

Salvatore Messina



QUEER MEDIA EDUCATION

*Alfabeti mediali e di genere
per una pedagogia equa e plurale*

Ledizioni 

Copia Saggio

Nuvole / 3

Collana diretta da Stefano Moriggi

Copia Saggio

Copia Saggio

Salvatore Messina

QUEER MEDIA EDUCATION

**Alfabeti mediali e di genere per
una pedagogia equa e plurale**

Ledizioni

Copia Saggio

© 2025 Ledizioni LediPublishing

Via Antonio Boselli, 10 — 20136 Milano — Italy

www.ledizioni.it

info@ledizioni.it

Salvatore Messina, *Queer Media Education*

Alfabeti medialti e di genere per una pedagogia equa e plurale

Prima edizione: Novembre 2025

ISBN cartaceo 9791256005185

ISBN eBook 9791256005192

Copertina a cura di Andrea Di Pasquali

Progetto grafico: Ledizioni

Nonostante la revisione editoriale e i controlli sui refusi, nel testo possono permanere occasionali imprecisioni tipografiche. Si informa inoltre che sono stati impiegati in modo assistivo sistemi di intelligenza artificiale generativa per la predisposizione di alcune tabelle e per la realizzazione di icone. La validazione dei contenuti e le scelte interpretative sono state effettuate dall'autore.

Il volume è stato sottoposto ad un processo di *double-blind peer review*

Informazioni sul catalogo e sulle ristampe dell'editore:

www.ledizioni.it

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Ledizioni.

Copia Saggio

Copia Saggio

Copia Saggio

SOMMARIO

Prefazione di <i>Giuseppe Burgio</i>	11
---	----

Introduzione generale: Media, linguaggi e pedagogia queer	21
--	----

PARTE I ALFABETI MEDIALI E DI GENERE

Capitolo 1. Culture popolari e competenze mediali	47
1. Dinamiche culturali e media literacy	49
2. Subculture e media literacy: posizionamenti e approcci	58
3. Mass media e identità emergenti	62
4. Cultura pop e fake news: educare alla Media Literacy	68
5. Free speech e dynamic literacies: analfabetismo mediale e nuove competenze	76
6. Dal debunking al prebunking: strategie educative contro la disinformazione digitale	86
7. Mediumanità per abitare il digitale con consapevolezza	90
8. Rappresentare è scegliere: la neutralità come mito	97
 Capitolo 2. Alfabeti queer per decostruire le norme e creare spazi critici e di resistenza	 105
1. Cenni introduttivi agli studi di genere: dai women's studies ai queer studies	106
2. Queer theories: principi e rottura con l'eteronormatività	113
3. Epistemologie pedagogiche di genere e queer	123
4. Approcci pedagogici e didattiche di genere e queer: punti di contatto e differenze radicali	129
5. La Pedagogia Queer in Italia: resistenze culturali e sfide epistemologiche	141
6. Per una pedagogia del possibile: critica, trasformativa e risonante	146

Copia Saggio

PARTE II

QUEERIZZARE LO SGUARDO: GENEALOGIE, PRATICHE E IMMAGINARI DI GENERI E SESSUALITÀ

Capitolo 3. Queer femininities e Queer masculinities: movimenti e studi sulle femminilità e mascolinità	159
1. Dall'essenzialismo all'intersezionalità: evoluzione storica dei discorsi su genere e sessualità	159
2. Le ondate femministe e i movimenti LGBT+	165
3. Women's Studies: dall'attivismo alla formazione accademica	182
4. Femminilità queer e femminilità sovversive	187
5. Il dibattito su trans-esclusione e identità femminile	190
6. Dalla critica femminista alla decostruzione della mascolinità: i Men's Studies come lente pedagogica intersezionale	194
7. Men's Studies e smantellamento delle narrazioni egemoniche: verso mascolinità plurali e inclusive	196
8. I Critical Men's Masculinity Studies (CMMS) e i Queer Masculinities Studies	204
Capitolo 4. Ecosistemi mediali e narrazioni queer	211
1. Advocacy e spazi digitali: costruire reti e influenzare il cambiamento con l'educazione informale	212
2. Comunità di pratica e reti sociali	217
3. Santuari digitali e spazi ostili	225
4. Movimenti di queering: esperienze e pratiche di world making	234
5. Queer washing e marketing digitale	243
6. I dibattiti televisivi: opinionismo e disinformazione emotiva	247
7. Cinema	253
8. Serie tv e Home streaming	257
9. Radio, podcast e videogiochi	264
10. Musei queer e spazi della memoria	269

Copia Saggio

PARTE III

IDENTITÀ QUEER NELL'ERA POST-DIGITALE: ALGORITMI, INTERSEZIONALITÀ E TRAIETTORIE EMERGENTI

Capitolo 5. Algoritmi e identità queer: media education e strategie anti-bias nel post-digitale	279
1. Rappresentazioni e censura di generi e sessualità nei sistemi di Intelligenza Artificiale	279
2. La non neutralità dei dati: l'oppressione algoritmica delle identità	285
3. Sorveglianza algoritmica e algo-discriminazione delle identità queer	292
4. Algorithmic Literacy e AI Literacy: dal critical decoding al critical re-coding	301
Capitolo 6. Prospettive intersezionali e traiettorie emergenti	307
1. Intersezioni e queerness	307
2. Intersezionalità e comorbidità: oltre il paradigma essenzialista delle disabilità	313
3. Oltre il paradigma tecnoabilista delle disabilità	317
4. Intersezioni meridionali: genealogia di uno stereotipo	324

PARTE IV

LA QUEER MEDIA EDUCATION

Capitolo 7. Fondamenti teorici della Queer Media Education	329
1. Genealogia della Queer Media Education	329
2. Leggere e riscrivere la media literacy in chiave queer	343
3. Il Queer Literacy Framework di Miller	345
4. Il modello di Potter: Queer literacies, queer objects, disorientation and sponsors of literacy	352
2. Le Queer Critical Media Literacies di Van Leent e Mills	357

Copia Saggio

Capitolo 8. Disidentificare, decodificare, emancipare: il ciclo Q.U.A.K.E. della media education	363
1. Un modello di new media literacies queer, equo, plurale	363
2. Il ciclo Q.U.A.K.E.: tra feedback continuo e queer care come sfondo etico-estetico	370
3. Il ciclo Q.U.A.K.E. nella pratica educativa	374
4. Il ciclo Q.U.A.K.E. come dispositivo culturale e metodologico	385
5. Una griglia operativa per analizzare i media digitali secondo il modello Q.U.A.K.E.	402
 Conclusioni	
Rappresentare per resistere: memoria, media e potere narrativo	407
 Postfazione di Pier Cesare Rivoltella	415
 Ringraziamenti	427
 Riferimenti bibliografici	431
 Lessico critico	471

Copia Saggio

PREFAZIONE

di Giuseppe Burgio

Le prefazioni sono un “genere letterario” che non mi piace, perché generalmente caratterizzato da paternalismo baronale, vuoto concettuale e retorica celebrativa. Una prefazione serve infatti solo a dire che il testo che la segue merita il tempo della lettura (sebbene scritto da un giovane studioso) perché valido dal punto di vista teorico, cosa di cui si fa garante il docente anziano che firma questa specie di preludio alle ben più dense pagine del seguito del volume. Ho però accolto con piacere l’invito di Salvatore Messina a scrivere qualche riga perché ciò mi ha permesso di leggere, in anteprima, un testo su temi che appaiono lontani da quelli che frequento abitualmente, costituendo per me occasione di apprendimento e, con queste righe, di confronto. La *queer media education*, com’è qui articolata, rappresenta una novità nel panorama pedagogico italiano. Di *media education* ho ovviamente sentito parlare, non fosse altro che per i lavori di Pier Cesare Rivoltella, che firma anche lui un testo di questo volume. Conosco, e molto meglio, anche il pensiero *queer*, che ha costituito l’oggetto di alcuni miei lavori (Burgio 2021). È però il connubio tra *queer*, *media* ed *education* che costituisce un nesso generativo e innovativo. Parto dall’ultimo dei tre: la pedagogia costituisce un campo teorico peculiare del nostro Paese e la disciplina corrispettiva è detta all’estero appunto *education*, indicando

Copia Saggio

un piano più operativo, distante da quello di riflessione teoretica che ha caratterizzato fortemente il panorama pedagogico italiano (Cambi, 1986, 1987; Bertolini, 2021; Baldacci, 2022). Tradizionalmente, poi, la nostra comunità accademica è stata condizionata — spesso — da conservatorismo politico, retorica esortativa e chiusura ai movimenti sociali, tanto da apparire oggi periferica dal punto di vista teorico rispetto, ad esempio, a sociologia o psicologia (al primo anno d'università, molte studenti pensano addirittura che sia una branca di quest'ultima disciplina, direzionata però verso la puericultura) ma, al contempo, pervasiva in una società come la nostra, dove l'educazione — pensata come mera tecnica trasmissiva — serve a disciplinare i soggetti dall'interno, come ha insegnato Foucault (2014), rendendoli custodi di se stessi e delle norme interiorizzate.

Solo col nuovo millennio la pedagogia italiana si è aperta maggiormente ai temi che caratterizzano questo volume: il genere (non solo in relazione alle donne, ma anche alle maschilità) e le sessualità, in interazione con tutte le altre differenze e con tutte le forme di discriminazione intersezionale (Burgio & Lopez, 2023; Chiappelli & Bernacchi, 2024; Chello & Maltese 2024; Di Grigoli, 2025). Abbiamo oggi pedagogie post- e de-coloniali (Burgio, 2022), pedagogie speciali per l'inclusione (Piccioli, 2020), pedagogie trans* e non binarie (Bourelly *et al.*, 2022; Santambrogio, 2022) e così via. Si è insomma aperto un filone di studi pedagogici su (e contro) tutte le forme di disuguaglianza strutturale come il suprematismo bianco, l'eteropatriarcato, l'abilismo e il colonialismo, ma la parola *queer* — pur

acquisendo sempre più spazio — è ancora marginale in questo panorama.

Il presente volume accosta poi, nel suo titolo, le parole *queer* ed *education*, in un momento politico in cui è da anni in corso un fortissimo attacco alla pedagogia di genere e sessualità (creativamente definita *ideologia gender*) e ai diritti LGBTQIA+, in un momento in cui l'ideologia trumpiana, e quindi anche quella dei vassalli, è contro il progresso, contro le diversità e l'inclusione, contro le lotte delle persone razzializzate e persino contro il concetto di identità di genere. Non è tuttavia politico il pregio di questo volume, ma teorico: lavora sui confini media/educazione, queer/educazione, queer/media, e tra pedagogia *queer* ed educazione ai media, ridefinendo tali confini come intersezioni e aprendo un campo di ricerca specifico e inedito. Questa operazione si pone perfettamente in continuità con un nobile filone teorico — la pedagogia critica — orientato a smascherare le dinamiche di potere inscritte nella società e, in questo volume, anche nei messaggi veicolati dai media. Si tratta di una pedagogia impegnata, memore del legame deweiano tra educazione e democrazia, che va da Paulo Freire (2022) a bell hooks (2020), attualizzata al mondo contemporaneo, di ibridazione tra corpi umani, macchine e algoritmi (Haraway 1999, Braidotti 2019). Si propone allora un insieme di strategie che favoriscano contro-narrazioni e pratiche di resistenza culturale ai media e attraverso i media, aprendo spazi educativi inclusivi, rispettosi, plurali.

Si tratta del confronto tra due piani contrapposti. Innanzitutto, i progressi tecnologici, l'internet delle cose,

Copia Saggio

l'intelligenza artificiale e l'algoritmizzazione della vita stanno già producendo nuove disuguaglianze, ancora altre discriminazioni. La maggior parte della ricerca scientifica più innovativa è scritta infatti in lingua inglese da studiosi, molto spesso maschi e bianchi, che vivono in contesti occidentali, istruiti, industrializzati e ricchi (Columbro 2024; Hilling et al., 2025). Se chi produce “il dato” è posizionato dal punto di vista sociale, intellettuale e politico — come potrebbe non esserlo? — ciò non può non condizionare i *dataset* da cui partiamo per ogni analisi scientifica o per alimentare i sistemi di apprendimento degli algoritmi. Il rischio sistematico è che ciò che è “strano”, “anomalo” — nella sua accezione etimologica, *queer* — venga invisibilizzato, che le “diversità” vengano cancellate. Questo materiale teorico e tecnologico informa di sé anche i media (da cui si distingue con difficoltà) e si aggiunge ai condizionamenti che i media — tutti — tradizionalmente subiscono. Rendere consapevoli le nuove generazioni di questi condizionamenti è un atto politico, ma soprattutto è, a mio avviso, il compito della ricerca scientifica pubblica.

La *queer media education* è quindi una *pedagogia della scomodità* (Demozzi & Ghigi, 2024), un pensiero formativo e *trasformativo* che si rivolge a tutti i soggetti — ormai coinvolti nella necessità di conquistare una *media literacy* — ma che contemporaneamente guarda alle istanze sociali di trasformazione, cioè all'attivismo. Anche questo piano, che si contrappone ai rischi del dominio biotecnopolitico, è stato trasformato. Le giovani generazioni di attivismo *queer* e transfemminista — che (in una realtà

sociale ormai floridianamente, pienamente *onlife*) comprende anche l'attivismo digitale — hanno assunto una nuova postura etico-politica che si mostra come una coscienza, allenata anche nelle discussioni online, che i loro nemici definiscono con scherno *woke*, ma che indica semplicemente l'attenzione alle discriminazioni razziali, di genere, di orientamento sessuale, e alle loro intersezioni. Caratteristica delle forme contemporanee di militanza LGBTQIA+ è insomma lo stretto connubio tra etica e politica, espresso dall'attenzione ai *warning* e ai *trigger* che caratterizza (anche con faide nominalistiche) l'attivismo online. La politica *queer* è diventata oggi anche politica relazionale, deontologia del rispetto reciproco, scrupolo nell'uso dei pronomi. Questa politica diventa, pienamente, una *media education* orizzontale, di tipo informale, che non può non interagire con quella formale e non formale di cui questo volume tratta.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2022), *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, Franco Angeli, Milano.
- Bertolini, P. (2021), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Guerini e Associati, Milano.
- Bourelly R., Lorusso M.M., Mariotto M. (2022), *Riconoscimento di studenti trans nel sistema educativo italiano: criticità e prassi per una buona scuola*, in "Pedagogia delle differenze — Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»", LI, 2, pp. 23-39.
- Braidotti R. (2019), *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*, Meltemi, Milano.

Copia Saggio

- Burgio G. (2021), *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*, Mimesis, Milano.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Franco Angeli, Milano.
- Burgio G., Lopez A.G., a cura di (2023), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, Franco Angeli, Milano.
- Cambi F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna.
- Cambi F. (1987), *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Clueb, Bologna.
- Chello F., Maltese S., a cura di (2024), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, Franco Angeli, Milano.
- Chiappelli T. Bernacchi E., a cura di (2024), *Generi e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*, Franco Angeli, Milano.
- Columbro D. (2024), *Quando i dati discriminano. Bias e pregiudizi in grafici, statistiche e algoritmi*, Il Margine, Trento.
- Demozzi S. Ghigi R. (2024), *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*, Mondadori, Milano.
- Di Grigoli A.R. (2025), *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*, Franco Angeli, Milano.
- Foucault M. (2014), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Freire P. (2022), *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Haraway D.H. (1999), *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, Milano.
- hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.
- Piccioli M. (2020), *Relational model e cultural model come incontro e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*, ETS, Pisa.

Copia Saggio

PREFAZIONE

17

Santambrogio A. (2022), *Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell3 adolescenti trans**, in "Pedagogia delle differenze — Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Almayer»", LI, 2, pp. 283-300.

Copia Saggio

Copia Saggio

*A Enea: che tu possa abitare il mondo con
curiosità, intelligenza e cura.*

Copia Saggio

Copia Saggio

INTRODUZIONE GENERALE: MEDIA, LINGUAGGI E PEDAGOGIA QUEER

Educare oltre l'omertà: il caso di Giarre come detonatore critico

31 ottobre 1980, Giarre (Sicilia). Due giovani, Giorgio Agatino Giammona (25 anni) e Antonio Galatola (15 anni), vengono trovati senza vita, mano nella mano, uccisi ciascuno da un colpo di pistola alla testa. La notizia di quello che passerà alla storia come il *Delitto di Giarre* sconvolge l'opinione pubblica italiana e attira immediatamente l'attenzione dei media nazionali. Giornalisti e troupe televisive accorrono a Giarre per raccontare la tragica vicenda, scontrandosi però con l'omertà e il disaggio del piccolo centro etneo, intimorito dall'essere associato alla storia di una coppia omosessuale. Nei giorni successivi, il caso solleva interrogativi dolorosi: possibile che due ragazzi abbiano preferito morire piuttosto che subire i pregiudizi? Oppure si è trattato di un *delitto d'onore* perpetrato con il tacito consenso delle famiglie, pur di cancellare una relazione ritenuta scandalosa? Le indagini ufficiali non portano a un colpevole certo. Ciò che emerse chiaramente fu la natura *omofoba* di quel duplice omicidio e l'urgenza di confrontarsi con un problema fino ad allora taciuto: la discriminazione verso le persone omosessuali. La reazione dell'opinione pubblica fu

Copia Saggio

intensa. Per la prima volta in Italia si dovette riconoscere apertamente che esisteva un problema diffuso di omofobia e violenza contro le persone omosessuali. Le testate giornalistiche principali scrissero tante cose, confuse, talvolta con toni morbosi e titoli sensazionalistici, che più che informare sembravano voler solleticare la curiosità del pubblico e rassicurarlo sull'anormalità delle vittime. Il *Corriere della Sera*, ad esempio, apriva in prima pagina con «*Derisi da tutto il paese due omosessuali si fanno uccidere da un ragazzo di 12 anni abbracciati*» (Baglivo, 1980, 2 novembre, p. 1), mentre Il Giornale parlava di «*ragazzi che si sono fatti ammazzare*» (S. M., 1980, 2 novembre, p. 5). Persino l'allora progressista quotidiano *Paese Sera* ricorse a formule paternalistiche «*Si fanno uccidere dal cugino*» (La Rocca, 1980, 2 novembre, p. 7) che riproponevano, seppure involontariamente, l'immagine di due giovani predestinati ad un destino tragico. In Sicilia, Il *Diario di Catania* insistette per settimane sull'enigma e sul giallo della vicenda «*Sempre più un giallo la fine dei due omosessuali di Giarre*», (21 novembre 1980, p. 1). Questo linguaggio, che oscillava fra pietismo e condanna morale, contribuì a costruire una narrativa collettiva in cui l'orientamento sessuale delle vittime divenne il vero oggetto del discorso, rivelando così, prima ancora che la violenza dell'omicidio, la profondità dell'omofobia strutturale presente nel Paese. Ma quel tragico evento divenne catalizzatore di un cambiamento sociale e culturale: scosse le coscienze, mobilitò le forze democratiche e diede nuovo slancio al movimento di liberazione omosessuale italiano. In Sicilia, in particolare, si registrò un'immediata

risposta attivista. Già nelle settimane successive si costituì a Catania un collettivo locale del *FUORI!* (*Fronte Unitario Omosessuale Rivoluzionario Italiano*) e, a un mese dal delitto, a Palermo nacque il primo circolo *Arcigay*, fondato da un gruppo di militanti guidati da don Marco Bisceglia, sacerdote apertamente gay, insieme al giovane Nichi Vendola e ad altri attivisti. Si trattava della prima sezione dell'ARCI dedicata alla cultura omosessuale, destinata a diffondersi presto in tutta Italia. Pochi mesi dopo, il 19 giugno 1981, Palermo ospitò la prima manifestazione pubblica dell'orgoglio omosessuale in terra siciliana, una *festa nazionale gay* antesignana dei Pride odierni, durante la quale *Arcigay* presentò ai partiti un programma di rivendicazioni e diede avvio al percorso che avrebbe portato la comunità omosessuale italiana sulla scena pubblica nazionale. In altre parole, il Delitto di Giarre piantò il seme del movimento LGBTQIA+ contemporaneo in Italia¹, segnando simbolicamente la fine del silenzio e l'inizio di una nuova stagione di visibilità e orgoglio. La vicenda di Giarre ci insegna quanto siano pericolosi il pregiudizio e la disinformazione e quanto sia importante l'azione

1 Il volume prende le mosse dal "Delitto di Giarre" (1980) perché quell'evento, fortemente mediatizzato, segnò una svolta nella percezione pubblica dell'omotransfobia e rese evidente — all'interno della sfera mass-mediale nazionale — l'urgenza di una mobilitazione politico-culturale a tutela delle soggettività LGBTQIA+. Ciò non significa che la storia del movimento cominci da lì: esiste infatti un precedente fondamentale, costituito dalla nascita del F.U.O.R.I.! — Fronte Unitario Omosessuale Rivoluzionario Italiano a Torino nel 1971, e dalle pratiche di visibilità e di contro-narrazione promosse negli anni immediatamente successivi da attivisti come Angelo Pezzana e Mario Mieli (cfr. Mieli, 1977). Tali antecedenti, con le loro matrici culturali e il loro impatto sull'evoluzione delle lotte, saranno analizzati in dettaglio nel corso del Capitolo 3.

Copia Saggio

educativa nel formare coscienze civili consapevoli. Se una comunità locale, influenzata da stigma e stereotipi diffusi in tutto il Paese, poté inizialmente voltare lo sguardo davanti a un crimine così efferato, è evidente che scuola e università hanno oggi il compito di fornire strumenti culturali per comprendere e contrastare tali dinamiche di esclusione. Da questo episodio emblematico prende le mosse il presente volume. Il riferimento iniziale al Delitto di Giarre non è soltanto un doveroso omaggio alla memoria di Giorgio e Toni (gli *ziti*), divenuti loro malgrado simbolo di un'ingiustizia; la rievocazione del suddetto fatto di cronaca, riemersa con forza quando, nel settembre 2024, ne discutemmo informalmente insieme al prof. Pier Cesare Rivoltella (*Università di Bologna*) e al prof. Stefano Moriggi (*Università di Modena e Reggio Emilia*), si è infatti trasformata in detonatore critico: proprio la condivisione di quella notizia, filtrata attraverso la lente dell'attualità e delle più recenti riflessioni pedagogiche, ha sollecitato la necessità di interrogarsi su come le narrazioni mediatiche e collettive di violenza e discriminazione continuino a plasmare (stimolare o ostacolare) i processi educativi. È quindi a loro che devo innanzitutto il grazie di aver permesso la nascita di questo volume, frutto di mesi e mesi di documentazione, studio e scrittura.

Da qui l'urgenza di ideare un percorso di ricerca che, adottando un taglio formale e accademico, ponesse al centro la complessità del rapporto fra memoria storica, costruzione dell'immaginario e pratiche didattiche, con l'obiettivo di offrire strumenti culturali in grado di

contrastare, con sguardo pedagogico, le persistenti forme di esclusione.

Questo volume nasce quindi con l'intento di offrire a studenta, futuri educatori e educatrici, nonché a docenti e professionisti dell'educazione, una cornice rigorosa ma accessibile per approfondire il segmento *queer* dei Gender Studies (*studi di genere*) e il loro valore formativo nella società odierna.

Figura 1: Delitto di Giarre. Alcuni stralci di giornale



Comunicare equamente: il linguaggio come gesto pedagogico

Parlare e scrivere in modo inclusivo non è una mera questione di forma, ma un atto pedagogico e civico in sé: attraverso il linguaggio costruiamo immagini della realtà, includiamo o escludiamo soggetti, attribuiamo dignità o perpetrriamo stereotipi. Per questa ragione, nel presente volume si sceglie di evitare il più possibile il ricorso al maschile sovraesteso (cioè l'uso del maschile come generico universale), utilizzando “forme neutre” laddove la nostra lingua lo consente (come *persona* al posto di *uomo/donna*). Negli ultimi anni, inoltre, il dibattito sull'equità

Copia Saggio

linguistica ha proposto diverse soluzioni per superare il binarismo grammaticale maschile/femminile, come l'uso dell'asterisco (*), dello schwa (ə), del trattino basso (_), della *x* o della desinenza *u*, ecc. che mirano a includere identità non binarie, generi non conformi o semplicemente a evitare l'androcentrismo implicito nel maschile sovraesteso. Sebbene tali proposte siano ancora oggetto di dibattito, rappresentano tentativi importanti di decostruzione del linguaggio normato e di apertura verso un uso più rispettoso e plurale della lingua (Fondazione Diversity, 2024). Per questo motivo, nel testo si è cercato di privilegiare forme autodefinite, libere, rispettose delle identità e sensibili alle traiettorie individuali e collettive che attraversano i corpi, le esperienze e i territori. In questo testo, si è optato per due soluzioni alternative e accessibili: l'adozione dello schwa e della desinenza *-u*, per due motivi principali. Nel caso dello schwa (ə), pur presentando alcune criticità tecniche, esso rappresenta una forma simbolica potente, capace di interrompere visivamente l'automatismo binario e di segnalare plasticità, apertura e non conformità. Il suo utilizzo non è sistematico ma contestuale, pensato per stimolare riflessione critica.

Nel caso della desinenza *-u* le ragioni sono principalmente due:

il primo è di *ordine funzionale e inclusivo* dell'accessibilità: il suono [u] è perfettamente riconoscibile nella lingua italiana ed è facilmente pronunciabile (anche da lettori automatici, screen reader o software assistivi per persone cieche, ipovedenti o da alcune persone con dislessia)

a differenza dello schwa, che risulta spesso inarticolato o ignorato dai sistemi vocali.

Il secondo è un atto di *resistenza simbolica* e di *decentramento linguistico*: la vocale *-u* è comune in molti dialetti e lingue del Sud Italia — spesso stigmatizzate o considerate subalterne rispetto all'italiano standard — e il suo utilizzo vuole riconoscere valore politico e culturale a questi repertori linguistici minoritari, troppo spesso esclusi dal canone educativo e mediale nazionale.

In questo senso, l'uso della *-u* diventa anche un modo per contrastare i pregiudizi *antimeridionalisti* (cfr. capitolo 6) e affermare un'ortografia della differenza che sia il riflesso di una grammatica sociale più equa, per quanto strana da leggere, pronunciare, ascoltare. A tal fine si è scelto di utilizzare non solo sostantivi con desinenza *-u*, con ***, o con *lo -ə* per riferirsi in modo neutro e inclusivo a persone di qualsiasi genere, ma anche articoli coerenti con tale strategia. In particolare, si farà uso di *lu/l*/lə* (in luogo di *il* o *la*) e *unu/un** (in luogo di *uno* o *una*) come articoli neutri. Così, per esempio, si leggerà *lu educatoru*, *unu studentu*, *l* student**.

Queste scelte linguistiche non hanno alcuna pretesa di sistematizzazione definitiva o di una qualche ortodossia linguistica, ma si radicano in una prospettiva pedagogica decoloniale e critica, che riconosce la lingua come luogo di negoziazione culturale. L'uso congiunto e alternato di *-u*, *-** e *-ə* vuole riflettere proprio la postura epistemologica e pedagogica plurale: non mira alla normazione linguistica o alla radicalizzazione delle lotte di affermazione e legittimazione delle esperienze altrui, intende piuttosto

Copia Saggio

aprire spazi di possibilità, interrogare la norma e non lasciare nessuna persona fuori dal discorso.

Sul piano terminologico, inoltre, questo volume adotta una prospettiva dinamica e consapevole rispetto all'uso delle parole che identificano le soggettività di genere e di orientamento. In particolare, si farà uso intercambiabile degli acronimi LGBT+, LGBTQIA+, FLINTA* e queer, pur con una progressione intenzionale lungo il testo. Nelle prime sezioni del volume (in particolare laddove si ricostruiscono le genealogie storiche, sociali e politiche delle rivendicazioni delle minoranze sessuali e di genere) si è scelto di privilegiare gli acronimi LGBT o LGBTQIA+. Tale scelta è motivata dalla volontà di valorizzare le lotte di affermazione e visibilità che hanno portato alla nascita e alla diffusione di questo acronimo, che non è mai stato una semplice sigla, ma una forma di riconoscimento collettivo delle diversità e un gesto politico volto a includere identità spesso escluse dallo spazio pubblico. Parlare di persone *lesbiche*, *gay*, *bisessuali*, *trans**, *queer*, *intersex*, *asessuali* (e altre soggettività non conformi) significa anche onorare la memoria delle battaglie che hanno reso oggi possibile questo discorso. A partire dalla parte III, invece, si passerà più marcatamente a un uso del termine *queer*, inteso come termine ombrello che include l'intera gamma delle soggettività non eteronormative e cisnormative, e FLINTA* (*Female, Lesbian, Intersex, Non binary, Trans*, Agender*) per adottare un acronimo emerso di recente che mette in luce la comune vulnerabilità di questi gruppi nei contesti patriarcali (cfr. *lessico critico*). Questa transizione è deliberata e riflette l'evoluzione concettuale

proposta dai *Queer Studies*, i quali sottolineano la necessità di superare le etichette rigide e di abbracciare una visione fluida, decostruttiva e trasformativa delle identità. La parola *queer*, un tempo utilizzata come insulto omofobico (“strano, deviato, bizzarro”), è stata riappropriata dai movimenti attivisti e dagli studi accademici proprio per il suo potenziale sovversivo, capace di contestare le norme dominanti e ripensare la soggettività al di là delle classificazioni prestabilite. La struttura del volume segue questa logica: non catalogare identità, ma *queerizzare* le rappresentazioni, interrogando i rapporti di potere che le producono attraverso media, educazione e linguaggio. Un lessico dinamico e situato, fedele alla *situated knowledge* (Haraway, 1988), rifiuta verità universali a favore di posizionamenti parziali e dialogici. Anche quando ricorre l’acronimo LGBTQIA+, lo si intende come tappa provvisoria nel percorso verso una più ampia giustizia epistemica e sociale. Tuttavia, l’uso di *queer* in questo volume non intende annullare né sminuire il valore delle identità che si riconoscono in definizioni precise e stabili (come quelle in cui si riconosce il sottoscritto). Al contrario, la scelta terminologica si propone come inclusiva e dialogica, cercando un equilibrio tra il rispetto delle autodefinizioni e la necessità di disporre di un linguaggio critico che metta in discussione i dispositivi che regolano visibilità, appartenenza e riconoscimento. Ogni volta che si parlerà di comunità queer, ci si riferirà dunque a un insieme fluido e aperto di esperienze lesbiche, bisessuali, gay, trans*, non binarie, intersex, asessuali, pansessuali e altre identità e soggettività definite eccentriche rispetto alla norma

Copia Saggio

eterosessista e cisnormativa. L'uso del termine queer, in questa accezione, è una scelta teorica, volta a potenziare la capacità critico-politica del discorso e volta ad ampliare le possibilità di riconoscimento per tuttə coloro che non si riconoscono in modelli ed esperienze identitarie fisse. Analogamente, termini come *ciseteronormatività* o *eterosessismo* saranno impiegati e spiegati nel loro significato scientifico, facendo attenzione a evitare espressioni potenzialmente offensive o stigmatizzanti. Nominare il mondo in modo equo è il primo passo per costruire una società più equa: per questo, il linguaggio di queste pagine ambisce ad essere il più possibile rispettoso di ogni soggettività.

Gli studi di genere come campo critico-pedagogico

Per delimitare l'orizzonte teorico del presente volume, è innanzitutto necessario precisare ciò di cui esso *non* si occupa. Non si parlerà infatti di un'inesistente "ideologia gender", spauracchio agitato da alcune correnti ultraconservatrici, bensì degli *studi di genere* come consolidato campo di ricerca interdisciplinare accademico. La cosiddetta "teoria del gender" o "ideologia gender" è infatti un costrutto polemico privo di fondamento scientifico: un neologismo coniato negli anni '90 in ambienti conservatori cattolici per bollare in modo semplicistico e complottistico gli studi sul genere e le battaglie femministe e LGBT+. In tale narrativa distorta, si è arrivati ad accusare gli studiosi e le studiose di genere di voler "annullare le differenze" tra uomini e donne e minare la famiglia

tradizionale, un esempio di disinformazione che mescola in modo caricaturale teorie sociologiche, studi queer, rivendicazioni per la parità e diritti delle persone trans*. Tali accuse non resistono all'analisi critica: la comunità scientifica, in Italia e all'estero, ha da tempo smontato questo concetto nebuloso, evidenziando come lo spauracchio dell'ideologia gender sia in realtà uno strumento di propaganda privo di basi reali. Gli studi di genere, al contrario, esistono e hanno piena legittimità accademica. Si tratta di un campo interdisciplinare che include la sociologia, la psicologia, la filosofia, la pedagogia, la storia e altri saperi, e che indaga in maniera rigorosa le dimensioni socio-culturali del genere: i ruoli associati al maschile e al femminile, le identità di genere e le espressioni di sé, le relazioni di potere e le rappresentazioni mediali legate al genere, le dinamiche di discriminazione e le strategie per promuovere l'uguaglianza e il rispetto delle differenze. Proprio perché mettono in luce come stereotipi e pregiudizi di genere siano costruiti culturalmente e appresi sin dall'infanzia — attraverso l'educazione, i media, le norme sociali e i linguaggi quotidiani — gli studi di genere subiscono attacchi da parte di posizionamenti ideologici che vedono minacciato l'ordine tradizionale. Questo libro intende confutare tali attacchi sul piano dei fatti e dei valori, mostrando come non vi sia nulla di ideologico nello studio scientifico dei generi e delle sessualità, se non per chi considera ideologica la parità e la liberazione dagli stereotipi. Al contrario, affronteremo il tema con approccio empirico e documentato, evidenziando il solido contributo che la ricerca sul genere apporta alla comprensione della

Copia Saggio

società contemporanea. Difendere il valore pedagogico, civico e umano degli studi di genere è uno degli obiettivi principali di questo lavoro. Dal punto di vista educativo, gli studi di genere forniscono strumenti critici preziosi per decostruire stereotipi e ruoli rigidi che spesso permeano i materiali didattici, il linguaggio quotidiano e le aspettative sociali. Una prospettiva di genere nell'educazione aiuta famiglie, docenti e studenti a riconoscere dinamiche di esclusione o prevaricazione basate sul sesso o sull'orientamento affettivo e a promuovere invece una cultura dell'equità. Numerose ricerche dimostrano che sessismo, omobitransfobia e altre forme di pregiudizio attecchiscono fin dalla prima infanzia, trasmessi implicitamente attraverso modelli familiari, messaggi mediatici e interazioni scolastiche. Educare ai generi e alle sessualità significa allora offrire fin da subito rappresentazioni alternative, positive e plurali, affinché bambine e bambini — e poi ragazze e ragazzi — possano sviluppare identità libere da stereotipi limitanti (Demoszi & Ghigi, 2024). In tal senso, gli studi di genere assumono una chiara funzione pedagogica: essi contribuiscono a sviluppare soggettività capaci di riflettere criticamente su di sé, di riconoscere le differenze e di rispettarle, promuovendo così pratiche di convivenza fondate sulla giustizia sociale. L'educazione che ne deriva non si limita a trasmettere conoscenze, ma abilita a smascherare e decostruire i messaggi di odio e di discriminazione che attraversano i contesti mediali e sociali contemporanei. Vi è poi un indubbio valore civico: integrare l'educazione al rispetto delle differenze nei curricula scolastici significa contribuire a prevenire e contrastare

fenomeni pericolosi come il bullismo omo-bi-transfobico e la violenza di genere, promuovendo al contempo l'uguaglianza e la convivenza democratica. Una società che riconosce e valorizza le differenze insegna che la diversità non è una minaccia, ma una risorsa fondamentale per la crescita collettiva. A ciò si intrecciano valori umani ed etici: gli studi di genere non nascono per indottrinare, bensì per invitare a riflettere criticamente sulla propria identità e sul rapporto con gli altri in maniera autentica e rispettosa. Ne consegue una crescita personale arricchita dall'empatia e dalla comprensione dell'*unicità* di ogni individuo. Favorire un'educazione affettiva, sessuale ed equa significa, dunque, mettere le persone nella condizione di esprimere sé stesse nel rispetto della propria specificità e di quella altrui. In ultima istanza, questa appare come la finalità più alta di qualsiasi pratica educativa: formare soggetti liberi, consapevoli e rispettosi degli altri esseri umani.

Per una queerizzazione della media education

Pur facendo riferimento agli studi di genere come cornice ampia e legittimata, questo volume si concentra in particolare su un segmento specifico e ancora troppo poco esplorato in ambito pedagogico: i queer studies e il loro intreccio con la media education. Entro tale orizzonte, i media studies offrono strumenti analitici indispensabili per capire come le rappresentazioni televisive, le piattaforme di streaming e i social network (ri)distribuiscono visibilità, normalizzano o contestano le soggettività queer,

Copia Saggio

trasformandosi in luoghi di negoziazione identitaria e in spazi pedagogici in cui si formano immaginari, linguaggi e pratiche di cittadinanza. Si tratta di approcci che interrogano le identità sessuali e di genere in chiave critica e non normativa, valorizzandone la dimensione fluida e plurale, e spingendo la riflessione oltre il binarismo maschile/femminile e oltre il modello eterosessuale egemonico. Il secondo capitolo offrirà una trattazione più sistematica di tali approcci, chiarendone le radici teoriche, le posture epistemologiche e il potenziale educativo. Come vedremo nel dettaglio, parlare di queer (in rapporto a maschi, femminile e LGBTQIA+) non significa semplicemente aggiungere nuove etichette, ma disinnescare le logiche escludenti che hanno storicamente normalizzato alcune soggettività e silenziate altre, senza presupporre un posizionamento radicale. Significa, piuttosto, riconoscere le molteplici sfumature delle esperienze umane e adottare una postura relativista e antidogmatica, capace di mettere in discussione i meccanismi che producono esclusione e marginalità. In tal senso, il volume mira a superare la rigidità di una visione sempre binaria delle esperienze, leggendo ogni vissuto nella propria specifica collocazione relazionale e culturale, senza pretese universalizzanti ma con l'intento di ampliare lo spettro delle possibilità educative. La critica al binarismo di genere non è certo una novità degli ultimi anni: essa nasce all'interno dei movimenti femministi del Novecento, trovando formulazioni decisive nel femminismo materialista di Monique Wittig e nella prospettiva postumana di Donna Haraway, che con la metafora del cyborg propone il superamento

di dicotomie radicate, tra cui quella maschile/femminile. Tale riflessione si consolida negli studi di genere e riceve risonanza internazionale con Judith Butler, che in *Gender Trouble* (1990) decostruisce la naturalizzazione delle categorie di genere, mostrando come esse siano *performative*. Eppure, molte delle pratiche educative e discorsive che incontriamo quotidianamente continuano a cristallizzare la divisione “uomo/donna” come unico orizzonte di possibilità. Queerizzare l’approccio agli studi di genere, alla cultura di massa e a quella accademica significa restituire dignità a tuttə le attivistə e studiosə che, nel tempo, hanno sovvertito il senso denigratorio di “queer”, trasformandolo in uno strumento critico per mettere in discussione le norme identitarie e sessuali. Oggi “queer” è, a pieno titolo, un termine-ombrello per approcci politici e teorici che rifiutano etichette rigide di generi e orientamenti e denunciano la ciseteronormatività insita in molte istituzioni. Se il femminismo ha mostrato l’infondatezza della presunta universalità dell’esperienza maschile, evidenziando come il termine “uomo” fosse utilizzato in modo generico e riduttivo, gli studi critici sulle mascolinità hanno messo in luce la natura gerarchica dei modelli maschili, denunciando quanto la mascolinità egemonica opprimesse non solo le donne, ma anche gli uomini non conformi ai canoni dominanti. Parallelamente, i movimenti per i diritti LGBTQIA+ hanno reso evidente la matrice ciseteronormativa di molte istituzioni sociali. In questo complesso incrocio di prospettive teoriche e di battaglie sociali, la *queerizzazione* (termine che traduce il *queering* di matrice statunitense) può essere considerata un *moto centrifugo* e,

Copia Saggio

per dirla con le parole di Butler, *performativo*: un'energia che spinge le identità a fuoriuscire dagli argini rigidi definiti dalla norma e, allo stesso tempo, invita a rimescolare posizioni e appartenenze in una dinamica costante.

La forza centrifuga e performativa della queerizzazione, dunque, non si limita a scardinare la logica binaria uomo/donna, gay/etero, disabile/abile, ma coinvolge l'intero sistema di norme sociali che stabilisce ciò che è considerato naturale, giusto o normale.

Anche perché, insistere sul concetto di *normalità* comporta almeno due rischi:

1. Il primo è di ordine *statistico*. Fare riferimento al modello normale, o alla curva gaussiana (a campana), può far pensare che la maggioranza sia la misura del *giusto* e del *sano*. In realtà, la stessa definizione di maggioranza è possibile solo in relazione alla presenza di minoranze, cioè di soggetti e comportamenti collocati nelle "code" delle distribuzioni statistiche. Tradurre questa distinzione in termini sociali, senza una doverosa cautela critica, corre il rischio di descrivere chi si trova fuori dalla media *deviante* per definizione.
2. Il secondo rischio riguarda la *cognizione sociale*. Come osserva Moscovici (2005), ciò che è ritenuto normativo produce un cosiddetto *effetto di maggioranza*: un processo di regolazione sociale in cui gli individui tendono a adeguarsi al comportamento percepito come dominante per cercare accettazione ed evitare il rifiuto (*influenza normativa*), oppure finiscono con il ritenere affidabile la maggioranza solo perché maggioritaria (*influenza informativa*). In altre parole, l'esistenza di

una presunta “normalità” non è solo un fatto statistico, ma comporta anche la costruzione di *gerarchie di attendibilità* che spingono le persone a conformarsi, talvolta inconsapevolmente, a certi canoni.

Ecco che la *queerizzazione* svela la criticità di considerare il *normale* un criterio neutro: mette in evidenza, piuttosto, come *non esista* un'unica modalità corretta di vivere la propria identità, sessualità o relazionalità. È un invito a difendersi dall'illusione che la maggioranza coincida con la verità o con il bene collettivo, e a riconoscere nelle minoranze delle risorse di creatività, resistenza e trasformazione dei paradigmi dominanti, non per distruggerli, ma per rileggerli alla luce della pluralità delle esperienze.

Questo invito diventa particolarmente urgente oggi, in un tempo in cui i poteri forti promuovono una visione regressiva e binaria della società — in cui esistono *solo due generi* e la mascolinità viene riaffermata come fondamento dell'ordine sociale — la proliferazione di contenuti mediatici che esaltano l'aggressività maschile, la virilità competitiva e l'egemonia culturale del patriarcato non può essere letta come casuale. La crescente influenza di leader conservatori si inserisce in un più ampio progetto di contronarrazione *anti-woke*, in cui il modello egemonico di *maschio alfa* viene rappresentato come ultimo baluardo contro l'erosione dei valori tradizionali, rafforzando l'idea che l'educazione alle differenze sia un'ideologia pericolosa, da contrastare con modelli rigidi e anacronistici.

Copia Saggio

Nel contesto educativo, ciò si riflette in un aumento delle resistenze verso approcci critici alle mascolinità, alle femminilità e alla *gender literacy*, con slogan “*no al gender nelle scuole*”, utilizzati come strumenti politico-demagogici (Brechenmacher, 2025), purtroppo ancora presenti nel dibattito contemporaneo. L'idea che la decostruzione della mascolinità egemonica e la queerizzazione culturale possa rappresentare una minaccia all'ordine sociale si radica in un discorso politico sempre più presente nelle istituzioni scolastiche e accademiche, con un ritorno alla censura dei temi legati alla diversità di genere. Alla luce di ciò, diventa sempre più urgente che i Queer Studies, insieme a modelli pedagogici trasformativi, affrontino direttamente questa ondata di reazione culturale, fornendo strumenti analitici e pratici per decostruire le nuove forme di tossicità emergenti nel panorama sociale contemporaneo.

Il ruolo dei media diventa centrale in un'epoca in cui i flussi digitali plasmano l'immaginario collettivo. Per questa ragione, già dal primo capitolo del volume focalizzeremo l'attenzione su come i media digitali e le azioni media educative diventino veicoli di (de)costruzione delle identità di genere e sessuali. In tal senso la media literacy — alfabetizzazione mediale o, meglio, le competenze mediatiche (*media literacies*) — assume così un ruolo trasversale, fungendo da tessuto connettivo che permette di leggere criticamente rappresentazioni, algoritmi e pratiche discorsive, mettendo in dialogo le prospettive queer con le dinamiche della cultura mediale contemporanea. In altri termini, si parte dall'assunto che essere alfabetizzat* ai media fornisca strumenti per saper “leggere” i messaggi

dei media cogliendone non solo il significato esplicito, ma anche i sottintesi, le tecniche persuasive, gli stereotipi veicolati e le eventuali distorsioni o fake news. Significa anche saper “scrivere” *con* i media, ovvero comunicare utilizzando i diversi codici mediali (testo, immagini, video, social network, ecc.) in modo efficace ed etico. Il legame tra media literacy ed educazione è stato sancito già dagli studi pionieristici di Len Masterman negli anni '80: nel suo volume *Teaching the Media*, Masterman (1985) affermava che l'educazione ai media è essenziale affinché tutti i cittadini possano esercitare potere, prendere decisioni razionali, diventare agenti di cambiamento efficaci e partecipare attivamente ai media. Questa intuizione — che colloca la media literacy al cuore stesso della cittadinanza attiva — è ancora più valida nell'era digitale odierna, in cui siamo costantemente immersi in flussi di informazioni, immagini e contenuti di ogni tipo. Il pedagogista Paulo Freire, già nel 1970, introduceva il concetto di *coscientizzazione*: un'educazione autentica deve sviluppare negli studenti una coscienza critica che li renda capaci di leggere la realtà in modo profondo, smascherandone le ingiustizie e le ideologie nascoste. Applicando il pensiero di Freire al contesto mediale, possiamo dire che l'alfabetizzazione mediale è uno strumento di liberazione: formare una coscienza critica (Freire, 1970) significa mettere *lò* giovani nelle condizioni di *decostruire i discorsi dominanti* veicolati *dai, sui e con* i media, svelarne le implicazioni ideologiche nascoste e affermare la propria voce autonoma di fronte alla comunicazione di massa. In questo senso, la media literacy si intreccia con

Copia Saggio

la pedagogia critica: non si tratta solo di capire come funzionano TV, social o giornali, ma di interrogarsi su *chi* produce i messaggi, *quali interessi* veicolano, *quali visioni del mondo* promuovono o escludono. I riferimenti a Masterman (1985) e Freire (1970) sottolineano come il pensiero critico sui media abbia radici solide nella pedagogia contemporanea. In tempi più recenti, studiosi come Rivoltella (2020) hanno evidenziato l'urgenza di aggiornare l'alfabetizzazione mediale all'ecosistema digitale: nell'era di internet, dei social network e degli algoritmi, educare *ai* media significa anche educare alla cittadinanza digitale, insegnando un uso responsabile delle nuove tecnologie e la capacità di distinguere informazioni affidabili da disinformazione. Oggi noi (educatorə, docenti, student*, cittadinə) siamo chiamatə a confrontarci con fenomeni come la propaganda online, il discorso d'odio in rete, le filter bubble e gli algoritmi che influenzano ciò che leggiamo: sviluppare competenze di media literacy è dunque indispensabile per *difendersi* da manipolazioni e allo stesso tempo per *partecipare attivamente* alla vita democratica attraverso i media. In questa prospettiva, l'educazione ai media non è più un ambito specialistico riservato a chi lavora nel settore, bensì una competenza di cittadinanza che attraversa tutte le dimensioni del vivere sociale e scolastico. In linea con l'invito di Pier Cesare Rivoltella a «*ri-progettare le New Literacies nell'ecosistema algoritmico*», l'educazione ai media si configura oggi come dispositivo di cittadinanza capace di intrecciare dimensione tecnica, critica ed etica (dalla verifica delle fonti alla decostruzione dei bias incorporati negli algoritmi)

per tutelare i soggetti dall'infodemia e favorirne la partecipazione democratica (Rivoltella, 2025). Tuttavia, come ricorda il framework delle *Queer Critical Media Literacies* (van Leent & Mills, 2018), ogni alfabetizzazione che aspiri a essere realmente equa deve interrogare i nessi tra potere, rappresentazione e corporeità, riconoscendo la pluralità delle soggettività che abitano le piattaforme digitali.

Struttura del volume

Per rispondere alla duplice esigenza di rileggere la *media literacy* e, al contempo, declinarla in chiave pedagogica queer-intersezionale, il volume si articola in quattro parti modulari, ciascuna delle quali intreccia in modo sempre più fitto le due prospettive: media education e pedagogia queer.

1. Parte I — Alfabeti mediali e di genere. Il *Capitolo 1* ricostruisce il nesso storico fra culture popolari, i media studies e processi di alfabetizzazione mediatica, concentrandosi sulle competenze necessarie per abitare criticamente l'ecosistema comunicativo contemporaneo. Il *Capitolo 2* introduce invece gli “alfabeti queer”, chiarendo le radici delle queer theories, il dialogo con le epistemologie pedagogiche di genere e le specificità degli approcci queer, al fine di offrire un repertorio concettuale per l'analisi critica dei testi mediali. La prima parte del volume fornisce gli alfabeti concettuali indispensabili per comprendere quindi (a) l'evoluzione dei media studies e della media literacy come luoghi di costruzione del senso e (b) la centralità

Copia Saggio

dei queer studies nel rinnovare i paradigmi pedagogici contemporanei, affinché la formazione alle culture mediali diventi anche educazione alla diversità di genere e sessualità.

2. Parte II — Queerizzare lo sguardo: genealogie, pratiche, spazi di resistenza e rappresentazione. Questa parte, a partire dal *capitolo 3*, esamina l'evoluzione dei discorsi su femminilità e mascolinità, dal pensiero femminista ai Critical Men's Masculinity Studies, evidenziando come le prospettive intersezionali e post-genere sovvertono i binarismi tradizionali. Il *Capitolo 4* si concentra sugli ecosistemi mediali, esaminando in che modo pratiche di advocacy digitale, social network, produzioni audiovisive e altri contesti mediali (radio, podcast, musei virtuali, ecc.) si configurino come spazi di *world-making* e di conflitto simbolico, in cui si negoziano gerarchie di visibilità, norme di genere e traiettorie di resistenza queer.
3. Parte III — Identità queer nell'era post-digitale: algoritmi, intersezionalità e traiettorie emergenti. La parte III si avvia con il *Capitolo 5* che indaga le grammatiche del potere algoritmico che governano la visibilità delle soggettività LGBTQIA+ negli ambienti digitali. In questa prospettiva, il capitolo propone pratiche di *queer audit* dei dataset e modelli di alfabetizzazione algoritmica rivolti a docenti ed educatorə, affinché l'IA sia trattata come oggetto di studio critico e occasione di *empowerment* digitale. Il capitolo successivo prosegue e rafforza questa traiettoria, integrando le più recenti riflessioni intersezionali: muove dalle intersezioni

meridionali e dalle letture decoloniali del genere; quindi, indaga le dinamiche di abilismo e tecno-abilismo, mostrando che il *queering* dei saperi medialità richiede oggi di intrecciare genere, provenienza geo-culturale e corporeità e di leggere l'interfaccia fra tecnologie digitali e disabilità come terreno privilegiato di intervento pedagogico trasformativo.

4. Parte IV — Intersezioni educative: la Queer Media Education. L'ultima sezione delinea l'impalcatura teorico-metodologica della Queer Media Education. Il Capitolo 7 ne ricostruisce la genealogia e ne definisce i fondamenti, presentando modelli di literacy (Miller; Potter; Van Leent & Mills) che intrecciano lettura critica e riscrittura dei media in chiave queer, dal *Queer Literacy Framework* alle *Queer Critical Media Literacies*. Il Capitolo 8 introduce il ciclo Q.U.A.K.E., dispositivo operativo per progettare interventi trasformativi orientati a pluralità, equità e queer care, traducendo l'analisi critica in pratiche di mediazione emancipativa nei contesti educativi e sociali contemporanei.

La scansione in quattro parti risponde quindi a una logica progressiva, che intreccia alfabeti teorici, genealogie e pratiche, sfide dell'era post-digitale e strumenti operativi. Al contempo, l'impianto è pensato in modo modulare, così che ciascun capitolo possa essere letto come unità autonoma, pur mantenendo coerenza all'interno della cornice complessiva della queer media education.

Copia Saggio

Copia Saggio

PARTE I

ALFABETI MEDIALI E DI GENERE

«Suppongo che in ogni società la produzione del discorso sia al tempo stesso controllata, selezionata, organizzata e redistribuita da un certo numero di procedure che hanno la funzione di scongiurarne i poteri e i pericoli, di dominarne l'accadere aleatorio, di eluderne la pesante e temibile materialità»

Michel Foucault

Copia Saggio

Copia Saggio

CAPITOLO 1. CULTURE POPOLARI E COMPETENZE MEDIALI

Viviamo immersə in un mondo dominato dai media digitali dove ogni aspetto della nostra vita — dall'educazione alle relazioni personali, fino alla partecipazione politica — è pervaso da immagini, suoni e narrazioni che contribuiscono a modellare significativamente il modo in cui interpretiamo il mondo, influenzando non soltanto il nostro pensiero, ma anche le azioni che ne conseguono.

Ma cosa significa essere alfabetizzatə nei media? In che modo la mancata alfabetizzazione ai linguaggi dei media digitali incide nella capacità di codificare, elaborare, decostruire e agire in ecosistemi sociali sempre più complessi e diversificati?

Delle risposte intendiamo individuarle nell'incontro tra la *media literacy* e la *queer theory*, due campi di studio che condividono l'obiettivo di decostruire le narrazioni dominanti per aprire nuove possibilità interpretative dei fenomeni culturali. In ambito educativo, tale connessione appare particolarmente feconda perché consente di esaminare criticamente le rappresentazioni mediatiche, spesso intrise di stereotipi e pregiudizi che rafforzano dinamiche di esclusione e marginalizzazione, perpetuando dinamiche culturali dell'eteronormatività e della cisnormatività come prospettive di genere e sessualità incontrovertibili. L'unione di queste prospettive supera la semplice

Copia Saggio

analisi critica delle rappresentazioni, trasformandole in strumenti efficaci di emancipazione e inclusione sociale. Poiché essere in possesso di competenze medialità consente di svelare i meccanismi con cui i media consolidano o sfidano le norme sociali, la media literacy pone le basi per un'educazione emancipatrice. Questa prospettiva critica risuona con l'approccio delle teorie queer, anch'esse orientate a mettere in crisi le categorizzazioni normative della società. La cultura popolare diviene quindi un ambito privilegiato per esplorare e mettere in discussione quei valori egemonici che, come aveva già messo in luce Gramsci (1972), regolano e definiscono le rappresentazioni medialità dominanti. Attraverso un'analisi critica della cultura pop, è infatti possibile individuare e valorizzare forme di resistenza che danno vita a un processo di queerizzazione dei contenuti medialità mainstream, trasformandoli in spazi di sperimentazione culturale e di nuova consapevolezza. La sfida educativa, ciononostante, non può limitarsi a una semplice decostruzione: deve infatti orientarsi verso la creazione di nuove narrazioni, capaci di far emergere voci marginalizzate e costruire immaginari alternativi e plurali. Come affermato da bell hooks (1997), il compito educativo consiste proprio nel *portare le voci dai margini al centro*, trasformando così la media literacy in uno strumento fondamentale per promuovere cambiamenti sociali significativi, orientati verso equità, pluralità e giustizia sociale. Ed è proprio questa prospettiva trasformativa e inclusiva che esploreremo nei prossimi paragrafi, cercando di comprendere come la media literacy possa

diventare uno strumento pedagogico concreto per promuovere cambiamenti culturali profondi e duraturi.

1. DINAMICHE CULTURALI E MEDIA LITERACY

Le radici della media literacy si intrecciano con l'avvento della società dell'informazione e con le prime riflessioni sul ruolo dei media nella formazione delle opinioni e delle identità collettive. Con l'affermazione dei mass media (in cui si annoverano radio, cinema e televisione) il termine iniziò a delinearsi come risposta critica alla crescente influenza dei mezzi di comunicazione sulla vita quotidiana, concentrandosi sulla lettura critica dei media tradizionali per comprendere come essi costruissero e veicolassero significati.

Questa fase iniziale dell'alfabetizzazione ai linguaggi mediali si intrecciava profondamente con le pratiche educative ispirate alla pedagogia critica, orientate a smascherare le dinamiche di potere inscritte nei messaggi veicolati dai media, attraverso un'attenta decodifica che rendesse visibili le strutture simboliche e ideologiche alla base della loro produzione e diffusione. I primi studi risalgono agli anni '40, quando Horkheimer e Adorno (1947, trad.it. 2002) della Scuola di Francoforte accusano i media di divenire complici di un processo di standardizzazione culturale (al ribasso) e di perpetuare disuguaglianze sociali già esistenti. Secondo tali autori, i media di massa non sono semplicemente strumenti neutri di comunicazione, ma veri e propri meccanismi ad uso delle industrie culturali con l'obiettivo di produrre contenuti

Copia Saggio

standardizzati finalizzati al mantenimento del controllo sociale, trasformando gli spettatori in consumatori passivi e conformisti, incapaci di sviluppare una riflessione critica sui fenomeni del mondo circostante (Horkheimer & Adorno, 1947). I mass media venivano così relegati al rango di strumenti della cultura popolare, percepiti e definiti come *inferiori* rispetto alla cosiddetta *alta cultura* (accademica o artistica). In questa prospettiva, Adorno e Horkheimer parlano di industria culturale per indicare come tali media mercifichino l'arte e favoriscano la passività del pubblico, appiattendolo le differenze individuali.

La concezione focalizzata sul ruolo dei media come strumenti di *omologazione culturale* ha progressivamente subito un ripensamento con l'emergere di fenomeni che evidenziano una maggiore capacità di *agency* da parte degli utenti. Questa trasformazione, come vedremo, rappresenta un vero e proprio salto di paradigma, in grado di rimodellare i rapporti di potere e ridefinire il concetto stesso di alfabetizzazione. Nonostante la distinzione tra cultura *alta* e *bassa* non sia rimasta incontestata, da lì a poco (negli anni '70) si diffonde il termine *subcultura*, utilizzato per identificare la cultura prodotta dal popolo, dalle persone comuni e talvolta riprodotta e diffusa attraverso i mass media (Hebdige, 1976; Storey, 2009).

Dick Hebdige in *Subculture: The Meaning of Style* (1979), distante dalle posizioni di Adorno e Horkheimer, si concentrò sul potenziale sovversivo insito nella cultura popolare, evidenziando come le sub-culture giovanili, in particolare *mod*, *punk* e *skinhead*², reinterpretassero

2 Le subculture *mod*, *punk* e *skinhead* sono state oggetto di studio da

i prodotti massificati per costruire identità alternative e sfidarne le norme dominanti.

Analizzando le pratiche stilistiche di questi gruppi, Hebdige dimostra come la cultura popolare non fosse solo uno strumento di oppressione e controllo culturale, ma anche un sito di resistenza e creatività. Questa riflessione segna un passaggio decisivo nel dibattito sulle dinamiche culturali e sulla media literacy, evidenziando il concetto di *immaginario dello stile* — abiti, simboli, linguaggi — come una potente forma di resistenza culturale. Attraverso la riappropriazione e la risemantizzazione di oggetti e segni prodotti dalle industrie culturali, le subculture trasformano i prodotti di massa in strumenti di identità alternative e di opposizione, sfidando le norme dominanti e creando nuovi significati.

Questa prospettiva risulta ancora attuale se consideriamo le pratiche di riuso creativo tipiche dei contesti digitali contemporanei come *remix*, *meme*, *fan fiction*, *rom*

parte di Dick Hebdige nel suo saggio *Subculture: The Meaning of Style* (1979). I mod (*modernists*) si sviluppano nell'Inghilterra tra la fine degli anni Cinquanta e i primi Sessanta: amanti del *modern jazz*, del *soul* e del *rhythm and blues*, sfoggiano abiti eleganti di ispirazione italiana e scooter personalizzati (Vespa o Lambretta). Il loro stile punta a un'estetica raffinata, in contrapposizione al look grezzo di altre sottoculture coeve. I *punk* emergono a metà degli anni Settanta, contraddistinti da un'attitudine anti-establishment e provocatoria: musica aggressiva, abbigliamento ribelle (borchie, spille da balia, creste colorate) e testi di protesta. Il *fai da te* (Do-IT-Yourself, DIY) e la volontà di sovvertire le regole si riflettono nel loro stile e nelle produzioni artistiche. Gli *skinhead* nascono a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, intrecciando le radici operaie inglesi con l'influenza della cultura giamaicana (*rude boy*). Caratterizzati da capelli rasati, anфи e abbigliamento funzionale (camicie, bretelle), esprimono un senso di appartenenza di classe e uno spirito identitario forte, spesso associato ai contesti di tifo calcistico e ai suoni dello *ska* e del *reggae*.

Copia Saggio

hacking e *Fan Remastering*³ non sono che alcuni esempi di come gli utenti si appropriino e rielaborino i contenuti mediali per esprimere appartenenza e posizionamenti personali.

La lezione di Hebdige ci aiuta quindi a comprendere che la media literacy non consiste unicamente nel saper *leggere* i prodotti mediali, ma anche nel possedere quelle competenze critiche e creative utili a reindirizzarne i significati, trasformando la fruizione passiva in partecipazione attiva e resistente rispetto alle narrazioni dominanti.

Tale prospettiva è stata ulteriormente elaborata da Stuart Hall e dal Centro di Studi Culturali Contemporanei (*Centre of Contemporary Cultural Studies*, CCCS), portando a ridefinire il ruolo dei media di massa come *luogo di negoziazione culturale* (Hall, 1980), in cui il pubblico non è mai passivo, ma può negoziare o opporsi ai significati imposti dalle industrie culturali, trasformando i messaggi mediali in strumenti di resistenza culturale. Il focus centrale di Hall è legato al modello della *codifica e decodifica*, secondo cui i messaggi mediali non sono semplicemente trasmessi da un emittente a un ricevente, ma vengono prodotti (*codificati*) e poi interpretati (*decodificati*) in modi potenzialmente diversi da come erano stati pensati in origine.

3 ROM hacking e fan remastering/remakes sono due pratiche attraverso cui i fan modificano o ricreano giochi esistenti. Il ROM hacking consiste nella modifica delle ROM originali per migliorare grafica, audio, gameplay o tradurre titoli non localizzati. I fan remastering/remakes, invece, ricostruiscono il gioco con motori moderni, aggiornando estetica e meccaniche. Entrambe le tecniche sono diffuse nella community, ma possono incorrere in problemi legali di copyright.

In particolare, già nel 1973, Hall sottolineava che:

1. I *produttori* (o emittenti) — come registi, giornalisti, creatori di contenuti — *codificano* il messaggio attingendo a determinate cornici culturali, valori dominanti e convenzioni narrative.
2. Il *pubblico* (o ricevente) *decodifica* il messaggio in base al proprio contesto socioculturale, ai propri valori e alle proprie esperienze di vita.

Da qui derivano tre principali posizioni di lettura:

- Lettura *dominante/egemonica*, in cui l'interpretazione coincide sostanzialmente con l'intenzione di chi produce, accettando l'ideologia e i significati proposti.
- Lettura *negoziata*, in cui l'audience accetta alcuni aspetti del messaggio ma ne rifiuta o ne rielabora altri, in un mix personale di adesione e critica.
- Lettura *oppositiva*, in cui si rifiutano radicalmente i significati e l'ideologia codificati nel testo, decodificando il messaggio in modo antitetico a quanto previsto dalla produzione.

Una campagna pubblicitaria che “codifica” un'immagine di inclusività può essere quindi decodificata in modi molto diversi a seconda del pubblico:

- Il *pubblico* che rientra in una delle *categorie dominanti* potrebbe interpretarla positivamente vedendola come segno di apertura;
- Le *minoranze* potrebbero invece sviluppare una lettura oppositiva individuando strategie di marketing superficiali o ipocrite, riconoscendo la mancata aderenza dell'azienda ai diritti della comunità.

Copia Saggio

Da questo punto di vista potremmo dire che Stuart Hall sia un vero e proprio anticipatore di quella che oggi chiamiamo *New Media Literacy*, in quanto riconosce al pubblico e alle subculture la capacità di reinterpretare i messaggi e di appropriarsi creativamente dei contenuti (Gee, 2007; Rivoltella, 2020). Questa prospettiva sposta l'attenzione dalla mera decodifica dei testi mediali a una riflessione critica sui contesti ideologici e sulle dinamiche di potere che influenzano la produzione e la ricezione dei messaggi.

I contributi di Adorno, Horkheimer, Benjamin, Hebdige e Hall mostrano infatti come la media literacy non debba limitarsi a una critica unidimensionale della cultura di massa, ma debba riconoscere la complessità del panorama culturale contemporaneo per cogliere le molteplici interazioni tra produzione, consumo e resistenza culturale. Questo approccio invita a considerare non solo le dinamiche di potere che orientano la comunicazione, ma anche le pratiche di appropriazione e *risemantizzazione* dei contenuti da parte degli utenti, evidenziando il potenziale trasformativo della creatività e della partecipazione attiva per la costruzione di narrazioni alternative.

Tali specificità e posture culturali trovano un ancoraggio solido nelle elaborazioni della *pop culture theory*, che da tempo orienta la *media literacy* contemporanea mostrando come i media popolari siano al contempo luoghi d'egemonia e di resistenza. In questa "politica della significazione" (Hall, 1980) la circolazione di testi e pratiche popolari diventa un campo di lotta simbolica, in cui il pubblico può sia interiorizzare codici dominanti sia

sottrarli e rifunzionalizzarli in chiave contro-egemonica. L'ambivalenza è evidente, per esempio, nell'analisi delle narrazioni post-umane di *BioShock* (Box 1). Il videogioco mette in scena utopie *tecnocratiche* e derive autoritarie, invitando il giocatore a negoziare continuamente identità, potere e agency, un caso che dimostra il potenziale dei media interattivi nel problematizzare strutture di dominio senza rinunciare a spazi di emancipazione.

Box 1. *BioShock*: narrazioni postumane e potere nei media interattivi

BioShock è una serie di videogiochi sviluppati da Irrational Games e pubblicati da 2K Games che esplora temi di potere, identità e morale attraverso narrazioni interattive. Ambientata in mondi distopici come la città sottomarina di *Rapture* e la città volante di *Columbia*, la serie combina elementi narrativi e meccaniche di gioco per affrontare questioni filosofiche, politiche e sociali. Questa serie di videogiochi, come evidenziato da Madison Knight (2024), rappresentano la prospettiva post-umana interrogando i limiti dell'umanità in contesti dominati dalla tecnologia e dalla manipolazione genetica. Tali spazi possono essere visti come versioni digitali delle subculture studiate da Hebdige, caratterizzate da una forte componente interattiva e creativa. Questo rende alcuni generi di videogiochi (es. i MMORPG) esempi interessanti di come i media popolari possano essere utilizzati per esplorare dinamiche di resistenza ed egemonia culturale.

Alla luce di esperienze come queste, si rende necessario adottare una prospettiva integrata che coniughi rigore critico e valorizzazione del potere trasformativo dei media. Seguendo la lezione di Fiske (1979) per cui “il popolare” è prodotto dall'appropriazione attiva dei testi da parte dei lettori, e le proposte di Jenkins sulla *participatory*

Copia Saggio

culture (2010), la media literacy non si limita a smascherare retoriche egemoniche, ma promuove competenze di re-uso creativo, collaborazione e cittadinanza mediale. In quest'ottica, l'interazione con i prodotti mediali non è più un consumo passivo: diventa un processo di reinterpretazione e remix che consente a individui e comunità di articolare identità plurali e stili di vita alternativi, negoziando in modo consapevole le implicazioni culturali ed educative insite nei media stessi (Jenkins, 2010; Mihailidis, 2014).

È in tale prospettiva che il passaggio dalla trasmissione unidirezionale dei mass media tradizionali alla partecipazione *bidirezionale* offerta dalle tecnologie digitali apre lo spazio a forme di *produzione dal basso* via via sempre più evolute e virali.

Proprio in questo ecosistema digitale, ormai capillarmente pervasivo e capace di incidere sulle sfere personale, sociale e politica, la media literacy assume il profilo di un insieme di competenze utili a decodificare i messaggi mediatici, navigare nel flusso pervasivo di informazioni e contribuire alla costruzione di cittadinanza più consapevole ed inclusiva. Non si tratta più soltanto di acquisire conoscenze tecniche dei mezzi di comunicazione, ma di sviluppare una coscienza critica capace di farci interrogare rispetto al sistema comunicativo nel quale siamo immersi.

Se volessimo definire la media literacy con le parole di Paulo Freire potremmo assumerla come un propulsore educativo per creare uno spazio di trasformazione, dove gli individui imparano a decostruire le dinamiche di

potere e a partecipare attivamente al cambiamento sociale (Freire, 1970).

In continuità con questa matrice emancipatoria, Kellner e Share hanno coniato la nozione di *critical media literacy*: un'alfabetizzazione che non si limita a leggere i messaggi, ma rende visibili rapporti di potere, ideologie e logiche economiche, attivando i fruitori come soggetti critici e produttori di contro-narrazioni (2007). Ciò solleva interrogativi non banali — *Chi decide cosa vediamo? Quali interessi guidano la produzione culturale?* — che orientano lo sviluppo di competenze capaci di riconoscere bias, smontarli e proporre rappresentazioni alternative eque e inclusive.

Queste domande sono essenziali per comprendere quali messaggi ci vengono veicolati, da chi e con quali interessi, permettendoci di sviluppare un pensiero critico. Solo così possiamo decodificare i contenuti che consumiamo, riconoscere eventuali distorsioni e rielaborarli in modo consapevole, contribuendo alla diffusione di narrazioni più inclusive ed eque. Questo approccio mette al centro la partecipazione attiva: non solo ricevere e interpretare messaggi, ma contribuire a trasformare il panorama comunicativo in direzione di una maggiore giustizia sociale. In altre parole, imparare a *leggere* i media significa saper riconoscere i rapporti di potere, le ideologie e le logiche economiche che influenzano la produzione culturale, per poter intervenire nel creare rappresentazioni medialità alternative.

Non a caso, anche a livello internazionale, i documenti UNESCO su *Media e information literacy* (UNESCO,

Copia Saggio

2024a) delineano un quadro di competenze che includono non solo la comprensione dei *contenuti* e dei *linguaggi* dei media, ma anche riflessione critiche sulle politiche e sugli interessi che guidano la produzione e diffusione di determinati contenuti. Questo riconoscimento globale conferma che le competenze mediali non sono soltanto abilità tecniche, ma processi di empowerment democratico in cui le persone possono intervenire attivamente per promuovere valori di equità e pluralismo culturale.

Di recente, il quadro delle media literacies si è ulteriormente evoluto con l'avvento delle tecnologie digitali pervasive, dando origine a concetti come *New Media Literacies* (Gee, 2007; Rivoltella, 2020; 2025) e *Dynamic Literacies*, che estendono il paradigma tradizionale dell'alfabetizzazione mediatica (Jenkins, 2006; Potter, 2018; Rivoltella, 2020). Questi approcci integrano competenze creative e partecipative, enfatizzando non solo la *decodifica* dei messaggi, ma anche la loro produzione e rielaborazione in ambienti digitali interattivi (Livingstone & Helsper, 2007; Hobbs, 2021).

Approfondimenti che faremo nel corso dei capitoli successivi.

2. SUBCULTURE E MEDIA LITERACY: POSIZIONAMENTI E APPROCCI

Il superamento della *critica unidimensionale* della cultura di massa, avviato da Hebdige e Hall, verso una visione più articolata delle sue intersezioni con il *potere* e la *resistenza*, ha alimentato una visione più sfumata dei

rapporti tra potere e resistenza, aprendo la strada a un dialogo fecondo fra media literacy e studi sulle subculture.

Con l'evoluzione dei media, l'avvento di Wikipedia e di piattaforme come i primi blog e successivamente dei social media, si è assistito a un cambiamento radicale nel modo in cui gli utenti hanno iniziato a interagire con i contenuti: da consumatori passivi a *prosumer*; utenti che — come anticipava Toffler (1980) — consumano e al tempo stesso producono valore all'interno dello stesso processo, talvolta alimentando modelli di “lavoro gratuito” a beneficio delle piattaforme (Ritzer & Jurgenson 2010). Con il Web 2.0 si afferma però anche il paradigma del *produsage* (Bruns 2008), centrato sulla co-creazione collettiva di contenuti in ambienti collaborativi (es. progetti open-source, Wikipedia), dove la distinzione fra produttore e fruitore si dissolve e la proprietà del valore rimane in larga parte condivisa dalla comunità.

Attraverso *fanFiction*, *fanArt* o *remix*, i fan arricchiscono e modificano lo sviluppo di opere e franchise, promuovendo nuove forme di partecipazione: come i *meme* che — favoriti dalla rapidità di diffusione dei contenuti online — veicolano messaggi politici, critici o ironici, raggiungendo enormi platee in tempi ridottissimi, o il *citizen journalism* ovvero forma di giornalismo praticata da persone non professioniste che documentano eventi e notizie attraverso smartphone e social network. Grazie a questa rete capillare di “cittadini-giornalisti”, l'informazione si arricchisce di prospettive dal basso e amplia i contenuti offerti dai media ufficiali, promuovendo forme di *Attivismo online* e *hashtag activism* che con iniziative

Copia Saggio

come #MeToo, #BlackLivesMatter o #FridaysForFuture hanno dimostrato la capacità dei social media di catalizzare movimenti di protesta e sensibilizzazione, aggirando i tradizionali canali istituzionali. Si tratta di *autoapprendimento* (*self-directed learning*) e nuove alfabetizzazioni dove tutorial e risorse gratuite in rete spingono a sperimentare forme di apprendimento non gerarchiche, basate su collaborazione e scambio, ampliando così la nozione di alfabetizzazione⁴ a competenze (*literacies*) di produzione e condivisione culturale.

Questa trasformazione ha ridefinito il panorama mediale, spostando l'attenzione dai media intesi come semplici strumenti o ambienti isolati, alla loro integrazione nelle pratiche sociali quotidiane. Media digitali come veri e propri elementi costitutivi delle identità personali e collettive (Rivoltella, 2020).

Ne deriva l'urgenza di un'educazione ai media che vada oltre la semplice acquisizione di competenze di accesso alle tecnologie digitali e di decodifica dei contenuti (*education technology* e *information literacy*), per coltivare uno sguardo critico sulle dinamiche di potere e sulle implicazioni etiche della partecipazione digitale, promuovendo insieme la creatività individuale (Jenkins, 2013) e la

4 Nel presente lavoro il termine *alfabetizzazione* verrà impiegato nella sua accezione più prossima a quella di *competenza*. L'espressione, dunque, non si limiterà a indicare la semplice capacità di decodifica di un codice, ma comprenderà l'insieme di saperi, abilità e atteggiamenti che consentono di padroneggiare in modo critico e creativo gli "alfabeti" (linguistici, mediali, digitali, ecc.) propri dei diversi contesti culturali e professionali. In questa prospettiva, parlare di alfabetizzazione equivale a richiamare la necessità di acquisire competenze operative e riflessive che rendono effettiva la partecipazione alla vita sociale e comunicativa contemporanea.

responsabilità collettiva che caratterizza i processi di *pro-dusage* (Bruns, 2008) e di co-creazione online. Attraverso l'analisi delle dinamiche che attraversano la cultura popolare, le figure educative sono oggi chiamate a indagare non soltanto i meccanismi di manipolazione, ma anche le potenzialità emancipatorie che derivano dalla riappropriazione delle narrazioni dominanti e dallo sviluppo di contro-narrazioni capaci di riflettere le esperienze e le istanze dei gruppi marginalizzati. Di conseguenza, la *media literacy* va intesa non più come una pratica monolitica centrata unicamente sulla decodifica dei messaggi, bensì come un processo *plurale* e *stratificato* che integra competenze analitiche, critiche, creative, di produzione e di codifica, includendo anche la dimensione etica e socio-civica dell'agire in rete (Parmigiani, 2019; Messina et al., 2023). In tale prospettiva essa si configura come uno strumento culturale decisivo per formare una cittadinanza digitale consapevole, partecipativa e responsabile, capace di affrontare le sfide informative, tecniche e valoriali della società contemporanea (Rivoltella, 2020).

Questo implica che la *media literacy* debba confrontarsi con questioni complesse, come la disinformazione, l'odio online e l'uso consapevole delle tecnologie digitali, non più considerate questioni isolate, ma parte di una più ampia riflessione sulla costruzione della cittadinanza e sulla partecipazione democratica (Pasta, 2018; 2023; 2025). In questo senso, superare tanto gli approcci *difensivi-tecnofobici* quanto quelli *tecnoentusiasti* significa adottare percorsi formativi che valorizzino nuove *literacies* — critiche, creative, collaborative e civiche — in grado di

Copia Saggio

trasformare gli individui in agenti attivi di cambiamento sociale (Hobbs, 2021; Jenkins, 2013; Gallese et al., 2025). Ciò implica non solo sviluppare competenze analitiche nell'uso dei media, ma anche la capacità di co-costruire narrazioni orientate a inclusione, giustizia sociale e innovazione culturale, contribuendo alla crescita di una cittadinanza digitale effettivamente partecipativa.

3. MASS MEDIA E IDENTITÀ EMERGENTI

Già nei primi anni '80, la crescente influenza dei media digitali, dominati principalmente dalla televisione via cavo e dalla radio commerciale, ha reso evidente la necessità di una riformulazione del concetto stesso di alfabetizzazione mediatica. La televisione, in particolare, non era più solo un mezzo di intrattenimento: i programmi d'informazione come *60 Minutes* negli Stati Uniti o i format di talk show sempre più popolari in Europa (Box 2) dimostravano la capacità dei media di modellare il dibattito pubblico, ponendo al centro le storie delle persone comuni. Attraverso interviste dirette e approfondimenti su questioni ordinarie, come il lavoro, la famiglia o le difficoltà quotidiane, questi programmi resero il *giornalismo televisivo di approfondimento* più accessibile e vicino alla realtà del pubblico (de Burgh, 2000; Gaines, 2007; Meyer, 2004). In quegli anni, il focus sul vissuto individuale si affermò come una strategia narrativa efficace per stimolare riflessioni collettive su problematiche sociali, favorendo una connessione emotiva tra spettatori e temi trattati (Houston, 1999; Downie & Kaiser, 2002).

Box 2. Il giornalismo di approfondimento

60 Minutes è un programma televisivo statunitense di giornalismo investigativo e approfondimento. Si caratterizza per il formato modulare, l'approccio rigoroso e l'integrazione di reportage, interviste e analisi di attualità. In onda la domenica sera, ha influenzato il dibattito pubblico statunitense, portando in primo piano temi complessi e alimentando conversazioni politiche e sociali. Nel tempo, il tradizionale modello di comunicazione verticale si è aperto a maggiori interazioni con il pubblico, rispecchiando l'evoluzione del panorama mediatico. In Italia, alcuni programmi televisivi condividono scopi simili. *Report* e *Presa Diretta* (Rai 3) si segnalano per inchieste approfondite e attenzione al dibattito pubblico; *Le Iene* (Italia 1) combina stile dinamico e contenuti di attualità, *Striscia la Notizia* (Canale 5) usa toni satirici per denunciare truffe e inefficienze; *Piazzapulita* (La7), talk show di approfondimento politico che integra le inchieste con momenti di confronto in diretta, creando un'interazione immediata tra la cronaca e l'opinione pubblica. Pur con diversi registri e formati, tutti si rifanno all'obiettivo di informare e sensibilizzare il pubblico, intrecciando intrattenimento e giornalismo d'inchiesta.

Allo stesso tempo, il rapido sviluppo della pubblicità televisiva e delle strategie di marketing multicanale evidenziava la crescente sofisticazione dei messaggi mediali e il bisogno di strumenti critici per decodificarli.

In questa fase, la riflessione è iniziata a concentrarsi sulla capacità di leggere e interpretare i messaggi dei mass media, spesso caratterizzati da una struttura narrativa e visiva che tendeva a semplificare realtà complesse. I primi studi sul ruolo della televisione e della pubblicità, come quelli di Neil Postman nel suo influente libro *Amusing Ourselves to Death* (1985), evidenziavano il rischio di una comunicazione dominata dalla spettacolarizzazione, in

Copia Saggio

cui il mezzo diventava più rilevante del contenuto. Questa prospettiva si collegava alla famosa teoria di Marshall McLuhan, secondo cui *il medium è il messaggio*: il mezzo stesso, con le sue caratteristiche tecniche e formali, determina il modo in cui il messaggio viene recepito, influenzando profondamente la cultura e il pensiero critico. Postman (1985), in particolare, sottolineava come la cultura mediatica orientata all'intrattenimento portasse a una banalizzazione dell'informazione, spostando l'attenzione dall'importanza del contenuto alla spettacolarità del mezzo.

Questo approccio si legava al contesto culturale di quegli anni, segnati dall'esplosione di fenomeni globali come MTV (*Music Television*, lanciato nel 1981 e diffuso in Italia a partire dal 2003), che trasformava la musica in un linguaggio visivo e commerciale capace di influenzare profondamente le identità giovanili. MTV, con i suoi videoclip accattivanti e brevi, non solo ridefiniva il modo in cui la musica veniva consumata, ma creava un immaginario culturale basato su estetiche spettacolari e narrative visive. Questo medium non era più solamente un veicolo per la musica, ma si trasformava in una piattaforma culturale capace di plasmare mode, comportamenti e valori. Attraverso un mix di contenuti musicali e promozionali, MTV costruiva un linguaggio globale che influenzava il consumo culturale, standardizzando tendenze e accentuando la centralità dell'immagine nella definizione delle identità individuali e collettive.

Nel contesto delle identità giovanili, MTV non si limitava a trasmettere musica: diventava una sorta di *specchio*

culturale che rifletteva e allo stesso tempo plasmava i desideri, le aspirazioni e le lotte di intere generazioni. Icone pop come Madonna, Michael Jackson e i Nirvana sfruttavano i videoclip non solo per promuovere la loro musica, ma per veicolare messaggi estetici e politici che hanno influenzato i valori legati al genere, alla sessualità e alla ribellione giovanile⁵. Questo fenomeno dimostrava come il medium visivo potesse amplificare il messaggio culturale, enfatizzando il ruolo dello spettacolo nel creare narrazioni collettive e nell'orientare il comportamento dei giovani, spesso guidati da un desiderio di appartenenza a una cultura globale uniforme e, al contempo, diversificata.

Questa trasformazione rifletteva le dinamiche più ampie della società dello spettacolo descritte da autori come Guy Debord (1967), per il quale i media visivi non si limitavano a rappresentare la realtà, ma la ricostruivano in funzione delle logiche di consumo. In questo senso, MTV incarnava l'essenza della spettacolarizzazione descritta da Postman e McLuhan, amplificando il ruolo del mezzo non solo come veicolo di contenuti, ma come creatore di esperienze, estetiche e identità condivise su scala globale. Coerentemente, più avanti, studiosi come David

5 (1) I videoclip hanno agito (e continuano ad agire) come laboratori simbolici, in cui estetiche pop-queer decostruiscono i ruoli di genere e offrono nuovi script identitari (Frith, 1988); (2) lo *stile* diventa un atto di resistenza, poiché i segni mediali vengono rimixati dai/dalle giovani per marcare la distanza dall'autorità adulta e consolidare appartenenze generazionali (Hebdige, 1979, trad. it. 1994); (3) artisti come Madonna e i Nirvana incanalano la contestazione sociopolitica, mentre MTV ne amplifica e istituzionalizza le forme di ribellione (Grossberg, 1989); (4) la fruizione simultanea dei videoclip crea una "sfera emozionale" transnazionale che rafforza agency e solidarietà giovanile (Bennett, 2000).

Copia Saggio

Buckingham (2003) iniziarono a sottolineare l'importanza di comprendere non solo *cosa* veniva trasmesso, ma anche *come* i media costruissero significati attraverso immagini, suoni e linguaggi specifici. La media literacy iniziò quindi a incorporare non solo la decodifica dei contenuti, ma anche una riflessione più critica sulle dinamiche di potere che attraversavano il panorama mediale. Questa fase preparò il terreno ad ulteriori sviluppi, dove la media literacy va via via configurandosi sempre più come un approccio multidimensionale, capace di integrare aspetti analitici, critici e creativi, per rispondere alle sfide di un ecosistema mediale sempre più complesso e globalizzato.

Con la diffusione dei social media, le questioni relative alle literacies mediali si arricchirono di ulteriori nuovi significati. Jenkins (2006, 2013) definì l'emergere di *nuove culture partecipative*, dove gli individui non erano più solo consumatori passivi, ma partecipavano attivamente alla creazione, condivisione e reinterpretazione dei contenuti culturali attraverso le piattaforme digitali. Questo concetto rappresentava un cambio di paradigma: le gerarchie tradizionali di produzione e diffusione dei contenuti si ridefinivano, lasciando spazio a un dialogo più orizzontale e decentralizzato tra media e pubblico. Al contempo, queste stesse piattaforme introducono dinamiche complesse di controllo algoritmico e manipolazione dell'informazione, mettendo in luce l'esigenza di una media literacy critica che aiuti a riconoscere non solo i contenuti espliciti, ma anche i bias algoritmici e le logiche economiche che governano i social media (Jenkins, 2013). Jenkins, nel riconoscere l'utilità di un approccio educativo incentrato

sullo sviluppo di competenze medialì, segnalava anche la questione del *divario partecipativo*, ossia l'ineguale distribuzione di competenze e opportunità, rendesse difficile per alcuni soggetti interagire in modo pieno e consapevole, evidenziando così la necessità di colmare tale gap.

Oltre a Jenkins, Sonia Livingstone (2004; 2012) contribuisce a tali riflessioni evidenziando come la necessità di sviluppo di competenze digitali in bambini e adolescenti dovesse richiamarne un approccio integrato tra la dimensione *tecnologica* e quella *critica*. Livingstone, infatti, osserva che la *digital literacy* non è soltanto la capacità di usare i dispositivi, ma la consapevolezza nel muoversi in un panorama digitale in cui le piattaforme modellano l'esperienza online attraverso algoritmi e logiche commerciali. In altre parole, i giovani (e gli attori educativi) devono comprendere che la partecipazione nel digitale implica entrare in reti di relazioni digitali in cui privacy, sfruttamento dei dati e disuguaglianze (anche di accesso) giocano un ruolo fondamentale. Le sue ricerche dimostrano che la mancanza di un'adeguata educazione alle competenze digitali può esporre le fasce più deboli (e minoranze) a rischi di esclusione, manipolazione o dipendenza dalle big tech, evidenziando così la necessità di ampliare i programmi formativi alla *media literacy* con un orizzonte di competenze legate alle *responsabilità sociali e politiche*.

Questa trasformazione amplia la portata della media literacy, spingendola ad un approccio che non si limita più alla semplice interpretazione critica dei messaggi, ma includesse anche competenze di produzione mediale.

Copia Saggio

L'obiettivo non è solo analizzare le dinamiche di potere implicite nei media tradizionali, ma anche educare alla partecipazione consapevole, promuovendo un uso creativo ed etico delle nuove tecnologie.

In questo senso, l'adeguata messa in atto di competenze medialità consente modalità di rappresentazione e fruizione dei contenuti che possono generare nuovi spazi di espressione per identità e comunità marginalizzate.

4. CULTURA POP E FAKE NEWS: EDUCARE ALLA MEDIA LITERACY

Oggi, al tempo dell'*Internet of Things (IoT)*, di fibra ottica a 10 giga bit al secondo e intrattenimento via streaming, i media sono talmente incarnati nelle nostre vite, rendendo difficile distinguere gli spazi fisici da quelli digitali. La società post-mediale (Rivoltella, 2020; Moriggi, 2024) fa sì che i media si dissolvano nella vita quotidiana, spostando le nostre vite "onlife" (Box 3), ovvero dove i media sono costantemente presenti nelle relazioni sociali e nelle esperienze personali (Floridi, 2014). Questa ibridazione, che ha portato a nuove forme di protagonismo degli utenti, ha aperto opportunità straordinarie per democratizzare l'accesso allo spazio pubblico e amplificare le voci marginalizzate. Tuttavia, questo protagonismo non è privo di contraddizioni. Se da un lato la *disintermediazione* ha consentito un accesso più inclusivo allo spazio pubblico, dall'altro ha facilitato fenomeni problematici come la proliferazione di informazioni non verificate (le cosiddette fake news) e il rischio di una crescente polarizzazione

sociale. Secondo Wardle e Derakhshan (2017), infatti, la velocità e l'immediatezza della comunicazione digitale hanno permesso alla disinformazione di diffondersi senza precedenti, rendendo sempre più arduo per gli utenti distinguere i fatti dalle manipolazioni intenzionali.

Un altro elemento di attenzione, già previsto e analizzato da Jenkins nel 2013, è rappresentato dagli algoritmi delle piattaforme digitali, che influenzano in modo significativo il modo in cui le persone accedono e interagiscono con le informazioni. Pensiamo alle bolle filtro (*filter bubbles*), introdotte da Pariser (2011), come spazi in cui gli utenti sono esposti prevalentemente a contenuti che rafforzano le loro convinzioni preesistenti, limitando l'accesso a prospettive diverse⁶. Se Pariser (2011) ha svelato la presenza delle *filter bubbles*, studi più recenti evidenziano come i *bias algoritmici* possano addirittura rafforzare le gerarchie e le discriminazioni preesistenti (cfr. capitolo 5).

6 In tal senso, tale fenomeno sollecita il consolidamento dei cosiddetti *confirmation bias* agendo come ulteriore elemento per esasperare opinioni e giudizi preesistenti, riducendo la disponibilità all'esposizione di informazioni dissonanti.

Copia Saggio

Box 3: Essere Onlife

Il concetto di Onlife, introdotto da Luciano Floridi (2014), descrive la condizione in cui la distinzione tra online e offline si dissolve, dando origine a una realtà in cui il digitale e il fisico si fondono in un'unica esperienza interconnessa. In questo contesto, la società contemporanea si trova ad affrontare nuove sfide epistemologiche ed etiche, soprattutto nel campo dell'educazione e dell'alfabetizzazione mediatica.

Caratteristiche Principali dell'Onlife

- ✓ *Perdita della separazione tra realtà digitale e fisica* → L'esperienza quotidiana è mediata da dispositivi digitali che influiscono sulle nostre interazioni, decisioni e percezioni.
- ✓ *Algoritmi e governance dei dati* → Le piattaforme digitali modellano le esperienze informative attraverso logiche algoritmiche che determinano ciò che vediamo, leggiamo e apprendiamo.
- ✓ *Nuove forme di soggettività* → L'identità e la rappresentazione sociale non si sviluppano più solo nei contesti tradizionali, ma sono co-costruite attraverso le interazioni digitali.
- ✓ *Crescente necessità di competenze critiche* → In un ambiente in cui le informazioni sono sovrabbondanti e spesso manipolate, la media literacy critica diventa essenziale per discernere fonti attendibili e interpretare i dati.

La studiosa Safiya U. Noble (2018), nel suo *Algorithms of Oppression*, mostra come i motori di ricerca riproducano stereotipi razzisti e sessisti, frutto di un'inerzia storica che gli *algoritmi di ranking* non fanno che amplificare⁷. Tale fenomeno conferma che le piattaforme digitali non sono spazi neutrali, ma sistemi codificati da interessi

7 Tali questioni saranno oggetto di approfondimento nei paragrafi successivi.

commerciali e culturali. A ciò si collega anche la tesi di Shoshana Zuboff (2019), secondo cui siamo entrati nell'era del *capitalismo di sorveglianza*, in cui la raccolta e l'elaborazione dei dati degli utenti diventa la linfa di un mercato basato sulle previsioni e sulla manipolazione dei comportamenti. Queste dinamiche evidenziano l'urgenza di una *algorithmic literacy* (Box 4), intesa come la capacità di comprendere l'impatto dei processi automatizzati sulla nostra libertà di scelta e sul pluralismo informativo.

Box 4. Algorithmic Literacy (cfr. capitolo 7)

Le piattaforme digitali che utilizziamo quotidianamente — dai motori di ricerca ai social media — impiegano algoritmi in grado di filtrare, classificare e raccomandare i contenuti secondo regole spesso opache e orientate dal profitto (Noble, 2018; Zuboff, 2019). Questo fenomeno ha dato origine al concetto di *algorithmic literacy* (ne parleremo meglio nel capitolo 5), inteso come la capacità di comprendere il funzionamento e gli effetti di tali processi automatizzati sulla nostra esperienza online. Da un lato, i bias algoritmici possono consolidare stereotipi e disuguaglianze sociali, riproducendo pregiudizi etnici, di genere o di classe. Dall'altro, quello definito *modello di sorveglianza capitalistica* (Zuboff, 2019) trasforma i nostri dati in strumenti di profilazione e manipolazione commerciale, evidenziando la necessità di competenze critiche per tutelare la libertà di scelta e la pluralità informativa. In questa prospettiva, la media literacy deve includere anche la lettura critica degli algoritmi e la consapevolezza delle logiche economiche che ne guidano lo sviluppo, invitando ciascuno di noi a interrogarsi sulle implicazioni etiche e politiche del “dietro le quinte” digitale.

Per rispondere a tali sfide, la media literacy deve estendere il suo raggio d'azione, educando alla consapevolezza

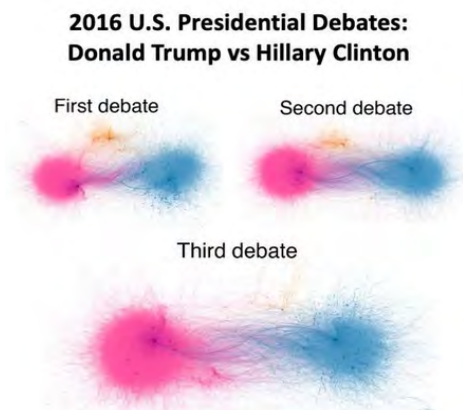
Copia Saggio

delle logiche di profilazione e monetizzazione dei dati, e invitando a forme di partecipazione consapevole che contrastino la concentrazione di potere nelle mani di poche corporate tecnologiche.

Questo fenomeno ha assunto particolare impatto con l'ascesa delle piattaforme digitali come Facebook e Twitter (oggi X), divenute luoghi chiave per la diffusione di informazioni, talvolta false. Uno dei primi studi su vasta scala a indagare la diffusione di notizie false è ad opera di Allcott e Gentzkow (2017) con l'analisi delle interazioni social durante la campagna presidenziale statunitense del 2016. Analizzando i dati relativi all'esposizione degli utenti di Facebook a contenuti falsi o distorti, i due autori hanno rilevato che, pur essendo la maggior parte degli adulti americani esposta in media a un numero limitato di fake news, tali contenuti circolavano con maggiore intensità in specifici *silos informativi*. In particolare, le pagine politicamente più marcate, sia pro-Trump sia pro-Clinton, generavano tassi di interazione più elevati, contribuendo così ad amplificare la polarizzazione. Lo studio ha inoltre mostrato come la capacità di riconoscere le informazioni false fosse correlata al livello di *alfabetizzazione mediatica* degli utenti, evidenziando il bisogno di competenze critiche che andassero oltre la semplice fruizione passiva. A conferma di questo quadro, Sunstein (2018) parla di vere e proprie *camere di risonanza (echo chambers)*, in cui la circolazione di idee avviene quasi esclusivamente fra individui che condividono le stesse opinioni, riducendo così il confronto con punti di vista diversi. Le elezioni del 2016 ne sono, appunto, un esempio emblematico: sulle

piattaforme social come Facebook e dell'allora Twitter (X) si sono formati ecosistemi informativi separati, in cui gli elettori di Donald Trump e quelli di Hillary Clinton erano esposti quasi unicamente a contenuti che rafforzavano i loro orientamenti preesistenti. Secondo Wang et al. (2020), questo isolamento informativo ha contribuito a radicalizzare le posizioni e ad aumentare il fenomeno della disinformazione, confermando l'urgenza di una media literacy che consentisse alle persone di muoversi in modo critico all'interno di questi ambienti.

Figura 2: Echo Chambers Formation (Xin Wang et al., 2020)



Nell'immagine (Figura 2) troviamo la rappresentazione grafica che emerge dall'analisi delle reti di *retweet* sui social media durante i dibattiti presidenziali del 2016 (Xin Wang et al., 2020). I dati mostrano la formazione di camere d'eco ben definite, in cui gli utenti pro-Trump (in rosso) e pro-Clinton (in verde acqua) interagivano quasi esclusivamente all'interno delle proprie reti, con pochissimi scambi tra le due fazioni. L'assorbimento progressivo

Copia Saggio

degli utenti indecisi (in giallo) all'interno dei due gruppi suggerisce che le dinamiche di interazione sui social media abbiano favorito un rafforzamento delle convinzioni preesistenti, contribuendo alla radicalizzazione dell'elettorato. Questo *isolamento informativo*, amplificato dai *bias socio-cognitivi* (in primis ci si riferisce al *bias di conferma*) e dalle logiche di engagement delle piattaforme (cfr. *algoritmi di raccomandazione*), conferma quanto rilevato da Sunstein (2018).

Un esempio emblematico di questa dinamica si è verificato anche con il movimento Black Lives Matter (BLM), sorto nel 2013 in reazione all'assoluzione di George Zimmerman, accusato dell'omicidio del giovane afroamericano Trayvon Martin. Il movimento ha poi ottenuto una straordinaria visibilità mediatica nel 2020, a seguito della morte di George Floyd, un uomo afroamericano ucciso durante un arresto effettuato dalla polizia a Minneapolis. Sin dalle sue origini, BLM si è definito chiaramente come un movimento orientato a contrastare il razzismo sistemico, la violenza delle forze dell'ordine e le varie forme di discriminazione contro le persone nere, affermandosi a livello globale come punto di riferimento per la lotta ai diritti civili e per la promozione dell'uguaglianza sociale. Durante le proteste del 2020, i social media hanno svolto un ruolo importante nel mobilitare le persone, diffondere informazioni e amplificare le richieste del movimento BLM. In quell'occasione, gli algoritmi delle piattaforme, progettati per massimizzare l'engagement degli utenti, hanno contribuito a polarizzare ulteriormente il dibattito (Farinacci & Messina,

2022). In particolare, l'uso di hashtag principali, come *#BlackLivesMatter* e *#BlueLivesMatter*, hanno dato vita a narrative contrapposte: da un lato, utenti che sostenevano le rivendicazioni del movimento, dall'altro, coloro che ne criticavano gli obiettivi, spesso usando stereotipi negativi (Bolsover, 2020).

Un rapporto del Pew Research Center (2023) conferma come questa divisione si sia tradotta in percezioni frammentate del movimento, con ogni utente esposto principalmente a contenuti che rafforzavano le proprie convinzioni preesistenti. Tale dinamica ha ostacolato un dialogo pubblico inclusivo e una visione complessiva e bilanciata delle proteste.

Dinamiche simili sono state ulteriormente osservate anche al di fuori degli Stati Uniti: in Europa, ad esempio, l'algoritmo di YouTube ha avuto un ruolo controverso nel promuovere video di estrema destra durante le elezioni del Parlamento Europeo nel 2019, attirando utenti verso contenuti sempre più polarizzati. Anche il movimento anti-vaccinazione è stato studiato da diversi ricercatori (Frenkel et al., 2020), i quali hanno rilevato come le piattaforme social, ottimizzate per massimizzare clic e condivisioni, abbiano contribuito alla viralità di contenuti cospirazionisti sui vaccini contro il COVID-19. Quando gli utenti interagivano con post o video che sostenevano teorie non supportate da evidenze scientifiche, gli algoritmi tendevano a mostrare loro contenuti simili, generando *bolle di convinzioni* in cui si perdeva qualunque confronto con fonti autorevoli. Questa dinamica ha avuto conseguenze dirette sulle campagne di vaccinazione e sulla

Copia Saggio

percezione del rischio pandemico, mettendo in luce la necessità di un'alfabetizzazione mediatica specifica, finalizzata a riconoscere la disinformazione e promuovere un atteggiamento critico nel reperimento delle fonti.

Questo significa che anche di fronte a prove evidenti, le persone possono continuare a credere a narrazioni false, perché queste si allineano con la loro visione del mondo o rafforzano il senso di appartenenza a una comunità ideologica (Lewandowsky et al., 2017).

Gli esempi analizzati sono solo alcuni dei numerosi possibili, ma evidenziano come i media digitali, pur avendo il potenziale di amplificare voci marginalizzate e favorire la mobilitazione collettiva, possano al contempo frammentare il discorso pubblico, contribuendo all'isolamento degli utenti in *bolle filtro* e *camere di risonanza*.

5. FREE SPEECH E DYNAMIC LITERACIES: ANALFABETISMO MEDIALE E NUOVE COMPETENZE

Nell'attuale scenario digitale il tema della libertà di espressione si colloca al crocevia tra pluralismo informativo ed esigenza di protezione dal dilagare di contenuti erranei o manipolativi. Sul piano operativo le piattaforme digitali più diffuse (Facebook, Instagram e X, principalmente) hanno adottato strategie differenti per regolare i contenuti e gestire i rischi correlati. Una prima opzione è la moderazione interna, affidata ai team di professionisti (i cosiddetti *fact-checker*), incaricati di controllare l'accuratezza dei contenuti e di segnalare eventuali violazioni (Jenkins, 2013). Tale approccio, però, è stato criticato sia

per la sua presunta “arbitrarietà” di selezione dei contenuti nonché per le pressioni commerciali a cui le piattaforme sono sottoposte, poiché devono trovare un equilibrio tra la moderazione dei contenuti e la necessità di mantenere elevato il coinvolgimento degli utenti, senza compromettere gli interessi degli inserzionisti pubblicitari. Questo equilibrio instabile può portare a decisioni di moderazione influenzate da logiche di profitti immediati — che generalmente premiano contenuti ad alta interazione, anche quando controversi — o da obblighi di conformità normativa imposti dai governi, piuttosto che da un’effettiva tutela della qualità dell’informazione pubblica e del dibattito democratico (Huang, 2024). Sebbene i social network si presentino come dispositivi pensati per connettere le persone e favorire l’interazione, le piattaforme di riferimento sono architetture proprietarie e centralizzate iscritte in un’economia della sorveglianza che monetizza i dati comportamentali per ottimizzare la profilazione pubblicitaria; ne deriva un circolo vizioso in cui gli algoritmi di raccomandazione premiano i contenuti più polarizzanti o provocatori perché generano maggiore engagement e, di conseguenza, maggiori ricavi (Huang, 2024).

Ciò genera una tensione strutturale tra l’esigenza di contenere disinformazione, abusi e incitamento all’odio e l’interesse economico a sostenere livelli elevati di interazione: in assenza di correttivi, le decisioni di moderazione rischiano di orientarsi più alla tutela della redditività che alla promozione di un ecosistema informativo affidabile (Gillespie, 2018; Napoli, 2019; Roberts, 2019). Una

Copia Saggio

seconda opzione è la delega al giudizio collettivo tramite sistemi di segnalazione e valutazione *crowd-based*: ispirato alla *saggezza della folla* (Surowiecki, 2005), questo modello è tuttavia vulnerabile a dinamiche di polarizzazione e pratiche di manipolazione coordinate (famosi alcuni casi di brigading e astroturfing), soprattutto quando la discussione pubblica è già fratturata in *bolle filtro* (Pariser, 2011; Marwick & Lewis, 2017). Di fatto, la scelta — o l'ibridazione — tra modelli centralizzati e meccanismi partecipativi incide profondamente su come la libertà di espressione e il diritto all'informazione vengono vissuti online, definendo confini, priorità e costi sociali di ciò che è visibile o invisibile.

La scelta recente da parte di Meta di dismettere il programma di fact-checking di terze parti e orientarsi verso un modello di verifica dal basso, insieme all'annuncio di "consentire più espressione" e ridurre alcune restrizioni di moderazione, è stata giustificata in nome della libertà di espressione, sollevando preoccupazioni sul rischio di un'ulteriore diffusione della disinformazione e della polarizzazione del dibattito pubblico (Arya & Kanozia, 2025). La scelta ha portato Meta a rivendicare la tutela del *free speech*, vale a dire la facoltà, costituzionalmente o eticamente tutelata, di condividere idee, opinioni e informazioni senza timore di censura preventiva. Tale diritto, pilastro dei sistemi democratici, si arricchisce di una complessità nuova quando viene trasposto nelle piattaforme social, governate da logiche economiche e algoritmiche che influenzano la circolazione dei contenuti. In questo contesto, la tensione tra la dimensione libertaria

— che ambisce a una piena apertura del “mercato delle idee” (Allcott & Gentzkow, 2017) — e la necessità di tutelare la sfera pubblica da notizie false o tendenziose, si fa sempre più pressante (Wardle & Derakhshan, 2017).

Figura 3: Fake news diffuse in India tra il 2017 e 2018



Quando tali logiche incontrano spazi poco regolamentati la situazione può degenerare. Non sono da dimenticare, infatti, gli eventi drammatici causati dalla diffusione di fake news, come quelle avvenute tra il 2017 e il 2018 in India (Figura 3), quando false accuse di rapimenti e violenze diffuse tramite WhatsApp hanno innescato aggressioni e linciaggi a danno di oltre 20 persone (Arun, 2019); o per esempio, il cosiddetto “caso Lisa” avvenuto in Germania nel 2016, quando si diffuse la falsa notizia di una ragazza russo-tedesca tredicenne rapita e violentata da alcuni migranti a Berlino. La vicenda si rivelò infondata secondo le indagini della polizia tedesca, ma causò

Copia Saggio

forti tensioni sociali ed ebbe ripercussioni politiche, innescando proteste in varie città tedesche e alimentando sentimenti xenofobi (BBC, 2016)⁸.

C'è da dire che nonostante la presenza di sistemi di fact-checking le bufale hanno comunque continuato a diffondersi portandoci a poter affermare come l'esperienza del fact-checking (e del ruolo del *fact-checker*) si sia rivelata parzialmente inefficace nel contrastare la diffusione della disinformazione. Questo fallimento non è dovuto a una mancanza di rigore nelle verifiche, ma piuttosto alla natura stessa dell'ecosistema informativo digitale, in cui il volume e la velocità di circolazione delle fake news superano di gran lunga la capacità dei sistemi di verifica di smascherarle. Il massiccio diffondersi delle notizie false attraverso canali “decentralizzati”, come i gruppi privati di messaggistica e le reti sociali algoritmiche, rende il fact-checking un'operazione sempre reattiva e, di conseguenza, meno incisiva rispetto alle dinamiche virali della disinformazione (Vosoughi et al., 2018).

Ma quindi, come sventare una fake news? La risposta è tutt'altro che semplice. L'attuale ecosistema informativo è caratterizzato da un fenomeno noto come *post-verità*, in cui le emozioni e le convinzioni personali hanno un impatto maggiore sulla percezione della realtà rispetto ai fatti oggettivi (McIntyre, 2018). È trasversale alle età, al grado di scolarizzazione e al contesto socioculturale, poiché il fenomeno della post-verità non riguarda esclusivamente

8 Un ulteriore caso emblematico è quello relativo alla diffusione di una fantomatica ideologia gender, che approfondiremo con maggiori dettagli all'interno del capitolo 2.

fasce di popolazione con competenze educative limitate, ma si estende anche a individui con livelli di istruzione avanzati e a professionisti del mondo accademico e dell'informazione (Pennycook & Rand, 2019). Diversi studi hanno dimostrato che l'*analfabetismo culturale contemporaneo* (analfabetismo funzionale) non si manifesta solo attraverso l'incapacità di utilizzare strumenti tecnologici, ma anche nell'incapacità di interpretare criticamente le informazioni, riconoscerne i bias e analizzarne la qualità e l'intenzionalità delle fonti (Buckingham, 2019; Lewandowsky et al., 2017; Tambini, 2017).

Ad esempio, uno studio condotto da Wineburg e McGrew (2019) ha evidenziato come persino studenti che frequentano l'università e professori abbiano difficoltà a distinguere tra fonti affidabili e manipolatorie quando navigano sul web. In particolare, la ricerca ha dimostrato che gli individui esperti di un settore⁹ possono cadere vittima della disinformazione tanto quanto il pubblico generalista, perché tendono a fidarsi eccessivamente delle proprie conoscenze pregresse e non sempre adottano strategie di verifica sistematica delle informazioni. La diffusione di

9 Wineburg e McGrew confrontano il modo in cui fact-checker, docenti di storia e student* valutano la credibilità di siti web su tematiche sociopolitiche. Emergono nette differenze: i fact-checker ricorrono alla lettura *laterale*, ovvero lasciano subito il sito per verificarne attendibilità e autorevolezza altrove, arrivando a giudizi più solidi e in meno tempo; docenti e student*, invece, leggono *verticalmente* e si affidano spesso a elementi visivi o riferimenti facilmente manipolabili. Gli autori mostrano così i limiti delle strategie tradizionali di valutazione delle fonti online e suggeriscono di insegnare competenze di *information literacy* che privilegino il confronto incrociato delle informazioni su più siti, invece della valutazione di una singola pagina.

Copia Saggio

fake news non segue quindi una linea netta tra istruiti e non istruiti, ma dipende da molteplici fattori, tra cui il grado di esposizione a fonti informative diversificate, la predisposizione a confrontarsi con opinioni differenti e la capacità di analizzare i contenuti con un approccio critico e riflessivo (Pennycook et al., 2018).

Un'altra ricerca di Guess e colleghi (2019) ha rilevato che gli anziani sono particolarmente vulnerabili alla disinformazione, non tanto per una mancanza di intelligenza o esperienza, ma per una minore esposizione ai linguaggi digitali e alle dinamiche della comunicazione online. Tuttavia, lo studio ha anche mostrato che i giovani, pur avendo una maggiore familiarità con gli strumenti digitali, non sono necessariamente più bravi a riconoscere le fake news, soprattutto se cresciuti in contesti in cui manca un'educazione critica ai media.

Uno dei principali fattori che alimentano la difficoltà nel contrastare la disinformazione è l'illusorio effetto di verità (*illusory truth effect*), ossia la tendenza delle persone a ritenere più veritieri i contenuti a cui sono esposte ripetutamente, indipendentemente dalla loro accuratezza (Pennycook et al., 2018). La ripetizione continua di una fake news attraverso i social media, la televisione o le piattaforme di messaggistica istantanea ne rafforza la credibilità percepita, rendendola più resistente alla smentita¹⁰, portando l* utenti *cyber stupidi* (Box 5) alla

10 Nell'ambito di cultura popolare *una falsità, se ripetuta più volte, finisce per essere percepita come verità*. In altre parole, la reiterazione di un'informazione ingannevole tende a conferirle una parvenza di legittimità, un meccanismo analogo al cosiddetto *illusory truth effect*.

dinamica della *ripetizione* e della *condivisione automatica*, rendendo virale tali contenuti (Pennycook & Rand, 2019; Pennycook et al., 2020). Questo meccanismo, combinato ai bias cognitivi, che porta utenti a cercare, interpretare e ricordare informazioni che confermano le loro convinzioni preesistenti, ignorando o rigettando quelle contrarie (Del Vicario et al., 2018), rende maggiormente complesso contrastare alcuni fenomeni.

Box 5. Il fenomeno della *cyber stupidity*

Il fenomeno della *cyber stupidity* si configura come una condizione collettiva che non rispecchia un deficit cognitivo individuale, ma rappresenta piuttosto l'effetto cumulativo di un ecosistema informativo che promuove un consumo passivo e acritico dei contenuti digitali (Carr, 2011; Moro & Fioravanti, 2022). Tale fenomeno si manifesta in vari modi: dall'incapacità di distinguere fonti affidabili da quelle manipolative, alla tendenza a diffondere informazioni non verificate basate su titoli sensazionalistici, fino alla difficoltà di elaborare criticamente testi e materiali complessi.

Oltre alle questioni già affrontate rispetto alla personalizzazione delle informazioni ad opera degli *algoritmi di raccomandazione* delle piattaforme digitali, progettati per massimizzare l'engagement che alimentano le bolle filtro e camere d'eco, a complicare ulteriormente il quadro interviene il sovraccarico informativo (*information overload*), che caratterizza l'attuale panorama mediatico. La sovrabbondanza di dati a disposizione, infatti, rende difficile per gli utenti orientarsi e distinguere tra informazioni affidabili e contenuti manipolativi tant'è che

Copia Saggio

secondo Moro e Fioravanzi (2022) la disinformazione è la risposta al massiccio utilizzo dei social network e alla difficoltà umana di elaborare e assimilare la vastità delle informazioni disponibili.

Il quadro assai complesso di distorsioni cognitive (*illusory truth effect* e *confirmation bias*), l'esistenza di algoritmi di raccomandazione e generazione di camere d'eco, l'abnorme flusso di dati e informazioni all'interno degli ecosistemi mediali, richiama a competenze individuali e sociali sempre più raffinate. Queste competenze rientrano nel concetto di *dynamic literacies* (Potter, 2019; Rivoltella, 2020; Potter & Christ, 2021), un modello di alfabetizzazione che enfatizza la capacità di adattarsi a contesti informativi mutevoli, analizzare criticamente contenuti multimodali e partecipare attivamente alla produzione e alla valutazione delle informazioni. Non più specifiche *literacies* per ciascun contesto, ma competenze trasversali e flessibili, in grado di evolversi e riorganizzarsi in funzione delle continue trasformazioni dell'ecosistema mediale.

Questo significa che l'analfabetismo culturale contemporaneo non è circoscrivibile a problemi tecnici legati all'uso delle piattaforme, ma ad una lacuna strutturale nell'educazione e nella cultura dell'informazione, che attraversa tutte le fasce della popolazione, indipendentemente dal livello di scolarizzazione (Prensky, 2011; Pennycook et al., 2018; Rivoltella, 2020).

L'assenza di un'educazione strutturata a queste competenze non solo lascia gli individui privi di strumenti per navigare il complesso panorama mediale, ma contribuisce

a fenomeni di vulnerabilità cognitiva e culturale di fronte alla disinformazione.

Ma a cosa è dovuta questa fragilità nel rapporto con l'informazione digitale? Questa vulnerabilità informativa non è solo il risultato di bias cognitivi individuali, ma riflette anche una lacuna strutturale nell'educazione ai media. L'assenza o inadeguata educazione ai media fin dai primi gradi di istruzione, infatti, ha lasciato e lascia intere generazioni prive di strumenti critici per decodificare e ri-codificare l'ecosistema informativo contemporaneo. L'atteggiamento di diffidenza che ancora oggi caratterizza molte istituzioni educative e familiari non fa che aggravare il problema: ignorare il ruolo delle tecnologie digitali o ridurre la questione a un semplice problema di "buon senso"¹¹ individuale significa lasciare le persone senza le competenze necessarie per muoversi consapevolmente nei contesti mediali, generare cultura e costruire nuove rappresentazioni del reale.

Tale scenario, in controtendenza rispetto alle riformulazioni attuali del sistema educativo nazionale, rende evidente come a scuola l'adozione di un approccio

11 Purtroppo, l'attuale scenario politico nazionale che vieta l'uso dei cellulari a scuola testimonia una visione anacronistica dell'educazione digitale. Tale divieto non solo limita l'accesso dell'* student* alle tecnologie e alle potenzialità formative dei dispositivi mobili, ma ostacola lo sviluppo di competenze critiche necessarie per navigare e valutare in modo efficace il complesso panorama informativo contemporaneo. In assenza di un approccio media-educativo integrato, l'* student* rimangono privi degli strumenti per riconoscere e decostruire schemi narrativi ingannevoli, bias cognitivi e strategie persuasive diffuse online, rendendoli particolarmente vulnerabili alla disinformazione (Wineburg et al., 2016; Kahne et al, 2016).

Copia Saggio

disciplinare “classico” non sia più sufficiente. Al contrario, diviene fondamentale un approccio media-educativo integrato, in cui la formazione critica trasversale aiuti le persone a riconoscere schemi narrativi ingannevoli, bias cognitivi e strategie persuasive, tipici dell'attuale ecosistema informativo contemporaneo.

Questo approccio supera le concezioni tradizionali di alfabetizzazione, spesso statiche e legate a singole discipline, tecnologie o formati, per promuovere una capacità dinamica e situata di interpretare, selezionare e riutilizzare l'informazione, tenendo conto dei diversi codici comunicativi, dei meccanismi di diffusione e delle strategie persuasive implicite nei contenuti digitali. Saper navigare tra informazioni contrastanti, distinguere tra fonti affidabili e manipolazioni, affinare continuamente le proprie competenze di lettura e interpretazione in un panorama in costante trasformazione non è più un'abilità accessoria, ma una condizione imprescindibile per orientarsi nelle complessità attuali.

6. DAL DEBUNKING AL PREBUNKING: STRATEGIE EDUCATIVE CONTRO LA DISINFORMAZIONE DIGITALE

Nel quadro delineato, un primo approccio per sviluppare le competenze necessarie a riconoscere e contrastare le fake news (competenza di *information literacy*) risiede nell'adozione di strategie efficaci di *debunking*, intese non solo come pratiche di smascheramento delle informazioni false o fuorvianti, ma anche come processi che attivano e rafforzano competenze digitali, cognitive e culturali.

Il debunking, infatti, non può limitarsi a una semplice correzione dell'errore, ma deve inserirsi in un percorso di alfabetizzazione mediale e critica, volto a potenziare la capacità dell'utente di analizzare le fonti, interpretare il contesto e riconoscere le strategie persuasive che alimentano la disinformazione. Alcuni elementi per allenare il debunking:

- rigorosa raccolta di evidenze e l'analisi delle fonti, in modo da rilevare incongruenze fattuali o distorsioni testuali (Allcott & Gentzkow, 2017). (*L'informazione è corretta? Sono presenti errori, esagerazioni o contraddizioni rispetto ai dati verificabili?*);
- valutare la provenienza delle informazioni, controllando la reputazione e le motivazioni degli autori. (*Chi ha scritto questa notizia? L'autore o la fonte sono affidabili e competenti in materia? Quali interessi potrebbero esserci dietro la diffusione di questa informazione?*);
- valutare il contesto di produzione, considerando il momento, il luogo e le circostanze in cui l'informazione è stata generata. (*Quando e dove è stata pubblicata? Qual era il contesto sociale o politico? L'informazione è stata estrapolata o decontestualizzata per modificare il suo significato?*).

Gli approcci “metodologici” per sventare le notizie false, si accompagnano di un approccio *comunicativo e educativo*: il debunking non va inteso come mera etichetta (“fake” / “vero”), ma come processo educativo, in cui le persone vengono accompagnate a comprendere il perché una certa notizia risulta infondata.

Copia Saggio

Diversi studi mostrano che, quando unə utente si sente attaccatə o screditatə per una convinzione errata, tende a *reagire in modo difensivo*, rifiutando le prove contrarie e rafforzando ancora di più la propria posizione (Flynn et al., 2017; Lewandowsky et al., 2017). Questo fenomeno, noto come *backfire effect* (effetto boomerang), dimostra come la semplice correzione di una notizia falsa, se imposta in modo rigido o punitivo, rischi di produrre l'effetto opposto a quello desiderato. Un approccio *dialogico* quindi, che spieghi con chiarezza le distorsioni informative e il funzionamento dei meccanismi di manipolazione, risulta molto più efficace nel ridurre la diffusione delle fake news. Questo metodo, infatti, non solo fornisce dati corretti, ma aiuta gli utenti a sviluppare un atteggiamento critico nei confronti delle informazioni che incontrano online, promuovendo una maggiore consapevolezza e una partecipazione informata al dibattito pubblico.

Un ulteriore livello riguarda la *contestualizzazione socioculturale*: in molti casi, le fake news trovano terreno fertile in ambienti segnati da scarsa fiducia istituzionale o da forti tensioni sociali (Wang et al., 2020). Per questa ragione, una strategia di debunking efficace deve saper connettere l'analisi delle singole notizie con la comprensione dei fenomeni di polarizzazione e dei bias cognitivi impliciti (Wardle & Derakhshan, 2017). In tale prospettiva, diviene prioritaria l'alfabetizzazione digitale (*media e AI literacy*, cfr. capitolo 5) che formi utenti e cittadini in grado di valutare criticamente i contenuti in circolazione (Noble, 2018). Ciò implica un coinvolgimento attivo delle istituzioni formative (scuole, università, enti

di formazione) e un ripensamento delle competenze di base richieste ai professionisti dell'informazione (Zuboff, 2019).

Le strategie di debunking, inoltre, non possono prescindere dal contesto *etico* e *politico*: emerge infatti una dialettica costante fra chi teme che il ricorso allo smascheramento alle fake news possa tramutarsi in censura, e chi, viceversa, rivendica la necessità di interventi stringenti per proteggere la società dalla disinformazione organizzata. Il rischio, nella prima ipotesi, è comprimere eccessivamente il free speech in nome di una ipersensibilità alla verità; nella seconda, invece, è di trascurare l'impatto sociale delle informazioni manipolate, che possono danneggiare gravemente la qualità del dibattito pubblico (Sunstein, 2018).

Alcune strategie, però, risultano ancora più efficaci rispetto al debunking, soprattutto se si concentrano sulla prevenzione anziché sulla sola correzione dell'informazione distorta. Questo approccio, noto come *prebunking*, mira ad anticipare e neutralizzare la disinformazione prima che si diffonda, fornendo agli utenti strumenti critici per riconoscere contenuti manipolativi e sviluppare una maggiore resistenza cognitiva alle fake news. A differenza del debunking, che interviene dopo che la notizia falsa si è già diffusa, il *prebunking* si basa su un'educazione proattiva, insegnando a individuare tecniche comuni di inganno e distorsione dell'informazione, come l'uso di titoli sensazionalistici, la decontestualizzazione delle immagini o la manipolazione delle fonti. Come suggerito da Bruno e Moriggi (2023) il prebunking non solo permette

Copia Saggio

agli utenti di difendersi preventivamente dagli inganni informativi, ma stimola anche lo sviluppo di capacità analitiche e riflessive più ampie, in grado di contrastare le dinamiche che favoriscono la circolazione incontrollata di contenuti fuorvianti e manipolatori. In questo senso, educare al prebunking significa formare cittadini consapevoli, capaci di navigare criticamente un ambiente digitale complesso e in continua trasformazione (Bruno & Moriggi, 2023).

In un simile scenario, l'obiettivo non può essere la sola etichettatura dei contenuti, ma la promozione di un approccio critico diffuso, sia a livello individuale sia collettivo, investendo in percorsi formativi che forniscano agli utenti strumenti di autodifesa cognitiva e metodologica (Rivoltella, 2020).

7. MEDIUMANITÀ PER ABITARE IL DIGITALE CON CONSAPEVOLEZZA

Come abbiamo visto, i media non rappresentano più un semplice sottofondo della quotidianità, ma si intrecciano profondamente con le pratiche quotidiane, influenzando il modo in cui ci intratteniamo, ci informiamo, prendiamo decisioni e costruiamo interazioni sociali, che si dissolvono e si riconfigurano all'interno degli ambienti *onlife* (Box 3) (Floridi, 2014) che abitiamo.

L'esperienza contemporanea suggerisce che, sul piano evolutivo e strettamente *eto-antropologico*, i media non siano più elementi distinti dagli individui, ma ne costituiscano parte integrante, sfumando i confini tra fisico e

digitale. Questa ibridazione incide profondamente sull'agire umano, individuale e collettivo, evidenziando come le tecnologie digitali siano ormai una componente imprescindibile della nostra quotidianità. Non si tratta più di *oggetti*, ma di *dispositivi di interazione* che co-evolvono con le pratiche quotidiane, adattandosi e ridefinendo continuamente il modo in cui le persone agiscono e interagiscono. Questa ibridazione, non riguarda solo gli esseri umani, ma anche i media stessi, trasformati in sistemi sempre più adattivi e responsivi. Pensiamo, ad esempio, ai dispositivi intelligenti alla base di gran parte delle tecnologie che *pervadono* le nostre quotidianità: imparano *da noi*, parlano *come noi*, si adattano *ai* nostri comportamenti, ecc. Questo continuum tra noi e il digitale sta ridefinendo il rapporto tra individui, oggetti e ambienti digitali, configurando una sfumatura continua tra *artefatti mediali*, *spazi fisici* e *pratiche sociali*. Tale trasformazione non riguarda solo il rapporto tra soggetti e tecnologie, ma anche la natura stessa degli artefatti mediali e del loro ruolo nella costruzione della realtà. Se in passato l'artefatto fungeva da mediatore tra individuo e mondo (Rabardel, 1995), nell'era digitale questa funzione viene progressivamente assorbita dalle piattaforme e dalle tecnologie interattive e sempre più ibride, rendendo la mediazione sempre più implicita. Rivoltella e Rossi (2019) evidenziano come «*Al tempo del digitale l'artefatto sussume oggetto e mondo (o l'oggetto sussume l'artefatto?) e si annulla come mediatore. Contemporaneamente la media virtualizzata attiva processi costruttivi e produttivi, gli stessi che nel pre-digitale avevano richiesto l'introduzione*

Copia Saggio

dell'artefatto mediatore, evitando così nuove forme di techno-centrismo» (p.87).

Anche le pratiche quotidiane possono essere considerate *artefatti culturali in evoluzione*: non sono semplicemente mediate dai dispositivi, ma vengono costantemente reinventate e trasformate dall'interazione con essi¹². Lo sviluppo di hardware sempre più sofisticati, inoltre, mira a rendere l'accesso e l'uso di queste pratiche più fluido e immediato, mentre le persone adattano le proprie modalità di interazione agli artefatti e alle tecnologie. Un esempio evidente è rappresentato dalle interazioni vocali con gli *smart speaker*, che modificano il rapporto tra utente e dispositivo, riducendo la necessità di interfacce tattili e testuali e ridefinendo le dinamiche di fruizione dei contenuti digitali. Questo processo genera un ciclo di mutuo adattamento tra soggetti, tecnologie e ambienti, evidenziando come l'evoluzione mediale non sia un semplice trasferimento di strumenti e competenze, ma un continuo riconfigurarsi delle loro relazioni. Comprendere questa co-evoluzione significa riconoscere come gli esseri

12 Un esempio di questa dinamica è l'uso dello smartphone nella comunicazione quotidiana. Se inizialmente i telefoni cellulari erano concepiti principalmente per le chiamate vocali, con l'avvento delle app di messaggistica istantanea come WhatsApp o Telegram, le modalità di interazione sociale si sono trasformate radicalmente. Non solo si è ridotto l'uso delle chiamate tradizionali, ma sono emerse nuove forme di comunicazione, come messaggi vocali, emoji, GIF e sticker, che arricchiscono il linguaggio scritto e ridefiniscono le dinamiche conversazionali. In questo caso, la pratica della comunicazione interpersonale è stata reinventata e trasformata dall'interazione con i dispositivi digitali, adattandosi alle loro *affordance* tecnologiche e generando nuove abitudini culturali.

umani e i media non siano più entità distinte, ma elementi interdipendenti di un ecosistema complesso.

Al di là di timori sensazionalistici e visioni tecnofobiche, ci troviamo di fronte a un vero e proprio fenomeno che colloca esseri umani e media in un unico continuum, in cui le due parti si modellano reciprocamente, dando vita a un ecosistema in cui la distinzione tra umano e tecnologico si sfuma progressivamente. In questo contesto, media, dispositivi e individui non sono più entità separate, ma coesistono in una rete di interazioni che non richiede più una presenza fisica immediata, bensì connessioni attivabili da qualsiasi luogo, purché all'interno di un'infrastruttura digitale (Floridi, 2014). Questa progressiva integrazione tra esseri umani e tecnologie ha portato alcuni studiosi a ripensare il concetto stesso di umanità, evidenziando come le trasformazioni cognitive ed esperienziali siano sempre più modellate dall'interazione con dispositivi intelligenti e ambienti digitali. In *Il corpo e la macchina* (2019), Rivoltella e Rossi ricorrono alla suggestione di un *Homo Deus* (Harari, 2017) per sottolineare come la nostra condizione umana sia soggetta a una continua ridefinizione a causa dell'ibridazione con le tecnologie. In questa prospettiva, il tecnoumanesimo diventa la lente attraverso cui interpretare l'evoluzione delle facoltà cognitive, emotive e corporee dell'uomo, non più pensate come meramente biologiche ma, appunto, *tecno-biologiche*, cioè ibride (Hayles, 1999).

Lontani dal ridursi a una visione sensazionalistica di *superomismo tecnologico*, il tecnoumanesimo è piuttosto un invito a considerare la compenetrazione tra corpo e

Copia Saggio

macchina come un'opportunità per ripensare i confini della condizione umana e il nostro stesso modo di apprendere, comunicare e costruire realtà (Floridi, 2014).

Ciò implica riconoscere che la nostra identità (sia personale che professionale) si articola all'interno di una cornice sempre più connessa e smaterializzata, in cui la *corporeità digitale* e quella *fisica* si intrecciano senza soluzione di continuità (Haraway, 1985; Clark, 2003).

Questa continuità porta a ciò che potremmo definire *mediumanità*, un concetto che descrive la condivisione di logiche, linguaggi e dinamiche di apprendimento tra individui e tecnologie. Il termine, nato dalla crasi tra *medium* e *umano*, riflette la fusione sempre più profonda tra le capacità cognitive umane e le *affordance* tecnologiche (Gibson, 1979; Norman, 1988), intese come possibilità d'azione offerte dai dispositivi digitali e dalle interfacce interattive, che modellano e al tempo stesso sono modellate dalle pratiche sociali e culturali. Accogliere la *mediumanità* significa dunque analizzare come l'essere umano e i media condividano logiche, linguaggi e dinamiche di apprendimento, inserendosi in un ecosistema complesso che richiede una responsabilità critica sul piano etico, culturale e sociale (Ceretti & Padula, 2016; Ferraris, 2021).

L'impatto di questo continuum apre scenari pieni di sfumature, a partire dai diversi gradi che tale ibridazione assume nelle nostre vite. È, infatti, ipotizzabile che le pratiche umane si distribuiscano lungo un continuum che va da un rifiuto *difensivo* dai media a un'adozione *indiscriminata* e *acritica* di essi. Si pensi, ad esempio, a chi sceglie di limitare volontariamente il proprio accesso

ai dispositivi digitali attraverso pratiche di *digital detox*, percependole come necessarie per ristabilire un equilibrio rispetto all'iperconnessione, senza però rinunciare alla comodità dello smartphone per esigenze quotidiane. All'estremo opposto, si colloca chi sviluppa una dipendenza strutturale dai dispositivi digitali (Turkle, 2011), demandando alla tecnologia non soltanto compiti pratici, ma anche aspetti cognitivi ed emotivi, come l'organizzazione del pensiero, la memoria e persino la gestione delle relazioni interpersonali. Tale fenomeno, che Carr (2010) definisce *offloading cognitivo*, determina un progressivo declino della capacità di attenzione e di riflessione autonoma, in linea con quanto Morozov (2013) inquadra nel *solutionism*, dove le piattaforme algoritmiche non si limitano a mediare le nostre scelte, ma finiscono per sostituirsi al nostro stesso processo decisionale, riducendo dunque l'autonomia individuale.

Tra i due poli, la maggior parte delle esperienze dovrebbe collocarsi in posizioni intermedie, aprendosi a una continua negoziazione del proprio rapporto con i media. Il compito della ricerca pedagogica è dunque quello di fare sviluppare strategie e competenze che permettano di abitare consapevolmente il digitale con senso critico, evitando sia il rifiuto tecnofobico sia l'asservimento passivo agli algoritmi.

In questo orizzonte pedagogico, il neologismo "*mediumani*" intende catturare la natura coesa di un ecosistema in cui i dispositivi tecnologici non si collocano più all'esterno della persona, bensì partecipano alla sua

Copia Saggio

costruzione identitaria, influenzando modi di pensare, agire e generare significato.

Questo approccio si inserisce tanto nelle riflessioni post-umaniste (Braidotti, 2013), quanto nelle interpretazioni che vedono la tecnologia come componente costitutiva dell'identità umana, delineando così la strada verso un nuovo umanesimo digitale, fondato sulla consapevolezza dell'ibridazione fra corporeità e *digitalità*. La riflessione qui proposta non si limita a contrapporre posizioni apocalittiche e integrazioniste (Eco, 1964), ma esplora una gamma articolata di punti di vista, in cui la *mediumanità* diventa chiave di lettura per comprendere le sfide e le responsabilità etiche connesse all'uso pervasivo delle tecnologie. Tale spinta verso un umanesimo rinnovato coinvolge competenze, valori e strutture relazionali, ponendo al centro tanto le politiche educative quanto le pratiche quotidiane.

Le literacies digitali e mediali assumono quindi un ruolo centrale nel consentire alle persone di interpretare, produrre e negoziare contenuti in un contesto in cui non sono semplici fruitori, ma creatori di nuovi significati (Buckingham, 2003; 2019; Rivoltella, 2020).

Tuttavia, se da un lato i media digitali possono amplificare voci marginalizzate e favorire forme di partecipazione diffusa (Bennett & Segerberg, 2013), dall'altro persistono disuguaglianze legate al *digital divide*, che rischiano di escludere alcune fasce di popolazione dalle opportunità di interazione e rappresentanza. Nell'evolvere verso uno stato *mediumano*, l'essere umano necessita di competenze più dinamiche per far emergere nuove opportunità per la

costruzione di significati condivisi, per l'esercizio di una cittadinanza attiva e per l'ideazione di pratiche educative e culturali in cui la condivisione e la co-creazione di contenuti possano essere pienamente valorizzate.

8. RAPPRESENTARE È SCEGLIERE: LA NEUTRALITÀ COME MITO

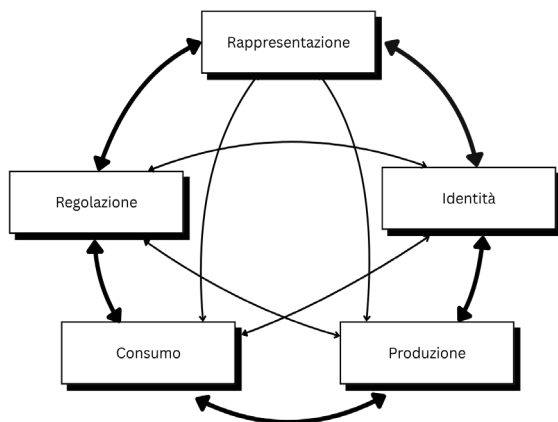
Prima di introdurre il tema degli alfabeti di genere e sessualità, che saranno approfonditi nel capitolo successivo, è necessario aggiungere un ulteriore tassello per comprendere l'impatto dei media nella costruzione culturale contemporanea. La convinzione che la rappresentazione della realtà possa essere *neutra* costituisce infatti un mito profondamente radicato, sia nell'immaginario comune sia, in parte, nella tradizione didattica e mediatica.

Un mito che, tuttavia, la ricerca pedagogica e gli studi di genere hanno ripetutamente smascherato. In particolare, la prospettiva queer — così come gli approcci femministi e post-strutturalisti — hanno evidenziato come ogni narrazione, ogni atto comunicativo e ogni pratica educativa siano inevitabilmente situati e, quindi, intessuti di relazioni di potere che ne condizionano forma e contenuto. Abbiamo fatto cenno di come già nelle prime ricerche condotte tra gli anni '70 e '80 del secolo scorso si è discusso di come i mass media selezionino, organizzino e veicolino immagini ed eventi, offrendo la percezione di uno sguardo imparziale. Studi successivi hanno poi rivelato come tale presunzione costituisca un costrutto culturale, utile a mascherare dinamiche di esclusione e a

Copia Saggio

proteggere interessi politico-economici. In particolare, i lavori di Stuart Hall (1980; 1997) hanno mostrato che le pratiche di rappresentazione non si limitano a rispecchiare la realtà, bensì producono significati: un servizio giornalistico, uno spot pubblicitario o una fiction televisiva non trasmettono semplicemente delle *informazioni*, ma concorrono a plasmare, in modo selettivo, ciò che appare “naturale” o “desiderabile”. Proprio questo meccanismo consolida immagini di mascolinità e femminilità, di normalità e devianza, di inclusione ed emarginazione, senza che chi ne fruisce sia messo nella condizione di cogliere la componente socio-costruttiva della narrazione. Ciò implica che non esiste uno *sguardo neutro* in grado di fornire un accesso diretto e oggettivo alla realtà, bensì ogni rappresentazione si costituisce sempre come costruzione storica, politica, sociale e relazionale (Hall, 1997, Figura 4).

Figura 4: Rappresentazione del ciclo della cultura (Hall, 1997)



Il tema della (falsa) neutralità diviene particolarmente rilevante qualora si consideri la persistenza di forme di oppressione e marginalizzazione nelle rappresentazioni mediatiche. Già negli anni '80 e '90 del secolo scorso, la ricerca sociologica e antropologica ha messo in evidenza come la pretesa di oggettività nei testi e nelle narrazioni spesso contribuisca a normalizzare, più che a denunciare, rapporti di potere asimmetrici (Haraway, 1988). Da un lato, i saperi situati sottolineano che chi produce conoscenza (che si tratti di giornalista, regista, insegnante o chi fa ricerca) lo fa sempre da una prospettiva specifica, influenzata dai propri riferimenti culturali, dalla propria storia, dal contesto politico e dalla propria posizione sociale. Dall'altro lato, i soggetti che fruiscono di tali narrazioni non sono spettatori passivi, bensì interpreti attivi che ricostruiscono significati, il cui orizzonte interpretativo è ugualmente plasmato da retaggi culturali e influenzato da rapporti di potere. In Italia, ricerche come quelle di Biemmi (2017) hanno dimostrato la marcata presenza di stereotipi e rappresentazioni *non neutre* nei libri di testo delle scuole primarie, rendendo manifesto come ruoli e competenze di “maschile” e “femminile” vengano di frequente ribaditi in senso rigidamente sessista. Questi stessi bias si estendono poi ai contesti di apprendimento mediato dalle nuove tecnologie: ad esempio, se un algoritmo impiegato per la selezione o la categorizzazione di contenuti si basa su dataset carichi di stereotipi, riprodurrà in scala maggiore tali discriminazioni (cfr. capitolo 5). Di conseguenza, un'alfabetizzazione digitale e mediatica, concepita in senso *neutro* e tecnico, rischierebbe di

Copia Saggio

trascurare l'importanza del posizionamento, delle asimmetrie di potere e delle esigenze di gruppi minoritari, tra cui le persone queer (Hall, 1997; hooks, 2020).

Questa presa di coscienza si rivela centrale nel framework della *Queer Media Education* che andremo a delineare e mira a fornire strumenti critici affinché studenti, docenti e professionist* dell'educazione possano riconoscere, analizzare e trasformare le modalità con cui quotidianamente si producono e veicolano immagini e discorsi su identità, corpi, relazioni e desideri.

All'interno di una Queer Media Education, pertanto, è fondamentale riconoscere che ogni rappresentazione — che sia un testo scritto, un servizio giornalistico, un filmato, un post sui social media o perfino un dataset per l'Intelligenza Artificiale — nasce all'incrocio tra dinamiche culturali e relazioni di potere. Da qui l'esigenza di “de-costruzione” e smascheramento dei presupposti ideologici, spesso invisibili, che alimentano determinati discorsi (hooks, 2020).

Quando, per esempio, i media ritraggono le persone LGBTQIA+ come vittime passive o come soggetti meramente gai, esotici, sensibili, di fatto contribuiscono a generare una distorsione della realtà. Non si tratta solo di un atto di cattiva informazione, ma di una produzione culturale che può rafforzare il paradigma ciseteronormativo, relegando le altre identità che se ne discostano a forme di alterità deviante. In questo modo, le soggettività queer vengono rappresentate non come esistenze legittime e autonome, ma come eccezioni alla norma

ciseteronormativa, con il rischio di consolidare stereotipi escludenti e pratiche discriminatorie.

Ma la criticità della *neutralità* non riguarda unicamente i temi di generi, sessi e sessualità. Basti pensare a quante narrazioni giornalistiche e documentaristiche, ritenute imparziali, non facciano altro che confermare una visione *eurocentrica* o *bianca* del mondo, oppure alimentare retoriche *abiliste* o *classiste*. Si pensi anche al discorso sulla *mascolinità egemonica*, oggetto di studio dei Men's Studies che affronteremo più avanti: essi rivelano come molteplici declinazioni di mascolinità (*queer*, subalterne, non bianche, con disabilità, trans*, ecc.) non trovino rappresentazioni adeguate nei media mainstream. Non essendo riconosciuti come forme legittime/normali di identità, restano marginalizzate, mentre la mascolinità dominante viene trattata come la *norma* neutra e invisibile (Kimmel, 2012; Connell, 2005). Dunque, se il discorso sulla presunta neutralità salva le identità egemoni dal bisogno di giustificarsi, al contempo costringe tutte le altre identità e soggettività in ruoli di devianza o eccezionalità.

È quanto mostra anche Muraro (2013), che, riflettendo sull'*ordine simbolico della madre*, evidenzia come ciò che appare come neutro è in realtà costruito sul punto di vista maschile. Riconoscere la genealogia femminile e il posizionamento materno non significa aggiungere un frammento mancante, ma affermare una parzialità che diventa universale proprio perché rende visibili i limiti dell'universalismo neutro. La medesima logica è applicabile anche ad altre identità invisibilizzate: esse non aspirano a inserirsi nel discorso dominante per *annullare* le differenze,

Copia Saggio

bensi per rivelare che quell'apparente universalismo è tutt'altro che neutro; è un particolare che si maschera da universale! Questa strategia di smontaggio dell'apparente ovvietà è dunque uno degli assi portanti di una pedagogia critica ispirata alla prospettiva queer.

Peraltro, la pedagogia intende da sempre valorizzare la dissonanza e la pluralità di voci come risorsa per favorire processi educativi creativi, che sovvertono gerarchie e autorità. Se i modelli educativi tradizionali tendono a omologare le soggettività, rendendole conformi alle norme considerate naturali o scontate, la *pedagogia queer* persegue il rovesciamento di tali rigidità. Emerge così l'idea di processi formativi radicali, in cui le soggettività possano negoziare liberamente i propri significati identitari, pur sapendo che ogni narrazione — anche quella più inclusiva — resta comunque immersa in una rete di relazioni di potere. Da qui deriva la necessità di un'alfabetizzazione mediale che non sia puramente tecnica, ma che si configuri come uno spazio di analisi critica delle logiche di produzione dei contenuti e delle implicazioni politiche ed etiche di ogni scelta comunicativa.

Questa analisi conduce a un interrogativo centrale: in che modo i dispositivi mediali riproducono, rafforzano o, alternativamente, destabilizzano le strutture ciseteronormative?

Può una *pedagogia queer* contribuire a un'analisi decostruttiva delle rappresentazioni egemoniche?

Dal capitolo successivo affronteremo sistematicamente tali questioni, applicando le lenti della teoria queer allo studio critico dei media. L'obiettivo sarà duplice: da

un lato, evidenziare i meccanismi attraverso cui i media perpetuano modelli normativi non rappresentativi delle pluralità; dall'altro, esplorare le potenzialità sovversive di pratiche mediali alternative, in grado di valorizzare spazi di rappresentazione non conformi.

Copia Saggio

Copia Saggio

CAPITOLO 2. ALFABETI QUEER PER DECONSTRUIRE LE NORME E CREARE SPAZI CRITICI E DI RESISTENZA

*“Io sono l’altro, sono quello che spaventa (...)
Quelli che vedi sono solo i miei vestiti;
adesso fatti un giro e poi mi dici!”*

Io sono l’altro — Niccolò Fabi (2019)

Nel capitolo precedente si è mostrato come la presunta neutralità dei media mascheri dispositivi di potere e naturalizzi stereotipi consolidati (Kellner & Share, 2007).

Proseguendo su questo tracciato critico, spostiamo ora l’attenzione sulle norme di genere e di sessualità che attraversano la produzione mediale e le pratiche educative. Introdurremo gli *alfabeti queer* — un kit teorico ispirato alla queer theory, dalla performatività di genere di Butler (1990), all’epistemologia del *closet*¹³ di Sedgwick (1990) — e sviluppato più di recente all’interno della queer critical media literacy di Van Leent & Mills (2018). Tali

13 Il termine closet (lett. “armadio”) è impiegato nella queer theory per indicare la *condizione di invisibilità* cui le persone LGBTQIA+ ricorrono occultando la propria identità per conformarsi alla ciseteronormatività. L’uso critico si deve soprattutto a Eve K. Sedgwick, *Epistemology of the Closet* (1990), in cui il “closet” è descritto come dispositivo sociale che disciplina ciò che può essere detto o taciuto sulla sessualità. L’espressione “uscire dal closet” (*coming out of the closet*) designa il processo — personale e politico — di rendere pubblica la propria identità di genere/orientamento sessuale. Sedgwick evidenzia che non si tratta di un evento unico: ogni nuovo contesto può imporre “nuovi closet”, rendendo il coming-out una negoziazione continua.

Copia Saggio

strumenti ci permetteranno di decostruire la ciseteronormatività e ampliare l'orizzonte della nostra alfabetizzazione mediale in chiave equa e trasformativa.

1. CENNI INTRODUTTIVI AGLI STUDI DI GENERE: DAI WOMEN'S STUDIES AI QUEER STUDIES

Gli studi di genere (*Gender Studies*) costituiscono un vasto campo di ricerca e riflessione, nati a partire dai *Women's Studies* e sviluppatisi tra gli anni Sessanta e Settanta del '900 nel contesto dei movimenti femministi (Rowbotham 1973, hooks 1981). Inizialmente focalizzati sull'esperienza e i diritti delle donne, in cui si mettevano in luce l'androcentrismo di molte discipline e l'esclusione delle voci femminili dal "sapere ufficiale", i *Women's Studies* hanno progressivamente ampliato il proprio oggetto di studio inglobando l'analisi delle *mascolinità* (*Men's Studies*) e delle *sessualità* non eteronormative (Connell, 1995; Kimmel, 1996). Questo passaggio ha segnato lo spostamento da un'idea di "natura femminile" oppressa a una prospettiva costruttivista per cui i ruoli e le identità di genere sono determinati da dinamiche socioculturali (Oakley, 1972), e non da essenze biologiche immutabili.

Contemporaneamente a questi sviluppi diverse studiose e studiosi hanno iniziato a indagare in modo più specifico le sessualità delle persone *gay* e *lesbiche*, contribuendo alla nascita dei *Gay and Lesbian Studies* (Duberman, 1986); ricerche che miravano a promuovere il riconoscimento e la legittimazione sociale delle persone omosessuali. Nel corso degli anni Ottanta, il campo di studio si

è progressivamente ampliato, includendo le identità *bisessuali* e *transgender*¹⁴ e adottando così una prospettiva più inclusiva e sensibile alla pluralità delle espressioni di genere e delle sessualità non ciseteronormative¹⁵.

Questo ampliamento ha portato anche alla nascita dell'acronimo LGBT, segnando il riconoscimento dell'orientamento *bisessuale* e delle identità *trans** all'interno dei movimenti e delle ricerche accademiche sulla diversità sessuale e di genere.

Nel corso degli anni Ottanta e Novanta del '900, la presa di coscienza delle discriminazioni basate sulla sessualità, unita al crescente influsso del post-strutturalismo (Foucault, 1976; 1980), ha aperto la strada alla *Queer theory* (Butler, 1990; Sedgwick, 1990). Se il femminismo aveva già scardinato l'idea che l'identità femminile fosse

14 Il termine *transgender* è stato introdotto negli anni '80 e ha acquisito il suo significato attuale nel 1992 con *Transgender Liberation* di Leslie Feinberg. Inizialmente usato da Virginia Prince per descrivere persone che vivevano un'identità di genere diversa da quella assegnata alla nascita senza necessariamente ricorrere a modifiche corporee, il termine si è poi ampliato per includere un insieme più variegato di identità che sfidano le norme di genere. Oggi si utilizza frequentemente l'abbreviazione *trans**, preferita per la sua neutralità e inclusività, come aggettivo (*persona trans**) e non come sostantivo (*il/la trans**), evitando declinazioni di genere; usato in ambito accademico e attivista per riferirsi a tutte le identità di genere che si discostano da quella assegnata alla nascita (Stryker & Whittle, 2006)

15 I suffissi *cis* ed *etero* normativo si riferiscono ad un sistema di norme sociali che considerano l'eterosessualità e l'identità cisgender (cioè, l'identificazione di una persona con il genere assegnato alla nascita) come la norma dominante e preferibile socialmente. Questo concetto implica che le persone cisgender ed eterosessuali occupano una posizione privilegiata nella società, mentre le identità di genere e gli orientamenti sessuali che si discostano da questa norma sono marginalizzati o resi invisibili.

Copia Saggio

naturale o universale, la *queer theory* si è spinta ancora oltre, decostruendo l'intero binarismo maschio/femmina e la presunta "naturalità" dell'eterosessualità.

Oggi, dunque, gli *studi di genere* comprendono al loro interno una molteplicità di approcci; tra i principali potremmo sicuramente distinguere:

- L'approccio sulle *differenze di genere* che si focalizza sulla riduzione delle disuguaglianze tra uomini e donne (*parità di genere*), con l'obiettivo di garantire pari opportunità e riconoscere la dignità di diritti e competenze ad entrambi i generi. In Italia nasce come risposta accademica ai movimenti femministi (cfr. capitolo 3) ed è spesso associato alle battaglie per i diritti civili e alla promozione di politiche di inclusione di genere nelle istituzioni educative, lavorative e sociali (Lonzi, 1974; Scott, 1986¹⁶; Del Re, 2008; Leonelli & Selmi, 2013).
- L'approccio *LGBTQIA+* (o sulle *sessualità*) che si concentra specificamente sulle vite e sui diritti di coloro che si identificano come lesbiche, gay, bisessuali, trans*, queer, intersex, asessuali/altra identità non eterosessuale o cisgender (Burgio, 2022). A differenza del primo approccio, qui l'accento è posto su una

16 Joan W. Scott, storica statunitense, ha introdotto nel saggio «*Gender: A Useful Category of Historical Analysis*» (*The American Historical Review*, 91 (5), 1986, pp. 1053-1075) l'idea di genere come *categoria analitica* distinta dal sesso biologico. Scott mostra come le differenze uomo/donna non siano dati naturali ma costrutti storico-culturali che organizzano relazioni di potere e produzioni simboliche. Questa impostazione ha fornito la base teorica ai gender studies e alle politiche di pari opportunità, influenzando in Italia i primi corsi su "differenza di genere" nati a ridosso dei movimenti femministi.

riflessione più approfondita delle molteplici esperienze e soggettività all'interno dello spettro LGBTQIA+, evidenziando la necessità di *protezione giuridica* e di riconoscimento formale (e.g., unioni civili, adozioni, tutela dalle discriminazioni) per le diverse minoranze sessuali e di genere. A queste si aggiungono le *politiche e pratiche educative* in scuole, università e contesti formativi, dove spesso si incontrano ancora forme di bullismo omobitransfobico e di invisibilizzazione delle identità non conformi, e *meccanismi di oppressione* (omofobia, bifobia, transfobia, ecc.) che si intersecano con il genere, la razza, la classe e altre gerarchie sociali (Crenshaw, 1989; Burgio, 2022; Di Grigoli, 2025).

- L'approccio sulle *differenze di genere e sessualità* rappresenta l'evoluzione del primo approccio, in cui le sessualità e i generi non ciseteronormativi divengono oggetto di studio come parte integrante delle dinamiche di potere, di esclusione e di marginalizzazione (Rubin, 1984; Butler, 1990; Stryker, 2008). In tal senso, l'approccio differenze di genere e sessualità evidenzia che le disuguaglianze non si limitano al binarismo uomo—donna; la dimensione della sessualità, intesa come orientamento sessuale e identità (eterosessualità, omosessualità, bisessualità, asessualità, pansessualità, ecc.), si intreccia con le categorie di genere, generando ulteriori forme di intersezioni e conseguenti marginalizzazioni (Yep, 2003).
- L'approccio *queer* che si presenta come una vera e propria *rottura epistemologica* rispetto agli approcci precedenti: non si limita a includere nuove soggettività

Copia Saggio

nell'orizzonte della rappresentanza o del diritto, ma sovverte il quadro normativo entro cui tali soggettività vengono pensate. In questa prospettiva, uomini, donne e soggettività LGBTQIA+ non sono dati biologici o sociali fissati una volta per tutte, bensì effetti contingenti di pratiche discorsive, performative e tecnologiche (Butler, 1990; Sedgwick, 1990, Haraway, 1991; Burgio, 2022b; Di Grigoli, 2023). A differenza degli approcci differenzialisti, ancora ancorati a categorie binarie e tendenzialmente stabili, la teoria queer interroga i dispositivi di potere che producono tali categorie, chiedendosi *chi* viene riconosciuto, *come* e *a beneficio di chi*. Il focus non è l'“inclusione” di nuove minoranze nello statuto normativo dominante, ma la denaturalizzazione delle norme stesse: mostrare che eteronormatività, cisnormatività e binarismo di genere operano come regimi culturali che autorizzano alcune vite mentre marginalizzano o rendono impensabili altre. Ne scaturisce una postura decostruttiva e trasformativa che mira a ridefinire i criteri stessi di legittimità e rappresentabilità nello spazio sociale e mediale, rendendo possibile l'emergere di soggettività plurali, fluide e non gerarchizzate. In tal modo, l'approccio queer non rivendica semplicemente *più* diritti, ma propone nuovi modi di concepire il diritto, il corpo e il sapere, aprendo a pratiche educative e mediatiche capaci di sovvertire, piuttosto che accomodare, gli ordini simbolici esistenti.

La coesistenza di queste prospettive non rappresenta una frattura, ma una pluralità epistemologica, dove ogni filone di ricerca contribuisce all'ampliamento delle conoscenze su genere e sessualità, con metodi e strumenti diversi¹⁷, ma obiettivi comuni: il superamento delle discriminazioni, la comprensione della complessità delle soggettività e l'apertura a nuove forme di cittadinanza e riconoscimento delle identità. All'interno di questo panorama, trovano spazio anche i *Men's Studies*, che analizzano criticamente la costruzione sociale delle mascolinità (Kimmel, 1996), nonché i *Transgender Studies*, focalizzati sulle esperienze e sulle soggettività trans* (Stryker, 2006), e le ricerche *intersezionali* (tra cui femminismo intersezionale, transfemminismo, femminismo post-coloniale e decoloniale, ecofemminismo, femminismo nero, ecc.) che pongono l'accento sulla sovrapposizione di molteplici assi di oppressione (genere, etnia, classe, abilità, ecc.) (Crenshaw, 1989; Collins, 2022). Questa pluralità di voci non si limita a rivendicare pari opportunità, ma interroga in profondità i meccanismi con cui la società *normalizza* alcune identità marginalizzandone altre.

In questo quadro, i Queer Studies si propongono non solo come una critica alle norme identitarie, ma anche come un impulso a ripensare i contenuti, i metodi e i

17 Per esempio, mentre l'approccio sulle *differenze di genere* può adottare strumenti quantitativi e statistici per misurare le disuguaglianze e proporre soluzioni educative e politiche, l'approccio *queer* utilizza prevalentemente analisi testuali e decostruzioniste per rivelare le implicazioni normative dei discorsi sulla sessualità e sull'identità. Analogamente, il filone *LGBTQIA+* attinge sia da ricerche empiriche sulle discriminazioni sia da prospettive teoriche che mettono in discussione le strutture di oppressione ciseteronormative.

Copia Saggio

processi formativi, favorendo una trasformazione culturale che metta in discussione le logiche normative su cui si fonda la costruzione del sapere.

Considerata questa cornice teorica, il presente lavoro si colloca principalmente nell'orizzonte della *queer theory*, esplorandone le applicazioni nell'ambito dell'educazione ai media e analizzando il modo in cui questa prospettiva possa ridefinire pratiche e contenuti nei contesti educativi. L'attenzione è rivolta in particolare alla decostruzione delle rappresentazioni normative nei media e al potenziale trasformativo di un approccio *queer* nella *media education*, con l'obiettivo di promuovere una lettura critica e inclusiva delle narrazioni di genere e sessualità nei prodotti mediali.

Il focus verterà dunque su:

3. la *queer theory* e la sua rottura con l'eteronormatività in linea con le riflessioni post-strutturaliste e intersezionali, che decostruiscono il genere e la sessualità come categorie fisse e naturali;
4. l'emergere della *queer pedagogy* sugli assunti di Britzman (1995) e Kumashiro (2002) come critica radicale a una pedagogia di genere ancora parzialmente vincolata al binarismo, per proporre invece un'educazione capace di destabilizzare norme e aprire spazi per soggettività plurali;
5. la messa in pratica di questi principi nella *queer media education*, ovvero l'insieme di strategie, approcci e attività che, favorendo contro-narrazioni e pratiche di resistenza culturale nei/con i media, aprono lo spazio educativo alla *fluidità* e al *dubbio*.

In tal modo, si intende chiarire come l'adozione di un approccio queer non implichi esclusivamente un ampliamento dei contenuti nei curricoli (ad esempio, l'aggiunta di temi LGBTQIA+), ma un ribaltamento delle logiche stesse che, nei contesti educativi e negli ecosistemi odierani, tendono ancora a normalizzare alcune identità e/o a marginalizzare altre.

2. QUEER THEORIES: PRINCIPI E ROTTURA CON L'ETERONORMATIVITÀ

Con l'affermarsi della *Queer Theory* (Butler, 1990; Sedgwick, 1990), abbiamo visto come le riflessioni portate avanti dagli studi di genere si sono gradualmente orientate verso una critica più radicale delle categorie identitarie. L'esordio di questa recente prospettiva di studi presenta comunque radici assai complesse e una storia ricca di trasformazioni. Difatti, il termine *queer* dall'essere adottato originariamente come epiteto dispregiativo per indicare persone omosessuali (come già accennato nelle introduzioni) è stato poi progressivamente riappropriato dalle comunità LGBT degli anni Ottanta del secolo scorso come strumento di resistenza e affermazione identitaria (De Ridder & Van Bauwel, 2013).

Sulla scorta di una volontà decostruttiva del termine, la queer theory si introduce nel dibattito accademico con Teresa de Lauretis nel numero speciale della rivista *Differences* da lei curato nel 1991 per delineare il lavoro concettuale e speculativo necessario alla produzione discorsiva sul superamento dei binarismi identitari e di

Copia Saggio

genere, ma anche come risposta alle limitazioni dei *Gay and Lesbian Studies* tradizionali, i quali, secondo l'autrice, tendevano a consolidare categorie normative di genere e sessualità invece di decostruirle (De Lauretis, 1991)

L'autrice, ispirandosi agli approcci post-strutturalisti di autori come Michel Foucault, inserisce la *queer theory* nell'analisi critica dei processi attraverso cui le identità di genere e sessualità vengono costruite, disciplinate e naturalizzate all'interno di specifici contesti storici e culturali (De Lauretis, 1991; Halperin, 1995).

Se con le battaglie del femminismo classico (dagli anni '70 agli anni '90, che ripercorreremo all'interno del capitolo 3) erano state già evidenziate le dimensioni sociali e politiche del genere, è con la *Queer theory* che si arriva a destabilizzare non solo l'idea di una *natura* femminile e maschile, ma anche l'intero impianto binario su cui si fonda la concezione tradizionale del genere e della sessualità. Sulla scia del post-strutturalismo e dell'analisi del *potere produttivo* delineata da Michel Foucault (1976; 1980), la *Queer theory* mostra quindi come i processi sociali ricorrano a *stereotipi* ed *euristiche* per giustificare e perpetuare queste norme, dando origine a binarismi di genere (Pacilli, 2020), ruoli codificati e aspettative comportamentali che agiscono come dispositivi di regolamentazione sociale (Bonini et al., 2008). In questa prospettiva, l'eteronormatività non è un dato biologico, ma il risultato di un sistema di discorsi e pratiche (Foucault, 1976) che definisce l'eterosessualità e il cisgenderismo o cisessualità come standard normativi, relegando qualsiasi altra espressione di genere e sessualità a una condizione

di devianza o marginalità (Sedgwick, 1990). Nei queer studies, l'idea che esista un'essenza intrinseca della donna, dell'uomo o di qualunque altra identità sessuale è rifiutata alla radice. Tale principio anti-essenzialista trova la sua espressione più evidente nel concetto di *performatività di genere* (Butler, 1990) che enfatizza come le identità non siano preesistenti ma si *costituiscono* e si *ripetono* all'interno di convenzioni socioculturali, spesso interiorizzate come naturali.

Anche per Butler, l'approccio dei tradizionali *Gay and Lesbian Studies*, pur essendo nati per legittimare e dare visibilità a identità omosessuali storicamente stigmatizzate, risulta particolarmente problematico per l'* studios* poiché questi ultimi tendono ad affidarsi a categorie identitarie rigide, binarie. Per gli approcci *Queer*, etichette quali *gay*, *lesbica*, *bisessuale*, *trans**, *asessuale*, *queer*, *intersessuale* e altre ancora — benché abbiano un innegabile valore politico e identitario — non sono considerate realtà essenziali o ontologicamente stabili, bensì posizionamenti strategici e contingenti volti a dare voce a soggettività marginalizzate. Il loro valore risiede nella possibilità di nominare esperienze e identità non ciseteronormative, colmando — come sostengono Fricker (2007) e Medina (2013) — quei vuoti di comprensione collettiva e di riconoscimento sociale che alimentano altrimenti discriminazioni e ingiustizie. I Queer Studies però invitano a diffidare di qualunque categoria data per scontata affinché possano fungere da strumenti di emancipazione e non da stampi in cui cristallizzare le esperienze individuali.

Copia Saggio

Box 6. Queer theory: una nascita tutt'altro che lineare

Fin dagli esordi la *queer theory* non crebbe in un clima di pieno consenso. Quando Teresa de Lauretis battezzò “*Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*” durante la conferenza dell’UCSC (febbraio 1990) e il fascicolo speciale di *differences* 3(2) del 1991, lo fece in modo volutamente provocatorio, recuperando un insulto per contestare i *Gay and Lesbian Studies*, ritenuti incapaci di decostruire le categorie normative di genere e sessualità (De Lauretis, 1991).

La scelta scatenò reazioni immediate: alcun* colleg* si dichiararono scandalosamente offesi dal titolo e dai futili giochi di parole che evocava (Halperin 1995, p. 62). Paradossalmente, pochi anni dopo, la stessa De Lauretis denunciò l’uso inflazionato dell’etichetta da parte di studios* e attivist* come Judit Butler, divenuta secondo lei «una creatura concettualmente vuota dell’industria editoriale» (De Lauretis, 1994).

Queste tensioni—tra appropriazione politica, critiche interne al femminismo e resistenze istituzionali—mostrano che la *queer theory* nacque in un crocevia di conflitti più che in un percorso lineare e unanime.

La *queer theory*, con il suo intento di decostruire radicalmente le categorie binarie di genere e sessualità, ha trovato terreno fertile sin dall’inizio nell’approccio *intersezionale*¹⁸ introdotto da Kimberlé Crenshaw (1989) che pone in evidenza come *classe sociale, etnia, religione*,

18 L’approccio intersezionale non proviene originariamente né dai Gender Studies classici né direttamente dalla *queer theory*, bensì dal pensiero femminista nero (Black Feminism) e dalla critica legale (Critical Legal Studies). In particolare, è stata Kimberlé Crenshaw (1989) a coniare il termine “intersezionalità” in un contesto di analisi delle discriminazioni multiple, soprattutto nei confronti delle donne nere. Tale concetto è stato poi accolto e sviluppato in vari campi, inclusi quelli dei Gender Studies, i Queer Studies e gli studi sulla giustizia sociale.

disabilità, provenienza geografica (urbana vs. rurale, nord vs. sud) e orientamento politico non siano dimensioni indipendenti o isolate, ma si sovrappongano generando molteplici e specifiche forme di oppressione e privilegio. Per l'approccio intersezionale non è possibile comprendere pienamente le esperienze identitarie considerando un'unica categoria in maniera isolata dalle altre, poiché le intersezioni tra queste dimensioni danno luogo a situazioni peculiari e complesse di marginalizzazione e di privilegio.

Per la sua natura radicale, la queer theory aggiunge un ulteriore livello critico rispetto agli approcci intersezionali classici presenti in altri filoni dei gender studies e del femminismo postcoloniale: se, infatti, tali approcci assumono come punto di partenza categorie identitarie preesistenti per analizzare come si incrociano tra loro le oppressioni, la queer theory rifiuta qualsiasi concettualizzazione statica o essenzialista delle identità, evidenziando anche come tali categorie siano costrutti culturali, fluidi e performativi (Butler, 1990; Sedgwick, 1990), contribuendo ad evitare che l'appello a identità "già date" possa trasformarsi in nuovo vincolo o rigido confine. Il suo intento non è però cancellare o negare la rilevanza delle categorie identitarie, quanto piuttosto mantenere costantemente vivo un atteggiamento critico e riflessivo, impedendo così che esse diventino nuove normative limitanti (Butler, 1993). In altre parole, il *potenziale intersezionale* (Gambino, 2020) della critica queer si esprime non soltanto nella messa in discussione dei rapporti di potere che attraversano genere e sessualità (Davis, 1981; 1998; Collins, 2004), ma anche

Copia Saggio

nella costruzione di strategie politiche collaborative che risultino più inclusive e capaci di tenere insieme, in forma non gerarchica, la pluralità delle oppressioni (Gambino, 2020).

A partire da questa continua problematizzazione critica delle categorie identitarie, la queer theory ha esteso il proprio interesse analitico verso una riflessione più ampia sulle norme sociali che disciplinano non solo le identità, ma anche i desideri e le pulsioni. Questo passaggio risulta particolarmente significativo perché mostra come la critica queer non si limiti alla decostruzione delle categorie di genere e sessualità, ma esplori in profondità il modo in cui le norme dominanti regolano, limitano e condizionano le forme stesse del desiderio e della sessualità.

Uno sviluppo in questa direzione è rappresentato dalle riflessioni di autori come Leo Bersani e Lee Edelman, che hanno ampliato la critica alla normatività esplorando le implicazioni del *desiderio* e della *pulsione* queer.

In *Homos* (1995), Leo Bersani invita a considerare il *desiderio* (che egli qualifica provocatoriamente come *omosessuale* per enfatizzare la sessualizzazione delle relazioni nella cultura eteronormativa dominante) come potenziale radicale in grado di destabilizzare le logiche di potere che strutturano le relazioni sociali, spesso vincolate ai presupposti di *intimità* e *reciprocità* tipici del modello eteronormativo. L'autore, recuperando il paradigma *assimilazionista*¹⁹, si riferisce al rischio di riprodurre, all'interno delle

19 Nella storia del pensiero queer, la contestazione di un'idea di omosessualità ridotta alla mera *uguaglianza formale* o all'imitazione della famiglia e del matrimonio etero emerge già negli ambienti del radical gay

relazioni omosessuali, gli stessi principi di coppia basati sulla reciprocità intesa come possesso esclusivo tra le parti. In altre parole, se il *desiderio omosessuale* si limita a imitare i modelli relazionali e affettivi eterosessuali canonici (es. monogamia, matrimonio, famiglia, figli) finisce per riproporre le stesse dinamiche di controllo e dominio, limitando la possibilità di sperimentare forme di relazione alternative capaci di valorizzare la libertà soggettiva e la negoziazione continua delle aspettative reciproche.

Così facendo, Bersani rifiuta l'idea che la *normalizzazione* delle identità queer all'interno dei modelli etero debba rappresentare un progresso politico o culturale, poiché crede che la vera forza sovversiva del desiderio queer risieda nella capacità di *disfare* l'impalcatura stessa del potere, offrendo alternative relazionali in cui i parametri dell'intimità non coincidono con la riproduzione di certe dinamiche uguali-diseguali, ma si aprono a una radicale rimodulazione del legame umano e della sua stessa concezione.

Lee Edelman, in *No Future: Queer Theory and the Death Drive* (2004), adotta una posizione ulteriormente provocatoria per respingere l'idea di un futuro costruito attorno alla figura del *bambino* come simbolo di speranza e

statunitense negli anni '70: alcuni manifesti del Gay Liberation Front e autori legati alla cosiddetta Gay Left iniziano a porre l'accento sull'incompatibilità tra una trasformazione radicale dei rapporti sociali e la semplice integrazione in istituzioni "pensate" per un modello eteronormativo (Duggan, 2003). Da allora, molt* teoric* (Michael Warner, Eve Kosofsky Sedgwick, Judith Butler, Lisa Duggan e Cathy J. Cohen) — e in forme diverse — hanno portato avanti questa critica, in particolare coloro che, tra fine anni '80 e inizio anni '90, hanno posto le fondamenta per i cosiddetti queer studies.

Copia Saggio

progresso sociale. Secondo Edelman, la società occidentale si struttura attorno a un paradigma che egli definisce *futurismo riproduttivo*, ovvero l'idea che il futuro sia garantito attraverso la riproduzione eterosessuale e che il bambino diventi la figura simbolica attraverso cui si giustificano le istituzioni e le politiche sociali.

Egli invita a riconoscere la *queerness* come una forza sovversiva (Muñoz, 2009), capace di interrompere la logica della riproduzione sociale e di abbracciare una *pulsione* di morte freudiana per sfidare la coerenza del significato stesso. Edelman trasforma infatti la *pulsione di morte freudiana* (forza che si oppone al principio di *piacere* e che mira al ritorno all'inorganico, opponendosi alla continuità della vita) in uno strumento teorico per decostruire l'ideologia eterosessuale, suggerendo che la persona queer non debba aspirare all'inclusione nel futuro simbolico, ma debba invece abbracciare la propria posizione di alterità e resistenza rispetto alle aspettative sociali riproduttive.

Edelman effettua questo straordinario processo di decostruzione culturale introducendo nella sua riflessione anche il concetto di *sinthomosexuality*, derivato dalla nozione di *sinthome* di Jacques Lacan²⁰, che sta ad indi-

20 Jacques Lacan introduce il concetto di *sinthome* (termine che rielabora la parola "symptôme"), ispirandosi all'opera *Finnegans Wake* (del 1939) di James Joyce. In breve, mentre il *sintomo* in psicoanalisi è tradizionalmente visto come un segno di conflitto o di contenuto rimosso o da curare, il *sinthome* lacaniano diventa la struttura portante dell'esperienza soggettiva, qualcosa che non va semplicemente eliminato o decifrato, ma che regge l'intero modo di essere del soggetto. In altre parole, il *sinthome* è un nodo irriducibile, l'esperienza simbolica, immaginaria e reale, che organizza la vita psichica dell'individuo al di là della sola interpretazione.

care una modalità di esistenza in cui il soggetto queer non si lascia necessariamente incasellare nelle categorie di identità dominanti né aspira a essere integrato in un ordine sociale che valorizza la riproduzione e ciò che sia giusto dalla prospettiva dominante eterosessuale. La *sinthomosexuality* rifiuta l'idea che il desiderio queer debba essere incorporato nei linguaggi del progresso o della produttività simbolica, preferendo proporsi come rottura radicale e permanente con le strutture che organizzano la sessualità e il genere in termini egemonici. È in questo modo che il soggetto queer, decidendo di non rispecchiarsi all'interno delle convenzioni eteronormative, esprime il potenziale destabilizzante della *pulsione di morte freudiana*, scardinando alla radice il nesso tra riproduzione, futuro e ordine sociale. In questa prospettiva, il soggetto queer diventa una figura profondamente destabilizzante, capace di mettere in crisi il sistema di significazione stesso, sfidando le categorie che sostengono rigide categorizzazioni, binarismo di genere e l'eterosessualità normativa. La *sinthomosexuality* non cerca di riparare queste fratture, ma di abitare il loro disordine, accettando la radicale incertezza come spazio di possibilità per la critica sociale e politica.

Negli sviluppi più recenti della teoria queer, accanto alle posizioni radicali di Bersani ed Edelman, emerge una prospettiva che si declina nelle forme di attivismo contemporaneo e trova una sua espressione significativa nell'opera di Michela Murgia, *Dare la vita* (2022). L'autrice, pur

È dunque ciò che dà consistenza al soggetto, anche se culturalmente si presenta come “disturbo” o “anomalia”.

Copia Saggio

riconoscendo l'importanza della critica alla riproduzione biologica e al suo ruolo nella costruzione dell'ordine simbolico eterosessuale, propone un ampliamento della riflessione sulla famiglia e sulle forme di parentela, definendo un'idea di *queerness* relazionale e affettiva capace di oltrepassare i confini dell'orientamento sessuale e della struttura eteronormativa. In quest'ottica il gesto di «dare la vita» non coincide con l'atto procreativo, bensì con una *generatività culturale e politica* che si realizza attraverso pratiche di collaborazione, co-genitorialità e affettività svincolate dall'assetto binario maschio/femmina e da logiche proprietarie (Murgia, 2022).

Se Bersani insiste sulla capacità del desiderio omosessuale di scardinare le dinamiche di potere che governano le relazioni sociali ed Edelman accentua il rifiuto di un orizzonte politico e culturale fondato sulla centralità del *bambino* (futurismo riproduttivo), Murgia rielabora la nozione di parentela attingendo a un repertorio antropologico e teologico locale, in primis la pratica sarda del *fillus de ànima*. In tal senso, la *queerness* murgiana rientra nell'orizzonte anti-essenzialista e decostruttivo tracciato dai *Queer Studies*, poiché invita a ri-considerare le convenzioni socioculturali che relegano l'educazione e la cura entro parametri eteronormativi, prevedendo invece modalità relazionali fluide e basate su uno scambio continuo fra soggetti non necessariamente uniti da vincoli di sangue²¹. Allo stesso tempo, e a differenza dei

21 Diversi studi hanno mostrato come pratiche relazionali non convenzionali mettano in questione i regimi eteronormativi e i modelli proprietari della cura. In questa direzione, le narrazioni di uomini Bi+

modelli radicali di Bersani ed Edelman, Murgia lascia spazio a una trasformazione positiva dei legami e delle relazioni, poiché il suo concetto di *dare la vita* include una pluralità di soggetti e identità capaci di instaurare rapporti di reciproca responsabilità, senza ricadere nella ripetizione delle strutture di potere dominanti. È dunque la riprogettazione culturale della parentela, svincolata dai dogmi eterosessisti e dalle gerarchie di ruolo, a rendere *queer* la riflessione di Murgia: la genitorialità viene così intesa come un processo di co-creazione di mondi possibili, dove la pluralità e la condivisione dell'accudimento generano uno spazio relazionale non gerarchico né possessorio, in linea con le suggestioni del desiderio queer, ma proiettato verso un'idea inclusiva, equa e collaborativa della comunità.

3. EPISTEMOLOGIE PEDAGOGICHE DI GENERE E QUEER

Sulla scorta della queer theory, la queer pedagogy nasce nei primi anni Novanta del secolo scorso per rispondere alle limitazioni di un modello educativo che, pur aspirando all'uguaglianza, finiva per riprodurre logiche di esclusione. Proprio per tale ragione, le teorie queer hanno sin dall'inizio comunicato con le riflessioni dei femminismi intersezionali (Crenshaw, 1989, Collins, 2022), facendo

impegnati in forme di non-monogamia consensuale (CNM) mostrano che tali configurazioni non si riducono a una gestione del desiderio, ma operano come dispositivi identitari e pratiche di cura distribuita, capaci di scardinare la mononormatività ed esigere spazi sicuri e fiducia reciproca contro bifobia e invisibilizzazione (Castro, 2021).

Copia Saggio

emergere la consapevolezza che genere e sessualità non operano mai isolatamente, ma si intersecano con altri assi identitari come, ad esempio, quello della razza. Questa prospettiva intersezionale — che approfondiremo nei prossimi capitoli — arricchisce ulteriormente la portata critica della queer theory, rendendo conto della molteplicità delle esperienze vissute.

Questo processo è stato anticipato da riflessioni e pratiche che mettevano in discussione il carattere implicitamente ciseteronormato dell'istruzione, da autrici e autori che sulla scorta dei movimenti femministi avevano già criticato modelli culturali dominanti in termini di genere e sessualità. Le opere di Adrienne Rich e bell hooks degli anni Ottanta e Novanta sono degli esempi emblematici perché pur muovendo da prospettive differenti, convergono nel considerare la scuola come uno spazio *non neutro* in cui le gerarchie e i privilegi si riproducono. In particolare, Rich (1980) sostiene tali riflessioni sviluppando il concetto conosciuto come *compulsory heterosexuality* (eterosessualità obbligatoria), evidenziando come la cultura dominante imponga modelli relazionali e di desiderio che, nella nostra società, sin dalla scuola dell'infanzia, escludono e marginalizzano altre identità e orientamenti. Alcuni esempi del concetto di *eterosessualità obbligatoria* (ma anche di cis-genderismo aggiungo) possono essere rintracciati, ad esempio, nelle attività scolastiche che danno per scontato il binomio maschio-femmina (ad es. la divisione in coppie maschio-femmina durante i balli o recite di fine anno); nei libri di testo che mostrano esclusivamente famiglie “papà e mamma”; nelle domande

rivolte ai bambini “hai già la fidanzatina?” (o il fidanzatino alle bambine); o ancora nei programmi di educazione sessuale che ignorano completamente orientamenti e relazioni non eterosessuali. Tali dinamiche contribuiscono alla creazione di un clima in cui l'eterosessualità (e il cis-genderismo) è assunta come norma universale, risultando di fatto escludenti per chi non si riconosce in modelli maggioritari.

Il dibattito degli anni '80 su questi aspetti è stato sostenuto da autori e autrici come Gloria Anzaldúa (1987) che, con la sua opera *Borderlands/La Frontera*, ha intrecciato l'esperienza personale con la riflessione teorica, dando vita a un discorso “disobbediente” rispetto alle narrazioni dominanti. Nel parlare del confine (*border*) come luogo fisico, culturale e linguistico, Anzaldúa ha mostrato come la soggettività possa essere uno spazio di *ibridazione* e *resistenza* contro le dicotomie rigide, incluse quelle relative al genere. Tale scrittura rifiuta un'unica identità fissa e monolitica, fornendo un modello di “multi appartenenza” e di superamento delle categorie binarie: un impianto concettuale che, in prospettiva pedagogica, invita a pensare la formazione non come trasmissione di saperi omogenei, bensì come costruzione dinamica di conoscenze e identità molteplici.

bell hooks, invece, attraverso il concetto di *engaged pedagogy* (1994), invita a un'educazione che si fondi sulla partecipazione attiva e sulla valorizzazione dell'esperienza biografica di ciascun studente, smascherando così i meccanismi di oppressione presenti nei contesti didattici. In entrambi i casi, la critica alla *naturalità* dei rapporti di

Copia Saggio

genere e sessualità e alla presunta *neutralità* della scuola getta le basi per una rilettura radicale dei processi formativi, aprendo la via a un successivo approccio *queer* per problematizzare ulteriormente l'impianto cis-eterosessista.

Questo intreccio teorico — tra critica dell'eteronormatività e apertura a soggettività plurali — ha costituito l'humus in cui si sarebbe in seguito radicata l'idea di una *queer pedagogy*. Ben prima che la terminologia *queer pedagogy* venisse esplicitata (ad esempio, con Deborah P. Britzman e Kevin Kumashiro), le basi concettuali erano già state poste: l'attenzione alla dimensione politica dell'educare, la consapevolezza dell'esistenza di uno sguardo dominante normalizzante e la rivendicazione di un approccio pedagogico che valorizzasse complessità e differenza.

In ambito accademico, la *queer pedagogy* si inserisce con difficoltà sulla scia delle riflessioni inaugurate dalla teoria queer, ma è con l'articolo *Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect* di Mary Bryson e Suzanne de Castell che nel 1993 (Bryson & Castell, 1993) si ha la prima attestazione esplicita dell'associazione tra *queer* e *pedagogia*. In questo contributo, le autrici coniando la locuzione *queer pedagogy* ne delineano i principi di base, sottolineando la necessità di ripensare la formazione e il curriculum alla luce dei presupposti della teoria queer, allo scopo di mettere in discussione la presunta *neutralità* dei modelli educativi nel contrastare logiche ciseteronormative. Nello specifico invitano alla necessità di praticare una pedagogia che “queerizzi” i modelli educativi:

1. Mettendo in discussione i discorsi di normalità e devianza,

2. Intervendo sulle gerarchie di potere anche attraverso la produzione critica di immagini e testi,
3. Invitando docenti e discenti a ripensare i propri privilegi e i propri posizionamenti,
4. Sviluppando un'“etica della responsabilità” e del consumo dei contenuti relativi alle identità marginalizzate.

Tale prospettiva critica trova soprattutto accoglimento negli studi di Britzman (1995) e Kumashiro (2002), che evidenziano il ruolo del *dubbio* e dell'*incertezza* come leve didattiche fondamentali per destabilizzare i modelli normativi. A loro avviso, la scuola, pur presentandosi come un'istituzione neutra, in realtà veicola costantemente concetti di normalità che escludono coloro i quali non si conformano alle regole predeterminate.

Nel quadro teorico delineato da Britzman (1995), le istituzioni scolastiche definiscono un'idea di *norma statistica* che regola ai margini chi non si adegua a tali standard. In questa ottica, la queer pedagogy contesta l'idea di una scuola (o di una società) *neutra*, proponendo invece *spazi fluidi e aperti* al pluralismo identitario. L'adozione di tale *norma statistica* come criterio di riferimento definisce implicitamente o esplicitamente cosa sia normale e deviante, stabile o instabile, adeguato o inadeguato rispetto ai criteri dominanti. In tal modo, esclude o marginalizza chi non si conforma alle aspettative maggioritarie, promuovendo una logica di *adattamento* anziché di trasformazione *plurale e critica*. Il *dubbio* assume così una funzione centrale nel *disfare* (*unlearning*) le logiche ciseteronormative, spingendo i soggetti in formazione a riconoscere le implicazioni politiche insite in ciò che la

Copia Saggio

scuola presenta come ovvio o naturale. Nella prospettiva di Kumashiro (2002) si insiste su una pedagogia dell’“*inquietudine*” (*troubling education*), in cui l’incertezza diventa uno strumento per smascherare e scardinare le varie forme di oppressione (sessismo, razzismo, omofobia, ecc.) che attraversano i contesti sociali.

Entrambe le prospettive convergono nel ritenere che senza un sistematico esercizio di dubbio — volto a mettere in discussione i presupposti culturalmente dati — non sia possibile avviare processi di vera trasformazione critica nella scuola. Aniché fornire risposte definitive, la pedagogia queer invita quindi studentə ed educatorə a mettere in discussione le categorie identitarie e le verità date per scontate (*dubbio*) nonché coltivare *spazi di incertezza* (*trouble*) che permettano alle soggettività di emergere senza la gabbia degli stereotipi.

A far da sfondo alle teorizzazioni di Britzman e Kumashiro, troviamo l’apporto della pedagogia critica di matrice freireniana (Freire, 1970) che ha arricchito lo sfondo teorico di genere volto a individuare gli elementi per smascherare le strutture di dominio che definiscono *cosa* sia normale, *chi* abbia diritto di parola (o debba essere visibile) e *in che modo* debba essere riprodotto il sapere. In tal senso, l’approccio della pedagogia queer si distanzia dalle pedagogie tradizionali, ritenute spesso funzionali a un sistema educativo che normalizza la stabilità e marginalizza o stereotipizza le differenze, proponendo di contro spazi didattici fluidi, aperti al dubbio e all’accoglienza delle diversità (Jagose, 1996; Miller, 2015;).

4. APPROCCI PEDAGOGICI E DIDATTICHE DI GENERE E QUEER: PUNTI DI CONTATTO E DIFFERENZE RADICALI²

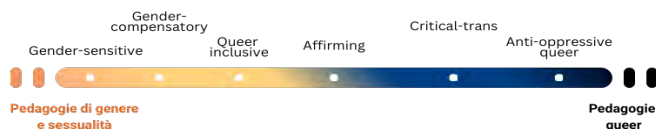
L'emergere della Pedagogia queer come campo disciplinare ha inaugurato nuovi territori di ricerca sulla relazione fra educazione, genere e sessualità, problematizzando le categorie identitarie tradizionali e l'eteronormatività che le sorregge.

All'interno di questa cornice si distinguono diversi approcci pedagogici (gender-sensitive, queer-inclusive, affirming, critical-trans, anti-oppressive) ciascuno dei quali si traduce in *didattiche* specifiche, che spaziano dall'adozione di ambienti *deadnaming-free* alla revisione critica dei curricula. Integrando analisi di genere e prospettive queer, tali approcci condividono l'obiettivo di decostruire norme binarie e gerarchie ciseteronormative, ma si differenziano per il focus teorico e per la profondità dell'intervento nel sistema educativo. È dunque possibile collocarli lungo un continuum di *radicalità pedagogica* (Figura 5), che va dalle pratiche di genere più riformiste a quelle esplicitamente trasformative e decostruttive proprie della Pedagogia queer. La mappa che segue, e che costituirà la base dei ragionamenti sviluppati nella Parte IV del volume, offre una panoramica sistematica di tali posizionamenti, evidenziandone presupposti epistemologici, obiettivi formativi e ricadute didattiche.

22 Nel presente paragrafo *Pedagogia* (iniziale maiuscola) indica la disciplina scientifica; *pedagogie/pedagogy* (iniziale minuscola) fa riferimento alle idee di educazione proprie di chi educa; *didattica/didattiche* designa le pratiche operative e i metodi di insegnamento.

Copia Saggio

Figura 5: Approcci delle pedagogie di genere e queer.



La *gender-sensitive pedagogy* (Karlson & Simonsson, 2011; Naabbuye, 2018) è un approccio pedagogico tradizionale che opera all'interno delle categorie di genere esistenti; si concentra sulla mitigazione delle disuguaglianze e sulla decostruzione di stereotipi tradizionali (es. favorendo l'inclusione delle *donne* nei percorsi educativi tradizionalmente dominati dagli uomini), senza però interrogare in profondità le strutture epistemologiche e istituzionali che le sostengono.

Un secondo livello è rappresentato dalla *gender-compensatory pedagogy* che comprende pratiche come il metodo islandese *Hjalli* della pedagoga Margrét Pála Ólafsdóttir (Ólafsdóttir, 1996; Hjallastefnan, 2024). Essa mira a compensare gli effetti della socializzazione di genere senza mettere radicalmente in discussione il binarismo, organizzando le attività in gruppi separati per bambine e bambini al fine di rafforzare competenze non stereotipiche (ad esempio incoraggiare l'assertività delle bambine e la cura nei bambini). Si tratta di un approccio che si pone oltre la semplice mitigazione, perché riorganizza strutturalmente l'ambiente educativo per riequilibrare le differenze, ma che resta distante dalle prospettive queer perché non supera la dicotomia binaria, pur combattendola.

Un passo successivo è rappresentato dalla *queer-inclusive education* (Taylor & Peter, 2011; Martino & Cumming-Potvin, 2016) che mira a integrare nei curricula contenuti relativi alla diversità di genere e sessualità. Sebbene non metta in discussione radicale il binarismo identitario, questo approccio richiede una revisione delle politiche scolastiche e mira a rendere la struttura binaria di genere meno vincolante nella pratica educativa, attraverso l'istituzione di didattiche ispirati ai principi dei *safer spaces*²³ con programmi di sensibilizzazione per il personale docente e protocolli antidiscriminazione chiari e monitorabili.

Segue poi l'approccio dell'*affirming pedagogy* (Meyer, 2010; Thein, 2013) che supera l'inclusione di tematiche di genere ed LGBTQIA+ e si concentra sull'affermazione attiva e sul riconoscimento delle identità queer e trans*, creando ambienti educativi in cui l'* student* possano sentirsi pienamente legittimatə nelle proprie esperienze. Questo approccio, opponendosi alla neutralità educativa, sottolinea la necessità di interventi mirati per sostenere lo sviluppo identitario individuale.

23 Per "spazio più sicuro" (*safer space*) s'intende non un luogo privo di rischio, bensì un processo relazionale e situato che negozia continuamente protezione e conflitto, mediante regole condivise, pratiche di cura e responsabilità reciproca (*accountability*). Per chiarezza terminologica: spazio sicuro (*safe space*) è la formula storica dei femminismi, dell'attivismo LGBTQ+ e dei campus, che evoca un luogo "protetto" come obiettivo normativo; l'accezione "spazio più sicuro" (*safer space*) è invece la denominazione preferita dalla letteratura critica recente per evitare l'idea di sicurezza assoluta e sottolineare un processo relazionale, situato e responsabilizzante (The Roestone Collective, 2014).

Copia Saggio

Un ulteriore livello di innovazione e radicalità è proposto dalla *critical trans pedagogy* (Jourian, 2015; Nicolazzo, 2017) e dall'*anti-oppressive queer pedagogy* (Kumashiro, 2002; Loutzenheiser & MacIntosh, 2004). Il primo si focalizza specificamente sulle esperienze delle persone *trans** e *non binarie*, opponendosi alla cisnormatività per promuovere riforme strutturali, quali l'adozione di ambienti *deadnaming-free*²⁴, l'implementazione di spazi di genere neutri o fluidi e la formazione specifica del personale sulle diversità di genere. Il secondo approccio adotta una lettura fortemente intersezionale, analizzando come genere, sessualità, etnia, classe ed altre categorie di oppressione si intreccino nei contesti educativi. In tali didattiche il *queering* non si limita a includere identità LGBTQIA+, ma mira a decostruire attivamente le gerarchie di potere, promuovendo una revisione critica dei curricula e delle pratiche didattiche. L* educatric* sono chiamat* a riflettere criticamente sul proprio ruolo e a trasformare lo spazio educativo in un ambiente di resistenza e giustizia sociale. In questo modo, l'apprendimento diventa un atto politico che smantella il privilegio e promuove il cambiamento strutturale.

24 Il *deadnaming* è la pratica di utilizzare il nome assegnato alla nascita a una persona transgender, anziché il nome scelto in seguito alla propria transizione, ignorando così la sua identità di genere attuale. Tale pratica può essere profondamente invalidante, in quanto contribuisce a negare l'esperienza e l'autodeterminazione della persona, alimentando discriminazioni e riproducendo stereotipi dannosi. Adottare un approccio *deadnaming-free* significa impegnarsi, in tutti i contesti — dall'ambito educativo a quello dei media e delle istituzioni — a utilizzare esclusivamente il nome e i pronomi scelti dalla persona, in un processo che mira al rispetto della sua identità e alla promozione di un ambiente inclusivo e sicuro.

In tale panoramica si evidenzia un continuum teorico-metodologico che va dalle prospettive didattiche meno radicali (*gender-sensitive pedagogy*, *queer-inclusive education*) a quelle più trasformative (*affirming pedagogy*, *critical trans pedagogy*, *anti-oppressive queer pedagogy*). La differenza fondamentale tra gli approcci “tradizionali” delle *pedagogie di genere e sessualità* e le *pedagogie queer* costituisce una distinzione epistemologicamente decisiva nel panorama educativo contemporaneo, sebbene nella prassi didattica si osservino frequenti sovrapposizioni (Dillabough, 2001; Francis & Skelton, 2005; Paechter, 2007). Nonostante la convergenza operativa, molte pratiche collocate nell'alveo delle pedagogie di genere e sessualità—soprattutto quando assunte in chiave *intersezionale*—finiscono per condividere finalità e strumenti con le pedagogie queer. L'intersezionalità agisce da cornice ponte: sposta l'unità di analisi dal genere isolato alla co-implicazione con razza, classe, (dis)abilità e cittadinanza (Blackburn & Pascoe, 2015), rilegge l'ingiustizia come *strutturale* alla luce della Critical Race Theory (Bell, 1980; Crenshaw, 1991; Delgado & Stefancic, 2001; Benjamin, 2019; *Box 7*) e integra i contributi del *femminismo intersezionale* (Crenshaw, 1989; Collins, 2004, 2019). In questo quadro, ciò che nasce come intervento *gender-sensitive* (inclusione di contenuti, protocolli anti-discriminazione) può evolvere verso pratiche di *ricodifica* più vicine al registro queer (riprogettazione di curricula, spazi e procedure) pur mantenendo obiettivi di tutela e riconoscimento quotidiano.

Copia Saggio

Box 7. ✂ Critical Race Theory (CRT): analisi del razzismo strutturale

🔍 Definizione:

La **Critical Race Theory** è un approccio teorico che analizza il razzismo come fenomeno sistemico e strutturale all'interno delle istituzioni, piuttosto che come un insieme di pregiudizi individuali.

📖 Ambiti di Applicazione:

- ◆ Diritto e giurisprudenza
- ◆ Pedagogia critica
- ◆ Studi di genere
- ◆ Media e cultura

✂ Principi Fondamentali:

- ✓ **Razzismo strutturale:** Non è un'eccezione, ma una caratteristica intrinseca della società e delle istituzioni.
- ✓ **Intersezionalità:** Le oppressioni di etnia, genere, classe e sessualità si sovrappongono e si rafforzano a vicenda.
- ✓ **Narrazione contro-egemonica:** Le esperienze delle persone razzializzate sono strumenti critici di resistenza e analisi.
- ✓ **Critica alla neutralità della legge:** Il diritto non è imparziale, ma riflette il potere delle classi dominanti.
- ✓ **Interesse convergente:** I progressi nei diritti civili avvengono solo quando sono funzionali agli interessi della maggioranza dominante.

Nonostante questa convergenza *operativa*, permane una divergenza teorica che si articola su tre livelli fondamentali: presupposti epistemologici, obiettivi formativi e metodologie didattiche.

- Sul piano *epistemologico* le pedagogie di genere e sessualità “tradizionali” tendono ad operare all'interno di un sistema categoriale relativamente stabile, riconoscendo le costruzioni sociali di genere e sessualità ma mantenendo come riferimento una struttura prevalentemente fissa o binaria (Sundaram & Sauntson, 2016; Eriksson, 2019; Carlson & Meyer, 2021;). Queste

pedagogie accettano l'esistenza di categorie identitarie definite (seppur culturalmente costruite) e lavorano per garantire equità e rappresentanza all'interno di tale sistema. Le pedagogie queer, invece, mettono in discussione la legittimità stessa di queste categorizzazioni, considerando il genere e la sessualità non come attributi fissi ma come performatività fluide e contestuali, in linea con le teorizzazioni di Butler e Sedgwick. L'approccio queer problematizza radicalmente le definizioni identitarie, ritenendole quindi non solo socialmente costruite ma intrinsecamente limitanti e inefficaci.

- sul versante degli *obiettivi formativi* le pedagogie di genere e sessualità mirano principalmente all'inclusione, alla parità di opportunità e al superamento degli stereotipi, mantenendo però sostanzialmente intatte le strutture istituzionali esistenti. Il loro scopo è garantire pari diritti e accesso all'educazione, contrastando discriminazioni e bias di genere. Le pedagogie queer, d'altra parte, aspirano a una trasformazione più profonda del sistema educativo, intendendo l'apprendimento come processo di decostruzione attiva delle norme dominanti. Non si limitano a *correggere* le disuguaglianze, ma mirano a *destabilizzare* le gerarchie di potere che riproducono l'eteronormatività e la cisnormatività nei contesti educativi (rifiuto categorie fisse, queering nel curriculum e nell'autorità didattica, revisione della valutazione, attivismo e resistenza dentro e fuori la scuola, ecc.).

Copia Saggio

- sul piano *metodologico* le pedagogie tradizionali adottano strategie di sensibilizzazione, empowerment e revisione dei curricula per includere prospettive femminili e minoritarie, mantenendo però un approccio tendenzialmente normalizzante (Mayo, 2017). Le pedagogie queer, invece, abbracciano metodologie fondate sull'incertezza e sul dubbio come strumenti pedagogici, valorizzando la *dissonanza* cognitiva e l'ambiguità. Mentre le prime cercano di fornire certezze e modelli positivi alternativi, le seconde promuovono una didattica del *disimparare* e del *disidentificarsi* (Muñoz, 1999) creando spazi di resistenza alle categorizzazioni normative.

Questa distinzione non implica una gerarchia di valore tra i due approcci, ma piuttosto una differenza di prospettiva e di radicalità nell'intervento educativo, con le pedagogie tradizionali che operano riforme all'interno del sistema esistente e le pedagogie queer che propongono una revisione fondamentale delle premesse su cui tale sistema si fonda.

Il posizionamento man mano sempre più radicale della *Pedagogia queer* (anche da sé stessa) può essere tracciato osservando come le riflessioni iniziali, orientate principalmente alla critica dell'eteronormatività interna alla relazione educativa, abbiano progressivamente integrato istanze *post-coloniali*, *femminismi intersezionali* e *prospettive post-umane* (Halberstam, 2011; Burgio, 2022b; Di Grigoli, 2023). In tal modo, la critica non si limita più a *includere* soggettività queer nei programmi tradizionali, bensì mira al *disfacimento* di qualsiasi sistema categoriale

che definisce e limita l'esperienza identitaria. Da un lato, questo percorso raccoglie l'eredità freiriana, incentrata sullo smascheramento dei dispositivi di potere e la promozione di pratiche emancipative (Freire, 1970), mentre, dall'altro, si apre alle riflessioni di autori più recenti (Muñoz, 1999; Preciado, 2013; Bettcher, 2014) che enfatizzano la *performatività continua*, la *fluidità corporea* e l'auto-determinazione.

Infatti, abbiamo visto come la *Queer Pedagogy* degli anni '90 del secolo scorso si fosse concentrata sulla decostruzione dell'eteronormatività all'interno dell'atto pedagogico (Bryson & Castell, 1993; Britzman, 1995; Kumaashiro, 2001) la Pedagogia queer radicale degli ultimi anni, favorita anche dai *queer of color critiques* (Ferguson, 2004) e dai *Black Trans Studies* (Snorton, 2017) amplia la prospettiva con una critica a più livelli: non solo genere e sessualità, ma anche etnia, disabilità, classe, religione, colonialità ed altre come assi interconnessi di oppressione. Laddove, quindi, le prime *queer pedagogies* si limitavano a "sovvertire" la normatività di genere e sessualità nei contesti educativi, la Pedagogia queer radicale contemporanea punta a *ridefinire* le stesse logiche che sostengono l'intero discorso educativo, spingendosi verso una trasformazione continua delle identità e delle relazioni, in cui i soggetti non siano mai vincolati da categorie stabili, ma possano costantemente reinventarsi e rinegoziare le condizioni stesse della convivenza culturale.

Oggi, le pedagogie queer, soprattutto attraverso i movimenti di *queering*, si spingono infatti oltre l'intersezionalità, mettendo in discussione integralmente il

Copia Saggio

cisgenderismo e qualunque categoria identitaria rigida, per concentrare l'attenzione su fluidità, performatività e auto-determinazione dei corpi e delle soggettività.

Il processo di *queering* non si limita a criticare la normatività, ma pone l'accento sull'azione di *smantellare* attivamente ogni struttura fissa di genere e sessualità, offrendo un'immagine dell'identità in costante mutamento, instabile e processuale. Da questa prospettiva, il *queering* assume valore tanto teorico quanto pratico, incoraggiando un vero e proprio *disorientamento epistemologico* (Ahmed, 2006; Di Grigoli, 2023), con la creazione di spazi di resistenza e la promozione di soggettività nomadi e non categorizzabili.

Questo disorientamento può assumere anche la forma di *disidentificazione* (Muñoz, 1999), portando le soggettività queer non soltanto rifiutare le categorie imposte, ma anche a riappropriarsi dei codici normativi, per rielaborarle e generare nuove forme di esistenza. Il corpo diventa così *spazio di resistenza* queer (Preciado, 2008; 2013; 2015), in cui le *tecnologie del genere e della sessualità* possono essere *hackerate*, *ridefinite* e *sovvertite* in nome dell'auto-determinazione e della sperimentazione corporea.

A quelle già elencate si aggiungono le riflessioni di Talia Mae Bettcher (2014) che sommano ulteriori livelli di complessità e si denunciano le tendenze dei discorsi dominanti a racchiudere le esperienze *trans** in cornici statiche o iscrivibili nella sfera medica (Bettcher evidenzia come i modelli medici e di *autenticità identitaria* impongano standard normativi spesso vincolanti). In una prospettiva *queer radicale*, il problema non è soltanto la

marginalizzazione delle persone trans* e/o delle persone non binarie, ma soprattutto il modo in cui l'intero sistema epistemologico le costringe ad aderire a narrazioni predefinite (Bettcher, 2014). Sviluppi come quelli dei *Black Trans Studies* (Snorton, 2017) sottolineano d'altro canto la necessità di leggere le identità trans* nere all'interno di un quadro di continua *razzializzazione e violenza strutturale*. Ciò spinge la Pedagogia queer e il queering a un livello ancor più profondo, evidenziando la dimensione multiforme dell'oppressione e la necessità di un *approccio radicalmente inclusivo* che intrecci fluidità identitaria, critica razziale, superamento del binarismo di genere e qualsiasi forma ideologica di *chi* va inclus* e come.

I percorsi tracciati dalla Pedagogia intersezionali e dalla Pedagogia queer radicale (con l'accento sulla fluidità identitaria, la decostruzione dei sistemi categoriali e la critica alla normatività binaria) quindi convergono verso una *Pedagogia trasformativa* che non si accontenta di aggiungere istanze LGBTQIA+ o antirazziste e anti abiliste (solo per fare alcuni esempi) a un impianto educativo preesistente, ma cerca di ridefinire profondamente le logiche, i linguaggi e le strutture di potere che organizzano l'esperienza culturale e scolastica, aprendo possibilità di resistenza, autorappresentazione e riscrittura eventualmente continua delle identità, in chiave realmente rispettosa di ciascuna differenza. Tale prospettiva non si limita a contestare le norme, ma implica una trasformazione epistemologica più ampia, che ridefinisce la relazione tra sapere, potere e soggettività nel contesto educativo.

Copia Saggio

Il richiamo all'attenzione a non abbassare il livello nel dibattito scientifico e pubblico è alto: la radicalizzazione della Pedagogia all'approccio queer ha indiscutibilmente favorito l'emergere di pratiche educative destabilizzanti circa le norme dominanti su genere e sessualità, ma ha anche dato adito a fenomeni di banalizzazione, in cui alcune questioni, tra cui la fluidità identitaria, vengono ridotte a mero intrattenimento o a performatività ludica. Tale semplificazione depolitizza il *queering*, svuotandone il potenziale critico e rendendo la fluidità un marchio superficiale anziché un processo di effettiva trasformazione delle strutture di potere. Inoltre, per evitare che la narrazione scientifica, mediatica o istituzionale incorpori discorsi apparentemente progressisti ma in realtà funzionali ai dispositivi di esclusione, la radicalità delle pedagogie queer deve mirare ad elevare il confronto piuttosto che creare nuove gerarchie su “*chi è più o meno queer*” di altrø. Ciò implica distinguere con chiarezza tra:

1. *i vissuti e le identità delle persone LGBTQIA+*, che necessitano di ascolto, riconoscimento e cura;
2. *le scelte sistemiche volte a garantire equità per tutt**, indipendentemente dalle differenti configurazioni identitarie.

L'obiettivo ultimo delle pedagogie queer, dei loro approcci e delle didattiche che ne derivano, è dunque duplice:

- *radicalità politica*, intesa come critica strutturale alle forme di dominio cis-eteronormativo;

- *sensibilità relazionale*, che valorizzi l'esperienza individuale e promuova ambienti educativi di supporto, capaci di coniugare giustizia sociale e cura.

Solo mantenendo insieme queste due dimensioni—trasformazione sistemica e attenzione alle esperienze individuali— l'educazione queer potrà evitare di sostituire vecchie esclusioni con nuove, contribuendo invece a un reale superamento delle gerarchie e a un innalzamento del discorso pubblico.

5. LA PEDAGOGIA QUEER IN ITALIA: RESISTENZE CULTURALI E SFIDE EPISTEMOLOGICHE

In Italia e in Europa, la pedagogia queer si sta sviluppando in modo disomogeneo, influenzata dalle specificità culturali, politiche e sociali di ciascun Paese. In Italia, la diffusione della pedagogia queer è ancora limitata e incontra notevoli resistenze, specialmente in contesti educativi formali, dove l'integrazione di tematiche LGBTQIA+ viene spesso criticata come *ideologia gender* (Paternotte & Kuhar, 2017). La diffusione della cosiddetta *ideologia gender* rappresenta un caso emblematico di disinformazione strategica, utilizzata per manipolare il discorso pubblico su temi di genere e sessualità: non ha basi accademiche ma è stata creata come dispositivo retorico dai movimenti conservatori per suscitare timore e opposizione verso le politiche di uguaglianza e inclusione. Le radici di questa campagna di disinformazione affondano in movimenti internazionali (come *La Manif pour tous* francese, che si oppone al matrimonio egualitario, diffondendo il falso

Copia Saggio

costrutto dell'ideologia gender come uno strumento per allarmare l'opinione pubblica e polarizzare il dibattito su genere e sessualità) che in Italia attecchisce con l'influenza sociale di gruppi cattolici, politici e culturali conservatori (CEI, *ProVita & Famiglia*, *Generazione Famiglia*, ecc.), che vedono nelle politiche inclusive una minaccia alla struttura familiare tradizionale e ai valori morali (Garbagnoli, 2016).

Nel nostro paese la controversia ha trovato terreno fertile e ha avuto un impulso decisivo con la diffusione del documento dell'UNAR (*Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali*), che mirava a prevenire la discriminazione di genere e a promuovere l'inclusività nelle scuole. L'UNAR ha commissionato all'associazione scientifico-professionale «Istituto A.T. Beck» di Roma la redazione di tre opuscoli — rispettivamente per la scuola primaria, per la scuola secondaria di primo grado, e per quella di secondo grado, — intitolati «*Educare alla diversità a scuola*» e recanti «*Linee-guida per un insegnamento più accogliente e rispettoso delle differenze*», in larga misura comuni ai tre diversi gradi scolastici, con l'intento di fare chiarezza sui temi di genere e sessualità.

Il contenuto dei suddetti documenti, che trattavano anche l'educazione sessuale, compresi temi come la sessualità e lo sviluppo infantile, è stato strumentalizzato da gruppi conservatori come un esempio di indottrinamento sessuale rivolto ai bambini (Graglia, 2012; Garbagnoli, 2014 e 2016; Bernini, 2017; Ghigi, 2019; Cozzi, 2023; Schettini, 2023). Questo ha scatenato un'ondata di disinformazione e panico morale, sostenuta da associazioni

e movimenti politici *neofascisti*, che hanno diffuso notizie false, secondo cui i programmi educativi delle scuole italiane avrebbero incoraggiato i bambini a *scegliere* il proprio genere e persino la propria sessualità (Kuhar & Paternotte, 2017). La diffusione della *teoria gender* è stata ulteriormente alimentata dai social media, che hanno amplificato immagini e slogan allarmistici, associando l'educazione inclusiva a presunte minacce ai valori tradizionali. Attraverso strategie di comunicazione emotiva e allarmistica, le campagne anti-gender hanno contribuito a generare una reazione diffusa contro i progetti educativi inclusivi, spesso innescando il ritiro o la cancellazione di programmi che promuovono la diversità e il rispetto delle identità LGBTQIA+ nelle scuole (Bertone & Pallotta-Chiarolli, 2014).

Studi come quelli di Garbagnoli (2019) e Kuhar e Paternotte (2017) dimostrano come la *teoria gender* sia stata creata e diffusa come una costruzione ideologica, piuttosto che come una reale corrente scientifica, accademica o educativa. Questo concetto, privo di fondamento scientifico, ha però avuto effetti concreti nel limitare il progresso sociale, polarizzare il dibattito pubblico e ostacolare l'implementazione di una pedagogia queer e inclusiva.

Tuttavia, anche in Italia (probabilmente in risposta al fenomeno disinformativo degli ultimi anni) l'interesse accademico pedagogico è in crescita, e diversi Atenei promuovono progetti per sensibilizzare alle differenze di genere e sessualità e sviluppare una didattica equa (Dussel & Gutiérrez, 2006; Burgio, 2012; Di Grigoli,

Copia Saggio

2020; 2023). Tra le realtà accademiche più attive in questo ambito, il *Centro Interuniversitario di Ricerca Queer (CIRQUE)*, con sede a Pisa, rappresenta un punto di riferimento per gli studi queer in Italia, promuovendo un dialogo interdisciplinare tra università (Università dell'Aquila, Università di Palermo, Università del Piemonte Orientale), studiosi e associazioni, sia a livello nazionale che internazionale. Vi è poi il *Centro Studi sul Genere e l'Educazione (CSGE)* dell'Università di Bologna, attivo presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", che dal 2009 rappresenta un'importante realtà di ricerca interdisciplinare nell'ambito dei gender studies in ambito socioeducativo. Il centro promuove studi sull'educazione contro la violenza di genere, il superamento degli stereotipi sessisti e la riduzione delle disuguaglianze. Un ruolo di rilievo è svolto dal 2012 anche dal *Centro di Ricerca PoliTeSse — Politiche e Teorie della Sessualità* dell'Università di Verona, che si occupa di tematiche legate alla sessualità, al transfemminismo e alle politiche LGBTQIA+, con un'attenzione particolare alla loro dimensione educativa e sociale. Segue il *Centro Interdisciplinare di Ricerche e Studi delle Donne e di Genere (CIRSDe)* dell'Università di Torino, che offre percorsi di studio multidisciplinari sui Queer Studies, affrontando questioni relative all'orientamento sessuale e di genere, al femminismo e all'intersezionalità. Si inserisce in questo panorama anche il Centro Studi di Genere del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia, dedicato alla promozione e al coordinamento di ricerche e attività formative sui temi di genere in termini

intersezionali. Accanto a questi, operano ulteriori centri, laboratori e gruppi di ricerca presenti in numerosi Atenei italiani, a conferma di una rete in espansione. Nonostante il persistere di ostacoli politici e culturali, il crescente interesse accademico e la presenza di reti di ricerca interdisciplinari evidenziano un importante cambiamento nella direzione di una pedagogia più attenta alle questioni di genere e alle soggettività queer.

In altri paesi dell'Europa occidentale, come Regno Unito, Paesi Bassi e paesi scandinavi, la pedagogia queer ha trovato maggiore accettazione, sostenuta da politiche educative che promuovono inclusività e diritti LGBTQIA+ (Formby, 2013). Nel Regno Unito, per esempio, l'educazione sessuale e relazionale, che include contenuti LGBTQIA+, è obbligatoria nelle scuole e incoraggia l'adozione di approcci queer per creare ambienti accoglienti per tutte le identità (Ellis, 2007). In Scandinavia, la pedagogia queer si integra in una visione di educazione inclusiva e anti-oppressiva che mira a formare cittadini rispettosi delle diversità (Meyer, 2010). Tuttavia, nei paesi dell'Europa orientale e meridionale, l'accettazione della pedagogia queer è limitata: in Polonia e Ungheria, per esempio, recenti politiche limitano la "promozione" di contenuti LGBTQIA+ nelle scuole, ostacolando sia la pedagogia queer che la rappresentazione stessa delle persone LGBTQIA+ in ambito educativo (Grabowska, 2020).

In questi contesti, il clima politico conservatore impedisce che la pedagogia queer venga adottata o discussa, contribuendo a mantenere un ambiente ostile alle identità di genere e sessualità non conformi.

Copia Saggio

A livello europeo, iniziative come quelle della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa supportano la diversità e l'inclusività scolastica, incoraggiando pratiche educative rispettose dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale dell* studente (Kuhar & Paternotte, 2017). Nonostante le difficoltà di implementazione, in alcuni contesti queste politiche sono sostenute da organizzazioni non governative e associazioni LGBTQIA+, che collaborano con scuole e istituti per introdurre elementi di pedagogia queer attraverso attività extracurricolari e campagne di sensibilizzazione (Formby, 2013). La pedagogia queer in Europa, quindi, riflette una dinamica complessa: mentre alcuni paesi occidentali e settentrionali promuovono pratiche educative inclusive, l'Europa orientale e meridionale incontra maggiori ostacoli, limitando l'efficacia delle politiche europee in favore di una pedagogia realmente inclusiva e intersezionale.

6. PER UNA PEDAGOGIA DEL POSSIBILE: CRITICA, TRASFORMATIVA E RISONANTE

Se, come abbiamo visto, inizialmente la *queer pedagogy* si è sviluppata per contrastare la normatività di genere e sessualità nei contesti educativi, nel tempo ha ampliato il proprio raggio d'azione includendo una critica più ampia ai sistemi di potere che strutturano l'educazione stessa. Questo passaggio non è stato privo di tensioni: mentre alcune correnti, come già affrontato, miravano (e mirano) all'inclusione di soggettività queer all'interno delle istituzioni esistenti, le pedagogie queer più radicali rifiutano

il concetto stesso di inclusione, ponendo l'accento sulla necessità di una trasformazione epistemologica più profonda. La loro evoluzione teorica si è intrecciata con i movimenti della pedagogia critica e post-critica, ridefinendo obiettivi e metodologie dell'agire pedagogico.

Vediamo come è avvenuta tale evoluzione.

Il progressivo intreccio tra istanze critiche, istanze trasformative e approcci queer ha rappresentato un'evoluzione teorica particolarmente feconda, in grado di ridefinire tanto gli *obiettivi* quanto le *metodologie* dell'agire pedagogico su generi e sessualità (Cohen et al., 2021). Partendo dalla prospettiva classica della pedagogia critica, fortemente ispirata al pensiero di Paulo Freire (1970), la ricerca si è concentrata sulla necessità di svelare i rapporti di potere impliciti nei processi educativi, denunciandone il carattere apparentemente *neutro*.

Studiosi come Henry Giroux (1983) e Peter McLaren (1995; 2001) hanno evidenziato la dimensione politica della scuola e dell'università, in cui le strutture di potere e le disuguaglianze sociali devono essere riprodotte o contestate. In questa cornice, la nozione di *conscientização* — l'idea (mutuata da Freire) che gli individui possano sviluppare una consapevolezza critica del proprio contesto di vita — diventa il perno su cui ruota la proposta post-critica, invitando gli educandi a trasformarsi da soggetti passivi a veri e propri agenti di cambiamento sociale. Tale prospettiva si lega a una tradizione di studi definita *emancipatrice*, che mira a ribaltare i processi di dominazione all'interno delle istituzioni formative, ritenute luoghi di potenziale resistenza e contro-narrazioni.

Copia Saggio

Col tempo, questa impostazione ha mostrato limiti e tensioni, in particolare nel suo definirsi talvolta in maniera dicotomica (*oppresso vs oppressore*), o nel delineare il processo di liberazione in termini eccessivamente lineari e universali. Da qui l'apertura ad una pedagogia definita post-critica, che ha riconsiderato la dimensione epistemologica e soggettiva, introducendo un'attenzione marcata alle negoziazioni tra attori, all'uso del linguaggio, alle pratiche discorsive e alle identità in continua ridefinizione (Ellsworth, 1989; Lather, 1991). La critica mossa da esponenti di questo filone si concentra sul rischio della pedagogia critica classica di perpetuare un modello di emancipazione che non prende sufficientemente in considerazione la pluralità dei vissuti, il ruolo del desiderio, delle emozioni, delle appartenenze etniche, di genere e sessualità. Nonostante la pedagogia critica abbia efficacemente messo in luce le dinamiche di oppressione, essa si è mostrata meno attrezzata a riconoscere la pluralità di soggettività che si intrecciano nello spazio-classe; come avverte Elizabeth Ellsworth (1989), infatti, un empowerment concepito in termini unidirezionali può paradossalmente assumere caratteri repressivi.

La pedagogia post-critica sposta quindi l'attenzione dalle dinamiche strutturali di oppressione alla *contingenza e fluidità delle soggettività*, riconoscendo che la conoscenza è sempre situata e relazionale (Lather, 2007; Biesta, 2013; Fabbri, 2018). Nel suo saggio *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*, Elizabeth Ellsworth (1989) evidenzia come la pedagogia critica presupponga in modo implicito

che tutt* l* student* possano accogliere con la medesima disponibilità la coscienza critica, non tenendo in debita considerazione le distinzioni di posizione sociale, esperienza e potere che modellano i loro vissuti. In sostanza, essa tende a universalizzare l'esperienza dell'oppressione, tralasciando il fatto che ciascun soggetto vive il potere e l'ingiustizia in forme peculiari, talvolta antitetici. Accade così che individui appartenenti a minoranze possano non riconoscersi nella narrazione proposta dalla pedagogia critica tradizionale, spesso ancorata a prospettive maschili, bianche e accademiche. Invece di favorire un'autentica emancipazione, il discorso critico dell'insegnante rischia di alienare l* student* che non si riconoscono in una visione monolitica della condizione di oppressione. Ellsworth propone dunque di riorientare l'attenzione: dall'idea di una "trasmissione" univoca del sapere critico verso uno spazio di interazione tra soggettività, riconoscendo che la conoscenza non è né definitiva né universale, bensì parziale, situata e legata ai contesti (Fabbri, 2018; 2022). L'insegnamento dovrebbe favorire momenti di negoziazione e co-costruzione di significato, in cui student* e docent* collaborano attraverso pratiche dialogiche e performative.

Patti Lather (1991; 2007) a sostegno e integrazione di tali approcci introduce quella che definisce *pedagogia della resistenza riflessiva*, che non si limiterebbe a proporre strumenti per individuare l'oppressione, ma a creare occasioni per rimettere costantemente in discussione il sapere mediante il confronto e la rielaborazione di identità e interpretazioni. Ciò implica che la conoscenza — lungi

Copia Saggio

dall'essere qualcosa di definitivo o assoluto — si sviluppa in modo relazionale e dinamico. A tale dibattito si aggiunge Biesta (2013) che, riprendendo Laher, ribadisce che il sapere non esiste separatamente dalla relazione educativa, bensì si configura come esito di un incontro tra esperienze, emozioni e pratiche discorsive.

Emerge quindi una pedagogia intesa come “campo di forze” e non come semplice processo meccanico; una pedagogia queer che fa propria la prospettiva post-critica e individua tre assunti fondamentali:

1. Il *sapere non è neutro né stabile*, ma sempre situato e in relazione con i contesti sociali e culturali.
2. Le soggettività queer non possono essere ridotte a *categorie fisse*, ma devono essere comprese come processi performativi e in costante trasformazione.
3. L'insegnamento queer non è una pratica di trasmissione, ma di *negoziiazione*, in cui l* student* partecipano attivamente alla costruzione del significato.

Nel passaggio alla pedagogia post-critica, l'azione di ricerca si spinge quindi a evidenziare l'importanza dei *contesti discorsivi*, la natura *situata* del sapere e la necessità di un *approccio riflessivo*, in cui chi svolge le azioni dell'insegnare non sia più depositario di una verità critica, ma un facilitatore di pratiche interpretative.

La pedagogia post-critica non è però la sola a rinnovare l'approccio critico tradizionale. Parallelamente, infatti, si fa strada la proposta della *pedagogia trasformativa*, avviata dagli studi di Jack Mezirow (1991; 2003; Mezirow & Taylor, 2011) e ripresa da numerosi autori successivi (Brookfield, 2017; Lipari, 2010; Wenger, McDermott &

Snyder, 2007), la quale enfatizza il potenziale dell'esperienza personale e della riflessività come motori di cambiamento: la trasformazione educativa non appare più focalizzata esclusivamente sulla denuncia dell'oppressione a livello sistemico, ma include la *metamorfosi* delle cornici interpretative individuali e collettive. Il soggetto, attraverso la riflessività critica e il confronto con nuove prospettive, rielabora i propri schemi di base, in un processo di apprendimento che implica spesso un vissuto di dissonanza cognitiva e di ridefinizione di sé. In questa logica, l'atto educativo si configura come un itinerario non-lineare, aperto, contrassegnato dal dialogo, dalla sensibilità ai vissuti emotivi, e da un'interazione costante tra i differenti attori della comunità scolastica o universitaria.

Questa duplice evoluzione — critica e trasformativa — sostiene, in modo sempre più marcato, la cosiddetta *pedagogia queer*, che riprende alcuni assunti radicali della critica post-strutturalista e li applica alla sfera dell'identità di genere e della sessualità (Britzman, 1995; Kumashiro, 2002). L'idea di base è che la scuola agisca, spesso inavvertitamente, come un'istituzione di *normalizzazione* laddove lo sviluppo di competenze, l'acquisizione delle relative conoscenze, e l'appropriazione delle regole sociali rispecchia e rafforza costrutti ciseteronormativi e/o non equo-rappresentativi.

A influenzare le pedagogie attuali, si aggiungono inoltre:

1. le teorie *postcoloniali* che analizzano le eredità del colonialismo nelle strutture del sapere, mettendo in luce i meccanismi di esclusione e dominio ancora operanti nei sistemi educativi. Attraverso il lavoro di diversi

Copia Saggio

autori (Spivak, 1988; Bhabha, 1994; Burgio, 2022) queste prospettive criticano la riproduzione di epistemologie eurocentriche e promuovono un'educazione spinta a decostruire le narrazioni egemoniche;

2. la *woke culture* che ha incentivato una consapevolezza critica più radicale sulle ingiustizie sociali e sulle dinamiche intersezionali di potere. Questa prospettiva ha stimolato la creazione di pratiche educative più eque, attente alla pluralità delle identità e orientate alla contestazione delle norme stabilite, affinché i processi formativi siano in grado di non riprodurre gerarchie oppressive e diventino spazi di riconoscimento e trasformazione sociale.

Una pedagogia autenticamente equa, che si declini in prospettiva queer oppure in altre cornici anti-oppressive, non può (*e non deve!*) esimersi dal collocare al centro del proprio agire l'essere umano: discenti in quanto soggetti pensanti, non bersagli di dispositivi socio-ideologici standardizzati. Non sono corpi da confinare entro imposizioni normative e culturali che pretendono di prescrivere identità, desideri o produzione di sapere. Una pedagogia equa riconosce che ogni soggettività è situata, in costante divenire e non riducibile a categorie precostituite. Essa non impone, ma ascolta; non normalizza, ma accoglie; non plasma, ma offre spazio affinché ciascun individuo possa emergere e trasformarsi in un *autentico possibile* attraverso il sapere e la relazione con gli altri. È una pedagogia che, nella prassi, valorizza la possibilità per ciascuno di individuare ed esplorare la propria zona di sviluppo prossimale, attivando mediazioni e sostegni

che rendano praticabile il passaggio dal livello attuale a quello potenziale dell'apprendimento (Vygotskij, 1978). Una pedagogia è equa se considera l'apprendimento non una realtà oggettiva e univoca da trasmettere, ma se si inserisce nello spazio *vibrante* tra soggetto e mondo (Rosa, 2016; 2019).

L'educazione diviene così un luogo in cui docenti e studente *risuonano* con i contenuti, le pratiche e le esperienze, ritrovando la possibilità di costruire una relazione affettiva e trasformativa col sapere. Questa prospettiva, applicata alla pedagogia queer, esalta ulteriormente la componente dinamica e fluida della conoscenza, alimentando la sperimentazione di metodologie inedite e la costruzione di nuove identità discenti e docenti.

Nel complesso, tale processo conduce verso un orizzonte definibile *pedagogia del possibile*, in cui le varie correnti (critica, post-critica, inclusiva, trasformativa e queer) si incontrano in una visione fortemente evolutiva dell'educazione, volta a immaginare scenari futuri alternativi e concretamente realizzabili, al di là della sola denuncia delle opacità del presente (Giroux, 1988; Young & Diem, 2024). L'approccio del *possibile* si radica nell'idea che l'educazione debba creare le condizioni per generare significati, supportare la pluralità delle esperienze e incentivare i soggetti a co-costruire soluzioni sempre nuove e coerenti con la complessità del reale (Venturelli, 2018). In tale prospettiva, l'atto educativo diviene laboratorio di nuove forme di convivenza, in cui non è sufficiente rompere con i paradigmi dominanti, ma occorre produrre narrazioni alternative e immaginare, in modo situato

Copia Saggio

e riflessivo, una realtà meno vincolata dalle strutture di potere esistenti, più inclusiva e rispettosa delle differenze (Fabbri, 2022).

A partire da tali questioni, si delineano tre traiettorie chiave di una pedagogia del possibile:

1. Il *disorientamento epistemologico*: la conoscenza non è mai neutrale né fissa, ma è costantemente ridefinita attraverso pratiche di contestazione e risignificazione (Ahmed, 2006).
2. La *corporeità* e la *performatività* dell'apprendere: l'educazione non è solo un'attività intellettuale, ma coinvolge corpi, emozioni, desideri e relazioni affettive (Muñoz, 1999; Rivoltella, 2021).
3. L'*instabilità delle soggettività*: l'insegnamento queer non si limita a denunciare le norme ciseteronormative, ma crea spazi in cui le identità possono emergere in modo fluido e performativo (Butler, 1990; Sedgwick, 1990).

Significa costruire un'educazione che non si limita a trasmettere contenuti, ma che si fa esperienza di riconoscimento, di esistenza, di possibilità e, in questa prospettiva, l'apprendimento non è un processo neutro o lineare, ma un territorio di esplorazione, di relazione e di negoziazione continua (Tuck & Yang, 2012), dove l'identità non è imposta o normata dall'esterno, ma si costruisce nella libertà dell'incontro e del confronto.

Una pedagogia equa è — in tempi in cui la neutralità educativa rischia di mascherare disuguaglianze — *anche una pedagogia della scomodità* che si realizza come pedagogia del possibile, una pedagogia risonante, una

pedagogia che non si accontenta di riprodurre il mondo così com'è, ma che immagina e genera mondi in sintonia con le differenze individuali. Mondi possibili, inclusivi, aperti, più giusti.

Lontano dall'essere un'utopia astratta, la *pedagogia del possibile* si nutre di evidenze di ricerca, metodologie sperimentali e didattiche che, seppur in modo frammentato, testimoniano la capacità dell'educazione di aprire varchi di rinnovamento sociale.

Torneremo su questi aspetti all'interno della parte III, perché vi è possibilità laddove la riflessione pedagogica incontra i contesti e le metodologie per trasformare il *possibile in concretezza*.

Gli alfabeti di genere e sessualità sin qui delineati proseguono l'impegno inaugurato con la media literacy che

Copia Saggio

incontriamo nel primo capitolo: ampliare gli orizzonti educativi verso l'equità e la pluralità. Se all'inizio del volume ci siamo posti l'obiettivo di una pedagogia mediale equa e inclusiva, ora abbiamo aggiunto un tassello fondamentale: la messa in discussione delle norme di genere e sessualità che troppo a lungo sono state date per scontate nei media e nell'educazione. Questa prospettiva arricchisce la complessità, con l'intento di mostrare che per abitare il mondo mediale con consapevolezza è necessario anche saper queerizzare il nostro sguardo, rendendolo sensibile alle differenze e alle istanze di giustizia sociale. Nel prosieguo, continueremo su questa scia, interrogando le genealogie di genere e sessualità, anche nelle loro declinazioni queer (Capitolo 3), per comprendere come i concetti di femminilità e mascolinità si siano storicamente intrecciati con poteri epistemici, economici e culturali (Butler, 1990; Connell, 1995). A partire da tali genealogie, volgeremo lo sguardo agli ecosistemi mediali contemporanei (Capitolo 4), analizzando cinema, televisione, piattaforme digitali e spazi museali come luoghi di narrazione e di resistenza, nei quali le soggettività LGBTQIA+ negoziano visibilità, agency e memoria collettiva (Haraway, 1991; hooks, 1992).

Con questa doppia focalizzazione—storica e mediologica—la Parte II intende dunque fornire gli strumenti critici per riconoscere, decostruire e ri-immaginare le rappresentazioni di genere nei media, preparandoci a esplorare, nelle sezioni successive del volume, le sfide poste dall'era post-digitale e dalle intersezioni di potere che attraversano corpi, dati e algoritmi.

Copia Saggio

PARTE II

QUEERIZZARE LO SGUARDO: GENEALOGIE, PRATICHE E IMMAGINARI DI GENERI E SESSUALITÀ

«Ogni atto educativo è un atto politico»

Paulo Freire

Nel capitolo precedente abbiamo adottato la lente della queer theory e delle pedagogie queer per decostruire le norme di genere e sessualità. Per comprenderne la genesi, è ora necessario tornare alle traiettorie intrecciate dei movimenti femministi, LGBTQIA+ e dei Critical Masculinity Studies: percorsi che, dalle prime ondate femministe fino alle letture intersezionali contemporanee, hanno reso il genere sempre più fluido e plurale.

A partire dagli anni Settanta, in Italia, il femminismo (nelle sue declinazioni radicale, della differenza e, più tardi, intersezionale) ha messo in crisi il patriarcato rivendicando autodeterminazione e maggiore visibilità per le donne. Collettivi, manifesti e campagne pubbliche hanno aperto un confronto inedito su identità sessuale e diritti civili, preparando il terreno alle future elaborazioni queer. In questo clima maturano eventi-soglia: il delitto di Giarre del 1980, che scuote l'opinione pubblica spingendo alla nascita di Arcigay; l'arresto, l'anno seguente, di due donne agrigentine colpevoli di un semplice bacio, episodio che innesca la prima manifestazione esclusivamente lesbica a Roma il 22 ottobre 1981; l'approvazione della legge 164/1982 sulla rettifica anagrafica per le persone trans*, corretta nel 2015 dalla Cassazione per eliminare l'obbligo chirurgico; e la Legge sulle unioni civili del 2016, che riconosce — seppur parzialmente — le unioni omosessuali.

Copia Saggio

Mentre queste battaglie riplasmano l'orizzonte dei diritti, gli studi sulle mascolinità problematizzano la maschilità egemonica e aprono lo sguardo a mascolinità dissidenti, queer e transfemministe. Il risultato è un campo critico in cui *femminilità* e *mascolinità* non sono più essenze fisse, ma pratiche contingenti, performative e attraversate da rapporti di potere.

Questa genealogia mostra che le attuali riflessioni sulla pedagogia queer e, nei capitoli successivi, sulla Queer Media Education non sono esercizi astratti: scaturiscono da conflitti reali, negoziazioni legislative e mutamenti culturali che continuano a ridefinire lo spazio pubblico. Comprenderne le radici è indispensabile per progettare percorsi educativi in grado di decostruire regimi di generi fissi nei media, promuovere agency tra soggettività marginalizzate e sfidare la violenza simbolica ancora presente nelle agenzie educative e nella società tutta.

Copia Saggio

CAPITOLO 3. QUEER FEMININITIES E QUEER MASCULINITIES: MOVIMENTI E STUDI SULLE FEMMINILITÀ E MASCOLINITÀ

*“Voglio provare ad esistere, la mia natura è resistere.
E non mi importa di perdere,
quello che mi serve adesso è vivere”*

Resistere — La Rappresentante di Lista (2021)

1. DALL'ESSENZIALISMO ALL'INTERSEZIONALITÀ: EVOLUZIONE STORICA DEI DISCORSI SU GENERE E SESSUALITÀ

Alla base di quello che oggi noi tutt* definiamo patriarcato, machismo, mascolinità tossica, maschilità egemonica, ecc., fondamento culturale che caratterizza la maggior parte delle discriminazioni culturali, vi è una postura teorica, definita *essenzialismo*, che attribuisce al *genere* e alla *sessualità* caratteristiche innate, immutabili e universali, spesso derivate da fattori biologici.

Nonostante oggi sia ampiamente criticato da prospettive *post-strutturaliste* e *costruzioniste* — che ripercorreremo in questo capitolo — l'essenzialismo continua ad essere sovrarappresentato in discorsi pubblici, legislativi e mediati, sollevando importanti questioni sulle sue implicazioni sociali e educative. Ma da cosa è nato? Quando? Non è immediato rispondere a tali quesiti. Potremmo attribuire le colpe ai testi sacri fondativi delle religioni diffuse in Occidente, oppure a necessità evolutive che

Copia Saggio

hanno portato gli ominidi (es. *specie australopithecus*) e prime specie di *Homo* (es. *australopithecus*, *Erectus*, ...) a porre le basi di un sistema di accudimento che vedeva le *femmine* a trascorrere maggior tempo con la prole e richiedendo ai *maschi* di occuparsi della procura di risorse e della protezione del gruppo. Tale modello, seppur non universale, si può desumere abbia favorito la formazione di ruoli di genere distinti, con una divisione del lavoro basata sulle esigenze della sopravvivenza.

Tuttavia, attribuire l'origine della struttura familiare e delle disuguaglianze di genere esclusivamente a dinamiche evolutive o modelli adattativi sarebbe riduttivo; il processo è stato influenzato anche dallo sviluppo culturale, dalle strutture economiche emergenti e dalle norme sociali che si sono consolidate nel tempo.

Dall'antropologia apprendiamo come la transizione dalle società nomadi di cacciatori-raccoglitori a quelle sedentarie agricole, avvenuta circa 10.000 anni fa nel Neolitico, abbia segnato una svolta nella costruzione sociale dei ruoli di genere (Hayden, 1980; Lerner, 1986). Con l'accumulo di risorse alimentari e la proprietà della terra si svilupparono infatti strutture di potere più gerarchiche, dove il controllo economico e politico divenne appannaggio maschile, mentre le donne furono progressivamente confinate alla sfera riproduttiva e domestica (Ehrenberg, 1989).

Questo modello si consolidò ulteriormente con l'affermazione delle prime civiltà statali (Mesopotamia, Egitto), dove codici legislativi e sistemi religiosi istituzionalizzarono le disuguaglianze di genere: basti pensare al *Codice*

di Hammurabi (XVIII secolo a.C.), che sanciva la trasmissione patrilineare della proprietà, o alle narrazioni mitologiche che legittimavano la subordinazione femminile (Lerner, 1986).

Queste strutture di potere non si limitarono a modellare le dinamiche sociali ed economiche, ma furono teorizzate, legittimate e tramandate, anche dal pensiero filosofico. Tant'è che nella tradizione occidentale, ritroviamo prove oggettive di *essenzialismo* nella filosofia classica e, successivamente, nel pensiero illuminista, i cui principi fondamentali sono di seguito sintetizzati per comprenderne meglio l'evoluzione

Nel pensiero aristotelico, il genere viene inteso come un'espressione della natura intrinseca degli individui, definita da funzioni biologiche e finalità teleologiche. La *Politica* e le opere biologiche di Aristotele si articolano in una visione gerarchica in cui la razionalità è attribuita principalmente agli uomini, mentre alle donne sono associate la sfera domestica e la riproduzione: insomma, sono considerate *necessarie* ma *inferiori* (Lloyd, 1984). Questa dicotomia riflette una costruzione sociale giustificata da supposizioni biologiche, stabilendo una scala di valore tra i sessi con ruoli distinti e complementari nella società. Durante il Medioevo, l'essenzialismo aristotelico fu ulteriormente consolidato dalla teologia cristiana. Filosofi come Tommaso d'Aquino integrarono le nozioni aristoteliche nella dottrina religiosa, giustificando la subordinazione femminile come ordine divino (Federici, 2004). Autori come Isidoro di Siviglia e Alberto Magno associarono la natura femminile a imperfezione e passività,

Copia Saggio

rafforzando l'idea che le differenze di genere fossero volute da Dio e riflettessero un ordine morale naturale (Isidoro, *Etymologiae*; Alberto Magno, *De Animalibus*), mentre Sant'Agostino attribuiva alla sessualità la sola funzione riproduttiva (in *De civitate Dei* e nel *De bono coniugali*). Questa fusione tra filosofia classica e dottrina religiosa stabilì un quadro concettuale che legava il genere a un destino immutabile, in cui la *natura* fungeva da parametro normativo (MacIntyre, 1990). In *Holy Feast and Holy Fast* del 1987, però, l'autrice Caroline Walker Bynum ha sottolineato come alcune figure femminili medievali, attraverso la mistica e la santità, abbiano sfidato tali costrizioni, negoziando nuove modalità di agency all'interno di un ordine apparentemente fisso (come nel caso di Caterina da Siena che rifiutò il matrimonio imposto e influenzò direttamente il papato; oppure di Margherita da Cortona, che trasformò un passato da "peccatrice" in una reputazione di santità tramite l'ascetismo radicale; o ancora di Chiara d'Assisi, che fondò un proprio ordine femminile rivendicando autonomia spirituale e istituzionale).

Nel periodo Illuminista, poi, si mantennero più o meno le stesse concezioni essenzialiste rispetto ai generi. Rousseau, nel suo *Émile*, assegnava alle donne ruoli domestici, sostenendo che "*la natura stessa vuole che le donne obbediscano agli uomini*" (Pateman, 2018). Kant, in *Antropologia dal punto di vista pragmatico* (1798, ed.it. 1991), attribuiva alle donne una maggiore inclinazione alla sensibilità rispetto alla razionalità maschile, giustificando una divisione dei ruoli sociali che escludeva le donne dalla piena partecipazione alla sfera politica e

intellettuale. Pierre Roussel definiva il genere in termini biologici, associando la maternità femminile a debolezza emotiva e fisica, rafforzando stereotipi di genere che limitavano l'emancipazione femminile (Schiebinger, 1991). Nonostante queste visioni predominanti, di quel periodo emergono voci critiche che sfidarono l'essentialismo: Madeleine de Scudéry, François Poulain de la Barre, Mary Wollstonecraft, Catharine Macaulay, Anna Barbauld, Nicolas de Condorcet e Olympe de Gouges promossero l'uguaglianza intellettuale e morale tra i sessi, contestando le giustificazioni biologiche delle disuguaglianze. Wollstonecraft, per esempio, in *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), criticò l'educazione discriminatoria e propose l'accesso paritario all'istruzione, affermando che le restrizioni delle donne alla sfera domestica erano costruzioni sociali mirate a mantenere lo status quo patriarcale. Condorcet e de Gouges sostennero diritti civili e politici equivalenti per donne e uomini, sfidando il contratto sociale che escludeva le donne dalla sfera pubblica e denunciando il doppio standard che limitava le libertà femminili pur esigendo la loro adesione alle norme morali.

Nel XIX secolo, il positivismo e le teorie evoluzionistiche di Darwin e Lombroso continuarono a sostenere visioni essenzialiste per le differenze di genere: Darwin, con la selezione sessuale in *The Descent of Man* (1871), fu frequentemente interpretato per sostenere stereotipi maschili di forza e femminili di passività, nonostante la sua intenzione originale non fosse quella di giustificare disuguaglianze sociali (Schiebinger, 1991). Lombroso,

Copia Saggio

negli studi criminologici come *La donna delinquente* (1893), associava alle più ribelli caratteristiche fisiche a comportamenti devianti, rafforzando l'idea che il genere fosse biologicamente determinato, ignorando la variabilità culturale e individuale (Laqueur, 1995). Tuttavia, critici come Charlotte Perkins Gilman, John Stuart Mill, Maria Montessori, Eliza Burt Gamble e Antoinette Brown Blackwell contestarono queste interpretazioni, argomentando che le differenze di genere derivassero da costruzioni culturali e sociali, non da predisposizioni biologiche: Gilman, in *Women and Economics* (1898), criticò il determinismo biologico e propose l'indipendenza economica delle donne come chiave per la loro emancipazione, evidenziando come le limitazioni delle donne fossero radicate nelle strutture economiche e culturali piuttosto che nella biologia; John Stuart Mill, in *The Subjection of Women* (1869), sostenne l'uguaglianza di accesso all'educazione e al lavoro, anticipando molte rivendicazioni del femminismo liberale; Maria Montessori, con *Il metodo della pedagogia scientifica* (1909), dimostrò che le differenze percepite tra i sessi derivavano principalmente da diseguaglianze formative, promuovendo un'istruzione più inclusiva e sfidando i ruoli tradizionali. Le loro critiche non solo contestavano gli stereotipi del loro tempo, ma offrivano anche un modello alternativo di società basato sull'uguaglianza e la cooperazione tra i generi, anticipando le lotte femministe del XX secolo e contribuendo a una visione del progresso umano fondato sull'equità e sulla giustizia sociale.

2. LE ONDATE FEMMINISTE E I MOVIMENTI LGBT+

Prima ondata (fine XVIII secolo — inizio XX secolo)

La prima ondata femminista, che per convenzione definiremo *proto-femminismo*, affonda le sue radici nel tardo Settecento e si protrae sino alla metà del XX secolo. Difatti, si tratta di un lasso di tempo storico sollecitato da diversi e importanti mutamenti sociopolitici, come l'ascesa delle idee illuministe, la Rivoluzione francese, l'espansione industriale e le rivoluzioni liberali, che hanno creato uno spazio in cui le donne iniziano a rivendicare diritti civili e politici, in primis il diritto all'istruzione e il suffragio (Offen, 2000).

Uno dei testi chiave di questa fase è senza dubbio *A Vindication of the Rights of Woman* di Mary Wollstonecraft che risale al 1792, in cui l'autrice denuncia la condizione subordinata delle donne nella società inglese e rivendica un'educazione paritaria. Wollstonecraft sottolinea come la mancanza di istruzione e di autonomia economica non faccia altro che alimentare l'ignoranza e la dipendenza femminile dagli uomini, sostenendo che la presunta "inferiorità" delle donne sia frutto di costruzioni sociali, piuttosto che strettamente biologiche.

Poi, le teorie positiviste ed evoluzionistiche ebbero un impatto negativo e significativo non solo nella scienza, ma anche nelle politiche educative, nelle rappresentazioni culturali e nei discorsi sociali. Le donne furono frequentemente escluse da opportunità educative e lavorative con l'argomentazione che tali differenze fossero radicate nella biologia e quindi immutabili.

Copia Saggio

Tuttavia, queste visioni furono contestate da autrici come Charlotte Perkins Gilman (*Women and Economics*, 1898) e Virginia Woolf, che criticarono l'uso della scienza per limitare le possibilità femminili. Tali autrici evidenziarono come il determinismo biologico fosse una costruzione sociale mascherata da scienza. Impatto culturale e critiche successive. Il clima culturale è stato per secoli (troppi) molto riluttante ed è solo a cavallo tra i secoli XIX e XX che nel contesto anglosassone si sviluppa il *femminismo liberale* legato all'idea di eguaglianza giuridica ed economica tra i sessi (Banks, 1981). In tale contesto John Stuart Mill e Harriet Taylor sostennero la necessità di riformare la legislazione per garantire i diritti civili alle donne. Pur non mettendo pienamente in crisi il paradigma essenzialista, il femminismo liberale mirava a estendere la sfera dei diritti individuali per includere le donne, insistendo sulla possibilità di partecipazione politica e di accesso all'istruzione.

Queste fasi storiche però non portarono ancora alla conquista di veri e propri diritti per le donne. Come vedremo, sarà solo dopo la prima metà del XIX secolo che i movimenti femministi riescono ad affermarsi con rivendicazioni concrete, ottenendo i primi riconoscimenti giuridici e politici (Humm, 1992).

Nella seconda metà del XIX secolo, infatti, soprattutto nel Regno Unito e negli Stati Uniti, si diffuse con particolare vigore il *movimento suffragista*, trovando risonanza in altre parti d'Europa e del mondo. Donne come Elizabeth Cady Stanton e Susan B. Anthony negli Stati Uniti, oppure Millicent Garrett Fawcett e Emmeline Pankhurst in

Gran Bretagna, furono figure chiave nella lotta per il voto femminile (Flexner & Fitzpatrick, 1996). La prima ondata culminò con l'ottenimento del suffragio femminile in diversi Paesi occidentali (USA, UK, alcuni Stati europei) tra gli anni Dieci e Venti del XX secolo. Ciò nonostante, la vittoria del suffragio segnò più un traguardo giuridico che una trasformazione radicale della struttura patriarcale della società.

Le lotte femministe del XIX secolo si incrociano con le prime organizzazioni per i diritti delle persone omosessuali e trans*, emerse nella Germania del tardo Ottocento, in un contesto segnato dal positivismo medico e dalla criminalizzazione dell'omosessualità (par. 175 del Codice penale tedesco). Figura chiave fu Magnus Hirschfeld, medico e attivista, che nel 1897 fondò il *Comitato Scientifico-Umanitario* (WhK, *Wissenschaftlich-humanitäres Komitee*) con l'obiettivo di depenalizzare l'omosessualità attraverso una campagna basata su dati scientifici e petizioni parlamentari (Hekma, 2004). Il WhK, oltre a produrre il primo periodico LGBT+ della storia (*Jahrbuch für sexuelle Zwischenstufen*), sostenne la teoria del *terzo sesso*, anticipando le moderne concezioni non binarie del genere. Sebbene il Comitato sia stato smantellato dal nazismo nel 1933, il suo approccio intersezionale — che univa attivismo, ricerca e advocacy — rappresenta un antecedente critico per i movimenti queer contemporanei (Beachy, 2014).»

Copia Saggio

Seconda ondata (1960s—1980s)

La seconda ondata femminista fiorisce in un periodo di grandi trasformazioni sociali ed economiche. La contestazione studentesca, la lotta per i diritti civili, l'antipsichiatria e i movimenti pacifisti fornirono un terreno fertile per una critica più profonda delle gerarchie di genere (Freeman, 1975). In quest'epoca emergono i *Women's Liberation Movements* (WLM), che non si limitarono a richiedere diritti formali, ma misero in discussione la struttura stessa della società patriarcale (Rowbotham, 1973).

Testi come *Le Deuxième Sexe* di Simone de Beauvoir (1949, trad. it. 1989) e *The Feminine Mystique* di Betty Friedan (1963) sono spesso considerati opere fondative del femminismo contemporaneo. De Beauvoir contesta l'idea che la donna abbia una natura intrinseca, sostenendo che “*donne si diventa*”, cioè che la femminilità è costruita socialmente. La sua riflessione si colloca in un solco esistenzialista, e prefigura il costruttivismo sociale del genere che sarà sviluppato anche da studi teorici successivi.

Negli Stati Uniti, Betty Friedan denuncia la condizione di frustrazione di molte donne americane “relegate” nel ruolo di mogli e madri, individuando una *mistica della femminilità* imposta dai media e dalle istituzioni, che perpetua stereotipi rigidi e impedisce l'accesso delle donne alla vita pubblica e lavorativa (1963). Questo testo ispirò numerose donne a formare gruppi di autocoscienza e a partecipare ai movimenti di liberazione (Evans, 2015) dalle famiglie e dai contesti lavorativi patriarcali.

Da lì in avanti si svilupparono anche correnti maggiormente radicali, tra cui quella rappresentata da Kate Millett (*Sexual Politics*, 1970) e Shulamith Firestone (*The Dialectic of Sex*, 1970) le quali denunciavano la pervasività del patriarcato in tutte le istituzioni, incluse la famiglia, la sessualità e il linguaggio. Le due autrici, con forte spirito attivista che le vede lottare insieme per qualche anno, sostengono che “*ciò che è personale è politico*” (Hanisch, 1970), affermando così l’idea che la sfera privata non fosse separabile da quella pubblica e che i rapporti di genere nella famiglia o nelle relazioni affettive fossero parte integrante delle dinamiche di potere da analizzare e trasformare.

All’interno della seconda ondata, Germain Greer (*The Female Eunuch*, 1970) e altre autrici diedero ulteriore spinta alla critica dei modelli patriarcali di sessualità. Contemporaneamente, iniziarono a emergere voci di donne afroamericane, come bell hooks (*Ain’t I a Woman?*, 1981) e Audre Lorde (*Sister Outsider*, 1984), che misero in evidenza la discriminazione intersezionale fra etnia e genere (hooks, 1981; Lorde, 1984). Sebbene il vero concetto di *intersezionalità* verrà formulato solo più tardi, questa fase aprì la strada a una maggiore attenzione alle differenze di classe, razza ed etnia all’interno del movimento. In questo stesso contesto, Monique Wittig, con il saggio *La pensée straight* (1980), introdusse una critica radicale al concetto stesso di “donna” come categoria universale, sostenendo che essa non sia un dato naturale ma una costruzione politica funzionale al regime eterosessuale. Il suo pensiero aprì la via a una riflessione queer

Copia Saggio

ante litteram, mostrando come la liberazione non potesse limitarsi a una ridefinizione dei ruoli, ma richiedesse la decostruzione delle categorie stesse entro cui quei ruoli erano stati storicamente confinati.

In Italia, l'impatto della seconda ondata si manifestò con particolare intensità negli anni Settanta, in un contesto segnato dal fervore delle lotte operaie, studentesche e politiche che attraversavano il Paese. I movimenti delle donne furono tra i protagonisti di questa stagione: da Nord a Sud, sorsero collettivi femministi che si concentrarono sia sulla rivendicazione dei diritti sul lavoro e sulla sfera riproduttiva, sia sull'autocoscienza, la critica culturale del patriarcato e la creazione di spazi autonomi. Uno dei momenti chiave fu la pubblicazione, nel 1970, del Manifesto di Rivolta Femminile, firmato tra le altre da Carla Lonzi e Carla Accardi: in esso si affermava la necessità di rompere con la subordinazione storica delle donne, rivendicando autonomia, libertà e consapevolezza di sé. Proprio Carla Lonzi, con testi come *Sputiamo su Hegel* (1970) e *La donna clitoridea e la donna vaginale* (presente nell'edizione del 1974, insieme ad altri scritti, de *Sputiamo su Hegel*), sostenne una critica radicale alla cultura patriarcale e all'idea che l'emancipazione dovesse passare soltanto attraverso la "parità" con l'uomo, spingendo invece verso un ripensamento profondo dei rapporti di potere in ogni sfera, da quella domestica a quella pubblica, a quella sessuale.

Parallelamente all'emergere di femminismi radicali e collettivi, che mettono al centro il corpo, il desiderio e la differenza, anche i movimenti LGBTQIA+ conoscono

una svolta radicale. La rivolta di Stonewall del giugno 1969, scoppiata in risposta a un raid della polizia nel bar *Stonewall Inn* di New York, è spesso narrata come *spartiacque simbolico* nella storia LGBTQIA+ (Carter, 2004). Tuttavia, la sua rilevanza risiede non tanto nella presunta “unicità” dell’evento — preceduto da sommosse analoghe, come quelle di Cooper’s Donuts (Los Angeles, 1959) e Compton’s Cafeteria (San Francisco, 1966) — quanto nella sua *risignificazione come mito fondativo* di un movimento politicizzato e visibile. Stonewall favorì la transizione da un’ottica di assimilazione (tipica delle *omophile organizations* degli anni ’50) a una di liberazione radicale, incarnata dal Gay Liberation Front (GLF). Nello stesso solco internazionale di Stonewall, il primo Gay Pride britannico si tenne il 1° luglio 1972 a Londra, organizzato dal Gay Liberation Front. Il corteo assunse lo slogan “G.A.Y. — Good As You”, rivendicando l’equivalenza morale fra persone eterosessuali e queer e inaugurando in Europa la pratica di una manifestazione pubblica annuale dell’orgoglio Gay.

Pochi anni dopo, il 24 giugno 1979, anche l’Italia ebbe il suo “primo Pride”: circa cinquecento persone sfilarono a Pisa per protestare contro la violenza omofobica, aprendo la stagione delle marce dell’orgoglio nel Paese. Quello di Pisa però non fu riconosciuto come vero e proprio Pride, come nemmeno quello del 28 giugno 1981 tenutosi a Palermo, dopo la nascita del primo circolo arcigay italiano (nato in risposta al *delitto di Giarre*, cfr. *introduzione*) nell’ottobre del 1980, da cui nacque la “festa dell’orgoglio omosessuale” all’interno di Villa Giulia.

Copia Saggio

L'impatto di Stonewall, in Italia, fu quindi mediato e ritardato: solo negli anni '70 e '80 si assistette a una riappropriazione autonoma di quell'eredità (Rossi Barilli, 1999). In questa cornice, Mario Mieli (autore di *Elementi di critica omosessuale*, 1977) e altri intellettuali contribuirono a rafforzare il legame tra movimenti femministi e nuove istanze LGBTQIA+: si iniziò a riconoscere la lotta comune contro l'eteronormatività e la necessità di mettere in discussione il binarismo di genere.

Proprio in questo intreccio tra femminismo radicale e rivendicazioni legate all'identità sessuale, va ricordata anche la manifestazione lesbica indipendente del 1981 (Figura 6)²⁵ tenutasi ad Agrigento, che segnò un passaggio fondamentale di autonomia per le donne lesbiche in Italia. Essa reclamò uno spazio proprio, al di là delle istanze più generiche del femminismo e di quelle del movimento omosessuale maschile, e contribuì a mettere al centro il desiderio e la soggettività lesbica. Tale iniziativa spinse il movimento delle donne a interrogarsi in modo più approfondito sulle differenze interne e sulla pluralità

25 L'immagine riproduce il celebre cartello "Baci Agrigentina", realizzato dalla pittrice Felis Nusselein e mostrato durante il primo sit-in pubblico lesbico organizzato a Roma il 22 ottobre 1981 in solidarietà con due donne arrestate ad Agrigento per essersi bacciate in pubblico. L'illustrazione ironizza sulla nota pubblicità dei Baci Perugina, sostituendo la coppia eterosessuale con due donne vestite da galeotte, a sottolineare la criminalizzazione dell'amore lesbico. La manifestazione, organizzata dal CLI (Collegamento tra Lesbiche Italiane) e da altri collettivi, rappresentò una svolta storica per la visibilità lesbica autonoma nel panorama dei movimenti italiani. Per ascoltare un podcast "a cura di Arcigay dedicato all'evento" ed alla testimonianza di Rosanna Fiocchetto, scansiona il QR code qui accanto.



delle esperienze, anche in relazione all'orientamento sessuale.

Figura 6: Volantino I manifestazione lesbica del 22 ottobre 1981



Un ulteriore contributo critico è riconducibile alla figura di Pier Paolo Pasolini che, pur non definendosi femminista, con i suoi *Scritti corsari* (1975) e il suo sguardo anti-convenzionale sulla morale sessuale borghese, alimentò il dibattito sull'emarginazione e sull'ipocrisia sociale verso identità “non conformi”. Sebbene Pasolini non fosse parte integrante dei collettivi femministi, il suo pensiero incoraggiò a riflettere sulle contraddizioni del potere e della norma, contribuendo indirettamente a quel clima di rinnovamento culturale nel quale i movimenti delle donne potevano mettere a fuoco la portata rivoluzionaria della propria critica.

Questo intreccio di pratiche politiche e intellettuali — dai collettivi femministi alle elaborazioni di Lonzi, fino alle riflessioni di Mieli e allo stimolo culturale di Pasolini — favorì la costruzione di un femminismo italiano “di seconda ondata” che, pur ispirandosi al dibattito internazionale, riuscì a elaborare modalità peculiari di critica al

Copia Saggio

patriarcato e di attenzione alle sessualità non eteronormative. In particolare, con iniziative come la manifestazione lesbica indipendente del 1981 o le prime manifestazioni per l'orgoglio omosessuale, emersero con maggior forza le questioni relative all'orientamento sessuale, spingendo i movimenti delle donne a un confronto serrato con le istanze provenienti dai primi collettivi LGBT.

Nei decenni successivi, il femminismo italiano evolve ulteriormente in senso intersezionale, includendo via via voci e pratiche provenienti da contesti sociali ed esperienze sempre più eterogenei, e mantenne viva la tensione verso un cambiamento profondo del tessuto culturale e politico del Paese.

Terza ondata (anni 1990—prima decade 2000)

La terza ondata femminista si colloca generalmente all'interno dei movimenti che si sviluppano negli anni Novanta del secolo scorso, in un contesto segnato dall'emergere dalla crescente consapevolezza della complessità identitaria. Si sviluppa in un clima di poca coesione, in quanto caratterizzata dalla necessità di riconoscere molteplici esperienze femminili, con una forte critica verso qualsiasi essenzialismo (Walker, 1995).

Il termine “terza ondata” è associato soprattutto all'attivismo di Rebecca Walker, che in un articolo pubblicato nel 1992 (*Becoming the Third Wave*) rivendica una nuova forma di attivismo femminista, più attento alle questioni di *razza*, sessualità e postcolonialismo (Walker, 1992). La terza ondata femminista abbraccia, inoltre, un approccio più inclusivo nei confronti delle minoranze identitarie,

anticipando in parte il dialogo con la *queer theory* (Butler, 1990; 1993; De Lauretis, 1991; Sedgwick, 1990).

Una caratteristica distintiva della terza ondata è l'analisi critica della cultura pop e dei media: autrici come Angela McRobbie (*Feminism and Youth Culture*, 1991) e Susie Orbach (che anticipa le questioni già nel 1978 con la pubblicazione di *Fat is a Feminist Issue*) hanno investigato il rapporto tra costruzione del corpo femminile, modelli estetici e dinamiche di potere veicolate dalle industrie culturali. Si afferma il cosiddetto *cyberfemminismo*, che vede nelle nuove tecnologie e in Internet uno spazio di possibilità per sovvertire i confini di genere (Plant, 1997).

È qui che il tema dell'intersezionalità, inizia a trovare ampia diffusione, consentendo di studiare come *razzismo*, *classismo* e *omobittransfobia* si sovrappongano alle disuguaglianze di genere (Crenshaw, 1989; Mohanty, 2003). Tra le voci del postcolonialismo abbiamo quella di studiose come Chandra Talpade Mohanty (*Under Western Eyes*, 1988), che denuncia l'eurocentrismo di alcuni femminismi e l'urgenza di una prospettiva globale.

In Italia, se da un lato la stagione dei grandi collettivi degli anni '70 del secolo scorso sembra aver perso vigore, dall'altro iniziano a emergere nuove reti e gruppi di donne che pongono al centro tematiche quali l'identità multipla, le differenze culturali e le nuove tecnologie. Nascono, o si rafforzano, spazi di elaborazione come le librerie delle donne, i centri antiviolenza e le associazioni per i diritti delle donne migranti. La circolazione delle idee di autrici come Judith Butler e bell hooks, nonché la traduzione di testi legati alla *queer theory* o all'intersezionalità,

Copia Saggio

favorisce anche in Italia una riflessione più ampia sugli intrecci tra genere, razza, classe e orientamento sessuale (e così via).

Su questa scia, negli anni '90 si affermano nuovi collettivi e nuove pratiche politiche, che mettono in discussione l'essenzialismo di certe correnti del passato e spingono verso un femminismo maggiormente inclusivo. È in questo contesto che si sviluppano le prime iniziative in Rete e il cosiddetto *cyberfemminismo* italiano²⁶, che vede nell'uso di Internet e dei media digitali una possibilità concreta di ridiscutere i confini di genere e sperimentare forme di attivismo meno gerarchiche (Plant, 1997). Alcuni gruppi femministi collaborano in modo crescente con le realtà LGBTQIA+, come Arcilesbica (fondata nel 1996) e altre associazioni del movimento lesbico e gay, sottolineando la connessione fra sessismo e omofobia e avanzando istanze comuni di liberazione.

L'attenzione per la dimensione intersezionale, alimentata dal dibattito internazionale e dalle voci del postcolonialismo (Mohanty, 1988; 2003), trova terreno fertile anche in Italia. Donne migranti e attiviste afrodiscendenti

26 Il cyberfemminismo italiano, influenzato da autrici come Donna Haraway, Rosi Braidotti e Sadie Plant, ha preso forma tra la fine degli anni '90 e i primi 2000, intrecciando pensiero femminista, cultura hacker e arti digitali. Non come movimento unitario, ma attraverso esperienze eterogenee (alcuni esempi sono collettivi AHA, <https://www.ecn.org/aha/progetto.htm>, e Hackmeeting, <https://www.hackmeeting.org/>) ha coniugato critica al tecnopatriarcato, pratiche di riappropriazione corporea e uso politico del digitale. La figura del cyborg, il postumano e il software libero diventano strumenti di sovversione dei dispositivi normativi di genere. Le sue eredità si ritrovano oggi nei transfemminismi intersezionali e nelle pratiche queer online.

denunciano le barriere multiple che incontrano, promuovendo un confronto critico sull'eurocentrismo implicito in alcune forme di femminismo. Questo dibattito sfocia in incontri e convegni che richiamano l'urgenza di considerare i temi del razzismo, del classismo e delle disuguaglianze economiche come parte integrante della critica femminista. Sul piano teorico, autrici legate al pensiero della differenza e alla filosofia femminista (es. Muraro e Cavarero) rinnovano il dialogo contribuendo alla complessificazione ulteriore del quadro.

Quarta ondata femminista (2010s—presente)

La quarta ondata femminista, spesso collocata a partire dal 2010 circa, si caratterizza per l'uso massiccio dei social media come strumenti di mobilitazione, denuncia e costruzione di identità collettive (Munro, 2013). In questa ondata, si ricorre agli Hashtag per rendere più pervasivo il messaggio femminista. #MeToo, #TimesUp, #NiUnaMenos hanno acquisito velocemente una risonanza globale, evidenziando la persistenza di violenze sessuali, molestie sul lavoro e disparità economiche che colpiscono le donne in modi sistematici (Chamberlain, 2017).

La quarta ondata pone un'enfasi ulteriore sulle questioni legate ai corpi, alla sessualità e al consenso: temi come la cultura dello stupro, la pornografia, la prostituzione o la gestazione per altr* sono discussi in modo più articolato, con posizioni molto diverse che talvolta dividono il movimento (Barker & Scheele, 2016).

La prospettiva intersezionale si consolida ulteriormente riconoscendo la necessità di ascoltare voci provenienti

Copia Saggio

da contesti e identità multiple, incluse le donne *trans**, le donne *non bianche* e le donne con *disabilità*; la questione dell'abilismo — la discriminazione verso le persone con disabilità — solleva infatti il tema della “doppia esclusione” di chi, oltre a essere donna, subisce limitazioni e stigmatizzazioni per la propria disabilità, trovando raramente spazio adeguato nelle agende politiche femministe.

Sulla scia dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989; Collins, 2022), tali approcci sottolineano che la lotta per la giustizia di genere non può prescindere dal riconoscimento di molteplici assi di oppressione (razzismo, abilismo, omobitransfobia), né ignorare le disuguaglianze globali di matrice postcoloniale. Se la terza e la quarta ondata femminista hanno quindi già aperto alla pluralità delle esperienze dell'essere donne (non bianche, non occidentali, non eterosessuali), resta tuttavia aperta la sfida — forse utopica — di costruire un movimento realmente inclusivo, capace di coniugare le rivendicazioni post-coloniali con la critica all'essenzialismo biologico e all'abilismo.

In questa prospettiva, è necessario decentrare la narrazione e riconoscere genealogie queer e femministe che si sono sviluppate fuori dal mondo euroatlantico. In America Latina, ad esempio, le *travestis* argentine e peruviane — soggettività che sfidano il binarismo di genere — furono protagoniste di resistenze ante litteram, organizzando proteste già negli anni '60 (Fernández, 2004). In Uganda, dove l'omosessualità è criminalizzata dal Codice penale coloniale (art. 145), l'attivista *Kasha Jacqueline Nabagesera* ha fondato nel 2003 Freedom and Roam Uganda (FARUG), collegando la lotta per i diritti

delle persone LGBTQIA+ alla decostruzione dell'eredità coloniale (Akingbe, 2024). In India, la depenalizzazione dell'omosessualità (*Sentenza Navtej Singh Johar v. Union Of India*, 2018) è stata ottenuta attraverso alleanze tra movimenti queer e organizzazioni femministe e della comunità Dalit (o Paria), evidenziando come l'intersezionalità e la collaborazione tra diverse minoranze (e non) siano strategie necessarie per il riconoscimento di diritti in contesti repressivi (Narain, 2020).

In questa ondata si rafforza il dialogo tra i movimenti femministi e la *queer theory*, il transfemminismo (Koyama, 2003; Serano, 2007; Bettcher, 2007; Stryker, 2008; Spade, 2011) e i movimenti LGBTQIA+, evidenziando la fluidità del genere e la problematicità di definizioni rigide. Emergono approcci che integrano l'analisi dei corpi, dell'identità e dei desideri con l'impegno politico contro ogni forma di normatività, dalle gerarchie di genere a quelle eteronormative (Preciado, 2013). In tal senso, il femminismo contemporaneo cerca di superare anche i dualismi *donne vs uomini*, andando oltre alle lotte di genere così come storicamente intese, concentrandosi sull'autodeterminazione e sulla pluralità delle soggettività (hooks, 2015).

In Italia, l'adozione di strategie e linguaggi propri della quarta ondata femminista è evidente, ad esempio, nel movimento *Non Una Di Meno*, fondato nel 2016 sull'onda del *Ni Una Menos* argentino. Attraverso assemblee nazionali, manifestazioni e la costruzione collettiva di un *Piano femminista contro la violenza maschile sulle donne*, il movimento ha riunito una pluralità di soggetti, comprese

Copia Saggio

donne migranti, donne transgender, ragazze giovanissime e persone non binarie, mettendo in pratica un femminismo spiccatamente intersezionale. La diffusione di hashtag come #QuellaVoltaChe (simile a #MeToo), ha portato all'emersione di numerose testimonianze di molestie e violenze, indicando come la sfera digitale possa amplificare messaggi e rivendicazioni.

Si è evidenziato anche un nuovo protagonismo giovanile, spesso legato all'uso creativo dei social media e di piattaforme digitali, in cui femministə e attivistə propongono letture culturali e politiche della violenza di genere, dello *slut-shaming* e del *body-shaming* (cfr. *lessico critico e box 8*), nonché discussioni sulla necessità di un'educazione sessuale e affettiva maggiormente inclusiva. I collettivi studenteschi e universitari hanno dato vita a campagne di sensibilizzazione sia nelle scuole sia sulle reti sociali, contribuendo a rendere l'attenzione su sessismo, razzismo e omotransfobia sempre più diffusa nell'opinione pubblica.

Box 8: Corpi, sessualità, potere. Dispositivi di oppressione e pratiche di contrasto

✂ **Meccanismi di oppressione comuni nei media, nell'educazione e nella cultura popolare**

✓ **Slut-shaming** → Regolamentazione della sessualità e controllo sociale.

✓ **Body-shaming** → Imposizione di canoni estetici irraggiungibili.

✓ **Entrambi** → Rafforzano eteronormatività, patriarcato, razzismo e abilismo.

📖 **Risposte pedagogiche nei media, nell'educazione, negli spazi quotidiani**

✓ **Sessualità-positiva** → Promuove la libertà sessuale senza stigmatizzazione.

✓ **Body positivity e body neutrality** → Contrastano l'ossessione per la bellezza normativa e valorizzano la diversità dei corpi.

✓ **Pedagogie femministe, transfemministe e queer** → Decostruiscono i meccanismi di controllo sociale e promuovono una consapevolezza critica su corpi e sessualità.

Nel quadro dell'attuale quarta ondata il dialogo con la queer theory, il transfemminismo e i movimenti LGBTQIA+ risulta quindi evidente anche in Italia: si organizza così un attivismo che supera i tradizionali dualismi donne-uomini, consolidando l'idea che la lotta per la giustizia di genere richieda una critica della normatività in tutte le sue forme (razziale, sessuale, abilista, ecc.). Il femminismo contemporaneo italiano, insomma, si caratterizza per una sempre maggiore apertura verso le soggettività multiple e per un impegno costante nel dare voce anche alle istanze di chi è stato storicamente

Copia Saggio

marginalizzato, rinnovando così la spinta originaria delle ondate precedenti e radicandola nell'ecosistema digitale del XXI secolo.

3. WOMEN'S STUDIES: DALL'ATTIVISMO ALLA FORMAZIONE ACCADEMICA

Parallelamente all'affermazione della seconda ondata femminista, negli anni Settanta si assiste nei Paesi anglosassoni alla nascita dei *Women's Studies* come disciplina autonoma (Boxer, 1998). In precedenza, sebbene fossero già emersi autrici e collettivi femministi impegnati nella critica del sapere androcentrico, tali contributi rimanevano perlopiù ai margini dell'università — di rado contemplati nei curricula formativi, spesso confinati in iniziative seminariali sporadiche. A partire dagli anni Settanta, invece, molte università negli Stati Uniti (e, a breve distanza, in Canada e in diversi Paesi europei) cominciarono a creare corsi, dipartimenti e interi programmi post-laurea dedicati alla condizione femminile. Questa “alfabetizzazione femminista” ambiva non solo a rendere visibili le donne nella storia e nelle discipline — colmando vuoti epistemici e rivelando il carattere spesso *androcentrico* della conoscenza (Spender, 1982) — ma anche a proporre un approccio interdisciplinare capace di intrecciare storia, sociologia, letteratura, antropologia, filosofia, psicologia e altre scienze (Thorne & Henley, 1975).

Gli obiettivi principali dei Women's Studies possono essere sintetizzati in due punti:

1. *Portare le donne nella storia e nei saperi*: si voleva indagare il contributo femminile in varie epoche e ambiti disciplinari, evidenziando l'esclusione dalle narrazioni ufficiali e de-naturalizzando la presunta neutralità del sapere (Spender, 1982).
2. *Proporre un'analisi strutturale della subordinazione femminile*: l'intento era di mostrare come la disuguaglianza tra i sessi non fosse frutto di fattori personali o psicologici, bensì di relazioni di potere e di processi culturali più ampi, che si esprimevano attraverso il linguaggio, le istituzioni, la famiglia e il lavoro (Thorne & Henley, 1975).

In questo senso, la spinta teorica della seconda ondata che affermava “*il personale è politico*” trova un corrispettivo istituzionale: le università diventano laboratori di analisi delle costruzioni sociali e culturali di genere, ma anche luoghi di elaborazione di strategie di cambiamento. La critica all'essenzialismo biologico e l'idea che i ruoli di genere siano frutto di processi sociali e storici trovano un potente motore nei Women's Studies, dove si praticano metodologie come l'autocoscienza e la ricerca partecipativa (Miller, 1991).

Benché i Women's Studies abbiano iniziato a consolidarsi negli Stati Uniti fin dagli anni Settanta (Boxer, 1998), è verso la fine degli anni Ottanta — con l'emergere della terza ondata femminista — che si rafforza la critica a ogni forma di riduzionismo bianco, borghese o eterocentrico. Autrici come bell hooks e Angela Davis denunciano l'universalizzazione delle esperienze delle donne bianche e di classe media, evidenziando il razzismo e il classismo

Copia Saggio

presente anche nei movimenti femministi. Proprio la concettualizzazione dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989, Collins, 2022) ampliò le prospettive di ricerca e di azione politica: non soltanto genere, ma anche razza, classe, sessualità, abilità e altre categorie di differenza costituiscono assi di oppressione che si intrecciano e si rafforzano vicendevolmente.

Se negli Stati Uniti e in alcuni Paesi europei i Women's Studies avevano già raggiunto una discreta legittimazione negli anni Settanta (Boxer, 1998), in Italia il loro sviluppo ebbe un percorso più discontinuo. Durante gli anni Settanta e Ottanta, il dibattito femminista italiano si articolò intorno a collettivi e riviste militanti (ad esempio, *Sottosopra* e la *Libreria delle Donne* di Milano), ma la formalizzazione dei Women's Studies in ambito accademico giunse con maggiore ritardo (Navarria, 2020). Risale infatti soltanto agli anni Novanta l'avvio di alcuni corsi o seminari specifici all'interno di pochi atenei, grazie all'impegno di docenti e intellettuali femministᵉ che però spesso faticavano a trovare un riconoscimento istituzionale stabile (Passerini, 1991).

Nel contesto italiano, il termine Studi di genere tende a indicare un approccio ampio e composito, in cui convergono:

- *La critica della differenza sessuale*, sviluppata dal gruppo Diotima (Università di Verona), che insiste sul posizionamento autonomo non solo rispetto ai filoni anglosassoni sulla costruzione sociale del genere, ma anche del femminile rispetto al modello maschile (Muraro, 1991; Cavarero, 1990).

- *Gli studi sulla sessualità* e la critica al binarismo di genere, articolate soprattutto intorno alle teorie queer e alle prospettive post-coloniali (Barazzetti, 1996; Bassi & Tarantino, 2012).

All'interno delle università italiane, i programmi che un tempo si definivano Women's Studies vennero gradualmente rinominati in *Women's, Gender and Sexuality Studies* o similari, anche per sottolineare l'adozione di un paradigma più fluido, vicino alla queer theory e ai transgender studies. Altri atenei puntarono su denominazioni come "Studi di Genere e Interculturali" o "Studi Postcoloniali e di Genere", evidenziando l'importanza delle dimensioni geopolitiche e culturali.

Un elemento caratterizzante della tradizione italiana è la centralità del pensiero della *differenza sessuale*, inteso come progetto politico-simbolico volto a istituire uno spazio simbolico proprio del femminile (linguaggi, genealogie, autorità, pratiche di autorizzazione di sé). Tale prospettiva rifiuta l'universalismo neutrale – cioè l'idea di un soggetto umano astratto e indifferenziato – in quanto dispositivo che occulta la supremazia maschile; per contrasto, il riconoscimento della differenza sessuale mira a valorizzare le specificità dell'esperienza femminile e a promuovere forme di esistenza, sapere e relazioni non assimilabili alle logiche precedenti (Cavarero, 1990; Muraro, 1991).

Con i Queer Studies il dibattito si radicalizza: l'attenzione si sposta sulla performatività del genere e sulla contingenza delle identità, mettendo in discussione il binarismo maschile/femminile e la presunta coerenza tra sesso,

Copia Saggio

genere e desiderio (Butler, 1990; Sedgwick, 1990). Questa svolta non cancella il tema del simbolico, ma lo rideclina: invece di fondare un unico ordine del femminile, indaga la molteplicità dei posizionamenti e i regimi discorsivi che producono e regolano le differenze, aprendo a letture intersezionali e a pratiche critiche di disidentificazione.

L'integrazione di prospettive transgender, intersex, crip e post-coloniali consente di superare il paradigma dell'identità rigida, assumendo genere e sessualità come processi relazionali e in divenire. In ambito internazionale, tali contributi si consolidano tra la fine degli anni '80 e i 2000: dal femminismo post/anticoloniale (Spivak, 1988; Mohanty, 1988) alle letture intersex (Fausto-Sterling, 2000), fino ai Transgender Studies (Stryker & Whittle, 2006) e alla crip theory (McRuer, 2006). In Italia, queste traiettorie hanno trovato ricezione in modo progressivo e non uniforme, ma con una crescente tensione interdisciplinare, come attestano sia la produzione scientifica sia l'avvio di centri di ricerca, dottorati e master specifici (Barazzetti, 1996; Bassi & Tarantino, 2012).

Nella congiuntura attuale si consolida un orizzonte post-identitario che problematizza ogni universalismo neutrale ed essenzialismo, mentre i Women's Studies, nati dall'attivismo, si sono progressivamente istituzionalizzati in percorsi formativi e centri di ricerca, mantenendo però un legame genetico con le pratiche politiche che ne hanno reso possibile l'emersione. Solo recentemente, sul versante pedagogico, si insiste sempre più sul ruolo della pedagogia critica e di approcci costruzionisti per decostruire stereotipi e discriminazioni di genere, nonché

sulla necessità di alleanze trasversali con i movimenti femministi e LGBTQIA+. Ne deriva un sapere accademico sui generi e sulle sessualità, situato e relazionale, che non può prescindere dall'attivismo e dalle pratiche politiche da cui trae origine, in un processo continuo di ridefinizione e contaminazione tra aula e spazio pubblico. Su questo crinale si innestano traiettorie queer e sovversive, che radicalizzano la critica ai regimi di normalizzazione e aprono a pratiche di disidentificazione e di resistenza culturale. È in questo passaggio dal piano dell'elaborazione concettuale a quello delle forme espressive e relazionali — dove media, educazione e cultura popolare si intrecciano — che prendono corpo forme di femminilità non allineate ai regimi di riconoscimento dominanti.

4. FEMMINILITÀ QUEER E FEMMINILITÀ SOVVERSIVE

Grazie alle rivoluzioni culturali ad opera dei movimenti femministi della terza e quarta ondata, la nozione di *femminilità* ha assunto sempre una natura più fluida. Si tratta di femminilità *queer* che includono una pluralità di pratiche e identità che sfuggono ai canoni dominanti di “donna” e, più in generale, ai binarismi di genere. Tra gli esempi più significativi rientrano le *drag queens*, le *butch femmes*, le *femme queer* e le femminilità trans*, il cui comune denominatore consiste nel mettere in crisi la naturalizzazione dei ruoli di genere.

L'approfondimento delle *femminilità* in contesti queer si è sviluppato grazie al filone di studi definito *Femme Studies* che pongono l'accento su come la femminilità possa costituire, di per sé, una modalità di trasgressione dei

Copia Saggio

paradigmi patriarcali, senza dover necessariamente passare per la mascolinizzazione o l'androginia. Progetti editoriali come *The Persistent Desire* (Nestle, 1992) hanno offerto una panoramica dei vissuti delle lesbiche *femme*, spesso invisibilizzate o relegate a ruoli stereotipati. In questo spettro rientrano le *Butch Femmes* e le *Femme Queer*, pratiche di genere che disarticolano i confini tra maschile e femminile, mantenendone al contempo un gioco di rimandi e riassegnazioni (Ciasullo, 2001). Le *butch femmes*, inglese di “donne macellaie” (le *maschie* o *camioniste* nel gergo italiano) non si limitano alla semplice riproduzione dei ruoli di genere maschile e femminile, ma piuttosto ne sovvertono i codici attraverso un gioco complesso di identificazione e resistenza. Tradizionalmente, le *butch* hanno incarnato una presentazione più mascolina, spesso adottando segni estetici e atteggiamenti connotati come maschili, mentre le *femmes* hanno mantenuto espressioni di genere più femminili. Questa divisione non è rigida, ma si tratta di un continuum di espressione di genere e sessualità, in cui le pratiche di desiderio non sono sempre in linea con gli stereotipi binari, ma performati in modo critico e autodeterminato (Stryker & Whittle, 2006). Tali studi mostrano inoltre che il “femme” non è una semplice imitazione di femminilità eterosessuali, ma un posizionamento politico e una performatività che può essere sovversiva quanto l'espressione *butch* (Harris & Crocker, 1997).

Sempre nell'ambito dei Femme Studies, rientrano anche le analisi delle identità performative drag, che approfondiremo più avanti nelle loro rappresentazioni. In questo

contesto, l'essere *drag* viene spesso studiato come un'espressione performativa del genere, in cui l'*ipervisibilità* di tratti considerati femminili (make-up, abiti, gestualità) evidenzia la natura costruita e culturalmente mediata del genere stesso. In questo senso, le identità drag si collocano in uno spazio liminale che, pur attingendo a stereotipi di femminilità, ne sovverte i significati per mostrarne l'artificiosità (Preciado, 2013). Come sottolinea Butler (in *Bodies That Matter*, 1993), la ripetizione parodica del genere operata dalle drag queen può sia destabilizzare che riaffermare le norme eterosessuali, rivelando così l'ambivalenza della performatività di genere.

Seguono le femminilità Trans, soggettività che sfidano la convinzione che il genere sia ancorato a un dato biologico immutabile e mostrano come la femminilità possa essere incarnata da corpi variamente autodeterminati, anche sul piano ormonale e/o chirurgico. Il rapporto tra femminilità e transessualità è stato ampiamente discusso negli studi di Susan Stryker (*Transgender Studies Reader*, 2006), che evidenzia come le esperienze delle donne trans* abbiano contribuito a ridefinire le nozioni stesse di corpo e identità di genere, e da Fatima El-Tayeb (*Queering Europe*, 2011) che ne mostra come le soggettività trans e queer di colore sfidino il concetto stesso di femminilità come costruzione bianca ed eurocentrica, ponendo l'accento sulla necessità di analisi intersezionali.

Tali soggettività le ritroveremo anche, in modo speculare assai intrecciato, agli studi sulle mascolinità che tratteremo all'interno di questa parte.

Copia Saggio

5. IL DIBATTITO SU TRANS-ESCLUSIONE E IDENTITÀ FEMMINILE

Prima di affrontare il tema delle mascolinità, è opportuno soffermarsi su un nodo che oggi mette sotto tensione i percorsi di definizione, rappresentazione e autodeterminazione delle identità trans* e queer. Il dibattito sulla trans-esclusione e sulla definizione dell'identità femminile in Italia si intreccia con una storia stratificata di rivendicazioni e conquiste giuridiche avviata negli anni Ottanta. Emblematico, in questo senso, il caso delle manifestazioni al Lido di Milano del 1980, quando quindici donne trans* si riunirono per denunciare la discriminazione e chiedere il riconoscimento legale della propria identità (Figura 7).

Figura 7: Articolo de Il Corriere della Sera — Ed. Milano del 5 luglio 1980, p.5. Il titolo “dei transessuali” rimanda ad una formulazione discriminatoria nei confronti delle persone trans*.

MANIFESTAZIONE DEI «TRANSESSUALI» AL LIDO

«Siamo diventate proprio donne e ne vogliamo anche il nome»

Diocetra dall'intervento della volante una manifestazione di protesta di transessuali nella pineta del Lido di Milano. Alcuni partecipanti che si erano denudati all'improvviso sono stati fermati dalla polizia e portati al commissariato Musocco assieme a quattro giornalisti presenti che sono stati considerati testimoni.

Al magistrato Pierluigi dell'Ossa, i giornalisti hanno riferito di non essere in grado di testimoniare in quanto non in possesso di prove sullo spogliarello dei «diversi».

Tutto è accaduto ieri pomeriggio alle 17 quando i transessuali avevano deciso di riunirsi in piazza Letto e di fare normalmente il bagno assieme

negli eterosessuali (la manifestazione era promossa dal partito radicale). Così sono entrati in massa in pineta, erano di più di un centinaio, ed hanno cominciato a sfilare davanti a stecconi preparati in precedenza in cui si rivendicavano le libertà e la parità dei «diversi», qualcuno dei partecipanti spinto però da eccessivo entusiasmo si è sfilato il reggiseno e con disinvoltura ha cominciato la passerella.

Intanto quattro giornalisti presenti, due della Rai, Carlo Lovati della «Voce», e Vladimir Orco del «Giorno» assistevano alla scena assieme ad altri bagnanti del Lido. Evidentemente lo spettacolo deve essere stato considerato offensivo da qualcuno degli a-

stati che ha avvertito la polizia. Arrivata la volante i transessuali, nonostante le proteste, sono stati caricati su un furgoncino e portati al commissariato e con loro i quattro giornalisti.

Dagli interrogatori sugli avvenimenti del pomeriggio dei rappresentanti della stampa è risultato che mancavano prove e il fermo si è concluso con un rilascio generale.

La manifestazione, alla quale hanno partecipato una trentina di persone, è stata organizzata dal «Gruppo milanese transessuali», con l'adesione del partito radicale della Lombardia. «Se per l'omofobia siamo dei maschi, allora non dobbiamo portare il reggiseno; se ci sentiamo da

donne ci mettiamo per trasvestimento; quando ci presentiamo in albergo e mostriamo i documenti ci guardano con sospetto», così dicendo con tono deciso, Pino Rosano ha mostrato la sua carta d'identità dove c'è scritto: «Giuseppe» — agli interrogatori: «sembiamo femminili». «Sono stata operata», racconta, «sono e sembro donna. Ma per una sentenza della corte costituzionale dell'agosto scorso ho le richieste di cambiamento anagrafico» sono bloccate. Su cosa succede quando qualcuno di noi se solo a Milano siamo un centinaio già operati si presenta per un posto di lavoro? Ci ridono in faccia. Così siamo costrette a fare le prostitute e a lavorare nei locali notturni.



Questo fermento sociale portò a un dibattito parlamentare lungo e articolato, culminato nell'ottobre del 1981, quando la Camera dei deputati approvò (con 19 voti favorevoli e 5 contrari) la legge 164/1982, che avrebbe introdotto la possibilità di cambiare anagraficamente sesso; all'epoca, solo Svezia e Germania Federale riconoscevano tale diritto. La norma entrò poi in vigore il 4 maggio 1982 e segnò un passo pionieristico per le persone trans* in Italia, pur restando lontana da una piena autodeterminazione dell'identità di genere. Ci vollero oltre trent'anni prima che la Corte di cassazione e quella Costituzionale, nel luglio 2015, stabilissero che l'intervento chirurgico non fosse più un requisito obbligatorio per la rettifica anagrafica. Questo percorso legislativo, pur importante, lascia aperto un ampio margine di discrezionalità, evidenziando come l'identità di genere sia tuttora oggetto di negoziazione burocratica e sociale. In tale contesto, la recente spaccatura tra femminismi "*gender critical*" e *transfemminismi* rinnova tensioni di fondo: mentre alcune posizioni reclamano un essenzialismo radicato in una biologia femminile fissa, altre sottolineano che essere donna (o uomo, o non binari) implichi un costrutto culturale in continua evoluzione. Così, le conquiste raggiunte con la legge 164/1982 e le successive revisioni, se da un lato aprono spazi di riconoscimento, dall'altro mettono in luce i conflitti che permangono all'interno dei movimenti: la frattura tra chi difende una definizione rigida di "donna" e chi invece, in linea con teorie queer e post-strutturaliste, concepisce la costruzione dell'identità di genere come pratica situata e fluida. Tale scissione è

Copia Saggio

diventata particolarmente visibile nelle piattaforme digitali, ove le narrazioni sul “*vero sesso biologico*” si scontrano con le rivendicazioni dell’autodeterminazione delle persone trans* e non binarie, generando nuovi campi di battaglia ideologico-culturale. Tutto ciò mostra come, anche dopo più di quarant’anni, la prospettiva dell’autentica inclusione per le persone trans*, e la revisione dell’essentialismo sotteso ai discorsi su sessualità e generi, resti un processo complesso e costellato di resistenze, ma al contempo indispensabile per delineare orizzonti di giustizia.

Infatti, nonostante la quarta ondata femminista evidenzi un maggiore dialogo con le diverse forme dell’essere *uomini, donne*, non binari³, trans*, gender fluid e altr*, all’interno dei movimenti LGBTQIA+ è emerso un *conflitto interno* attorno alla legittimità di definire “donna” chi non nasce *biologicamente* femmina (cromosomi XX). Alcune frange del femminismo cosiddetto *gender critical* (talvolta, altrettanto criticamente, definite *trans-esclusionarie* o TERF da *trans-exclusionary radical feminist*) sostengono che l’essere donna debba essere radicato in una base biologica immutabile.

Tali divergenze hanno dato vita a un acceso dibattito, che da un lato reintroduce argomentazioni vicine all’essentialismo ottocentesco (secondo cui il “vero” sesso biologico rimarrebbe la sola matrice dell’identità), e dall’altro rimarca l’intersezionalità e la fluidità del genere, in linea con le teorie post-strutturaliste e queer (Butler, 1990; hooks, 1994; 2015; Pinar, 1998).

Questa frattura interna al femminismo contemporaneo mostra come la *quarta ondata* non sia un blocco

monolitico, ma un *cantiere* di istanze divergenti: da un lato, l'aspirazione a riconoscere le soggettività trans* e non binarie come parte integrante della lotta contro il patriarcato; dall'altro, la resistenza di chi teme che l'inclusione delle identità trans* possa offuscare la specificità delle esperienze femminili. Il dibattito ha assunto particolare rilievo nelle piattaforme online e sui social media, dove le campagne per i diritti delle donne si intrecciano con forme di attivismo transfemminista e queer-transfemminista, ma anche con vere e proprie campagne di esclusione o delegittimazione reciproca.

Nella migliore delle ipotesi, le persone trans* subiscono le retoriche più controverse soprattutto sul fronte del “*nascere nel corpo sbagliato*” che, pur rappresentando un dispositivo di riconoscibilità medica e legale per molte persone, oggi rischia di essere banalizzato o strumentalizzato in chiave patologizzante o riduttiva. Come afferma Spade (2006), questa narrazione può trasformarsi in una forma di “passabilismo normativo” che marginalizza le soggettività non conformi e rafforza le logiche binarie di genere.

In questo senso, la critica all'essenzialismo (cuore di molte riflessioni transfemministe) riemerge in chiave inedita: se in passato l'obiettivo era dimostrare che la “natura femminile” (e maschile) non fosse un destino biologico, oggi si discute *se e come* includere le soggettività che rivendicano la condizione di donna a prescindere dall'accoppiamento *cromosomico* di femmina. Il risultato è un confronto che scombussola il dibattito attuale, mettendo in evidenza nuove polarizzazioni e sollevando questioni che riguardano la definizione stessa di identità e la

Copia Saggio

possibilità di una visione davvero intersezionale di ciascuna esperienza o ciascun vissuto.

Questi conflitti interni mostrano la centralità dei dibattiti femministi, specialmente in un contesto digitale, dove *identità, definizioni e appartenenze* vengono continuamente discusse e riformulate, nel tentativo di ridefinire costantemente i confini e il significato dell'autodeterminazione.

6. DALLA CRITICA FEMMINISTA ALLA DECOSTRUZIONE DELLA MASCOLINITÀ: I MEN'S STUDIES COME LENTE PEDAGOGICA INTERSEZIONALE

*“Ti vedo un po’ stanco, maschio etero bianco
Tra ricatti morali, colpe ancestrali, monete di scambio,
tu vorresti tornare di nuovo ai bei tempi di mamma e papà,
perché ti sembra normale che non sia normale la diversità”*

La ghigliottina — Brunori Sas (2025)

La ricostruzione degli *alfabeti di genere e sessualità*, affrontata da prospettive femministe, apre interessanti prospettive di ricerca e sviluppo. Tuttavia, in questo panorama restano ancora inesplorati alcuni tasselli fondamentali. Tra questi, l'indagine scientifica sulla costruzione delle mascolinità riveste un ruolo di particolare interesse negli studi di settore: non solo perché impatta decostruire l'egemonia di genere che ha storicamente marginalizzato altre identità, ma anche per ampliare l'analisi critica a ulteriori forme di oppressione.

I Men's Studies rappresentano quel filone accademico di studi volto a interrogare la mascolinità non come un dato biologico, ma come una costruzione sociale e storica, modellata da rapporti di potere e gerarchie interne alla stessa categoria maschile. Questo approccio si integra con la prospettiva post-genere e l'intersezionalità: così come le correnti femministe promosse da donne nere o con disabilità hanno evidenziato l'insufficienza di femminismi centrati esclusivamente sui soggetti bianchi e abili, allo stesso modo la decostruzione dell'essenzialismo maschile richiede di riconoscere che la mascolinità non può definirsi all'interno di profili statici, bensì nell'insieme di pratiche, relazioni e rappresentazioni differenziate.

In questo quadro, il dialogo con gli studi femministi e i *Transgender Studies* ha permesso di mettere in discussione le definizioni normative della mascolinità, evidenziando come le soggettività trans* e non binarie sfidino i modelli egemonici, aprendo la strada a configurazioni identitarie più autentiche che vanno oltre al binarismo di genere. Se da un lato, quindi, le correnti femministe hanno reso visibile l'operato del patriarcato nella costruzione del femminile come soggetto oppresso, altrettanto rilevante risulta interrogarsi su come l'idea di maschile sia stata forgiata e mantenuta come normativa. Non si tratta solo di comprendere come il patriarcato marginalizzi donne e soggettività queer, ma (anche) esaminare i dispositivi attraverso cui esso regola, disciplina e gerarchizza gli uomini stessi.

L'integrazione dei Men's Studies nel campo della *queer literacy* consente di superare la rigida opposizione tra ciò

Copia Saggio

che definiamo essere *maschile* o *femminile*, riconoscendo che le norme di genere non operano solo attraverso l'oppressione delle donne e delle soggettività non conformi, ma anche attraverso la regolazione e la stratificazione interna alla mascolinità stessa. Comprendere la mascolinità come un costrutto culturale e mediale permette inoltre di destabilizzare i binarismi, promuovendo nuove rappresentazioni e pratiche educative più inclusive e trasformative.

7. MEN'S STUDIES E SMANTELLAMENTO DELLE NARRAZIONI EGEMONICHE: VERSO MASCOLINITÀ PLURALI E INCLUSIVE

La riflessione sulla mascolinità, intesa come costruzione sociale, storica e culturale, si è affermata in modo sistematico a partire dai Men's Studies, un filone accademico che, in continuità con i Women's Studies e i Gender Studies, analizza il modo in cui gli uomini vivono e performano la propria identità di genere all'interno di un sistema di potere (Kimmel, 1996; Connell, 1995; Messerschmidt, 2018). La prospettiva dei Men's Studies non si limita ad aggiungere la dimensione *maschile* al dibattito sui ruoli di genere, bensì interroga criticamente la produzione culturale, le istituzioni, i rapporti di forza e i discorsi che legittimano certi ideali di virilità, spesso assunti come naturali. In questa visione, la mascolinità non è una monade fissa o universale, ma un insieme di pratiche, relazioni e rappresentazioni culturali che variano in base al contesto e che sono gerarchizzate attraverso meccanismi

di regolazione sociale. Connell e Messerschmidt (2005) parlano di *mascolinità multiple* evidenziando come alcune versioni della mascolinità siano elevate a modello dominante — come l'eterosessualità, la forza fisica e i ruoli di potere in famiglia (es. capofamiglia) —, mentre altre vengono marginalizzate o subordinate: le mascolinità queer, le mascolinità razzializzate e quelle con disabilità.

La marginalizzazione di modelli alternativi di mascolinità è legata alla persistenza di una serie di *miti della virilità* che sono stati definiti da (David & Brannon, 1976) e strutturano aspettative rigide rispetto all'identità maschile (Box 9). Tali miti che promuovono l'assenza di tratti percepiti come femminili, l'ambizione al successo e al potere, l'autosufficienza emotiva e la prontezza all'aggressività; operano a livello istituzionale (scuola, sport, media) e nell'immaginario popolare, esercitando pressioni che possono tradursi in fenomeni di sessismo, violenza di genere, omofobia e abilismo.

Box 9. I miti della mascolinità	
☞ Principali miti della virilità e loro effetti:	
No Sissy Stuff: ☹ L'uomo non deve mostrarsi femminile o vulnerabile. <i>I veri uomini non piangono! Non fare la femminuccia!</i> ◆ Effetti: repressione emotiva, difficoltà nelle relazioni affettive, stigmatizzazione dell'empatia e della sensibilità.	Give 'em Hell: ☹ L'uomo deve essere aggressivo e pronto alla lotta. <i>Reagisci con forza, non farti mettere sotto! Un uomo vero si fa rispettare anche con le mani.</i> ◆ Effetti: normalizzazione della violenza, giustificazione dell'aggressività, difficoltà nella gestione del conflitto e della frustrazione.

Copia Saggio

The Big Wheel:  L'uomo deve avere successo e potere. <i>Devi essere il migliore. Se non sei il primo, non vali niente.</i> ◆ Effetti: ansia da prestazione, competitività tossica, scarsa tolleranza al fallimento, ossessione per il lavoro e lo status sociale.	Real Men don't Do Housework:  I maschi non fanno i lavori domestici. <i>Le pulizie sono cose da donne. Un uomo non cucina, lo fa la moglie.</i> ◆ Effetti: riproduzione della divisione sessuale del lavoro, minore autonomia domestica, dipendenza da figure femminili per la gestione della casa.
The Sturdy Oak:  L'uomo deve essere forte e autosufficiente. <i>Non chiedere aiuto, un uomo si arrangia da solo. Se hai un problema, risolviolo senza piagnucolare.</i> ◆ Effetti: isolamento emotivo, difficoltà a esprimere bisogni e vulnerabilità, problemi di salute mentale trascurati.	Men Are Breadwinners, Women Are Caregivers:  È compito della donna accudire i figli. <i>Un padre deve pensare a lavorare, non a cambiare pannolini. Fare la mamma è il tuo lavoro!</i> ◆ Effetti: scarso coinvolgimento paterno nell'educazione dei figli, stereotipi sulla genitorialità, limitazione del ruolo affettivo del padre.
  L'educazione alla mascolinità avviene in molteplici contesti  Scuola: Sport agonistico, competizione scolastica, modelli nei libri di testo.    Famiglia — Ruoli di genere rigidi, educazione differenziata per figli maschi e femmine.  Media e cultura popolare: Cinema, pubblicità e narrativa che rafforzano l'idea dell'uomo dominante, indipendente e poco coinvolto nella cura domestica e familiare.  Decostruire questi miti significa promuovere forme di mascolinità più inclusive, libere da stereotipi, che permetta agli uomini di esprimersi senza vincoli culturali imposti.	

Nota. Adattamento dell'autore da: Brannon (1976), in D. S. David & R. Brannon (eds, 1976).

Sulla scia di questi studi, Connell (1987, 1995) ha elaborato il concetto di *mascolinità egemonica*, ponendo in evidenza un insieme di norme e valori che garantiscono la supremazia di alcuni uomini — tipicamente bianchi,

eterosessuali e socialmente privilegiati — sulle donne e su altri uomini marginalizzati. Tale configurazione non riflette necessariamente la maggioranza statistica delle condotte maschili, ma agisce come un ideale culturale in grado di influenzare le pratiche di genere e di legittimare forme di *mascolinità tossica*. In questo contesto, i Men's Studies mirano a decostruire i miti della virilità, definendo le loro implicazioni socioculturali e analizzando prospettive alternative che possano promuovere relazioni di genere più eque e pluralistiche.

Ma quali sono i dispositivi di cui si serve il modello culturale egemonico?

Sono diversi i *dispositivi di regolazione* attraverso cui la mascolinità egemonica si impone e si mantiene operano su più livelli:

- *Istituzioni e leggi* (Walby, 1990; Connell, 1995). Le normative politiche ed economiche storicamente premiano i modelli di virilità produttiva e leadership maschile (ad esempio, il divario retributivo di genere, l'accesso privilegiato ai ruoli di potere).
- *Media e industria culturale* (Messner, 1992; Katz, 2006; Gill, 2007). La produzione cinematografica, pubblicitaria e giornalistica ripropone continuamente archetipi virili di forza, razionalità, dominio, esclusione dell'emozionalità.
- *Sorveglianza sociale e sanzioni simboliche* (Pascoe, 2007; Kimmel, 2008). Dinamiche di controllo tra pari (bullismo, pressioni tra coetanei, umiliazione pubblica) che agiscono per scoraggiare ogni forma di espressione maschile non conforme.

Copia Saggio

- *Norme linguistiche e discorsive* (Cameron, 1997; Coates, 2003). Il linguaggio quotidiano e i modi di dire a casa, a scuola, a lavoro consolidano stereotipi che associano alla mascolinità attributi come potere, autonomia, coraggio, mentre *femminilizzano* in senso peggiorativo e dispregiativo le espressioni emotive o di vulnerabilità.
- *Socializzazione e aspettative familiari* (Thorne, 1993; Connell, 2005; Fine, 2017). La divisione dei ruoli educativi e il condizionamento precoce dei bambini plasmano le attitudini di genere, riproducendo il sistema binario uomo-donna.

In *Manhood in America*, Michael Kimmel (1996) ha documentato come i *dispositivi* che definiscono la mascolinità si siano ridefiniti nel corso della storia²⁷: partendo da una concezione inizialmente legata al potere feudale e alla guerra, essi hanno assunto forme più complesse, oggi fondate sulla competizione economica, sulla violenza simbolica e sul controllo della sessualità. James Messerschmidt (2018) ha successivamente evidenziato come la costruzione delle mascolinità sia profondamente intrecciata con le dinamiche di classe sociale e appartenenza etnica, rivelando la dimensione *intersezionale* dei rapporti di potere che informano le pratiche maschili. Egli sottolinea che la “virilità” non costituisce un concetto

27 Sebbene l'analisi sia stata condotta prendendo come esempio la storia degli Stati Uniti d'America, essa risulta comunque utile anche nel contesto italiano, poiché le dinamiche relative alla costruzione sociale della mascolinità e ai suoi effetti culturali presentano elementi comuni in molte società occidentali.

neutrale, poiché si definisce in relazione a sistemi di oppressione multipli. Analizzando contesti caratterizzati da devianza, criminalità e marginalità, Messerschmidt mostra come la spinta a conquistare uno status di potere maschile — spesso precluso a quanti vivono in condizioni di povertà o subiscono discriminazioni di ordine razziale — possa tradursi in condotte violente o criminali. Tale prospettiva mette in luce, dunque, l'intreccio tra classe ed etnia nella definizione delle identità maschili: per alcuni uomini provenienti da gruppi svantaggiati o minoritari, l'adesione a modelli di virilità *machista* può assumere il significato di un tentativo di riscatto sociale.

Allo stesso tempo, anche le mascolinità non conformi o apparentemente minoritarie — ad esempio, di uomini disabili, omosessuali, bisessuali o trans* — si collocano fra la resistenza e l'adeguamento alle pressioni normative di un sistema patriarcale, mostrando come i percorsi identitari maschili siano modellati e, al contempo, possano mettere in discussione le strutture di potere esistenti.

Da un punto di vista pedagogico, la messa a fuoco delle mascolinità offre un'occasione per decostruire le narrative dominanti che tendono a celebrare certi modelli di uomo (forte, indipendente, aggressivo) e a relegare altri alla devianza o all'invisibilità (uomini gay, uomini con disabilità, uomini non bianchi, soggettività non binarie), proponendo un campo d'azione per ridefinire i rapporti di potere a livello macro (società, politica, istituzioni) e micro (famiglia, spazi educativi, contesti di lavoro), tra cui:

Copia Saggio

- *Messa in discussione del privilegio*: si invitano gli uomini a prendere coscienza dei vantaggi (materiali, simbolici, normativi) di cui gode nel quadro del patriarcato, mettendo in crisi l'idea che tali privilegi siano “naturali” o “meritati.”
- *Riconfigurazione delle relazioni*: si punta a costruire relazioni di genere basate su equità, solidarietà e rispetto, scardinando la competizione e la dominazione come fondamenti dell'essere uomo.
- *Inclusione delle mascolinità marginalizzate*: l'analisi intersezionale mette in luce le esperienze di uomini non conformi (per orientamento sessuale, identità di genere, razza, abilità, classe sociale), superando l'idea monolitica di un *maschio standard*.

Alla luce di ciò, i Men's Studies, si configurano come uno strumento teorico e pratico per avviare processi di cambiamento culturale, favorendo una comprensione ampia e inclusiva del maschile e, al contempo, fornendo strategie educative per smantellare le dinamiche di oppressione. Questo si traduce in iniziative concrete — corsi, seminari, laboratori, percorsi di formazione continua — in cui si invita a riflettere sui comportamenti e sugli immaginari associati all'essere uomo, decostruendoli e proponendo modelli in cui la cura, l'empatia e la cooperazione possano emergere come valori condivisi.

Questo implica, ad esempio, analizzare criticamente i contenuti mediatici (film, spot pubblicitari, videogiochi) che rafforzano stereotipi e costruiscono narrazioni tossiche di potere, così come adottare metodologie didattiche che favoriscano la riflessione sull'esperienza soggettiva

di ciascun ragazzo o uomo in formazione. In tal senso, i Men's Studies non solo decodificano la tradizione culturale che ha reso egemonico un certo tipo di mascolinità, ma propongono anche chiavi di lettura che consentano agli uomini di *disimparare* i copioni violenti, sessisti o omofobici interiorizzati, creando percorsi di riscrittura identitaria e di partecipazione paritaria alla vita sociale.

Nel complesso, l'analisi delle mascolinità tramite i Men's Studies e la prospettiva della pedagogia getta luce sulle contraddizioni di un sistema patriarcale che vincola tanto le donne quanto gli uomini, e invita a ricollocare l'educazione come pratica fondamentale di liberazione e di democrazia radicale.

Attraverso la promozione di un *habitus* riflessivo e la coltivazione di spazi di dialogo orizzontale, si punta a restituire *agency* ai soggetti coinvolti — ragazzi, uomini, ma anche donne e persone non binarie — in un processo di liberazione collettiva dai vincoli di genere. I Men's Studies con il loro focus sulla costruzione sociale e storica della mascolinità, e le pedagogie contemporanee con la loro attenzione alle dinamiche di potere e alle pratiche educative emancipatorie, convergono dunque in un progetto comune: smascherare le radici ideologiche di certi modelli dominanti e favorire l'emergere di mascolinità plurali, inclusive e solidali.

Copia Saggio

8. I CRITICAL MEN'S MASCUINITY STUDIES (CMMS) E I QUEER MASCUINITY STUDIES

A partire dalle riflessioni iniziali di Connell (1995), Kimmel (1996) e Messerschmidt (2005), negli ultimi due decenni si è affermato un approccio più marcatamente critico e intersezionale allo studio delle mascolinità, spesso denominato *Critical Men's Masculinity Studies* (CMMS) (Hearn & Morrell, 2012; Pease & Flood, 2014). Tale evoluzione non si limita più a descrivere e mappare le molteplici forme di mascolinità, ma si concentra sull'analisi approfondita dei dispositivi di potere e delle intersezioni con etnia, classe, abilità, orientamento sessuale e provenienza geografica (Colli Vignarelli, 2024).

Mentre i primi *Men's Studies* si focalizzavano prevalentemente sul *maschio bianco eterosessuale* — spesso con l'intento di legittimare o ridefinire il suo ruolo pubblico — i CMMS si avvalgono di un quadro post-strutturale e post-coloniale, sottolineando come la virilità sia storicamente prodotta e riprodotta tramite norme e discorsi *egemoni* (Connell & Messerschmidt, 2005). Questa rilettura si intreccia con la pedagogia queer, la quale, attraverso la decostruzione dei binarismi identitari, offre strumenti critici per smantellare le rappresentazioni normative di mascolinità in ambito educativo (Burgio, 2021; Di Grigoli, 2023). Uno degli snodi fondamentali nell'approccio critico alla mascolinità è il concetto di *mascolinità tossica*.

In questa prospettiva, esso non si limita a indicare singoli comportamenti inadeguati, ma rappresenta il sintomo di un sistema socio-simbolico che legittima la violenza,

la competizione e la repressione emotiva quale prova di un'asserita virilità autentica. Questo modello egemonico non solo esclude modalità di espressione maschile non conformi, ma delegittima attivamente le mascolinità queer, disabili o razzializzate (Krijnen & Van Bauwel, 2022). Un esempio rilevante di intervento "ri-educativo", sviluppato negli Stati Uniti, è costituito dai *Masculinity Therapy Groups*: programmi rivolti a uomini con precedenti di violenza domestica, mirati a rielaborare l'identità maschile per ridurre i comportamenti aggressivi e migliorare le relazioni interpersonali (Pease, 2017).

In questa prospettiva, la cosiddetta *mascolinità tossica* non si riduce a un problema di singoli comportamenti sbagliati, ma diviene sintomo di un sistema socio-simbolico che esalta la violenza, la competizione e la repressione emotiva come prove di *vera virilità*. Al contempo, delegittima forme non conformi di essere uomo, incluse le mascolinità queer, disabili o razzializzate (Krijnen & Van Bauwel, 2022). Il concetto di mascolinità egemonica viene così riletto attraverso una genealogia critica che ne evidenzia gli effetti sia sui rapporti di genere sia sul benessere psico-fisico degli uomini stessi (Colli Vignarelli, 2024).

Dal punto di vista educativo e trasformativo, i CMMS sottolineano l'importanza di percorsi formativi (laboratori, corsi, progetti di auto-riflessione) volti a riconoscere e decostruire i privilegi impliciti nell'essere uomo in contesti patriarcali, ma anche a proporre strategie positive. L'obiettivo non è la mera rinuncia alla mascolinità, bensì l'elaborazione di modelli relazionali alternativi, fondati su

Copia Saggio

cura, empatia e solidarietà (Di Grigoli, 2023). In tal modo, si persegue un duplice scopo: liberare la mascolinità dai dettami normativi di forza, autocontrollo e dominanza, e rigenerare le relazioni di genere in una prospettiva non violenta, inclusiva e paritaria.

L'analisi delle mascolinità attraverso una lente intersezionale e decoloniale consente, pertanto, di esplorare e delineare le caratteristiche specifiche che emergono in tutto lo spettro delle identità di genere — oltre il modello binario maschile/femminile — situandole nei contesti storici, geografici e culturali di riferimento.

Un esempio situato può essere quello di *mascolinità mediterranea* (Burgio, 2019), in cui si descrivono le specificità culturali, storiche e simboliche, con riferimento alle pratiche maschili nelle regioni del Sud Europa e del bacino del Mediterraneo. Burgio (2019), con uno sguardo retrospettivo rivela come, nell'ex Regno delle Due Sicilie, rispetto al resto dell'Italia postunitaria, fosse in vigore un quadro normativo e culturale sulla sessualità maschile decisamente più ambiguo. Nel 1861, la Commissione luogotenenziale, incaricata ad uniformare il Codice penale nelle province meridionali, stabilì di abolire l'articolo 425 del *Codice Sardo* che puniva i comportamenti omosessuali, lasciando di fatto in vigore la depenalizzazione dell'omosessualità già prevista dal Codice napoleonico. Ciò significava che i rapporti omosessuali, mentre nel *Nord* rimanevano vietate, nel *Sud* si collocavano al di fuori della sanzione legale. Questa asimmetria normativa rifletteva il riconoscimento implicito di una diversità culturale mediterranea, in cui i comportamenti omosessuali,

soprattutto in età adolescenziale, erano considerati parte di un orizzonte di socialità più fluido e meno rigidamente definito secondo le categorie moderne di orientamento sessuale (Benadusi, 2005, in Burgio, 2021). Tale elemento storico rimanda a modelli di mascolinità e omosocialità da interpretare in contesti specifici, evitando generalizzazioni su base patriarcale o di semplificare in chiave unicamente fondata su onore, controllo familiare e retoriche della forza. Emerge, anzi, una complessa stratificazione di influenze storiche, etniche, linguistiche e coloniali, che sottolinea la necessità di un approccio situato e decoloniale (*cfr. capitolo 6*).

In tale prospettiva, non basta parlare di mascolinità critiche o trasformative: occorrerebbe affrontare la questione delle mascolinità queer come ulteriore tappa di questa traiettoria di ricerca. Mentre i CMMS si concentrano soprattutto sugli intrecci tra mascolinità e rapporti di potere, la nozione di *queer masculinity* inserisce la possibilità di sovvertire radicalmente il binarismo uomo/donna o maschile/femminile, aprendosi a un ventaglio ancora più ampio di processi identitari, performativi e relazionali. Ciò significa indagare mascolinità non soltanto in termini di ruoli o privilegi, ma anche come dimensioni sperimentali di genere capaci di rimettere in discussione l'eteronormatività e i canoni virili tradizionali. In altre parole, affinché si possa effettivamente parlare di *queer masculinities* diventa necessario analizzare il modo in cui gli uomini cis, trans* o non binari che si identificano in forme di mascolinità si appropriano, re-interpretano e talvolta ribaltano gli habitus e i codici della mascolinità

Copia Saggio

convenzionale. Ciò implica anche una rilettura dell'intreccio tra corpi, desideri e contesti istituzionali, nonché l'elaborazione di narrazioni nuove che restituiscano agli uomini la facoltà di vivere la propria identità in forme aperte e fluide.

La prospettiva queer, inoltre, mette al centro la dimensione corporea: se le mascolinità tradizionali si sono spesso costruite *in negativo* rispetto alla femminilità, le *queer masculinities* aprono a una pluralità di possibilità espressive, corporee e relazionali che scardinano la contrapposizione binaria. In ambito educativo, ciò si traduce in una continua rinegoziazione dei significati, dove soggettività maschili di varia natura (cis, trans*, non binarie) sperimentano forme identitarie non vincolate agli stereotipi normativi. Adottare la categoria di queer alle mascolinità implica confrontarsi anche con la critica decoloniale, svelando come l'immagine del *maschio standard* si sia storicamente affermata attraverso logiche di sfruttamento, razzismo e colonialismo. Da qui, la necessità di leggere le mascolinità in chiave anti-essenzialista, situandole in un orizzonte di giustizia sociale più ampio. In questa chiave, l'educazione viene intesa come spazio privilegiato per istituire modelli relazionali plurali, liberi dalle imposizioni dell'eteronormatività e dai dogmi della virilità egemonica. Non si tratta, dunque, semplicemente di stemperare la mascolinità in forme più dolci, sensibili o consapevoli, ma di rifiutare la nozione di una loro essenza fissa, per promuovere identità creative e solidali. Tale orientamento è ulteriormente rafforzato da un approccio sempre più intersezionale, che, unendo la critica dei privilegi maschili

Copia Saggio

QUEER FEMININITIES E QUEER MASCOLINITIES

209

e l'attenzione alle esperienze di coloro che si collocano ai margini dei modelli virili, apre la possibilità di inventare narrazioni e pratiche capaci di ridefinire in modo radicale che cosa significhi essere *uomo*.

Copia Saggio

Copia Saggio

CAPITOLO 4. ECOSISTEMI MEDIALI E NARRAZIONI QUEER

*“Noi siamo diversi. Abbiamo nuovi valori.
Tra poco tempo sarà il nostro turno e mescoleremo i colori”*

Indipendente — Emma Nolde (2025)

La cultura digitale queer rappresenta un caso esemplare di come i media digitali possano essere utilizzati per ridefinire identità, sfidare stereotipi e costruire reti di supporto *transnazionali*. In un contesto culturale in cui i media tradizionali, influenzati da prospettive ciseteronormative, spesso ignoravano o rappresentavano in maniera distorta le esperienze queer, i media digitali hanno creato spazi talvolta più accoglienti dove nuove narrazioni hanno potuto emergere. Attraverso la partecipazione consapevole e la capacità di produrre e condividere contenuti maggiormente autentici, i femminismi e le persone LGBTQIA+ hanno saputo sfruttare le opportunità offerte dalle piattaforme digitali per rivendicare le proprie identità e articolare le proprie lotte, conquistando uno spazio sempre più centrale nel panorama mediale globale.

Come vedremo, la progressiva diffusione di Internet e delle piattaforme digitali ha spostato i collettivi LGBTQIA+ dai bar e dai ghetti fisici alle arene virtuali, talvolta riproducendo logiche di tutela e di invisibilità o ingaggiando vere e proprie battaglie di visibilità e advocacy online; ciò ha permesso lo sviluppo di una cultura

Copia Saggio

digitale queer che ha ridefinito il concetto di identità e appartenenza, ampliando le possibilità di connessione per le persone LGBTQIA+ in tutto il mondo.

Questo capitolo esplorerà l'evoluzione delle comunità digitali LGBTQIA+, analizzando il passaggio dai primi spazi online alla complessità delle piattaforme contemporanee e indagando come la *media literacy* continui a svolgere un ruolo chiave nella trasformazione culturale e sociale.

1. ADVOCACY E SPAZI DIGITALI: COSTRUIRE RETI E INFLUENZARE IL CAMBIAMENTO CON L'EDUCAZIONE INFORMALE

Se l'alfabetizzazione mediatica è uno strumento per decodificare-codificare le narrazioni dominanti e smascherare i dispositivi di potere insiti nei media (Livingstone, 2018), l'*advocacy* digitale LGBTQIA+ ne rappresenta l'applicazione più incisiva, trasformando le piattaforme digitali da meri strumenti di comunicazione a spazi di resistenza e mobilitazione politica. In particolare, la *Critical Media Literacy* e, ancor di più, le *New Media Literacies* (Rivoltella, 2020) superano l'analisi delle rappresentazioni egemoniche per giungere alla produzione attiva di nuove narrazioni per sfidarne la *normatività* culturale. Il passaggio dalla *decostruzione* (*decoding*) alla *costruzione* di nuovi immaginari (*re-conding/encoding*) è indispensabile nell'ambito dell'*advocacy*, in cui l'azione politica si lega alla ridefinizione epistemologica delle categorie identitarie (Kumashiro, 2002; Meyer & Stader, 2021). In questo

quadro, la commistione con gli alfabeti queer sino a qui esplorati arricchisce le competenze della media literacy e, come evidenzia il Queer Literacy Framework (QLF) di Miller (cfr. *Capitolo 7*) le potenzia trasformandole in pratiche di giustizia discorsiva (Miller, 2015, 2016).

Gli alfabeti queer, infatti, operano non solo attraverso la rielaborazione critica delle narrazioni dominanti, ma anche mediante una radicale resinificazione di corpi, identità e desideri — un movimento che cambia la forma del *paesaggio educativo* espandendo le cornici di diversità di genere e sessuale (Lin, 2017). Questo processo è reso possibile dall'emergere di ecosistemi mediali che, oltre a favorire la produzione e la circolazione di contenuti generati dal basso, ridefiniscono i confini della partecipazione civica; le strategie di advocacy queer, in linea con il QLF, agiscono dunque sia come dispositivi di visibilità sia come pratiche di resistenza capaci di scalzare i regimi epistemici egemonici (Miller, 2015; Lin, 2017). Tuttavia, questa visibilità porta con sé anche rischi: le persone LGBTQIA+ possono essere esposte a hate speech, doxxing²⁸ e cyberbullismo, elementi che rendono necessaria una riflessione pedagogica su cosa si intenda per *safer spaces* digitali, che vedremo più avanti.

Ma cosa intendiamo per advocacy e attivismo, e in che modo la mediazione digitale ne ha ridefinito le pratiche? L'advocacy è una strategia deliberata, basata su campagne

28 Il *dox* o *doxxing* è l'*outing* online, ovvero la pratica di diffusione online di informazioni private e sensibili di una persona. Rispetto all'*outing* ha a che fare con diverse dimensioni della privacy individuale e non solo in riferimento alla sessualità.

Copia Saggio

di comunicazione, lobbying e network-building, che sfrutta le affordance delle piattaforme online per sensibilizzare l'opinione pubblica, mobilitare reti di solidarietà transnazionali e influenzare l'agenda politica (Tufekci, 2017).

L'attivismo, invece, si manifesta in azioni collettive più o meno dirompenti quali manifestazioni, proteste in piazza, occupazioni, boicottaggi, e resistenze organizzate (Tilly, 2004; Bennett & Segerberg, 2012).

Advocacy e attivismo non sono categorie rigide: online tendono a sovrapporsi, generando ecosistemi ibridi in cui la pressione istituzionale (*advocacy*) e la mobilitazione dal basso (*activism*) coesistono e si rafforzano reciprocamente.

Nello specifico quando ci riferiamo all'*advocacy* portata avanti da voci del collettivo LGBTQIA+, ci si riferisce ad azioni che amplificano le voci delle persone marginalizzate, trasformando gli spazi virtuali in veri e propri strumenti di lotta per i diritti. Le campagne sui social, per esempio, non solo informano ma anche uniscono comunità di tutto il mondo attorno a obiettivi comuni, facilitando scambi e collaborazioni in contesti spesso diversi tra loro. Le piattaforme online, però, non agiscono da sole: la loro efficacia dipende dall'uso strategico che ne fanno le organizzazioni e i singoli, integrando le competenze digitali con la capacità di costruire messaggi incisivi (Boyd, 2010). Grazie a Twitter (oggi X), Instagram e TikTok è stato possibile promuovere una diffusione virale di hashtag come *#ItGetsBetter*, *#TransRightsAreHumanRights* e *#LoveIsLove*, che non solo hanno aumentato la visibilità

delle istanze della comunità LGBTQIA+, ma hanno anche ridefinito il concetto stesso di partecipazione politica e cittadinanza nell'era digitale (Fraser, 1992; Fenton, 2016).

Oltre a funzioni di mobilitazione, le piattaforme digitali assumono anche un forte ruolo pedagogico. Attraverso *post, reels, stories, dirette* e *interazioni* si creano contesti di educazione informale che permettono alle persone di confrontarsi, imparare e rielaborare i propri vissuti (Livingstone, 2018).

Piattaforme come Facebook, Instagram, TikTok e X sono state utilizzate non solo come mezzi per diffondere messaggi di sensibilizzazione, ma anche come strumenti per costruire reti di supporto globale, coordinare campagne di pressione politica e articolare narrative che contrastano la marginalizzazione storica della comunità LGBTQIA+. In Italia, l'advocacy e l'attivismo LGBTQIA+ hanno assunto molteplici forme, adattandosi ai contesti mediatici e culturali disponibili, dai social media ai dibattiti televisivi, fino alle campagne educative e agli interventi culturali. Un esempio significativo è quello dell'attivista ed esponente politico Alessandro Zan, che ha scelto i social media per parlare direttamente ai/le cittadini e promuovere la prevenzione dei crimini d'odio. Utilizzando formati brevi e accessibili (come video informativi e dirette streaming), è riuscito a "tradurre" temi complessi, portandoli all'attenzione di un pubblico molto eterogeneo.

Questi strumenti, oltre a sensibilizzare l'opinione pubblica su un tema come quello dei diritti civili o la violenza

Copia Saggio

di genere, hanno ricoperto un ruolo pedagogico fondamentale, stimolando una riflessione critica sulla diversità e promuovendo il rispetto e l'empatia. La funzione educativa informale dell'advocacy emerge in modo particolare nei social media, nei programmi televisivi e nelle iniziative scolastiche, dimostrando come il dibattito pubblico possa trasformarsi in un'occasione di apprendimento collettivo. Negli ultimi anni, influencer LGBTQIA+ hanno utilizzato piattaforme digitali come Instagram, TikTok e YouTube per condividere esperienze personali, promuovere la consapevolezza e affrontare temi complessi legati all'identità di genere e all'orientamento sessuale. Muriel De Gennaro, con la sua narrazione sull'identità non binaria, e Marco Cartasegna, che affronta tematiche legate alla salute mentale e all'accettazione, hanno utilizzato il linguaggio della quotidianità per *normalizzare* esperienze queer. Secondo Craig et al. (2021), questi interventi rappresentano forme di educazione informale che aiutano i follower a decodificare i propri vissuti attraverso narrazioni autentiche e accessibili.

Nel panorama dei movimenti queer, queste le dimensioni dell'attivismo e dell'advocacy hanno conosciuto uno sviluppo parallelo con gruppi e organizzazioni che si sono specializzati ora in pratiche di contestazione immediata, ora in campagne di pressione e lobbying di lungo periodo (Valocchi, 2012), dando vita a forme efficaci di queer activism nei social media (Kozinets & Jenkins, 2022; Pain, 2022; 2024).

In questa prospettiva, le pratiche di advocacy non si limitano alla sensibilizzazione o alla pressione politica, ma

configurano un nuovo modello di *agency queer*, in cui l'uso consapevole dei media diventa uno strumento per negoziare il riconoscimento, costruire alleanze e risignificare le esperienze di genere e sessualità al di fuori delle strutture normative imposte.

2. COMUNITÀ DI PRATICA E RETI SOCIALI

Le prime comunità queer online iniziano a fiorire già nei primi anni '90, dove forum e siti web dedicati a temi specifici legati alla sessualità e all'identità di genere permisero alle persone LGBTQIA+ di connettersi e condividere esperienze, sviluppando una cultura digitale con l'obiettivo di sfidare la ciseteronormatività dominante (Alexander, 2002). In quegli anni, l'accesso a spazi digitali sicuri rappresentava una svolta significativa per il collettivo LGBTQIA+, offrendo luoghi di dialogo e supporto in un contesto in cui pochi spazi pubblici permettevano un'espressione libera e autentica.

Warner (2002) definisce questi ambienti *counterpublics*, spazi digitali in cui la comunità non solo discuteva apertamente della propria identità, ma resisteva attivamente alle norme sociali e culturali oppressive. Con la progressiva diffusione di Internet e l'aumento della connettività globale, questi contro-pubblici digitali hanno assunto una dimensione *transnazionale*, come evidenziato da Soriano (2014). La capacità di partecipare a reti globali ha permesso agli individui del collettivo LGBTQIA+ di condividere esperienze, risorse e strategie di resistenza, superando le barriere culturali e linguistiche. In contesti

Copia Saggio

repressivi, come l'Iran o la Russia, questi spazi hanno fornito non solo rifugio digitale, ma anche infrastruttura per il coordinamento di azioni collettive e campagne di sensibilizzazione (ne parleremo meglio più avanti). I contro-pubblici queer sono così diventati non solo spazi di appartenenza, ma veri e propri nodi di connessione che rafforzano l'identità e la solidarietà queer su scala globale.

Con la progressiva diffusione di Internet e l'aumento della connettività globale, questi contro-pubblici digitali sono diventati *nodi di appartenenza e interconnessione*, permettendo agli individui appartenenti a minoranze, specialmente in contesti repressivi, di trovare risorse e supporto per affrontare le difficoltà sociali e culturali legate alle loro identità. Parallelamente, questi spazi hanno consentito alle comunità queer di sviluppare nuove narrative identitarie e di sfidare le rappresentazioni ciseteronormative imposte dai media tradizionali.

L'emergere di piattaforme social e media digitali ha ampliato notevolmente queste possibilità; con lo sviluppo di spazi virtuali come *YouTube*, *Tumblr* e *Instagram*, le persone LGBTQIA+ hanno potuto sperimentare forme di auto-rappresentazione inedite, raccontando esperienze personali e costruendo una narrativa condivisa per sovvertire gli stereotipi dominanti. Ciò è stato possibile grazie a quello che Shaw e Sender (2016) definiscono intrinseca *queerness* delle *affordance* che le tecnologie digitali posseggono, consentendo alle persone di modellare e negoziare la propria identità in modi che sfuggono alle restrizioni imposte dai canali mediatici tradizionali. In queste piattaforme, le esperienze delle persone LGBTQIA+

trovano quindi una visibilità nuova, e la possibilità di adattare contenuti e modalità di espressione alle proprie esigenze rappresenta una dimensione liberatoria che alimenta l'auto-determinazione.

I primi spazi online dedicati alle comunità LGBTQIA+ si concentrarono prevalentemente sull'omosessualità, fornendo alle persone gay e lesbiche un luogo sicuro per discutere liberamente la propria sessualità, lontano dai pregiudizi sociali dei contesti offline (Alexander, 2002). Questa apertura ha permesso di creare comunità di supporto e reti di connessione per individui che spesso si sentivano isolati, divenendo un punto di riferimento anche per altre identità, con progressiva estensione del dibattito alla rappresentazione di identità non conformi e alle questioni legate alle identità di genere (Campbell, 2004).

Le prime comunità LGBTQIA+ online hanno trovato un rifugio nei forum e nelle chat room, come quelle di AOL e *Usenet*, che negli anni '90 offrivano spazi di discussione anonimi per connettersi e condividere esperienze lontano dallo stigma sociale. Uno degli esempi emblematici è rappresentato da *PlanetOut*, piattaforma online dedicata alla comunità gay e lesbica, che nacque come spazio di aggregazione e supporto e divenne punto di riferimento per le persone omosessuali in cerca di rappresentazione e condivisione (McKenna & Bargh, 1998; Alexander, 2002). Allo stesso tempo, piattaforme come *Gay.com* (negli Stati Uniti) e *Gaydar* (nel Regno Unito) offrivano non solo luoghi di connessione, ma anche una visibilità più ampia, estendendo la possibilità di costruire reti di supporto su scala internazionale. A metà degli anni

Copia Saggio

2000, con l'arrivo dei social media, queste comunità digitali si sono espanse, abbracciando non solo l'omosessualità, ma anche altre identità legate alla diversità di genere e sessualità. *MySpace* e poi *Facebook* divennero nuovi luoghi di aggregazione, dove il concetto di visibilità iniziava a prendere forma in modo più strutturato e accessibile, permettendo agli utenti LGBTQIA+ di costruire profili pubblici e di partecipare a gruppi dedicati. *MySpace*, ad esempio, è stata una delle prime piattaforme ad offrire una personalizzazione approfondita dei profili e funzioni che favorivano l'espressione di sé, fornendo ampia rappresentazione non solo alle identità LGBT+, ma anche a una pluralità di soggettività marginalizzate, attraverso spazi digitali che consentivano di costruire comunità alternative e immaginare nuovi modelli di appartenenza. Questa dinamica ha rappresentato una svolta fondamentale nella storia della cultura digitale queer, in quanto ha permesso la creazione di microcontesti comunicativi all'interno dei quali le norme eteronormative dominanti venivano attivamente rinegoziate e, in alcuni casi, radicalmente sovvertite (Pain, 2024). Per molte persone queer, *MySpace* ha rappresentato un'opportunità per esplorare e rappresentare pubblicamente la propria identità, scegliendo la propria rete di amici e mostrando gusti personali attraverso la scelta della musica e la condivisione di contenuti visivi. La possibilità di personalizzare il profilo, scegliendo elementi che riflettessero la propria identità, come immagini, descrizioni e riferimenti culturali specifici, permetteva agli utenti di costruire uno spazio sicuro, selezionando con attenzione la propria rete di supporto e proteggendosi

da giudizi o pressioni esterne. Questa personalizzazione rendeva possibile esprimere aspetti della propria identità senza doversi conformare alle aspettative eteronormative o subire la censura tipica dei media tradizionali, creando così uno spazio di rappresentazione autentica e inclusiva, che rispondeva alle necessità di auto-espressione e di appartenenza della comunità LGBTQIA+. Successivamente, *Facebook* divenne un altro punto di aggregazione fondamentale, dove gruppi dedicati e reti di amici LGBTQIA+ si svilupparono, permettendo agli utenti di scoprire e aderire a comunità più ampie, e condividere esperienze. Le funzioni di gruppo e le pagine pubbliche di Facebook facilitarono la formazione di sottoculture queer online, dalle pagine dedicate alla comunità transgender, fino ad altri gruppi di supporto rivolti a adolescenti che si sentivano isolati nei contesti scolastici o familiari. Facebook offriva non solo uno spazio di espressione, ma anche un contesto per attività di sensibilizzazione, come le campagne contro il bullismo e per il riconoscimento dei diritti in varie parti del mondo (Dhoest & Szulc, 2016). Prima *YouTube* e poi *Instagram* si sono affermati come piattaforme che hanno esteso ulteriormente la visibilità delle persone queer. Su *YouTube*, alcune attiviste *youtuber* hanno iniziato a pubblicare video di coming out, racconti personali e riflessioni sul proprio orientamento sessuale e identità di genere, creando una narrazione autentica e accessibile a un pubblico globale. *YouTube* è diventato uno strumento di grande impatto per l'attivismo e la rappresentazione queer, offrendo modelli positivi per i giovani che cercavano una guida in contesti in cui le identità

Copia Saggio

LGBTQIA+ erano meno accettate. In modo simile, anche *Instagram* ha facilitato la condivisione visiva di storie (*stories*) e momenti di vita quotidiana, permettendo alle persone LGBTQIA+ di celebrare pubblicamente la propria identità. Per le comunità LGBTQIA+ posizionate in contesti repressivi, queste piattaforme digitali assumono una funzione di resistenza, come fu nel caso di Iran e Turchia. In questi paesi (e lo approfondiremo più avanti), infatti, *Instagram* è spesso uno dei pochi spazi sicuri dove le persone possono esprimersi e trovare supporto, nonostante le restrizioni legali (Shaw & Sender, 2016). Un esempio rilevante di utilizzo dei social media per la creazione di spazi di resistenza e rappresentazione queer è il movimento *Mandinga Times*, creato dall'artista dominicana Rita Indiana, quando, durante la pandemia da Covid-19, Indiana ha sfruttato il potenziale di piattaforme come *Instagram* per diffondere il proprio messaggio artistico e politico, utilizzando i social per promuovere una forma di resistenza creativa contro le oppressioni di genere e sessuali. Attraverso performance visive e musicali, Indiana ha integrato la dimensione artistica con messaggi di lotta e solidarietà, creando uno spazio digitale in cui le comunità LGBTQIA+ potesse ritrovarsi e ispirarsi. Il progetto *Mandinga Times* ha dimostrato come i social media possano fungere da piattaforme per amplificare le voci queer, specialmente in contesti di isolamento sociale come quello imposto dalla pandemia. La sua iniziativa non solo ha permesso di superare i limiti fisici imposti dalla quarantena, ma ha anche contribuito a costruire un senso di comunità e appartenenza per le persone LGBTQIA+ di

lingua spagnola, spesso marginalizzate anche nei media digitali globali²⁹.

Un altro social network che negli ultimi anni ha rappresentato il contesto preferenziale (soprattutto dei più giovani) per esprimere la propria individualità è *TikTok*. Grazie alle sue funzioni di video brevi (così definiti *shorts*) e virali, TikTok ha permesso di raccontare storie quotidiane, educare sulle tematiche di genere e sessualità, e sensibilizzare contro il pregiudizio in modi innovativi e coinvolgenti. La sua rapida diffusione ha reso possibile la costruzione di una community LGBTQIA+ globale, che utilizza TikTok come strumento di educazione informale e di connessione, e dove le tematiche queer sono presentate in modo accessibile e diretto.

29 La prevalenza dell'inglese come lingua dominante nei media digitali globali ha un impatto diretto sulla visibilità e accessibilità dei contenuti LGBTQ+ in altre lingue, limitando le opportunità di rappresentazione per le comunità non anglofone, inclusa quella di lingua spagnola. Crawford (2014) evidenzia come l'80% dei contenuti online sia prodotto in inglese, creando una barriera per le comunità che utilizzano altre lingue. La ricerca di Dhoest e Szulc (2016) sui media LGBTQ+ transnazionale mostra come le identità linguistiche influenzino la partecipazione e il senso di appartenenza nei media digitali, portando spesso a una marginalizzazione delle narrazioni queer locali. In questo contesto, spazi digitali come *Mandinga Times*, che integrano l'identità queer con una prospettiva culturale e linguistica specifica, diventano cruciali per offrire rappresentazione autentica e un senso di appartenenza alle comunità LGBTQIA+ di lingua spagnola, spesso invisibilizzata nei media globali dominati dalla lingua inglese. Le persone latine, che costituiscono una parte significativa della popolazione di lingua spagnola, rimangono sottorappresentate e questo squilibrio evidenzia la necessità di una maggiore inclusività e diversità nei contenuti mediatici per rispecchiare fedelmente le esperienze delle comunità LGBTQ+ di lingua spagnola (GLAAD, 2021).

Copia Saggio

Oltre a fornire visibilità e spazi sicuri di connessione, le piattaforme digitali hanno trasformato radicalmente il modo in cui le persone LGBTQIA+ possono esprimere e costruire le proprie identità. Strumenti come YouTube, TikTok e Instagram permettono agli utenti di modellare la propria rappresentazione in modi che sfuggono alle restrizioni imposte dai canali mediatici tradizionali, consentendo una narrazione autentica e auto-determinata delle esperienze queer (Shaw & Sender, 2016).

La personalizzazione dei contenuti e la possibilità di curare la propria immagine online rappresentano dimensioni liberatorie che alimentano l'esplorazione di sé.

Craig et al. (2021) sottolineano come questi spazi digitali non solo migliorino la rappresentazione, ma abbiano anche un impatto significativo sulla costruzione identitaria, offrendo modelli positivi e comunità di supporto. Per molte persone LGBTQIA+, specialmente quelle che vivono in contesti repressivi o isolati, le piattaforme digitali rappresentano un luogo per esplorare e comprendere la propria identità in sicurezza, trovando un senso di appartenenza e legittimazione sociale. Questa funzione è particolarmente importante per le nuove generazioni, che utilizzano le tecnologie digitali come uno strumento per superare l'eteronormatività e immaginare mondi alternativi più inclusivi.

La possibilità di raccontare storie personali attraverso formati visivi e multimediali, come video e immagini, amplifica la potenza di queste piattaforme nella costruzione identitaria. YouTube, ad esempio, ha permesso a molte persone LGBTQIA+ di documentare i propri percorsi di

coming out e di esplorare il proprio orientamento sessuale o identità di genere in modi che ispirano altri a fare lo stesso. Questo non solo rafforza le connessioni all'interno della comunità, ma contribuisce anche a sfidare le norme culturali dominanti e a promuovere una maggiore accettazione sociale.

3. SANTUARI DIGITALI E SPAZI OSTILI

Gli ambienti di socializzazione online discussi finora si inscrivono nella tradizione di studi sulla *spazialità queer* (*queer spatiality*), emersa tra la fine degli anni Settanta e i primi Ottanta all'incrocio fra sociologia urbana e geografia sociale: dalle ricerche sugli “usi sessuali” dello spazio pubblico alla concettualizzazione dei quartieri gay come movimenti urbani (Humphreys, 1970; Levine, 1979; Castells, 1983). Questa tradizione di studi ha mostrato come quartieri, bar e centri comunitari LGBT abbiano storicamente funzionato da luoghi di sottrazione alla violenza omofoba e alla sorveglianza; basti ricordare lo Stonewall Inn, spazio di aggregazione e relativa protezione già prima del 1969, poi divenuto simbolo di una nuova politica dello spazio urbano (Carter, 2004; Hanhardt, 2013; Kenney, 2001). Il concetto di *safer space*, riletto come processo relazionale in cui sicurezza e conflitto coesistono (The Roestone Collective, 2014), fornisce oggi la matrice politica per comprendere i santuari digitali (*digital sanctuaries*) (Collier, 2017; Ellis, 2019; Alsherif, 2024): micro-ecologie online che offrono rifugio psico-sociale alle soggettività LGBTQIA+ dentro un web sovente ostile.

Copia Saggio

Il concetto poggia su tre assi di ricerca:

1. il primo è appunto il *Safer Space*, di genealogia queer femminista che evidenzia l'importanza di luoghi di sottrazione al discorso egemonico e di negoziazione identitaria (Taylor, 2016; Scheuerman et al., 2018);
2. seguono i *Digital Sanctuary Studies* che nascono al crocevia fra pedagogia critica, studi sui dati (*critical data studies*) e dibattito sull'*educational technology* (Collier, 2017). L'oggetto di indagine è semplice e ambizioso al tempo stesso e si interroga su come trasformare scuole e università in luoghi capaci di proteggere — oltre che formare — le soggettività vulnerabili (student* LGBTQIA+, migranti, persone con disabilità, persone vittime di violenza) (Collier, 2017; Watters, 2018; Gilliard, 2019).
3. Infine, troviamo i *Digital Safer-Space Typologies*, un filone di ricerca principalmente informatico che si pone l'obiettivo di realizzare strumenti concreti per rendere gli spazi digitali più sicuri; l'analisi parte dalle mappature delle *affordance* che rendono sicuri gli spazi online (anonimato, filtri d'accesso, temporalità dei contenuti), per arrivare alle pratiche di *mutual aid* e moderazione dal basso (Ammari et al., 2022; Ruiz Bravo, 2024).

A spiegare il funzionamento dei *santuari digitali* ci hanno pensato le studiose Adrienne Shaw & Katherine Sender mostrando come le comunità LGBTQIA+ si appropriino delle piattaforme trasformandole in spazi di rifugio attraverso specifiche combinazioni di affordance tecniche, pratiche discorsive e circuiti affettivi (Shaw

& Sender, 2016). Messo in dialogo con le ricerche di *Gender and Media* sulla relazione fra design di piattaforma e agency dell* utenti marginalizzat* (Humphreys & Vered, 2014; Fabbri, 2025), il loro lavoro evidenzia che le infrastrutture digitali non sono mai *neutrali*: esse diventano piattaforme queer solo quando le possibilità d'azione vengono ri-ingegnerizzate a favore di corpi e desideri non conformi. I quattro fuochi analitici che seguono—*Affordance*, *Affect*, *Agency* e *Ambivalence*—costituiscono dunque la griglia concettuale attraverso cui interrogare in modo rigoroso come questa ri-ingegnerizzazione delle possibilità d'azione si iscriva nelle infrastrutture digitali, modellandone al contempo usi, esperienze e regimi di senso:

- *Affordance* designa l'insieme delle opzioni che l'architettura tecnica concede o nega (anonimato, filtri di accesso, auto-cancellazione dei contenuti). Poiché tali opzioni sono interpretate da posizioni soggettive situate e possono fungere da scudo protettivo oppure da meccanismo di esclusione.
- *Affect* richiama le densità emotive che si coagulano intorno alle interazioni: sensazioni di sollievo, complicità o euforia che precedono la riflessione razionale e sostengono la permanenza negli spazi digitali (Paasonen et al., 2020). Queste atmosfere trasformano la piattaforma in luogo di appartenenza e cura reciproca.
- *Agency* indica la capacità situata delle persone LGBTQIA+ di mobilitare, negoziare o sovvertire le affordance, piegando codici e algoritmi ai propri bisogni (Bivens & Haimson, 2016; Fabbri, 2025). Questa

Copia Saggio

inventività quotidiana può ampliare sicurezza e visibilità queer, ma rivela anche come i medesimi strumenti possano rafforzare dinamiche di sorveglianza ed esclusione.

- *Ambivalence* riconosce la natura indeterminata di ogni tecnologia: il potenziale liberatorio convive con il rischio di reinscrivere norme etero-patriarcali, generando una tensione costante fra emancipazione e controllo.

Alla luce di questi elementi, seguendo la rappresentazione schematica che qui propongo (tab. 1) i santuari digitali si manifestano come (a) *spazi protetti* — gruppi Telegram a invito o server Discord chiusi, in cui filtri d'accesso e pseudonimia alimentano reti di mutuo soccorso ma possono scivolare in forme di *gate-keeping*; (b) *spazi mimetici*, quali account secondari su Instagram o TikTok, basati su camouflage semantico e impostazioni di privacy granulari³⁰ che rafforzano micro-comunità coese mentre l'invisibilità algoritmica può occultare potenziali alleati; e (c) *spazi effimeri* (stories a tempo o stanze audio temporanee) che, grazie alla volatilità dei contenuti, diventano

30 Il camouflage semantico denota l'uso intenzionale di codici allusivi - emoji, riferimenti culturali interni, metafore - per rendere i messaggi queer comprensibili ai soli insider ed eludere algoritmi o pubblico ostile (Shaw & Sender, 2016). Per privacy granulari si intende, invece, la possibilità di modulare con precisione la visibilità di ogni contenuto (liste ristrette, esclusione di follower, limitazioni retroattive), così da negoziare di volta in volta il grado di esposizione personale (Humphreys & Vered, 2014). In tandem, queste strategie costituiscono dispositivi chiave nella costruzione di santuari digitali, garantendo sicurezza relazionale senza rinunciare alla visibilità selettiva.

“camere di decompressione” emotiva, pur sacrificando la conservazione di memorie collettive utili alla storia queer.

Tabella 1. Santuari digitali: tipologie, affordance e trame affettive

Tipologie	Affordance	Trama affettiva (Affect)	Agency	Ambivalenze
Protetti (gruppi chiusi, server Telegram)	Filtri di accesso, anonimato forte	Cura mutuale, condivisione risorse	Moderazione comunitaria; definizione collettiva delle regole di ingresso/uscita; costruzione di archivi sicuri	Rischio controllo (<i>gate-keeping</i>) interno
Mimetici (Finsta, alt-account ¹)	Camouflage semantico, privacy granulari	Complicità ironica, micro-comunità	Manipolazione di metadati e hashtag; scelta strategica di visibilità e invisibilità; risignificazione di formati mainstream	Invisibilità algoritmi ai nuovi membri
Effimeri (stories, stanze audio temporanee)	Volatilità dei contenuti	“Camera di decompressione” emotiva	Gestione temporizzata delle memorie; esplorazione identitaria a basso rischio; segnali effimeri.	Scarsa archiviazione delle memorie collettive

Nel loro insieme, queste ecologie dimostrano come la queerness funzioni da “sistema operativo alternativo”, capace di deviare gli scopi originari delle piattaforme verso usi imprevisti e resistenti, ridefinendo di continuo il confine fra visibilità e sicurezza (Shaw & Sender, 2016).

I santuari digitali, dunque, non si limitano a offrire conforto, ma preparano le comunità queer alla *resistenza*: affinano competenze di *camouflage semantico*, sfruttano

Copia Saggio

impostazioni di privacy granulari per gestire l'esposizione, e organizzano reti di segnalazione rapida contro le incursioni d'odio (Shaw & Sender, 2016). Questa funzione difensiva costituisce il ponte naturale verso il paragrafo successivo dove mostreremo come tali spazi sicuri diventino fucine di contro-narrazioni, campagne di advocacy e pratiche di contro-pubblicità che sfidano direttamente la cultura patriarcale dei manfluencers e l'eteronormatività algoritmica.

Ma *da chi* e *da che cosa* ci si difende? Tra i diversi esempi, qui si innestano le dinamiche della manosfera, un insieme di subculture online che promuovono visioni tradizionali, spesso tossiche, della mascolinità egemonica. Blog, forum e canali video reagiscono al progresso dei diritti di genere alimentando atteggiamenti misogini, spesso attraverso figure carismatiche note come manfluencers: influencer maschi, tendenzialmente cisgender e bianchi, che diffondono ideali di dominio, successo economico e controllo delle donne.

Un esempio paradigmatico è Andrew Tate, ex kick-boxer britannico-americano divenuto imprenditore digitale, che ha accumulato milioni di follower grazie a video che celebrano la supremazia maschile e denigrano le donne. Uno studio condotto in Australia (Wescott et al., 2024) mostra come i suoi contenuti abbiano prodotto un impatto diretto nelle scuole e non sorprende che la sua retorica abbia trovato terreno fertile in community che si definiscono:

- *Pick-Up Artists (PUA)*, istruttori di “seduzione” orientati alla manipolazione delle donne;

- *Men's Rights Activists (MRA)*, gruppi che rivendicano un presunto svantaggio maschile;
- *Men Going Their Own Way (MGTOW)*, uomini che rifiutano qualsiasi relazione con le donne;
- *Incels (involuntary celibates)*, che attribuiscono la propria condizione alle donne, spesso con toni di risentimento violento.

Queste reti non sono innocue “stanze di sfogo”, ma circuiti di radicalizzazione che rafforzano stereotipi di genere e normalizzano la violenza simbolica. Gli algoritmi di raccomandazione — ottimizzati per engagement — tendono a spingere contenuti sempre più estremi verso utenti giovani, maschi e insicuri (Ging, 2019; Nicholas & Agius, 2018). Fenomeno che sta via via prendendo sempre più spazio nei dibattiti sociali, ma che resta scarsamente contrastato. La manosfera si alimenta di pratiche di *camouflage* discorsivo che occultano contenuti misogini sotto sembianze innocue di *self-help*, *fitness* o “miglioramento personale”. Gli studiosi parlano di “misoginia furtiva”, ovvero *stealth misogyny* (Ging, 2019), un linguaggio ibrido che combina codici motivazionali con espressioni gergali comprensibili solo a chi fa parte della *sfera* sociale ristretta, riducendo la tracciabilità da parte di algoritmi e moderatori.

Tra le strategie più ricorrenti ritroviamo:

- Utilizzo di lessico cifrato, con termini come *red pill/black pill* (tabella 2), *Chad*, *Stacy*, *LMS (Looks-Money-Status)* o l'acronimo *NEET—LDAR* (“Not in Education, Employment or Training — Lay Down and Rot”) che segnalano appartenenza ideologica senza richiamare

Copia Saggio

immediate blacklist (DeCook, 2018; Ribeiro et al., 2021).

- Hashtag mimetici, adozione di sigle e hashtag come #SigmaMale, #HighValueMan o #MaleSelfImprovement che veicolano contenuti anti-femministi travestiti da coaching motivazionale.
- *Memetica ironica* in cui si ricorre a immagini e GIF che ridicolizzano femminist* o uomini non conformi, impiegando emoji o filtri estetici per eludere i sistemi di detezione dell'odio (ampio studio di Massanari del 2017, indaga come queste *tecnoculture tossiche* — così le definisce — fossero ampiamente diffusi sulla piattaforma Reddit.).
- *Migrazione di piattaforma*, quando un canale viene moderato, i gruppi si spostano in spazi più permissivi (Telegram, Odysee, Discord) o creano server privati su Discord con invito tramite “prove di fede” memetiche (Marwick & Lewis, 2017).
- *Frame di autodifesa* — i *Pick-Up Artists* vendono tecniche di seduzione come «formazione assertiva», mentre gli *MRA* rivestono istanze antifemministe col lessico dei “diritti civili degli uomini”, ottenendo un'apparente legittimità discorsiva (Nicholas & Agius, 2018).

Questo *camouflage semantico* rende i contenuti particolarmente pervasivi tra i giovanissimi, che possono incontrarli come normali consigli di lifestyle prima di riconoscerne la matrice patriarcale. La diffusione della prima stagione di *Adolescence* su Netflix — un crime-drama che include un ragazzo radicalizzato dalla *manosphere* — ha

reso per la prima volta visibile al grande pubblico la tassonomia adottata attraverso i colori associati alle pastiglie. Il riferimento è l'appropriazione dell'immaginario di *Matrix* che funge da gergo identitario per segnalare appartenenza e orientamento ideologico all'interno de gruppi online. Poiché non esistono emoji di pillole colorate, gli utenti combinano le classiche emoji di pillole  a quadratini/cerchi colorati (, , , ) o con il testo del colore.

Tabella 2. Lessico cifrato utilizzato nella manosfera

Pillola	Significato nell'ecosistema manosfera	Sintesi
  B l u e pill	Stato “addormentato”: si accettano i principi di uguaglianza di genere e si ignora la “vera” gerarchia sessuale.	Ignoranza/illusione.
  Red pill	Risveglio alla presunta oppressione maschile esercitata dal femminismo; promuove mascolinità di dominio e tecniche PUA.	Consapevolezza antifemminista.
  B l a c k pill	Visione nichilista: attrattività e status sono immutabili. Le donne scelgono solo “Chad” (uomini ricchi, fisicamente prestanti, ecc.). Sfocia in retoriche incel e istigazione alla violenza. In Italia un recente caso di black pill è rappresentato dal sito web <i>Phica</i> , al centro di uno scandalo misogino e pedofilo durante l'agosto del 2025.	Fatalismo misandrino.
  W h i t e pill	Contro-narrazione ottimista al black-pillismo: si può migliorare con <i>gymmaxing</i> e <i>looksmxing</i> ?; talvolta connotata da moralismo religioso.	Speranza auto-migliorativa.
  P u r p l e pill	Posizione ibrida: riconosce le critiche red-pill ma reputa possibili relazioni paritarie; ponte fra red e blue.	Compromesso.
  G o l d pill	Successo finanziario come via per dominare il mercato “sessuale”; vicina ai guru crypto/FOMO.	Capitalismo iper-maschile.

Da qui l'urgenza dei santuari digitali: spazi in cui le comunità queer affinano contromisure di decodifica,

Copia Saggio

sviluppano strategie di segnalazione condivisi e producono contro-meme capaci di sottrarre engagement ai manfluencers. Queste dinamiche di resistenza costituiranno il focus del prossimo paragrafo, dove vedremo come l'hackeraggio semantico dei santuari digitali alimenti campagne di advocacy in grado di destabilizzare l'ordine patriarcale online.

4. MOVIMENTI DI QUEERING: ESPERIENZE E PRATICHE DI WORLD MAKING

Il passaggio dai movimenti queer “di strada” — ACT UP, Queer Nation, la ballroom culture — a forme di attivismo che fanno dell'online il proprio primo habitat, non costituisce una semplice traslazione di arene di lotta: segna l'emersione di un paradigma di advocacy digitale in cui le soggettività LGBTQIA+ sperimentano nuove grammatiche della rivendicazione, rinegoziano la propria visibilità e ridefiniscono i confini stessi dell'agire politico. Se il capitolo 3 ha mostrato come le genealogie femministe, transfemministe e dei men's/masculinity studies siano nate dall'intreccio fra corpi, piazze e testi accademici, qui la traiettoria si muove verso ecosistemi mediali reticolari dove la militanza si ibrida con la *content creation*, la *micro-celebrità* e l'*influencing politico* (Abidin, 2021). Tale shift — dalla “piazza” fisica alla sfera pubblica connessa) — non sostituisce l'azione offline; piuttosto la moltiplica, conferendo ai movimenti queer strumenti di *scaling* transnazionale, storytelling partecipativo e mobilitazione “just-in-time”, in continuità con

la dimensione comunitaria e pedagogica analizzata nei paragrafi su comunità di pratica e reti sociali. Nel caso del social *Instagram*, grazie alla centralità dell'immagine e alle affordance del digital storytelling (*visivo o audiovisuale*), è oggi il social che meglio coniuga estetica e politica queer. Collettivi come *@blackqueerarchive*, *@qia.ir* (Iran queer), *@queerbritainmuseum* o *@genjibre* (femminismo afro-latino), utilizzano caroselli educativi ("slide activism") per condensare concetti di intersezionalità, crip theory, eco-queerness. La narrazione modulare ad effetto slide, con titolo d'impatto e 4-8 card testuali, facilita la *micro-apprensione* (Hobbs, 2021) e incentiva la ricondivisione, perché l'estetica definita *soft-pastel* (uso colori pastello) e la retorica dell'*edu-infographic* (toni inclusivi, palette accessibili) mostra una curvatura orientata alla cura dell'attivismo: non solo protesta, ma cura comunitaria, in linea con le eredità di ACT UP («action = life saving»).

Tecniche ricorrenti anche nelle campagne di *#TransJoy* o *#QueerAsianStories* dove, nello specifico, si utilizzano i *caroselli di stories* per produrre archivi collettivi di visi, corpi e quotidianità in opposizione ai frame mainstream di vittimizzazione o feticismo.

Sul versante italiano, abbiamo diversi esempi. Diverse *Pagine* traducono concetti di transfemminismo intersezionale con format "FAQ" e reel satirici, fungendo da *hub* di alfabetizzazione queer per scuole e ONG, soprattutto grazie a creator culturali come *@avvocathy*, *@claudia-fauzia_*, *@saifuraja* e *@mehths* o collettivi e associazioni come *@arcigay* e *@letransatlantike* in cui si praticano

Copia Saggio

forme di *auto-teorizzazione embodied* (Anzaldúa, 1987), che nello specifico definirei pratiche di *epiteoria del sé*, dove le narrazioni delle esperienze queer si fondono con analisi sociali, storiche, religiose e politiche con il fine ultimo di decostruire norme di genere, sessualità, etnia, classe, ecc.. Questo approccio, che affonda le sue radici nel pensiero di Gloria Anzaldúa e nella tradizione delle teorie femministe decoloniali, riconosce il corpo non solo come luogo dell'esperienza vissuta ma come spazio epistemologico e politico, da cui è possibile enunciare sapere. L'auto-teorizzazione embodied si distingue da una narrazione puramente biografica in quanto assume la soggettività come categoria analitica e performativa, attraverso cui mettere in crisi le grammatiche del privilegio e dell'oppressione. Attraverso reels, caroselli educativi o rubriche satiriche, le esperienze queer vengono trasformate in discorsi critici, o processo che potremmo definire di "educazione pubblica queer", dove il sapere accademico si intreccia con l'esperienza incarnata e vissuta nella quotidianità. In questo modo, l'advocacy digitale queer si configura come pratica pedagogica diffusa, in cui la riflessione teorica non è separata dalla pratica, ma emerge come forma di consapevolezza situata, che si costruisce nella relazione tra sé, il proprio corpo e la comunità. La content creation queer, che parte dal basso, diventa spazio di *epiteorizzazione*, dove il vissuto si trasforma in linguaggio critico e in prassi trasformativa, restituendo valore politico alla soggettività incarnata. In questa pedagogia espansa, l'advocacy queer non funge solo da mediatore

culturale, ma da intellettuale situato che agisce alla frontiera tra cura, militanza, educazione e teoria.

In social come TikTok, che catalizza una *performatività camp* 4.0³¹, lip-sync, duetti, balletti riproducono la logica del *ballroom shade* in chiave digitale, dove per ballroom shade si indica una forma di “insulto performativo”, spesso giocoso, elaborato e socialmente codificato, che mira a smascherare, criticare o ridicolizzare determinati fenomeni o personaggi in modo intelligente, arguto e teatrale (Bailey, 2013).

Se Instagram e TikTok garantiscono visibilità, piattaforme come *Discord* e *Twitch* favoriscono comunità persistenti. Server Discord come *The Trans Space* o *QueerCrip Collective* offrono canali tematici su salute mentale, questioni medico-legali, prevenzione. Qui il modello è prevede che ciascun utente sia un peer-educator: il sapere circola orizzontalmente, replicando la logica ACT UP dello *teach-in* (Gould, 2009).

Su Twitch, fenomeni come Drag on Twitch (es. @deere, @queer_coded) reincarnano la *ballroom spectacle* in forma di cabaret online (e-cabaret), fondendo performance

31 Neologismo recuperato da Susan Sontag che in Notes on “Camp” (1964) descriveva il camp come gusto dell’esagerazione, del travestimento, dell’artificio (Sontag, trad. it. 2022), sottolineando la sua natura eminentemente scenica: la *camp* non è un oggetto, bensì un modo di *guardare* e *mostrare*. Negli anni ’90, l’approccio performativo di Judith Butler (*Gender Trouble*, 1990) ha offerto la cornice teorica per comprendere come gli atti reiterati costruiscano l’illusione di un “soggetto” di genere coerente. In questa prospettiva, la *performatività camp* diventa la declinazione ironica e direi iperbolica della performatività di genere: esaspera la citazione degli stereotipi fino a renderli riconoscibili come tali, disinnescandone la pretesa di naturalità.

Copia Saggio

drag con talk educativi su safe-sex e diritti trans*. Gruppi come *Trans Lifeline* o *The Trevor Project* organizzano, invece, maratone di gaming benefico raccogliendo migliaia di dollari per supportare diverse associazioni, sintomo che la *liveness*³² crea empatia diretta, e la livechat diventa infrastruttura di micro-solidarietà (donazioni, link utili, trigger warning a tempo reale).

L'attivismo digitale queer non è monolitico: correnti transfemministe latino-americane (*#NiUnaMenos*, *#AbortoLegalYa*) intrecciano lotta di genere e diritti LGBTQIA+, utilizzando estetiche di protesta (*pañuelos verdes*) traslate in sticker e filtri Instagram. In Brasile, il collettivo *#SeTemGenteTemViolência* combina video-denuncia su Reel con bot Telegram che invia pacchetti legali agli utenti.

Online si trovano anche — e per fortuna sempre più in crescita — diverse pagine crip/disabled queer: con campagne come *#AccessIsLove* l'accessibilità viene non solo rivendicata come diritto, ma riconfigurata come gesto d'amore e cura comunitaria. L'hashtag, attivo soprattutto su X e Instagram, promuove una visione dell'accessibilità che si discosta dall'approccio normativo o medico per abbracciare una prospettiva intersezionale e decoloniale,

32 Come evidenziano Couldry (2004) e Auslander (2022), però, la *liveness* non è mai neutrale: è culturalmente costruita e socialmente codificata. La sua estetica può essere manipolata, autenticata o messa in scena secondo precise convenzioni. Nel caso di creator queer e attivisti, la *liveness* viene spesso impiegata per produrre narrazioni embodied e relazionali, per condividere vulnerabilità e per rafforzare il senso di comunità in modo orizzontale. Non si tratta quindi solo di "essere in diretta", ma di costruire uno spazio condiviso e affettivo, dove il tempo reale diventa tempo politico.

evidenziando il legame tra barriere ambientali, razzializzazione e marginalizzazione queer. Allo stesso modo, il movimento *#CripTheVote* utilizza le affordance dei social media per stimolare la partecipazione politica delle persone con disabilità, molte delle quali si identificano anche come queer. Questo hashtag rappresenta un esempio di advocacy digitale capace di connettere attivismo *crip* e politiche queer, promuovendo un'agenda inclusiva che sfida tanto l'abilismo quanto la ciseteronormatività presenti nei processi elettorali e decisionali.

In Africa e Medio Oriente, in cui le identità queer sono ancora ampiamente isolate e relegate a censura, si spinge verso forme di *criatividade tática* (Gabriel & Nóbrega dos Santos, 2021): creatività tattica in cui si adottano account “finsta” che pubblicano poesie e testi codificati oppure podcast distribuiti via Telegram o Discord, e si adottano tecniche del *carosellolayering* (prima slide neutra, successive con contenuto radicale) per evitare l'individuazione algoritmica (detecting algoritmico).

Anche nei casi in cui la piattaformaizzazione delle attività di queering comportano rischi di *shadowbanning* (cfr. Capitolo 5) di parole come “trans”, demonetizzazione di video LGBTQIA+ su YouTube, sospensioni arbitrarie su TikTok, la risposta queer è duplice: Documentare la censura e creare infrastrutture alternative.

La tensione fra visibilità e vulnerabilità diventa, così, un elemento didattico privilegiato: imparare a leggere, negoziare e *forkare* (cambiare) le regole tecniche è pratica di *critical algorithm literacy*³³. La riflessione pedagogica

33 Accennata nel capitolo 1 della parte I del presente volume e che

Copia Saggio

che emerge è radicale: l'advocacy queer digitale non si limita a navigare le piattaforme esistenti, ma le decostruisce dall'interno, trasformando le stesse logiche algoritmiche in strumenti di contro-egemonia. In questo quadro, l'approccio critico all'*algorithm literacy* trascende la mera competenza tecnica per trasformare le pratiche in educazione politica: un'alfabetizzazione ai codici invisibili che governano la visibilità online e, dunque, alla possibilità stessa di esistenza pubblica per le soggettività marginalizzate. Imparare a *decifrare* le regole implicite delle piattaforme, aggirarle o riprogrammarle in chiave sovversiva — ad esempio attraverso ortografie cifrate ("tr4ns", "g@y", "qu33r") per eludere i filtri semantici — si configura come una forma di *queer media literacy* emergente, in cui abilità digitali, pensiero critico e tattiche di sopravvivenza si intrecciano.

La risposta più trasformativa a censura e sorveglianza, tuttavia, risiede nella costruzione di infrastrutture autonome: server queer autogestiti, archivi distribuiti, spazi criptati non rappresentano semplici alternative tecniche, ma veri e propri ecosistemi mediali impregnati di etica comunitaria, accessibilità radicale e cura intersezionale. Esempi come i server Discord delle reti transfemministe latinoamericane, i canali Telegram di attivistə non binariə sotto regimi autoritari, o le biblioteche digitali curate da artistə queer disabilə — come abbiamo visto — dimostrano che l'infrastruttura è sempre un atto politico-pedagogico: un modo per riappropriarsi dell'educazione come pratica di autodeterminazione collettiva.

In questa prospettiva, la dialettica tra visibilità e invisibilità cessa di essere un paradosso irrisolvibile per diventare un campo di sperimentazione pedagogica. Essere visibili senza essere *leggibili* dal potere, o scegliere strategicamente l'opacità come forma di autodifesa, richiede una competenza situata che fonde analisi critica e immaginazione tattica. Il *queering* della visibilità è dunque un esercizio di *agency*: un posizionamento fluido, una pedagogia del margine (hooks, 1994) che rifiuta tanto la tirannia della trasparenza quanto l'obbligo performativo dell'essere accettabili, normali.

Da questa soglia liminale — dove la visibilità si fa tattica e l'invisibilità diventa risorsa politica — si apre naturalmente la prospettiva del *world-making*. In continuità con le traiettorie teoriche ricostruite finora, il concetto di *world-making* mette a fuoco una delle dimensioni più radicali delle pratiche queer: la capacità di immaginare, prefigurare e performare mondi altri rispetto a quelli regolati dall'eteronormatività dominante. Se la cultura digitale queer è stata descritta come un ecosistema in cui soggettività e narrazioni eccedono i confini identitari tradizionali, la nozione di *world-making* ne esplicita il potenziale ontologico e trasformativo, spostando l'accento dal semplice «rappresentare» al «fare» (making). In quest'ottica, le piattaforme online non sono meri contenitori, bensì infrastrutture che materializzano spazi discorsivi, affettivi e politici, ridefinendo ciò che è vivibile (Berlant & Warner, 1998).

José Esteban Muñoz (2009) interpreta il *world-making* come pratica utopica quotidiana in cui le comunità queer

Copia Saggio

costruiscono «qui e ora» anticipazioni di futuri più equi e giusti. Queste anticipazioni si realizzano attraverso gesti estetici, forme di convivialità, meme e narrazioni transmediali che contestano l'ordine del presente e aprono brecce di possibilità. Nell'ambito degli ecosistemi mediali, tale logica si manifesta, ad esempio, nei fandom queer che riscrivono testi culturali mainstream tramite fanfiction o *vidding*, ma anche nelle campagne hashtag che trasformano i feed social in spazi di cura collettiva (*#TransTwitter*, *#BlackTransLivesMatter*). Tali pratiche non producono mondi immaginari separati, bensì agiscono sul tessuto del reale, innescando processi di *ri-mondificazione* in cui materia, discorso e affetto si co-costituiscono.

Lo vedremo meglio all'interno del capitolo 8, ma dal punto di vista pedagogico, introdurre il *world-making* nel discorso sull'advocacy digitale significa riconoscere che l'azione politica queer non si esaurisce nella rivendicazione di diritti, ma include la prefigurazione di ecologie relazionali alternative, fertilizzate da affetti, corpi e linguaggi emergenti. In aula o in altri contesti educativi, ciò si traduce in attività di progettazione partecipata di *produsage* in cui si invitano l* student* a sperimentare mondi possibili, come atti di resistenza per mettere in discussione confini disciplinari, epistemici e identitari.

Tuttavia, la rappresentazione queer nei media digitali non è esente da fenomeni che ne limitano l'autenticità e rischiano di sfruttare economicamente le identità LGBTQIA+.

Questo aspetto lo affrontiamo di seguito.

5. QUEER WASHING E MARKETING DIGITALE

Nel vuoto etico lasciato dalla lotta per la visibilità, dove le comunità queer hanno conquistato via via riconoscimento a prezzo di una costante marginalizzazione e negoziazione, si insinua la trappola del *queer washing*: strategie di mercato che trasformano l'inclusione in cosmesi politica, sfruttando estetiche LGBTQIA+ per coprire altre logiche, meno etiche e inclusive. Questo fenomeno non è semplicemente l'evoluzione digitale del *pink washing* tradizionale, ma un dispositivo bio-politico — nell'autentica accezione di Foucault (2006) — che trasforma le identità marginali in merce, sfruttando la loro visibilità per profitto e *controllo algoritmico* (Zuboff, 2019). Mentre i server autogestiti difendono spazi di autodeterminazione — come abbiamo visto — il marketing *rainbow-branded* colonizza quelle stesse identità, convertendo la *critical algorithm literacy* in profilo targettizzabile e la resistenza in tendenza virale.

Prendiamo alcuni esempi presenti in campagne di marchi famosi che si auto-definiscono inclusive ed eque:

- l'uso di coppie same-sex negli ads di Instagram, mentre si finanziano legislatori anti-LGBTQIA+.
- Hashtag #Pride sponsorizzati da aziende che operano in stati criminalizzanti l'omosessualità.
- Influencer queer pagati per promuovere prodotti, ma silenziosi su diritti umani.

Qui la lezione di Hall esplode in tutta la sua attualità: *la rappresentazione non è mai neutra, ma campo di battaglia*

Copia Saggio

tra decodifiche. Quel che il potere legge come progresso (lettura egemonica), le comunità riconoscono come *simulacro di inclusione* (lettura oppositiva) — un'appropriazione che svuota il potenziale rivoluzionario dei simboli, riducendo la complessità queer a iconografie digeribili dal mercato.

In un contesto attuale in cui diverse politiche europee sono sostenute, in modo esplicito o sotterraneo, da influencer e movimenti globali di matrice conservatrice, si osserva una crescente ritrazione da parte delle aziende rispetto all'inclusione di soggettività LGBTQIA+ nelle proprie campagne pubblicitarie. Tale arretramento segnala una crisi del cosiddetto marketing queer, che in molti casi assume i tratti di una strategia opportunistica, più orientata all'intercettazione di consensi temporanei che al riconoscimento autentico di valori di giustizia ed equità sociale.

Fenomeni come il *tokenismo*, il *queerbaiting* e il *pink o rainbow washing* evidenziano le tensioni tra inclusione superficiale e rappresentazione autentica.

Questi termini, seppur appartenenti a pratiche di queer washing, hanno caratteristiche peculiari. Il *tokenismo*, ad esempio, consiste nell'inserire personaggi LGBTQIA+ per soddisfare aspettative di diversità senza però sviluppare narrazioni complesse o significative. Questi personaggi, spesso relegati a ruoli marginali, rischiano di svuotare la rappresentazione queer del suo potenziale educativo e trasformativo. Un caso frequentemente citato per rappresentare il tokenismo è quello del personaggio *LeFou* nel remake live action di *La Bella e la Bestia* (Disney, 2017),

dichiarato gay dalla produzione ma il cui orientamento emerge solo in un breve momento finale, lasciando la rappresentazione priva di reali implicazioni narrative. Questa presenza, seppur apparentemente inclusiva, riproduce uno schema in cui le identità queer servono narrazioni esterne, senza mai diventare soggetti autonomi. In questo modo, anziché decostruire l'eteronormatività, ne conferma la centralità.

Il *queerbaiting*, invece, sfrutta l'ambiguità nella rappresentazione di identità o relazioni queer per attrarre pubblico LGBTQIA+, senza mai concretizzarle nella narrazione. Questa pratica, diffusa soprattutto nelle serie TV e nei social media, viene spesso percepita come una forma di manipolazione che compromette la fiducia tra produttori di contenuti e comunità queer. Un caso paradigmatico di *queerbaiting* è rappresentato dalla serie *Sherlock* (BBC, 2010-2017), dove la relazione tra i protagonisti viene costantemente caricata di ambiguità romantiche mai risolte. Attraverso dialoghi allusivi, sguardi prolungati e situazioni equivocate, la narrazione costruisce un'aspettativa queer tra Sherlock Holmes e John Watson, solo per disconfermarla puntualmente. Questa strategia produce un doppio danno: da un lato strumentalizza il desiderio del pubblico LGBTQIA+ attirandolo con promesse non mantenute, dall'altro mantiene i personaggi in un limbo di ambiguo spazio di smentita che non sfida mai veramente l'eteronormatività dominante. Il risultato è una rappresentazione non autenticamente inclusiva ma commercialmente calcolata: le suggestioni queer servono da esca narrativa per ampliare il bacino di

Copia Saggio

spettatori, senza però impegnarsi in una rappresentazione sostanziale. Come dimostrano le reazioni del fandom, questa pratica non solo genera frustrazione, ma erode la fiducia nella capacità dei media mainstream di trattare le identità LGBTQIA+ come più di semplici stratagemmi di audience engagement.

Altri eclatanti esempi: *Google* cambia il logo in rainbow nel mese di giugno, ma non interviene contro la censura LGBTQIA+ su YouTube; *Nike* lancia campagne come *Dream Crazier* sulle atlete, ma le scarpe da running per il pubblico “femminile” costano il 15% in più rispetto agli equivalenti maschili (Deutsch & Miller, 2021); *Amazon* celebra il *Girl Power* con magliette rosa, mentre le lavoratrici dei magazzini denunciano molestie e disparità salariali.

Questi fenomeni sottolineano come l’advocacy e l’attivismo debbano confrontarsi non solo con la mancanza di rappresentazione, ma anche con modalità narrative superficiali o strumentali. Contrastare queste pratiche richiede un impegno verso narrazioni più autentiche e intersezionali, capaci di riflettere la complessità delle esperienze LGBTQIA+ e di valorizzare il potenziale educativo e trasformativo dei media digitali.

L’advocacy e la rappresentazione queer, tuttavia, non si limitano al solo ambito digitale: i media tradizionali e contemporanei offrono ulteriori spazi di narrazione, connessione e resistenza.

Per comprendere appieno il ruolo dei media nella promozione delle identità e dei diritti LGBTQIA+, vediamo sinteticamente come questi temi emergano attraverso

diversi canali: dalla televisione al cinema, dai podcast ai videogiochi, passando per la letteratura, i graphic novel, la radio, i memes e i documentari. Ciascuno di questi media, con le sue specificità, contribuisce a plasmare le modalità di rappresentazione e partecipazione, offrendo opportunità ma anche sollevando criticità.

6. I DIBATTITI TELEVISIVI: OPINIONISMO E DISINFORMAZIONE EMOTIVA

Tra i vari media, la televisione occupa ancora un ruolo centrale nel panorama italiano, soprattutto in relazione ai dibattiti sui temi sensibili. Tuttavia, la rappresentazione delle persone LGBTQIA+, nei casi in cui non viene attuata la *strategia dell'invisibilizzazione*, risente di una logica comunicativa spettacolarizzata che tende a semplificare la complessità a favore dell'audience. Piuttosto che fungere da spazi di riflessione critica, i dibattiti televisivi finiscono spesso per polarizzare l'opinione pubblica attraverso interventi ideologici e superficiali, offrendo spesso una rappresentazione distorta delle identità queer.

Un elemento ricorrente nelle trasmissioni televisive italiane è il ricorso al *tokenismo* che, come abbiamo visto, prevede l'inclusione superficiale di tematiche o rappresentanti LGBTQIA+ con il solo scopo di segnalare una presunta apertura alla diversità, senza tuttavia garantire spazi di parola approfonditi e significativi. In tal modo, i soggetti coinvolti vengono esposti mediaticamente, ma le loro esperienze e le loro voci risultano, di fatto, marginalizzate o ridotte a strumenti di marketing culturale.

Copia Saggio

L'obiettivo implicito di tali scelte editoriali appare essere la costruzione di un'immagine pubblica apparentemente inclusiva, ma spesso priva di autentica volontà di confronto o di analisi critica (cfr. hooks, 1992; trad. it. 1998). Risultano evidenti anche pratiche, talvolta esplicite, di *tokenismo* in programmi come *Dritto e Rovescio* e *Fuori dal Coro*, in cui i temi LGBTQIA+ (ma anche quelli relativi all'immigrazione e all'identità religiosa) sono trattati secondo un'agenda dettata dall'influenza politica dell'emittente, con una marcata tendenza a enfatizzare il conflitto più che la comprensione. A ciò si somma il fenomeno del *queerbaiting* presente in vari format televisivi, soprattutto in alcuni programmi di intrattenimento o serie di fiction: si allude a relazioni o tematiche queer per attrarre un pubblico LGBTQIA+ desideroso di rispecchiarsi nei contenuti, ma senza concretizzare alcuna rappresentazione che possa dirsi realmente emancipante o politicamente rilevante (Halberstam, 2011). Pratiche di *queerbaiting* le troviamo in alcuni reality show, come *Grande Fratello VIP* o *L'Isola dei Famosi*, che hanno accennato a dinamiche ambigue tra concorrenti dello stesso sesso (o previsto persone trans*), spesso enfatizzando tensioni o affinità per attirare l'interesse del pubblico LGBTQIA+, senza mai esplorare queste relazioni in modo autentico. Ma anche nel talent show *Amici di Maria De Filippi* dove in alcune edizioni sono stati insinuati legami romantici o ambigui tra concorrenti dello stesso sesso, ma senza una reale narrazione che valorizzasse le identità. Da un lato, questo approccio solletica la curiosità e l'aspettativa di un'audience attenta alle questioni di genere e orientamento sessuale;

dall'altro, evita di intaccare radicalmente le normatività vigenti, perpetuando così stereotipi e dinamiche di esclusione. Queste dinamiche si intersecano anche con il *pink* o *rainbow washing*, attraverso cui alcuni marchi, trasmissioni o emittenti promuovono una parvenza di inclusività delle soggettività queer per migliorare la propria immagine pubblica, senza affrontare le cause strutturali delle discriminazioni.

Negli ultimi anni, inoltre, questi fenomeni sono stati talvolta esasperati dalla figura del* *opinionista* che ha assunto un ruolo centrale nei dibattiti sui temi sensibili, inclusi i diritti del collettivo LGBTQIA+. Da figure introdotte per ampliare il ventaglio delle opinioni e garantire una rappresentazione pluralistica, finiscono spesso per trasformare i dibattiti in “caciara da bar”, riducendo temi complessi a slogan superficiali o battibecchi ideologici. Un caso emblematico è rappresentato dalle discussioni sul DDL Zan, in cui trasmissioni come *Piazza Pulita* o *Porta a Porta* hanno messo in scena contrapposizioni estreme, alternando opinionist* che hanno esasperato le posizioni fino a trasformare la discussione in uno scontro retorico. Se da un lato queste trasmissioni hanno raccolto opinioni diverse, dall'altro hanno riservato spazio a interventi carichi di stereotipi o palesemente orientati, spesso in contrasto con i principi di scientificità, equità e rispetto dei diritti umani. Gli opinionisti, scelti per rappresentare una varietà di posizioni, finiscono quindi per rappresentare le loro ideologie personali, influenzando l'opinione pubblica su questioni che richiederebbero una base scientifica e principi di equità. Questo approccio, lontano dall'essere

Copia Saggio

educativo, rischia di consolidare pregiudizi anziché favorire una maggiore comprensione.

Come evidenziato dal *Diversity Media Report* (2024), sebbene negli ultimi anni la copertura mediatica dei temi legati alla diversità sia effettivamente aumentata, le narrazioni restano spesso marginali o superficiali, limitandosi a episodi isolati senza indagare le cause strutturali delle discriminazioni. Studi recenti, inoltre, evidenziano come la mancanza di diversificazione e l'assenza di un'adeguata integrazione di prospettive critiche nei media italiani contribuiscano alla perpetuazione di stereotipi e pregiudizi, in particolare nei dibattiti polarizzati su diritti e identità plurali (*Diversity lab*, 2024). In qualità di curatori del rapporto del Consiglio d'Europa "*Disordine informativo: verso un quadro interdisciplinare per la ricerca e l'elaborazione di politiche*", Wardle e Derakhshan (2017) avvertono che la minaccia più subdola non risiede tanto nella falsità in sé dei contenuti, quanto nel loro potenziale di attivare risposte emotive intense—paura, indignazione, commozione—che bypassano i filtri razionali del pubblico e ne facilitano la circolazione virale. Questa *disinformazione emotiva* viene ulteriormente potenziata da pratiche mediatiche sensazionalistiche e da logiche algoritmiche di raccomandazione che privilegiano messaggi semplificati, polarizzanti e altamente ingaggianti, alimentando così dinamiche di conferma, frammentazione discorsiva e progressiva erosione dell'agenda pubblica informata³⁴.

34 Esempi emblematici sono le apparizioni di opinionisti che spesso adottano toni provocatori in cui la spettacolarizzazione emotiva prende il sopravvento sul contenuto informativo. In molti di questi contesti, la voce

In una prospettiva pedagogica, appare fondamentale riflettere su come tali rappresentazioni mediatiche influenzino i processi di apprendimento informale e la costruzione identitaria delle fasce più giovani del pubblico (Biemmi, 2010). Se le narrazioni medialie si limitano a offrire una parvenza di diversità, senza consentire voci plurali e approfondite, si rischia di riprodurre le gerarchie e le convenzioni esistenti in seno alla cultura dominante. Al contrario, una televisione che si assume la responsabilità di una rappresentazione rispettosa e multilaterale delle soggettività LGBTQIA+ potrebbe contribuire a promuovere pratiche educative capaci di valorizzare la complessità dell'esperienza queer (Stryker, 2023).

Per oltrepassare tali limiti è indispensabile riconfigurare la televisione quantomeno come spazio di *pedagogia pubblica* (Giroux, 2004), in cui l'informazione sui diritti umani non sia un mero sottoprodotto dell'intrattenimento bensì un dispositivo formativo fondato su tre pilastri:

1. la *mediazione di competenze multidisciplinari* — giuristi, sociologi, psicologi, data-scientist — in grado di tradurre evidenze empiriche in narrazioni comprensibili;
2. l'adozione di pratiche di *media literacy* che stimolino il telespettatore a interrogare fonti, cornici interpretative e logiche algoritmiche (Kellner & Share, 2007);

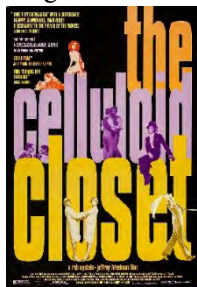
degli esperti scientifici e delle persone direttamente coinvolte nel tema passa in secondo piano, lasciando il campo a narrative basate su retoriche di paura o sensazionalismo.

Copia Saggio

3. un sistematico *fact-checking in tempo reale*³⁵ che neutralizzi la deriva emotiva tipica della disinformazione sensazionalistica (Wardle & Derakhshan, 2017).

In questo contesto, format basati su storie di vita — si pensi a *C'è posta per te* o *La vita in diretta* — potrebbero evolversi in laboratori narrativi capaci di coniugare empatia e analisi strutturale. Dopo il momento catartico, un segmento di lettura critica potrebbe:

- collegare la vicenda individuale alle *determinanti sociali* (classe, genere, orientamento sessuale, status migratorio);
- visualizzare *dati comparativi* (ad es. incidenza di hate speech o gap occupazionali) attraverso grafiche chiare;
- coinvolgere *voci esperte* che problematizzino il quadro giuridico e le policy esistenti;



- offrire *call to action* e risorse educative per favorire l'advocacy civica.

Un simile approccio, fondato su prospettive intersezionali (Crenshaw, 1991; Collins, 2019) e sulla teoria della rappresentazione (Hall, 1997), trasformerebbe la televisione da veicolo di singole emozioni ad *arena deliberativa*, favorendo la comprensione

35 Quest'ultima è una pratica complessissima e attualmente non completamente attuabile in quanto i tool totalmente automatici «*non sono ancora materializzati*» (Kavtaradze, 2024) a causa di limiti nell'estrazione semantica e nella reperibilità di elementi attendibili per verificarne la validità. La produttività dichiarata da soluzioni come ClaimHunter (Newtral) riduce del 70-80 % il tempo di individuazione delle *fake news*, ma non elimina la necessità di supervisione umana.

delle cause sistemiche della discriminazione e promuovendo competenze democratiche nel pubblico.

7. CINEMA

Il cinema è da sempre un potente mezzo per narrare e plasmare le identità culturali, offrendo alle comunità LGBTQIA+ sia opportunità di visibilità che rischi di stereotipizzazione. Se da un lato la settima arte³⁶ ha storicamente confinato le soggettività queer in ruoli marginali o patologici, dall'altro il mezzo cinematografico è diventato, soprattutto a partire dagli anni '90, un'arma di resistenza culturale, portando alla produzione di narrazioni più autentiche e inclusive (Liotta, 2019).

Nei decenni passati, personaggi LGBTQIA+ erano frequentemente associati a figure comiche, tragiche, incapaci di esprimere una propria umanità complessa. Questo fenomeno, definito da Vito Russo come il *Celluloid Closet*³⁷, ha evidenziato come il cinema abbia a lungo evitato di rappresentare persone LGBTQIA+ in modo positivo o realistico (Russo, 1981). Ad esempio, nei film di Hollywood degli anni '40 e '50, tali personaggi erano

36 Il termine “settima arte” per il cinema è stato coniato dal critico francese Ricciotto Canudo nel suo *Manifesto delle sette arti* (1911) e successivamente sviluppato nel *Manifesto del cinema come settima arte* (1921). Canudo sosteneva che il cinema fosse una forma d'arte autonoma, capace di sintetizzare le arti tradizionali come la letteratura, il teatro, la pittura, la musica, la danza e l'architettura, elevandolo al pari delle altre arti classiche.

37 Titolo originario dell'omonimo documentario tradotto in Italia nel 1995 con titolo “Lo schermo velato”.

Copia Saggio

spesso codificati attraverso comportamenti effeminati o atteggiamenti ambigui, in linea con il cosiddetto *codice Hays* (1934-1968), che imponeva una moralità rigorosa nella rappresentazione cinematografica. Un caso emblematico è il personaggio di Joel Cairo in *Il mistero del falco* (*The Maltese Falcon*, 1941), che esibisce manierismi effeminati e viene caratterizzato come ambiguo e minaccioso. Allo stesso modo, in *Rebecca* (1940) di Alfred Hitchcock, la governante Mrs. Danvers è ritratta con sottotesto lesbico, associato a una personalità ossessiva e inquietante. Negli anni '60 e '70, il cinema iniziò a rappresentare le personalità LGBTQIA+ in modo più esplicito, ma spesso ancora associandole a stereotipi negativi o a ruoli problematici. Il graduale allentamento del Codice Hays nel corso degli anni '60, seguito dalla sua completa eliminazione nel 1968, consentì una maggiore libertà espressiva, ma anche la continuazione di rappresentazioni distorte.

Ad esempio, in *Victim* (1961) di Basil Dearden, il protagonista Melville Farr, è un avvocato rispettabile che rischia la carriera per difendere un uomo ricattato per la sua omosessualità. Sebbene il film sia considerato pionieristico per aver affrontato apertamente il tema dell'omosessualità maschile, questa viene ancora rappresentata come una condizione tragica e stigmatizzata. Allo stesso modo, in *Il servo* (*The Servant*, 1963) di Joseph Losey, il personaggio di Barrett, sempre interpretato da Bogarde, mostra una tensione ambigua con il suo padrone Tony, un riferimento implicito alle dinamiche di potere e sessualità che sfidano le norme eteronormative, ma senza mai renderle esplicite.

Il graduale allentamento del *Codice Hays* nel corso degli anni '60, seguito dalla sua completa eliminazione nel 1968, consentì una maggiore libertà espressiva, ma anche la continuazione di rappresentazioni distorte. Negli anni '70, con una maggiore apertura tematica, alcune pellicole hanno iniziato a trattare temi queer con maggiore complessità. *Cabaret* (1972), diretto da Bob Fosse, introduce il personaggio bisessuale di Brian, interpretato da Michael York, e ritrae con sensibilità la relazione tra lui, Sally Bowles (Liza Minnelli) e Max. Tuttavia, le tematiche queer vengono spesso ridotte a elementi di contorno piuttosto che centrali nella trama. In *Dog Day Afternoon* (*Quel pomeriggio di un giorno da cani*, 1975) di Sidney Lumet, Al Pacino interpreta Sonny, un rapinatore di banche che



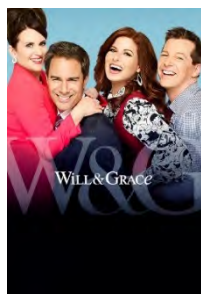
cerca di finanziare l'operazione di riassegnazione di genere del suo compagno. Il film, pur trattando il tema con un certo realismo e umanità, mantiene un tono sensazionalistico, riflettendo i pregiudizi dell'epoca.

Nonostante i progressi rispetto alle rappresentazioni implicite degli anni precedenti, le narrazioni queer degli anni '60 e '70 rimasero spesso associate alla tragedia, alla devianza o a un esotismo sensazionalistico. Come osserva Benshoff (2006), la visibilità non implicava necessariamente accettazione o rappresentazioni positive, ma spesso rifletteva i pregiudizi della società.

Tra gli anni '80 e l'inizio dei '90, la graduale affermazione del cinema indipendente e il progressivo allentamento

Copia Saggio

di alcuni tabù hanno consentito la produzione di pellicole come *My Beautiful Laundrette* (1985), *Parting Glances* (1986) e *Maurice* (1987), capaci di offrire, pur con i limiti dell'epoca, rappresentazioni di personaggi LGBTQIA+ più autonome rispetto alla tradizione hollywoodiana. Opere come *Torch Song Trilogy* (1988) o *Longtime Companion* (1989) hanno poi approfondito le dinamiche relazionali e il tema dell'AIDS senza ridurlo a stereotipo sensazionalistico, contribuendo a normalizzare la presenza di protagonisti gay e lesbiche sul grande schermo. Negli anni successivi, titoli come *Philadelphia* (1993) e *The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert* (1994) hanno ulteriormente ampliato la gamma di storie e sensibilità queer, introducendo con maggiore evidenza i temi dell'omofobia, dell'identità di genere e dell'affettività, fino a preparare il terreno a narrazioni dalla portata più universale, come la successiva affermazione di *Moonlight* (2016) o di *The Danish Girl* (2015), che racconta la storia di Lili Elbe, una delle prime persone a sottoporsi a un intervento chirurgico di riassegnazione di genere. Sebbene il film abbia ricevuto critiche per alcune scelte narrative, ha avuto il merito di portare una storia transgender al centro della scena cinematografica globale.



In parallelo, la cinematografia europea ha contribuito in modo significativo all'evoluzione delle rappresentazioni LGBTQIA+, in particolare grazie ai film di Pedro Almodóvar, che fin dagli anni '80 ha saputo mescolare toni drammatici e grotteschi per esplorare

identità sessuali e desideri eterodossi (come in *La legge del desiderio* o *Tutto su mia madre*), rompendo con la morale post-franchista e promuovendo una visione più libera delle relazioni. In Italia, l'affermazione di Ferzan Özpetek ha segnato una svolta: pellicole come *Le fate ignoranti* (2001), *Saturno contro* (2007), *Mine Vaganti* (2010) ed altre hanno portato sul grande schermo personaggi queer integrati in un contesto corale, sottolineando gli aspetti affettivi e relazionali delle storie.

Il cinema queer non è solo un mezzo di rappresentazione, ma anche uno strumento educativo potente. Nonostante i progressi, il cinema queer affronta ancora sfide significative. La scarsità di risorse per produzioni indipendenti e la predominanza di narrazioni eteronormative nei circuiti mainstream limitano la diversità delle storie rappresentate. Inoltre, la distribuzione di film queer è spesso limitata a festival di nicchia o piattaforme online, restringendo il loro impatto culturale.

8. SERIE TV E HOME STREAMING

Gli anni '90, hanno visto il fiorire della serialità televisiva, inaugurando una graduale apertura nei confronti dei personaggi LGBTQIA+, pur con approcci differenti e traiettorie a volte contraddittorie. Se *Sex and the City* (1998—2004) non era certo un format interamente dedicato alle tematiche queer, è innegabile che abbia contribuito a sdoganare l'idea di “amic* gay” come presenza fissa e riconoscibile all'interno della narrazione, sebbene spesso confinata a ruoli secondari. Su un piano più

Copia Saggio

esplicito si colloca *Will & Grace* (1998—2006, con un revival dal 2017), che per la prima volta ha proposto protagonisti dichiaratamente gay in una sitcom di successo trasmessa in prima serata da una grande rete generalista. Pur all'interno di un impianto fortemente comico e oggi a tratti stereotipato, la serie ha contribuito a normalizzare l'omosessualità nella cultura pop, offrendo al pubblico mainstream una rappresentazione inedita all'epoca: quella di relazione affettive profonde. In questo senso, *Will & Grace* ha operato una forma di addomesticamento alle tematiche LGBTQIA+, rendendolo visibile e comprensibile all'interno di una cornice narrativa rassicurante, ma ha anche aperto la strada a forme successive di rappresentazione più sfaccettata.

Negli stessi anni, in Gran Bretagna, *Queer as Folk* (1999—2000) ha segnato uno spartiacque: ambientato a Manchester e incentrato sui club e sui rapporti affettivi tra uomini gay, si caratterizzava per una rappresentazione cruda e diretta del desiderio omosessuale, delle tensioni familiari e delle discriminazioni subite. La versione statunitense (2000—2005) ne ha ampliato l'eco, portando sul piccolo schermo americano una narrazione a tratti ancora più esplicita, pur scontrandosi con i limiti imposti da certa industria televisiva. Qualche anno più tardi, *The L Word* (2004—2009) ha dato spazio alle esperienze di donne lesbiche e bisessuali, finalmente al centro della scena, muovendosi tra dramma amoroso e rappresentazioni di una comunità che, per il pubblico generalista, restava in larga parte sconosciuta.

Un cambio di prospettiva ancora più marcato è arrivato con *Modern Family* (2009—2020), dove una coppia omosessuale assume una rilevanza tale da rinnovare la formula della family-comedy. Per la prima volta, un nucleo omogenitoriale diventa parte integrante della famiglia ideale televisiva³⁸, restituendo una visione più familiare e meno caricaturale dei legami *queer* (Romagnolo, 2025). Nel frattempo, altre serie hanno cominciato ad approfondire personaggi LGBTQIA+ senza ridurli a semplici stereotipi: da *Glee* (2009—2015), in cui adolescenti omosessuali e trans* si facevano largo tra bullismo e musical, a *Orange Is the New Black* (2013—2019), che ha valorizzato la diversità sessuale e di genere in un contesto carcerario femminile, aprendo la strada a discussioni su identità transgender.

L'avvento delle piattaforme di streaming ha moltiplicato esponenzialmente queste possibilità: *Transparent* (2014—2019) su Amazon Prime Video, pur con varie controversie interne al cast, ha sdoganato un racconto denso sulle sfide e le contraddizioni di una persona trans* all'interno di una famiglia ebrea borghese. Netflix ha fatto da apripista con contenuti come *Sense8* (2015—2018), in cui l'identità queer e le relazioni poliamorose si intrecciano a trame fantascientifiche globali, e *Sex Education* (dal 2019), teen-drama brillante che affronta con leggerezza e

38 In questo senso, si può leggere un'eco di quanto affermato da Muraro (2013; cfr. *Capitolo 1.8*): il riconoscimento di genealogie invisibilizzate non aggiunge semplicemente un frammento alla rappresentazione dominante, ma mostra che l'apparente universalismo della famiglia eterosessuale era in realtà un particolare che si spacciava per universale.

Copia Saggio

intelligenza il coming out, l'esplorazione dei corpi e l'educazione sessuale.

Per non parlare di *Skam Italia* (2018—2024), adattamento italiano dell'omonima serie norvegese, che ha saputo declinare in chiave nazionale un formato già riconosciuto per la sua capacità di trattare con profondità ed empatia le vulnerabilità adolescenziali. *Skam Italia* ha dimostrato un'evoluzione narrativa sorprendente rispetto alla versione originale,



affrontando temi come l'omosessualità, l'identità religiosa e la *maschilità tossica* (prima ancora della straordinaria miniserie *Adolescence*, uscita nel 2025) con una sensibilità quasi inedita nel panorama seriale italiano: la terza stagione, centrata su Edoardo e soprattutto su Martino, ha portato sullo schermo una storia d'amore tra due ragazzi narrata senza sensazionalismi, ma con attenzione alla scoperta di sé, al coming out e alle difficoltà relazionali legate all'omofobia interiorizzata e sociale. La quarta stagione ha invece affrontato il vissuto di Sana, ragazza musulmana, alle prese con il doppio vincolo dell'identità religiosa e culturale e della sua appartenenza a un gruppo di coetanei spesso inconsapevoli dei propri privilegi laici e bianchi. Un altro arco narrativo particolarmente innovativo è quello della quinta stagione, dedicata a Elia, adolescente alle prese con la *micropenia*, condizione raramente trattata nei media, affrontata qui in chiave di body shaming, vulnerabilità maschile e rapporto con la

sessualità. Temi che, per la modalità in cui sono stati affrontati, si distaccano nettamente tanto dalla spettacolarizzazione tipica della televisione generalista quanto dalla superficialità di molte rappresentazioni adolescenziali mainstream.

A confermare che lo *streaming* può farsi veicolo di memoria storica oltre che di inclusione contemporanea è *Fellow Travelers* (Showtime/Paramount+, 2023), raffinata miniserie in otto episodi che innesta una travolgente storia d'amore gay nel cuore della *Lavender Scare* e del *maccartismo* (periodi storici caratterizzati da persecuzioni anticomuniste e omobitransfobiche avvenute negli Stati Uniti, principalmente negli anni '50 del XX secolo), seguendo i protagonisti dal Senato di McCarthy fino all'epoca della crisi AIDS. Il racconto, tratto dal romanzo di Thomas Mallon, intreccia melodramma privato e denuncia politica, mostrando come la clandestinità e la complicità delle masse con il potere abbiano segnato intere generazioni di queer negli Stati Uniti; al tempo stesso, mette in scena la formazione di una "comunità elettiva" che, attraverso balli clandestini, bar gay sotterranei e reti di attivismo, rivendica spazio di esistenza e di desiderio in un contesto apertamente persecutorio. Con una cura straordinaria, la serie sposta l'asse delle rappresentazioni queer dalla sfera adolescenziale a quella storico-politica adulta, evidenziando sia la continuità delle lotte per la visibilità sia i nodi ancora aperti—per esempio la differente esposizione al rischio dei personaggi neri e latini—che segnalano la necessità di narrazioni sempre più intersezionali.

Copia Saggio



Esistono numerosi altri prodotti mediali recenti che sfidano la ciseternonormatività attraverso l'*home streaming*. *RuPaul's Drag Race* (in Italia dal 2021), per citarne uno, ha contribuito enormemente a portare nel mainstream la cultura drag, smontando stereotipi di genere tramite l'arte performativa e dimostrando che la fluidità e l'*camp* possono intrattenere vasti pubblici. Vale la pena notare come *Drag Race* abbia creato uno spazio televisivo in cui l'esagerazione e la parodia dei ruoli di genere mettono a nudo i meccanismi della normatività stessa — il tutto con un formato di reality competition accessibile e pop. Altri esempi includono serie come *Euphoria* (HBO, 2019—) con il personaggio di Jules, una ragazza trans* complessa e lontana dagli stereotipi passati, o *Heartstopper* (Netflix, dal 2022) che mostra la dolcezza di un primo amore gay adolescenziale presentandolo con la stessa innocenza e intensità di qualsiasi love story giovanile. Nel panorama italiano vanno anche menzionati i tentativi (sebbene più timidi) di fiction RAI come *Un Professore* (3 stagioni a partire dall'anno 2021) che ha incluso la scoperta dell'omosessualità di un adolescente tra le sue trame, o film come *Mio fratello rincorre i dinosauri* (2019) dove un personaggio secondario fa coming out con naturalezza in un contesto familiare. Tutti segnali di un cambiamento in atto.

Non di poco conto, in questo quadro evolutivo, sono i cortometraggi targati Disney, che da un passato in cui

l'animazione dello studio veicolava spesso ruoli rigidamente eterosessuali e stereotipi di genere (si pensi alla dicotomia principessa-principe delle Silly Symphonies o, più tardi, al modello familiare nuclearizzato dei classici anni Cinquanta), hanno progressivamente traghettato il marchio verso forme di rappresentazione inclusiva assai più sfaccettate. L'approdo a Disney+ ha reso possibile una "svolta breve" in cui il formato del corto, tradizionalmente usato come banco di prova tecnico-artistico, è divenuto un vero e proprio *laboratorio di pedagogia della diversità*: *Out* (Hunter, 2020) introduce il primo protagonista gay dichiarato nell'universo Pixar, *Loop* (Milsom, 2020) esplora la neurodiversità attraverso una ragazza autistica non-verbale, *Reflect* (Bradfield, 2022) problematizza i canoni di corporeità in ambito danzante. Tali video brevi, grazie alla loro durata contenuta (7-20 minuti) e alla distribuzione streaming, diventano risorse didattiche nelle pratiche di media education, consentendo di discutere in aula i temi del coming-out, dell'inclusività linguistica e della convivenza interculturale con la stessa naturalezza con cui *Heartstopper* o *Euphoria* invitano a riflettere sui modelli relazionali adolescenziali. In altre parole, i corti Disney — un tempo veicolo di narrazioni fortemente normate — oggi si configurano come micro-video emancipatori che decentrano la prospettiva maggioritaria, iscrivendosi a pieno titolo in quel cambiamento di paradigma audiovisivo che, dal prime-time statunitense alle fiction RAI, riconosce la pluralità identitaria come componente strutturale del racconto contemporaneo.

Copia Saggio

Questa transizione, dall'era dei network generalisti all'ecosistema on-demand, ha dunque ridefinito i parametri della visibilità queer, consentendo di superare i vincoli imposti dai precedenti format e aprendo la strada a narrazioni più sfaccettate e audaci. Se in passato la presenza di personaggi LGBTQIA+ risultava una rarità o era condizionata da cliché, oggi le piattaforme streaming consentono di rivolgersi a nicchie specifiche, di sperimentare linguaggi nuovi e di affrontare tematiche prima considerate troppo "rischiose" per la TV generalista. In questo modo, l'offerta si fa globale e capace di mettere in circolo storie provenienti da molteplici contesti culturali, arricchendo l'immaginario di chiunque vi si avvicini. Il risultato è una panoramica contemporanea che, per quanto ancora perfettibile, testimonia una volontà crescente di restituire dignità, complessità e centralità alle vite delle persone LGBTQIA+.

9. RADIO, PODCAST E VIDEOGIOCHI

L'evoluzione dei media audio e delle piattaforme digitali partecipative ha generato spazi inediti per l'espressione e la rappresentazione delle identità queer, configurandosi come terreni pedagogici di particolare rilevanza (Berlant & Warner, 1998). La radio tradizionale, storicamente caratterizzata da una programmazione mainstream spesso omogenea e vincolata a logiche commerciali eteronormative, ha progressivamente ceduto il passo a forme più democratiche e inclusive di produzione sonora (Ciasullo, 2001). Questo passaggio rappresenta una trasformazione

epistemologica fondamentale: dai monologhi unidire-



zionali della broadcasting tradizionale ai dialoghi polifonici delle piattaforme digitali, dove podcast indipendenti e trasmissioni community-based hanno saputo creare nicchie narrative autentiche e non stereotipate (McCracken, 2017).

Il medium radiofonico tradizionale ha a lungo perpetuato rappresentazioni problematiche delle identità LGBTQIA+, relegandole spesso a ruoli marginali o caricaturali nelle trasmissioni di intrattenimento, oppure confinandole in fasce orarie periferiche dedicate a minoranze (Gross, 2001). La voce queer veniva filtrata attraverso la mediazione di conduttori cis-eterosessuali che ne interpretavano e traducevano l'esperienza secondo parametri normativi, creando quella che Muñoz (1999) definisce una *disidentificazione forzata*, dove le soggettività queer dovevano adattarsi ai codici dominanti per essere rappresentabili.

I podcast queer emergono invece come laboratori di auto-rappresentazione dove le voci LGBTQIA+ possono articolare le proprie esperienze senza filtri editoriali tradizionali, superando le rappresentazioni binarie e tokenistiche tipiche dei media mainstream. Programmi come *Food 4 Thot*, che combina discussioni letterarie con riflessioni personali su etnia, sessualità e cultura pop, o *Nancy* di WNYC Studios, che esplora l'universo gay con una prospettiva intersezionale, dimostrano come questi

Copia Saggio

spazi possano fungere da archivi viventi di memoria queer (Crenshaw, 1991; Halberstam, 2011). In Italia, iniziative come i contenuti di *Gaypost Radio*, podcast indipendenti e spazi autogestiti stanno costruendo narrazioni alternative che sfidano la ciseteronormatività dominante. Un esempio significativo è il podcast presente su Spotify dal titolo *Cristianə a chi? per un cristianesimo femminista e queer*, progetto queer femminista cristiano nato per decostruire stereotipi religiosi e sessisti, riappropriandosi in chiave inclusiva dei linguaggi della fede e della spiritualità. Questi spazi producono ciò che Halberstam (2011) definisce con sarcasmo *archivi del fallimento*: luoghi simbolici e medialità in cui le storie non conformi possono esistere al di fuori delle logiche di successo mainstream, operando una critica affettiva e culturale alla normatività identitaria.

La dimensione pedagogica di questi media si manifesta attraverso pratiche di storytelling che privilegiano l'esperienza embodied e la testimonianza diretta (Ahmed, 2006). I podcast queer non si limitano a informare, ma performano identità fluide attraverso la voce, creando intimità sonore che permettono agli ascoltatori di esprimere forme di identificazione e dis-identificazione complesse (Butler, 1990). La serialità del formato podcast genera inoltre comunità di ascolto durature, dove le audience sviluppano relazioni parasociali significative con i conduttori (Horton & Wohl, 1956), trasformando l'atto dell'ascolto in una pratica pedagogica continuativa di formazione identitaria (hooks, 1994).

Nei *videogiochi*, la partecipazione attiva delle comunità LGBTQIA+ ha spinto verso una maggiore equità tanto a livello di rappresentazione quanto di meccaniche di gioco (Shaw, 2009; Ruberg, 2019). La creazione di *mod* che introducono personaggi queer in giochi mainstream come *The Sims* o *Skyrim* rappresenta una forma di resistenza creativa che riscrive i testi originali secondo logiche non-ciseteronormative. Parallelamente, la nascita di titoli indipendenti come *Dream Daddy*, *Gone Home*, *We Know the Devil* o *A Normal Lost Phone* ha centralizzato narrative queer, dimostrando la possibilità di creare meccaniche di gioco che riflettano esperienze identitarie complesse al di là della semplice rappresentazione superficiale (Ruberg & Shaw, 2017).

La dimensione partecipativa di questi media genera inoltre forme innovative di pedagogia peer-to-peer, dove le conoscenze si trasmettono orizzontalmente attraverso guide, tutorial, stream e contenuti user-generated (Ito et al., 2010). Queste pratiche non si esauriscono nell'ambito videoludico: più in generale, le culture partecipative digitali amplificano ulteriormente questo potenziale pedagogico, trasformando i fruitori da consumatori passivi a produttori attivi di contenuti (Jenkins, 2006). Piattaforme come Discord, Reddit o le community di gaming online diventano spazi di sperimentazione identitaria, in cui giovani queer possono esplorare rappresentazioni fluide del sé attraverso avatar, username, bio e performance digitali (Turkle, 1995). Questi ambienti offrono ciò che boyd (2010) definisce *networked publics*: spazi pubblici connessi in cui le identità si costruiscono tramite

Copia Saggio

interazioni sociali mediate dalla tecnologia, consentendo forme di agency e autodeterminazione spesso negate negli spazi fisici (Goffman, 1959). Oltre alle community di gioco e a spazi come Discord e Reddit, ambienti video-centrici quali YouTube e TikTok — e, per il live, Twitch — diventano luoghi di condivisione di saperi corporei, estetici e relazionali specificamente queer: tutorial di make-up drag, guide per il binding (pratica di compressione toracica), discussioni sulla transizione, recensioni di libri e media queer-friendly (Raun, 2016). Questa democratizzazione della produzione pedagogica sfida le gerarchie tradizionali del sapere, creando reti di apprendimento decentrate in cui l'autorità epistemica si distribuisce tra le comunità, anziché concentrarsi nelle istituzioni formali (Freire, 1970).

Tuttavia, questi spazi non sono esenti da dinamiche problematiche che richiedono un'analisi critica attenta. Le echo chamber possono limitare il confronto con posizioni divergenti, mentre algoritmi di raccomandazione rischiano di rinchiudere gli utenti in bolle filtro che rafforzano pregiudizi esistenti (Pariser, 2011). Fenomeni di *gatekeeping* all'interno delle stesse comunità queer possono replicare logiche escludenti, particolarmente verso identità intersezionali complesse o verso soggettività che non si conformano alle aspettative comunitarie (Collins, 2022). Il rischio di *omonormatività* — la normalizzazione di alcune identità queer a discapito di altre più radicali o marginalizzate — rimane presente anche in questi spazi apparentemente alternativi (Duggan, 2003)³⁹.

39 Questa dinamica, nella sua sostanza semantico-politica si intreccia

La sfida pedagogica consiste nel valorizzare il potenziale trasformativo di questi media partecipativi, riconoscendone al contempo i limiti strutturali e promuovendo pratiche di ascolto critico e inclusione intersezionale. Questo richiede lo sviluppo di competenze di media literacy specificamente orientate al riconoscimento delle dinamiche di potere che attraversano anche gli spazi apparentemente più democratici (Kellner & Share, 2007), nonché la capacità di navigare la complessità delle identità queer contemporanee senza ricadere in essenzializzazioni o generalizzazioni problematiche. La pedagogia queer in questi contesti deve necessariamente essere una pedagogia critica che tiene conto delle molteplici identità, posizioni ed esperienze che attraversano lo spettro LGBTQIA+, promuovendo forme di solidarietà intersezionale che superino le logiche competitive e individualistiche tipiche dell'economia digitale contemporanea (Puar, 2007).

10. MUSEI QUEER E SPAZI DELLA MEMORIA

Il museo — in senso foucaultiano inteso come dispositivo discorsivo che seleziona, ordina e rende visibile

con quanto sostenuto da Leo Bersani (1995) nel suo saggio *Homos*, dove l'autore problematizza l'idea stessa di desiderio omosessuale come forza potenzialmente antistituzionale, e da Lee Edelman (2004) in *No Future*, attraverso il concetto di *sinthomosexuality*, ovvero una soggettività queer che rifiuta la logica dell'ordine simbolico e della riproduzione sociale. Entrambi i riferimenti, già discussi nel Capitolo 2, permettono di comprendere come l'addomesticamento delle soggettività queer possa rappresentare una forma di depotenziamento simbolico e politico, in linea con l'egemonia culturale eteronormativa.

Copia Saggio

il sapere (Foucault, 1967, trad. it. 2000)⁴⁰ — si è a lungo presentato come un luogo di consolidamento della norma eterosessuale e della matrice coloniale dell'arte (Bennett, 1995; Hooper-Greenhill, 2000). Tuttavia, dagli anni Ottanta in avanti, artist* e curator* queer hanno progressivamente *queerizzato* l'istituzione museale, trasformandola in *eterotopia* critica capace di restituire genealogie sommerse e di produrre nuove forme di cittadinanza culturale.

Il dibattito ICOM (2022) sulla “nuova definizione di museo”, che enfatizza inclusività, partecipazione e giustizia sociale, offre la cornice etico-politica entro cui leggere questa metamorfosi: il museo non è più (solo) un deposito neutrale di oggetti, ma un medium narrativo e pedagogico che può disinnescare l'invisibilizzazione storica delle soggettività queer e fungere da archivio vivo delle loro memorie collettive. Secondo le più recenti linee guida ICOM Italia (2025), il museo ha anche precise responsabilità sociali nel promuovere diritti umani e uguaglianza delle persone LGBTQIA+, superando la pretesa di neutralità e contrastando attivamente le campagne d'odio. Queste pratiche si allineano al quadro etico proposto, che invita i musei a rimuovere barriere fisiche, linguistiche e burocratiche per le persone trans* e non-binari*, adottando procedure di accoglienza e staff-training dedicate.

40 Lo stesso Foucault definirebbe il museo “eterotopia del tempo”, ovvero *eterocronia*, spazio che accumula tempo all'infinito, che conserva oggetti e saperi per costruire una sorta di totalità immaginaria, quasi utopica (1967, trad. it. 2000). In questo senso, il museo è uno spazio eterotopico perché sospende il tempo, archivia il passato e organizza una narrazione culturale secondo logiche precise.

Dal *Leslie-Lohman Museum of Art* di New York (fondato nel 1987) allo *Schwules Museum* di Berlino (1985) fino alla recente apertura di *Queer Britain* a Londra (2022), gli spazi museali hanno assunto il compito di contro-documentare la storia dell'arte, colmando i vuoti lasciati dai canoni patriarcali. In America Latina, il *Museo Travesti* del Perú di Giuseppe Campuzano (2004) e il brasiliano *Museu T — Museu de Diversidade Sexual* di San Paolo (2012) hanno sperimentato modelli itineranti e comunitari in cui archivio, performance e attivismo confluiscono in pratiche di resistenza decoloniale (Molero, 2016). Sul versante nord-americano, il *GLBT Historical Society Museum* di San Francisco, dall'anno 2011 ha posto al centro la microstoria di quartieri e famiglie queer, mostrando come il lavoro curatoriale possa intrecciarsi all'*oral history* e ai *family archives* per restituire una memoria affettiva dislocata nel quotidiano. Tra le buone pratiche di giustizia sociale emerse nel territorio italiano, troviamo la mostra fotografica itinerante "*L'isola degli arrusi*" (2020-in corso) di Luana Rigolli. Il progetto raccoglie, tramite fotografie contemporanee dei luoghi di incontro a Catania e del confino nell'isola di San Domino (Tremi), documenti d'archivio inediti e schede biografiche, la vicenda dei 45 uomini catanesi arrestati nel 1939 per *pederastia passiva* e deportati dal regime fascista (cfr. *introduzione*). Dal circuito *Fotografia Europea OFF* di Reggio Emilia (2023) al *Palazzo di Sociologia* di Trento (2024) fino al Teatro Filodrammatici di Milano in dialogo con lo spettacolo *Arrusi* di Gabriele Scotti (tenutosi a maggio 2025), la mostra si configura come archivio mobile

Copia Saggio

di contro-memoria che intreccia ricerca storica, arte documentaria e attivismo queer. L'esposizione opera quella che Preciado (2008; 2013) definirebbe un'*iniezione di dissenso*: attraverso l'accostamento di ritratti storici, lettere dal confino e paesaggi contemporanei, Rigolli restituisce visibilità a soggettività rimosse rievocando la persecuzione omosessuale fascista nella coscienza pubblica. Si tratta di un caso interessante poiché, la sua natura itinerante, sostenuta da reti associative (Arcigay, centri di studi di genere, istituti di cultura italiani all'estero), trasforma la mostra in un dispositivo pedagogico relazionale, capace di generare dibattiti, laboratori e pratiche di restituzione alle comunità locali. Tra gli esperimenti curatoriali più incisivi del panorama italiano recente spiccano *ULTRAQUEER. Metagender* (Battisti et al., 2022) e *Queer Pandemia. Contaminazioni artistiche di altro genere* (Battisti et al., 2023), due progetti autonomi ma ideati dallo stesso collettivo TWM Factory. Il primo trasforma il museo in un laboratorio di speculazione identitaria, mescolando realtà virtuale, fashion activism e soundscape collettivi per invitare le visitatore a performare scenari postbinari e a partecipare online in tempo reale; il secondo, nato nella rassegna ULTRAQUEER e ospitato a BASE Milano, rilegge la pandemia come evento liminale capace di sovvertire gerarchie estetiche e sociali, proponendo installazioni che ibridano corpi, archivi domestici e dispositivi interattivi (QRstories, digital wall, stanze immersive) e chiedono al pubblico di contaminare l'allestimento. Pur diversi nei temi, entrambi riprogrammano il museo, in senso foucaultiano, da deposito

apparentemente neutrale a medium pedagogico e narrativo: generano contromemorie, intrecciano pratiche artistiche, alfabeti queer e (post)critical media literacy, e dimostrano come la creazione condivisa di immaginari fluidi possa radicalizzare le lotte di advocacy dentro e fuori la rete.

Accanto ai musei fisici, emergono anche formati virtuali e ibridi che sfruttano l'architettura del web per abbattere barriere geografiche e normative. Tra i più virtuosi vi è il *Queer Museum* (*thequeermuseum.art*), nato a Stoccolma e ora sviluppato come piattaforma transnazionale, propone mostre immersive in realtà aumentata che integrano podcast, playlist e visite guidate asincrone, facendo del cyberspazio un luogo di *re-significazione performativa* dei corpi. Un altro interessante esempio di museo queer lo ritroviamo in territorio spagnolo, MUSEARI — Museu de l'Imaginari (*museari.com*): fondato nel 2015 da Ricard Huerta come museo online e successivamente “materializzato” con la rassegna annuale *Museari Queer Art di Richard Huerta* (Valencia-Spagna) esso dimostra come la dimensione digitale possa ibridarsi con quella fisica attraverso esposizioni temporanee, seminari e progetti di ricerca pedagogica. Museari, grazie a oltre cinquanta mostre individuali, ha costruito un archivio visuale multilingue capace di connettere artist* di diverse generazioni e aree geografiche, operando una *pedagogia dei diritti umani* (Huerta & Navarro, 2019) che articola arte contemporanea, storia sociale e attivismo. Nel contesto italiano, le sperimentazioni *Queer & Now del MAXXI* di Roma e gli spazi educativi *teen lab* del Museo Egizio di Torino,

Copia Saggio

mostrano come i dipartimenti di educazione museale stiano adottando il paradigma della *critical media literacy* per problematizzare bias di genere e stereotipi coloniali interni alle collezioni. Simili approcci si ritrovano nel *Gender Bender Residency* del MAMbo (Bologna) e nelle programmazioni del *Museo delle Culture* (MUDEC) di Milano, dove le mostre “Rainbow — Tutti i colori dell’amore” (2023) e “Stranger Than Paradise” (2024) hanno innestato pratiche di *storytelling partecipativo* (workshop, digital wall, podcast in loco) che rimettono in circolo le voci di visitor* e community queer locali, ribaltando la posizione dell* spettator* da fruitor* passiv* a co-curator* dell’esposizione (Fraser, 1992).

A livello teorico, questi esempi confermano l’idea del museo come spazi di *mediazione culturale performativa* (Duncan, 1995): attraverso la disposizione delle opere, la scelta dei documenti e le strategie di audience engagement, il museo costruisce narrative che disciplinano o liberano i corpi. Quando tale dispositivo è riprogrammato in chiave queer, si verifica quella che Preciado (2008; 2013) definisce “*iniezione di dissenso*”: la galleria diventa uno “scaffold” per pratiche di *counter-public memory* capaci di ricodificare oggetti e le iconografie. Il *Museo Travesti* in Perù, ad esempio, scombina la classificazione tassonomica esponendo abiti di drag-queen accanto a reliquie coloniali, suggerendo l’alleanza fra dissidenza di genere e anticolonialismo; o il museo digitale *Memory Brazil* mappa archivi di club, bar e spazi di cruising, ridefinendo l’idea stessa di “collezione” come raccolta di affetti, odori, luci e tracce sonore.

L'influsso dei social media amplifica ulteriormente il raggio d'azione di questi musei. Nel web è possibile intercettare hashtag come *#MuseumQueerTakeover* o *#LGBTQArchives*, che funzionano da interfacce di mobilitazione discorsiva, incanalando contenuti che arricchiscono le esperienze possibili negli archivi istituzionali con micro-memorie personali: fotografie di Pride, diari, ticket di locali e vinili. In tal modo il museo si ricolloca dentro gli *ecosistemi mediali queer* discussi nel presente capitolo, assumendo un doppio ruolo: *hub* culturale offline e *nodo reticolare* online, dove pratiche artistiche, pedagogia critica e attivismo convergono nel produrre contro-narrazioni capaci di ridefinire il concetto di accettabilità culturale e di espandere il raggio partecipativo dell'ecosistema mediale queer globale.

Copia Saggio

Fin dall'inizio di questo volume abbiamo sottolineato la necessità di un'educazione mediale equa e plurale: le traiettorie qui esaminate confermano tale necessità, mostrando che solo riconoscendo l'intreccio di generi, orientamenti sessuali, etnia, classe sociale, corpi, posizioni geografiche (e altre variabili) possiamo formare *lettor* critic** dei media e *cittadin* responsabil**. I principi emersi dai movimenti e dagli ecosistemi mediali analizzati in questa sezione costituiscono un ponte operativo tra la riflessione teorica e l'azione educativa, riaffermando l'idea originaria secondo cui l'alfabetizzazione mediale implica anche il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità.

Copia Saggio

PARTE III

IDENTITÀ QUEER NELL'ERA POST-DIGITALE: ALGORITMI, INTERSEZIONALITÀ E TRAIETTORIE EMERGENTI

*«Il futuro non è ancora qui, ma è già percepibile nei gesti di
resistenza del presente»*

José Esteban Muñoz

Nei capitoli che seguono approfondiamo la dimensione post-digitale delle identità queer, coniugando l'analisi critica dei media con l'approccio queer che guida l'intero volume. Se i capitoli precedenti hanno introdotto le cornici teoriche queer, l'analisi delle identità femminili e maschili in prospettiva critica e intersezionale, e le rappresentazioni nei media, questa sezione si propone di espandere lo sguardo, radicando la riflessione nei dispositivi digitali e nei nuovi territori di soggettivazione.

Il *capitolo 5* esamina i modelli di Intelligenza Artificiale Generativa come dispositivi semiotico-politici: da un lato, essi incorporano pregiudizi di genere e sessualità nei dataset di addestramento, riproducendo logiche di ciseteronormatività; dall'altro, offrono inedite possibilità di intervento didattico, affinché la *media education* possa fungere da presidio per il riconoscimento, la revisione e la mitigazione dei bias algoritmici. L'intreccio fra rappresentazione, sorveglianza e potere algoritmico viene qui interrogato attraverso un quadro di strategie rivolte a docenti e formatori per arginare i bias, per rendere visibile l'invisibile e ripensare le condizioni di legittimità delle soggettività queer nei sistemi automatizzati.

Il *capitolo 6* sposta la lente sull'intersezionalità, non come semplice addizione di categorie marginalizzate, ma come prospettiva analitica capace di far emergere traiettorie di

Copia Saggio

oppressione e resistenza che collegano genere, etnie, territori e (dis)abilità/abilismo. Questo approfondimento si rivela necessario proprio in vista del passaggio successivo: la queer media education, affrontata nella Parte IV, non può dirsi completa senza una piena comprensione delle logiche intersezionali che condizionano l'accesso ai media, la loro rappresentazione e i dispositivi di riconoscimento che essi veicolano.

Nel loro insieme, questi due capitoli intendono offrire uno strumentario teorico e metodologico per leggere e trasformare l'intreccio fra algoritmi, corpi, disabilità, territori e appartenenze. Solo attraverso questo attraversamento critico si può immaginare una media education realmente queer, equa e plurale, in grado di restituire voce e visibilità a soggettività storicamente marginalizzate.

Copia Saggio

CAPITOLO 5. ALGORITMI E IDENTITÀ QUEER: MEDIA EDUCATION E STRATEGIE ANTI-BIAS NEL POST-DIGITALE

*“È difficile resistere al mercato, amore mio;
di conseguenza andiamo in cerca di rivoluzioni e vena artistica.
Per questo le avanguardie erano okay, almeno fino al '66, ma
ormai la fine va da sé. È inevitabile!”*

Il liberismo ha i giorni contati — Baustelle (1998)

1. RAPPRESENTAZIONI E CENSURA DI GENERI E SESSUALITÀ NEI SISTEMI DI INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Le odierne applicazioni di Intelligenza Artificiale (IA), dai motori di ricerca ai sistemi di raccomandazione video, fino alle piattaforme di IA generativa, contribuiscono a plasmare immaginari e rappresentazioni di generi e sessualità che spesso riproducono gli squilibri presenti nella società. Numerosi studi recenti (presi in esame nell'arco temporale 2022—2025) evidenziano come gli algoritmi possano rinforzare la *mascolinità egemonica* e punti di vista ciseteronormativi dominanti, rendendo al contempo marginali o invisibili le identità delle persone LGBTQIA+

Ad esempio, un'analisi dei risultati di ricerca su Google effettuata da alcuni ricercatori dell'Università di Princeton ha mostrato che persino query apparentemente neutrali come “*person*” (persona) restituiscono in prevalenza immagini di uomini, specialmente nei paesi con maggiore disuguaglian-

Copia Saggio

za di genere (Vlasceanu & Amodio, 2022). Questo *bias* algoritmico verso soggetti standard maschile rispecchia l'assunto implicito che il maschile sia neutro e universale, contribuendo a naturalizzare la mascolinità dominante.

Come osservano Vlasceanu e Amodio (2022), tali output di ricerca orientano inconsciamente le persone verso prototipi di genere tradizionali, influenzando anche decisioni reali (ad es. di assunzione) in modo stereotipato. In sostanza, gli algoritmi non solo riflettono i pregiudizi sociali ma li amplificano, presentando l'uomo etero bianco come norma implicita.

Ma cosa sono i bias e perché sono così influenti?

In *psicologia cognitiva*, il termine bias si riferisce a una tendenza sistematica a deviare dalla razionalità o dall'oggettività nei processi decisionali e percettivi (Bonini et al., 2012). I bias cognitivi sono il risultato di euristiche, scorciatoie mentali che il cervello utilizza per elaborare rapidamente le informazioni. Questi meccanismi, pur utili in molte situazioni, possono portare a errori di giudizio e percezioni distorte. Ad esempio:

- i *bias di conferma* ci inducono a cercare e valorizzare informazioni che confermano le nostre credenze, ignorando quelle che le contraddicono;
- i *bias di disponibilità* ci fanno sovrastimare l'importanza delle informazioni più facili da ricordare o più recenti, anche se non rappresentano fedelmente la realtà.

Analogamente, i bias cognitivi si riflettono nei modelli di IA, influenzati dai dati con cui vengono addestrati. Quando i dataset includono rappresentazioni sbilanciate di genere o rispetto alle minoranze, l'IA perpetua tali

distorsioni, associando tendenzialmente agli “uomini” (per di più *maschi* e *bianchi*) ruoli di leadership e alle “donne” a ruoli domestici o familiari. Questo fenomeno ha un impatto significativo sui contenuti educativi generati dall’IA, con effetti negativi sulla percezione di sé, della conoscenza in generale, di student* e sulla loro rappresentazione dei ruoli di genere (UNESCO, 2024b; OpenAI, 2024) e sessuali.

Ricerche condotte su modelli generativi di immagini (come *Stable Diffusion* e *DALL-E*, ...) rivelano che essi tendono ad attingere a stereotipi radicati: ad esempio, generando immagini con prompt in lingua inglese (senza declinazione di genere) di “*assistenti di volo*” oppure “*governanti/badanti*”, nel primo caso vengono rappresentate quasi esclusivamente donne mentre nel secondo caso persone con tratti somatici tipici di abitanti del sud America, con una incidenza stereotipata in misura persino maggiore di quanto avviene nella realtà demografica. La ricerca di Kalluri et al. (2023), pubblicata su *Nature*, ha documentato casi lampanti in cui, dato il prompt per un “*uomo americano con la sua casa*”, il modello produceva l’immagine di un uomo bianco davanti a una casa coloniale, mentre per un “*uomo africano con la sua casa lussuosa*” veniva generata l’immagine di un uomo nero⁴¹

41 L’espressione “*uomo nero*” è qui utilizzata non in senso descrittivo o neutro, ma per evidenziare criticamente uno stereotipo razzializzato che associa automaticamente la pelle scura a condizioni di povertà o arretratezza. Si tratta di una formulazione problematica e carica di storia discriminatoria, che viene mantenuta esclusivamente per rendere visibile la distorsione semantica e simbolica operata dal sistema algoritmico analizzato. Per una riflessione sul razzismo algoritmico si vedano Noble (2018) e Benjamin (2019).

Copia Saggio

davanti a una capanna di fango, ignorando la richiesta di una casa “lussuosa”. Tali risultati indicano che i modelli generativi “suppongono” contesti stereotipati (colonialismo, povertà, differenze di genere nei mestieri) e, anzi, *amplificano* i bias: nello studio citato, le immagini prodotte dalla IA presentavano una diversità ancora minore rispetto a una classica ricerca per immagini su Google. In pratica, l’IA generativa spesso rafforza un immaginario di genere dicotomico e gerarchico: lavori di prestigio o figure di potere rappresentate quasi sempre come uomini (generalmente bianchi), e ruoli di cura o subordinati associati a donne o minoranze. Questa tendenza può essere letta come un effetto della mascolinità egemonica nei dati di addestramento: i modelli statistici ripropongono il dominio simbolico maschile e gli schemi ciseteronormativi presenti nel loro *training*.

Oltre a riprodurre i bias culturali già insiti nella nostra società, gli utenti che adottano i sistemi di IA generativa rischiano di incappare in un’ulteriore trappola cognitiva: la formazione di “camere di risonanza generative” (*generative echo chambers*), ambienti conversazionali nei quali l’algoritmo—modellando progressivamente gusti, convinzioni e stile linguistico dell’interlocutore—offre risposte sempre più consonanti con il punto di vista dell’utente, riducendo così l’esposizione a prospettive divergenti e aumentando la polarizzazione.

Nel dibattito pubblico proliferano ormai narrazioni di interazioni “confortevoli” con i modelli linguistici di ultima generazione; tali resoconti trovano un solido riscontro empirico nello studio di Sharma et al. (2024). In due

esperimenti di laboratorio ($N = 115$; $N = 213$) lo autore hanno confrontato le strategie di ricerca adottate con un motore convenzionale e con un sistema conversazionale basato su LLM. La quota di query *confermative*—interrogazioni che presuppongono la correttezza di una posizione—passa dall'1,46 % rilevato nella ricerca web tradizionale al 15–16 % nei setting LLM, raggiungendo punte superiori al 30 % nei modelli più diffusamente utilizzati.

Secondo lo studioso, il fenomeno dipende da due processi complementari (Sharma et al., 2024):

a) *modellizzazione adattiva* in cui il sistema deduce progressivamente preferenze e visione del mondo e interessi dell'interlocutore, producendo risposte ad hoc;

b) *bias cognitivi dell'utente* dove esposizione selettiva, dissonanza cognitiva, effetto di falso consenso inducono a privilegiare contenuti consonanti.

I chatbot, dunque, non soltanto rafforzano l'autorappresentazione dell'utente, ma lo fa attraverso una gratificazione sociale simile a quella delle interazioni umane, favorendo l'antropomorfizzazione del modello e abbassando la soglia dello scetticismo critico.

Questi risultati indicano che, oltre ai ben noti bias radicati nei dati di addestramento, *le scelte di progettazione dialogica* costituiscono un vettore autonomo di rischio nella genesi delle camere di risonanza. Soluzioni dichiarate “neutrali”—quali l'inserimento di citazioni di fonte—hanno finora prodotto effetti limitati sulla riduzione della selettività informativa (Sharma et al., 2024). La ricerca in Human—Computer Interaction (HCI) indica tuttavia alcune strategie di mitigazione che sono volte a supportare

Copia Saggio

e rafforzare la *information* e la *algorithm literacy* dell'utente mediante avvisi metacognitivi per rendere trasparenti i limiti epistemici del modello, anche suggerendo formulazioni di ricerca alternative e offrire punti di vista dissonanti attraverso un registro dialogico che risulti meno minaccioso per l'identità dell'utente (Sharma et al., 2024). In assenza di tali correttivi, l'interazione con chatbot come Claude rischia di consolidare un'«eco-conversazione generativa» che riproduce—anziché mettere in discussione—le gerarchie di genere e di potere già incorporate nei dati.

Di fronte a tali evidenze, alcune aziende tecnologiche hanno iniziato ad adottare correzioni: OpenAI, ad esempio, ha implementato tecniche per far generare a DALL-E 2 immagini più diversificate a parità di prompt, nel tentativo di rispecchiare meglio la varietà della popolazione mondiale e mitigare gli esiti stereotipati (OpenAI, 2022). Analogamente, i creatori di *Stable Diffusion* hanno riconosciuto che tutti i modelli di IA hanno bias inerenti rappresentativi dei dataset su cui sono addestrati e hanno avviato progetti per addestrare modelli con *dataset* specifici di diverse culture, così da ridurre i pregiudizi dovuti alla sovra-rappresentazione di certe categorie nei dati generali (Nicoletti & Bass, 2023). Tali interventi, sebbene utili, agiscono solo sui sintomi: il problema di fondo è che le rappresentazioni prodotte dall'IA riflettono strutturalmente i rapporti di forza e di normatività presenti nei dati e nelle società e se non si agisce su questi, su cui ragioneremo meglio nel prossimo paragrafo.

2. LA NON NEUTRALITÀ DEI DATI: L'OPPRESSIONE ALGORITMICA DELLE IDENTITÀ

Le distorsioni sopra descritte affondano infatti le radici nei dati e nei dataset utilizzati per addestrare i sistemi di intelligenza artificiale e, se non si interviene su questi elementi strutturali, esse non potranno che perpetuarsi sotto nuove forme, divenendo ancora più difficili da rilevare e contrastare. Incorporano le disuguaglianze e i pregiudizi della società, spesso in forma amplificata, con implicazioni severe per la stereotipizzazione di genere, etnia e sessualità nelle applicazioni algoritmiche. In un'ottica intersezionale, è fondamentale riconoscere che questi bias colpiscono più duramente le identità poste all'intersezione di più assi di oppressione (ad esempio, essere contemporaneamente persona nera e donna trans*). Piattaforme social basate su algoritmi di raccomandazione e moderazione automatica spesso trattano termini o immagini LGBTQIA+ o rispetto alle disabilità come sensibili o inappropriati, contribuendo a una forma di *invisibilizzazione* algoritmica delle identità non normative. Un caso emblematico risale al 2023, quando Instagram ha ammesso che il proprio algoritmo di moderazione dei contenuti aveva erroneamente etichettato contenuti e hashtag LGBTQIA+ come *sessualmente suggestivi*, limitandone così la visibilità per le utenti più giovani (Page, 2025). Hashtag semplici e identitari come *#gay*, *#lesbian*, *#trans* erano stati bloccati dal filtro di sensibilità della piattaforma, con la giustificazione — poi smentita — che si trattasse di materiale non adatto. Questo errore

Copia Saggio

algoritmico (corretto solo dopo proteste pubbliche) ha messo in luce un bias sistemico: contenuti inerenti alle identità queer venivano esclusi di default, quasi fossero intrinsecamente e impropriamente sessualizzati. Non si è trattato di un caso isolato. Bias ciseteronormativi analoghi sono stati segnalati su TikTok, YouTube e altre piattaforme, dove creator LGBTQIA+ riferiscono di vedere i propri video sistematicamente meno consigliati, demonetizzati o addirittura rimossi, senza violazioni apparenti se non la presenza di riferimenti alla propria identità. Nel Report pubblicato dal Parlamento Europeo rispetto all'impatto dell'IA sulle persone LGBTQIA+ (2023) si mostra che su YouTube titoli di video perfettamente appropriati venivano demonetizzati solo quando contenevano parole come *gay* o *lesbian* suggerendo l'esistenza di filtri automatici che associano termini LGBTQIA+ a contenuti non monetizzabili. Questa esclusione algoritmica riduce la visibilità delle narrazioni queer online e invia un messaggio di marginalità: gli spazi digitali, regolati da algoritmi, perpetuano un ambiente informativo in cui la ciseteronormatività rimane la norma implicita e accettabile, mentre le identità queer sono trattate come eccezioni *problematiche*. In altri termini, l'IA contribuisce a produrre una ciseteronormatività sistemica: attraverso le scelte di ranking, filtraggio e generazione dei contenuti, le piattaforme rendono l'ecosistema digitale conforme alle aspettative maggioritarie (*maschio, cisgender, eterosessuale*), con il rischio di cancellare o distorcere le esperienze delle minoranze di genere e sessuali.

Safiya Umoja Noble (2018), nel suo influente lavoro *Algorithms of Oppression*, ha documentato come i risultati di ricerca online tendano inoltre a rispecchiare e rinforzare stereotipi razzisti e sessisti preesistenti. Un suo caso emblematico riguarda la ricerca “*black girls*” su Google: per lungo tempo, i primi risultati presentavano contenuti ipersessualizzati o pornografici, collegando le ragazze nere a una rappresentazione denigratoria. Noble sottolinea che questo non è un malfunzionamento isolato ma il sintomo di un sistema in cui le logiche commerciali e gli algoritmi di ranking sfruttano e perpetuano le gerarchie sociali esistenti (razzismo, sessismo, ...) per catturare clic e attenzione. In altri termini, l'oppressione algoritmica evidenziata da Noble è parte integrante del sistema operativo del web: i motori di ricerca e altri sistemi similmente algoritmici attingono a dati storicamente distorti — prodotti in una società patriarcale e bianca — e li reiterano, conferendo ulteriore visibilità a rappresentazioni problematiche mentre oscurano quelle positive o semplicemente realistiche delle minoranze. Ciò comporta un isolamento strutturale e sistemico: gruppi marginalizzati (donne, persone non bianche, persone queer) vengono rappresentati in modo errato o ridotti a caricature iperstereotipate, contribuendo a normalizzare tali visioni stigmatizzanti anche nell'immaginario digitale.

Allo stesso modo, Ruha Benjamin (2019) in *Race After Technology* analizza come la tecnologia riproduca categorie razziali e disuguaglianze attraverso ciò che lei chiama il *New Jim Code*. Con questo termine — che richiama le leggi Jim Crow della segregazione razziale — Benjamin

Copia Saggio

si riferisce all'insieme di dispositivi e algoritmi apparentemente neutrali o innovativi, ma che in realtà *codificano* al loro interno bias e gerarchie discriminatorie, spesso in forme invisibili o giustificate dal progresso tecnico. Ad esempio, sistemi di visione artificiale che funzionano peggio sui volti di persone non bianche, oppure algoritmi predittivi usati in ambito giudiziario o finanziario che penalizzano sistematicamente le minoranze razziali, sono manifestazioni del New Jim Code: tecnologie che rafforzano gerarchie razziali esistenti con la patina dell'oggettività scientifica. Benjamin e Noble, insieme ad altr* studios*, convergono su un punto chiave: i bias nei dataset di addestramento sono un prodotto delle strutture sociali ed epistemiche esistenti — *garbage in, garbage out*, come recita l'adagio informatico. Dati apparentemente “grezzi” portano con sé le impronte dei poteri sociali. In altri termini, l'algoritmo è in grado di “dimenticare” o rendere invisibili certe categorie di persone — ad esempio individui non binary, donne nere, persone queer — perché il suo apprendimento è avvenuto su basi di dati che già sottorappresentavano o distorcevano quelle categorie, privilegiando invece il gruppo dominante (uomini cisgender bianchi eterosessuali, nel contesto occidentale) (Housseni, 2023).

Gli effetti di questi dataset distorti affiorano in molte applicazioni: i sistemi di riconoscimento facciale, ad esempio, hanno tassi di errore molto più alti nel riconoscere volti di donne e ancor più di donne con pelle scura rispetto ai volti di uomini bianchi. Un esempio concreto è il caso del software di previsione delle recidive

(COMPAS): presentato come strumento oggettivo per supportare le decisioni dei giudici, si è rivelato essere più severo nel predire criminalità per imputati neri rispetto ai bianchi, a parità di altri fattori — un *bias* razziale mascherato dall'aura scientifica dell'algoritmo. Analogamente, l'adozione di strumenti di reclutamento automatizzato da parte di aziende ha portato a scoprire che certi modelli scartavano in modo sistematico i CV contenenti termini associati al genere femminile (come “Women's College” nell'istruzione), avendo appreso dai dati storici — e dunque dai pregiudizi di genere nel settore tech — che i candidati migliori erano maschi. Questi casi dimostrativi allertano sul fatto che, senza una revisione critica dei dataset e senza interventi di *data curation* consapevoli dell'intersezionalità, l'IA finisce per replicare *ad infinitum* le disuguaglianze sociali, magari persino rafforzandole. Come osserva Ruha Benjamin, “*gli strumenti digitali replicano e approfondiscono prevedibilmente le gerarchie razziali*” (orig. “*digital tools predictably replicate and deepen racial hierarchies*”); un'osservazione che può essere legittimamente estesa anche alle gerarchie di genere e sessualità, poiché le infrastrutture tecnodigitali non sono mai neutre: esse riflettono e amplificano i pregiudizi strutturali delle società in cui vengono progettate e utilizzate. Joy Buolamwini e Timnit Gebru, con il progetto *Gender Shades* (2018), evidenziarono che diversi algoritmi commerciali di *face recognition* avevano errori quasi nulli sui volti di uomini dalla pelle chiara, ma errori oltre il 30% su volti di donne dalla pelle scura — un divario dovuto al fatto che i dataset di addestramento contenevano

Copia Saggio

moltissime immagini di uomini bianchi e pochissime di donne nere (Ananya, 2024). La mancanza di *intersectional data* (dati rappresentativi di intersezioni di genere e razza) crea dunque sistemi tecnologici incapaci di trattare in modo equo queste identità: in ambito sicurezza, ciò può portare a falsi negativi o positivi mirati sproporzionatamente verso minoranze (si pensi ai rischi di scambiare volti diversi o di segnalare erroneamente individui innocenti). Un altro esempio è dato dai classificatori semantici e dai modelli linguistici: è stato dimostrato che i *word embeddings* (rappresentazioni vettoriali di parole) apprendono stereotipi di genere radicati nei testi su cui sono addestrati, associando ad esempio “uomo” a professioni come *ingegnere* e “donna” a professioni come *insegnante* o *infermiera*. Anche modelli di linguaggio di grande scala come GPT-4o, se interrogati senza accorgimenti, possono riflettere pregiudizi analoghi presenti nei dati di training: per domande su leadership o competenza tecnica, le risposte potrebbero implicare figure maschili, mentre discorsi su cura o famiglia potrebbero implicare figure femminili, a meno che il modello non sia stato allineato per evitare tali bias. Uno studio ha confermato l'esistenza di pregiudizi di genere in chatbot avanzati: ChatGPT, ad esempio, nelle versioni 3.5, 4.0 e 4o mostrava differenze nel modo di rispondere a seconda del genere implicito nei prompt e bias nel completamento di frasi in direzione stereotipata (come associare pronomi maschili a ruoli scientifici) (Voutyrakou et al., 2025). Questi risultati sperimentali richiamano l'allarme lanciato da Safiya Noble: l'IA eredita i problemi sociali e può addirittura aggravarli,

perché li presenta con l'autorevolezza della macchina (Noble, 2018).

Noble (2018) e Benjamin (2019) sostengono dunque la necessità di un approccio intersezionale nell'analisi dei dataset e degli algoritmi. Ciò significa esaminare come *diverse* forme di bias (di genere, di razza, di classe, di orientamento sessuale) interagiscono tra loro nei dati.

Safiya Noble, ad esempio, mette in luce come le donne nere subiscano una duplice stereotipizzazione nei risultati di ricerca — in quanto donne *e* in quanto nere — venendo ipersessualizzate e svalorizzate in modi differenti da quanto accade per le donne bianche o per gli uomini nere. Ruha Benjamin con “New Jim Code” fa un passo ulteriore: invita a riconoscere che le innovazioni tecnologiche spesso si presentano come progressive o *color-blind*, ma di fatto continuano i vecchi schemi di marginalizzazione sotto nuove spoglie.

In risposta a tali problemi, emergono proposte sia di carattere etico-politico sia tecnico. A livello etico, UNESCO ha emesso nel 2022 una Raccomandazione sull'etica dell'IA che individua nei bias di genere ed etnici i principali rischi a cui si incorre se si adottano le IA generative, invitando gli sviluppatori e le piattaforme a monitorare attivamente l'equità dei loro sistemi. A livello tecnico, si stanno studiando metodi per “de-biasare” i dataset — ad esempio bilanciando le rappresentazioni di diversi gruppi o filtrando contenuti tossici — e per rendere più trasparenti gli algoritmi, soprattutto adottando tecniche di *explainable AI*. Tuttavia, come notato dalla scienziata Abeba Birhane (2022), una condizione preliminare è l'apertura dei dataset e dei modelli: molti dei modelli generativi di cui sopra sono proprietari e i dati

Copia Saggio

di addestramento non sono resi pubblici. Senza accesso a queste basi informative, è difficile persino accorgersi di quali bias esistano. Birhane e colleghi (Gyllingberg et al., 2023) sostengono quindi la necessità di una scienza aperta dell'IA, dove comunità diverse (inclusi rappresentanti di gruppi marginalizzati) possano esaminare e correggere i dataset. Inoltre, voci dal mondo attivista e accademico (Benjamin, 2019; Noble, 2018; Buolamwini, 2020) sottolineano l'importanza di includere nei processi di design e di audit degli algoritmi persone delle comunità emarginate. Solo con un approccio realmente inclusivo si possono individuare stereotipi altrimenti dati per scontati da sviluppatori appartenenti al gruppo dominante.

3. SORVEGLIANZA ALGORITMICA E ALGO-DISCRIMINAZIONE DELLE IDENTITÀ QUEER

Nel contesto dell'odierno capitalismo della sorveglianza (Zuboff, 2019; cfr. capitolo 1), le vite degli utenti vengono tracciate da una miriade di dispositivi e piattaforme digitali, generando enormi quantità di dati che alimentano profili predittivi. Tali meccanismi hanno impatti specifici e spesso perniciosi sulle persone queer, dando luogo a forme di algo-discriminazione — discriminazione attuata o facilitata da algoritmi — che meritano un'analisi approfondita. Ruha Benjamin, concettualizzando il *New Jim Code*, ci ha fornito una lente per interpretare come il potere disciplinare e discriminatorio si esercita nelle tecnologie contemporanee: analogamente, possiamo parlare di una sorta di “riservatezza imposta” per indicare come

le strutture algoritmiche possano *rinforzare la closetizzazione* o l'emarginazione delle soggettività LGBTQIA+, pur presentandosi come neutrali. In sostanza, i sistemi di sorveglianza e profilazione automatizzata spesso trattano l'alterità queer come un'anomalia da correggere e nascondere o come un'informazione sensibile da sfruttare, con esiti che vanno dalla censura all'esposizione indebita. È quindi necessario approfondire due aspetti sinora accennati.

Il primo riguarda la *moderazione algoritmica dei contenuti* e la *censura mirata* di contenuti legati a identità queer e trans*: come visto, gli algoritmi di piattaforme social possono sopprimere contenuti LGBTQIA+ etichettandoli falsamente come inappropriati. Questo fenomeno rientra nella sfera della sorveglianza in quanto le piattaforme monitorano attivamente i discorsi e le immagini degli utenti, spesso con criteri poco chiari. Quando tali criteri incorporano pregiudizi morali o culturali, si parla di *shadowbanning* o — in questo specifico caso — di veri e propri filtri anti-LGBTQIA+. Il *Social Media Safety Index* pubblicato da GLAAD nel 2023 ha evidenziato come nessuno dei principali social network ottenga la piena sufficienza nella protezione delle comunità queer online, notando in particolare che l'uso di moderazione automatizzata (*AI-led moderation*) tende ad avere bias specifici contro i gruppi marginalizzati. GLAAD ha raccomandato di limitare la dipendenza esclusiva da sistemi di IA nella moderazione, proprio perché troppo spesso essi non colgono le sottigliezze del discorso (ad esempio, non sanno distinguere tra un insulto omofobo e l'uso

Copia Saggio

rivendicativo di un termine queer, oppure faticano a interpretare il contesto positivo di discussioni sulla salute sessuale LGBTQIA+). La conseguenza è che utenti queer vedono rimossi o nascosti propri contenuti legittimi, mentre spesso contenuti d'odio anti-LGBTQ+ sfuggono a filtri tarati male. Si configura così una *doppia pena* algoritmica: da un lato, (1) *voce e visibilità ridotte* per le persone LGBTQIA+ (cui è precluso pienamente lo spazio di espressione online), dall'altro, (2) una continua *esposizione a hate speech* non moderato efficacemente.

Benjamin definirebbe questo scenario come un aggiornamento high-tech delle dinamiche di oppressione: la discriminazione non è più (soltanto) nelle leggi segregazioniste note come “Jim Crow”, ma nelle regole d'uso invisibili delle piattaforme, nel codice che classifica certe parole come inadatte.

Parallelamente alla moderazione, vi è il tema della *profilazione predittiva* delle identità queer. Le stesse tecniche che le aziende tech usano per dedurre interessi e caratteristiche dell'utenti a fini pubblicitari possono anche dedurre — talvolta con inquietante precisione — l'orientamento sessuale o l'identità di genere, persino quando l'utente non li ha esplicitamente dichiarati. “*TikTok ha capito che ero gay prima di me*” è diventata quasi una metafora popolare: numeroso utenti hanno raccontato come l'algoritmo di TikTok abbia iniziato a mostrare loro video a tema LGBTQIA+ in base a minimi segnali di interazione, facilitando talvolta una presa di coscienza della propria identità (Naftulin, 2022). Da un lato, potrebbe apparire come un effetto positivo — l'algoritmo crea comunità

in cui giovani queer trovano rappresentazione e supporto. Dall'altro, lo stesso meccanismo di profilazione pone seri rischi: queste piattaforme costruiscono *profili invisibili* in cui classificano l'utente come "probabile gay" o "interessato a tematiche trans*". Tali etichette, se cedute a terzi o intercettate, possono provocare *outing* o *doxxing* dell'utente senza il suo consenso. Già nel 2018 fece scalpore la notizia che *Grindr*, popolare app di incontri per persone gay e bisessuali, avesse condiviso con aziende esterne i dati sullo stato HIV dei propri utenti, raccolti nell'app con fini di promemoria sanitari. Il fatto che informazioni così delicate fossero state trasmesse (sia pure per errore o superficialità) ha messo a nudo il problema: le piattaforme LGBTQIA+ raccolgono molti dati sensibili e, se questi dati vengono violati o venduti, le conseguenze possono essere devastanti. Il rapporto *Forbidden Colors* (Thomas & Reith, 2024) ha ricordato come i *data breach* colpiscano in modo sproporzionato le persone LGBTQIA+, perché rivelare orientamento o identità di genere in certi contesti (paesi con leggi ostili, ambienti familiari ostili) può mettere a rischio diretto la loro vita o sicurezza. Lo stesso rapporto cita che il *Wall Street Journal* ha scoperto vendite di dati di localizzazione di utenti *Grindr* a società di marketing tra il 2017 e il 2020. Anche se l'azienda ha poi cambiato politiche, è possibile che quei dati (inclusi luoghi frequentati, potenzialmente *outing* per frequentazione di bar gay, cliniche di transizione, ecc.) circolino ancora e possano essere acquistati da attori malevoli, ad esempio gruppi omofobi o governi repressivi.

Copia Saggio

Siamo quindi di fronte a un panorama inquietante di sorveglianza: da un lato le big tech sorvegliano per profitto, costruendo analisi predittive che includono aspetti della sfera identitaria (etnia, genere, orientamento, ...); dall'altro Stati autoritari iniziano a impiegare l'IA per reprimere attivamente le minoranze ritenute fastidiose. Nel 2023 la Federazione Russa ha promulgato un inasprimento della legge contro la cosiddetta *propaganda gay*, e contestualmente ha lanciato un sistema di sorveglianza basato su IA in grado di scandagliare i contenuti online autodefiniti illegali, cioè positivi verso le persone LGBTQIA+ (Thomas & Reith, 2024). Questo sistema di monitoraggio automatico setaccia social network, video e siti in cerca di parole chiave o immagini arcobaleno da censurare e usare come prova contro gli utenti. Si tratta di un esempio allarmante di come l'IA possa *potenziare* tattiche di persecuzione: se prima le autorità dovevano investire risorse umane per controllare manualmente il web, ora un algoritmo può farlo su larga scala, identificando in tempo reale contenuti e profili queer. Tecnologie simili rischiano di indurre auto-censura nelle voci di contro-narrativa: attivisti e difensori dei diritti umani potrebbero temere di esprimersi online sapendo di essere bersaglio di una sorveglianza onnipresente e rapida. Questa sorta di *panopticon digitale* è il braccio armato del New Jim Code in ambito queer: la normatività eterosessuale viene fatta rispettare da occhi elettronici sempre accesi, attraverso dispositivi di sorveglianza, moderazione algoritmica e regole d'uso invisibili.

Un altro fronte in cui l'algoritmo incide sulle vite delle persone LGBTQIA+ è l'uso di *algoritmi predittivi* per il controllo sociale. Ad esempio, esistono software che affermano di poter dedurre l'orientamento sessuale di una persona dalla fotografia del volto (cosiddetti algoritmi di “riconoscimento dell'orientamento” o *sexual orientation detection*).

Il caso più noto è quello degli studiosi Wang e Kosinski (2018), che sostennero di aver addestrato una rete neurale capace di distinguere persone gay ed etero analizzando foto tratte da dating app, con un'accuratezza dichiarata del ~80% per gli uomini.

Lo studio sopra descritto fu ampiamente criticato per motivi etici e metodologici — definito una nuova forma di “AI gaydar” pericolosa e pseudoscientifica. Eppure, esso riflette un interesse concreto di alcuni attori (anche governativi) verso strumenti del genere. Il sopracitato report di Forbidden Colours (2024) sottolinea che diversi software di *Automated Gender Recognition* (AGR) vengono commercializzati con la pretesa di identificare l'identità di genere o l'orientamento dai lineamenti, dalla voce o perfino dallo stile di abbigliamento. Tali approcci sono scientificamente infondati — come ribadiscono gli esperti, l'orientamento e il genere sono dimensioni interiori e fluide, non deducibili dal solo aspetto fisico. Inoltre, classificare automaticamente il genere come binario (uomo/donna) esclude e rende anomalo tutto ciò che non rientra in queste due categorie, col risultato di mettere in pericolo le persone trans* e non binarie. Si pensi ai sistemi di videosorveglianza “intelligenti” in sperimentazione in

Copia Saggio

alcuni aeroporti o dogane, che segnalano come possibili truffatori individui il cui documento riporta “M” ma che l’algoritmo giudica avere fattezze femminili, o viceversa. Queste persone possono subire fermi, interrogatori e dover *spiegare* la propria identità di fronte a funzionari talvolta ostili, solo perché un algoritmo le ha marcate con accezione indesiderata. Siamo in presenza di quella che Benjamin chiamerebbe *discriminazione codificata*: l’algoritmo esprime, in linguaggio di calcolo, gli stessi pregiudizi verso chi “non rientra nello schema” che prima risiedevano nelle menti umane o nelle politiche dichiaratamente escludenti.

Il concetto di New Jim Code, applicato alle identità queer, ci aiuta dunque a comprendere la portata sistemica di questi fenomeni. Benjamin la definisce come una forma specifica di *design discriminatorio* in cui valori e assunti razzisti — e per estensione possiamo aggiungere, etero-normativi e cis-normativi — sono incorporati nei sistemi tecnici, i quali all’apparenza sono *shiny* (luccicanti, attraenti) e innovativi, efficienti e neutrali, ma sotto la superficie producono *incubi* (così li descrive l’autrice) per alcuni in nome dell’efficienza e del progresso. L’idea della New Jim Code implica che l’ingiustizia sociale non è eliminata ma *ricodificata* nelle nuove tecnologie. Vediamo quindi che l’algoritmo di un social media, presentato come un semplice meccanismo di ranking basato sulle preferenze dell’utente, può in realtà perpetuare uno scenario ciseteronormativo (cancellando le narrazioni queer) e alimentare discorsi d’odio non sanzionati, dietro la facciata della neutralità. Oppure, un sistema di sorveglianza

statale basato su IA viene giustificato come misura di sicurezza o tutela dei valori nazionali, quando in realtà automatizza la discriminazione di un gruppo vulnerabile, rendendola più capillare e difficile da sfuggire. In questo senso, il capitalismo della sorveglianza e le tecnologie algoritmiche stanno costruendo profili predittivi e di rischio che ricordano *profilazioni sensibili*: analogamente alle schedature poliziesche del passato, oggi abbiamo *shadow profiles* generati da AI che etichettano persone come “devianti” sulla base di identità o comportamenti intimi. E come le leggi di una volta imponevano segregazione e repressione, questi sistemi moderni — se lasciati incontrollati — possono consolidare una *sorveglianza differenziale*, in cui le persone queer diventano bersagli privilegiati di monitoraggio (perché considerate politicamente scomode, o moralmente indesiderabili da regimi autoritari) e allo stesso tempo rimangono non adeguatamente protette dagli abusi altrui sulle piattaforme.

Contrastare questo stato di cose richiede una risposta su più livelli. Sul piano normativo, organizzazioni per i diritti digitali chiedono leggi che limitino la raccolta e vendita di dati sensibili (orientamento, dati sanitari, ecc.) e che vietino espressamente l'uso di strumenti di riconoscimento dell'orientamento o del genere. A livello di piattaforme, serve più *trasparenza algoritmica*: se YouTube o TikTok fornissero dati sugli effetti dei loro algoritmi sui diversi gruppi, sarebbe più facile identificarne i pregiudizi. Sul piano socioculturale, serve anche aumentare la consapevolezza degli utenti — specialmente quelli queer — riguardo i rischi: sviluppare una sorta di *privacy*

Copia Saggio

literacy e di *algorithmic literacy* focalizzate sulle comunità marginalizzate, in modo che sappiano come proteggere la propria identità online (ad esempio, disattivando la geolocalizzazione in certe app, o essendo caute nel condividere informazioni personali su piattaforme non sicure).

Ruha Benjamin propone un approccio *abolizionista* verso le tecnologie oppressive: non si tratta solo di mitigare i bias, ma di re-immaginare da zero infrastrutture digitali che non abbiano come logica sottesa la sorveglianza e il profitto discriminatorio. Per le persone LGBTQIA+, ciò potrebbe significare creare spazi digitali autogestiti, algoritmi *queer-friendly* che non presuppongano un utente etero-cis di default, e soprattutto lottare perché la regolamentazione delle Big Tech includa l'impatto sulle minoranze come parametro di valutazione chiave. Il pericolo attuale — ecco la vera lezione del New Jim Code — è credere che la tecnologia sia intrinsecamente progressista o imparziale: al contrario, *senza* un intervento critico e democratico, le tecnologie digitali tenderanno a riprodurre le forme di oppressione esistenti. Nel caso delle identità queer, ciò significa che l'“armadio” può essere ricostruito algebricamente: magari non si vedono più cartelli “vietato l'ingresso ai froci”, ma esistono filtri invisibili che li escludono; non esistono schedature di polizia su orientamento, ma esistono database privati che lo tracciano; non c'è più un giudice che condanna penalmente la sodomia (in molte parti del mondo), ma c'è un'intelligenza artificiale che toglie monetizzazione ai tuoi contenuti se menzioni di essere gay, lesbica, trans*, queer. Queste sono le sfide critiche che un'educazione ai media in ottica queer

deve saper affrontare, smascherando i codici discriminatori nascosti dietro l'aura di neutralità algoritmica.

4. ALGORITHMIC LITERACY E AI LITERACY: DAL CRITICAL DECODING AL CRITICAL RE-CODING

Conoscere a fondo come i dati vengono prodotti, selezionati e interpretati (data literacy) e comprendere i meccanismi con cui gli algoritmi li trasformano in suggerimenti personalizzati (algorithmic literacy) ci permette di intervenire consapevolmente sui sistemi di raccomandazione (a cui fanno capo gli *algoritmi di raccomandazione*): non solo per smascherarne i bias, ma per sfruttarne le potenzialità nell'ampliare le nostre scelte, favorire la scoperta di contenuti di qualità e progettare esperienze digitali autenticamente inclusive. Una ricerca dell'Università di Helsinki mostra infatti che l'*algorithmic literacy* unisce comprensione tecnica ed esame etico, rendendo gli utenti capaci di giudicare l'impatto delle raccomandazioni e di valorizzarne gli aspetti positivi (Rusanen, 2021). Esperienze sperimentali come *MapMyFeed* (Wu & Xian, 2024) confermano sul campo questa visione: quando le persone fanno audit dei propri feed, visualizzando in tempo reale come i loro comportamenti plasmano le proposte ricevute, non solo riducono le distorsioni, ma scoprono nuovi percorsi su cui dirigere le proprie scelte. L'alfabetizzazione agli algoritmi non è un presidio difensivo: è la chiave per sfruttare appieno il potenziale emancipativo dell'IA, trasformando i motori di raccomandazione

Copia Saggio

da meri mediatori commerciali a catalizzatori di conoscenza, pluralismo e innovazione culturale.

Box 10. Algorithmic Literacy e Reverse Engineering

L'Algorithmic Literacy è strettamente legata alla comprensione di come funzionano gli algoritmi nelle piattaforme e sui loro effetti sul flusso informativo. Possiamo intendere l'alfabetizzazione algoritmica come la capacità di “*vedere l'algoritmo*” dietro ciò che consumiamo online: saper identificare quando un contenuto è ordinato da un algoritmo, capire in base a quali parametri (click, tempo di visualizzazione, profilo utente) quell'algoritmo prende decisioni, e valutare criticamente l'affidabilità e i bias di tali decisioni. In campo educativo, come rileva un modulo formativo della Purdue University (2023), l'algorithmic literacy mira a guidare le persone a essere attente a *come* e *perché* certe informazioni raggiungono il loro sguardo, a quali prospettive vengono privilegiate o escluse dai sistemi automatizzati, e a sviluppare strategie per *riappropriarsi* attivamente del proprio ecosistema informativo. Siamo nel caso del *Reverse Engineering Algorithmico* (Sandvig et al., 2014) e una soluzione media educativa può essere rappresentata dall'indagare a ritroso come un sistema di IA produce i suoi output, ricostruendone dati d'ingresso, logiche di ranking / generazione e metriche di ottimizzazione, allo scopo di renderne trasparenti assunzioni e impatti (Sandvig et al., 2014). Il termine *reverse engineering* è qui utilizzato in senso pedagogico-critico: indica la pratica di decostruzione delle logiche algoritmiche (decoding e re-coding, cfr. *Capitolo 8*) per renderle visibili, analizzabili e trasformabili in chiave educativa.

L'obiettivo ultimo è *aumentare l'agency e l'empowerment degli utenti* nei confronti delle piattaforme: come scrivono Thorson & Wells (2016) e Bull & colleghi (2021), oggi le informazioni agiscono su di noi mentre gli algoritmi delle piattaforme ci cercano, invece del contrario. Per invertire in parte questa dinamica, cittadin* alfabetizzat* algoritmica-mente dovrebbe saper modificare le impostazioni predefinite, diversificare attivamente le proprie fonti (per sfuggire alle bolle di filtraggio), e magari usare strumenti di monitoraggio degli algoritmi stessi.

Affrontare le problematiche connesse ai diversi aspetti a cui siamo esposti adottando nella nostra società le IA (non solo di tipo generativo) richiede quindi non solo consapevolezza critica, ma anche l'elaborazione di nuovi paradigmi educativi. Integrate nella prospettiva queer di media education — che ci apprestiamo a presentare — tali cornici offrono strumenti epistemologici e metodologici per la decostruzione critica degli algoritmi e delle loro implicazioni normative, e per la riarticolazione emancipata e creativa del rapporto con la tecnologia.

In una prospettiva integrata che accosta *Algorithmic literacy* e *Data literacy*⁴², emerge il concetto di *AI literacy* (AIL), definito da Panciroli (2025) come la capacità di comprendere, utilizzare e interrogare criticamente i sistemi di intelligenza artificiale. Tale alfabetizzazione si radica in competenze tecniche di base—conoscere la natura degli algoritmi, il funzionamento del machine learning e la provenienza dei dati—ma si estende a dimensioni di pensiero critico, creatività progettuale e responsabilità etica. Riprendendo Elliott (2019), Panciroli sottolinea che l'AIL oltrepassi la mera familiarità strumentale con le tecnologie intelligenti, configurandosi invece come

42 Comprendere i dati su cui l'IA si addestra e opera. Saper valutare la qualità dei dati, identificare bias nei dataset e interpretare i risultati prodotti dall'IA rientra nelle competenze necessarie (Panciroli, 2025). L'alfabetizzazione all'IA, infatti, include la capacità di *leggere* i dati dietro le decisioni automatiche, in modo da usare queste tecnologie in modo informato e responsabile. La logica è educare alla spiegabilità dell'IA (*AI explainability*), affinché studenti e cittadini comprendano *come* e *perché* un sistema intelligente prende certe decisioni. Questo aspetto serve a costruire fiducia nei sistemi basati sull'IA e a garantire trasparenza nei processi decisionali mediati dalla macchina

Copia Saggio

una cultura dell'intelligenza artificiale capace di coniugare sapere computazionale e riflessione socio-etica. Essa si fonda su competenze tecniche di base (sapere cosa è un algoritmo, come funziona il *machine learning*, quali sono le fonti dei dati, etc.), ma al tempo stesso include dimensioni di pensiero critico, creatività e consapevolezza etica. Tra i pilastri educativi dell'AILE, si riconoscono: (1) conoscenze *tecniche* di base sull'IA (es. capire cosa sono algoritmi e reti neurali, e i loro limiti intrinseci); (2) *pensiero critico* rispetto all'IA, ossia saper analizzare i sistemi algoritmici riconoscendone i bias e valutarne l'impatto su privacy e società (3) *abilità creative* nell'uso dell'IA, cioè capacità di impiegare strumenti IA per risolvere problemi e produrre nuovi contenuti, mantenendo però controllo e giudizio umano; (4) *consapevolezza etica*, che implica riflettere sulle responsabilità di progettisti e utenti dell'IA e promuovere principi di inclusione e giustizia nell'implementazione delle tecnologie. Serve un'alphabetizzazione all'IA meno tecnocentrica, fondata sulla capacità conversazionale di chi utilizza i sistemi: non solo saper analizzare un dispositivo, ma saperci dialogare in modo critico e riflessivo, ponendo domande pertinenti, interpretando le risposte e, quando occorre, contestandone l'operato (Rivoltella & Panciroli, 2023). In questa prospettiva, occorre leggere le IA come dispositivi *metamediali*, ossia infrastrutture capaci di ibridare e riprogrammare dall'interno gli altri media. Ciò sposta l'attenzione dall'alternativa tra adesione ingenua e rifiuto "abolizionista" generalizzato verso una politica della ricodifica. Operativamente, significa queerizzare i dati e l'intera filiera di trattamento:

curatele partecipative con le comunità LGBTQIA+, tassonomie ed etichettature inclusive, e riletture critiche dei criteri con cui i contenuti vengono classificati e resi visibili; significa inoltre progettare indicatori di funzionamento che premino pluralismo informativo e sicurezza, non soltanto tempo di visione e tasso di clic. La metafora del cyborg (Haraway, 1991) resta qui feconda: ibridare saperi situati e "dimensione macchina" per produrre contro-saperi e forme di soggettivazione non allineate al binarismo. Non si tratta di "abolire la tecnica", ma di abolire gli usi oppressivi iscritti nelle sue architetture, riscrivendo, con pratiche queer, ciò che i modelli considerano degno di essere visto, detto e appreso. Questo quadro indica che l'alfabetizzazione all'IA deve formare non solo utenti competenti, ma cittadine, cittadini e cittadini critici e autonomi in un contesto sociale dominato dagli algoritmi.

Copia Saggio

Copia Saggio

CAPITOLO 6. PROSPETTIVE INTERSEZIONALI E TRAJETTORIE EMERGENTI

“Se tu fossi una donna nera e io una donna bianca, saremmo entrambe discriminate sul piano del genere in una società patriarcale, ma io sarei privilegiata perché sono di pelle più chiara; e non potrei mai dimenticare che, quando parlo della discriminazione di genere, c’è una donna a fianco a me che ne subisce due, anche quella razziale. E se in questo gioco io fossi anche ricca e lei povera, lei ne avrebbe tre da gestire, di discriminazioni, e questo è proprio l’intersezionalità. Se si vuole fare una battaglia comune, io non posso pensare che il piano del genere sia l’unico su cui devo agire. Devo, nel momento in cui denuncio il mio dislivello di potere rispetto al maschio, riconoscere il mio privilegio rispetto a una donna come me, ma non bianca e non ricca. Ho incontrato nella vita molti uomini che si sono detti femministi. E a tutti è stato faticoso spiegare che il primo passaggio per darsi uomo femminista non è dire ‘io non picchio le donne’, ma riconoscere di far parte di un sistema che li ha privilegiati, anche quando non le hanno picchiate. Non ne hanno avuto bisogno, perché il sistema riconosce loro il privilegio. Possiamo partecipare alla rivoluzione delle comunità oppresse soltanto se riconosciamo di essere parte dell’oppressione”

(Michela Murgia, discorso a “Repubblica delle Idee”, 2020)

1. INTERSEZIONI E QUEERNESS

Queste parole di Michela Murgia, pronunciate durante il festival “Repubblica delle Idee 2020” mettono in luce il cuore del discorso sull’intersezionalità: non esiste una sola linea di discriminazione a cui possiamo guardare

Copia Saggio

isolatamente. Se davvero puntiamo a una trasformazione collettiva, dobbiamo riconoscere l'intreccio di molteplici assi di privilegio e oppressione (come genere, etnia, classe, orientamento sessuale, posizione geografica, ecc.) e di come ciascuno di noi possa trovarsi a viverne o a beneficiarne.

Come evidenziato nei capitoli precedenti, l'obiettivo di una prospettiva queer, volta a problematizzare la naturalizzazione del binarismo sessuale e avallando la performatività delle identità (Butler, 1990; 2008), deve oggi intrecciarsi con una concezione *dinamica* dell'intersezionalità. Non più (solo) la matrice originaria afro-femminista (Crenshaw, 1989), bensì un dispositivo critico capace di cartografare la moltiplicazione dei punti di frizione fra poteri:

- ciseteronormatività e abilismo (McRuer, 2006);
- razzializzazione interna all'Europa e dispositivo coloniale che costruisce "Europei di colore" come eterni stranieri o fuori norma (El-Tayeb, 2011);
- sessismo etnico che colpisce le donne rom e le porta a negoziare simultaneamente antirazzismo e antisessismo (Corradi, 2018);
- logiche di *dismaternità* che disciplinano i corpi femminili con disabilità, dall'istituzionalizzazione alla sterilizzazione forzata (Scudieri, 2021).

In questa prospettiva di identità come spettro (*spettrale*, direbbe Gordon, 1997), l'identità appare punto di intersezione provvisorio fra differenze che si co-producono: l'esperienza di una donna trans* afrodiscendente,

di un soggetto queer con disabilità o di un* giovane rom italo-meridionale mobilità assi di oppressione e di resistenza che sfuggono a qualsiasi gerarchia prestabilita. L'intersezionalità, dunque, non è un semplice addendo analitico, bensì una grammatica di aspetti personali che invita a riconoscere la contingenza dei nostri posizionamenti e disinnescarne le pratiche difensive (Nash, 2019), oltre a sperimentare alleanze transfemministe, crip e decoloniali per trasformare i contesti educativi, giuridici e territoriali in spazi di *co-costruzione* comune. Questo sguardo ci permette di comprendere come, a seconda di questi incroci e innesti contingenti, si producano vissuti e oppressioni molto specifici: l'esperienza di una donna trans* afrodiscendente non sarà uguale a quella di una donna trans* bianca, così come il vissuto di una persona con disabilità, gay e di estrazione borghese non coinciderà con quello di un uomo eterosessuale, meridionale e proletario.

Alcune di queste intersezioni riguardano quindi:

- *Etnia e razza*. La costruzione sociale della “razza” e la matrice razzista hanno prodotto, nel corso della storia, meccanismi di marginalizzazione che spesso si intersecano con le soggettività queer (Lugones, 2020). Il colonialismo, ancora oggi, alimenta immaginari discriminatori nei confronti di chi non rientra nello standard eurocentrico.
- *Classe sociale*. Le condizioni socioeconomiche incidono in modo decisivo sulla possibilità di accedere a istruzione, diritti sanitari, spazi di emancipazione. Una persona queer di estrazione popolare o proletaria

Copia Saggio

affronta barriere materiali e simboliche che si sommano a quelle di genere e/o orientamento.

- *Disabilità* (crip/disabled queer). Gli studi sull'intersezione disabilità/queer mostrano come l'abilismo e l'eteronormatività spesso si rafforzino a vicenda, col risultato di escludere soggettività "non conformi" in diversi modi (McRuer, 2006; Mingus, 2011; woolley, 2022).
- *Età e generazione*. L'esperienza di una persona queer varia notevolmente a seconda della fase della vita (infanzia, adolescenza, terza età) e dell'epoca storica in cui si colloca.
- *Provenienza geografica*. I confini geografici, spesso intrecciati a dinamiche di potere, generano la percezione di centro e periferia. Anche all'interno di uno stesso Paese, esistono regioni e contesti ritenuti marginali o arretrati, con ricadute identitarie molto forti (es. tutto italiano: dal "Molise non esiste"; a tutto il Sud Italia ritenuto "arretrato"; ai Veneti definiti "terroni del nord", ecc.).

Considerate tali premesse, occuparsi di *intersezioni queer* non significa soltanto teorizzare un *genere come spettro*, fluido e variabile; vuol dire riconoscere e mettere in discussione come gli assi di discriminazione, oppressione e privilegio si sovrappongano e rinforzano reciprocamente. La sfida centrale è quella di interrogarci continuamente su come le nostre pratiche educative, le nostre ricerche e il nostro impegno sociale possano non solo contribuire a decostruire le gerarchie dominanti, ma anche aprire

spazi per nuove soggettivazioni, nuove solidarietà e modi di essere radicalmente alternativi alle norme egemoniche di genere, sessualità e identità. Nei paragrafi che seguono esploreremo alcune intersezionalità emergenti e, ancora, poco esplorati dalla pedagogia contemporanea: l'abilismo e l'antimeridionalismo rimandando a futuri approfondimenti le altre dimensioni sopraelencate. La scelta su queste due intersezioni che talvolta generano fenomeni di oppressione, rappresentano, oggi (come l'antispecismo, islamofobia, grassofobia, ecc.), due snodi critici per una pedagogia queer che intenda aprire spazi per nuove soggettivazioni e decostruire gerarchie ancora pervasive.

1. Per quanto concerne la disabilità (ai §§2 e 3 che seguono), la rilevanza pedagogica della questione risulta evidente: secondo l'indagine ISTAT *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità — anno scolastico 2023/2024* (comunicato stampa del 18 marzo 2025), gli alunni certificati ai sensi della L. 104/92 sono 358.815, pari al 4,5 % della popolazione scolastica; la quota più alta si registra nella scuola primaria (6,4 %), mentre nella secondaria di II grado scende al 3,4 %, segnalando criticità nella transizione ai cicli superiori. Inoltre, il 38 % delle scuole non assicura ancora piena accessibilità architettonica e solo il 57 % dispone di ausili tecnologici adeguati. Questi dati confermano come le *visioni abiliste*, intese come strutture culturali invisibili che normalizzano la piena abilità motoria, sensoriale e cognitiva (Campbell, 2009), continuino a modellare spazi, tempi e relazioni educative. Indagare tale intersezione permette dunque di ripensare la scuola non

Copia Saggio

più quale *dispositivo normalizzante*, ma come luogo di agency e di invenzione di sé per tutte e tutti.

2. Sul versante dell'antimeridionalismo (al §4) il dibattito, oggi particolarmente acceso, trova un riscontro quantitativo nel *Rapporto SVIMEZ 2024*: tra il 2015 e il 2023 oltre 700 000 giovani del sud Italia under 34 si sono trasferiti stabilmente verso le regioni del Centro-Nord; di questi, più di un terzo possiede un diploma o una laurea. La mobilità "obbligata" per ragioni di studio o di lavoro genera *sradicamento simbolico* e interiorizzazione di stereotipi (inferiorità culturale, inefficienza, assistenzialismo) che operano quali veri dispositivi di esclusione. L'antimeridionalismo non è, dunque, un semplice pregiudizio geografico: rappresenta una forma di razzializzazione interna che attraversa corpi, accenti, curricula e aspirazioni di futuro. Portarlo al centro della riflessione pedagogica significa riconoscere come il *sud-ness* costituisca, per moltə docenti, studenti e lavoratorə, tanto un'esperienza concreta di vulnerabilità quanto uno spazio di resistenza creativa.

In questa prospettiva, abilismo e antimeridionalismo diventano due lenti per osservare come la scuola italiana, situata in un Nord-globale ma attraversata da Sud interni ed esterni, possa farsi laboratorio di "nuove solidarietà e modi di essere radicalmente alternativi alle norme egemoniche" (Haraway, 1991; Lugones, 2020).

2. INTERSEZIONALITÀ E COMORBILITÀ: OLTRE IL PARADIGMA ESSENZIALISTA DELLE DISABILITÀ

Da quando la Crenshaw nel 1989 conia il termine intersezionalità, nel campo degli studi sulla disabilità questo approccio ha messo in luce come non esista un'esperienza universale del viverla: le persone con disabilità differiscono profondamente per esperienze e bisogni in base al genere, all'etnia, alla provenienza socioeconomica e ad altre categorie, e ridurre tali persone ad esperienze omogenee comporta il rischio di *essenzializzare* tale categoria. Goethals e colleghi (2015) sottolineano infatti che la ricerca tradizionale tende spesso a dare priorità alla disabilità in sé ignorando l'interazione con altri determinanti, finendo per rappresentare le persone con disabilità come se condividessero identiche prospettive e problemi. Un approccio intersezionale, al contrario, invita a considerare l'eterogeneità interna al mondo della disabilità e a riconoscere le molteplici forme di marginalizzazione sociale che scaturiscono dall'intreccio di disabilità con altre condizioni di svantaggio. Ad esempio, una donna appartenente a una minoranza etnica, con disabilità fisica, e magari in situazione di povertà, non subisce semplicemente l'aggiunta aritmetica di sessismo, razzismo, abilismo e classismo: queste oppressioni interagiscono e si amplificano reciprocamente, generando barriere specifiche nell'accesso all'istruzione, all'occupazione e alla piena partecipazione civica (si pensi ai pregiudizi multipli o alla mancanza di risorse adeguate a questa pluralità di esigenze). Così, quando un alunno con disturbo dello

Copia Saggio

spettro autistico manifesta anche difficoltà logico-matematiche e un disturbo d'ansia, non ci troviamo di fronte a tre “pratiche cliniche” distinte, bensì a un *nodo relazionale complesso* in cui fattori biologici, culturali e istituzionali si co-producono e si amplificano a vicenda (Wickenden, 2023). Questa prospettiva mette in discussione la medicalizzazione corrente: un'attenzione centrata esclusivamente su diagnosi multiple finisce per ridurre l'individuo a caso clinico, oscurandone la dimensione sociale e culturale.

Tale logica segmentata riemerge anche nel sistema educativo italiano, dove l'inclusione è stata storicamente declinata attraverso certificazioni e adeguamenti individuali. Il Piano Educativo Individualizzato (PEI), introdotto con il DPR 24/02/1994, dovrebbe rappresentare un progetto integrato tra scuola, ASL, enti locali e famiglia; nella pratica, però, tende a tradursi in una “somma coordinata” di programmazioni settoriali: ore di sostegno, obiettivi specifici, strumenti compensativi, interventi di assistenza. Il risultato è un dispositivo tecnico-burocratico che frammenta l'identità dell'alunno, rafforzando logiche abiliste e medicalizzanti invece di promuovere una progettazione educativa autenticamente personalizzata e intersezionale.

In questo senso l'approccio normativo resta *sommativo*: aggiunge voci piuttosto che integrare prospettive. Haraway (1991) ha osservato che movimenti di giustizia sociale analoghi — come il femminismo socialista e radicale — hanno tentato di includere razza e classe nelle loro analisi espandendo le categorie di volta in volta, ma senza creare tra loro uno spazio *strutturale*. Ciò equivale,

in questa analogia, a dire che sommando semplicemente diagnosi e interventi non si riesce a cogliere la complessità reale dell'alunn* (Zoletto, 2023). Se da un lato il lessico medico sta aiutando quindi le istituzioni scolastiche a rendere maggiormente scientifico l'approccio educativo alle diverse disabilità, disturbi o sindromi, l'intreccio fra *intersezionalità* e *comorbidità* consente di problematizzare ulteriormente l'uso del paradigma sommativo, tuttora dominante nei contesti educativi e clinici. In questa prospettiva, l'"effetto moltiplicatore" delle diagnosi rischia di replicare, a livello clinico, la stessa logica gerarchizzante che l'intersezionalità contesta sul piano sociale: si stratificano descrittori deficitari che rafforzano la medicalizzazione del soggetto, invece di intervenire sulle barriere sistemiche che ne condizionano l'agency (Chan, 2023; Fabbri, 2025).

Assumere una *pedagogia intersezionale comorbida o della comorbidità* significa allora spostare lo sguardo dall'elenco dei disturbi al contesto di vita delle persone, interrogando ad esempio come anche il genere influenzi l'accesso a una diagnosi tempestiva⁴³, o come lo status

43 Le evidenze epidemiologiche confermano che il genere modula in modo decisivo i tempi di accesso alla diagnosi quando la disabilità si intreccia con comorbidità psichiatriche. In due ampie coorti britanniche sul disturbo dello spettro autistico le bambine ottengono la certificazione in media un anno dopo i coetanei maschi (≈ 109 vs 98 mesi), e la presenza di ulteriori diagnosi neurologiche—quali epilessia o DSA—dilata ancor più il ritardo (Petrrou et al., 2018). Un'analisi di registro svedese su oltre 53.000 casi di ADHD evidenzia poi che le donne ricevono la diagnosi circa quattro anni più tardi degli uomini ($23,5$ vs $19,6$ anni) e presentano tassi superiori di disturbi d'ansia e dell'umore (Skoglund et al., 2024). Questi dati delineano un autentico «effetto forbice» intersezionale: bias diagnostici, fenotipi meno esteriorizzati e stratificazione di etichette

Copia Saggio

socioeconomico incida sulla possibilità di usufruire di terapie specialistiche. Solo riconoscendo la natura co-costruita di diagnosi, identità e disuguaglianze possiamo evitare che la comorbilità diventi l'ennesimo dispositivo di esclusione e, al contrario, trasformarla in leva per pratiche educative realmente inclusive e culturalmente situate (Leonelli, 2011).

A livello operativo, assumere una prospettiva *intersezionale-comorbida* implica rimettere in discussione l'intero impianto normativo, curricolare e valutativo della scuola. Le disposizioni vigenti (L. 104/1992; L. 170/2010; MIUR, 2012) devono essere lette non come tassonomie di deficit, ma come cornici di senso volte a valorizzare la singolarità di ogni studentə. In tale direzione, il Consiglio d'Europa (2010) propone il «curriculum esperienziale-esistenziale», che parte dalle biografie degli apprendenti anziché segmentare le competenze in rigidi compartimenti disciplinari. Un curriculum così inteso collega dimensioni cognitive, emotive, relazionali e culturali: integra moduli trasversali sull'educazione alla diversità, include attività di *service learning* in contesti reali e adotta approcci didattici decoloniali ispirati alla logica della super-diversità (Vertovec, 2007; Woolley, 2022; Zoletto, 2023). Sul versante valutativo, occorre evitare derive paternalistiche che, dietro la retorica dell'«aiuto», finiscono per abbassare le aspettative e rimodulare obiettivi che gli student3 potrebbero invece raggiungere pienamente. L'enfasi si sposta dunque dal «proteggere» al riconoscere e valorizzare:

nosografiche si combinano per prolungare l'esposizione delle ragazze con disabilità a esiti scolastici e psicosociali sfavorevoli.

ogni prova, formativa o sommativa, deve far emergere competenze effettive senza ricorrere ad adattamenti superflui, salvaguardando al contempo l'equità degli strumenti (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Ciò implica promuovere una *cultura della diversità* che coinvolga l'intero gruppo classe—non solo chi presenta disabilità o disturbi—e che trasformi l'ambiente scolastico in un ecosistema cooperativo, dove il sapere è co-costruito a partire dalle potenzialità di ciascuna (Tomlinson, 2014). In tale prospettiva, la valutazione diventa occasione per far dialogare competenze disciplinari e soft skills, restituendo a tutti gli apprendenti la responsabilità e il diritto di essere misurati per ciò che sanno e sanno fare, non per deficit presunti o per adattamenti di comodo.

3. OLTRE IL PARADIGMA TECNOABILISTA DELLE DISABILITÀ

Avendo messo in luce i limiti di un modello inclusivo scolastico ancora ancorato a logiche sommative — dove diagnosi, certificazioni e interventi si accatastano senza una reale integrazione — emerge una riflessione su quale sia la postura educativa in tema di tecnologie e disabilità. Anche qui, infatti, la promessa metodologico-innovativa con l'adozione delle tecnologie digitali rischia di scivolare in una nuova forma di normalizzazione definita in letteratura come *tecnoabilista* (Shew, 2023; Ferrari & Messina, 2025; Mascitti et al., 2025). Nella riflessione di Ashley Shew, filosofa della scienza e dei *disability studies*,

Copia Saggio

il termine *techno-ableism* (traducibile come “tecnoabilismo”) designa l’insieme di narrazioni, pratiche progettuali e immaginari sociali in cui la tecnologia viene rappresentata come soluzione definitiva alla disabilità, ovvero come strumento capace di “riparare corpi imperfetti” e normalizzare le persone con disabilità entro parametri abili-centrati (Shew, 2023). Shew mostra come questa visione produca almeno tre effetti distorsivi:

1. Centralità del *deficit* da correggere, dove l’attenzione si sposta sul corpo individuale, medicalizzato e da migliorare anziché, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, sugli ostacoli ambientali, sociali e culturali che ostacolano l’espressione delle proprie abilità. Ne derivano investimenti in esoscheletri futuristi, protesi bioniche o terapie genetiche, mentre rimangono sotto-finanziati interventi di accessibilità infrastrutturale o di supporto ai caregivers (Shew, 2020; 2023).
2. *Narrazione salvifica dell’innovazione tecnologica*, dove i media celebrano l’inventore visionario o l’eroe *cyborg* che supera il limite, alimentando lo stereotipo *supercrip*: la persona con disabilità lodata perché performa oltre le aspettative. Chi non si adegua a questi modelli, per mancanza di opportunità economiche o sociali, continua a essere visto come *maggiormente disabile* (Shew, 2023).
3. *Esclusione epistemica*. Raramente le persone con disabilità sono coinvolte direttamente nei processi di design degli strumenti o dei software pensati per migliorare le loro esperienze, proprio perché l’esperienza delle persone con disabilità non è riconosciuta come risorsa

cognitiva. Ciò impoverisce le soluzioni proposte e riproduce barriere, come Shew dimostra analizzando i programmi spaziali che per lungo tempo hanno escluso astronaut* con disabilità nonostante vantaggi fisiologici in assenza parziale o totale di gravità.

A scuola, la dimensione tecnoabilista si manifesta quando la tecnologia è introdotta per “compensare” un alunno o un gruppo di alunni* senza rimettere in discussione la struttura stessa dell’ambiente di apprendimento. Tablet distribuiti esclusivamente a student* con certificazione di disabilità o altri disturbi evolutivi, software di sintesi vocale utilizzati solo per dettare compiti, oppure piattaforme di tutoring che personalizzano le singole attività ma non il curriculum: in tutti questi casi la logica sottostante resta sommativa e medicalizzante. L’alunno* con disabilità è ancora pensato come “portatore di deficit”, cui fornire un artefatto ad hoc per “colmarsì”, mentre l’organizzazione della lezione, la valutazione e la cultura di classe rimangono immutate (Ferrari & Messina, 2025).

Per contrasto, le pratiche contro-tecnoabiliste emergono quando le tecnologie digitali sono impiegate per ridefinire le relazioni pedagogiche, la progettazione didattica e gli spazi dell’apprendere. Ad esempio, un ambiente di realtà aumentata che permette a tutta la classe di manipolare oggetti virtuali in modalità collaborativa non serve a “normalizzare” student* con disturbi motori, bensì a moltiplicare i modi di interagire per chiunque; analogamente, un *Learning Management System* configurato con consegne flessibili di tempo e formato stimola l’autoregolazione

Copia Saggio

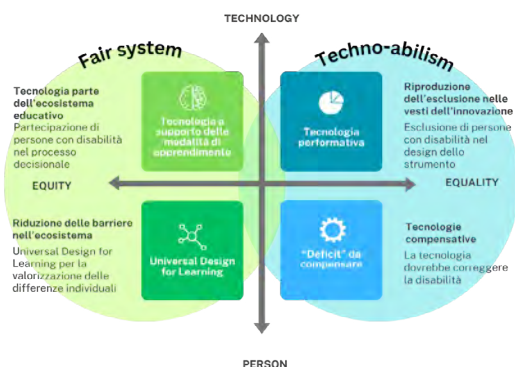
di ciascun discente, riducendo al contempo barriere per chi necessita di tempi dilatati (Mascitti et al., 2025).

Per visualizzare questa dialettica introduciamo nello *schema 1*, un continuum che colloca le soluzioni digitali tra due poli opposti (Mascitti et al., 2025):

Ecosistema *tecnoabilista* (polo sinistro) cui focus è sul deficit individuale; dispositivo specialistico; utilizzo di sistemi e approcci one-to-one; metriche di efficacia centrate sul superamento del gap di apprendimento rispetto alla norma (Shew, 2023).

Ecosistema *equo* (polo destro) con focus sulla trasformazione sistemica; tecnologie universalmente accessibili; uso cooperativo o diffuso; docente come facilitatore di design inclusivo; metriche di efficacia basate sulla partecipazione e sull'engagement dell'intero gruppo classe (Ferrari & Messina, 2025).

Schema 1 Rappresentazione grafica di ecosistemi educativi tecnoabilisti ed equi (Mascitti, M., Messina, S. & Panciroli, C. 2025)



La figura propone quindi un quadrante con due poli dove sull'asse verticale troviamo il grado di *centralità della tecnologia*, su quello orizzontale la *centralità della persona*. Nel quadrante destro (tecno-abilismo) compaiono:

- *Tecnologia performativa* — strumenti che mirano a “normalizzare” la prestazione, riproducendo l'esclusione sotto le vesti dell'innovazione. È la postura che assumiamo quando crediamo che le tecnologie digitali debbano essere talmente performanti da non richiedere l'intervento umano. Questa idea porta a due visioni già affrontate all'interno del capitolo 1, la visione *tecnofobica* e la visione *tecnoentusiasta* entrambi sensibili al potere che associamo alle stesse, senza considerare la necessità del nostro apporto.
- *Tecnologia compensativa* — ausili che intendono “correggere” la disabilità senza interrogare le barriere strutturali. In questo caso adottiamo le tecnologie delegando la compensazione di abilità mancanti o deficitarie. Se “*il software per l'adhd*” (che non esiste e non esisterà mai) compensa tutte le abilità mancanti (es. adeguata attenzione) allora andrà bene, diversamente lo abbandonerò. Dipende dalla prima dimensione (tecnologia compensativa) e incide sul definire il ruolo dei media digitali nella nostra società nonché sul nostro ruolo nei processi media educativi⁴⁴.

Nel quadrante sinistro (ecosistema equo) rientrano invece:

44 Questo aspetto apre a diverse questioni, che rimandiamo al contributo scritto con Chiara Pancioli e Marika Mascitti dell' Università di Bologna (Mascitti et al., 2025).

Copia Saggio

- *Tecnologia parte dell'ecosistema educativo* — dispositivi co-progettati con persone con disabilità e pensati fin dall'origine per ciascun*. Qui la logica non è “aggiustare” la persona, bensì co-progettare l'ambiente con chi vive la disabilità. Si adottano processi di *co-progettazione* e di *giustizia progettuale* (Costanza-Chock, 2020) che includono fin dall'inizio persone con disabilità e caregivers, così da produrre dispositivi flessibili, personalizzabili e multisensoriali. La tecnologia diventa un'infrastruttura condivisa, capace di ampliare l'*agency* e l'*empowerment* di tutti gli attori (Fabbri, 2025) e di promuovere *giustizia epistemica*, perché riconosce alle persone con disabilità il ruolo di esperte di sé stesse (Shew, 2023). In questa prospettiva, accessibilità e usabilità non sono elementi aggiuntivi, ma criteri di qualità intrinseci che valorizzano la diversità come risorsa progettuale.
- *Universal Design for Learning* e *Index per l'inclusione* — la trasformazione dell'ambiente didattico si fonda su cornici che assumono la variazione umana come norma. L'UDL (Rose & Meyer, 2002) invita a offrire molteplici mezzi di rappresentazione, espressione e coinvolgimento, riducendo le barriere prima che emergano; l'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014) guida scuole e comunità in un processo auto-valutativo che intreccia cultura, prassi e politiche inclusive. Insieme, questi approcci spostano il focus dall'adattamento individuale alla progettazione universale di contenuti, valutazioni e spazi digitali/fisici. Il risultato è un contesto in cui la tecnologia, lungi dal

“normalizzare” prestazioni, potenzia modalità di apprendimento plurali, favorisce la collaborazione tra pari e contrasta l’isolamento che spesso accompagna l’uso di ausili individualizzati.

Fra i due estremi si collocano zone intermedie: *soluzioni adattive* che, pur nate come strumenti di sostegno individuale, vengono aperte all’intera classe; oppure interventi infrastrutturali (es. robot sociali in biblioteca) che restano però confinati a progetti sperimentali senza incidere sul curriculum. Lo schema invita quindi i docenti a interrogarsi non sul se adottare una tecnologia, ma su dove essa si posizioni lungo il continuum e quali strategie didattiche permettano di spostarla verso il polo trasformativo.

Tale cornice ha almeno tre implicazioni pedagogiche.

Primo, incoraggia una lettura curricolare della disabilità: la domanda non è “*qual è l’ausilio migliore?*”, bensì “*come ripensiamo contenuti, tempi e valutazione affinché la tecnologia diventi ambiente condiviso?*”.

Secondo, invita a pratiche di co-design con l* student*stess*, riconoscendo la loro expertise situata e rompendo l’esclusione epistemica (Shew, 2023).

Terzo, richiama una valutazione formativa che consideri questioni di agency, benessere relazionale e senso di appartenenza, oltre alle tradizionali performance di apprendimento (UNESCO, 2024).

Solo un intreccio organico di comorbidità, intersezionalità e critica al tecnoabilismo consente a PEI, tecnologie digitali e pratiche didattiche di trasformarsi da strumenti di normalizzazione a leve di emancipazione. In tale prospettiva, l’inclusione non equivale più alla riparazione di

Copia Saggio

corpi e menti ritenuti difettosi, ma diventa un progetto politico-pedagogico di co-costruzione di ambienti in cui la variabilità umana, con tutte le sue intersezioni sociali e culturali, si traduce in valore condiviso e in fonte plurale di conoscenza.

4. INTERSEZIONI MERIDIONALI: GENEALOGIA DI UNO STEREOTIPO

Il caso dell'antimeridionalismo costituisce un esempio paradigmatico e poco dibattuto di come l'identità si intrecci non solo alle politiche di genere e sessualità, ma anche a un'eredità culturale radicata in relazioni di potere di lunga data. Già Antonio Gramsci, nelle sue *Lettere* e nei *Quaderni del carcere* scritte tra 1891-1937, sottolineava come la "questione meridionale" non fosse soltanto un problema economico, bensì culturale e ideologico: l'Italia unita continuava a perpetuare stereotipi e narrative discriminatorie nei confronti del Sud. Ancora oggi, nel XXI secolo, l'identità *meridionale* viene spesso associata a cliché riduttivi: la donna del Sud come *sottomessa e legata alle tradizioni*, l'uomo come *ipermaschilista e poco affidabile*, la comunità meridionale più in generale come *indolente o assistenzialista*. Come nota Strongoli, «androcentrismo e antropocentrismo sono due facce della medesima medaglia» (2025, p. 86), giacché il dominio patriarcale e quello sull'ambiente si co-costituiscono dentro la lunga storia di marginalizzazione dei Sud. Queste rappresentazioni risalgono a un passato di *colonialismo interno* (Schneider, 1998) e trovano eco nelle politiche

occupazionali e formative del Paese, finendo per incidere sulle opportunità reali di mobilità sociale e di inclusione. Accade così che alcune forme di femminilità e mascolinità *mediterrane* vengano dipinte come stereotipate, senza tenere conto della varietà di esperienze locali e delle possibili linee di resistenza. Un contributo significativo è quello di Fauzia e Amenta (2024), secondo cui la costruzione discorsiva di subalternità del Meridione ha informato e indirizzato l'agire delle istituzioni, presentando il divario territoriale quasi come *ineluttabile*, esattamente come spesso si racconta la violenza di genere come fenomeno *naturale* o *immutabile*. In un estratto, le due autrici ci segnalano come «*nel corso del tempo, la costruzione discorsiva di subalternità del Meridione ha informato e indirizzato l'agire delle istituzioni (...) il divario territoriale viene presentato con lo stesso atteggiamento che permea la narrazione sulla violenza di genere: l'ineluttabilità*» (Fauzia & Amenta, 2024, pp.34-35). Accanto alle rappresentazioni simboliche, i dati sulle *povertà educative eco-insostenibili* mostrano un Sud in cui precarietà economica, degrado ambientale e disuguaglianze di genere si rinforzano vicendevolmente (Strongoli, 2024; 2025). Leggere l'antimeridionalismo attraverso questa lente permette di collegare la questione sociale meridionale ai temi dell'*ecogiustizia* e dell'educazione critica.

Lo stesso femminismo meridionale, come movimento ibrido tra le rivendicazioni di genere e la lotta di classe, ha evidenziato come la subalternità delle donne del Sud s'inscriva in una cornice storica in cui la gerarchia patriarcale si salda a dinamiche socioeconomiche di precarietà.

Copia Saggio

Si tratta di stereotipi culturali, volti a rifiutare — talvolta in modo inconsapevole (ma non giustificabile) — la complessità di questa visione antimeridionalista. Perché, come ci ricordano ancora le autrici Fauzia e Amenta (2024), l'approccio *antimeridionalista* ha poco a che fare con il posizionamento geografico di quei luoghi, piuttosto ha a che fare con una mancata risoluzione di quel che è stata la questione meridionale, legata a motivi di classe sociale, di potere e di egemonia culturale (Fauzia & Amenta, 2024).

In tal modo, la retorica antimeridionalista e il discorso patriarcale condividono una matrice di normalizzazione dell'asimmetria.

L'alleanza fra una prospettiva queer e un approccio decoloniale allarga lo sguardo su uno scenario globale: la critica alle norme di genere, infatti, non si limita a un generico rifiuto della ciseteronormatività, ma invoca una trasformazione delle strutture di potere e dei dispositivi che legittimano lo sfruttamento di certi gruppi a scapito di altri. Dalla lotta antimeridionalista agli studi decoloniali, dalle rivendicazioni femministe del Sud globale alle pratiche queer locali, si delinea una costellazione di percorsi di resistenza, aperti a rileggere l'educazione come processo di liberazione e sovversione del presente. In questa cornice, la *pedagogia ecofemminista meridiana* (Strongoli, 2025), che interpreta i Sud come zone di estrazione eco-coloniale interna, e la *pedagogia postcoloniale di genere* (Burgio, 2022), attenta alla naturalizzazione curricolare delle gerarchie etniche, di classe, genere e sessualità, convergono nel mostrare che la marginalità

territoriale non è semplice dato geografico: è un dispositivo biopolitico che plasma corpi, ecologie e opportunità educative.

Parlare di Sud, nel caso dell'Italia, non basta. L'antimeridionalismo funziona infatti come un dispositivo culturale più ampio: produce *stigma spaziale* (Wacquant, 2016) non solo contro l'intero Mezzogiorno, ma contro ogni "periferia" di un sistema gentrificato, dentro e fuori le metropoli.

Il meccanismo è duplice:

Primo, opera un processo di *invisibilizzazione*. Come i corpi, i territori subalterni compaiono nel dibattito pubblico solo attraverso narrazioni legate a *criminalità*, *abbandono scolastico* o *bassa produttività*.

Secondo, normalizza una gerarchia centro-periferia che legittima la redistribuzione regressiva di risorse: se il Meridione italiano sconta costantemente minor spesa pro capite in istruzione e infrastrutture (Svimez, 2023), analogamente i quartieri popolari di Milano o di Roma vengono spinti lontani dal discorso mediatico salvo riapparire come "zone rosse" da bonificare, preludio di futuri fenomeni di gentrificazione.

Questa matrice antimeridionale-periferica si salda alle logiche del patriarcato e del razzismo ambientale: la *mala femmina* meridionale riecheggia come *la ragazza di Tor Bella Monaca*, il *ragazzo dello Zen di Palermo* o gli *adolescenti di Rozzano*, ma anche l'* studenti che frequentano gli istituti tecnici o professionali rispetto a quant* frequentano i percorsi liceali, ecc. sono narrazioni che concentrano classismo, sessismo e colonialismo interno. In

Copia Saggio

tutti i casi la periferia — geografica o simbolica — diventa il luogo dove il sistema trasferisce *surplus di rischio* (es. impianti inquinanti) e *deficit di opportunità* (es. assenza di strutture pensati per l'infanzia e l'adolescenza), scaricando la colpa sulle vittime.

L'attenzione all'antimeridionalismo in chiave intersezionale consente di riconoscere una continuità fra le regioni storicamente subalterne e le micro-periferie urbane, fra il Sud "interno" dell'Italia e i Sud globali di cui parliamo nella pedagogia decoloniale. Significa, in ultima analisi, spostare il fuoco dalle coordinate meramente geografiche alla cartografia politica delle diseguaglianze: ciò che conta non è tanto dove si trova un territorio, ma *come* viene posizionato nei discorsi egemonici, nelle politiche di spesa, nei curricula scolastici e nei media. È qui che la critica queer-decoloniale incontra le lotte antimeridionali e antipereferiche: nello smascherare la naturalizzazione dell'asimmetria che condanna alcune soggettività (meridionali, rom, migranti, working-class, persone con disabilità) a un'esistenza fuori campo, al margine.

Copia Saggio

PARTE IV LA QUEER MEDIA EDUCATION

«Insegnare in un modo che rispetti e si prenda cura delle anime delle nostre studentesse e dei nostri studenti è essenziale, se vogliamo offrire le condizioni necessarie affinché l'apprendimento possa davvero cominciare nel modo più profondo e intimo»

bell hooks

Dopo aver attraversato quelli che abbiamo definito gli alfabeti di genere, sessualità, cultura e media, questo segmento conclusivo chiarisce l'obiettivo che sottende l'intero volume: *queerizzare* la media education. Non basta, infatti, saper smascherare i dispositivi di potere che regolano la rappresentazione; occorre dotarsi di pratiche capaci di rigenerare la qualità stessa dei contenuti mediali, rendendoli inclusivi, pluralisti e responsabili.

Da questa esigenza prende forma la Queer Media Education (QME), un approccio post-critico e trasformativo che accetta l'indeterminazione come condizione epistemologica e intreccia corpi, affetti, dispositivi e algoritmi in processi *simpoietici* (Haraway, 2016). Il passaggio successivo è l'innesto operativo nella *Queer Media Literacy Education* (QMLE): qui le literacies elaborate nei capitoli precedenti — critiche, affettive, algoritmiche — diventano cassetta degli attrezzi per:

1. Decostruire norme cisetero e bias di piattaforma (*Critical Decoding*).
2. Ricodificare formati e interfacce con estetiche dissidenti, linguaggi inclusivi, dati liberati (*Critical re-coding*).
3. Rilasciare prodotti che migliorano l'ecosistema informativo: attività di advocacy, plugin, toolkit open-source che ampliano visibilità e accessibilità (*Emancipatory Release*).

In questa prospettiva, *queerizzare* significa non solo evidenziare ciò che i media oscurano, ma aumentare la qualità dei

Copia Saggio

flussi culturali, affinché gli algoritmi stessi aprano varchi di rappresentazione anziché riprodurre cancellazioni. Educare ai media diventa quindi educare anche *con* gli algoritmi: decostruirne le logiche, ma anche sperimentare pratiche di *queering* dei dati per sovvertire i parametri di false normalità. All'interno del *capitolo 7* esploreremo i fondamenti teorici della *Queer Media Education* (QME), ricostruendone la genealogia e analizzando i principali modelli concettuali emersi nella letteratura internazionale, come il *Queer Literacy Framework* di Miller e il modello di Potter, fino alle *Queer Critical Media Literacies* di Van Leent e Mills. Verrà messo in luce come questi approcci propongano una rilettura radicale della media literacy, intesa non più come mera decodifica, ma come pratica critica situata, disorientante e trasformativa.

Il *capitolo 8* intende mostrare come la QME trasformi la literacy da gesto diagnostico a prassi rigenerativa, capace di restituire potere narrativo alle soggettività minoritarie e di innalzare la qualità etica ed estetica dell'intero ecosistema mediale. Attraverso il modello Q.U.A.K.E. — che coniuga feedback continuo, disidentificazione e queer care come sfondo etico — si delinea un ciclo educativo orientato all'emancipazione e alla riscrittura collettiva dell'immaginario mediale contemporaneo.

Copia Saggio

CAPITOLO 7. FONDAMENTI TEORICI DELLA QUEER MEDIA EDUCATION

*“La liberazione non riguarda solo l’abolizione delle repressioni, ma
la creazione di nuove sensibilità”*

Herbert Marcuse — Eros e civiltà (1955)

1. GENEALOGIA DELLA QUEER MEDIA EDUCATION

La Queer Media Education (QME) si delinea come un ambito pedagogico autonomo e, al tempo stesso, profondamente interdisciplinare che nasce dall’intreccio fra pedagogia critica, media studies, gender studies e queer theory. Da un lato fa proprie le matrici della critical media education, ereditando dalla tradizione freiriana e dai cultural studies l’attenzione ai rapporti di potere, ai bias e agli stereotipi prodotti e riprodotti dai media (Freire, 1970; Kellner & Share, 2007); dall’altro, assume la svolta teorica queer, sospendendo le categorie identitarie fisse di genere e sessualità per interrogare e destabilizzare le logiche ciseteronormative (Butler, 1990; Sedgwick, 1990; Muñoz, 1999; Stryker & Whittle, 2006; van Leent & Mills, 2018). In questa prospettiva, la QME si configura come pratica formativa e progetto critico capace di leggere e trasformare, con azioni concrete e consapevoli, l’ecosistema mediale, restituendo potere narrativo alle soggettività minoritarie e alimentando spazi comunicativi più equi e plurali.

Copia Saggio

In questo dialogo interdisciplinare, la QME attinge dalla visione post-critica della media education — quella che Rivoltella (2019; 2020) definisce *New Media Education* — la dimensione *produttiva* in cui l'apprendente non è più semplicemente “chi legge” ma chi legge e allo stesso tempo produce narrazioni alternative. È la frontiera del *producer* (Toffler, 1980) ma anche di un *produsage* (Bruns, 2008) in cui i contenuti vengono costantemente modificati, remixati e redistribuiti dagli utenti all'interno di comunità partecipative, intervenendo attivamente sui flussi informativi e sulle logiche che li governano (Rivoltella, 2020). In altri termini, la media education, non si limita più a trasmettere mere abilità tecniche o analitiche isolate; mira invece a promuovere una *coscientizzazione* nei confronti dei messaggi mediali e dei contesti in cui essi vengono prodotti⁴⁵ (Kellner & Share, 2019; Rivoltella, 2019). Pertanto, la QME che qui si propone fa fare un salto qualitativo alla Media Education, aggiungendo alle competenze

45 A tal proposito, abbiamo affrontato come oggi sia necessario avere un approccio orientato alle *dynamic literacies* piuttosto che a specifiche *literacies* “spacchettate” e trattate in modo isolato, poiché la complessità dei media digitali contemporanei impone una visione sistemica e interconnessa delle competenze. Le *dynamic literacies* riflettono infatti l'evoluzione continua dei contesti tecnologici, sociali e culturali in cui i soggetti si trovano a navigare, comunicare, apprendere e agire. Questo approccio invita a superare la logica della sommatoria di alfabetizzazioni (digitale, mediale, informazionale, algoritmica, ecc.), per favorire lo sviluppo di una postura critica, riflessiva e situata, capace di connettere i diversi piani epistemici e operativi che caratterizzano l'esperienza contemporanea con i media. Come evidenziato da Panciroli e Rivoltella (2025), si tratta di promuovere una competenza trasversale e adattiva che consenta ai soggetti di interrogare i dispositivi (cfr. Box 11), comprendere le logiche sottostanti alle tecnologie e agire consapevolmente nei diversi ambienti, attraversando i confini disciplinari e alfabetici in modo flessibile e strategico.

classiche (che prevedono l'uso degli strumenti digitali, l'analisi critica e l'autorialità) nuove dimensioni, che implicato l'adozione di new literacies (Rivoltella, 2020; Panciroli & Rivoltella, 2025) per agire con responsabilità etiche e riconoscimento dei vissuti individuali.

In questa prospettiva, l'attività critica non implica solo rilevare le fallacie logiche o distinguere *fatti* da *opinioni* (cfr. capitolo 4); è anche saper immaginare prospettive alternative e riconoscere i limiti delle proprie cornici concettuali. L'approccio queer stimola un tipo di ragionamento che potremmo chiamare *pensiero critico radicale* (in senso relativista-situato e non ideologico) che sollecita l'* student* non solo a comprendere se “una determinata rappresentazione mediale sia accurata” ma anche “chi ha deciso che questa sia la rappresentazione *normale*”, nonché cosa possa succedere nel caso in cui se ne ribaltasse la prospettiva. Questo porta a sviluppare flessibilità cognitiva, creatività intellettuale e capacità di riconoscere *costruzioni sociali e ideologie* dietro apparenti dati di fatto. Sono abilità altissime del pensiero critico, legate anche al *problem posing* e al *problem solving* in contesti complessi. Per fare un'analogia: un conto è saper risolvere un problema noto con metodi noti (*pensiero critico basico*), un altro è saper ridefinire il problema o vederne lati nascosti (*pensiero critico avanzato*). La media education queer di stampo critico-trasformativo allena quest'ultimo.

Ad esempio: un* studente impara non solo a criticare un messaggio pubblicitario sessista, ma magari arriva a concepire come sarebbe un intero ecosistema mediatico meno sessista — e quali ostacoli strutturali lo impediscono oggi. È una formazione alla cittadinanza attiva perché spinge a intravedere la

Copia Saggio

possibilità di cambiamento sociale, oltre che a diagnosticare ciò che non va.

Un ulteriore aspetto rilevante è che la media education, chiamata a misurarsi con i contenuti valoriali e identitari veicolati dai media — stereotipi di genere, discorsi d'odio, narrazioni politiche, ecc. — concorre a sviluppare un pensiero critico-etico, situato e sensibile al contesto. Come sottolineano Rivoltella (2019; 2020) e Hobbs (2013), le competenze mediali, intese quali competenze di cittadinanza attiva, vanno oltre la mera analisi formale dei testi: impongono di valutare gli impatti sociali ed etici delle comunicazioni sui gruppi e sulle comunità. In questa prospettiva, la media education non si riduce a un esercizio di criticismo sterile, ma diventa un dispositivo formativo capace di intrecciare analisi critica-razionale ed empatia sociale.

La QME integra, pertanto, l'educazione *etica* al rispetto delle differenze con l'educazione *cognitiva* all'analisi dei messaggi. Questo è fondamentale nella formazione di un pensiero trasformativo completo: diversamente dalla caricatura dell'intellettuale iper-razionale e distaccat*, oggi riconosciamo che un* cittadin* criticamente pensante è qualcun* che sa connettere ragione ed etica, che sa prendere posizione informate su questioni che riguardano diritti, uguaglianza, rappresentazione. Analizzando i media con approccio queer, non si fa altro che educare proprio a questo tipo di giudizio critico-valutativo e trasformativo.

La maggior parte dei progetti di *media education* però è spesso rivolta ad una popolazione di giovane età, presupponendo che il problema dell'*analfabetismo emotivo*

riguardi principalmente le nuove generazioni. In realtà, i dati demografici — invecchiamento della popolazione italiana e aumento dell'età media delle persone in età di voto — suggeriscono che il segmento adulto-anziano costituisca oggi il bacino più esposto a disinformazione e discorsi ostili online. Inoltre, con le insensate decisioni di vietare l'uso, anche didattico, degli smartphone a scuola, rischia di aprire non tanto un nuovo *digital divide* infrastrutturale, quanto un profondo divario sul piano culturale e valoriale. Una prospettiva di queer media education deve problematizzare tali dinamiche, indagando non solo le ricadute socio-culturali di scelte ideologicamente proibizioniste, ma anche i deficit cognitivi nell'analisi critica dei media e quel fenomeno che Goleman (1995) denomina *analfabetismo emotivo* — ossia la difficoltà di riconoscere e modulare le proprie emozioni e quelle altrui, spesso alla base della circolazione di hate speech e di rappresentazioni degradanti, non di rado riconducibili a carenze nelle competenze alfabetiche, medialità e sociali di base. Il ruolo della media education è reso ancor più centrale dall'ambiente digitale interattivo e algoritmico in cui oggi e, ormai da tempo, operiamo. Come già evidenziato, le piattaforme digitali personalizzano i contenuti e possono creare *eco-chamber* o distorsioni percettive. Formare il pensiero significa oggi insegnare a *uscire dalle bolle*, dalle nostre convinzioni, riconoscere che ciò che il proprio *feed* mostra è parziale e guidato da scelte automatizzate. Le persone che non sviluppano competenze negli ambiti di *media literacy algoritmica* sono facilmente manipolabili e limitate nella loro visione del mondo, mentre quelle abituate a interrogarsi su “*perché sto vedendo questo post e*

Copia Saggio

non altri?” o “come mai Netflix mi suggerisce determinati contenuti?” stanno esercitando un pensiero critico di ordine superiore, che combina conoscenze tecniche relative al funzionamento degli algoritmi e competenze di auto-riflessione cognitiva (sulle proprie abitudini e preconcezioni che alimentano determinati sistemi).

Questo meta-livello di consapevolezza è esattamente ciò che media education intende fornire.

Infine, bisogna sottolineare che i percorsi di media education offrono risorse ideali per formare il pensiero con approcci motivanti e coinvolgenti, il che ne aumenta l'efficacia. Molti studi dimostrano che l'* student* apprendono competenze di alto livello più efficacemente quando sono motivati intrinsecamente. I media, specie quelli audiovisivi e digitali amati da chiunque, forniscono questa spinta: un* ragazz* potrà essere annoiat* dall'analisi di un testo argomentativo astratto, ma sarà molto attent* nell'analizzare un *mem*e che circola su Instagram o una scena tratta dalla sua serie preferita. È un dato di fatto e lo è in quanto sta adottando strumenti e mettendo in campo abilità che fanno parte del mondo informale che conosce (sul piano esperienziale) meglio di ogni altra cosa.

La *porta d'ingresso* è più attraente, e una volta dentro l'insegnante può veicolare gli elementi del curriculum disciplinare che aveva progettato.

Un esempio: insegnare la distinzione fra fatto e opinione può essere tedioso, ma se lo si fa esaminando un video di un* You-Tuber che mescola notizie e commenti sensazionalistici, si facilita l'apprendimento in situazione: chi apprende coglie il concetto direttamente sul campo e difficilmente lo dimenticherà.

In tal modo, la media education funge da *ponte* tra la vita reale di ciascun* e le abilità scolastiche da sviluppare, incarnando quel principio pedagogico di fondo per cui l'apprendimento è più solido quando è collegato all'esperienza e al vissuto.

Oggetto di studio

L'oggetto di studio della QME si concentra sulle rappresentazioni di genere e sessualità elaborate dai diversi ecosistemi comunicativi e sulle pratiche di produzione culturale che le rendono visibili o le relegano ai margini. Analizzare quali corpi, quali desideri e quali relazioni affettive entrano nello spazio di legittimità narrativa implica — come ricorda Woolley (2023) — affiancare alla lettura critica dei testi la pratica laboratoriale, perché solo l'intreccio fra analisi e produzione consente di generare letture contro-egemoniche capaci di sovvertire la norma cisetero.

A questo scopo la QME adotta i cinque scenari della *new media education* individuati da Rivoltella (2019; 2020), qui di seguito reinterpretati in chiave queer.

1. Formare *con* i media digitali: usare artefatti multimediali come strumenti didattici, ma scegliendo contenuti che mettano in crisi gli stereotipi di genere e sessualità;
2. Formare *ai* media digitali: guidare a produrre podcast, video o fan-fiction per decostruire la cisetero-normatività, mettendo in pratica il *learning by doing* collaborativo;

Copia Saggio

3. Formare *attraverso* i media digitali: utilizzare i media come pretesto per discutere su cittadinanza e la giustizia sociale, trasformando l'analisi delle serie TV o dei contenuti presenti su TikTok in occasioni di riflessione intersezionale;
4. Formare *nei* media digitali: progettare ambienti didattici immersivi (aule virtuali, piattaforme di social-learning) in cui la comunità di apprendimento sperimenta pratiche inclusive di linguaggio, uso di avatar queer e gestione dei pronomi;
5. Formare *sui* media digitali: assumere i media stessi come oggetto di indagine etica, promuovendo la consapevolezza critica dei processi di selezione algoritmica che occultano o stigmatizzano le identità queer

All'interno del quadro epistemologico post-critico, post-strutturalista e possibilista (*cfr. capitolo 2*) della QME, queste cinque prospettive ampliano il raggio d'azione dall'esame delle narrazioni (*cosa* viene raccontato) all'analisi delle condizioni di produzione, di circolazione e di ranking (*come, da chi, e con quali* filtri i contenuti diventano visibili). Così la classe e i diversi contesti educativi — fisici, ibridi o online — si trasformano in laboratori di negoziazione culturale, dove le soggettività queer possono sperimentare forme di autorappresentazione emancipativa, mentre educator* e discenti imparano a *leggere, guidare e riscrivere* gli algoritmi che strutturano l'esperienza mediale.

La QME si pone obiettivi di *giustizia epistemica* (Fricker, 2007), sociale, di emancipazione e, quindi, di equità che dal punto di vista educativo significa accogliere non la

sola tolleranza o l'accettazione (*di cosa, poi?*) o aggiunta simbolica di contenuti queer, ma la creazione di ambienti di apprendimento sicuri, plurali e *affermativi*, in cui chiunque possa trovare riscontro e rispetto per la propria identità. Ciò comporta rivedere pratiche didattiche, linguaggi e materiali curriculari affinché non riproducano norme escludenti, che nella pedagogia queer diventa processo di rifiuto di soluzioni assimilazioniste, binarie, statiche, normative per celebrare le pluralità e l'instabilità delle soggettività (Britzman, 1995; Kumashiro, 2002; *cfr. capitolo 2 e 3*).

Sul piano epistemologico, la QME mira a riequilibrare i rapporti di potere nella produzione di conoscenza, valorizzando i saperi e le esperienze delle soggettività queer tradizionalmente escluse dai curricula e dai canoni mediiali. Ciò significa promuovere un riconoscimento pieno dei contributi culturali queer e correggere le distorsioni o i silenzi che hanno afflitto da sempre le rappresentazioni mediiali dei generi e delle sessualità considerate minoritarie e, peggio, devianti. L'approccio QME aspira quindi a una democratizzazione radicale dell'ecosistema comunicativo: i media diventano terreno di cittadinanza attiva in cui anche i gruppi marginalizzati possono partecipare da protagonisti alla definizione dei significati culturali. Un altro scopo fondamentale è lo sviluppo dell'*agency* queer nei discenti: attraverso la QME, le persone queer (in particolare giovan* student*) acquisiscono potere d'azione e voce narrativa, diventando capaci di riappropriarsi dei media per autorappresentarsi e per contestare discorsi discriminatori. Si tratta di coltivare competenze mediiali

Copia Saggio

critiche che permettano di passare da consumatori passivi a produttori attivi di significati — competenze che favoriscono l'autoaffermazione e la resilienza identitaria.

La QME promuove quindi forme di cittadinanza mediale critica e partecipativa. In un'epoca in cui la sfera pubblica è plasmata dai media digitali, essere cittadini mediali significa saper leggere il mondo attraverso i media e saper intervenire in esso tramite la comunicazione. Significa formare cittadini in grado di decostruire narrazioni tossiche, di immaginare contro-narrazioni inclusive e di utilizzare i media come strumenti di attivismo e cambiamento sociale.

Su questo impianto, la QME declina la cittadinanza mediale lungo le quattro dimensioni che Rivoltella rilegge da Marshall (1950) e approfondisce con Audigier (2000):

1. Cittadinanza *civile*, in cui libertà di espressione, privacy, accesso non discriminatorio alle tecnologie sono centrali; qui la QME mette in guardia contro digital-divide e sorveglianza di Stato, rivendicando spazi di parola per le soggettività minoritarie.
2. Cittadinanza *politica*, dove partecipazione ai processi decisionali che regolano i media attivano mobilitazioni dal basso, al fact-checking, debunking collaborativo e alla pressione normativa veicolata dai media audiovisivi, piattaforme social e IA.
3. Cittadinanza *sociale*, in cui si tutela la sicurezza della salute mentale e del benessere online; ciò include protocolli di qualità co-progettati con scuole,

imprese dei media e ONG per contrastare hate-speech e disinformazione.

4. Cittadinanza *culturale*, in cui diritto all'espressione linguistica e ai patrimoni simbolici delle subculture non trova ostacoli. Si valorizzano remix, fan-fiction e pratiche transmediali come forme di agency e di riconoscimento pubblico (Rivoltella, 2019).

In questa doppia matrice pedagogica in cui i cinque approcci della Media Education si intersecano ai quattro livelli di cittadinanza civica, la QME mira a coltivare un'*autorialità responsabile*: si impara non solo a decostruire narrazioni tossiche, ma a generare contro-narrazioni eque, utilizzando i media come strumenti di advocacy.

La prospettiva critica di Audigier (2000) ricorda tuttavia il rischio di scivolare da una *cittadinanza di appartenenza*, diritto universale a essere riconosciuti, ad una *cittadinanza strumentale*, giocata solo sull'acquisizione di vantaggi per gruppi già forti. La QME affronta questo pericolo attraverso pratiche di ricerca-formazione-azione partecipata che intreccia rivendicazione di diritti (*funzione attivista*) e costruzione quotidiana di spazi equi (*funzione di advocacy*), evitando derive di *lobbying* autoreferenziale e mantenendo saldo il legame con i valori democratici.

Metodi e strumenti

La QME impiega metodologie ispirate sia alla teoria queer sia alla pedagogia radicale (Freire, Giroux, Illich,

Copia Saggio

ecc.⁴⁶) e trasformativa (Mezirow, Taylor, Cranton, ecc.⁴⁷). Un primo strumento è la decostruzione dei discorsi mediiali dominanti: si incoraggia a smontare e analizzare i testi audiovisivi o digitali per rivelare le norme implicite che li informano (ad esempio smascherando l'assunzione della famiglia eterosessuale come modello unico, o i codici di mascolinità/femminilità dati per "naturali"). Questo approccio post-critico non si accontenta di una lettura esterna dei testi, ma mette in discussione i paradigmi normativi su cui essi — e talvolta gli stessi strumenti critici tradizionali — sono costruiti.

Lo facciamo riprendendo il modello di Hall (1980) sull'encoding/decoding (*cfr. capitolo 1*) per ribaltarlo e adattarlo ai contesti sociali in cui i media digitali sono ormai pervasivi:

1. Decodifica critica (*critical decoding*). In contesti queer-critici si analizzano gli output algoritmici individuando omissioni, stereotipi, bias abilisti e/o ciseteronormativi. Ad esempio, nel caso in cui un modello proponga un caso di studio popolato unicamente da soggetti neurotipici, l'azione educativa può

46 Oltre agli autori citati, si rinvia a bell hooks (1994), Peter McLaren (1995) e, per il contesto italiano, a Lorenzo Milani (1967), Danilo Dolci (1973) e Bruno Ciari (1974), le cui pratiche educative incarnano i principi della pedagogia radicale e trasformativa.

47 Tra gli autori di riferimento si ricordano, oltre a Jack Mezirow, Edward Taylor e Patricia Cranton, anche Kathleen King (2009) ed Elizabeth O'Sullivan (2003). In ambito italiano, Bracci (2017), Fabbri & Romano (2018) e Galeotti (2020) hanno ulteriormente sviluppato la prospettiva trasformativa in chiave educativa; Pier Cesare Rivoltella (2013; 2017; 2020) ha invece sostenuto l'integrazione fra approccio critico e apprendimento trasformativo all'interno della media education.

concentrarsi sul riconoscere i limiti rappresentativi, integrando informazioni trascurate e ragionando sui prompt che possano indurre il sistema a generare una versione più inclusiva e rappresentativa della neurodiversità. Questa pratica riprende le *reading positions* di Hall — egemonica, negoziata, oppositiva — e allena a collocarsi in una posizione oppositiva rispetto ai significati dominanti incorporati negli algoritmi (Benjamin, 2019; Buckingham, 2019).

2. Encoding trasformativo (*critical encoding* o *critical re-coding*⁴⁸). Ribaltando la direzione, si agisce da co-autori: attraverso prompt progettati ad hoc si orientano le IA generative verso rappresentazioni inclusive (p. es., inserendo esplicitamente persone queer o linguaggi non stigmatizzanti). Questo passo estende la logica halliana all'era dei modelli generativi: scrivere un prompt significa *codificare* in anticipo valori di equità e pluralismo, ponendo l'IA al servizio di narrazioni queer-eque. In termini di AI literacy, tale pratica coniuga competenze tecniche (conoscere il funzionamento dei modelli) con pensiero critico ed etica progettuale, trasformando l'utente da fruitore passivo a soggetto dotato di agency algoritmica.

Un secondo strumento chiave è l'*intersezionalità* (Crenshaw, 1989; Collins, 2019): la QME adotta una lente intersezionale per esaminare come le oppressioni e i privilegi si configurano all'incrocio di identità multiple.

48 Da ora in avanti re-coding (ricodifica critica), per marcare la natura rielaborativa e produttiva tipica delle pratiche di advocacy e attivismo digitale delle culture partecipative.

Copia Saggio

Ciò porta, ad esempio, a interrogare quali intersezioni di etnia, classe, genere, sessualità, abilità, ecc. sono ignorate o sottorappresentate in un certo contenuto mediale, e a chiedersi come rendere più inclusivo quel contenuto. Sul piano pedagogico, la QME privilegia pratiche situate e dialogiche: crea contesti educativi inclusivi in cui le esperienze vissute dei partecipanti diventano parte integrante del processo di apprendimento (richiamando in questo l'idea freiriana che l'educazione debba partire dalla realtà concreta dell'oppresso).

Ad esempio, attraverso discussioni guidate sugli immaginari mediali che l'* stess* student* incontrano quotidianamente, chi educa favorisce una presa di coscienza critica situata nel loro ambiente socioculturale.

Un ulteriore strumento metodologico, peculiare dell'approccio queer, è la *pratica della disidentificazione* (affrontata nel corso del volume). Con *disidentificazione* Muñoz (1999) definisce il processo per cui le minoranze negoziano la cultura maggioritaria non semplicemente aderendo o opponendovisi, ma trasformandone i codici dall'interno per i propri scopi. Nell'educazione *ai media* ciò si traduce nell'invitare studentə non solo a criticare le rappresentazioni mainstream, ma a rielaborarle creativamente: ad esempio, realizzando prodotti mediali alternativi che riprendono i generi e i formati dominanti queerizzandoli, sovvertendone cioè i significati normativi e immaginando nuovi scenari narrativi.

Woolley (2023) sottolinea che questa doppia mossa (decostruzione critica dei testi esistenti e creazione espressiva di narrazioni inedite) è fondamentale per una didattica

queer dei media, perché offre a student* e docenti possibilità creative di *reading* e *producing* testi queer, insegnando a *queerizzare* sia le forme espressive sia i generi mediali tradizionali.

In prospettiva, dunque, la finalità ultima della QME è contribuire a un'*emancipazione collettiva*: abbattere le barriere normative nei saperi e nelle rappresentazioni, affinché le persone queer possano non solo essere rappresentate in modo equo, ma anche diventare co-creatrici (*n*) della cultura mediale. Questo impegno verso la giustizia sociale e educativa allarga il raggio della media education tradizionale, inserendovi istanze di liberazione e dignità per tutti i soggetti minoritari (van Leent & Mills, 2018; Woolley, 2023).

2. LEGGERE E RISCRIVERE LA MEDIA LITERACY IN CHIAVE QUEER

Nel contesto contemporaneo di rapida circolazione di contenuti digitali, le *queer media literacies* si sono affermate indicando l'insieme di competenze critiche volte a leggere, decostruire e (ri)produrre contenuti mediali in chiave intersezionale, decoloniale e trasformativa. In altre parole, si tratta di approcci educativi e interpretativi che applicano la lente della *queer theory* (insieme alle prospettive transfemministe e post-strutturaliste) all'alfabetizzazione mediale, con l'obiettivo di smascherare le norme ciseteronormative radicate nei messaggi mediali e di immaginare rappresentazioni alternative più eque e plurali. Le *queer media literacies* si propongono dunque

Copia Saggio

come dispositivi critici: processi cognitivi e tecnici di accesso e analisi di come i media costruiscono significati attorno a generi, sessualità, corpi e identità (nelle loro diverse *intersezioni*) per valutarli e intervenire creativamente su tali significati in ottica di giustizia sociale (van Leent & Mills, 2018). Negli studi finora pubblicati, la queer media education è stata formalizzata soprattutto nelle micro-pratiche, a livello operativo e curricolare: linee guida didattiche, unità di apprendimento, toolkit per insegnanti, laboratori di remix, percorsi di fan-production, ecc.

Si è cioè privilegiato il *come fare* (con quali attività, in quali discipline, con quali indicatori di valutazione) per offrire a docenti, educator* e animator* strumenti immediatamente spendibili in classe o nei contesti non formali. Questa direzione è preziosa, perché rende tangibile la prospettiva queer nelle pratiche quotidiane di lettura e produzione *nei* media. Tuttavia, agendo quasi esclusivamente sul micro-livello (lezione, laboratorio, singolo progetto), tali interventi finiscono spesso per scontrarsi con cornici istituzionali e culturali immutate: contenuti scolastici ciseteronormativi, standard valutativi neutri solo in apparenza, piattaforme commerciali che premiano la visibilità di contenuti conformi a logiche egemoniche, policy educative che ignorano la dimensione queer della media literacy, ecc. Ne deriva un paradosso: azioni progressiste innestate in sistemi che rimangono strutturalmente binari e ciseteronormativi, rischiando di produrre cambiamenti limitati o effimeri. Nel tentativo di declinare in modo operativo l'eredità culturale nel campo delle literacy queer e mediali, ovvero nell'intercettare le

competenze utili per decodificare e (ri)produrre messaggi equi e socialmente rispettosi di ciascuna esperienza e sensibilità, in letteratura sono stati individuati modelli e cornici teoriche formalizzare questa integrazione tra media education, media literacy e prospettiva queer.

Proviamo ad analizzarli sinteticamente.

3. IL QUEER LITERACY FRAMEWORK DI MILLER

Tra i modelli che articolano operativamente la Queer Media Education, il *Queer Literacy Framework* (QLF) di Miller (2015; 2019) si distingue per la sua capacità di trasformare in postura etico-politica la figura di chi educa, formulando dieci impegni professionali (che in realtà l'autore definisce con *commitments*, ovvero obblighi) capaci di guidare l'intero ciclo di progettazione, mediazione e valutazione educativa. Il framework nasce in ambito anglo-americano, ma i principi che enuncia si prestano a una possibile trasposizione nei contesti scolastici italiani. Di seguito presentato le dieci indicazioni, tradotte e commentate in chiave applicativa:

1. *Sospendere ogni presupposto di eterosessualità o genere assegnato.* Questo primo impegno obbliga l'*docent* a riconoscere che qualsiasi categorizzazione identitaria anticipata (nei registri di classe, nei materiali, nel linguaggio quotidiano) costituisce già un atto di potere. Sul piano didattico implica, ad esempio, evitare l'uso non marcato di "mamma e papà", predisporre moduli di iscrizione con campi aperti e consentire pronomi e alias autodeterminati.

Copia Saggio

2. *Comprendere il genere come costruito storico-culturale intersezionale.* L'insegnante è chiamat* a problematizzare le matrici che plasmano il concetto di genere: colonialismo, religione, convenzioni sociali, ecc. Un laboratorio di analisi dei testi iconografici nella pubblicità o nei libri può rendere visibili questi elementi.
3. *Riconoscere la performatività situata di mascolinità e femminilità.* Smascherare l'apparente "naturalità" dei codici di genere. Ciò può avvenire attraverso esercizi di *body mapping* per mostrare che certe differenze sono costruite socialmente o fare confronti nelle attività scolastiche (es. gare sportive) e pratiche digitali (es. filtri di genere nei social).
4. *Concepire genere e sessualità come flessibili e fluide.* L'obiettivo è sostituire il paradigma binario con spettri fluidi, mostrando come le identità possano mutare nel tempo.
5. *Aprire spazi di autodeterminazione linguistica e nominale.* Tra le pratiche suggerite: creare badge con pronomi, riconoscere il *deadnaming* come micro-violenza, usare moduli digitali che permettano l'auto-aggiornamento dei dati anagrafici senza trafile burocratiche.
6. *Attivare una critica permanente ai dispositivi che rinforzano la norma di genere.* Il QLF richiede di trattare ogni disciplina come terreno di decostruzione: in matematica si può discutere di algoritmi oppressivi, in storia di cancellazioni archivistiche delle soggettività LGBTQIA+.

7. *Smontare l'intreccio fra neoliberismo, eterosessismo e violenza di genere.* Qui il focus si sposta sulle strutture di potere macro-sociali: la logica competitiva a scuola, logiche meritocratiche che selezionano corpi "adatti". Un compito autentico può consistere nell'analisi di policy scolastiche e codici di condotta, con proposte di revisione scritte dagli/le student³.
8. *Intrecciare (a)genere e (a)sessualità con le altre dimensioni identitarie.* In questa indicazione si rifiuta ogni visione monolitica: essere lesbica e musulmana, o trans* e disabile, genera specifiche configurazioni di oppressione/resilienza che devono trovare posto nei materiali e nei dibattiti.
9. *Farsi promotor* di equità in tutte le forme di (a)genere e (a)sessualità.* Si passa dalla neutralità alla advocacy: il/la docente assume un ruolo pubblico, dialoga con le famiglie, sostiene le alleanze studentesche (*Gender & Sexuality Alliances*) e si espone contro le derive transfobiche.
10. *Garantire ambienti liberi da bullismo e molestie per l* studenti appartenenti a minoranze sessuali e/o di genere.* L'impegno culmina nell'azione immediata: intervenire davanti a micro-aggressioni, codificare procedure di segnalazione e attivare percorsi di giustizia riparativa che privilegino la voce delle vittime, evitando forme di vittimizzazione secondaria.

Copia Saggio

Box 11: Accoglienza in aula con i pronomi. Un esempio situato.

Primo giorno di quinta alle superiori. Un* prof. distribuisce badge neutri con due righe vuote: Nome / Pronomi. Alle 08:12 Martina compila «Marti — lei/she», Davide «Dav — lui/he»; Luca lascia in bianco. L'insegnante commenta semplicemente: «*Potete aggiornarlo quando vi è comodo*». Dopo quindici minuti l'intera classe indossa il badge e discute, in chiave pragmatica, di come l'etichetta eviti correzioni successive e chiarisca subito il registro linguistico. A fine ora due studenti osservano che, per la prima volta, i pronomi corretti sono assunti come default fin dall'avvio dell'anno scolastico.

Insight didattico: Un singolo commitment (il n.5) diventa rituale inaugurale che riduce attriti comunicativi e favorisce partecipazione.

Le dieci direttive del *Queer Literacy Framework* forniscono un lessico immediato, utile come guida per l'adozione di pratiche di advocacy rapide e pronte all'uso. Proprio questa efficacia operativa solleva almeno quattro ordini di criticità che è opportuno discutere prima di innestarlo nel contesto della Queer Media Education (QME):

i. Pedagogia "top-down" e rischio di adempimento formale

Il QLF presuppone che l'insegnante agisca come *sponsor* etico, custode delle condizioni per la libertà queer. Ciò sposta il baricentro sull'intenzionalità del/della docente e lascia in ombra l'agency studentesca: l'allievo può restare fruitore di buone pratiche predisposte dall'adulto. Sembra quasi che si tratti di una checklist da spuntare senza alterare realmente le gerarchie di potere in aula. Potrebbe risultare interessante: (a) tradurre i *commitments* in

rubriche di co-valutazione condivise con la classe; (b) affiancare metodologie partecipative che redistribuiscano il potere decisionale.

ii. Omonormatività lgbtqia+ e assenza di un asse decoloniale

Il linguaggio di Miller scommette su categorie come uguaglianza e sicurezza che, se non declinate criticamente, possono normalizzare solo le soggettività LGBTQIA+ considerate socialmente rispettabili (bianche, abili, middle-class). Potter (2022) mette in guardia dal pericolo che le “*commitment checklists*” inneschino processi di *assimilazione omonormativa* (Duggan, 2003, cfr. cap. 5), riproducendo l’idea di *addomesticamento alla queerness* come pratica per non disturbare l’ordine sociale.

iii. Limitato sguardo ecologico-digitale

Miller elabora il framework nel 2015, prima dell’attuale centralità degli algoritmi scolastici e dei social media partecipativi. Non fornisce strumenti per attraversare piattaforme, infrastrutture e reti di dati, motivo per cui propongono servirebbero in tal senso degli adeguamenti.

iv. Assenza della dimensione civica e istituzionale

I *commitments* agiscono prevalentemente a livello micro (classe, scuola). Non affrontano lo scontro con le strutture legislative che regolano l’accesso alla cittadinanza queer, aspetto che Coleman & Wargo (2024) designano come imprescindibile per una queer civica. Il rischio è di delegare il cambiamento alle sole pratiche quotidiane, lasciando intatti gli apparati normativi che producono *ingiustizia ermeneutica* (Anelli, 2023). Potrebbe essere utile collegare i *commitments* 7 e 9 a esercitazioni di

Copia Saggio

analisi delle policy scolastiche e dei provvedimenti nazionali (DDL contro l'omobitansfobia, Linee guida MIUR su educazione affettiva); co-progettare campagne di media advocacy che trasformino la riflessione in pressione politica.

Tabella 3. Analisi dei punti di forza e delle criticità del Queer Literacy Framework (QLF)

Punti di forza (QLF)	Criticità (QLF)
10 <i>commitments</i> operativi che orientano l'azione docente in modo rapido e concreto	Pedagogia tendenzialmente top-down: l'agency resta in mano all'insegnante
Focus esplicito su sicurezza e benessere di studenti LGBTQIA+ (anti-bullying, <i>deadnaming</i> , pronomi)	Rischio di omonormatività / assimilazione: privilegia identità queer rispettabili (bianche, classe media)
Integra aspetti linguistici (alias, pronomi) e di ambiente fisico (spazi sicuri, segnaletica inclusiva)	Poco ancorato alla dimensione algoritmica/digitale dei media contemporanei
Facile da "spuntare" in checklist	Manca una chiara dimensione civica e politica (advocacy oltre l'aula)
Può fungere da cornice minima obbligatoria per scuole che partono da zero	Rischio di adempimento formale: le pratiche restano episodiche e non trasformano le gerarchie di potere

4. IL MODELLO DI POTTER: QUEER LITERACIES, QUEER OBJECTS, DISORIENTATION AND SPONSORS OF LITERACY

Nel 2022 Troy Potter propone un quadro che sposta il fuoco dall'identità dai *soggetti* agli *oggetti*: le queer literacies, per Potter, nascono infatti dall'incontro fra (a) la nozione di *literacy-in-action* di Brandt & Clinton (2002) e (b) la *queer phenomenology* di Sara Ahmed (2006). Chiariamoli.

- a. Nel panorama dei *New Literacy Studies*, le studiose Deborah Brandt e Katie Clinton (2002) contestano la tendenza a circoscrivere la *pratica alfabetica* ai confini di micro-comunità locali, proponendo la nozione di *literacy-in-action*. Dal loro punto di vista, gli artefatti testuali—che si tratti di un manuale, di un modulo ministeriale o di un algoritmo di raccomandazione—non si limitano a riflettere gli usi sociali di chi li produce, ma agiscono come attori semi-materiali che portano con sé storie pregresse di potere e specifiche configurazioni di valori.

Questo si verifica, se prendiamo per esempio un modulo di iscrizione. Quel semplice foglio — con le caselle “madre/padre”, “genitore/i”, o “chi ne fa le veci” — non registra soltanto i dati anagrafici richiesti dall’amministrazione educativa, ma incorpora l’intera genealogia di norme giuridiche e immaginari sociali che stabiliscono chi conta come “genitore” e quali configurazioni sociali risultano intelligibili (accettabili) dall’istituzione.

Parlare di *literacy-in-action* significa dunque riconoscere che, nel momento in cui un testo circola, incorpora e redistribuisce autorità, determinando ciò che i soggetti possono fare, dire o persino pensare. Tale approccio spinge l’educazione alla media literacy ad interrogarsi non soltanto sui lettori, ma sugli stessi oggetti testuali come nodi di una rete sociotecnica la cui forza normativa si spinge ben oltre. Brandt e Clinton aprono, in questo modo, un varco teorico che legittima l’idea potteriana di trattare libri illustrati, videogiochi o dataset non normativi come elementi catalizzatori di pratiche alfabetiche queer, capaci di ridisporre corpi e conoscenze.

Copia Saggio

b. Se la *literacy-in-action* spiega perché un oggetto possa esercitare potere, la *queer phenomenology* ripresa da Sara Ahmed (2006) illustra come tale potere si manifesti a livello percettivo e affettivo. Ahmed, infatti, definisce l'orientamento educativo come l'insieme delle linee spaziali, storiche e affettive che rendono il mondo abitabile per determinati corpi e al contempo invisibilizzano o deformano l'esperienza di altri. In uno spazio architettonicamente, semanticamente ed emotivamente ciseteronormato, la persona queer sperimenta momenti di dis-orientamento: un leggero spaesamento che costituisce l'occasione per avvertire la presenza delle stesse strutture che definiscono ciò che è "giusto" o "sbagliato", "accogliente" o "ostile". La fenomenologia queer, quindi, non riguarda solo la soggettività, ma investe anche gli oggetti, poiché sono gli oggetti a dirigerci, a farci procedere in certe direzioni e non in altre. Gli oggetti *non* sono neutri. Quando un *queer literacy object* (Potter prende in esame l'albo illustrato di Shaun Tan) entra in una classe, rompe temporaneamente le regole implicite. Crea uno spaesamento che non è un errore, ma una possibilità critica: permette a tutt3 (student*, docenti, testi) di percepire i limiti dell'ordine esistente e di immaginare modi diversi di abitare il mondo.

Potter sostiene che l'accesso alle pratiche alfabetiche non è mai *neutro* né tantomeno *spontaneo*: è sempre mediato da soggetti, istituzioni o dispositivi che decidono quali testi sono leggibili, quali pratiche sono legittime, quali forme di sapere hanno diritto di cittadinanza. In

questo senso, anche nel campo della queer literacy, chi educa non può sottrarsi alla propria responsabilità politica: nel momento in cui introduce in aula un *queer literacy object* (QLO), ne diventa lo sponsor, cioè colui o colei che lo rende visibile, praticabile, possibile, riconoscibile come risorsa educativa.

Il compito di chi educa, tuttavia, non si esaurisce nell'introdurre testi diversi o equi. Al contrario, implica tre azioni critiche fondamentali:

1. Avvicinare gli *oggetti queer* all'orizzonte corporeo degli/dell* student* (*bodily horizon*, Ahmed, 2006), ovvero metterli nelle condizioni di fare esperienza affettiva, immaginativa e critica di testi che sfidano i dispositivi normativi di genere e sessualità.
2. Mediare il *disorientamento* generato da questi oggetti, affinché il senso di spaesamento non si traduca in rifiuto o ansia, ma venga elaborato in chiave riflessiva, trasformativa, generativa di agency.
3. Ricavare vantaggio non in termini di controllo o superiorità epistemica, ma come *ampliamento dell'immaginario collettivo* del gruppo: chi educa non ci si erge a garante della "norma", ma si lascia coinvolgere nel movimento destabilizzante-disordinante e riparatore degli oggetti queer.

Questo ruolo, tuttavia, comporta un rischio importante: quello di una sponsorship paternalistica, che seleziona unicamente QLO "sicuri", "addomesticati", culturalmente riconosciuti e simbolicamente neutri (dimensione *omoneutrale* di Duggan, 2003). In tal modo, l'insegnante finisce per neutralizzare il potenziale perturbante dell'oggetto queer, reinserendolo in una logica di tolleranza senza trasformazione. Una tale operazione contraddice il cuore

Copia Saggio

stesso della queer literacy, che non cerca semplicemente di includere soggettività non conformi, ma di destabilizzare le strutture che determinano chi può essere incluso e a quali condizioni.

La congiunzione di literacy-in-action e fenomenologia queer permette quindi a Potter di formalizzare però un modello in cui l'oggetto testuale non è un semplice supporto di contenuto, ma un agente disorientante che reclama, attraverso il proprio agire, una rinegoziazione degli assetti epistemici e corporei della scena educativa. In quest'ottica il dis-orientamento potteriano diventa pratica pedagogica deliberata: introdurre intenzionalmente un testo che *non sta al suo posto* significa mettere in moto processi metacognitivi che sfidano l'allineamento ciseteronormativo dei corpi e delle esperienze plurali, trasformando i contesti in laboratori fenomenologici dove le traiettorie dell'apprendimento scorrono lungo linee sempre negoziate e mai definitivamente stabilite.

Tabella 4. Analisi comparativa tra il Queer Literacy Framework (Miller) e il modello Queer Literacy (Potter)

Criterio chiave	QLF — Miller	QL — Potter
Postura docente	Guida normativa (liste di <i>commitments</i>)	Facilitator a riflessiva; enfasi su <i>teacher inquiry</i>
Intersezionalità	Presente ma non sistematica	Approccio intersezionale dichiarato e costante
Dimensione digitale/algoritmica	Quasi assente	Analisi di piattaforme, eco-chamber, algoritmi
Dimensione civica	Implicita: clima scolastico sicuro	Esplicita: educazione alla partecipazione e al cambiamento sociale
Operatività in classe	Checklist + attività anti-bullismo	Laboratori critici, auto-riflessione, <i>community mapping</i>

5. LE QUEER CRITICAL MEDIA LITERACIES DI VAN LEENT E MILLS

Van Leent e Mills (2018) sono state pioniere a proporre un framework metodologico di *Queer Critical Media Literacies* (QCML) rivolto soprattutto al comparto scuola, in cui i/le docenti formulano domande guida ed esperienze di apprendimento progettate per aiutare a leggere criticamente genere e sessualità rappresentati nei media digitali. Un tale approccio coniuga l'attenzione tipica della *critical media literacy* verso l'analisi del potere e delle disuguaglianze nei media, con gli obiettivi di giustizia sociale propri della pedagogia queer per dare voce e legittimità alle esperienze LGBTQIA+ spesso marginalizzate (van Leent & Mills, 2018).

Il framework è suddiviso in quattro dimensioni interconnesse, ognuna delle quali invita a riflettere su specifici aspetti delle narrazioni medialì (Figura 8).



Figura 8: Adattamento del A Queer Critical Media Literacies Framework (van Leen & Mills, 2018)

Copia Saggio

Riconoscere i diritti (Recognizing Rights). L* student* sono incoraggiati a interrogarsi su come i media riconoscano o neghino i diritti delle persone LGBTQIA+. Questo implica un'analisi dei testi digitali per individuare narrative discriminatorie e promuovere la consapevolezza dei diritti umani.

Riflessione dialogica (Reflecting Dialogically). Questo elemento prevede l'uso di discussioni critiche in classe per esplorare come i media rappresentano genere e sessualità. L'obiettivo è creare spazi di dialogo in cui l* student* possano confrontarsi su come le norme sociali influenzano la percezione delle identità LGBTQIA+.

Ricostruire le rappresentazioni (Reconstructing Representations). Una volta decostruite le narrative ciseteronormative, gli student* vengono guidati a creare nuove rappresentazioni che valorizzino le diversità di genere e sessualità. Questo può avvenire attraverso la produzione di media alternativi, come video, blog o testi narrativi che sfidano i modelli dominanti.

Riconnettere le intersezionalità (Reconnecting Intersectionalities) Il framework riconosce che le esperienze di genere e sessualità non sono isolate, ma intersecano altri fattori come razza, classe sociale, disabilità e provenienza culturale. L* student* sono quindi invitati ad analizzare come queste intersezioni influenzino la rappresentazione delle identità nei media.

Le quattro dimensioni del modello, che devono essere considerate in modo fluido e interconnesso, perseguono secondo le autrici, due obiettivi principali:

- a. Promozione di un'alfabetizzazione mediale queer-inclusiva in quanto la QCML incoraggia una pedagogia che non si limiti ad aggiungere contenuti LGBTQIA+ ai programmi scolastici, ma che trasformi attivamente il modo in cui l'* student* interpretano e producono contenuti mediali. Ciò include lo sviluppo di un approccio critico ai social media, alle pubblicità e ai prodotti culturali di massa.
- b. Applicazione pratica in classe, in cui il framework suggerisce attività specifiche per integrare il pensiero critico sulle rappresentazioni di genere nei media. Tra queste, l'analisi di immagini e video, la creazione di sociogrammi per visualizzare la centralità o la marginalizzazione di personaggi LGBTQIA+, e la riflessione su come i motori di ricerca filtrino le informazioni sulla sessualità e il genere.

Il modello di van Leent e Mills (2018) si configura come una declinazione evoluta, ma non eversiva, di quello che abbiamo descritto come *affirming pedagogy* (cfr. capitolo 2) perché, pur incorporando la lente queer-critica e operando come strategia di riforma interna delle istituzioni scolastiche, conserva tre tratti che lo distinguono dalle pedagogie queer radicali.

In primo luogo, la sua impostazione epistemologica mira a rendere l'ambiente educativo più equo intervenendo sui *dispositivi curriculari esistenti*: l'obiettivo è far sì che i testi mediali riconoscano e legittimino le soggettività LGBTQIA+, senza però mettere radicalmente in questione i presupposti che sorreggono la ciseteronormatività istituzionale (Meyer, 2010).

Copia Saggio

In secondo luogo, il modello privilegia una logica di *ri-conoscimento identitario*: incentra l'azione didattica sulla creazione di *safer spaces* e sulla produzione di contro-narrazioni inclusive, assumendo comunque categorie di identità relativamente stabili che le pedagogie transfemministe tendono invece a problematizzare (Thein, 2013; Jourian, 2015; Fauzia & Amenta, 2024).

Infine, benché introduca l'*intersezionalità* come lente analitica, ne fa un uso prevalentemente descrittivo, senza trasformarla in dispositivo di sovvertimento delle gerarchie di potere; al contrario, le prospettive dell'*anti-oppressive queer pedagogy* insistono su una revisione strutturale dei curricula e sull'attivazione di pratiche educative esplicitamente politiche (Kumashiro, 2002; Loutzenheiser & MacIntosh, 2004).

Da tale triade di elementi (rielaborazione interna del curriculum, logica di riconoscimento identitario e uso descrittivo dell'intersezionalità) discende l'indubbia vicinanza epistemica del framework di van Leent e Mills all'*affirming pedagogy* (Meyer, 2010; Thein, 2013) e, per converso, la sua lontananza dalle pedagogie queer più radicali, come la *critical trans pedagogy* (Nicolazzo, 2017) o l'*anti-oppressive queer pedagogy* (Kumashiro, 2002). In questa sede si vuole ripercorrerle, avallare, sostenere, per non limitarsi ad affermare identità marginalizzate, ma per destabilizzare strutturalmente i dispositivi scolastici/educativi/sociali ad impronta ciseteronormativa, con l'obiettivo di ridefinire i linguaggi, gli spazi e gerarchie di potere.

Tabella 3: Confronto modelli esistenti di Queer Literacy

Fattore sintetico	QLF — Miller	Potter	van Leent & Mills (QCML)
Obiettivo dichiarato	Spazi sicuri e decostruzione stereotipi	Pensiero critico queer + cittadinanza attiva	Integrazione queer nei curricula esistenti
Assi di potere considerati	Generi / sessualità (intersezionalità parziale)	Intersezionalità ampia (etnia, classe, abilità, generi, sessualità, ...)	Genere, sessualità, etnia.
Approccio pedagogico prevalente	Top-down (<i>commitments</i> docente)	Partecipativa e riflessiva	Mista: linee guida + co-costruzione con student*.
Focus su produzioni/artefatti	Limitato: policy e linguaggio inclusivo	Alto: remix, fan-production, artefatti digitali	Medio: unità didattiche, storytelling multimediale.
Dimensione algoritmica/digitale	Marginale	Centrale (eco-chamber, piattaforme, IA)	Presente ma non sistematica
Scala di attuazione	Scuola → clima di classe.	Classe → comunità → policy locali.	Lezione / modulo curricolare.

Nel prossimo capitolo vedremo come queste prospettive teoriche possano tradursi operativamente: presenteremo, infatti, la declinazione pratica di un modello didattico queer-mediattivo con l'intento di mettere in crisi i dispositivi ciseteronormativi dei contesti dell'agire educativo per attivare pratiche educative esplicitamente politiche e trasformative.

Dalla matrice emerge che nessun modello integra pienamente la dimensione algoritmica, la scala delle policy e l'agency studentesca: il QLF si arresta alla gestione del clima di classe, Potter apre alla cittadinanza ma rimane confinato alla sfera laboratoriale, mentre van Leent & Mills

Copia Saggio

propongono integrazioni curriculari senza incidere sulle infrastrutture digitali che governano visibilità e potere.

Proprio per questo divario, i tre approcci costituiscono però un *gradiente di apprendimenti*: offrono la grammatica di partenza, dal clima sicuro alle pratiche intersezionali, fino alla progettazione didattica, su cui innestare un dispositivo più olistico. Nel capitolo 8 riprenderemo i loro contributi operativi e li rilanceremo dentro il modello Q.U.A.K.E., che connette audit algoritmico, queer-care affettiva e hack-activism in un ciclo continuo di decostruzione, creazione e rilascio, con l'obiettivo di mettere in rete aula, piattaforme e policy. In altre parole, ciò che segue non nasce *contro* i modelli esistenti, ma *a partire* da essi, trasformando i loro punti di forza in trampolino per un paradigma di Queer Media Literacy Education ancora più inclusivo e trasformativo.

Copia Saggio

CAPITOLO 8. DISIDENTIFICARE, DECODIFICARE, EMANCIPARE: IL CICLO Q.U.A.K.E. DELLA MEDIA EDUCATION

*“Give me life, give me pain, give me myself again. (...)
Oh, these little earthquakes — here we go again”*

Little Earthquakes — Tori Amos (1992)

1. UN MODELLO DI NEW MEDIA LITERACIES QUEER, EQUO, PLURALE

Come abbiamo visto, pur riconoscendo il valore di ogni intervento volto a legittimare le soggettività queer, i modelli passati in rassegna nel capitolo precedente presentano tre lacune ricorrenti:

(1) un’impostazione ancora prevalentemente *top-down* che delega a chi educa il monopolio decisionale;

(2) la scarsa integrazione della dimensione algoritmica-infrastrutturale delle piattaforme (dataset, raccomandazioni, moderazione) connessa a regimi di visibilità delle soggettività queer;

(3) un livello di azione confinato a micro-interventi, con limitata incisività su policy e curricula.

Si tratta di proposte operative che delineano gli elementi a cui prestare attenzione per agire in modo equo, senza incidere sull’intero sistema valoriale, mettendo insieme istanze analitiche che servendosi degli usuali

Copia Saggio

approcci semiotici non riescono sempre a fornire competenze di «*accesso e alla comprensione delle forme culturali*» (Rivoltella, 2020, p. 195). Tali limiti derivano da una concezione implicitamente neutrale dei diversi linguaggi.

Come mostrano gli studi sull'intersezionalità di Crenshaw (1989) e sulla performatività di genere di Butler (1990), ogni pratica mediale è attraversata da assi di potere (genere, razza, classe, abilità, ecc.) che la Media Literacy education (MLE) tradizionale tende a naturalizzare. Da qui l'esigenza di una svolta *queerintersezionale*, capace di decentrare la norma cisetero, interrogare congiuntamente testi, algoritmi e contesti di fruizione, e trasformare la media education in leva di giustizia sociale.

Un framework di media literacy — sia esso queer o meno — mira a delineare competenze che integra abilità digitali e saperi disciplinari; coniuga l'analisi decostruttiva dei contenuti con l'esperienza situata dell'utente; mette in relazione la riflessione etica dell'agire con design, governance e giustizia sociale.

Nel solco della New Media Education (Rivoltella, 2019; 2020) e in dialogo con teoria queer e approcci post-strutturalisti, la *Queer Media Education* (QME) configura un ambiente pedagogico orientato a decostruire gli stereotipi, problematizzare le relazioni di potere e valorizzare l'autorialità delle soggettività marginalizzate. Da questa matrice epistemologica prende forma la *Queer Media Literacy Education* (QMLE): un'alfabetizzazione critica alle estetiche disidentificanti, alla lettura queer dei testi mediali e alla cura affettiva nei processi di produzione e fruizione. Tale esigenza si radica nell'evoluzione delle

pratiche giovanili, nell'emergere di subculture e movimenti (woke, BIPOC, FLINTA*) e nella pervasività di infrastrutture algoritmiche, che impongono modelli di literacy aggiornati e situati.

Per declinare un modello di *Queer Media Literacy Education* (QMLE) agganciato al dispositivo pedagogico della QME precedentemente delineato, si compie quindi l'azione di tradurre il dispositivo teorico in *competenze e finalità formativo-educative*⁴⁹.

Per far ciò, assumo come dispositivo di riferimento il framework della *Media Literacy Education* (MLE) consolidato nella ricerca italiana da Rivoltella (2020). In tale sistema, le tre dimensioni *Critica*, *Etica* ed *Eстетica* operano come dispositivi epistemici in grado di orientare, in modo ricorsivo, le pratiche di analisi, riflessione e produzione dentro l'odierno ecosistema mediale percepito sempre più come ambiente culturale e dispositivo di socializzazione onlife (figura 9).

49 In sintesi, si usa QME (*Queer Media Education*) per riferirsi all'impianto teorico-culturale e pedagogico che connette tutti gli aspetti affrontati sinora nel volume, mentre si usa QMLE (*Queer Media Literacy Education*) quando ci si riferisce alla prospettiva teorica, critica, affettiva e disidentificante sulla fruizione e produzione mediale, che viene presentata attraverso il framework Q.U.A.K.E e al relativo ciclo connesso, cfr. *paragrafo 2*). In prospettiva curricolare e istituzionalizzata della QME, il ciclo Q.U.A.K.E. viene riusato come dispositivo didattico per progettare attività, rubriche e moduli formativi nei contesti formali e informali.

Copia Saggio

Figura 9: Il framework di MLE (Rivoltella, 2020; Valgolio, 2021)



La cornice metodologica e le indicazioni operative della sua versione curricolare (Rivoltella, 2020; Valgolio, 2021), forniscono puntuali indicazioni per la progettazione di percorsi media educativi finalizzati allo sviluppo di competenze che partono dalla decostruzione dei messaggi veicolati attraverso i media digitali, alle responsabilità d'uso, fino alla cura formale dei prodotti; questioni che la scuola ha già iniziato a recepire nei percorsi di cittadinanza digitale⁵⁰.

All'interno del modello MLE, tali competenze vengono ordinate lungo tre dimensioni fondamentali — critica,

⁵⁰ Nel contesto del presente lavoro si intende far emergere il potenziale pedagogico-emancipativo del dispositivo metodologico, preservandone l'impianto curricolare originario e declinandolo, piuttosto, in funzione di una cittadinanza digitale maggiormente attiva.

etica ed estetica — che costituiscono il *percorso verticale* della media literacy. La *dimensione critica* riguarda l'accesso alfabetico ai diversi linguaggi, la capacità di analizzare e smontare formati e narrazioni, di progettare e produrre contenuti esercitando pensiero riflessivo, problem solving e consapevolezza degli effetti sociali dei media. Il suo obiettivo è sviluppare uno sguardo capace di riconoscere bias, stereotipi e strategie retoriche. Segue la dimensione etica, che insiste sulla responsabilità e sulla partecipazione: dalla tutela della privacy e della protezione dei dati alla verifica delle fonti, fino a pratiche di cittadinanza digitale che promuovono la convivenza democratica online, contrastano l'hate speech e la disinformazione e incoraggiano un uso rispettoso dei dati e delle identità altrui. Infine, la *dimensione estetica* mette al centro la creatività e la cura formale dei prodotti: conoscere la grammatica dei linguaggi, saper remixare e trasformare contenuti, garantire coerenza e accuratezza comunicativa, valorizzando il “bello” come responsabilità etica verso chi fruisce dei messaggi.

Nel modello di QMLE che qui si propone, le tre dimensioni della MLE — Critica, Etica, Estetica — vengono queerizzate alla luce dei presupposti intersezionali e post-strutturalisti che attraversano questo volume:

- *Critica queer-intersezionale* in cui la decostruzione testuale si coniuga con l'analisi dei dispositivi cisetero-normativi dei bias di genere, etnici, classe, abilità (e altr*) per produrre letture e narrazioni che sovvertono le gerarchie di potere e legittimino soggettività e corpi marginalizzati. La *dimensione critica* resta il momento

Copia Saggio

analitico centrale, ma si estende dal piano testuale a quello infrastrutturale: smascherare bias e dispositivi di visibilità significa interrogare congiuntamente codici semiotici e logiche algoritmiche, mettendo in relazione la costruzione dei significati con i filtri di ranking e profilazione che ne determinano la circolazione (Rivoltella, 2020); si concretizza nella capacità di leggere i meccanismi di potere che attraversano *feed*, *hashtag* e *raccomandazioni*, collegando la dimensione macro dei sistemi digitali alle micro-esperienze delle persone queer.

- *Etica relazionale e di alleanza* in cui la responsabilità mediale si traduce in pratiche di cura e solidarietà: tutela delle vulnerabilità queer, verifica delle fonti contro la disinformazione ostile, contrasto all'hate speech, valorizzazione di forme di partecipazione per promuovere equità e giustizia sociale nelle sfere online e offline. *L'etica* si sposta quindi dalla tradizionale riflessione deontologica su privacy e copyright, in *cura affettiva intersezionale*: agire responsabilmente implica riconoscere la vulnerabilità dei corpi e delle esperienze delle persone queer, delle persone con disabilità, di provenienza etnica diversa, ecc. per prevenire hate-speech, garantire accessibilità e sostenibilità socio-ecologica delle pratiche mediali. La responsabilità non è più mero rispetto di norme esterne, ma consapevolezza situata delle ricadute emotive, politiche e ambientali di ogni scelta comunicativa. *L'etica* diventa *queer care*, ossia sfondo relazionale che orienta l'intero ciclo formativo, dal progetto alla restituzione pubblica,

in cui feedback autoregolativo (*di chi agisce*) e regolativo (esterno, *di chi fruisce*) diventano centrali per trasformare il *produsage* (Bruns, 2008) in un processo di corresponsabilità circolare, dove chi produce-consuma contenuti si fa carico, in tempo reale e in dialogo con la comunità, delle ricadute affettive, politiche ed ecologiche di ogni narrazione, convertendo così la cura queer in criterio permanente di qualità dell'ecosistema mediale.

- *Estetica trasformativa* in cui la produzione creativa diventa *world-making*: remix e rifunzionalizzazione dei contenuti per aprire spazi discorsivi inclusivi, dove il valore estetico coincide con l'emersione di identità eccentriche e la messa in scena di possibili futuri non normativi. La *dimensione Estetica* non è riducibile più (solamente) al bello funzionale o al like immediato, ma si configura come impegno etico verso forme espressive capaci di incrinare l'ordine simbolico dominante. Produrre contenuti accurati, creativi e funzionali significa adottare estetiche *disidentificanti* (glitch, drag, crip) che rendano visibile l'alternativa queer e, al tempo stesso, assicurino usabilità, pronomi variabili e accessibilità multisensoriale (Muñoz, 1999; Valgolio, 2021). L'estetica diventa, pertanto, componente incarnata della critica e dell'etica, un bello funzionale ma soprattutto destabilizzante, che traduce in scelte formali la spinta emancipatoria che attraversa l'intero impianto pedagogico.

Con questa riconfigurazione fluida e interattiva, la QMLE orienta la *media education* verso un'azione

Copia Saggio

esplicitamente politica: leggere, produrre e distribuire media come pratiche di destabilizzazione delle norme ciseteronormative e di ridefinizione dei linguaggi, degli spazi e delle relazioni di potere.

2. IL CICLO Q.U.A.K.E.: TRA FEEDBACK CONTINUO E QUEER CARE COME SFONDO ETICO-ESTETICO

Per sostenere questa torsione politica della QMLE si propone la struttura Q.U.A.K.E. — *Queer, Underground, Affective, Knowledge, Emancipatory* — pensata per rendere più solida e integrata l'impalcatura culturale (cfr. *alfabeti mediali e di genere*) della QME. L'acronimo aspira a scuotere (to Q.U.A.K.E.⁵¹) le gerarchie simboliche e i modelli pedagogici esistenti. Le cinque lettere che formano l'acronimo (presentate sinteticamente in *Tabella 4* e approfondite nel paragrafo 4 del presente capitolo) non aggiungono ulteriore literacies, ma offrono la cassetta degli attrezzi con cui tradurre la prospettiva queer-trasformativa in azioni didattiche concrete, connettendo analisi, cura affettiva e produzione sovversiva in un'unica pratica trasformativa.

51 *To quake* dall'inglese tremare o scuotere. Viene usata comunemente per indicare una destabilizzazione, una scossa, un terremoto (forma abbreviata di *earthquake*). In senso figurato, è un termine che rimanda a scosse, rotture, sconvolgimenti dell'ordine esistente; movimenti improvvisi, radicali, non controllabili; una forza sotterranea (*underground*) che emerge, destabilizza, cambia la forma del paesaggio. In questo contesto "Q.U.A.K.E." viene utilizzato come sinonimo di queering, nell'accezione di Muñoz (2009), ma lo rende ancora più esplicito convertendolo in acronimo: ogni lettera nomina un passaggio del processo critico che destabilizza le narrazioni dominanti e apre a nuovi orizzonti di senso.

Tabella 4: quadro di sintesi epistemologica della QMLE

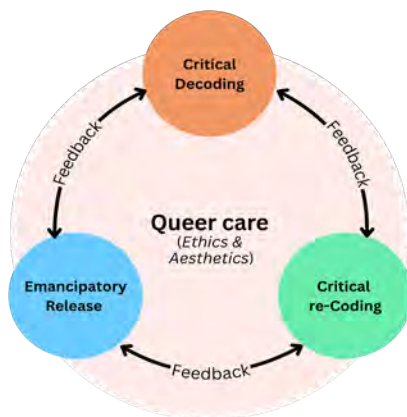
Lettera		Rielaborazione dei presupposti della QMLE
Q	Queer	La dimensione queer supera la logica dell'“aggiunta identitaria” per problematizzare l'intero impianto epistemico che rende pensabile la norma cisetero (Butler, 1990; Sedgwick, 1990). Nella QMLE la disidentificazione (Muñoz, 1999) diventa pratica quotidiana di <i>media-making</i> contro-egemonico.
U	Underground/Unlearning	Integra le estetiche partecipative e le culture giovanili marginali (Hebdige, 1979; Thornton, 1995) come <i>saperi situati</i> , privilegiando in particolare le voci queer, transfemministe, BIPOC, ecc. che abitano spazi fisici e digitali. Il sapere critico, infatti, non germoglia solo dall'analisi dei testi mass-mediali mainstream, ma dalle <i>pratiche di fandom, meme, remix, gaming modding, ballroom e sonorità rave</i> che queste comunità elaborano nei micro-media. L'asse U è dunque anche un invito al disimparare (<i>unlearning</i>) gli schemi interpretativi dominanti: abbandonare la centralità dei canoni per ri-alfabetizzarsi attraverso linguaggi, affettività e forme di resistenza nate ai margini (Kumashiro, 2002).
A	Affective	Riprende la <i>emotional literacy</i> (Goleman, 1995) in chiave queer-intersezionale: leggere e produrre media significa anche gestire affetti, trigger, empatia e cura collettiva, presidiando gli spazi digitali contro hate-speech, shaming e violenza emozionale (Ahmed, 2014). Integra, inoltre, le acquisizioni dell' <i>affective computing</i> , il ramo dell'IA che progetta sistemi in grado di rilevare e modulare stati emotivi (Picard, 1997; Calvo & D'Mello, 2010) per promuovere ambienti e algoritmi capaci di riconoscere segnali di disagio, attivare risposte di supporto inclusivo e, al contempo, evitare bias o pratiche di sorveglianza affettiva.
K	Knowledge	Amplia l'idea di competenza prevedendo l'approccio delle <i>dynmic e multiliteracies</i> : student* a imparano a <i>decostruire criticamente</i> le logiche egemoniche (anche algoritmiche) dietro la selezione dei contenuti, in un'operazione simile a quella del <i>reverse engineering</i> (cfr. box 10) per riconoscere quali sono le logiche di visibilità che invisibilizzano i corpi e le esperienze queer.
E	Emancipatory	Recupera l'eredità freiriana (Freire, 1970) e la declina in una cittadinanza mediale <i>militante</i> : non basta la consapevolezza critica, occorre la trasformazione collettiva di curricula, policy e piattaforme (Kumashiro, 2002).

Copia Saggio

L'impalcatura culturale del dispositivo Q.U.A.K.E. rende possibile la predisposizione di un ciclo operativo in tre fasi (Hall, 1980; van Leent & Mills, 2018; Rivoltella, 2020) (Figura 4):

1. *Critical Decoding* come lettura decostruttiva di testi e infrastrutture, con messa in evidenza di bias cisetero-normativi e di logiche algoritmiche nascoste;
2. *Critical re-Coding* come riprogettazione per l'equità sociale — mediante *crip-coding* e *inclusive design* — volta a reincorporare saperi situati in artefatti medialì accessibili e inclusivi, sensibili alle differenze e capaci di promuovere narrazioni plurali e non discriminatorie;
3. *Emancipatory Release*, pubblicazione come pratica di *hack-activism* che ridistribuisce i contenuti, attiva comunità di supporto e produce impatto politico-culturale.

Figura 10: il ciclo Q.U.A.K.E.



Come in Figura 10 a fungere da sfondo permanente al ciclo operano due dispositivi trasversali: *queer care* e *feedback*.

La prima, *queer care*, agisce come dispositivo culturale etico-estetico: garantisce che ogni pratica (dalla decodifica alla pubblicazione) sia orientata alla tutela delle vulnerabilità, alla cura affettiva intersezionale e a scelte formali inclusive (pronomi, accessibilità, estetiche disidentificanti). In aula (o nelle stanze digitali) vengono introdotte *micro-pause emotive* con tecniche di *analisi della situazione* per prevenire re-traumatizzazioni durante la visione di contenuti ostili.

Il secondo dispositivo, il *feedback*, consente in ogni momento di riesaminare le analisi (fase 1), le codifiche e le scelte etico-estetiche (fasi 2 e 3). A seconda del punto del ciclo in cui ci troviamo, il feedback assume funzione *regolativa* (guida esterna) o *autoregolativa* (riflessività interna), in accordo con la distinzione proposta da Hadji (2017). Sostenere (e anzi sollecitare) il feedback significa addestrarsi al *dubbio* e all'*incertezza* (Britzman, 1995; Kumashiro, 2002), riconoscere di «*non sapere*» e ammettere che soltanto una conoscenza circolante, co-costruita e spesso eccedente la nostra esperienza sensibile può generare autentico apprendimento; il feedback si articola, perciò, in una metariflessione individuale che attiva processi di autoregolazione e, in una revisione pubblica di comunità, regolazione esterna e peertutoring (Hadji, 2017) durante la quale pari, docenti e attiviste offrono riscontri critici, prospettive alternative e sostegno affettivo. In tal modo la valutazione di ogni elaborazione culturale,

Copia Saggio

che sia produzione mediale, progetto collettivo o esplicitazione di idee, diventa parte integrante di un ciclo ricorsivo che accoglie e ri-impiega il feedback continuo anche dopo la condivisione pubblica.

3. IL CICLO Q.U.A.K.E. NELLA PRATICA EDUCATIVA

Nel presente paragrafo andremo a dettagliare le principali azioni connesse al ciclo Q.U.A.K.E. sopra presentato. Tali azioni sono di seguito formalizzate attraverso l'analisi delle corrispondenti dimensioni che la QMLE eredita dalla MLE, con l'obiettivo di evidenziarne le specificità trasformative, le sinergie metodologiche e le ricadute pedagogiche in termini di giustizia epistemica, inclusione e partecipazione critica (tab. 3).

Il ciclo Q.U.A.K.E. si apre con *Critical Decoding* in cui la *dimensione Critica* ed *Etica* divengono le principali dimensioni attivate. Il *critical decoding* si avvia con una fase di decostruzione dei messaggi mediali che coniuga l'analisi semiotica delle diverse rappresentazioni con l'audit di fonti o algoritmi che ne regolano le visibilità. Il *critical decoding* fa da apripista per smontare testi, rappresentazioni, piattaforme svelando le matrici ciseteronormative, le rappresentazioni abiliste, sessiste, ecc. Si adotta il *Reverse-engineering* algoritmico per interrogare feed, ranking e profilazioni per capire *chi/che cosa* resta invisibile (Box 11).

Box 11. Esempi rapidi per interrogare la dimensione Knowledge nei principali contesti medial

 *Cinema in sala* — Confrontare numero di copie, località delle sale e durata della tenitura. Analizzare i dati Cinetel/Box-Office per verificare se i film queer vengono distribuiti solo nei circuiti d'essai e con finestre più brevi rispetto alle produzioni mainstream ad alta visibilità.

 *TV / piattaforme AVOD* — Analizzare la collocazione in palinsesto (prime time vs fascia notturna) e il minutaggio degli spot promozionali. Confrontare indici di ascolto (share, audience, ...) con la disponibilità in visione differita/on-demand.

 *Streaming on-demand (Netflix, Prime Video, ...)* — Creare due profili-test con cronologie diverse; osservare se la serie queer compare nei primi riquadri promozionali (*hero banners*) o nella Top 10 personalizzata, annotando variazioni di posizione e copertina.

 *Social network (Instagram, TikTok, X, Facebook)* — Salvare screenshot della home e della sezione *Esplora/Per te* prima e dopo aver seguito account LGBTQIA+. Analizzare lo scarto di frequenza e posizionamento dei contenuti queer nei trending-topics, reel suggeriti o hashtag ranking.

 *YouTube* — Verificare quali video vengono proposti in autoplay dopo la visione di un documentario queer. Rilevare se l'algoritmo riconduce a contenuti neutralizzanti (es. talk-show generalisti) o a creator di nicchia.

 *Podcast (es. Spotify)* — Analizzare la sezione *Per te* prima e dopo l'ascolto di un episodio transfemminista. Osservare se emergono playlist editoriali coerenti o se il tema viene diluito; controllare la posizione nelle classifiche.

 *Videogiochi* — Confrontare la sezione *Consigliati* negli store digitali (Steam, PS Store, eShop...) con un account neutro e uno con titoli LGBTQIA+ in cronologia o wishlist. Nei negozi fisici, osservare l'esposizione (top-shelf vs end-cap) e la presenza nei volantini promozionali.

 *Google News / Apple News* — Impostare località e interessi diversi, cercare *Pride* e confrontare testate, tag, priorità temporale. Osservare come personalizzazione e rilevanza algoritmica filtrano la copertura.

Copia Saggio



Musei e mostre — Esplorare la collocazione fisica delle opere queer/femministe (sale laterali, sezioni temporanee). Verificare la visibilità nei tour virtuali, home-page e materiali educativi queer presenti.



Ogni esempio attiva una micro-pratica di *reverse engineering culturale* (cfr. box 10): raccogliere dati minimi (posizione, frequenza, variazioni) consente di rendere visibile l'infrastruttura che regola la circolazione dei contenuti. Si tratta di trasformare l'osservazione in consapevolezza critica e azione pedagogica.

Oltre a svelare bias di visibilità, questo momento introduce principi di giustizia epistemica e algoritmica: trasparenza delle fonti adottate, smascheramento delle narrazioni *xenofobe*, dei bias culturali e/o nei dataset (chi è rappresentat*, chi no), ecc. Alcune operazioni possono essere condotte mediante l'analisi diretta dei messaggi mediali; altre, invece, richiedono competenze di accesso spesso precluse, come la consultazione dei dataset proprietari che alimentano i modelli delle grandi aziende di IA. Quando ciò è possibile, l* student* sperimentano *mini-audit* su modelli open-source (es. *Stable Diffusion*) per capire “come i dati fanno il modello” e quali politiche di data governance possano prevenire la cancellazione di soggettività queer, razzializzate o a bassa visibilità sociale. Rispetto alla *MLE* tradizionale l'analisi non riguarda solo le rappresentazioni ma anche algoritmi, metriche di visibilità, risposte emotive che colpiscono esperienze e corpi delle persone queer. Allargando la lente intersezionale, la lettura critica deve tenere insieme due piani complementari:

1. *Rappresentazione algoritmica* (dimensione semiotica) — gli algoritmi di ranking tendono a privilegiare

contenuti prodotti da utenti con reti estese e risorse elevate; di conseguenza, i profili di persone trans* nere, a basso reddito, o di persone con disabilità e altre minoranze ricevono meno engagement iniziale e scivolano in fondo ai feed, diventando quasi invisibili.

2. *Accesso infrastrutturale* (dimensione di accesso) — La capacità di creare e diffondere contenuti dipende da mezzi materiali (uno smartphone recente, un piano dati illimitato, una connessione stabile) che non tutte possono permettersi. Se ignoriamo queste barriere economiche e post-coloniali, analizziamo solo metà del circuito di potere.

In pratica, decodificare un feed Instagram che invisibilizza qualcun* non basta: occorre chiedersi *chi* può produrre contenuti competitivi e *come* le condizioni socioeconomiche limitano la partecipazione. Solo integrando la dimensione semiotica (che cosa viene mostrato) e quella materiale (chi può mostrarsi), la decodifica queer riesce a intercettare le gerarchie che governano visibilità e voce nello spazio digitale e, di conseguenza, a intervenire per correggerne la rotta. Entra così la dimensione *Etica*: leggere è già un atto di cura. Si evitano discriminazioni, rappresentazioni stereotipate e irrispettose dei diversi vissuti e delle diverse sensibilità. In questa azione di decodifica, rientra anche la dimensione *Eстетica* che attiene a come corpi, vissuti, esperienze queer sono rappresentati. Dimensione che si fa molto più presente nelle successive azioni.

Il ciclo Q.U.A.K.E. procede con l'azione del *Critical re-coding* e in questa fase tre dimensioni della MLE sono

Copia Saggio

fortemente presenti. I risultati del *decoding* alimentano una produzione mediale consapevole: contenuti che incorporano esplicitamente la consapevolezza del potere mediale, della non neutralità e dei bias culturali e algoritmici. In questa fase non ci si limita a creare o produrre (si può sempre?), ma si passa alla *codifica critica* (*re-coding*) di messaggi destinati a sovvertire gerarchie di genere, etnia e abilità (e altre) traducendo l'analisi in riflessioni personali da condividere in artefatti politicamente situati o nei propri circuiti amicali, lavorativi e familiari. È in questa fase che le “codifiche” si trasformano in nuove narrazioni, e i singoli spettatori divengono *spettattori* e *produttori* (reels, post, campagne di advocacy, meme, ... o *commentatori critici*). È un mash-up politico in cui si remixano narrazioni e archivi mainstream per renderne visibile la violenza simbolica e proporre versioni emancipate. *L'Estetica* si innesta qui perché la produzione è scelta formale e presa di posizione politica: estetiche glitch, drag, crip e antisessiste comunicano la *disidentificazione* queer. L'obiettivo non è più un “bello” neutrale, bensì un *bello destabilizzante*; una forma sovversiva (anche eccentrica) capace di rendere evidente l'alternativa al senso comune. L'estetica queer, dunque, non è decorazione bensì posizionamento politico; «guardare — ricorda Calvino — significa prendere parte» (Palomar, 1983). Di conseguenza, il *critical encoding* diventa disobbedienza visiva e *world-making* disidentificante: corpi, desideri e sonorità queer orientano palette cromatiche, scelte tipografiche, soundscape e montaggio; estetiche glitch, drag e crip vengono assunti come codici deliberati di disturbo

dell'ordine simbolico dominante. L'estetica si salda così alla *critica* (smontare bias) e all'*etica* (cura affettiva intersezionale). Funzionalità e usabilità non si misurano più sul gradimento immediato (*like*) ma sulla capacità di:

- garantire accessibilità multisensoriale (contrasto colore, descrizioni audio, caption);
- assicurare sicurezza (anche anonima) e gestione dei trigger;
- riconoscere pronomi variabili e identità non binarie;
- ridurre barriere cognitive attraverso design inclusivo.

A queste estetiche si affiancano pratiche di *DIY zine culture* (cfr. capitolo 1), *voguing digitale* (performance AR che politicizzano il corpo queer nello spazio virtuale) e *passaggi musicali (soundscapes) afrofuturisti*: tutte forme espressive che storicamente funzionano da archivi viventi di resistenza. Inserire queste estetiche amplia il ventaglio di opzioni formali con cui le studente possono performare la disidentificazione e inscrivere memorie di lotta nei prodotti mediali.

L'*Etica* è incarnata attraverso l'uso di pronomi variabili, accessibilità sensoriale e moderazione affettiva.

Critica performativa: il re-coding diventa *hack-activism*: remix, meme, plug-in, podcast transfemministi che contestano le logiche di piattaforma.

Il terzo momento del ciclo Q.U.A.K.E. ricade nella condivisione, in quello che definisco rilascio emancipativo (*Emancipatory Release*) dove le dimensioni *etica* ed *estetica* della MLE sono protagoniste. La pubblicazione dei prodotti non conclude il processo bensì lo rilancia

Copia Saggio

nello spazio pubblico. La dimensione critica si esplica nel monitoraggio degli effetti. La condivisione interna e/o la pubblicazione diventano atti civici: eventi culturali, campagne hashtag, lancio di petizioni.

Tabella 5: intersezioni tra MLE e QME: le logiche della QMLE nel ciclo Q.U.A.K.E.

Fase del ciclo	Dimensioni QMLE prevalente	Dimensioni Q.U.A.K.E. attivate	Output didattico
Critical Decoding	Critica + Etica (incipit)	Q — U — K	Audit algoritmico, mappa bias culturali, lettura queer.
Critical re-Coding	Estetica + Critica	A — K	Artefatti <i>disidentificanti</i> , strutture narrative queer-critiche, design equo e inclusivo.
Emancipatory Release	Etica + Estetica	E — Q — U	Hack-activism, moderazione comunitaria, campagne di advocacy.

Il feedback di altr* utenti e delle community online rientra nel ciclo, generando nuove eventuali decodifiche e riportando le attività di *produsage* a nuove riformulazioni, a nuove decodifiche e re-codifiche. Questo movimento circolare richiede accompagnamento emotivo, monitoraggio dell'hate speech e sostegno tra pari, in linea con i principi di *queer care* e con la centralità del feedback partecipativo illustrati nel paragrafo precedente. Inoltre, affinché le pratiche del ciclo appena presentato diventino strutturali, occorre un raccordo esplicito con i dispositivi di governance. Delle *policy*, intese come contratti pedagogici, capaci di definire e deliberare in modo chiaro ed esplicito i posizionamenti queer-inclusivi assunti. A

scuola, i prodotti elaborati in classe (video, campagne, toolkit, ecc.) possono essere allegati alla revisione annuale del PTOF come evidenze di cittadinanza critica ed equa. Le istituzioni che adottano tale modello sono sollecitate a:

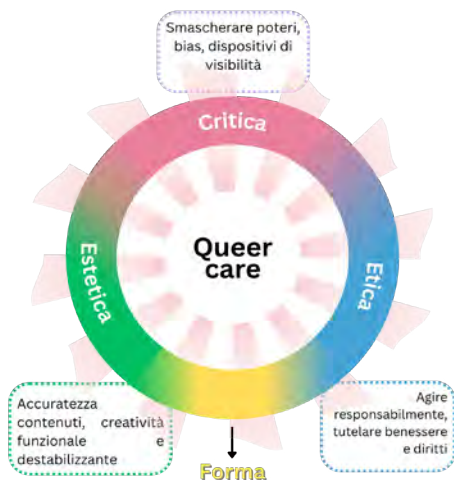
- armonizzare linee guida ministeriali su educazione civica digitale;
- investire sulla mobilità tra docenti per scambio di pratiche queer-inclusive;
- destinare del budget di istituto alla co-produzione di risorse open-source o all'acquisto di risorse per intervenire nel *gap* economico che limiterebbe l'accesso ad alcun* student*.

Per valorizzare il feedback come leva di giustizia epistemica, inoltre, la scuola inserisce nel *regolamento di valutazione* una sezione sugli impatti del percorso queer-mediato: gli elaborati non sono giudicati solo per la correttezza formale, ma anche per la *capacità di produrre cambiamento*: metriche di diffusione, shift discorsivo, cura affettiva.

In questa logica, la tradizionale netiquette evoluta in *queer-care* si configura come patto collettivo che governa ogni fase del ciclo, assicurando che la cura non sia momento accessorio (o solo *sui* media o solo formale) ma infrastruttura relazionale del percorso formativo.

Copia Saggio

Figura 11: il framework della QMLE nell'incontro con le dimensioni della MLE (Rivoltella, 2020)



All'interno del ciclo Q.U.A.K.E., le tre dimensioni queerizzate della Media Literacy Education — *Critica*, *Etica*, *Estetica* — non si configurano come compartimenti stagni, ma come campi di forza in continua interazione. La rappresentazione grafica adottata (Figura 11) evidenzia tale carattere fluido: le transizioni fra una dimensione e l'altra non avvengono per soglie nette, bensì per gradienti che si sovrappongono e si contaminano reciprocamente. Un caso emblematico di questa porosità è rappresentato dalla *Forma*, dove *Etica* ed *Estetica* coincidono e si rafforzano a vicenda. Nel *critical encoding* e nell'*emancipatory release*, infatti, le partecipanti sono chiamate a progettare contenuti che siano al contempo eticamente equi ed esteticamente funzionali e disidentificanti, capaci cioè di veicolare un posizionamento politico attraverso scelte

formali che destabilizzano le convenzioni visive, sonore e narrative dominanti. In questa prospettiva, l'estetica non è un elemento ornamentale, ma un dispositivo etico-politico: la cura formale diventa cura relazionale, e viceversa. Allo stesso modo, l'etica si manifesta anche nella selezione e composizione di colori, tipografie, soundscape e modalità di accesso, affinché l'esperienza mediale sia inclusiva e multisensoriale. Questa saldatura fra etica ed estetica produce un'estetica queer di disturbo e di accoglienza, che simultaneamente decostruisce e ricostruisce, offrendo alternative simboliche capaci di incidere sia sulle strutture del senso sia sulle pratiche di partecipazione.

A corollario della saldatura fra Etica ed Estetica e del carattere graduale mostrato in Figura 10, occorre explicitare la postura didattica che ne consente la messa in pratica. Il ciclo Q.U.A.K.E. si colloca in netta antitesi ai modelli educativi *top-down* — riconducibili al cosiddetto modello del deficit informativo (*information deficit model*) — la cui logica trasmissiva e unidirezionale è stata ampiamente criticata (Wynne, 1992; Sturgis & Allum, 2004; Kahan et al., 2012; Simis et al., 2016). L'approccio della QME non è quindi in sintonia con pratiche didattiche di trasmissione unidirezionale, ma con pratiche di negoziazione e di disidentificazione, intese come processi di disimparare (*unlearning*) abitudini interpretative e gerarchie di gusto interiorizzate: si co-costruiscono i significati con chi facilita il processo, anziché applicare conoscenze precostituite in modo meccanico (Freire, 1970; Muñoz, 1999; Kumashiro, 2002). In questa direzione si collocano i principi dell'*Universal Design for Learning*

Copia Saggio

(UDL), che concepiscono l'insegnamento come progettazione di ambienti capaci di ridurre barriere e moltiplicare le possibilità di accesso, significazione e azione per tutte; offrendo molteplici mezzi di coinvolgimento, rappresentazione e azione/espressione, l'UDL rende praticabile la negoziazione queer e sostiene il disimparare di codici unici, contrastando il *deficit thinking* e valorizzando punti di forza e saperi già presenti (CAST, 2018; CAST, 2024; Meyer et al., 2014; Mascitti, Messina & Panciroli, 2025).

In concreto, nel *critical decoding* si diversificano repertori e canali (testi, immagini, suoni, pratiche vernacolari) con cui interrogare media e infrastrutture, disimparando cornici normative e letture binarie; nel *critical (re)coding* si predispongono percorsi di produzione differenziati con criteri valutativi trasparenti e accessibili, disimparando canoni formali esclusivi; nell'*emancipatory release* si graduano forme di partecipazione pubblica sicure, che riconoscono *agency* e vincoli delle soggettività queer e, attraverso la restituzione della comunità, innescano per chi rilascia un apprendimento trasformativo, convertendo eventuali tratti escludenti in pratiche di accoglienza e cura e alimentando un nuovo ciclo di *decoding* e *(re)coding*. Una tale impostazione, fondata sui principi dell'UDL, non "corregge" presunti gap o deficit (Shew, 2023; Mascitti, Messina & Panciroli, 2025), ma parte dai punti di forza e dai saperi situati (anche *underground*) che le apprendenti portano con sé; al contempo, il feedback continuo e il peer-to-peer decentrano l'autorità docente, evitando che l'insegnante si ponga come guru (anche

se di verità critiche) e dando continuità all'orientamento emancipativo che il modello prevede.

4. IL CICLO Q.U.A.K.E. COME DISPOSITIVO CULTURALE E METODOLOGICO

Considerato l'attuale contesto sociopolitico nazionale e internazionale, la media education continua a occupare un ruolo marginale all'interno delle istituzioni formative: troppo spesso è confinata a iniziative extracurricolari o affidata all'entusiasmo di pochi docenti pionieri. Alla luce di tale scenario culturale, sarebbe ingenuo ritenere che il modello di *Queer Media Education* (QME) proposto sia in grado di radicarsi rapidamente e senza resistenze; occorre, invece, riconoscere in quelle azioni quotidiane di resistenza, il loro valore trasformativo. C'è da dire, però, che solo attraverso una visione strategica di lungo periodo che leghi policy, ricerca educativa e pratiche didattiche, sarà possibile superare l'episodicità degli interventi attuali e promuovere un'autentica cultura della media education, capace di incidere in modo diffuso e permanente sul sistema scolastico. Se partiamo dalle indicazioni ministeriali sull'educazione civica digitale (L.92/2019), troviamo già la cittadinanza digitale, che di fatto apre le porte a inserire media literacy nei curricula ufficiali. Questa è un'opportunità da cogliere: integrare stabilmente percorsi di analisi critica *dei* media — comprensivi di aspetti come la rappresentazione delle differenze, l'uso consapevole dei social, la comprensione degli algoritmi — all'interno delle ore scolastiche, significa formare una generazione di

Copia Saggio

futur* cittadin* in grado di pensare con la propria testa. Non solo scuola, però. L'esigenza di decostruire i dispositivi di potere mediale investe l'intero arco di vita e tutti i contesti sociali, dalle famiglie, per esempio: i genitori sono chiamati a mediare l'ecosistema digitale domestico, ma quasi la metà degli adulti italiani (45,8 %) dispone appena di competenze digitali di base, contro una media UE del 55 % (European Commission, 2024). Il rischio di riprodurre, in casa, bias e disinformazione è quindi elevato.

A livello individuale, il 46% degli adulti italiani si colloca al massimo al Livello 1 di soluzione di problemi in ambienti tecnologici (PIAAC, 2023), contro una media OCSE del 29%: ciò rivela difficoltà con task multilivello, gestione della privacy e competenze di fact-checking.

Non va dimenticato che il pensiero critico è un antidoto fondamentale ai fenomeni di intolleranza, disinformazione e manipolazione che affliggono le democrazie contemporanee. Una popolazione mediamente più alfabetizzata *ai* media sarà più resistente ai discorsi d'odio (perché li riconoscerà e saprà decostruirli), alle fake news (perché avrà l'abitudine di verificare e contestualizzare le fonti) e alle narrative unidimensionali (perché avrà appreso a cercare punti di vista alternativi).

In questo senso, la QMLE non è importante solo per le comunità queer: è un tassello di un progetto educativo più ampio mirante a formare pensator* critic* e cittadin* democratic*. Imparare a leggere e produrre artefatti medialità in maniera queer e critica aiuta a sviluppare competenze per contrastare attivamente le tendenze antidemocratiche (come l'omobitransfobia dilagante in certi contesti, ma

anche altre forme di discriminazione e polarizzazione). La media education — soprattutto se arricchita dall'approccio queer-critico e dall'alfabetizzazione agli algoritmi — è destinata a essere un pilastro educativo per il XXI secolo: il suo ruolo nella formazione del pensiero critico è duplice: fornisce *contenuti* e situazioni attraverso cui esercitare l'analisi critica, e al contempo instilla un *atteggiamento mentale* di perenne interrogazione, curiosità e apertura mentale, che arricchisce l'esperienza sensibile ben oltre l'analisi dei media, applicando a tutti gli ambiti della conoscenza e della convivenza civile.

Il dispositivo Q.U.A.K.E., pur articolato in fasi operative e fondato su categorie analitiche specifiche, non mira a limitare le azioni personali né a fungere da bandiera partitica. Al contrario, si propone come strumento pedagogico volto a sostenere il riconoscimento, la legittimazione e la valorizzazione delle differenze — di genere, etnia, classe, abilità, orientamento e provenienza culturale — come preconditione di qualunque convivenza democratica. Ciononostante, il vissuto storico di secoli di oppressioni e la persistenza di asimmetrie di potere mostrano quanto tali principi restino tutt'altro che acquisiti: le libertà individuali continuano a essere circoscritte da dispositivi sociali, economici e simbolici che plasmano possibilità di visibilità, accesso e partecipazione. Q.U.A.K.E. intende dunque offrire una cornice critica e insieme praticabile per individuare, rendere espliciti e trasformare questi meccanismi, senza prescrivere un orientamento politico "di destra o di sinistra", ma invitando chiunque vi

Copia Saggio

partecipi a rendersi responsabile della qualità etica, estetica e comunicativa delle proprie pratiche mediali.

I dati di ricerca presenti in letteratura convergono comunque su un punto: le tradizionali media literacies si rivelano insufficienti quando non interrogano in maniera sistematica gli assi di potere che attraversano testi, algoritmi e infrastrutture (Buckingham, 2003; Kellner & Share, 2007, 2019; Gillespie, 2018; Noble, 2018; Zuboff, 2019; Frau-Meigs, 2024). Il modello Q.U.A.K.E. nasce precisamente per colmare questo scarto, adottando il tradizionale quadro della MLE (Critica, Etica, Estetica) per queerizzarlo integrando cinque fuochi d'intervento che troviamo in *tabella 4*, ma qui di seguito nel dettaglio:

Dimensione *Queer*: agency e smascheramento delle gerarchie

La prima componente, *queer*, invita a rileggere criticamente i media e le nostre esperienze onlife attraverso la lente della teoria queer. In termini teorici, ciò significa sospendere e sovvertire le categorie identitarie normative (genere, orientamento, ruoli) che solitamente strutturano i discorsi mediali. Seguendo Butler (1990) e Sedgwick (1990), un modello queer-critico non dovrebbe limitarsi a denunciare la natura costruita di categorie come “maschile/femminile”, ma problematizzare la matrice culturale che le rende possibili, smascherando l'eteronormatività e le cisonormatività come convenzioni arbitrarie. Si vengono così a valorizzare le pratiche della disidentificazione (Muñoz, 1999), che hanno la capacità di estraniarsi dai

ruoli e dalle rappresentazioni imposte, facendone esercizio quotidiano di produzione e fruizione mediale contro-egemoniche. Dal punto di vista epistemico, la prospettiva queer amplia il campo del conoscibile: insegna a *vedere ciò che normalmente resta invisibile* nei media, ossia i presupposti eteronormativi e binari dati per scontati. Pedagogicamente, questo si traduce in esercizio di pensiero divergente e decostruttivo: l* studentə imparano a mettere in discussione ciò che è presentato come naturale o normale, sviluppando quella che potremmo definire una forma radicale di pensiero critico. Ad esempio, in fase di *critical decoding*, la lente queer porta a smontare testi e immagini per rivelare stereotipi di genere e bias ciseteronormativi nascosti. Questo smascheramento ha anche un valore etico, perché leggere è già un atto di cura: analizzando le rappresentazioni con sensibilità queer si evitano interpretazioni stereotipate o irrispettose verso soggettività queer.

Nella fase di *critical re-coding*, la dimensione queer incoraggia scelte espressive che sovvertono attivamente le gerarchie e i codici normativi: ad esempio adottando estetiche dissidenti (come estetiche drag, glitch o crip) e usando un linguaggio inclusivo (es. *pronomi neutri*), si produce un contenuto che comunica visivamente e narrativamente la messa in crisi delle norme.

Nel rilascio emancipativo (*emancipatory release*), la prospettiva queer sostiene pratiche di cittadinanza attiva mirate a *ridefinire lo spazio pubblico mediale* in modo più inclusivo: campagne sui social, eventi culturali o iniziative politiche che nascono dai prodotti mediali creati

Copia Saggio

diventano atti civici per rivendicare *rappresentazioni* e *policy* non ciseteronormative.

Dimensione *Underground*: saperi situati e culture partecipative

La seconda dimensione del modello insiste sul valore pedagogico dei media e delle culture dal basso, l'elemento *underground*. In accordo con gli studi sulle subculture (Hebdige, 1979; Thornton, 1995), Q.U.A.K.E. integra le estetiche partecipative e le culture giovanili marginali come fonti legittime di conoscenza. Ciò si fonda sull'idea che i saperi situati prodotti ai margini (nelle comunità queer, femministe, nelle sottoculture digitali) abbiano un valore critico pari, se non superiore, a quello ricavabile dall'analisi dei media mainstream. Pratiche come il *fandom*, il *remix*, la creazione di *meme*, il gaming partecipativo o le sonorità *rave underground* e in afro contengono analisi e narrazioni del mondo sociale che sfidano l'ordine dominante. Epistemicamente, dunque, la dimensione underground allarga il concetto di media literacy: il pensiero critico non nasce solo dallo studio dei mass media canonici, ma anche dall'esperienza diretta nelle micro-culture digitali. Ad esempio, l'appartenenza a comunità partecipative LGBTQIA+, BIPOC e/o FLINTA* permette di sviluppare una comprensione dal basso dei meccanismi di inclusione/esclusione nei media, fornendo chiavi di lettura che la sola prospettiva "dall'alto" spesso trascura. Dal punto di vista pedagogico, valorizzare l'underground significa motivare gli/le studentə attingendo

ai loro mondi culturali: portare in aula meme virali, i video di *YouTuber* indipendenti, le fanfiction o la musica elettronica significa colmare il divario tra apprendimento formale e pratiche mediali quotidiane, ma invita anche a disimparare (*unlearning*) le gerarchie di gusto e i canoni mainstream interiorizzati, con effetti positivi sull'engagement e sulla rilevanza percepita dei contenuti formativi. Nel ciclo operativo Q.U.A.K.E. questa dimensione agisce in duplice direzione: alimenta l'*analisi* critica dei contenuti (decoding) e ispira la *produzione* di artefatti disidentificanti (re-coding). Durante la decodifica critica, l'approccio underground spinge a esplorare anche i contenuti non mainstream: oltre a smontare i messaggi dei grandi media, si analizzano le dinamiche delle piattaforme alternative e delle produzioni indipendenti, riconoscendo nelle pratiche di fandom o nei *meme* degli spazi di resistenza culturale. In fase di re-coding, poi, gli/le apprendenti sono incoraggiati a farsi producer che si ispirano alle estetiche e ai linguaggi delle subculture: ad esempio, remixare archivi mainstream con tecniche *ma-sh-up* per esporne la violenza simbolica e proporre versioni emancipatorie dei contenuti. La produzione mediale diventa così un atto di *hack-activism* creativo, in cui convergono l'atto espressivo e la presa di posizione politica. Infine, nella fase di rilascio, l'elemento underground si riflette nell'utilizzo di canali partecipativi e comunitari per la diffusione: i prodotti (video, post, podcast, meme) non restano esercizi accademici, ma vengono immessi nelle reti sociali, diventando "nodi di disseminazione" in grado di alimentare ulteriori conversazioni critiche. Ciò

Copia Saggio

favorisce un circuito virtuoso di feedback tra la classe e la comunità online, dove i *saperi situati* originari trovano nuova risonanza pubblica. In conclusione, la dimensione underground conferisce al modello Q.U.A.K.E. un valore epistemico di pluralizzazione delle fonti di conoscenza (legittimando le voci marginali come fonti di analisi mediale) e un valore pedagogico di democratizzazione culturale: l'aula diventa un laboratorio aperto in cui *docenti e discenti co-costruiscono sapere* attingendo all'esperienza culturale reale degli/le studentə, in linea con un approccio partecipativo e inclusivo all'educazione mediale.

Dimensione *Affective*: alfabetizzazione emotiva e cura collettiva

Una caratteristica di Q.U.A.K.E. è l'accento posto sulla dimensione affettiva (*affective*), cioè sul ruolo delle emozioni, dell'empatia e della cura nei processi di lettura e produzione dei media. Questo approccio riprende il concetto di *emotional literacy* (Goleman, 1995) riletto in chiave queer-intersezionale. La media education tradizionale si è spesso concentrata sugli aspetti cognitivi (comprensione dei linguaggi, analisi critica razionale), ma la prospettiva affettiva evidenzia che leggere e produrre media significa anche gestire affetti, trigger emotivi e relazioni umane. In questa direzione si collocano anche gli studi di *affective computing* — il ramo dell'intelligenza artificiale che progetta sistemi capaci di rilevare, interpretare e modulare gli stati emotivi (Picard, 1997; Calvo & D'Mello, 2010) — i quali mostrano come algoritmi e sensori possano sia

sostenere processi di cura (ad esempio segnalando *escalation di stress*) sia bias verso espressioni queer non conformi; perciò, una formazione critica deve insegnare a usarli e valutarli con attenzione etica. Come sottolinea Ahmed (2014), gli spazi digitali non sono neutrali: vi circolano *hate speech*, pratiche di shaming e altre forme di violenza emotionale che richiedono consapevolezza e cura collettiva per essere contrastate. In termini teorici, la dimensione affettiva si fonda sull'assunto che il pensiero critico, per essere davvero trasformativo, deve connettersi all'etica della relazione e all'empatia sociale. Rivoltella (2019) parla infatti della competenza mediale come una competenza di cittadinanza che supera la mera analisi formale e include la valutazione degli effetti sociali ed emotivi delle comunicazioni. Allo stesso modo, una media education queer-critica connette analisi razionale ed empatia sociale nella formazione del pensiero critico-valutativo.

Epistemologicamente, ciò significa riconoscere che il processo di conoscenza è situato anche nel corpo e nelle emozioni: comprendere un testo mediale include capire come quel testo risuona affettivamente nei diversi pubblici, quali sentimenti evoca e perché. Questa consapevolezza affettiva ha un forte valore pedagogico: da un lato, rende l'analisi mediale più significativa per chi apprende (poiché coinvolge la sfera personale delle emozioni); dall'altro, promuove una cittadinanza digitale più empatica e responsabile, formando individui capaci di riconoscere e gestire le proprie reazioni emotive e di rispettare quelle altrui.

Copia Saggio

Nel ciclo operativo, la dimensione affettiva permea tutte le fasi come sfondo etico-estetico permanente (nel modello è concettualizzata anche come *queer care*). In fase di decodifica, ad esempio, si pone attenzione ai *trigger* emotivi e alle vulnerabilità: l'analisi critica non è condotta in modo distaccato, ma anzi *implica una responsabilità relazionale verso i soggetti rappresentati e verso i fruitori stessi*. Ogni atto interpretativo può riattivare traumi o toccare corde sensibili, per cui l'educatore e il gruppo classe adottano principi di cura queer (come contestualizzare contenuti problematici, usare *content warning* se necessari, e promuovere un clima rispettoso) per garantire che la decodifica avvenga in modo etico e attento alle persone coinvolte. Durante la codifica critica, l'affettività entra in gioco sia nei contenuti che nelle forme espressive: si incoraggia la creazione di messaggi che stimolino empatia e rispetto (ad esempio narrando storie in ottica intersezionale), e parallelamente si adottano scelte formali inclusive che tengano conto della dimensione sensoriale ed emotiva del pubblico. Il modello prescrive, ad esempio, di curare l'accessibilità (linguaggio comprensibile, design per persone con disabilità), di utilizzare pronomi rispettosi dell'identità di genere dei destinatari, e di mantenere una moderazione nei toni per evitare comunicazioni violente. In tal modo l'etica della cura si incarna nelle micro-decisioni tecniche della produzione in cui la sensibilità affettiva diventa parte integrante del design mediale (es. scegliere immagini non stereotipate, brani musicali che creino inclusione, ecc.).

Infine, nella fase di rilascio emancipativo, l'approccio affettivo è essenziale per gestire l'impatto dei prodotti nello spazio pubblico: la condivisione, infatti, non è vista come un semplice atto tecnico, ma come un gesto civico-relazionale. Chi rilascia il contenuto resta impegnato a monitorare le reazioni del pubblico, attento a eventuali manifestazioni di odio online (*hate speech*) per intervenire o moderare, e a sostenere la comunità che si crea attorno al messaggio (ad esempio rispondendo in modo costruttivo ai commenti, offrendo supporto a chi può sentirsi colpito, ecc.). Il *feedback* della community online viene integrato come ulteriore momento formativo: è un'occasione per riflettere sugli effetti emotivi e sociali del proprio operato e per raffinare ulteriormente sia l'analisi sia la produzione in cicli successivi. Complessivamente, la dimensione affettiva conferisce al modello Q.U.A.K.E. un valore epistemico di integrazione tra cognizione ed emozione — superando la dicotomia tra sapere e sentire, e riconoscendo che la giustizia sociale nei media passa anche dalla sfera emotiva — e un valore pedagogico centrato sull'educazione alla cittadinanza empatica. In un'educazione mediale autenticamente intersezionale, infatti, il momento cognitivo non è mai separato da quello emotivo, né la conoscenza disgiunta dalla giustizia sociale: l'una informa l'altra, formando persone critiche ma anche solidali.

Perché la *queer care* non resti un gesto estemporaneo, il ciclo richiede dei moduli formativi per lo sviluppo professionale delle figure educative. L* educator* o l* docenti imparano:

- la condivisione di basi comuni con la classe;

Copia Saggio

- l'uso di avvisi per i contenuti sensibili;
- la gestione della condivisione di aspetti identitari personali;
- protocolli di intervento contro le micro-aggressioni.

Dimensione *Knowledge*: alfabetizzazione algoritmica e conoscenza connettiva

Il termine *Knowledge* nel modello Q.U.A.K.E. indica una duplice focalizzazione: da un lato, alfabetizzazione digitale e algoritmica avanzata; dall'altro, un'idea di conoscenza come rete dinamica di informazioni co-costruite. Questa dimensione amplia la classica competenza del *prosumer* che in gruppo può stimolare pratiche di *produsage*, includendo esplicitamente competenze di *algorithmic literacy* e *AI literacy*. Come nota la studiosa Divina Frau-Meigs (2024), oggi l'educazione ai media deve formare gli/le student* a *decostruire la logica algoritmica* che governa la selezione e la visibilità dei contenuti online. In concreto, ciò significa imparare a interrogare i meccanismi nascosti nei feed dei social network, nei motori di ricerca, nei sistemi di raccomandazione: in un certo senso è qui che si effettua una sorta di *reverse engineering* dei media digitali, per rivelare come gli algoritmi influenzano ciò che vediamo e ciò che resta invisibile.

Epistemicamente, questa è una presa di coscienza fondamentale: fa comprendere che la conoscenza mediale è strutturata da infrastrutture tecniche e politiche, e che per avere un quadro critico del mondo occorre saper leggere

tali infrastrutture. Ad esempio, nel momento della decodifica critica, l'asse *knowledge* del modello Q.U.A.K.E. affianca alla tradizionale analisi semiotica dei testi medialità un vero e proprio audit degli algoritmi. Durante l'analisi, oltre a chiedersi "cosa racconta questo messaggio?", ci si chiede "come è arrivato questo messaggio fino a noi e chi ne ha deciso la diffusione?". Ciò porta a indagare questioni come: quali algoritmi hanno filtrato le notizie del nostro feed social? Quali criteri determinano la visibilità di certi contenuti rispetto ad altri? Chi controlla le piattaforme su cui circolano queste informazioni? Questo approccio "meta-mediale" allena un livello superiore di pensiero critico, poiché combina conoscenze tecniche sul funzionamento dei media digitali con l'auto-riflessione sulle proprie abitudini e bolle informative.

Pedagogicamente, dunque, la dimensione *knowledge* sviluppa competenze chiave del 21° secolo, dalla capacità di valutare l'attendibilità delle fonti online all'abilità di uscire dalla propria filter bubble. Inoltre, l'attenzione alla logica delle piattaforme prepara l'* studento a interagire in modo più consapevole e sicuro nell'infosfera contemporanea (ad esempio riconoscendo fenomeni manipolativi come le fake news, la propaganda computazionale, ecc.). L'altro aspetto del termine *Knowledge* attiene alla concezione connettivista dell'apprendimento (Siemens, 2005): la QME vede la conoscenza non come un insieme statico di nozioni da acquisire, ma come un processo di connessione fra nodi distribuiti in una rete in continua evoluzione. Le tre fasi del ciclo Q.U.A.K.E. possono infatti essere lette in termini connettivisti: la decodifica è un

Copia Saggio

momento di *esplorazione* e *mappatura* dei nodi informativi (fonti, pattern ricorrenti, dispositivi tecnici); la codifica è un momento di *creazione* in cui quei nodi vengono *ricombinati* in nuove configurazioni estetico-politiche (si genera nuova conoscenza producendo media originali a partire da elementi esistenti); il rilascio è un momento di *re-integrazione*, poiché i prodotti creati vengono immessi nuovamente nella rete sociale, riallineando il network e generando ulteriori percorsi di diffusione dell'informazione. In questo senso, i contenuti rilasciati (un video, una campagna online, un toolkit open-source) non sono considerati punti di arrivo, ma nuovi nodi di conoscenza che alimentano il dibattito pubblico e possono fungere da punto di partenza per successive analisi e azioni. Il *feedback* ricevuto dalla comunità in seguito al rilascio è esso stesso conoscenza che rientra nel ciclo e aiuta a perfezionare le iterazioni successive. Si crea così un ecosistema di apprendimento in cui la classe e la società civile sono collegate in modo bidirezionale. L'apporto della dimensione knowledge al modello Q.U.A.K.E. è quindi duplice: da un lato, offre un valore epistemico di consapevolezza critica delle infrastrutture digitali, indispensabile per comprendere l'odierno "chi sa che cosa" (chi controlla l'informazione e come); dall'altro lato, porta un valore pedagogico innovativo orientato alla costruzione attiva e collaborativa del sapere. Invece di vedere l* studento come ricettori passivi di contenuti, l* considera nodi attiv* di una rete di conoscenza, capaci di contribuire con le proprie produzioni e riflessioni al sapere collettivo. Ciò concretizza uno degli obiettivi della Media Literacy Education

contemporanea: formare cittadini* in grado non solo di accedere e analizzare criticamente l'informazione, ma anche di partecipare alla sua creazione e diffusione in modo responsabile.

Dimensione *Emancipatory*: dalla consapevolezza critica all'azione trasformativa

L'ultima componente del modello Q.U.A.K.E., *l'emancipatory release*, sottolinea la finalità ultima *emancipativa* ed *emancipatoria* dell'educazione mediale. Uso qui i due aggettivi in modo complementare: *emancipatorio* rimanda all'orizzonte politico-normativo del progetto (la trasformazione di curricula, policy, piattaforme, linguaggi); *emancipativo* ne indica invece il carattere operativo-processuale, cioè l'insieme di pratiche concrete attraverso cui tale orizzonte prende forma e incide nei contesti reali.

In questo senso, il rilascio non coincide con una semplice "condivisione" o "pubblicazione" di ciò che viene elaborato e prodotto (video, toolkit, campagna social), ma con un atto performativo che redistribuisce agency e visibilità, attivando circuiti di responsabilità e cura.

Questa fase si riallaccia esplicitamente all'eredità di Paulo Freire (1970), per il quale l'alfabetizzazione, anche mediale, è uno strumento di liberazione individuale e collettiva, non solo un insieme di abilità tecniche. In particolare, Q.U.A.K.E. recupera la pedagogia freiriana e la declina in una "cittadinanza mediale militante". Questo implica che non ci si può accontentare di coltivare la consapevolezza critica nei singoli: occorre puntare a una

Copia Saggio

trasformazione collettiva dei contesti e delle strutture in cui i media operano. Come afferma Kumashiro (2002) nell'ambito dell'anti-oppressive education, la vera educazione critica spinge a *mettere in discussione e cambiare* le normative, i curricula, le politiche e le pratiche che riproducono disuguaglianze. Allo stesso modo, la dimensione emancipativa di Q.U.A.K.E. invita a passare dall'analisi all'azione: l'apprendimento diventa esso stesso una forma di attivismo mediale. Epistemologicamente, ciò comporta un rovesciamento della visione tradizionale del sapere: la conoscenza non è mai neutrale, ma è sempre situata nelle relazioni di potere. Un'educazione mediale emancipatrice insegna a riconoscere i meccanismi di oppressione e silenziamento nei media (chi ha voce? chi viene escluso? quali interessi economici e politici determinano le narrative dominanti?) e, soprattutto, a immaginare strategie per sovvertirli. In termini di giustizia epistemica, il modello mira a dare voce a soggetti e prospettive tradizionalmente marginalizzate, ripristinando un equilibrio nel *chi produce conoscenza e che tipo di conoscenza conta*.

Sul fronte pedagogico, l'orientamento emancipatorio/emancipativo arricchisce la media education di una componente progettuale e politica: i contesti educativi non sono solo luoghi di apprendimento, ma diventano laboratori di micro-cambiamenti sociali. Nel ciclo Q.U.A.K.E., questa dimensione è particolarmente evidente nella terza fase, appunto quella dell'*emancipatory release*. Dopo aver decostruito e ricodificato i messaggi, l'* utente*, l'* student* sono chiamat* a portare i loro prodotti nel mondo reale e a valutarne l'impatto. La pubblicazione di un video, di

un articolo, di una campagna social non è la conclusione dell'attività didattica, bensì l'inizio di un'interazione con la società: diventa un atto civico con cui si cerca di influenzare positivamente la comunità.

Ad esempio, la classe può organizzare un evento pubblico per presentare i lavori svolti, lanciare una petizione online collegata al tema affrontato, oppure avviare una campagna con hashtag che promuova consapevolezza su una determinata questione (si pensi alle campagne transfemministe citate nel modello). Questo approccio trasmette all'* student* un senso di agency, di potere personale e collettivo nel poter incidere sulla realtà mediale. Anche nelle fasi precedenti, comunque, la prospettiva emancipativa è presente: durante la decodifica critica, ad esempio, l'analisi dei media viene orientata a smascherare le gerarchie e le ingiustizie (di genere, razza, classe, abilità...) rappresentate o rafforzate dai discorsi mediatici. Ciò fornisce la materia prima per la successiva azione trasformativa.

Ma il rilascio svolge anche una seconda funzione: è un dispositivo di *feedback* comunitario. In coerenza con l'epistemologia del dubbio e dell'incertezza propria della pedagogia queer (Britzman, 1995; Kumashiro, 2002), l'apertura al pubblico espone il prodotto a commenti, critiche, riletture che diventano materia formativa. La comunità, online o presenziale, restituisce commenti, richieste di chiarimento, obiezioni: questo feedback, insieme regolativo (esterno) e autoregolativo (interno), alimenta un nuovo ciclo di decodifica e ricodifica, migliorando sia l'artefatto sia la consapevolezza di chi lo ha

Copia Saggio

prodotto. Il rilascio, dunque, è emancipativo per chi riceve e per chi produce (attivando processi metariflessività e di riapprendimento).

La dimensione emancipativa assicura quindi che l'intero percorso Q.U.A.K.E. sia finalizzato non soltanto all'apprendimento individuale, ma alla crescita sociale e politica. Questo è di grande valore pedagogico: da un lato, motiva l'apprendenti mostrando loro la rilevanza concreta di ciò che imparano (possono usarlo per cambiare qualcosa nel loro ambiente); dall'altro, contribuisce a formare cittadini e cittadine attivi/e, dotati di spirito critico e impegno etico. Si realizza così la massima freiriana della "lettura del mondo" insieme alla lettura della parola: l'alfabetizzazione mediale si compie solo quando chi apprende diventa capace di leggere il mondo con occhio critico e di riscriverlo in senso emancipatorio.

5. UNA GRIGLIA OPERATIVA PER ANALIZZARE I MEDIA DIGITALI SECONDO IL MODELLO Q.U.A.K.E.

Nel passaggio dal dispositivo teorico alla pratica educativa, la rubrica che segue (Tabella 6) consente di tradurre in criteri osservabili le cinque dimensioni del modello Q.U.A.K.E., affinché l'approccio già queer-intersezionale possa diventare routine didattica piuttosto che mero apparato concettuale. Pensata per educatore, docenti e studenti, la rubrica sostiene sia la lettura critica di prodotti mediali (video, reel, feed algoritmici, immagini generate con l'IA) sia la valutazione delle produzioni elaborate in classe, articolandosi nei momenti di *critical decoding*,

critical re-coding ed emancipatory release che scandiscono il ciclo operativo già illustrato.

Tabella 6: Rubrica Q.U.A.K.E.: criteri, domande guida e scala 1—5 per decoding, recoding e release

Dimensione Q.U.A.K.E.	Criteri di analisi	Domande guida	Scala 1 — 5*	Note qualitative
Q — Queer	Disidentificazione e decostruzione cis-eteronormativa	La rappresentazione mediale smaschera stereotipi di genere? Emerge la presenza di identità non binarie o di estetiche dissidenti (drag, glitch, crip)?		—
U — Under-ground	Valorizzazione di saperi situati e subculture marginali	Sono riconoscibili e visibili i linguaggi provenienti da fan culture, remix, meme, gaming o altre pratiche non mainstream?		—
A — Affective	Cura emotiva e queer care	Vengono adottate strategie di content-warning, moderazione dell'hate-speech ed empatia narrativa?		—
K — Knowledge	Alfabetizzazione algoritmica e data-literacy	Il contenuto esplicita o interroga le logiche di ranking, profilazione e filtraggio che ne regolano la circolazione?		—
E — Emancipatory	Agency civica e impatto sociale	L'artefatto promuove azioni di advocacy, attivismo o cambiamento delle policy?		—

* 1 = scarso, 5 = eccellente. La scala può essere agevolmente trasformata in rubriche descrittive o checklist dicotomiche, adattandola ai diversi contesti educativi.

Copia Saggio

Modalità d'impiego

Una volta selezionato il contenuto mediale oggetto di indagine, la compilazione della griglia può avvenire individualmente o in piccoli gruppi, assegnando a ciascuna dimensione un punteggio da 1 a 5 accompagnato da osservazioni qualitative. I risultati vengono successivamente discussi in plenaria per far emergere convergenze e divergenze interpretative, nonché per individuare eventuali lacune nella rappresentazione o nei dispositivi di visibilità. Tale confronto funge da ponte verso la fase di re-coding, in cui gli stessi criteri, trasformati in requisiti, orientano la progettazione di artefatti alternativi (ad esempio meme, podcast o micro-video) in grado di sovvertire i bias individuati. Al momento del rilascio pubblico, la griglia viene riutilizzata come strumento di autovalutazione e di peer-review, registrando il feedback della community on-line e documentando l'impatto civico del prodotto.

Specifiche tecniche e pedagogiche

- *Documentazione.* Nei contesti scolastici, universitari, di educazione non formale e di formazione continua (biblioteche, musei, centri giovanili, ONG, learning hub aziendali, ecc.), le rubriche compilate costituiscono una fonte di evidenze sia per progetti di ricerca-azione sia, nel caso specifico delle istituzioni scolastiche, per la sezione di Educazione civica dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa. In ogni ambiente di apprendimento consentono di monitorare l'evoluzione

delle competenze critiche e di misurare la portata trasformativa delle azioni di advocacy mediale.

- *Metariflessione*. I dati quantitativi (punteggi) devono essere letti alla luce delle note qualitative, allo scopo di evitare una riduzione numerica di processi complessi e di favorire pratiche riflessive fondate su esempi concreti.
- *Inclusione*. Il campo *Affective* permette di monitorare costantemente l'adeguatezza emotiva dei materiali e di prevenire retraumatizzazioni, in linea con i principi di queer care che pervadono l'intero ciclo Q.U.A.K.E.
- *Ricadute curricolari*. L'integrazione della dimensione *Knowledge* consente di connettere i saperi digitali alle competenze di data-literacy previste dalle linee guida ministeriali; la dimensione *Emancipatory* accredita la media education quale palestra di cittadinanza attiva e non semplice attività extracurricolare.

In tal modo la rubrica diventa non soltanto uno strumento di valutazione, ma una vera e propria architettura di accompagnamento formativo che stabilizza nel quotidiano scolastico l'orientamento trasformativo del modello Q.U.A.K.E.

Copia Saggio

Copia Saggio

CONCLUSIONI

RAPPRESENTARE PER RESISTERE: MEMORIA, MEDIA E POTERE NARRATIVO

Il Delitto di Giarre che ha dato avvio a questo lavoro non è soltanto un tragico evento che ha segnato la storia dell'omofobia in Italia, ma anche un punto di svolta nella presa di coscienza collettiva e nell'emergere del movimento queer italiano. Quell'episodio, accaduto nel 1980, oggi continua a interrogare la coscienza nazionale, soprattutto grazie a come è stato recentemente rielaborato e restituito attraverso il linguaggio audiovisivo. Il film *Stranizza d'amuri* di Giuseppe Fiorello (2023), ispirato proprio a quella vicenda, ha riattivato la memoria storica degli "ziti di Giarre" mostrando come i media narrativi possano operare come dispositivi di giustizia simbolica e di elaborazione affettiva e politica del trauma.

In questa prospettiva, i media digitali agiscono come ambienti pedagogici informali (Buckingham, 2003), capaci di (de)costruire le narrazioni dominanti e di offrire spazi di visibilità e riconoscimento a soggettività queer altrimenti marginalizzate. È ciò che Stuart Hall (1997) definiva *politica della rappresentazione*: la possibilità che l'immaginario visivo e narrativo possa influenzare le modalità con cui pensiamo, sentiamo e agiamo nei confronti dell'alterità. Nel caso del film di Fiorello, ciò che avviene è una riscrittura della vergogna e dell'invisibilità, un'operazione di risignificazione che restituisce dignità, desiderio

Copia Saggio

e tenerezza a due vite travolte dalla violenza di un contesto sociale eteronormativo e patriarcale che non dà spazio all'alterità, ma che anzi la schernisce, la uccide e, poi, la invisibilizza. Se recupero le storie a cui ho attinto per scrivere questo volume, la parola *invisibilità* è quella che risuona più volte nella mia mente.

Perché del delitto di Giarre, oggi, se ne parla poco? Perché dell'arresto delle due donne lesbiche agrigentine, nessun* agrigentino ne ha mai sentito parlare? Perché delle lotte delle persone LGBTQIA+ conosciamo solo i pride e, talvolta (troppo spesso), solo per parlarne a sproposito? Ecco, recuperare questi eventi, le battaglie, gli studi è, almeno in apparenza, facile: basta un computer e una connessione per accedere ad archivi digitali, fanzine scansionate, podcast e blog per ritrovarsi di fronte a genealogie sommerse. Ma il Web non è una biblioteca neutrale: accanto a fonti preziose proliferano narrazioni distorte, documenti falsi, algoritmi che orientano ciò che vediamo e, di conseguenza, ciò che ricordiamo. Questa condizione di eccedenza e *mistificazione informativa* ci obbliga a riflettere non solo su come veicolare conoscenze, ma su come abitare criticamente gli spazi mediali: significa chiedersi quali memorie vengano preservate e quali, invece, vengano cancellate o rese invisibili da logiche di mercato e da dispositivi di potere. È in questa tensione che prende forma il compito pedagogico: non limitarsi a decodificare, ma offrire strumenti per immaginare altri mondi, per ricostruire significati, per restituire voce a ciò che è stato escluso.

Ricordiamo allora l'orizzonte epistemico in cui si colloca questo volume: una *pedagogia del possibile*, che concepisce l'educazione come pratica di apertura e di riparazione, capace di espandere gli orizzonti di esistenza e di riconoscimento delle soggettività ancora oggi al centro di discorsi e pratiche discriminanti. Nella scia della pedagogia critica — che fa della speranza responsabile un compito etico e progettuale (Freire, 1970; Greene, 1995) — il *possibile* non è l'oppio dell'utopia astratta, ma un cantiere situato in cui immaginazione, esperienze individuali, memoria e azione si intrecciano per produrre mondi prossimi (Muñoz, 2009) e prossimali (Vygotskij, 1978). In tale quadro, media e ambienti digitali non sono meri canali, bensì co-educatori, ecosistemi: infrastrutture affettive e simboliche che disegnano regimi di visibilità, agentività e testimonianza.

È qui che si colloca il concetto di *mediumanità*: la costituzione del soggetto come soggetto-con-i-media, ibrido tecnico-semiotico la cui esperienza è continuamente mediatizzata e quindi educabile nelle sue pratiche di lettura, di produzione e di cura (Haraway, 1991; Krijnen & Van Bauwel, 2022; Panciroli & Rivoltella, 2025). Assumere la *mediumanità* come principio educativo implica progettare esperienze di senso che:

- a. sostengano l'immaginazione civica e la giustizia simbolica (si veda la funzione riparativa di *Stranizza d'amuri* nel ridistribuire il dicibile e il visibile sul caso di Giarre);

Copia Saggio

- b. rendano visibili e negoziabili le logiche infrastrutturali delle piattaforme (indicizzazione, moderazione, *shadowbanning*);
- c. trasformino il consumo in pratiche situate di produzione (narrazioni transmediali, inchieste civiche, campagne social, ecc.) che abilitano agency e responsabilità.

In questa prospettiva, la queer media education non “aggiunge contenuti”, ma abilita possibilità: forma persone capaci di abitare criticamente le ecologie mediatiche, di interrogarne gli a-priori algoritmici e di rilasciare nella sfera pubblica — attraverso forme condivise e accessibili — saperi e memorie che altrimenti resterebbero sommerse.

È proprio in questa tensione tra eccedenza informativa e rischio di mistificazione che diventano indispensabili *intersezionalità*, *multiliteracies* e *Pedagogia queer*, intesi come vettori non di etichette identitarie o mere opzioni terminologiche, bensì come categorie analitiche utili a comprendere la complessità dei processi educativi contemporanei che ripercorriamo brevemente:

Intersezionalità come criterio metodologico di equità

L'assunto cardine della prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989; Collins, 2022) è che le disuguaglianze non si manifestano attraverso assi separati, ma tramite configurazioni sinergiche di posizione sociale (genere, orientamento sessuale, classe, religione, provenienza geografica o etnica, abilità, età, ecc.). Da ciò discende l'esigenza di una *progettazione didattica equitativa* che tenga conto di tali intrecci, superando l'illusione di soggetti

educativamente neutri o universalizzati. La traduzione operativa di questo principio implica la differenziazione dei percorsi formativi, l'allocazione strategica di risorse e l'adozione di dispositivi valutativi sensibili alle disparità strutturali che condizionano l'accesso ai saperi e alla partecipazione mediale.

Multiliteracies e progettualità plurialfabetica

Nell'orizzonte dei New Literacy Studies (New London Group, 1996) la competenza comunicativa è concepita come una facoltà multifattoriale che integra linguaggi verbali, iconici, sonori, gestuali e digitali in ambienti socioculturali globali e locali. L'azione dell'educare è volta a fungere da connettore tra ecosistemi e apprendenti in cui i secondi possano negoziare significati, produrre testi transmediali e sperimentare pratiche identitarie non riducibili alle forme espressive canoniche. Tale impostazione si traduce nella promozione di pratiche di *meaning making* che, adottando la mediazione tecnologica (dalla tv all'intelligenza artificiale generativa), valorizzano la pluralità dei repertori semiotici e abilitano forme di agenzialità discorsiva in soggetti storicamente marginalizzati dalle gerarchie culturali.

Il paradigma queer come lente analitica pedagogica non ideologica

In questo volume il termine *queer* viene utilizzato in una accezione *epistemologica*, priva di connotazioni ideologiche prescrittive: *queer* è qui la disposizione critica a destrutturare categorie date per scontate, a evidenziare le

Copia Saggio

eteronomie di potere che strutturano genere, sessualità e, più in generale, i dispositivi di normalizzazione linguistica e sociale. Tale approccio, lungi dal contrapporsi a qualsivoglia tradizione valoriale, persegue il fine etico di *rimuovere ogni forma di discriminazione* valorizzando la molteplicità dei modi di esistere e di significare. In termini educativi, ciò implica la costruzione di curricoli che sostengano il rispetto attivo delle differenze e favoriscono la co-costruzione di spazi discorsivi equi, nei quali le soggettività possano muoversi senza subire riduzioni identitarie. L'integrazione fra intersezionalità, multiliteracies e Pedagogia queer rappresenta non un orizzonte prescrittivo, ma un vettore di ricerca e di prassi educativa orientato alla giustizia epistemica che richiede:

- una formazione di educatoru e docenti centrata sul dialogo fra saperi critici (studi di genere, media studies, sociologia dell'educazione) e competenze tecnologiche;
- la co-progettazione con lu studentu di percorsi di analisi e produzione mediale che traducano la complessità delle loro esperienze;
- il monitoraggio continuo delle implicazioni etiche degli ambienti digitali, compresa la valutazione dei bias algoritmici e delle dinamiche di sorveglianza.

Questa operazione culturale si iscrive pienamente nel più ampio orizzonte di una *queer media education*, che riconosce ai media un ruolo fondamentale nell'educazione affettiva, politica e identitaria delle nuove generazioni. Se ricordare Giorgio e Toni significa oggi non solo commemorare, ma anche *agire* politicamente attraverso i media,

allora il compito della pedagogia queer è quello di formare cittadinə capaci di riconoscere la posta in gioco che ogni rappresentazione comporta. Raccontare storie diverse non è un gesto decorativo, ma una strategia di liberazione. E, come ci insegna Haraway (1985), *non esistono storie innocenti*: ogni narrazione è sempre anche una presa di posizione sul mondo. Così come lo sono gli atti educativi. È proprio in quest'ultimo ambito che occorre vigilare con particolare attenzione: quando le forme di libertà vengono ostacolate da dispositivi di governo ideologici che tentano di normalizzare contenuti, approcci e soggettività critiche, la scuola e l'università rischiano di trasformarsi in spazi sorvegliati, dove il pensiero divergente è ammeso solo in misura controllata (hooks, 1994; Giroux, 2020). In tali contesti, come in tutti i contesti educativi, la sfida pedagogica consiste nel moltiplicare gli sguardi, le voci e le possibilità di esistere, senza timore di essere ritenut* sbagliatə, per esercitare il diritto umano di parola e di auto-rappresentazione: il diritto a nominarsi e a nominare il mondo, poiché “ciò che non si nomina, non esiste” — un principio linguistico e politico che, nell'educazione mediale, diventa criterio di giustizia simbolica e condizione per l'accesso alla cittadinanza comunicativa. Da questa prospettiva, la Queer Media Education non coincide con un'aggiunta tematica ai curricoli, ma configura un dispositivo di *world-making*: un insieme di pratiche di lettura, scrittura e co-progettazione attraverso cui lu studentə mettono alla prova i regimi di visibilità e i criteri di verità che governano le rappresentazioni di genere e sessualità nei testi, nei media digitali e nei loro algoritmi. Ciò

Copia Saggio

implica intrecciare almeno tre assi: a) un'educazione *ai* media capace di interrogare le posizioni, gli stereotipi e la logica intertestuale che circola tra piattaforme e formati; b) una riflessività queer che scardini la ciseteronormatività come “violenza simbolica” istituzionalizzata; c) un'epistemologia situata che riconosca la parzialità dei punti di vista e la responsabilità dell'atto di conoscere.

In questo orizzonte di emancipazione sociale e di libertà si colloca anche la fase di *rilascio emancipativo* del ciclo Q.U.A.K.E.: l'ultima tappa, in cui la conoscenza esce dai confini istituiti per rientrare nella sfera pubblica come bene comune e si traduce in una pratica di divulgazione aperta. Il presente volume, dunque, non vuole chiudere il discorso ma rilanciarlo, invitando chi legge a condividere suggerimenti, suggestioni, proposte di modifica e nuove piste di riflessione attraverso il QR code⁵² riportato in chiusura. Solo alimentando costantemente il dialogo e mettendo in circolazione il sapere condiviso potremo dare concretezza a quell'orizzonte liberatorio che rende la pedagogia un autentico motore di trasformazione.



52 <https://short.do/rz4t8T>

Copia Saggio

POSTFAZIONE

di *Pier Cesare Rivoltella*

Con questo bel volume di Salvatore Messina si apre, nel panorama pedagogico italiano, un capitolo nuovo. La Queer Media Education (o come io preferisco dire, la Queer & Media Education) non è solo un'etichetta suggestiva, ma un progetto teorico e pratico che mette in dialogo due campi di ricerca — i Queer Studies e la Media Education — che fino a oggi si sono sfiorati senza incontrarsi pienamente. Proprio l'intreccio tra questi due ambiti rappresenta l'elemento più innovativo del libro: da un lato, l'eredità consolidata della Media Literacy e della Media Literacy Education, che si è sviluppata in oltre quarant'anni di riflessioni pedagogiche (Buckingham, 2003; Hobbs, 2010; Rivoltella, 2019); dall'altro, la radicalità critica delle Queer Theories, che hanno fatto della decostruzione delle norme identitarie la loro cifra epistemologica (Butler, 1990/2006; Sedgwick, 1990).

Genealogia di un nuovo campo di sapere-azione

È bene ricordarlo, la Media Education nasce in Europa e si consolida tra anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, grazie a figure come Len Masterman che nel suo *Teaching the Media* (1985) già ribadisce con chiarezza il nesso fra educazione ai media e cittadinanza democratica fissato tre anni prima nella *Dichiarazione di Grünwald*. La Media

Copia Saggio

Education evidenzia subito una doppia ispirazione: accademica, perché dietro al lavoro mediaeducativo ci sono la ricerca sui media e in particolare l'analisi semiotica, i Cultural Studies, la psicologia del pubblico, la pedagogia dei media; ma anche movimentista, perché la vocazione del lavoro sui media è politica, mira a smascherare le iscrizioni ideologiche dei messaggi, chiama in causa l'impegno per la libertà di pensiero e la cittadinanza. Questa duplice istanza, di ricerca e di impegno militante, filtra e si mantiene in Italia, dove la Media Education si sviluppa a partire dai primi anni Novanta dando progressivamente vita a una tradizione autonoma, capace di coniugare la riflessione teorica con l'attenzione alla pratica scolastica e formativa nei contesti informali (Rivoltella, 2001, 2019).

La pedagogia queer, dal canto suo, come ha bene documentato Salvatore Messina in questo suo lavoro e come magistralmente messo in luce da Giuseppe Burgio nella sua Prefazione, ha radici nel pensiero femminista e negli studi di genere degli anni Novanta ed è stata segnata in particolare dalle elaborazioni di Judith Butler sulla performatività di genere (Butler, 1993) e dalla tensione costante a smascherare i dispositivi normativi che governano i corpi, i linguaggi, le istituzioni (Foucault, 1976/1998). Anche in questo caso vi è di sicuro una doppia anima: un'anima teorica, concettuale, volta a sviluppare riflessione sulle questioni aperte dal costruito, ma ancora una volta anche un'anima politica, attiva, impegnata a rivendicare a livello sociale un cambio di prospettiva.

La novità di questo volume è di avere riconosciuto questa affinità profonda intuendo che Media Education e

pedagogia queer non sono due strade parallele, ma due sguardi che possono arricchirsi a vicenda. Non basta educare a leggere criticamente i media se non si considera che quei media veicolano rappresentazioni di genere e sessualità (Gray, 2009; Sender, 2012), che costruiscono immaginari normalizzanti e che invisibilizzano intere soggettività. È in questa prospettiva che si può parlare di una Queer (&) Media Education come di un nuovo campo di ricerca e intervento transdisciplinare e allo stesso tempo come di un esempio significativo di quel processo di ampliamento dello spazio della Media Education già avviato con la nascita della Peer & Media Education e della Health & Media Education. Non più confinabile al solo spazio delle aule scolastiche, la Media Education si declina in direzioni diverse: diviene strumento di cittadinanza attiva, dispositivo di educazione continua, applicazione del principio del pensiero critico e della responsabilità anche a specifici aspetti della medialità come nel caso della prevenzione, della salute e, appunto, della rappresentazione del genere e della sessualità.

Ma: Queer Media Education, o Queer & Media Education? Come già anticipato propendo per la seconda lezione. Perché? Nel primo caso — quello di una Queer Media Education — staremmo affermando la necessità per la Media Education di diventare queer. Non credo sia questo l'obiettivo e mi interrogo anche sulla praticabilità e utilità dell'operazione. La Media Education ha già da sempre ben chiara la necessità di lavorare sulle rappresentazioni medialità con una particolare attenzione critica a stereotipi e pregiudizi, anche prima che si profilasse e

Copia Saggio

definisse la prospettiva queer. Invece credo sia opportuno ragionare sull'opportunità di estendere lo sguardo critico della Media Education al fenomeno queer attraverso il comune sguardo decostruttivo. Una Queer & Media Education è, così, un intervento educativo che raccorda queer pedagogy e Media Education: significa guardare ai media con queste due attenzioni.

La pedagogia della scomodità

Il libro parla esplicitamente di una “pedagogia della scomodità”. È un concetto potente: educare non significa tranquillizzare, offrire risposte facili o rafforzare l'ordine esistente. Al contrario, educare — soprattutto in una prospettiva critica — significa accettare di muoversi dentro la complessità, di abitare il conflitto, di aprire spazi di interrogazione. La scomodità, in questo senso, non è un effetto collaterale indesiderato, ma un vero e proprio metodo: essa costringe a mettere in discussione le certezze acquisite, a problematizzare ciò che viene dato per ovvio, ad accorgersi dei meccanismi di potere che agiscono nei discorsi e nelle rappresentazioni.

La Queer (&) Media Education assume la scomodità come leva trasformativa e la trasforma in occasione di apprendimento (Britzman, 1995; Kumashiro, 2002). Non si tratta solo di esporre studenti e studentesse a contenuti “diversi” o “alternativi”, ma di creare esperienze educative che incrinino la presunta neutralità del sapere e dei media, mostrando che ogni linguaggio è posizionato e che ogni rappresentazione implica inclusioni ed esclusioni.

È scomodo leggere testi e immagini che mettono in discussione le categorie di genere; è scomodo accorgersi di come i social network amplifichino bias e discriminazioni (Noble, 2018); è scomodo ripensare il linguaggio per includere soggettività escluse (Hooks, 1994). Ma è proprio da questa scomodità che nasce la possibilità di una coscienza critica (Freire, 1970/2005).

La scomodità, allora, non è mera frattura, bensì opportunità di apprendimento generativo: spinge i soggetti a ridefinire le proprie mappe cognitive, a confrontarsi con prospettive non familiari, a sviluppare empatia verso chi è sistematicamente marginalizzato. È un esercizio di “dislocamento” che destabilizza, ma che al tempo stesso permette di riconoscere la pluralità delle esperienze e la parzialità di ogni punto di vista. In questo senso, la pedagogia della scomodità diventa il contrario della pedagogia della conferma: mentre quest’ultima tende a riprodurre l’ordine sociale esistente, la prima apre scenari inediti, favorisce la consapevolezza politica e prepara all’azione trasformativa.

Il modello Q.U.A.K.E.

Uno degli apporti più originali e promettenti del volume è la proposta del ciclo Q.U.A.K.E. Su di esso invito sin d’ora Salvatore Messina a immaginare percorsi formativi e sperimentazioni per supportare con le evidenze quella che appare una fertilissima proposta teorica.

Il dispositivo pedagogico cui la formula rinvia non è semplicemente un acronimo efficace, ma una *grammatica*

Copia Saggio

dell'azione educativa che mette in relazione critica analisi e trasformazione attraverso tre movimenti: disidentificare, decodificare, emancipare.

1. *Disidentificare*. Il primo movimento del Q.U.A.K.E. riguarda il lavoro sulle identità. Disidentificare significa sottrarsi ai ruoli e alle etichette imposte, riconoscere che ciò che appare “naturale” è in realtà il prodotto di norme culturali e dispositivi sociali. Muñoz (1999) ha mostrato come la disidentificazione sia una strategia di resistenza che non consiste semplicemente nel rifiutare un'identità normativa, ma nel reimpiegarla, risignificarla, trasformarla dall'interno. In ambito educativo, disidentificare vuol dire aiutare gli studenti a leggere criticamente le categorie che li definiscono e a scoprire la possibilità di attraversarle, ibridarle, riscriverle.

2. *Decodificare*. Il movimento si ricollega alla lunga tradizione della Media Literacy Education, da Stuart Hall in poi (1980). Decodificare significa riconoscere che i testi mediali non trasmettono significati in maniera univoca, ma sono oggetto di negoziazione, interpretazione e contestazione. In chiave queer, decodificare implica andare oltre la semplice analisi del messaggio: significa individuare le norme di genere e di sessualità che esso veicola, smascherare gli stereotipi che alimenta, portare alla luce le assenze e le esclusioni che produce. È un lavoro che chiede di passare dall'analisi semiotica alla critica culturale, rendendo visibile ciò che altrimenti resterebbe implicito.

3. *Emancipare*. Il terzo movimento è quello trasformativo. Emancipare significa creare le condizioni perché soggetti e gruppi possano sottrarsi alle narrazioni che li

opprimono e immaginare alternative. Non si tratta solo di un obiettivo individuale — la crescita di consapevolezza critica — ma anche collettivo e politico: l'apertura di spazi di espressione, di partecipazione e di cittadinanza inclusiva. Qui il Q.U.A.K.E. mostra la sua vicinanza alla pedagogia critica di Freire (1970/2005) e di Giroux (2011), per cui l'educazione non si limita a interpretare il mondo ma vuole renderlo trasformabile.

Ma ciò che rende il Q.U.A.K.E. particolarmente innovativo è la sua struttura ciclica. *Decodificare, ri-codificare ed emancipare* non sono tappe lineari, ma fasi che si alimentano reciprocamente. Ogni emancipazione apre a nuove possibilità di disidentificazione; ogni disidentificazione produce nuovi bisogni di decodifica; ogni decodifica rafforza la capacità di emanciparsi. Il modello diventa così uno strumento dinamico per la pratica didattica, adattabile a diversi contesti: dall'analisi dei media mainstream all'uso creativo dei linguaggi digitali, dai laboratori scolastici ai percorsi di educazione informale. In questo senso, il Q.U.A.K.E. non è solo un dispositivo metodologico, ma una vera e propria *pedagogia della trasformazione*. Esso permette di spostare la Media Education dal piano della semplice alfabetizzazione a quello dell'emancipazione e la pedagogia queer dal piano della denuncia critica a quello della pratica educativa. È un modello che, nel suo insieme, restituisce pienamente il carattere epistemologico e politico della Queer (&) Media Education: educare non significa mai solo “insegnare a leggere i media”, ma aiutare a smontare le norme che i media veicolano e a costruire, insieme, nuovi immaginari di libertà.

Copia Saggio

Una sfida per la pedagogia italiana

Il carattere innovativo della Queer (&) Media Education non riguarda soltanto le metodologie. Esso si colloca in un contesto politico e culturale segnato da resistenze fortissime. Negli ultimi anni, in Italia come altrove, abbiamo assistito a un ritorno di discorsi binari e normativi, all'attacco ai cosiddetti "Gender Studies" (Graff, 2016). In questo scenario, il volume mostra con chiarezza che la Queer (&) Media Education è anche una pratica di resistenza culturale (Luhmann, 1998). Educare ai media non significa più soltanto insegnare a distinguere le fonti, a riconoscere le fake news, a evitare la manipolazione. Significa soprattutto rendere visibili i dispositivi che costruiscono la realtà sociale (Couldry & Hepp, 2017), smascherare i bias degli algoritmi (O'Neil, 2016), denunciare le logiche di esclusione, restituire voce a chi è sistematicamente marginalizzato.

Per la pedagogia italiana, il libro rappresenta una sfida. La nostra tradizione, forte sul piano teoretico, spesso è stata diffidente verso i movimenti sociali e le istanze critiche provenienti da altri campi disciplinari. Questo volume dimostra che l'incontro con i Gender Studies, con i Cultural Studies, con le Critical Literacies non è una contaminazione superficiale, ma un'occasione di rinnovamento epistemologico (Luke, 2012). Pedagogia, media e queer, messi in dialogo, non si limitano a giustapporsi: si trasformano reciprocamente.

Un altro merito del volume è l'insistenza sul fatto che la Queer (&) Media Education non è un sapere per specialisti,

ma una competenza di cittadinanza (Mihailidis, 2014). In un'epoca in cui i media digitali plasmano l'immaginario collettivo, in cui algoritmi e piattaforme decidono ciò che vediamo e ciò che ignoriamo, tutti e tutte siamo chiamati a sviluppare competenze critiche. Educare ai media in chiave queer significa educare a riconoscere le differenze, a decostruire i pregiudizi, a immaginare forme di convivenza nuove (Biesta, 2023). Significa ricordare, con Freire (1970/2005), che l'educazione non è mai neutrale: o riproduce l'ordine esistente o contribuisce a trasformarlo. Il libro di Salvatore Messina obbedisce all'indicazione del grande educatore brasiliano: da un lato, mostra con rigore teorico come sia possibile pensare una pedagogia che metta insieme queer e media; dall'altro, offre strumenti pratici per tradurre questa prospettiva in percorsi educativi concreti. In questo risiede il suo valore più grande: non solo interpretare il mondo, ma renderlo trasformabile guardando oltre la neutralità apparente dei media e facendo emergere la possibilità di nuove forme di vita più giuste, più plurali, più libere.

Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni. Sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), 9-20.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151—165.
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Tr. it. Erickson, Trento 2006.

Copia Saggio

- Butler, J. (1990/2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "sesso"*. Tr. it. Castelveccchi, Torino 2023.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. New York: Polity Press.
- Foucault, M. (1976/1998). *Storia della sessualità 1. La volontà di sapere*. Tr. it. Feltrinelli, Milano 1978.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogia degli oppressi*. Tr. it. EGA, Torino 2022.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury.
- Graff, A. (2016). Queer studies in education: International perspectives. *Sex Education*, 16(1), 1—7.
- Gray, M. L. (2009). *Out in the country: Youth, media, and queer visibility in rural America*. New York: NYU Press.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall et al. (Eds.), *Culture, media, language*, Hutchinson, London, pp. 128—138.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington D.C.: The Aspen Institute.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Jenkins, H., Ito, M., & boyd, d. (2016). *Participatory culture in a networked era*. New York: Polity Press.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. London: Routledge.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4—11.
- Luhmann, S. (1998). Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. In W. F. Pinar (Ed.), *Queer theory in education*, Routledge, London, pp. 141—155.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Routledge.
- Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. Bristol: Peter Lang.

- Muñoz, J. E. (1999). *Disidentifications: Queers of color and the performance of politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York: NYU Press.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. New York: Crown.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2019). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé.
- Sender, K. (2012). *The makeover: Reality television and reflexive audiences*. New York: NYU Press.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.

Copia Saggio

Copia Saggio

RINGRAZIAMENTI

I ringraziamenti più cari e sentiti vanno a moltissime persone. Ho la fortuna di essere circondato da persone straordinarie (almeno quelle che scelgo), che hanno reso possibile la nascita di questo volume, accompagnandolo nelle sue fasi di germinazione e crescita. Nelle introduzioni ho già espresso la mia gratitudine ai professori e amici *Pier Cesare Rivoltella* (Università di Bologna) e *Stefano Moriggi* (Università di Modena e Reggio Emilia). Qui desidero ribadire quanto il loro sostegno sia stato prezioso in questo percorso. È per me motivo di gioia vedere il libro pubblicato all'interno della collana diretta da *Stefano*, che sin dall'inizio ha espresso disponibilità ed entusiasmo nell'accogliere la proposta e nel sostenerla con convinzione, accompagnandomi con fiducia in tutte le fasi del processo. Il mio grazie va anche a *Nicola Cavalli* di Ledizioni srl, che ha accolto con entusiasmo la proposta editoriale, ne ha sostenuto la realizzazione anche sul piano economico e ha saputo trovare, insieme a me e Stefano Moriggi, il giusto equilibrio nei tempi di lavorazione, permettendo a questo testo di raggiungere la forma con cui oggi si presenta. Un ringraziamento speciale a *Chiara Pancioli* (Università di Bologna), che in un anno costellato di progetti e impegni ha saputo sostenermi con entusiasmo, rendendo concretamente possibile questo lavoro. Un grazie di cuore va a chi in anteprima ha letto questo volume,

Copia Saggio

aiutandomi a individuare snodi poco chiari, refusi e a suggerirne modifiche. Tra tutte parto da Rossella Ghigi (Responsabile scientifica del *Centro Studi sul Genere e sull'Educazione* dell'Università di Bologna): pur non conoscendoci sino a poco tempo fa, si è resa disponibile a dedicarmi tempo prezioso per un confronto proficuo. I suoi suggerimenti, frutto di uno sguardo sociologico lucido e attento, hanno offerto spunti fondamentali per orientare meglio le mie riflessioni e rafforzare la tenuta scientifica del lavoro. La sua generosità intellettuale e umana è stata per me un riferimento tanto raro quanto prezioso. Sono profondamente grato a *Giuseppe Burgio* (Università degli Studi di Enna "Kore"), studioso attento e rigoroso che, con i suoi lavori, ha aperto in Italia la strada agli studi pedagogici queer. Il confronto scientifico con lui, costante su diversi passaggi del volume, è stato arricchente. La sua prefazione è per me un onore e un privilegio.

Torno a *Pier Cesare Rivoltella*, il quale ha avuto anche un ruolo diretto nella revisione scientifica degli aspetti media educativi del volume. Aver "queerizzato" un suo framework — già profondamente attento ai temi dell'equità e delle pluralità — è stata per me una sfida e una responsabilità. Il suo apprezzamento, alla luce della sua indiscussa autorevolezza in tema di media education a livello nazionale e internazionale, è per me fonte di autentica gioia. Grazie a *Teresa Tumbiolo*, *Manuela Pavone*, *Fabio Bologna*, *Antonio Di Grigoli*, *Veronica Russo*, *Paola Rigoni* e *Anita Macaudo* che, a diverso titolo, hanno arricchito le mie prospettive di ricerca, leggendo con attenzione diverse parti del volume, aiutandomi a scovare refusi

e, soprattutto, offrendomi la loro prospettiva unica come docenti, studiosə, attivistə e sostenitorə della cultura queer. La loro sensibilità critica e il loro sguardo plurale hanno reso questo volume più accurato e, al tempo stesso, più vivo.

A *Marika Mascitti* (Università di Bologna) un ringraziamento speciale per aver letto in corso d'opera il volume e per averne curato le grafiche interne. Grazie ad *Andrea Di Pasquali*, amico e fratello della mia famiglia di elezione, per aver messo a disposizione le sue competenze (IG: *andrea.dipas*) nel realizzare la copertina del libro.

A tuttə loro, e a chi mi ha sostenuto in questo cammino, va la mia più sincera riconoscenza. Infine, grazie a chi leggerà questo lavoro e lo farà circolare nelle associazioni, nelle università, nelle scuole e nei luoghi della ricerca e dell'azione; e a chi userà il QR code in fondo alle *Conclusioni* per condividere suggerimenti, domande e testimonianze, alimentando una riflessione che resta aperta.

Copia Saggio

Copia Saggio

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abidin, C. (2021). Mapping Internet Celebrity on TikTok: Exploring Attention Economies and Visibility Labors. In I. A. Brighenti, A. Mattozzi, & M. Teli (Eds.), *The Social Life of Methods as Devices* (pp. 15—31). Emerald Publishing.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Akingbe, N. (2024). Queering authoritarianism in Uganda: Dissident sexualities and tropical African [anti]-aesthetics in *Stella Nyanzi's No Roses from my Mouth*. *eTropic: Electronic Journal of Studies in the Tropics*, 23(2), 19—38.
- Alexander, J. (2002). Queer webs: Representations of LGBT people and communities on the world wide web. *International Journal of Sexuality & Gender Studies*, 7(2-3), 77—84.
- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211—236.
- Alsherif, S. (2024). Why migrants need digital sanctuary. *Open Rights Group*. <https://www.openrightsgroup.org/blog/why-migrants-need-digital-sanctuary/>
- Amed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Duke University Press.
- Ammari, T., Nofal, M., Naseem, M., & Mustafa, M. (2022). Moderation as empowerment: Creating and managing women-only digital safe spaces. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW2), 313, 1—36.
- Ananya. (2024, March 19). AI image generators often give racist and sexist results: can they be fixed? *Nature*, 627(8005), 722—725.
- Anelli, F. (2023). *Lo spettro dell'asessualità. Corpi, percorsi e rivendicazioni della comunità asessuale*. Eris

Copia Saggio

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- Arun, C. (2019). *On WhatsApp, rumours, lynchings, and the Indian government*. *Economic & Political Weekly*, 54(6), Forthcoming.
- Arya, R., & Kanozia, R. (2025). Meta's misguided path: global consequences of abandoning third-party fact-checking. *Media Asia*, 1—25.
- Audigier, F. (2000): Education à la citoyenneté et école élémentaire, in A. Dhavré - J. Savino (eds.), *Image d'information et citoyenneté à l'école primaire*, Publication du clemi, Paris, pp. 12-25.
- Auslander, P. (2022). *Liveness: Performance in a Mediatized Culture* (3rd ed.). Routledge.
- Bailey, M. M. (2013). *Butch queens up in pumps: Gender, performance, and ballroom culture in Detroit*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Banks, J. A. (1981). *Multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Barazzetti, D. (ed.). (1996). *Donne e saperi. Basi teoriche e metodologiche degli studi femministi e di genere*. FrancoAngeli.
- Barker, M., & Scheele, J. (2016). *Queer: A Graphic History*. Icon Books.
- Bassi, S. & Tarantino, C. (Eds.). (2012). *Gli studi di genere in Italia: riflessioni e prospettive*. FrancoAngeli.
- Battisti, C. S., Lunerti, D., Brucoli, N., Ferranti, R., Sanchez, L. R. S., Servello, L., Mus, C. B., & Fulgenzi, A. (Eds.). (2023). *Queer pandèmia: Contaminazioni artistiche di altro genere*. Edizioni Tlon & TWM Factory
- Battisti, C. S., Lunerti, D., Brucoli, N., Ferranti, R., Simon Sanchez, L. R., Servello, L., Mus, C. B., & Fulgenzi, A. (Eds.). (2022). *ULTRAQUEER. Metagender*. Roma: TWM Factory.
- Beachy, R. (2014). *Gay Berlin: Birthplace of a Modern Identity*. Knopf.

- Beauvoir, S. de (1949/1989). *The Second Sex* (H. M. Parshley, Trans.). Vintage Books.
- Bell, D. A. (1980). Brown v. Board of Education and the interest-convergence dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518—533.
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim code*. Polity Press.
- Benjamin, W. (1936, ed. 1969). *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. In H. Arendt (Ed.), *Illuminations* (pp. 217—252). Schocken Books.
- Bennett, A. (2000). *Popular music and youth culture: Music, identity and place*. Basingstoke: Macmillan.
- Bennett, T. (1995). *The birth of the museum: History, theory, politics*. Routledge.
- Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). *The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Duke University Press.
- Berlant, L., & Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24(2), 547-566.
- Bersani, L. (1995). *Homos*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bettcher, T. M. (2007). Evil deceivers and make-believers: On transphobic violence and the politics of illusion. *Hypatia*, 22(3), 43—65.
- Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. Routledge
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista: Stereotipi di genere nei libri delle elementari* (2^a ed.). Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm.
- Birhane, A. (2022). The unseen black faces of ai algorithms. *Nature*
- Bivens, R. E., & Haimson, O. L. (2016). Baking gender into social media design: How platforms shape categories for users and advertisers. *Social Media + Society*, 2(4), 1—12.

Copia Saggio

- Bonini, N., Del Missier, F., & Rumiati, R. (a cura di). (2008). *Psicologia del giudizio e della decisione*. Bologna: Il Mulino.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014, vers. or. 2011). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.
- Borg, E. (2022). Queering metadata: Describing LGBTQ+ visual culture in digital collections. *Journal of Documentation*, 78(6), 1103-1121.
- Boxer, M.J. (1998). *When Women Ask the Questions: Creating Women's Studies in America*. The Johns Hopkins University Press.
- Boyd, D. (2010). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. In Z. Papacharissi (Ed.), **A networked self: Identity, community, and culture on social network sites** (pp. 39—58). New York, NY: Routledge.
- Braidotti, R. (2013, trad. It. 2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi.
- Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337—356.
- Brechenmacher, S. (2025). *Trump's "gender ideology" attacks are following a global movement*. Emissary. Carnegie Endowment for International Peace. <https://carnegieendowment.org/emissary/2025/02/trump-gender-ideology-global-trend-women-lgbtq-rights?lang=en>
- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151—165.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.

- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From production to produsage*. New York, NY: Peter Lang.
- Bryant, J. (2021). Remixing the collection: 3D printing and queer museum hacking. *Museum & Society*, 19(3), 125-142.
- Bryson, M., & de Castell, S. (1993). Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 18(3), 285—305.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Buckingham, D. (2021). *Media literacy policy: The reduced version*. London: davidbuckingham.net.
- Bull, A. C., MacMillan, M., & Head, A. J. (2021). Dismantling the Evaluation Framework. In *the Library with the Lead Pipe*. <https://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2021/dismantling-evaluation/>
- Buonanno, M. & Faccioli, F. (eds) (2020). *Genere e media: non solo immagini. Soggetti, politiche, rappresentazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Burgio G., Lopez A.G. (eds) (2023), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: Franco Angeli.
- Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza: Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano—Udine: Mimesis.
- Burgio, G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Burgio, G. (2022a). In F. Botto (Ed.), *Gli studi di genere in Italia: passato, presente e futuro di una sfida ancora aperta. AboutGender. International Journal of Gender Studies*, 11(21), 295—345.
- Burgio, G. (2022b). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Burgio, G. (2025). *Debutti d'amore: Storie di adolescenti gay a Palermo*. Milano: Mimesis Edizioni.

Copia Saggio

- Burgio, G., & Fidolini, V. (2025). La fabbrica del maschio. L'educazione informale al genere in adolescenza. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 1(2025), 169—186.
- Butler, J. (1990). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma: Laterza (trad. it. 2013 di *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge).
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness*. Palgrave Macmillan.
- Campbell, J. E. (2004). *Getting it on online: Cyberspace, gay male sexuality, and embodied identity*. Harrington Park Press and Routledge.
- Carlson, D. L., & Meyer, E. J. (2021). "Gender and sexualities in education: A reader." Peter Lang Publishing.
- Carr, N. (2010, trad. It. 2011). *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Carroll, S. (2023). *Queer Britain: Community curation and the politics of national heritage*. Routledge.
- Carter, C., Steiner, L., & Mclaughlin, L. (Eds.). (2013). *The Routledge Companion to Media & Gender* (1st ed.). Routledge.
- Carter, D. (2004). *Stonewall: The Riots That Sparked the Gay Revolution*. St. Martin's Press.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines 3.0*. Wakefield, MA: CAST
- Castro, A. (2021). Stories Told Together: Male Narratives of Non-Monogamous Bi+ and Heterosexual Men. *Archives of Sexual Behavior*, 50, pp.1461—1477
- Cavarero, A. (1990). *Nonostante Platone*. Editori Riuniti.
- Ceretti, F., & Padula, M. (2016). *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative*. Pisa: ETS.
- Chamberlain, P. (2017). *The Feminist Fourth Wave: Affective Temporality*. London: Palgrave Macmillan.

- Cheryan, S., Plaut, V. C., Davies, P. G., & Steele, C. M. (2009). Ambient belonging: How stereotypical cues impact gender participation in computer science. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 1045-1060.
- Chynoweth, A., Lynch, B., & Smith, L. (Eds.). (2020). *Museums and social change: Challenging the unhelpful past*. Routledge.
- Ciari, B. (1974). Per la scuola a tempo pieno. *Cooperazione Educativa*, 23(10), 4—6.
- Ciasullo, A. M. (2001). Making her (in)visible: Cultural representations of lesbianism and the lesbian body in the 1990s. *Feminist Studies*, 27(3), 577—608.
- Clark, A. (2003). *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Coleman, J. J., & Wargo, J. M. (2024). *Queer civics: Hermeneutical injustice and the cis-straight nation-state: Reading the illusion of LGBTQ+ inclusion through the (Queer) Child*. *Educational Theory*, 74(5), 639—661.
- Colli Vignarelli, S. (2024). *Queerizzare il maschile: la sovversione della norma eterosessuale attraverso l'auto-formazione dell'professionist*. *Pedagogia delle differenze*, 53(2), 19-32.
- Collier, A. (2017). Digital sanctuary: Protection and refuge on the Web? *EDUCAUSE Review*, 52(5). <https://er.educause.edu/articles/2017/8/digital-sanctuary-protection-and-refuge-on-the-web>
- Collins, P.H. (2004). *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism*. New York, NY: Routledge.
- Collins, P.H. (2022). *Intersezionalità come teoria critica della società*. UTET Università. (ed. or. 2019: *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press).
- Columbro, D. (2024). *Quando I dati discriminano. Bias e pregiudizi in grafici, statistiche e algoritmi*. Trento: Il Margine.

Copia Saggio

- Connell, R. W. (1995; 2nd ed. 2005). *Masculinities*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Connell, R. W. (2009). *Gender: In World Perspective*. Polity Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). "Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept". *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Corradi, L. (2018). *Il femminismo delle Zingare. Intersezionalità, alleanze, attivismo di genere e queer*. Milano: Mimesis.
- Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice: Community-led practices to build the worlds we need*, MIT press.
- Couldry, N. (2004). Liveness, "Reality," and the Mediated Habitus from Television to the Mobile Phone. *The Communication Review*, 7(4), 353—361.
- Craig, S. L., Eaton, A. D., McInroy, L. B., Leung, V. W. Y., & Krishnan, S. (2021). Can social media participation enhance LGBTQ+ youth well-being? Development of the social media benefits scale. *Social Media + Society*, 7(2), 1—13.
- Crawford, K. (2014). *The anxieties of big data*. The New Inquiry. Retrieved from <https://thenewinquiry.com/the-anxieties-of-big-data/>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139—167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241—1299.
- David, D. S., & Brannon, R. (Eds.). (1976). *The Forty-Nine Percent Majority: The Male Sex Role*. Addison-Wesley.
- Davis, A. Y. (1981). *Women, Race & Class*. New York, NY: Random House.
- Davis, A. Y. (1998). *Blues Legacies and Black Feminism: Gertrude "Ma" Rainey, Bessie Smith, and Billie Holiday*. New York, NY: Pantheon Books.

- de Burgh, H. (Ed.). (2000) *Investigative Journalism: Context and Practice*. London: Routledge.
- De Lauretis, T. (1991). Queer theory: Lesbian and gay sexualities: An introduction. *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 3(2), iii—xviii.
- De Lauretis, T. (1994). Habit changes. In *The practice of love: Lesbian sexuality and perverse desire* (pp. 297—313). Bloomington: Indiana University Press.
- De Leo, M. (2021). *Queer: storia culturale della comunità LGBT+*. Torino: Einaudi.
- De Ridder, S., & Van Bauwel, S. (2015). The discursive construction of gay teenagers in times of mediatization: Youth's reflections on intimate storytelling, queer shame and realness in popular social media places. *Journal of Youth Studies*, 18(6), 777—793.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Paris: Buchet-Chastel.
- DeCook, J. R. (2019). How deep does the rabbit hole go? The “Wonderland” of r/TheRedPill and its ties to white supremacy. *b2o: An Online Journal, The New Extremism* special issue.
- Del Re, A. (Ed.). (2008). *Manuale di pari opportunità. Per un orientamento sulle politiche di genere*. Padova: CLEUP.
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F., Petroni, F., Scala, A., Caldarelli, G., ... & Quattrocioni, W. (2016). Echo chambers: Emotional contagion and group polarization on Facebook. *Scientific Reports*, 6, 37825.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory: An Introduction*. NYU Press.
- Demozzi, S. & Ghigi, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori.
- Deutsch, K., & Miller, J. (2021). The pink tax: The persistence of gender pricing disparities. *Journal of Consumer Policy*, 44(4), 673—696.

Copia Saggio

- Deutsch, K., & Miller, J. (2021). The Pink Tax: The Persistence of Gender Pricing Disparities. *Journal of Consumer Policy*, 44(3), 455—472.
- Dhoest, A., & Szulc, L. (2016). Navigating Online Selves: Social, Cultural, and Material Contexts of Social Media Use by Diasporic Gay Men. *Social Media + Society*, 2(4).
- Di Grigoli A.R. (2023). *La pedagogia queer e il riconoscimento della non-linearità identitaria. Verso un modello critico della cis-normatività in educazione* (pp.205-214). In G. Burgio, A.G. Lopez (a cura di). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Grigoli, A. R. (2025). *Educare figli maschi: Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. Milano: Franco Angeli.
- Dillabough, J. A. (2001). "Gender theory and research in education: Modernist traditions and emerging contemporary themes." In B. Francis & C. Skelton (Eds.), "Investigating gender: Contemporary perspectives in education." Open University Press.
- Diversity Lab. (2024). Diversity Media Report 2024. Milano: Fondazione Diversity. Retrieved from <https://www.diversity-mediaawards.it/wp-content/uploads/2024/04/Diversity-Media-Research-Report-2024.pdf>
- Dolci, D. (1973). *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*. Einaudi.
- Dorn, R., Kezar, L., Morstatter, F., & Lerman, K. (2024). *Harmful speech detection by language models exhibits gender-queer dialect bias*. Preprint.
- Downie, L. Jr., & Kaiser, R. G. (2002). *The News About the News: American Journalism in Peril*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Duggan, L. (2003). *The twilight of equality? Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Beacon Press.
- Dussel, I., & Gutiérrez, M. G. (2006). *Educación y diversidad sexual: Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). *Social Role Theory*. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 2, pp. 458—476). SAGE.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Edelman, L. (2004). *No future: Queer theory and the death drive*. Durham, NC: Duke University Press.
- Elliott, A. (2019). *The Culture of AI: Everyday Life and the Digital Revolution*. Routledge.
- Ellis, A. (2019, February 25). Berkeley to finally vote on privacy ordinance to make it a digital sanctuary city. *Gizmodo*. <https://gizmodo.com/berkeley-to-finally-vote-on-privacy-ordinance-to-make-1832917367>
- Ellis, S. J. (2007). *Diversity and inclusivity at university: A case study of LGBT students*. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 95-108.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297—324.
- El-Tayeb, F. (2011). *European others: Queering ethnicity in postnational Europe*. University of Minnesota Press.
- Eriksson, A. (2019). "Pre-service teachers' questions about the profession during mentoring group conversations." *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 149-164.
- European Commission. (2024). *Italy: Digital Decade Country Report 2024*. Brussels: European Commission.
- European Parliament. (2023). *Report on LGBTIQ+ persons and artificial intelligence (2022/2265(INI))*. Committee on Civil Liberties, Justice and Home Affairs. Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0186_EN.html
- Evans, E. (2015). *The Politics of Third Wave Feminisms: Neoliberalism, Intersectionality, and the State in Britain and the US*. Palgrave Macmillan.

Copia Saggio

- Fabbri, L., & Romano, A. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri, M. [Manuela] (2025). *Dall'empowerment all'agency pedagogico-trasformativa: Prospettive di ricerca e linee per l'azione didattica*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Fabbri, M. [Maurizio] (2018). Procedere per sconfinamenti. Il 'problematicismo pedagogico' e le sue tensioni euristiche. In *La competenza di ricerca nelle professioni educative* (pp. 41—55). Lecce: Pensa Multimedia.
- Fabbri, M. [Maurizio] (2022). Antidogmatism and weak thought: The hinges of problematicism in the time of crisis. *Paideutika*, 18(36), 53—65.
- Farci, M., & Scarcelli, C. M. (eds) (2021). *Media digitali, genere e sessualità*. Milano: Mondadori
- Farinacci, E., & Messina, S. (2023). *BigAIM (Bias generated by Artificial Intelligence in audiovisual Media): Una ricerca esplorativa sul rapporto tra bias algoritmico e i media audiovisivi. Atti di convegno Sirem 2023*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. New York, NY: Basic Books.
- Fauzia, C., & Amenta, V. (2024). *Femminismo Terrone: Per un'alleanza dei margini*. Roma: Thlon.
- Fenton, N. (2016). *Digital, political, radical*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Ferguson, R. (2004). *Aberrations in Black: Toward a Queer of Color Critique*. University of Minnesota Press.
- Fernández, J. M. (2004). *Cuerpos desobedientes: travestismo e identidad de género*. Ediciones Colihue.
- Ferrari, L., & Messina, S. (2025). New Media Literacies per progettare e promuovere l'inclusione. In C. Panciroli & P. C. Rivoltella (a cura di), *Didattica delle New Literacies* (pp. 169—183). Milano: Mondadori Education.
- Ferraris, M. (2021). *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*. Roma-Bari: Laterza.

- Firestone, S. (1970). *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*. William Morrow.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. London: Routledge.
- Flexner, E., & Fitzpatrick, E. (1996). *Century of Struggle: The Woman's Rights Movement in the United States*. Harvard University Press.
- Floridi, L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina. (trad. It. 2017)
- Flynn, D. J., Nyhan, B., & Reifler, J. (2017). The nature and origins of misperceptions: Understanding false and unsupported beliefs about politics. *Political Psychology*, 38(S1), 127—150.
- Formby, E. (2013). *Sexuality education with LGBT young people*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1967, trad. it. 2000). *Spazi altri. I corpi utopici, le eterotopie*. Milano: Mimesis.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. Vol. 1: La volonté de savoir*. Gallimard. (Trad. it.: *La volontà di sapere. Feltrinelli*, 1978.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972—1977*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (2006). Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979). Milano: Feltrinelli.
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). "Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates." Routledge.
- Fraser, N. (1992). Rethinking the public sphere. In C. Calhoun (Ed.), *Habermas and the public sphere* (pp. 109-142). MIT Press.
- Frau-Meigs, D. (2024). Algorithm Literacy as a Subset of Media and Information Literacy: Competences and Design Considerations. *Digital*, 4(2), 512-528.
- Freccero, C. (1999). *Popular Culture: An Introduction*. NYU Press.

Copia Saggio

- Freeman, J. (1975). *The Politics of Women's Liberation*. David McKay.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press. (Trad. it.: *La pedagogia degli oppressi*. EGA, 1971).
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedan, B. (1963). *The Feminine Mystique*. Norton.
- Frith, S. (1988). *Music for Pleasure: Essays in the Sociology of Pop*. Cambridge: Polity Press.
- Gabriel, A. de B., & Nóbrega dos Santos, J. (2021). *O cuírlombo da palavra: aquilombamento queer na poesia de Tatiana Nascimento*. Em *Construção*, 9, 37—43. Recuperato da <https://www.e-publicacoes.uerj.br/emconstrucao/article/view/54295>
- Gaines, W. (2007). *Investigative Journalism: Proven Strategies for Reporting the Story*. Washington, D.C.: CQ Press.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: l'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze: Firenze University Press.
- Gallese, V., Moriggi, S., Rivoltella, P.C. (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Raffaello Cortina Editore
- Gambino, E. (2020). "A more thorough resistance"? Coalition, critique, and the intersectional promise of queer theory. *Political Theory*, 48(2), 218—244.
- Gee, J. P. (2007). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina (trad. it. 2013).
- GenderLens. (2024). *Guida all'uso del genere nei dati, nelle immagini e nelle parole*. Retrieved from https://www.genderlens.org/wp-content/uploads/2024/10/00_Guida_GL_A4_ONLINE-05-DEF.pdf
- Ghigi, R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Gilliard, C. (2017). Pedagogy and the logic of platforms. *EDUCAUSE Review*, 52(4).
- Ging, D. (2019). Alphas, Betas, and Incels: Theorizing the Masculinities of the Manosphere. *Men and Masculinities*, 22(4), 638—657
- Ging, D. (2019). Alphas, betas, and incels: Theorizing the masculinities of the manosphere. *Men and Masculinities*, 22(4), 638—657.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). New York, NY: Bloomsbury Academic.
- GLAAD. (2021). *Where We Are on TV: 2020—2021*. GLAAD Media Institute. Retrieved from <https://glaad.org/whereweareontv20>
- Goethals, T., De Schauwer, E., & Van Hove, G. (2015). *Weaving intersectionality into disability studies research: Inclusion, reflexivity and anti-essentialism* [Intrecciare l'intersezionalità nella ricerca sui disability studies: Inclusione, riflessività e anti-essenzialismo]. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1-2), 75-94.
- González, J. (2021). Threshold fear and queer audiences: Access politics in Italian museums. *Journal of Museum Education*, 46(3), 305-317.
- Gould, D. B. (2009). *Moving politics: Emotion and ACT UP's fight against AIDS*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Grabowska, M. (2020). *Queer spaces and Polish politics: Exploring anti-LGBT ideologies in Eastern Europe*. *Journal of LGBT Youth*, 17(3), 235-250.
- Gregory, K., & Strong, S. (2020). Affective museology and queer remembrance. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 402-420.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.

Copia Saggio

- Grossberg, L. (1989). MTV: Swinging on the (Postmodern) Star. In I. Angus & S. Jhally (Eds.), *Cultural Politics in Contemporary America* (pp. 254—270). New York: Routledge.
- Grossberg, L. (1997). *Dancing in Spite of Myself: Essays on Popular Culture*. Durham, NC: Duke University Press
- Guess, A. M., Nagler, J., & Tucker, J. A. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1),
- Gyllingberg, L., Birhane, A., Sumpter, D. (2023). The lost art of mathematical modelling. *arxiv.*, Retrieved from <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.08559>
- Halberstam, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Duke University Press.
- Halberstam, J. (2022). *L'arte queer del fallimento*. Nottetempo. (Op. orig. del 2011)
- Hall, S. (1973). *Encoding and decoding in the television discourse*. Birmingham, UK: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972—79* (pp. 128—138). London, UK: Hutchinson.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. In S. Hall (Ed.), *Culture, Media & Identities*. Milton Keynes/London: The Open University & Sage Publications Ltd.
- Halperin, D. M. (1995). *Saint Foucault: Towards a gay bagiology*. New York: Oxford University Press.
- Hanhardt, C. B. (2013). *Safe Space: Gay Neighborhood History and the Politics of Violence*. Durham, NC: Duke University Press.
- Hanisch, C. (1970). The personal is political. In S. Firestone & A. Koedt (Eds.), *Notes from the second year: Women's liberation* (pp. 76—78). Radical Feminism.
- Hansen, M. B. N. (2004). *New Philosophy for New Media*. MIT Press.

- Harari, Y. N. (2017). *Homo deus: Breve storia del futuro*. Milano: Bompiani.
- Haraway, D. J. (1985). *A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century*. In *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature* (pp. 149—181). New York, NY: Routledge.
- Harding, S. (1987). *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Indiana University Press.
- Harris, C. (1993). Whiteness as Property. *Harvard Law Review*.
- Harris, M. (1993). *Our Kind: Who We Are, Where We Came From, Where We Are Going*. Harper Perennial.
- Hayden, D. (1980). What Would a Non-Sexist City Be Like? Speculations on Housing, Urban Design, and Human Work. *Signs*, 5(3), S170—S187.
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hearn, J., & Morrell, R. (2012). *Men and Masculinities in a Globalizing World*. Palgrave Macmillan.
- Hebdige, D. (1979). *Sottocultura: il significato dello stile*. Milano: Shake. (trad. It. 1994).
- Hekma, G. (2004). "Same-Sex Relations among Men in Europe, 1700-1990". In *A Cultural History of Sexuality*. Manchester/ New York: Manchester University Press.
- Hilling, D. E., Ihaddouchen, I., Buijsman, S., Townsend, R., Gommers, D., & van Genderen, M. E. (2025). The imperative of diversity and equity for the adoption of responsible AI in healthcare. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 8, 1577529.
- Hjallastefnan. (2024). *The Hjalli Model* [brochure istituzionale islandese]. Hjallastefnan. Retrieved from <https://hjallastefnan.is/wp-content/uploads/2024/04/Hjalli-Model-baeklingur-enska.pdf>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin Press.

Copia Saggio

- Hobbs, R. (2021). *Media literacy in action: Questioning the media*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2013). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1).
- hooks, b. (1981). *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*. South End Press.
- hooks, b. (1992). *Black looks: Race and representation*. Boston, MA: South End Press.
- hooks, b. (1994; 1997; 2020). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. (prima ed. 1994, sec. ed. 1997, trad. it. 2020 *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Roma: Meltemi.
- hooks, b. (2015). *Feminist Theory: From Margin to Center* (3rd ed.). Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. Routledge.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1947, trad. it 2010). *Dialettica dell'illuminismo*. Einaudi.
- Horta, R., & Ferreira, F. (2019). The Queermuseu controversy and the Brazilian culture wars. *Cultural Politics*, 15(2), 195-221.
- Horton, D., & Richard Wohl, R. (1956). Mass Communication and Para-Social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance. *Psychiatry*, 19(3), 215—229.
- Houston, B. (1999). *The Investigative Journalist's Handbook: A Guide to Documents, Databases, and Techniques*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Huerta, R., & Navarro, J. (2019). *Museari: Arte, educació i drets humans*. Tirant lo Blanch.
- Humm, M. (1992). *Modern feminisms: Political, literary, cultural*. Columbia University Press.
- Humphreys, S., & Vered, K. O. (2014). Reflecting on gender and digital networked media. *Television & New Media*, 15(1), 3—15.

- ICOM Italia, Moolhuijsen, N., Martiri, D., Cuzzola, C., & Parigiani, R. (a cura di). (2025). *Musei e generi: Etica, metodi e approcci per promuovere una cultura trans-positiva e accessibile nelle istituzioni culturali* (Collana CEDOM, n. 03). Milano: ICOM Italia.
- ICOM. (2022). *ICOM definition of museum—2022*. International Council of Museums. <https://icom.museum>
- Ihde, D. (1990). *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*. Indiana University Press.
- ISTAT. (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità — Anno scolastico 2023/2024*. Retrieved from <https://www.istat.it/comunicato-stampa/linclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2023-2024/>
- Jagose, A. (1996). *Queer Theory: An Introduction*. NYU Press.
- Janowitz, J. (2023). Museums are not neutral: Queer labor and structural change. *Curator: The Museum Journal*, 66(1), 31-48.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York, NY: New York University Press.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini e Associati. (Edizione originale pubblicata nel 2009).
- Jenkins, H. (2013). *Spreadable media. I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*. Milano: Apogeo.
- Kahan, D. M., Peters, E., Wittlin, M., Slovic, P., Ouellette, L. L., Braman, D., & Mandel, G. (2012). The polarizing impact of science literacy and numeracy on perceived climate change risks. *Nature Climate Change*, 2(10), 732—735.
- Kahne, J., Hodgin, E., & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning civic education for the digital age: Participatory politics and the pursuit of democratic engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1—35.
- Kalluri, P., Kapoor, S., DiAngelo, R., & Barocas, S. (2023). How image-generating AI amplifies existing biases. *Nature Machine Intelligence*, 5, 709—711.

Copia Saggio

- Kavtaradze, L. (2024). Challenges of Automating Fact-Checking: A Technographic Case Study. *Emerging Media*, 2(2), 236-258.
- Kellner, D. & Share, J. (2019). *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education*. Leiden: Brill Sense.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy: Empowering students for a democratic society. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 105(1), 59-78.
- Kenney, M. R. (2001). *Mapping Gay L.A.: The Intersection of Place and Politics*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Kimmel, M. (1996). *Manhood in America: A Cultural History*. Free Press.
- Kimmel, M. (2012). *The gendered society* (5th ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Koyama, E. (2003). The transfeminist manifesto. In *Catching a wave: Reclaiming feminism for the 21st century* (pp. 244—259). eScholarship, University of California.
- Kozinets, R. V., & Jenkins, H. (2021). Consumer movements, brand activism, and the participatory politics of media: A conversation. *Journal of Consumer Culture*, 22(1), 264-282.
- Krijnen, T., & Van Bauwel, S. (2022). *Gender and Media: Representing, Producing, Consuming*. Routledge.
- Kuhar, R., & Paternotte, D. (2017). *Anti-Gender Campaigns in Europe: Mobilizing Against Equality*. Rowman & Littlefield.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge.
- Kunzel, R. (2018). Archival afterlives: AIDS and the queer art of be/longing. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 24(2-3), 251-262.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just What Is Critical Race Theory and What's It Doing in a Nice Field Like Education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Routledge.

- Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. SUNY Press.
- Leonelli S.; Selmi G. (eds.), *Genere, corpi e televisione. Sguardi di adolescenti*, ETS, Pisa 2013
- Leonelli, S. (2011). La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1—15.
- Lerner, G. (1986). *The Creation of Patriarchy*. Oxford University Press.
- Leve, A. M. (2012, December). *The circuit of culture as a generative tool of contemporary analysis: Examining the construction of an education commodity*. Paper presented at the Joint AARE APERA International Conference, Sydney, Australia. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544487.pdf>
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., & Cook, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353—369.
- Lin, C. K. (2017). *Changing the shape of the landscape: Sexual diversity frameworks and the promise of queer literacy pedagogy in the elementary classroom*. Occasional Paper Series, 37, 1-26.
- Liotta, E. (2019). *Nuovo cinema queer: Storia della filmografia LGBTQI+ in Italia*. Catania: Villaggio Maori Edizioni.
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2007). Graduations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide. *New Media & Society*, 9, 671-696.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3—14.
- Livingstone, S. (2012). *Children and the Internet: Great expectations, challenging realities* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S. (2018). Media literacy — everyone's favourite solution to the problems of regulation. *Media@LSE Blog*. Re-

Copia Saggio

- trieved from <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2018/05/08/media-literacy-everyones-favourite-solution-to-the-problems-of-regulation/>
- Lonzi, C. (1974). *Sputiamo su Hegel. La donna clitoridea e la donna vaginale*. Roma: Scritti di Rivolta Femminile.
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Crossing Press.
- Loutzenheiser, L. W., & MacIntosh, L. B. (2004). Citizenships, sexualities, and education. *Theory Into Practice*, 43(2), 151—158
- Lugones, M. (2020). “Gender and Universality in Colonial Methodology”. *Critical Philosophy of Race*, 8(1—2), 25-45.
- Lynch, B. (2019). The gate in the wall: Beyond happy endings—Inclusion as practice. In A. Chynoweth, B. Lynch, & L. Smith (Eds.), *Museums and social change* (pp. 19-34). Routledge.
- MacLeod, S. (2020). Museum as social media: Curating with algorithms. *Museum & Society*, 18(2), 160-176.
- MacLeod, S., Lloyd, K., & Binnie, J. (2023). Structurally inclusive museums: Beyond diversity add-on. *Museum Management and Curatorship*, 38(1), 1-20.
- Marcuse, H. (1955, trad. it. 1964). *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi.
- Marwick, A., & Lewis, R. (2017). *Media manipulation and disinformation online*. New York: Data & Society Research Institute.
- Mascitti, M., Messina, S., & Panciroli, C. (2025). *Post-critical media literacies in teachers: Identify ableism in generative AI and educational practices. Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(1).
- Massanari, A. (2017). #Gamergate and The Fapping: How Reddit’s algorithm, governance, and culture support toxic technocultures. *New Media & Society*, 19(3), 329—346.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.
- Mayo, C. (2017). “Queering education in the deep south.” Myers Education Press.

- McAdam, D., McCarthy, J. D., & Zald, M. N. (eds.). (1996). *Comparative perspectives on social movements: Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCracken, K., & Phillips, D.R. (2017). *Global Health: An Introduction to Current and Future Trends* (2nd ed.). Routledge.
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McKenna, K. Y. A., & Bargh, J. A. (1998). Coming out in the age of the Internet: Identity “demarginalization” through virtual group participation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 681—694.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Routledge.
- McLaren, P. (2001). *Che Guevara, Paulo Freire, and the politics of hope*. Monthly Review Press.
- McRobbie, A. (1991). *Feminism and Youth Culture: From Jackie to Just Seventeen*. Macmillan.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and the social imagination*. New York: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. Londra: Routledge.
- Messina, S. (2022). *Progettazione e valutazione inclusiva con gli EAS: Metodologie, ricerche e strumenti*. Roma: Aracne Editore.
- Messina, S., Macaudo, A., & Panciroli, C. (2023). *Heritage education and media literacy: Analysis of digitization practices = Educazione al patrimonio e media literacy: Analisi di pratiche di digitalizzazione*. In *IMG23 — 4th International and Interdisciplinary Conference on Images and Imagination* (pp. 67—74). Alghero: PVBICA.

Copia Saggio

- Meyer, E. J. (2010). *Gender and Sexual Diversity in Schools: An Introduction*. Springer.
- Meyer, P. (2004). *The Vanishing Newspaper: Saving Journalism in the Information Age*. Columbia, MO: University of Missouri Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Middleton, M. (2018). *Gender-inclusive signage*, retrieved <https://whale-strawberry-l3n7.squarespace.com/blog/gender-inclusive-signage>
- Mieli, M. (1977, ed. 2002). *Elementi di critica omosessuale*. Feltrinelli.
- Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. New York, NY: Peter Lang.
- Milani, L. (1967). *Scuola di Barbiana. Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina (nota: l'autore collettivo "Scuola di Barbiana" è la forma corretta per l'edizione originale, realizzata sotto la guida di don Lorenzo Milani).
- Mill, J. S. (1869). *The subjection of women*. London: Longmans, Green, Reader & Dyer.
- Mill, J. S., & Taylor, H. (1851). On marriage. *Fraser's Magazine*, 43, 293—303.
- Miller, J. (1991). *Seductions: Studies in Reading and Culture*. Virago.
- Miller, s. j. (2015). A queer literacy framework promoting (a) gender and (a)sexuality self-determination and justice. *The English Journal*, 104(5), 37-44.
- Miller, s. j. (2016). *Teaching, affirming, and recognizing trans and gender creative youth: A queer literacy framework*. Palgrave Macmillan.
- Mingus, M. (2011). *Moving toward the ugly: A politic beyond desirability*. In C. Soto (Ed.), *Accessing the intersections* (pp. 1—5). Available at: <https://leavingevidence.wor>

- dpres.com/2011/08/22/moving-toward-the-ugly-a-politic-beyond-desirability/
- MIT Sloan School of Management. (n.d.). *Addressing AI hallucinations and bias*. MIT Sloan Educational Technology Group. Retrieved July 14, 2025, from <https://mitsloanedtech.mit.edu/ai/basics/addressing-ai-hallucinations-and-bias/>
- Mohanty, C. T. (1988). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist Review*, 30, 61—88.
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Duke University Press.
- Molero, P. (2016). Re-presenting travesti history: Giuseppe Campuzano's *Museo Travesti del Perú*. *Latin American and Latinx Visual Culture*, 1(1), 73-94.
- Moolhuijsen, M., & Panzavolta, B. (2024). Queering BO: Community-led labeling in Bolognese museums. *Italian Journal of Museum Studies*, 10(1), 55-74.
- Moriggi, S. (ed.) (2024). *Postmedialità. Società ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moriggi, S., & Bruno, N. (2024). La verità, vi prego, sulla disinformazione. Il prebunking come modello educativo per una società postmediale. In S. Moriggi (Ed.), *Postmedialità. Società ed educazione* (pp. 101—128). Milano: Raffaello Cortina.
- Moriggi, S., & Pireddu, M. (2024). *L'intelligenza artificiale e i suoi fantasmi: Vivere e pensare con le reti generative*. Trento: Il Margine.
- Moro, P., & Fioravanzi, B. (2022). Verità digitale. Dalle fake news all'alfabetismo informativo. *CALUMET — Intercultural law and humanities review*, 15, 56—74.
- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. New York, NY: PublicAffairs.
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Il Mulino.
- Mozilla Foundation. (2021). *YouTube Regrets: A crowdsourced investigation into harmful algorithmic recommendations*. Re-

Copia Saggio

- trieved from <https://foundation.mozilla.org/en/campaigns/youtube-regrets/>
- Muñoz, J. E. (1999). *Disidentifications: Queers of color and the performance of politics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Muñoz, J. E. (2009, trad. it. 2022). *Cruising utopia. L'altrove e l'allora della futurità queer*. Produzioni Nero. (ed. or: *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity*. New York University Press, 2009).
- Munro, E. (2013). Feminism: A fourth wave? *Political Studies Association*.
- Muraro, L. (1991, 2nd ed. 2013). *L'ordine simbolico della madre*. Milano: Editori Riuniti.
- Murgia, M. (2024). *Dare la vita*. Milano: Rizzoli.
- Myles, D., Duguay, S., & Flores Echaiz, L. (2023). Mapping the social implications of platform algorithms for LGBTQ+ communities. *Journal of Digital Social Research*, 5(4), 1-30.
- Naftulin, J. (2022, March 22). *TikTok's algorithm is making women who've only dated men realize they're queer*. *Business Insider*. Retrieved from <https://www.businessinsider.com/tiktok-lesbians-queer-women-coming-out-algorithm-why-2022-3?international=true>
- Napoli, P. M. (2019). *Social media and the public interest: Media regulation in the disinformation age*. New York, NY: Columbia University Press.
- Narrain, A. (2020). *Queer Law and Society: Challenges and Possibilities in India*. SAGE Publications
- Nash, J. C. (2019). *Black feminism reimagined: After intersectionality*. Duke University Press.
- National Association for Media Literacy Education (NAMLE). (2021). *Core Principles of Media Literacy Education*. National Association for Media Literacy Education. <https://namle.net/publications/>
- Navarria, V. (2020). *I libri delle donne: Storie di editrici femministe*. Napoli: Tamu Edizioni.

- Nicholas, L., & Agius, C. (2018). *The Persistence of Global Masculinism: Discourse, Gender and Neo-Colonial Re-Articulations of Violence*. Palgrave Macmillan.
- Nicolazzo, Z. (2019). Visibility alone will not save us: Leveraging invisibility as a possibility for liberatory pedagogical practice. In V. Theide & L. A. Carlson (Eds.), *Queer, trans, and intersectional theory in educational practice* (1st ed., pp. 13—25). Routledge.
- Nicoletti, L., & Bass, D. (2023, June 9). *Humans are biased. Generative AI is even worse*. Bloomberg. Retrieved from <https://www.bloomberg.com/graphics/2023-generative-ai-bias/>
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York, NY: Basic Books.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Maurice Temple Smith.
- Offen, K. (2000). *European Feminisms, 1700—1950*. Stanford University Press.
- Ólafsdóttir, M. P. (1996). *Kids are both girls and boys in Iceland*. Women's Studies International Forum, 19(4), 357—369.
- OpenAI. (2024). GPT-4 Technical Report. Retrieved from <https://openai.com/research>
- Orbach, S. (1978). *Fat is a feminist issue: The anti-diet guide for women*. London: Arrow Books.
- Paasonen, S., Jarrett, K., & Light, B. (2019). *NSFW: Sex, humor, and risk in social media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pacilli, M. G. (2020). *Uomini duri: Il lato oscuro della maschiilità*. Bologna: Il Mulino.
- Paechter, C. (2007). "Being Boys; Being Girls: Learning Masculinities and Femininities." Open University Press.
- Page, J. (2025, January 7). *Instagram confirms their algorithm "mistakenly restricted" LGBTQ+ content from teens*. *Gaye*

Copia Saggio

- Magazine*. Retrieved from <https://www.gayemagazine.com/post/instagram-confirms-their-algorithm-mistakenly-restricted-lgbtq-content-from-teens>
- Pain, P. (Ed.). (2022). *LGBTQ Digital Cultures: A Global Perspective*. Routledge.
- Pain, P. (Ed.). (2024). *Global LGBTQ Activism: Social Media, Digital Technologies, and Protest Mechanisms*. Routledge.
- Panciroli, C. (2025). AI literacy: alfabeti, pensiero critico, spiegabilità. In P. C. Rivoltella & C. Panciroli (Eds.), *Didattica delle New Literacies* (pp. 54—65). Mondadori
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Press.
- Parmigiani, D. (2019). Progettazione di percorsi di Media Education. In P.C. Rivoltella, & P.G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp.168-179). Pearson.
- Passerini, L. (1991). *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria*. Boringhieri.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Schol  Morcelliana.
- Pasta, S. (2023). L'antisemitismo 2.0 in Twitter: La detection dell'hate speech online. In M. Santerini (Ed.), *L'antisemitismo e le sue metamorfosi* (pp. 185—212). Giuntina.
- Pasta, S. (2025). Countering hate speech in the postdigital: A challenge for “onlife citizenship.” In F. Gomez Paloma, P. A. Di Tore, & G. R. J. Mangione (Eds.), *Teacher training and student learning: Past values, present uncertainties and future prospects*. IntechOpen.
- Pateman, C. (1988; 2018). *The sexual contract* (30th anniversary edition). Stanford University Press.
- Pease, B., & Flood, M. (2014). *Rethinking Masculinities and Gender*. Routledge.
- Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39—50.

- Pennycook, G., Bear, A., Collins, E. T., & Rand, D. G. (2020). The implied truth effect: Attaching warnings to a subset of fake news headlines increases perceived accuracy of headlines without warnings. *Management Science*, 66(11), 4944—4957.
- Pennycook, G., Cannon, T. D., & Rand, D. G. (2018). Prior exposure increases perceived accuracy of fake news. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(12), 1865—1880.
- Petrou, A. M., Parr, J. R., Saunders, P. T., & McConachie, H. (2018). *Gender differences in parent-reported age at diagnosis of children with autism spectrum disorder: Findings from the DASLne and ASD-UK databases*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 50, 32—42.
- Petrou, A. M., Parr, J. R., Saunders, P. T., & McConachie, H. (2018). Gender differences in parent-reported age at diagnosis of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 50, 32—42.
- Pew Research Center. (2023). *How Americans view the news media*. Washington, DC: Pew Research Center. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/journalism/2023/06/28/how-americans-view-the-news-media/>
- Plant, S. (1997). *Zeros + Ones: Digital Women + the New Technoculture*. Fourth Estate.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York, NY: Viking Penguin.
- Potter, W. J., & Christ, W. G. (2019). Media literacy. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Potter, W.J. (2019) *The 7 Skills of Media Literacy*, SAGE, Thousand Oaks, CA.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Preciado, B. (2004). *Multitudes queer. Notes pour une politique des "anormaux"*. In *Multitudes* (edizione online

Copia Saggio

- tedras/electivas/105_estudios_genero/material/archivos/multitudes_queer.pdf?utm_source=chatgpt.com).
- Preciado, P. B. (2021). *Can the Monster Speak? Report to an Academy of Psychoanalysts*. South Pasadena, CA: Semiotext(e).
- Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria mundi*. Barcelona: Anagrama.
- Preciado, P.B. (2008; 2013). *Testo junkie: Sex, drugs, and biopolitics in the pharmacopornographic era*. New York: The Feminist Press.
- Puar, J. K. (2007). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Durham, NC: Duke University Press.
- Purdue University. (2023). *Algorithmic literacy*. Purdue Innovative Learning. Retrieved from <https://www.purdue.edu/innovativelearning/teaching/module/algorithmic-literacy/>
- Pustianaz, M. (2010). *Qualche domanda (sul) queer in Italia*. *Italian Studies*, 65(2), 263-277.
- Pustianaz, M. (ed.). (2011). *Queer in Italia: Differenze in movimento*. Pisa: ETS
- Pustianaz, M. (ed.). (2024). *Queer in Italia 2: Differenze in movimento*. Pisa: ETS
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Raja, S. u. R. (2024). *Hijra*. Roma: Fandango Libri.
- Ranieri, M. (2024). *Intelligenza artificiale e sfide educative: Riflessioni sul ruolo dei media nell'era digitale*. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 62(1), 31-45. Retrieved from https://rivista.pfse-auxilium.org/it/pdf/rse/maria-ranieri_rse01-2024.pdf
- Raun, T. (2016). *Out online: Trans self-representation and community building on YouTube*. London: Routledge.
- Rawlings, L. (2020). Ordinary affects, extraordinary archives: The Museum of Transology. *Museum & Society*, 18(3), 321-339.
- Ribeiro, M. H., Blackburn, J., Bradlyn, B., De Cristofaro, E., Stringhini, G., Long, S., Greenberg, S., & Zannettou, S. (2021). The evolution of the manosphere across the web. *Pro-*

- ceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 15(1), 196—207.
- Rinaldi, C., & Cappotto, C. (2024). L'oppressione, anche quando non si vede, ha effetti reali. Comprendere e intervenire sulle microaggressioni tra “dato-per-scontato”, violenza epistemica e riflessione socio-criminologica. In M. Mannoia, C. Rinaldi, & C. Di Carlo (a cura di), *Rendere visibile l'invisibile. Discriminazioni e microaggressioni nei contesti universitari* (pp. 159-215). Varazze (SV): PM Edizioni.
- Ritzer, G., & Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital ‘prosumer’. *Journal of Consumer Culture*, 10(1), 13—36.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. La scuola
- Rivoltella, P. C. (2024). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende* (2nd ed.). Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P.C. & Panciroli, C. (Eds.) (2025), *Didattica delle New Literacies*. Milano: Mondadori
- Rivoltella, P.C. (2019). *Media Education. Interpretare, produrre, agire i media*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
- Roberts, S. T. (2019). *Behind the screen: Content moderation in the shadows of social media*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Romagnolo, G. (2025). *Trame queer: Ritratti di famiglia nelle serie TV*. Catania: Villaggio Maori Edizioni.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Ross, J., & Macleod, H. (2018). Surveillance, (dis)trust and teaching with plagiarism-detection technology. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning*, 11, 235—242.

Copia Saggio

- Rossi Barilli, G. (1999). *Il movimento gay in Italia*. Feltrinelli.
- Rowbotham, S. (1973). *Women's Consciousness, men's world*. London: Penguin.
- Ruberg, B. (2019). *Video games have always been queer*. New York: New York University Press.
- Rubin, G. (1984). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In C. Vance (Ed.), *Pleasure and danger: Exploring female sexuality* (pp. 267—319). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Ruiz Bravo, N. V. (2024). *Typification and characteristics of digital safe spaces: A literature review*. In T. X. Bui & R. H. Sprague (Eds.), *Proceedings of the 57th Hawai'i International Conference on System Sciences* (pp. 2339—2348). University of Hawai'i at Mānoa.
- Rusanen, A.M. (2021). *Learning the basics of algorithmic literacy*. University of Helsinki. Retrieved June 14, 2025, from https://www.helsinki.fi/en/news/artificial-intelligence/learning-basics-algorithmic-literacy?utm_source=chatgpt.com
- Salter, L. (2020). Counter-label narratives in queer youth museum practice. *Journal of Applied Arts & Health*, 11(2), 203-219.
- Samokishyn, M. (2023). *Algorithmic awareness toolkit: Teaching algorithmic literacy in academic libraries and beyond [instructor's guide]*. BCcampus. <https://pressbooks.bccampus.ca/algorithmicawarenesstoolkit/>
- Sandell, R. (2002). Museums and the combating of social inequality. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 3-23). Routledge.
- Sandell, R. (2006). Museums as agents of social inclusion. *Museum International*, 58(3), 6-13.
- Sandvig, C., Hamilton, K., Karahalios, K., & Langbort, C. (2014). *Auditing algorithms: Research methods for detecting discrimination on internet platforms*. In M. P. E. Bonilla-Silva (Ed.), *Data and discrimination: Collected essays* (pp. 1—23). Washington, DC: Federal Trade Commission.

- Santucci, A. A. (2017). *Antonio Gramsci 1891-1937*. Roma: Editori Riuniti.
- Schiebinger, L. (1991). *The mind has no sex? Women in the origins of modern science*. Harvard University Press.
- Scheuerman, M. K., Branham, S. M., & Hamidi, F. (2018). Safe spaces and safe places: Unpacking technology-mediated experiences of safety and harm with transgender people. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 2(CSCW), Article 155.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053—1075.
- Scott, J. W. (2013). *Genere, politica, storia*. Roma: Viella.
- Scudéry, M. de. (1654-1661). *Clélie, histoire romaine*. Paris: Augustin Courbé.
- Scudieri, S. (2024). *Libertà in genere. I corpi dismaterni delle donne con disabilità (sterilizzazione forzata)*. AIS — Associazione Italiana di Sociologia. Retrieved from https://www.ais-sociologia.it/wp-content/uploads/2024/06/Scudieri_corpi-dismaterni_sterilizzazione-forzata.pdf
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the Closet*. University of California Press.
- Serano, J. (2007). *Whipping girl: A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Berkeley, CA: Seal Press.
- Sharma, A., Liao, Q. V., & Xiao, B. (2024). Generative echo chamber? Effects of LLM-powered search systems on diverse information seeking. *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '24)*. ACM.
- Shaw, A. (2009). Putting the gay in games: Cultural production and GLBT content in video games. *Games and Culture*, 4(3), 228—253.
- Shaw, A., & Sender, K. (2016). Queer technologies: Affordances, affect, ambivalence. *Critical Studies in Media Communication*, 33(1), 1—6.
- Shew, A. L. (2020). Ableism, technoableism, and future AI. *IEEE Technology and Society Magazine*, 39(1), 40—85.

Copia Saggio

- Shew, A. L. (2023). *Against technobleism: Rethinking who needs improvement?* New York: W. W. Norton & Company.
- Simis, M. J., Madden, H., Cacciatore, M. A., & Yeo, S. K. (2016). The lure of rationality: Why does the “deficit model” persist in science communication?. *Science Communication*, 38(1), 3—23.
- Simon, N. (2016). *The art of relevance*. Museum 2.0.
- Skoglund, C., Sundström Poromaa, I., Leksell, D., Ekholm Sel-ling, K., Cars, T., Giacobini, M., Young, S., & Kopp Kallner, H. (2024). *Tempo dopo tempo: fallimento nell’identificare e supportare le femmine con ADHD — uno studio sui registri di popolazione svedesi*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(6), 832-844.
- Snir, I. (2021). *Walter Benjamin in the age of post-critical pedagogy*. *Studies in Philosophy and Education*, 40(2), 201—217.
- Sobchack, V. (1992). *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film Experience*. Princeton University Press.
- Sontag, S. (1964, trad. it. 2022). *Contro l’interpretazione e altri saggi*. Roma: Nottetempo.
- Soriano, C. R. R. (2014). Constructing collectivity in diversity: Online political mobilization of a national LGBT political party. *Media, Culture & Society*, 36(1), 20—36.
- Spade, D. (2006). Compliance is gendered: Struggling for gender self-determination in a hostile economy. In P. Currah, R. M. Juang, & S. P. Minter (Eds.), *Transgender rights: History, politics, and law* (pp. 217—241). University of Minnesota Press.
- Spender, D. (1982). *Women of Ideas and What Men Have Done to Them*. Pandora Press.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271—313). Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Storey, J. (2009). *Cultural theory and popular culture: An introduction* (5th ed.). Harlow: Pearson Education.

- Strongoli R.C. (2025). Disuguaglianze eco-insostenibili. Prospettive di educazione ecofemminista da Sud. *Women & Education*, 3(5), pp. 85-89.
- Strongoli, R. C. (2024). Pedagogia ecofemminista meridiana. Decolonizzazioni e intersezionalità educative. *Educational Reflective Practices*, 1, 165—177
- Stryker, S. & Whittle, S. (ed.). (2006). *The Transgender Studies Reader*. Routledge.
- Stryker, S. (2023) *Storia Transgender. Le radici di una rivoluzione*, Luiss University Press, ed. or. 2008, *Transgender history: The roots of today's revolution*. Berkeley, CA: Seal Press.
- Sturgis, P., & Allum, N. (2004). Science in society: Re-evaluating the “deficit model” of public attitudes. *Public Understanding of Science*, 13(1), 55—74.
- Sundaram, V., & Sauntson, H. (2016). *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power*. Palgrave Macmillan.
- Sunstein, C. R. (2018). *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SVIMEZ. (2023). *Rapporto SVIMEZ 2023: L'economia e la società del Mezzogiorno*. Il Mulino.
- SVIMEZ. (2024). *Rapporto SVIMEZ 2024 sull'economia e la società del Mezzogiorno*. Roma: Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno.
- Tambini, D. (2017). *Fake news: Public policy responses* (Media Policy Brief 20). London: Media Policy Project, London School of Economics and Political Science.
- Taylor, D. (2020). *¡Presente!: The politics of presence*. Durham: Duke University Press.
- Taylor, Y. (2016). *Making Space for Queer-Identifying Religious Youth*. Palgrave Pivot.
- The Roestone Collective. (2014). Safe space: Towards a reconceptualization. *Antipode*, 46(5), 1346—1365.

Copia Saggio

- Thein, A. H. (2013). Language arts teachers' resistance to teaching LGBT literature and issues. *Language Arts*, 90(3), 169—180.
- Thomas, M., & Veit, M. (2024, January 30). *The impact of AI on LGBTIQ+ people: From discrimination to disinformation* (Report). Forbidden Colours. Retrieved from <https://www.forbidden-colours.com/wp-content/uploads/2024/01/240130-Report-on-LGBTIQ-AI.pdf>
- Thorne, B. & Henley, N. (1975). *Language and Sex: Difference and Dominance*. Newbury House.
- Thorson, K., & Wells, C. (2016). Curated flows: A framework for mapping media exposure in the digital age. *Communication Theory*, 26(3), 309—328.
- Tilly, C. (2004). *Social movements, 1768—2004*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York, NY: William Morrow.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1—40.
- Tufekci, Z. (2017). *Twitter and tear gas: The power and fragility of networked protest*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Turkle, S. (2011, trad. It 2012). *Insieme ma soli: Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Milano: Raffaello Cortina.
- UN Women. (2024, May). *Artificial Intelligence and Gender Equality: Explainer*. Retrieved from <https://www.unwomen.org/en/news-stories/explainer/2024/05/artificial-intelligence-and-gender-equality>.
- UNESCO & International Research Centre on Artificial Intelligence (IRCAI). (2024). *Challenging systematic prejudices: An investigation into gender bias in large language models*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2013). *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>
- UNESCO (2024a). *Operational guidelines: Constructing UNESCO media and information literacy cities* (CI/FMD/MIL/2024/5). UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!* (2nd ed.). UNESCO.
- UNESCO. (2024b). *AI and Gender Equality: Ensuring the Future We Want*. UNESCO.
- Valgolio, E. (2021). Competenza digitale Uno strumento per il curricolo della Media Literacy Education (MLE). *Essere a Scuola: Rivista di aggiornamento professionale per il Primo Ciclo di Istruzione, numero speciale 4/2021*, pp. 58-64, Editrice Morcelliana: Brescia.
- Valocchi, S. (2010). *Social Movements and Activism in the USA*. Routledge.
- Van Leent, L., & Mills, M. (2018). Queer Critical Media Literacy in Teacher Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 401—411.
- Vásquez, M. (2022). Queering religious heritage: The Museo Q de Lima. *Material Religion*, 18(2), 233-249.
- Venturelli, G. (2018). L'educazione tra esperienza e trascendenza. Il contributo del problematicismo razionalista di Giovanni Maria Bertin nella costruzione di una pedagogia come “scienza del possibile”. *CQIIA Rivista*, 8(23), 108—123.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vlasceanu, M., & Amodio, D. M. (2022). Propagation of societal gender inequality by internet search algorithms. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(29), pp. 1-8.
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146—1151.

Copia Saggio

- Voutyrakou, D., Katsiampoura, G., & Skordoulis, C. (2025). *Fairness in AI: When are AI tools gender-biased? Advances in Applied Sociology*, 15, 204—235.
- Vygotskij, L. S. (1978/1990, trad.it.). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza
- Wacquant, L. (2016). *I reietti della città. Ghetto, periferia, Stato*. Pisa: ETS. (Ed. or. *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*, Polity Press, 2008).
- Walker, R. (1992). Becoming the third wave. *Ms.*, 2(4), 39—41.
- Walker, R. (Ed.). (1995). *To Be Real: Telling the Truth and Changing the Face of Feminism*. Anchor Books.
- Wang, Y., & Kosinski, M. (2018). Deep neural networks are more accurate than humans at detecting sexual orientation from facial images. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(2), 246—257.
- Wang, Y., Hao, H., & Platt, L. S. (2020). Examining risk and crisis communications of government agencies and stakeholders during early-stage COVID-19 on Twitter. *Computers in Human Behavior*, 114.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy-making*. Strasbourg: Council of Europe.
- Warner, M. (1991). *Introduction: Fear of a queer planet*. In M. Warner (Ed.), *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory* (pp. vii—xxxi). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Warner, M. (2002). Publics and counterpublics. *Public Culture*, 14(1), 49—90.
- Watters, A. (2018). *Teaching Machines*. Hybrid Pedagogy.
- Wescott, S., Roberts, S., & Zhao, X. (2024). *The problem of anti-feminist “manfluencer” Andrew Tate in Australian schools: Women teachers’ experiences of resurgent male supremacy*. *Gender and Education*, 36(2), 167-182.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). *Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when eva-*

- luating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1—40.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford, CA: Stanford History Education Group.
- Wittig, M. (1980). La pensée straight. *Questions féministes*, 7, 45-53.
- Wittig, M. (1992/2019 trad. it). *Il pensiero eterosessuale e altri saggi*. Roma: nottetempo.
- Wollstonecraft, M. (1792/2014). *A Vindication of the Rights of Woman*. CreateSpace.
- Woolley, S. W. (2022). A queercripistemological vulnerable pedagogy of care. *Sex Education*, 23(2), 228—235.
- Woolley, S. W. (2023). Queer critical media literacy and possibilities for counterhegemonic pedagogy. *The International Journal of Critical Media Literacy*, 3(2), 88—104.
- Wu, Q., & Xian, L. (2024). *Designing an intervention tool for end-user algorithm audits in personalized recommendation systems* (arXiv:2409.13176) [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2409.13176>
- Wynne, B. (1992). Misunderstood misunderstanding: Social identities and public uptake of science, *Public Understanding of Science*, 1(3), 281—304.
- Yep, G. A. (2003). The violence of heteronormativity in communication studies: Notes on injury, healing, and queer world-making. *Journal of Homosexuality*, 45(2-4), 11-59.
- Young, M. D., & Diem, S. (Eds.). (2024). *Handbook of critical education research: Qualitative, quantitative, and emerging approaches*. Routledge.
- Zoletto, D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia, IT: Scholé
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza: Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Milano: Luiss University Press.

Copia Saggio

Copia Saggio

LESSICO CRITICO

Le voci presenti nel seguente elenco sono organizzate seguendo un *criterio concettuale*: i termini sono collocati lungo una progressione che va dai nuclei teorici di base alle nozioni via via più specifiche o derivanti. In tal modo, chi legge, può ricostruire la logica interna delle idee, riconoscendo, passo dopo passo, le connessioni che le legano.

Eteronormatività

Sistema di norme che presuppone l'eterosessualità come configurazione naturale, normale e desiderabile, e struttura i rapporti sociali su questa base (Warner, 1991).

Cisgender e Cisnormatività

Termine che indica una persona la cui identità di genere corrisponde al genere assegnato alla nascita. La *cisnormatività* riflette una concezione dominante secondo cui tutte le persone sono (o dovrebbero essere) cisgender: essa struttura norme, aspettative sociali e rappresentazioni culturali che considerano l'identità cis come "naturale", "giusta" o "universale", rendendo patologico, deviante o invisibile tutto ciò che esce da questo schema. In ambito educativo e mediale, la cisnormatività opera attraverso curricula, linguaggi e narrazioni che presuppongono un binarismo fisso e stabile tra maschile e femminile, contribuendo alla marginalizzazione delle esperienze trans* e non binarie (Stryker & Whittle, 2006; Leonelli, 2011). Riconoscere la cisnormatività è un passo

Copia Saggio

fondamentale per costruire spazi formativi più equi, capaci di valorizzare tutte le soggettività di genere.

Ciseteronormatività

Sistema sociale e culturale che assume come norma l'identità cisgender e l'orientamento eterosessuale, marginalizzando ogni altra configurazione identitaria o relazionale.

LGBTQIA*

Acronimo che comprende: Lesbian, Gay, Bisexual, Trans*, Queer, Intersex, Asexual e altre identità non normate. L'asterisco finale sottolinea l'apertura e l'inclusività verso soggettività altre.

BIPOC

Acronimo anglofono per *Black, Indigenous and People of Color*. Si adopera per segnalare che, all'interno della macrocategoria *People of Color*, le persone nere e le popolazioni indigene subiscono specifiche storiche di colonialismo, schiavitù e razzismo istituzionale. Il termine nasce negli Stati Uniti in ambito accademico intersezionale e attivista (*Black Lives Matter*); l'uso in contesti europei richiede cautela perché le coordinate etniche-coloniali non sono sovrapponibili.

Body-shaming

Pratica di deridere, criticare o discriminare una persona in base all'aspetto fisico (peso e forma del corpo, altezza, pelle, tratti somatici, caratteristiche legate ad abilità). Alimentato da standard di bellezza irrealistici e normativi, colpisce persone di ogni genere ma ha impatti accentuati su donne, persone queer e corpi non conformi alle estetiche dominanti. Include forme specifiche (es.

fat-shaming, skin-shaming, ableist body-shaming) e si intreccia con razzializzazione, abilismo e classismo.

FLINTA*

Acronimo recentemente coniato in Germania che include: *Frauen* (donne), *Lesben* (lesbiche), *Inter* (intersex), *Nicht-binäre* (non-binarie), *Trans**, *Agender*, ovvero tutte le soggettività marginalizzate nel patriarcato. Il simbolo asterisco indica l'inclusione di ulteriori identità e vissuti affini, non nominati. Nella mia personale interpretazione dell'asterisco, si includono anche le soggettività con disabilità e non bianche, fortemente ancora marginalizzate in diverse parti del mondo.

Sesso

Inteso come insieme di caratteristiche biologiche e anatomiche (cromosomi, ormoni, genitali), il concetto di *sesso* è stato a lungo considerato naturale e binario. Tuttavia, prospettive femministe e queer hanno messo in discussione questa presunta neutralità, evidenziando come anche il sesso sia costruito culturalmente attraverso pratiche medico-scientifiche e dispositivi discorsivi (Foucault, 1976; Fausto-Sterling, 2000). In questo volume, il termine è usato in modo critico, per sottolineare la storicità e l'instabilità della distinzione tra “maschio” e “femmina”.

Genere

Il *genere* è una costruzione socioculturale che definisce aspettative, comportamenti, ruoli e identità attribuiti a persone percepite come “maschili” o “femminili” (Scott, 1986). A differenza del sesso, non ha base biologica, ma viene appreso e reiterato nel tempo attraverso pratiche performative (Butler, 1990). In chiave queer,

Copia Saggio

il genere non è un dato fisso, bensì un campo fluido di possibilità che eccede i binarismi e apre a espressioni non conformi, come il non binario, il genderqueer o il genderfluid.

Socializzazione di genere e Ruoli di genere

La *socializzazione di genere* indica il processo attraverso cui gli individui interiorizzano norme, valori e comportamenti considerati “appropriati” in base al proprio genere assegnato alla nascita. Questo processo avviene attraverso agenzie educative primarie e secondarie (famiglia, scuola, media, religione) e porta alla riproduzione dei *ruoli di genere*, ovvero schemi rigidi che associano determinati compiti, emozioni o occupazioni al maschile o al femminile. In ottica queer e pedagogica, tali ruoli vengono decostruiti per favorire una maggiore autodeterminazione dei soggetti, al di là delle aspettative normative imposte dalla società ciseteropatriarcale.

Gender performativity — performatività di genere

Concezione del genere come *atto performativo*, non come qualità essenziale o innata. Ogni identità di genere è l'effetto reiterato di norme culturali, sedimentate nel corpo attraverso pratiche, gesti e linguaggi che producono l'illusione di una coerenza tra sesso, genere e desiderio (Butler, 1990). Contrariamente a quanto spesso frainteso, la teoria della performatività non sostiene che il genere sia una libera scelta individuale — nessuno “sceglie” deliberatamente il proprio genere in modo astratto — bensì che esso si costituisce attraverso un campo di possibilità *socialmente e storicamente situato*. Come osserva anche Ghigi (2019), ciò che viene messo in discussione è la naturalizzazione del binarismo e la pretesa universalità di un solo modello identitario. Parlare di genere

come performativo significa allora riconoscere la possibilità per ciascuna di esplorare ed esprimere diverse accezioni del proprio essere di genere, fuori da schemi prescrittivi, in un'ottica trasformativa e plurale.

Incongruenza di Genere

Termine clinico e diagnostico che indica una discrepanza persistente tra il genere esperito da una persona e il genere che le è stato assegnato alla nascita. Diversamente dal concetto di *disforia di genere*, che pone l'accento sul disagio psicologico derivante da tale discrepanza (e che accomuna alcune persone trans* e non binarie), l'incongruenza di genere descrive il fenomeno in modo più neutro e non patologizzante. Nel manuale ICD-11 dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), il termine è stato introdotto per sostituire e superare la diagnosi psichiatrica di "*disturbo dell'identità di genere*", spostando così la classificazione dal campo della salute mentale a quello più generico della salute della persona. Questo cambiamento riflette un importante passo verso la depatologizzazione delle identità trans*, riconoscendo la diversità di genere come una delle possibili variazioni dell'essere umano.

Persone Queer (nell'acronimo LGBTQIA+)

All'interno dell'acronimo, il termine queer è usato per rappresentare soggettività che non si riconoscono in etichette rigide come "gay" o "lesbica", mantenendo una valenza identitaria più ampia ma meno teoricamente radicale rispetto al concetto critico-filosofico. Oggi il termine *queer* è anche usato come termine ombrello per riferirsi alle persone LGBTQIA+, includendo una gamma più ampia di identità di genere e orientamenti sessuali che vanno oltre le categorie cis-eteronormative. Tuttavia, alcune persone non si

Copia Saggio

riconoscono in questo termine, percependolo come teorico, elitario o distante dalle proprie esperienze quotidiane, preferendo etichette più specifiche o tradizionali che sentono maggiormente rappresentative.

Slut-shaming

Atto di colpevolizzare o umiliare una persona — soprattutto donne e soggettività non conformi — per comportamenti sessuali reali o percepiti (es. abbigliamento, numero di partner, pratiche, uso di app di dating). Si fonda su norme patriarcali e su una doppia morale di genere che normalizza la libertà sessuale maschile mentre giudica e sanziona quella femminile. Spesso opera attraverso victim blaming, sorveglianza dei corpi e controlli simbolici nelle culture digitali.

Teorie Queer (termine teorico) e la queerness

Termine teorico e politico che indica un rifiuto delle categorie fisse di identità sessuale e di genere. In ambito teorico e pedagogico, *queer* non designa semplicemente un'identità, ma una posizione epistemologica e civica: quella che interroga il potere normativo, smaschera i dispositivi di esclusione e immagina soggettività fluide, aperte, in divenire. La *queerness* è il dispositivo per problematizzare il potere normativo e immaginare soggettività fluide (Jagose, 1996); è dunque la qualità o la condizione dell'essere queer, ma anche un dispositivo critico che consente di destabilizzare le identità essenzializzate e i regimi di verità legati al genere, alla sessualità, alla razza e alla corporeità. È una forma di esistenza "eccedente", non catturabile da modelli binari o identitari fissi, e in grado di rivelare le contraddizioni delle norme dominanti.

Queerizzazione

La *queerizzazione* è il processo teorico, educativo, mediale, culturale attraverso cui si attiva uno sguardo critico e trasformativo capace di decostruire pratiche, linguaggi, narrazioni e saperi fondati su premesse ciseteronormative e cisnormative. In ambito educativo, parlare di queerizzazione significa aprire spazi didattici plurali, in cui sia possibile interrogare gli approcci, i curricula, i materiali, le relazioni e le immagini con cui si costruisce la realtà scolastica e sociale (Britzman, 1995; Di Grigoli, 2020).

Omobitransfobia⁵³

Forma integrata di pregiudizio, violenza simbolica e/o materiale verso persone omosessuali, bisessuali e trans*. Comprende atteggiamenti individuali (bias, stereotipi), pratiche sociali (discriminazione sul lavoro, hate-speech) e dispositivi istituzionali (leggi, policy mediche patologizzanti). Sul piano psicologico è correlata a meccanismi di eteronormatività interiorizzata; sul piano giuridico è oggetto di proposte legislative contro i crimini d'odio.

Queerfobia

Termine ombrello che designa ogni forma di ostilità, rifiuto o violenza rivolta a identità, espressioni di genere e sessualità non conformi (es. persone non-binaria, genderqueer, intersex,

53 Nei lemmi omobitransfobia, queerfobia e similari il suffisso *-fobia* non va inteso in senso clinico (fobia come disturbo d'ansia), bensì come metafora sociopolitica di repulsione, ostilità e discriminazione. In letteratura critica si segnala che termini alternativi — *odio*, *pregiudizio* o *antagonismo* queer/LGBTQIA+ — eviterebbero l'equivoco patologizzante; tuttavia, l'uso storico di “-fobia” resta ampiamente diffuso nei movimenti e nelle normative anti-hate speech.

Copia Saggio

asessuali). Va oltre l'omobittransfobia: segnala la radice comune nel rigetto di qualsiasi deviazione dal binarismo di genere, al genderismo e dall'eterosessualità obbligatoria. Queste logiche possono manifestarsi anche all'interno delle stesse persone LGBTQIA+ (es. dinamiche di "passing", normatività cis-gay/lesbica, marginalizzazione di identità non binarie o intersex), mostrando che la queerfobia non è solo imposizione esterna ma anche dispositivo interno di gerarchizzazione e controllo della rispettabilità o di accettazione sociale.

Trans*

Scrittura con asterisco usata per indicare in modo ampio e inclusivo tutte le identità trans: transgender, transessuali, non binarie, genderfluid, agender, ecc. Il simbolo * segnala il rifiuto delle definizioni riduttive, accogliendo la pluralità di vissuti (Stryker & Whittle, 2006; GenderLens, 2024).

Razza — Etnia

In alcuni casi, nel volume, si adotta il termine *razza* in senso *critico-queer*, per nominare un *processo di razzializzazione*: un dispositivo storico che produce gerarchie di corpi e desideri senza fondamento biologico. Le "razze" non esistono geneticamente, ma operano come fatti sociali e politici. Molto spesso si è preferito infatti sostituirlo con *etnia* connotandola dallo stesso significato simbolico.

Woke — Woke culture

Il termine *woke*, originariamente nato nell'inglese afroamericano per indicare la condizione di chi è "sveglio" o consapevole del rispetto alle ingiustizie sociali e razziali, ha progressivamente

assunto un significato più ampio, riferendosi alla sensibilità verso discriminazioni di genere, sessuali e intersezionali. Secondo il Vocabolario Treccani, indica infatti chi mostra attenzione ai temi delle disuguaglianze e delle discriminazioni (Treccani, s.v. *woke*). Tuttavia, nel dibattito pubblico contemporaneo il termine è spesso utilizzato in senso ironico o dispregiativo, per accusare rigidità ideologica o eccessiva attenzione al politicamente corretto. Per evitare polarizzazioni, nel presente volume esso viene adottato unicamente nella sua accezione originaria e positiva, come coscienza critica verso le forme di oppressione sociale e culturale.

Copia Saggio

NUVOLE

Avere la testa tra le nuvole è tipico di chi è distratto, scollegato dalla realtà di chi vive con i piedi per terra. Ma è proprio la necessità di smarcarsi dal terreno del “buon senso” e dai suoi consolidati pregiudizi che fa nascere il progetto di una collana pensata per riflettere e confrontarsi su come riprogettare le nostre vite, i mestieri e le professioni, per non dire la scuola — come, del resto ogni altro contesto deputato all'apprendimento — e la società tutta, assorbendo il digitale in prassi e norme che daranno nuove forme all'evoluzione costante del nostro modo di abitare il mondo. D'ora in poi — e in questo senso — avere la testa tra le nuvole sarà un dovere, un esercizio di responsabilità.

Direzione: Stefano Moriggi (Università di Modena e Reggio Emilia)

Comitato Scientifico: Marco Dallari (già Università di Trento), Luca De Biase (Media Ecology Research Network – ReImagine-Europa), Paolo Ferri (Università di Milano Bicocca), Elisabetta Gola (Università di Cagliari), Paolo Granata (Università di Toronto), Roberto Maragliano (già Università Roma-Tre), Mario Pireddu (Università della Toscana).

Copia Saggio

TITOLI PUBBLICATI

Whitney Phillips e Ryan M. Milner, *Tu sei qui. Come orientarsi nella tempesta dell'informazione digitale.*

Domenico Aprile, Paola Lisimberti, *Il laboratorio errante. La cultura maker a scuola*

“

Quali competenze servono per abitare criticamente un ecosistema postmediale in cui l'intreccio di piattaforme, pratiche culturali e dinamiche sociali plasma relazioni e identità? E come ripensare, entro questo orizzonte (geo)politico ed esistenziale, la media education in chiave queer, per decostruire stereotipi, pregiudizi e disuguaglianze culturali? L'obiettivo di questo volume è avviare alla conoscenza e alla pratica della *Queer Media Education*: uno sguardo sul mondo e sull'educazione originato dalla propizia ed inedita intersezione fra media studies, pedagogia critica e queer theory. Dalle culture popolari agli ambienti algoritmici, il libro mostra come leggere e riarticolare pratiche e significati mediali per formare soggettività capaci di analizzare, negoziare prassi sociali e immaginari escludenti e discriminatori. Il tutto condividendo strumenti concettuali e linee operative con cui intendere la media literacy come pratica di emancipazione e di resistenza culturale.

”

Salvatore Messina è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. Esperto di media education, esplora e sperimenta l'impiego dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi. Le sue ricerche hanno come obiettivo la progettazione didattica per l'equità e la giustizia sociale.

