



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA
DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE E SCIENZE UMANE**

**Corso di Laurea Magistrale in
TEORIE E METODOLOGIE DEL DIGITAL LEARNING**

A. A. 2025/2026

**PROCESSI IDENTITARI ADOLESCENZIALI TRA
CONTESTI DIGITALI E FORMALI**

La prospettiva pedagogica critica della *Queer Media Education*

Relatore:

Prof. Di Bernardo Gian Antonio

Laureanda:

Cattaneo Giulia

INDICE

NOTA SUL LINGUAGGIO	1
INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1 - IDENTITÀ, MOVIMENTI E TEORIE <i>QUEER</i>	8
1.1 Genealogia dei discorsi su genere e sessualità: la critica di Lorenzo Bernini.....	8
1.1.1 <i>L'eterosessualità obbligatoria come norma del binarismo sessuale.....</i>	12
1.1.2 <i>Esperienze trans* e intersex come esempi di critica e resistenza.....</i>	13
1.2 Le soggettività queer tra movimenti, rivoluzioni e politiche.....	17
1.2.1 <i>Dall'assimilazionismo alla rivoluzione e ritorno: le contraddizioni interne dei movimenti LGBTQ+.....</i>	17
1.2.2 <i>Il contesto italiano dalla nascita del collettivo FUORI! ad oggi</i>	20
1.3 Le teorie queer tra le prime formulazioni e l'opera di Judith Butler	22
1.3.1 <i>Definizione e genealogia delle teorie queer</i>	22
1.3.2 <i>La prospettiva costruttivista radicale tra Foucault e Butler</i>	26
CAPITOLO 2 - ADOLESCENZA E IDENTITÀ NEI MEDIA DIGITALI	30
2.1 Cos'è l'identità? Tra ambivalenza concettuale e laboratorio adolescenziale.....	30
2.1.1 <i>Introducing Identity: ricostruzione del concetto di identità secondo David Buckingham.....</i>	30
2.1.2 <i>Teorie psicologiche, sociologiche e discorsive sullo sviluppo dell'identità in adolescenza.....</i>	33
2.2 Internet e i social media: impatto sui processi identitari.....	36
2.2.1 <i>Evoluzione degli approcci ai media digitali</i>	36
2.2.2 <i>I social media come “specchio digitale” dell'identità adolescenziale.....</i>	41

2.3 Identità e spazi <i>queer</i> nei media digitali.....	44
2.3.1 <i>Gli spazi queer online: dai primi ambienti omosessuali alle tecnologie trans*.</i>	44
2.3.2 <i>Media digitali come luoghi di informazione e formazione sulla sessualità non normativa</i>	49

CAPITOLO 3 - LA *QUEER MEDIA EDUCATION*: INTERSEZIONI TEORICHE E PRATICHE TRA MEDIA EDUCATION E PEDAGOGIA *QUEER*..... 52

3.1 La Media Education come campo pedagogico critico	52
3.1.1 <i>Le prospettive teoriche di David Buckingham e Pier Cesare Rivoltella</i>	53
3.1.2 <i>La Media Education nell'era post-mediale: la questione dell'Intelligenza Artificiale</i>	56
3.2 Il pensiero <i>queer</i> in educazione: esiste una <i>pedagogia queer</i>?	58
3.3 Le possibilità inedite della <i>Queer Media Education</i> di Salvatore Messina.....	62
3.3.1 <i>Freire come presupposto teorico comune della Media Education e della pedagogia queer.....</i>	62
3.3.2 <i>Definizioni, oggetti, metodi e obiettivi della <i>Queer Media Education</i></i>	65
3.4 Q.U.A.K.E.: la traduzione operativa della <i>Queer Media Education</i>	68
3.4.1 <i>Le cinque dimensioni del modello Q.U.A.K.E.</i>	70
3.4.2 <i>Il ciclo operativo: critical decoding, critical re-coding e emancipatory release</i>	72
3.5 Vissuti non normativi nella scuola italiana: la prospettiva queer-media educativa .	74

CAPITOLO 4 - IDENTITÀ *QUEER* NEL CONTESTO LECCHESSE: VISSUTI, BISOGNI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE 77

4.1 Introduzione e contestualizzazione della ricerca.....	77
4.2 Metodo della ricerca	80
4.2.1 <i>I partecipanti allo studio: caratteristiche socio-demografiche</i>	80
4.2.2 <i>La procedura: campionamento, consenso informato e raccolta dati</i>	83
4.2.3 <i>Le interviste.....</i>	85

4.3 I risultati della ricerca	88
4.3.1 <i>Narrazione dei processi identitari e percezione delle norme ciseteronormative</i>	88
4.3.2 <i>Possibilità e limiti dell'istituzione scolastica e di altre agenzie educative</i>	90
4.3.3 <i>Ruolo di rappresentazioni e spazi queer nei media digitali</i>	92
4.3.4 <i>Bisogni espressi e cambiamenti auspicati</i>	95
4.4 Discussione e inquadramento dei risultati	96
4.4.1 <i>Rilettura dei risultati nel quadro della Queer Media Education.....</i>	102
4.5 Sintesi, limiti e orientamenti pedagogici	105
4.5.1 <i>Prospettive progettuali: una piattaforma digitale per la comunità educante ..</i>	108
 CONCLUSIONI	 111
 BIBLIOGRAFIA.....	 115
 RINGRAZIAMENTI.....	 122

NOTA SUL LINGUAGGIO

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 perpetuiamo stereotipi.

Salvatore Messina, *Queer Media Education*, 2025 (p. 25)

In questo elaborato, le scelte linguistiche non hanno valore di semplici accorgimenti formali, bensì sono intese come parte integrante della postura teorica e metodologica adottata.

Poiché il presente lavoro interroga i processi di costruzione identitaria, le rappresentazioni medialità e le norme che regolano la nominabilità delle differenze di genere e di sessualità, si ritiene necessario adottare un linguaggio attento a evitare «l'androcentrismo implicito del maschile sovraesteso» (Messina, 2025, p. 26) e a non ricondurre la pluralità delle soggettività a categorie fisse o ritenute esaustive. Per riferirsi a gruppi di persone di genere misto, non specificato o plurale viene utilizzato, in alcuni casi, il grafema “3” (ad esempio, student3, educator3, psicologh3). Nelle forme singolari è impiegata la “ə” (schwa) quando il riferimento non richiede o non consente una marcatura binaria di genere. Tali soluzioni sono affiancate, ove possibile, da riformulazioni non marcate per genere (ad esempio, persone, soggettività, chi e persone intervistate), al fine di mantenere la leggibilità e l'accessibilità del testo, non sempre garantita dall'adozione dei grafemi sopracitati (Messina, 2025).

La sigla LGBTQIA+ viene usata come denominazione ampia e non esaustiva delle persone lesbiche, gay, bisessuali, transgender, queer, intersex, asessuali e di ulteriori identità, orientamenti ed esperienze non riconducibili alla norma ciseterosessuale. Il segno “+” segnala il carattere aperto e non concluso della sigla. Adottando la strategia utilizzata dalla storica queer Maya de Leo (2021), nell'ambito della ricostruzione diacronica dei movimenti queer si è scelto di mantenere le sigle e il lessico dei singoli contesti presi in esame, con l'obiettivo di valorizzare la natura storica e situata delle categorizzazioni di genere e sessualità.

Come approfondito nel primo capitolo, la scelta di utilizzare il termine *queer* identifica la prospettiva adottata in questo elaborato. Nascendo come insulto e venendo riappropriato dall'attivismo e dagli studi accademici, ha soprattutto una valenza teorico-politica critica nei confronti della naturalizzazione delle norme di genere e sessualità. In linea con il suo utilizzo negli ultimi decenni, viene utilizzato anche come termine ombrello «che raccoglie i diversi scarti rispetto alle norme di genere e sessualità senza proporre una cornice identitaria univoca» (De Leo, 2021, p. 3).

La scelta di utilizzare l'asterisco (*) dopo il termine “trans” è motivata dall'intento di adottare una formulazione ampia e inclusiva, capace di comprendere e valorizzare la pluralità delle identità, delle esperienze e dei percorsi di genere che non rientrano nelle categorie binarie e normative (Messina, 2025).

I termini relativi genere e sessualità sono impiegati secondo le definizioni e le distinzioni concettuali discusse nel primo capitolo. Nei casi in cui nel testo siano riportate espressioni stereotipate, patologizzanti o normative, l'uso delle virgolette segnala la distanza critica dell'autrice rispetto a tali formulazioni.

Nell'ambito della ricerca qualitativa esposta nel quarto capitolo, per riferirsi alle persone coinvolte, sono rispettati le auto-definizioni, i nomi, i pronomi e le denominazioni da loro indicati.

INTRODUZIONE

L'adolescenza costituisce una fase particolarmente significativa nei processi di costruzione e negoziazione identitaria, poiché in essa si intensifica il confronto con aspettative sociali, pari, istituzioni educative e immaginari culturali (Buckingham, 2008). In tali processi, i media digitali occupano oggi una posizione centrale, in quanto si pongono come ambienti in cui è possibile incontrare rappresentazioni, cercare informazioni, costruire relazioni, sperimentare forme di autorappresentazione e accedere a linguaggi con cui interpretare la propria esperienza di vita. Per le persone *queer*, queste possibilità assumono una rilevanza particolare, soprattutto quando i contesti sociali, familiari o educativi attraversati quotidianamente rendono complicato nominare esperienze, desideri e appartenenze che eccedono dalle norme del binarismo sessuale e dell'eterosessualità obbligatoria (Bernini, 2017; Rich, 1980). Al tempo stesso, sarebbe riduttivo attribuire un ruolo esclusivamente positivo agli ambienti digitali: piattaforme, contenuti e interazioni online sono attraversati da stereotipi, dinamiche di (in)visibilità, pratiche di sessualizzazione e forme di controllo che possono riprodurre, se non amplificare, le stesse gerarchie e discriminazioni presenti nei contesti offline. Muovendo da queste premesse, il presente elaborato indaga il ruolo assunto dalle rappresentazioni medialità e dagli spazi digitali nei percorsi di negoziazione e autonarrazione identitaria di adolescenti *queer*, ponendo particolare attenzione al rapporto tra pratiche medialità ed esperienze vissute nei contesti educativi formali. Pertanto, l'oggetto della ricerca qualitativa svolta in questo lavoro di tesi si colloca all'intersezione tra identità *queer*, media digitali e processi educativi: l'analisi delle pratiche attraverso cui 13 soggettività *queer* interagiscono con informazioni, linguaggi e immaginari relativi a generi e sessualità non normative viene, infatti, assunta come luogo di osservazione privilegiato per indagare come la definizione e la presentazione del sé vengano negoziate. L'attenzione è rivolta in modo specifico al periodo dell'adolescenza, ricostruito attraverso le narrazioni di giovani che retrospettivamente attribuiscono significato alle relazioni, ai contesti educativi e a rappresentazioni e spazi digitali incontrati durante tale periodo di vita.

La rilevanza teorica di questo elaborato risiede nel tentativo di mettere in dialogo approcci che, pur conservando prospettive e scopi differenti, condividono l'interesse per i processi di soggettivazione e per le dinamiche sociali che li attraversano: gli studi *queer*, le teorie sull'identità e sull'adolescenza, gli studi sui media digitali e la tradizione pedagogica critica della Media Education. Tale intreccio consente di assumere il concetto di identità come un processo relazionale, sociale e discorsivo, costruito nell'interazione tra traiettorie

biografiche, appartenenze e rapporti di potere, e non come un dato naturale e stabile. Inoltre, anche i media digitali non vengono considerati come meri strumenti o canali di espressione del sé, ma come partecipanti attivi alla costruzione degli immaginari disponibili, orientando ciò che può essere rappresentato, condiviso e riconosciuto. Tramite infrastrutture, piattaforme, algoritmi, linguaggi e possibilità di fruizione e produzione di contenuti, essi contribuiscono, infatti, a definire le condizioni di visibilità e intelligibilità delle soggettività e dei vissuti. Pertanto, interrogare il ruolo dei media nei percorsi identitari dell3 giovani queer richiede di considerare congiuntamente le loro potenzialità relazionali e informative e le logiche culturali e infrastrutturali che organizzano la circolazione delle norme di genere e sessualità. In questo quadro, la *Queer Media Education* di Salvatore Messina (2025) viene assunta come cornice capace di collegare criticamente i processi identitari adolescenziali alle dinamiche mediali e alla prospettiva pedagogica critica. Inoltre, la proposta di Messina (2025) permette di andare oltre una concezione dell'inclusione ridotta alla sola presenza di temi o soggettività LGBTQIA+ nei contenuti mediali e nei contesti scolastici, spostando l'attenzione verso le norme, spesso implicite, che strutturano rappresentazioni, spazi, linguaggi e pratiche educative. In questo senso, il presente elaborato si colloca nello spazio di dialogo tra teoria queer, Media Education e pedagogia critica aperto in Italia da Messina (2025), e ne deriva l'obiettivo di leggere le pratiche mediali dell3 adolescenti queer come esperienze situate da cui emergono possibilità di riconoscimento e possibilità emancipative.

Dal punto di vista pedagogico, la rilevanza della ricerca consiste nella sua volontà di interrogare le implicazioni pedagogiche di ciò che l3 giovani queer vivono negli ambienti digitali e nei contesti educativo, entrambi i quali svolgono un ruolo centrale nella costruzione e nel mantenimento della normatività di genere e sessualità tramite curricula espliciti e impliciti, linguaggi, rappresentazioni e infrastrutture. In particolare, l'assenza, nel contesto scolastico, di occasioni e spazi di confronto su temi come relazioni, identità, affettività, corpi e sessualità è considerata come una scelta non neutrale, in quanto contribuisce a rendere meno riconoscibili le esperienze non conformi e a lasciare l3 giovani privi di strumenti interpretativi per leggere i loro vissuti. In questo quadro, i contesti mediali assumono particolare interesse pedagogico, in quanto spesso offrono le possibilità di dialogo, esplorazione e identificazione che non si trovano nei contesti educativi, conservando, tuttavia, i rischi connessi alle discriminazioni, alle rappresentazioni stereotipate e alle dinamiche di sessualizzazione e di controllo. Dall'analisi proposta emerge come necessario che i contesti educativi riconoscano gli ambienti digitali come parte integrante dell'esperienza quotidiana delle giovani generazioni, superando la

dicotomia tra un approccio tecno-ottimista e una visione eccessivamente problematizzante. La prospettiva della Queer Media Education consente di affrontare queste complessità spostando l'attenzione dalla mera inclusione nei discorsi mediali ed educativi di contenuti o soggettività LGBTQIA+ verso l'analisi critica delle norme che organizzano rappresentazioni, linguaggi, piattaforme e relazioni educative (Messina, 2025). Ciò significa, assumendo una postura pedagogica critica, interrogare chi e che cosa viene reso nominabile e riconoscibile, quali forme di genere e sessualità sono date per scontate e quali, invece, vengono marginalizzate o presentate come eccezioni. In questo modo, un contesto educativo pensato in ottica queer-media educativa può diventare uno spazio di problematizzazione delle strutture ciseteronormative e di valorizzazione delle molteplici esperienze identitarie, senza ridurre le persone queer a oggetti del discorso o a destinatari passivi di interventi inclusivi. Pertanto, questa tesi intende contribuire a individuare alcuni spunti pedagogici utili per docenti, educator³ e genitori, valorizzando le esperienze situate delle persone partecipanti alla ricerca qualitativa per mettere a fuoco bisogni, criticità e possibilità progettuali.

Il presente elaborato si configura come un contributo originale di indagine sul campo, di natura esplorativa e interpretativa, sostenuta da un'articolata elaborazione teorica. Il confronto con gli studi queer, con le riflessioni sull'identità e sull'adolescenza, con gli studi sui media digitali e con la tradizione della Media Education costituisce la cornice necessaria per interpretare il materiale empirico raccolto attraverso interviste individuali semi-strutturate. La scelta di integrare teoria e ricerca sul campo risponde all'esigenza di non considerare le relazioni tra identità queer, media digitali e contesti educativi esclusivamente in termini astratti, ma di interrogare il significato che tali dimensioni assumono nelle narrazioni e nei percorsi delle persone coinvolte. La ricerca adotta una postura queer, costruttivista e critica (Bernini, 2017; Butler, 1990), assumendo identità, genere e sessualità come processi relazionali, storicamente e discorsivamente situati, e i media digitali come ambienti culturali e relazionali attraversati da possibilità di esplorazione, nonché da norme e disuguaglianze. La proposta teorica della Queer Media Education (Messina, 2025) costituisce il principale riferimento pedagogico dell'analisi, in quanto permette di collegare criticamente rappresentazioni e pratiche mediali, processi di soggettivazione e condizioni educative. L'obiettivo generale della tesi è comprendere come 13 giovani queer interpretino il ruolo di rappresentazioni e spazi mediali digitali nei propri percorsi adolescenziali di costruzione e autonarrazione identitaria, ponendo tali vissuti in relazione con le esperienze formative vissute nei contesti educativi formali. In particolare, la ricerca intende esplorare le funzioni attribuite a media, piattaforme e

spazi online, indagare il rapporto tra tali esperienze e i silenzi, le assenze o le aperture sperimentate nei contesti scolastici ed educativi e, infine, individuare bisogni e orientamenti pedagogici utili a una progettazione queer-media educativa. Il disegno metodologico prevede sette interviste qualitative individuali semi-strutturate con giovani persone queer, di età compresa tra ventuno e ventinove anni, che hanno trascorso l'infanzia e l'adolescenza nella provincia di Lecco. Poiché l'indagine svolta non intende offrire una descrizione esaustiva delle esperienze giovanili non normative, né produrre risultati statisticamente rappresentativi delle soggettività LGBTQIA+, la delimitazione geografica del campione non inquina la validità della ricerca. Inoltre, la scelta di interviste retrospettive consente di approfondire non soltanto eventi o pratiche ricordate come significative, ma anche le consapevolezze attraverso cui le persone partecipanti attribuiscono oggi senso alle proprie esperienze adolescenziali. Il materiale raccolto viene analizzato in dialogo con il quadro della Queer Media Education e con le cinque dimensioni del modello Q.U.A.K.E. (Messina, 2025), assunti come strumenti interpretativi. I risultati mirano a offrire una lettura situata di vissuti circoscritti, la quale costituirà un punto di partenza per trasformare le criticità, le risorse e i bisogni emersi in piste di riflessione e progettazione rivolte ai contesti educativi.

L'elaborato si articola in quattro capitoli, secondo un percorso volto a connettere l'analisi teorica e l'esplorazione empirica. Il primo capitolo definisce gli strumenti concettuali necessari a leggere criticamente genere, sessualità e i rispettivi dispositivi normativi. Attraverso gli studi di genere e le teorie queer, ricostruisce i concetti fondamentali di binarismo sessuale (Bernini, 2017) ed eterosessualità obbligatoria (Rich, 1980) e i processi storici e discorsivi attraverso cui alcune identità vengono normalizzate, mentre altre sono rese marginali. Tali strumenti sono assunti come *alfabeti queer* (Messina, 2025) indispensabili per interrogare nei paragrafi successivi pratiche medialità e processi educativi. Il secondo capitolo approfondisce la relazione tra adolescenza, processi identitari e media digitali. Dopo aver discusso il concetto di identità e i principali approcci teorici all'adolescenza, analizza le caratteristiche dei media digitali, soffermandosi sulla loro ambivalenza. Il terzo capitolo costruisce la cornice pedagogica della Queer Media Education di Messina (2025), mettendo in dialogo Media Education, pedagogia critica e studi queer, e definendo una prospettiva capace di problematizzare le norme che strutturano rappresentazioni, linguaggi, piattaforme e contesti formativi. Il capitolo approfondisce, inoltre, il modello operativo Q.U.A.K.E. (Messina, 2025), che verrà utilizzato come riferimento interpretativo nella ricerca empirica. Il quarto capitolo presenta la ricerca qualitativa, illustrando contesto, partecipanti, procedure e cautele etiche, e analizzando

successivamente le narrazioni raccolte per evidenziare il ruolo delle rappresentazioni e degli spazi digitali, le criticità dei contesti educativi e i bisogni emersi. La parte finale indica alcuni orientamenti pedagogici rivolti a docenti, educator³ e genitori e propone funzioni e struttura di un'ipotetica piattaforma digitale di risorse queer-media educative.

Attraverso il dialogo tra elaborazione teorica e ricerca sul campo, la tesi intende contribuire a una comprensione più articolata delle pratiche medialità nei percorsi identitari queer e a individuare alcune possibilità di progettazione di contesti educativi più attenti alle differenze, critici rispetto alle norme implicite di genere e sessualità e capaci di coinvolgere le esperienze medialità quotidiane delle giovani generazioni.

CAPITOLO 1

IDENTITÀ, MOVIMENTI E TEORIE *QUEER*

Questo primo capitolo è dedicato al tentativo di delineare diacronicamente i discorsi sulle identità di genere e sessuali, il susseguirsi dei movimenti di liberazione delle soggettività LGBTQIA+ e i percorsi teorici che hanno portato a quelle che oggi definiamo teorie queer. Da queste pagine emergerà come il lavoro di attivisti³, tramite mobilitazioni “dal basso”, sia stato fondamentale per legittimare la riappropriazione e l’utilizzo dei termini riguardanti le soggettività LGBTQIA+ e aprire la strada ai vari impianti teorici degli studi di genere, femministi e queer. La distinzione tracciata tra i paragrafi dedicati rispettivamente a identità, movimenti e teorie ha, quindi, puramente uno scopo operativo e non vuole in alcun modo separare artificialmente i piani teorici dalle pratiche politiche e sociali, né oscurare il ruolo imprescindibile dell’attivismo nella produzione di saperi femministi, di genere e queer.

Nell’ottica di analisi critica delle produzioni mediali e delle pratiche educative che guida questo lavoro di tesi, il presente capitolo ha l’obiettivo di gettare le basi teoriche che permetteranno di decostruire la prospettiva ciseteronormativa che le permea. Gli strumenti teorici emergenti dalle teorie di genere e queer vengono chiamati *alfabeti queer* da Messina nel suo *Queer Media Education* (2025). La definizione di questi alfabeti costituisce un presupposto fondamentale per interrogare rappresentazioni e dispositivi educativi ed evitare di riprodurre acriticamente errori, stereotipi e narrazioni escludenti.

1.1 Genealogia dei discorsi su genere e sessualità: la critica di Lorenzo Bernini

Questo paragrafo prende le mosse da un caso paradigmatico di produzione discorsiva sulle identità di genere e sessuali in ambito psicologico e pedagogico italiano: il documento *open access* dal titolo *Il “genere”: una guida orientativa* (Rigliano, Ragaglia e Ferrari, 2015; riedizione 2017) rilasciato dalla Società Italiana di Psicoterapia per lo Studio delle Identità Sessuali (SIPSIS). Pur non essendo un documento recente, questa guida mantiene un ruolo di riferimento per chi opera in ambito clinico, educativo e sociale e il suo impianto classificatorio sesso-genere-orientamento sessuale è stato ripreso, con minime variazioni, in diversi testi istituzionali successivi, dalle strategie nazionali contro le discriminazioni per orientamento sessuale e identità di genere ai Quaderni del Consiglio Nazionale Ordine Psicologi (cito a titolo esemplificativo un documento pubblicato dal CNOP nel 2024: *5 anni dopo. Psicologhe, psicologi e pari opportunità: i risultati del follow-up*). Proprio questa continuità rende ancora

attuale la critica formulata dallo studioso Lorenzo Bernini (2017) e giustifica l'uso della guida SIPSIS (2015; 2017) come esempio per interrogare il funzionamento normativo del sistema sesso-genere-orientamento sessuale.

Il documento SIPSIS (2015; 2017), come esplicitato nelle sue prime righe, nasce per rispondere alla crescente circolazione nel dibattito pubblico e politico di attacchi alla cosiddetta “ideologia gender”. Con questa espressione si vuole indicare, in modo polemico e impreciso, un presunto progetto politico-culturale volto a negare le differenze sessuali e a “confondere” e “corrompere” bambini e bambine rispetto alla propria identità e sessualità. Si tratta di un’etichetta di natura politica che semplifica e distorce i saperi femministi e gli studi di genere con l’obiettivo di delegittimare le rivendicazioni di diritti e di percorsi educativi su genere e sessualità. Per contrastare la confusione mediatica che caratterizzava (e tutt’ora caratterizza) i discorsi attorno a questi temi e fornire un quadro teorico a educator³ e operator³ sociali, gli autori della guida effettuano una distinzione tra i concetti identità sessuale, sesso biologico, genere e orientamento sessuale, proponendo definizioni precise per ognuno di essi. Nella Tabella 1 le definizioni tratte dall’edizione del 2017 della guida SIPSIS.

Termine	Definizione
<i>Identità sessuale</i>	Con questo termine si indica l’identità complessiva della persona, l’insieme dei piani, delle dimensioni e degli aspetti – dal corpo, alla mente, al modo di presentarsi agli altri – con cui la persona si identifica, viene identificata e si fa identificare dagli altri.
<i>Sesso biologico</i>	[...] la conformazione sul piano biologico del corpo per come è definita dai cromosomi sessuali, dagli ormoni, dai genitali esterni e interni, e dalla conseguente conformazione complessiva del corpo. Questo significa l’appartenenza, dal punto di vista biologico, al sesso maschile, femminile o a una delle altre varianti dello sviluppo sessuale.
<i>Identità di genere</i>	[...] corrisponde al genere con cui una persona si identifica primariamente. Essa indica, per esempio, se una persona si autopercepisce interiormente come maschio o femmina, o secondo altre declinazioni di genere possibili in un dato contesto culturale. Solitamente, l’identità di genere si stabilisce all’incirca entro il terzo anno di vita. Le articolazioni e gli intrecci possibili tra identità di genere e sesso biologico possono essere molto variegati.
<i>Orientamento sessuale</i>	[...] a differenza degli altri “livelli” dell’identità sessuale, questo riguarda l’attrazione emotiva, affettiva ed erotica. Esso identifica la predisposizione dell’individuo a sentirsi fisicamente ed emozionalmente attratto da caratteristiche dell’uno, l’altro o entrambi i

	sessi/generi (o in modo indipendente da tali caratteristiche). Ciò è stato descritto attraverso tre categorie: si parla di eterosessualità, quando l'attrazione è esclusivamente verso il sesso opposto, di bisessualità, quando è in misura diversa o uguale verso entrambi i sessi, o di omosessualità, quando è esclusivamente verso il proprio sesso. Tali categorie danno per scontato che sia la persona che prova l'attrazione che quella da cui la persona è attratta manifestino un rapporto tra i livelli del sesso biologico, dell'identità di genere e del ruolo/espressione di genere di tipo <i>cisgender</i> . Pertanto, nel tempo, da una parte si è affermato un uso di questi stessi termini in senso meno restrittivo [...]. D'altra parte, a queste categorie se ne sono aggiunte anche altre [...].
--	--

Tabella 1 – Definizioni di identità sessuale, sesso biologico, identità di genere e orientamento sessuale (SIPSIS, 2017, p. 2-4)

Negli anni successivi diversi documenti italiani, dalle strategie nazionali contro le discriminazioni per orientamento sessuale e identità di genere alle linee guida elaborate dagli ordini regionali degli psicologi (CNOP, 2024), mantengono il sistema classificatorio sesso-genere-orientamento sessuale della guida SIPSIS (2015; 2017). Il risultato di questa classificazione è l'assunzione di tali elementi come variabili costitutive ma non sovrapponibili dell'identità sessuale complessiva delle persone, e ciò si riflette nel dibattito pubblico sul tema.

La volontà chiarificatrice della guida SIPSIS (2015, 2017) e dei documenti che l'hanno seguita tende quindi a presentare le categorie di sesso, genere e orientamento sessuale come descrizioni relativamente neutre di una realtà pre-esistente e definita che avrebbe solo bisogno di essere “spiegata correttamente”. Per questo motivo rimane rilevante e attuale la critica operata da Lorenzo Bernini in *Teorie queer. Un'introduzione* (2017), secondo cui questo impianto classificatorio funziona in realtà come un sistema normativo che stabilisce a priori quali identità e desideri sono riconoscibili e legittimi. La distinzione rigida tra maschile e femminile, come quella tra eterosessuale e omosessuale, si fondano sul presupposto teorico che la sessualità sia riducibile a poche categorie fisse e coerenti, cancellando la complessità delle esperienze vissute e marginalizzando tutto ciò che eccede questi modelli binari. Concludendo la sua critica, Bernini si interroga su ciò che porta le trattazioni contemporanee della sessualità, compresa la guida SIPSIS (2015; 2017) a non poter prescindere dall'idea di un binarismo sessuale naturale, nonostante l'esistenza di configurazioni corporee, identitarie e relazionali che lo mettono radicalmente in discussione. Bernini adotta nei suoi lavori una prospettiva storica-costruttivista ereditata dal filosofo Michel Foucault (si veda paragrafo 1.3.2), secondo cui la conoscenza è una costruzione situata, prodotta dall'interazione tra soggetti e contesti storico-

culturali, e lo stesso si intende fare in questo elaborato. Pertanto, la sessualità sarà intesa in questa sede come (Bernini, 2017, p. 44):

un dispositivo di potere tipico della piena modernità, come un complesso intreccio di convenzioni, norme, pratiche, saperi, il cui effetto è il governo dei corpi, dei comportamenti, delle soggettività, mediante la definizione e l'imposizione di identità sessuali.

Nella prospettiva diacronica che si intende adottare in questo capitolo, la distinzione sesso-genere-orientamento sessuale si inserisce quindi nella lunga tradizione essenzialista che assume la differenza tra maschile e femminile, e la loro attrazione reciproca, come dato naturale e fondativo dell'ordine sociale (Bernini, 2017). Da qui sono conseguite, come nota Messina in *Queer Media Education* (2025), le prime concettualizzazioni moderne di omosessualità e transessualità emerse tra fine Ottocento e primo Novecento, che si sono sviluppate proprio in termini di "inversione" (tra maschio e femmina) sessuale, traducendo desideri e pratiche in identità deviate da un punto di vista medico-psichiatrico rispetto a un modello ciseteronormativo (Bernini, 2017). Anche laddove viene adottata la successiva distinzione tra orientamento sessuale e identità di genere, resta spesso implicito, come nel caso della sopracitata guida SIPSIS (2015; 2017), il presupposto di due sessi e due generi "standard" e legittimi. Riprendendo la critica di Bernini (2017) e inserendola in questo quadro, si può affermare che il sistema sesso-genere-orientamento sessuale che emerge dalla guida SIPSIS (2015; 2017) e dai documenti che la riprendono non si limita a descrivere identità già date, ma contribuisce a produrre e gerarchizzare le configurazioni di corpi, generi e desideri ritenuti intelleggibili. Come mostrano la critica di Bernini (2017) e la nozione di eterosessualità obbligatoria elaborata da Adrienne Rich (1980), il binarismo sessuale e la norma eterosessuale operano congiuntamente come dispositivi di potere che naturalizzano l'esistenza di soli due sessi e delle rispettive attrazioni.

Il punto di partenza per comprendere come il *binarismo sessuale* funzioni nelle società contemporanee è definire il concetto di *biopolitica* elaborato dal filosofo Michel Foucault (1976). Con questo termine, Foucault intende l'insieme delle tecniche e dei saperi attraverso cui il potere moderno governa la vita dei corpi e delle popolazioni, regolando aspetti vitali, tra cui la sessualità, la salute e la riproduzione, per rendere la specie umana ordinata e gestibile (Foucault, 1976). È fondamentale sottolineare che, almeno nei casi più comuni, la biopolitica non si esercita attraverso la repressione, ma tramite la produzione attiva di soggetti, identità e categorie: così facendo viene definito ciò che è normale o patologico, lecito o illecito, naturale o deviante. In questo quadro acquista significato la proposta di Bernini (2017), che definisce il

binarismo sessuale come un *operatore biopolitico*, ossia un dispositivo concettuale e materiale che non si limita a descrivere una realtà preesistente, ma la costituisce attivamente attraverso l'intreccio di saperi medici, psicologici, giuridici e culturali. Il binarismo sessuale viene quindi inteso come agente di riduzione della complessità dei fattori che intervengono nella costituzione di identità sessuale e identità di genere: impone così alternative rigide sia per quanto riguarda sesso (maschio/femmina) e genere (uomo/donna), sia per quanto riguarda l'orientamento sessuale (eterosessuale/omosessuale) (Bernini, 2017). In questa sede si intende adottare il punto di vista di Bernini (2017), sostenendo che nelle società occidentali contemporanee il binarismo sessuale costituisce un operatore biopolitico centrale, che ha lo scopo di regolare le popolazioni agendo sull'anatomia e la politica dei corpi individuali tramite diverse pratiche (per citarne alcune: categorie anagrafiche e interventi medici). Ne consegue che, come le società sono oggetto di profondi mutamenti nel tempo, il sistema di classificazione imposto attualmente dal binarismo sessuale è storicamente situato, arbitrario e mobile e può essere sfidato, modificato e persino abolito. Tuttavia, il nodo centrale della questione risiede nella credenza comune che le categorie sessuali siano una verità naturale e immutabile: è proprio qui che gli studi di genere e le teorie queer si sono inserite, tentando di operare un (più o meno) profondo cambio di prospettiva. Riprendendo la definizione di sessualità sopracitata, possiamo a questo punto affermare che questa, intesa come dispositivo di potere, produca il binarismo sessuale come operatore centrale, il quale non si limita a classificare i corpi esistenti ma li produce attivamente tramite l'imposizione di norme, la medicalizzazione delle varianze e l'esclusione delle esistenze non conformi (Foucault, 1976).

1.1.1 L'eterosessualità obbligatoria come norma del binarismo sessuale

Profondamente legato a quello di binarismo sessuale è il concetto di *eterosessualità obbligatoria*, elaborato da Adrienne Rich nel saggio *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence* (1980). In questo testo, Rich invita le femministe a considerare l'eterosessualità non come un semplice orientamento individuale o una scelta "naturale", ma come una vera e propria istituzione politica che organizza la vita delle donne, garantendo agli uomini un accesso privilegiato e spesso dato per scontato ai loro corpi, al loro lavoro e alle loro emozioni. Secondo Rich (1980), la predilezione delle donne verso il legame eterosessuale è intensificata da norme, discorsi e pratiche riconducibili al concetto di eterosessualità obbligatoria; pertanto, la scelta di alternative quali le relazioni affettive e sessuali con altre donne appare limitata. Il concetto di obbligatorietà agisce su più livelli: forme di violenza esplicita, che mirano a generare terrore, controllo e disciplinamento; dispositivi economici e giuridici, in cui il matrimonio eterosessuale

implica un canale privilegiato per il raggiungimento di sicurezza materiale e riconoscimento sociale; controllo della coscienza, romanticizzando la coppia eterosessuale e rappresentando la donna nei media come “naturalmente” predisposta verso l’uomo. In questo modo, l’eterosessualità, pervasiva a tal punto da non richiedere giustificazioni, viene assunta come “norma di sfondo”, come esito desiderabile, e ne consegue che, al contrario, l’esistenza lesbica debba richiedere spiegazioni, medicalizzazioni e giustificazioni. Rich (1980) ritiene che tale asimmetria è un elemento cardine del regime patriarcale della sessualità: le donne assumono l’idea che sia pensabile e praticabile quasi solo una forma di legame, ossia quello eterosessuale. In questo quadro l’eterosessualità obbligatoria può essere letta come una delle norme centrali del binarismo sessuale, cioè come un’operazione attraverso cui il dispositivo sessualità produce e stabilizza identità di genere e orientamenti conformi all’ordine sociale. Pertanto l’eterosessualità non è soltanto una categoria descrittiva tra le altre, ma una norma biopolitica che contribuisce a regolare le popolazioni agendo sulle pratiche relazionali e riproduttive delle persone. Come mostra Rich (1980), l’obbligo eterosessuale viene continuamente ribadito e rafforzato attraverso istituzioni come la famiglia nucleare, le religioni e i saperi medico-psicologici, che presentano la coppia eterosessuale finalizzata alla procreazione come esito “naturale”, “morale” e talvolta addirittura “divinamente voluto”.

In questa prospettiva, risultano particolarmente significativi i contesti come quello della dottrina cattolica contemporanea, in cui il nesso tra binarismo sessuale ed eterosessualità obbligatoria viene ulteriormente naturalizzato e sacralizzato, attraverso un discorso teologico che presenta l’esistenza di due soli sessi, orientati l’uno verso l’altro nel matrimonio e nella procreazione, come espressione diretta del disegno divino. Questo discorso conduce alla legittimazione di dispositivi medici e giuridici che, poiché derivanti da un sistema ritenuto immutabile di cui si occulta il carattere storico e politico, governano i corpi. Come affermato da Bernini (2017), le norme teologiche-politiche di stampo cattolico prevedono che i sessi siano “due e non più di due”: tale assunto non è correlato a questioni biologiche, ma all’idea che famiglia eterosessuale e società naturale si basino sull’attrazione reciproca tra maschio e femmina. Diventa evidente come questa naturalizzazione teologica del binarismo sessuale ha svolto storicamente, e continua a svolgere, un ruolo cruciale nella legittimazione di dispositivi giuridici e medici che governano i corpi e le identità sessuali.

1.1.2 Esperienze trans e intersex come esempi di critica e resistenza*

Per problematizzare empiricamente lo statuto di evidenza naturale acquisito dal binarismo sessuale e sottolinearne il carattere storico, Bernini (2017) pone al centro della sua analisi le

esperienze di persone trans* e intersex, sostenendo che queste siano già evidenza concreta della necessità di un cambio di paradigma. Si assumono quindi le prospettive trans* e intersex come luogo privilegiato di critica ai dispositivi che pretendono di fissare in modo definitivo il “vero sesso” di ogni individuo, mostrando come queste già eccedano e destabilizzino l’obbligatorietà e la naturalità del binarismo sessuale.

Un primo passaggio necessario riguarda la distinzione, storicamente situata, tra transessualità e transgenderismo. La categoria di *transessualità* nasce in ambito medico-psichiatrico nella seconda metà del Novecento, per descrivere persone la cui identità di genere non corrisponde al sesso assegnato alla nascita e che richiedono interventi ormonali e chirurgici per “allineare” il corpo al genere vissuto. In questa cornice clinica, il soggetto è pensato come “malato” e da curare attraverso un percorso standardizzato che comprende diagnosi, autorizzazione ai trattamenti e rettifica anagrafica subordinata alla chirurgia genitale. Dagli anni Novanta in poi, anche grazie all’attivismo e alle opere di personalità come Leslie Feinberg (1992), prende invece forma il termine *transgender*, con l’obiettivo di comprendere le persone che non desiderano o non possono accedere alla medicalizzazione e, più in generale, tutte le identità di genere che non si riconoscono nella norma binaria cisgender. La definizione mediante vocaboli differenti è indice di un cambiamento di paradigma politico e teorico. Infatti, in primo luogo i movimenti trans*, rifiutando l’etichetta patologizzante della transessualità, rivendicano la volontà e il diritto di autodeterminazione di genere; in secondo luogo, la categoria transgender implica l’esistenza di molti posizionamenti rispetto al genere, non riducibili a una categorizzazione binaria per cui avvenga un passaggio “da un lato all’altro”.

Come osserva Bernini (2017), le soggettività trans* diventano figure esemplari di critica e resistenza e identità politiche che sfidano la struttura del binarismo sessuale e promuovono la trasformazione dei dispositivi che lo sostengono. In questo senso, l’identità trans* rende empiricamente osservabile il carattere contingente delle norme che pretendono di garantire la coerenza tra sesso, genere e desiderio e mostra come queste possano essere disattese, reinterpretate e negoziate. La tensione conflittuale tra volontà di autodeterminazione e dispositivo binario si esplicita nelle lotte per il riconoscimento giuridico. In Italia, per esempio, essa si ritrova nel dibattito attorno alla legge 164/1982 e alle sentenze successive, che hanno portato alla scissione tra cambio anagrafico e obbligo di interventi chirurgici: in questo modo, i tribunali riconoscono che il percorso di affermazione e autodeterminazione nell’ambito del genere può essere definito dal singolo, senza obbligo di interventi, pur mantenendo un dialogo

coi medici; si conferma così la possibilità di riformare, e persino abolire, la pretesa del binarismo di fondarsi su una legge ritenuta naturale e immutabile.

Se le esperienze trans* mostrano la possibilità di vivere il genere “contro” il dispositivo binario, le condizioni intersex ne rivelano invece la fragilità “all’origine”, cioè sul piano della stessa classificazione dei corpi. Con il termine intersex si indicano una serie di situazioni in cui i caratteri sessuali, tra cui cromosomi, genitali e assetti ormonali, non rientrano nelle definizioni standard di maschio o femmina. Come sottolineano Fausto-Sterling (1993, in Bernini, 2017) e Dreger (1998, in Bernini, 2017), l’esistenza di persone intersex invalida la pretesa che in natura esistano soltanto due sessi nettamente distinti e mutuamente esclusivi, mostrando piuttosto un continuum di variazioni corporee. Tuttavia, invece di riconoscere questa pluralità, la medicina moderna ha spesso cercato di cancellarla, ponendosi, secondo la ricostruzione di Bernini (2017), al servizio del binarismo sessuale. La storia medica delle soggettività intersex, ricostruita da Dreger (1998, in Bernini, 2017) per il periodo che va dalla fine dell’Ottocento ai primi decenni del Novecento, può essere letta come una lunga sequenza di tentativi di attribuire a ogni individuo un “vero sesso”, maschile o femminile, sulla base di criteri di volta in volta ridefiniti (gonadi, genitali esterni, capacità riproduttiva, ecc.). Con l’affermarsi del paradigma biomedico novecentesco, questa ricerca del “vero sesso” si traduce sempre più spesso in interventi chirurgici sui bambini intersex: operazioni volte a rendere i genitali “più simili” a quelli maschili o femminili standard, eseguite il più precocemente possibile per evitare che il soggetto sviluppi una percezione “ambigua” del proprio corpo. I cosiddetti protocolli Hopkins (pubblicati nel 1955 nel *Bulletin of The Johns Hopkins Hospital*) codificano questa pratica in un modello di gestione clinica che combina chirurgia estetica e terapie ormonali con un rigido monitoraggio psicologico, nel tentativo (che si potrebbe definire disperato) di far coincidere identità di genere e sesso assegnato. Come nota Bernini (2017), queste procedure rivelano in modo esemplare la natura biopolitica del binarismo sessuale: non ci si limita a registrare una differenza preesistente, ma la si produce attivamente intervenendo sul corpo dei soggetti, spesso senza il loro consenso, in nome di una supposta normalità. La capacità di infliggere trattamenti tanto invasivi su bambini che non possono esprimere alcuna forma di autodeterminazione è interpretata dall’autore come una manifestazione della paura e del disprezzo che la cultura occidentale nutre nei confronti della sessualità non conforme, e in particolare della sessualità che sfugge alle categorie binarie.

La contestazione della medicina normalizzatrice e l’organizzazione politica da parte delle persone intersex hanno inizio negli anni Novanta, per cui uno snodo essenziale è la

fondazione nel 1993 dell'*Intersex Society of North America* (ISNA). Per la prima volta, le persone intersex denunciano la violenza delle pratiche chirurgiche non consensuali e rivendicano il diritto di autodeterminazione e di aver pieno potere decisionale sul proprio corpo. Ciò spinge le associazioni mediche internazionali a rivedere i propri protocolli: nel 2006, per esempio, il *Consensus Statement of Intersex Disorders* critica i modelli basati sugli interventi chirurgici e introduce il principio del consenso informato. D'altra parte, pur considerando tali avanzamenti, Bernini (2017) ribadisce che ancora in molti Paesi proseguono gli interventi cosmetici sui genitali dei neonati (denunciati nel 2014 da ONU e OMS come violazione dei diritti umani) e mancano statistiche accurate sul trattamento delle persone intersex. La critica intersex al binarismo sessuale non si limita però alla sfera medica. Nella lettura di Bernini (2017), l'esperienza intersex rappresenta un "dato di realtà" che invalida strutturalmente la pretesa del binario di essere naturale e universale. Se le Chiese e i movimenti anti-gender invocano talvolta l'intersex come eccezione che conferma la regola, le testimonianze e le elaborazioni teoriche intersex mostrano invece che esistono da sempre molte più combinazioni corporee e identità sessuali di quante il sistema maschio/femmina voglia ammettere. In questo senso, le persone intersex possono essere considerate, al pari delle soggettività trans*, figure esemplari della critica e della resistenza ai dispositivi di potere che cercano di ridurre la varietà delle vite umane a poche opzioni intelligibili e socialmente accettabili.

Il nesso tra prospettive trans* e intersex emerge con particolare chiarezza nelle elaborazioni di Anne Fausto-Sterling. Nel saggio provocatorio *The Five Sexes: Why Man and Woman Are Not Enough* (1993) la biologa propone di riconoscere almeno cinque categorie sessuali per rendere conto della diversità delle configurazioni corporee esistenti, e *In The Five Sexes, Revisited* (2000) la studiosa radicalizza questa intuizione: l'obiettivo non è davvero moltiplicare le caselle in un nuovo sistema classificatorio, ma mostrare che il problema è il sistema stesso, incapace di rappresentare la complessità delle esperienze vissute. Come sottolinea Bernini (2017), riconoscere l'esistenza di "almeno cinque sessi" non significa diffondere un'ideologia di laboratorio, bensì registrare ciò che già accade una volta rimossi i filtri ideologici del binarismo sessuale e dell'eterosessualità obbligatoria. Le prospettive trans* e intersex, pur diverse per storia e posizionamento, convergono così nella critica alla naturalizzazione di questo binarismo. Le prime mostrano la possibilità di attraversare, trasformare e rifiutare l'assegnazione di genere, rivendicando l'autodeterminazione dei percorsi di vita; le seconde rivelano la pluralità originaria delle corporeità umane e denunciano la violenza degli interventi che cercano di cancellarla. In entrambi i casi, ciò che viene messo in

discussione non è soltanto una certa idea di sesso o di genere, ma l'intero regime biopolitico che governa la sessualità attraverso il binarismo, l'eterosessualità obbligatoria e la medicalizzazione dei corpi non conformi.

1.2 Le soggettività queer tra movimenti, rivoluzioni e politiche

1.2.1 Dall'assimilazionismo alla rivoluzione e ritorno: le contraddizioni interne dei movimenti LGBTQ+

Le rivolte del 28 giugno 1969 allo *Stonewall Inn* di New York segnano nell'immaginario collettivo l'inizio della storia dei movimenti LGBT(QIA+). Queste mobilitazioni si collocano in un contesto storico segnato dalla criminalizzazione degli atti omosessuali, dalla sorveglianza degli spazi di ritrovo e dalla patologizzazione delle sessualità non conformi, che ha reso le persone LGBT(QIA+) estremamente vulnerabili a sanzioni sociali, giuridiche e mediche (Bernini, 2019). In realtà, negli Stati Uniti e in Europa, era già presente prima del 1969 un certo tipo di associazionismo omosessuale, ma la rottura operata dal punto di vista della forma di lotta politica e di linguaggio è tale da poter distinguere un prima e un dopo dei cosiddetti “moti di Stonewall” (De Leo, 2021). Per comprendere la portata politica e sociale di questi eventi, è necessario rendere nota l'esistenza di associazioni europee e statunitensi che tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento si definivano omofile: tra queste *Daughters of Bilitis*, organizzazione lesbica statunitense, *Mattachine Society*, società fondata da una rete di uomini omosessuali di Los Angeles, e *Arcadie*, rivista omosessuale borghese di Parigi (Bernini, 2019; De Leo, 2021) sono state le più conosciute e attive. Il termine *omofilia*, nell'attivismo omosessuale europeo e statunitense di quegli anni, vuole evidenziare la presa di distanza dalla sottocultura queer, già presente in locali clandestini e malfamati come il sopracitato Stonewall Inn, associata alla mancanza di valori morali, al transgenderismo e alla prostituzione maschile (De Leo, 2021). Queste associazioni omofile borghesi, infatti, costruiscono una “politica della rispettabilità” (De Leo, 2021) strategicamente designata per rendere l'omosessualità accettabile, chiedendo allo Stato di non invadere la loro privacy in cambio di discrezione e invisibilità nello spazio pubblico. De Leo (2021), ricostruendo la storia di questi movimenti, sottolinea come il loro obiettivo fosse la depenalizzazione di un certo tipo di omosessualità vissuta nello spazio domestico, secondo un modello di coppia monogama “normale”, e non la decostruzione delle stesse norme di genere e sessualità che li costringevano a organizzare ritrovi nascosti. In questo quadro diventa evidente come la norma biopolitica dell'eterosessualità obbligatoria, intesa da Rich (1980) come istituzione politica che naturalizza il legame di coppia

eterosessuale come unica opzione legittima, contribuisca a confinare anche le soggettività omosessuali entro forme di relazione il più possibile conformi ad essa.

Se l'associazionismo omofilo era elitario e specificamente rivolto a omosessuali bianchi e borghesi, le persone a cui era precluso questo orizzonte assimilazionista, come le donne transgender, persone non bianche, *sex worker*, omosessuali della *working class*, lesbiche *butch* e persone dall'espressione di genere non conforme, costituivano una socialità molto più ampia e interconnessa, la quale trovava spazio nei bar e nei locali clandestini (De Leo, 2021). Queste sono le soggettività che nella notte tra il 27 e il 28 giugno 1969 decidono di rispondere all'ennesima irruzione violenta della polizia nello *Stonewall Inn*, dando il via a una sommossa che infiamma per giorni il quartiere del Village di New York. Il 28 giugno 1969 diventa così una data simbolo per l'attivismo LGBT(QIA+) e infatti le parate dei *Pride* che si celebrano ogni anno ricordano proprio gli eventi di Stonewall. Nonostante questa rivolta venga spesso collegata alla rivendicazione dell'orgoglio gay, è fondamentale evidenziare che in precedenza erano già avvenute rivolte trans (cito a titolo esemplificativo quella nota come *Compton's Cafeteria Riot* nel 1966 a San Francisco, in uno dei pochi luoghi dove la clientela trans era tollerata; Spallaccia, 2020) e che il ruolo decisivo nella notte di Stonewall è stato storicamente attribuito alle attiviste trans, *gender non conforming* e non bianche Marsha Johnson e Sylvia Rivera (De Leo, 2021). Inoltre, secondo ricostruzioni più recenti e ritenute più accurate (Bernini, 2019; Villa, 2020), è stata Stormè DeLarverie, lesbica *butch* non bianca che si esibiva come *drag king*, la prima a opporre resistenza alla polizia.

Come nota De Leo (2021), è proprio l'onda d'urto provocata dalla rivolta di Stonewall che costringe l'attivismo omosessuale a ripensarsi e riorganizzarsi. Poco dopo, infatti, a New York nascono collettivi come il *Gay liberation front* (Glf), fondato da Marsha Johnson, e il *Street Transvestite Action Revolutionaries* (STAR), fondato dalla stessa Johnson insieme a Sylvia Rivera. Nei mesi successivi nascono gruppi locali e nuove associazioni che, abbandonando l'orizzonte assimilazionista, iniziano a sperimentare nuove pratiche politiche: manifestazioni, incontri settimanali, gruppi di autoscienza, gruppi studenteschi, pubblicazioni. È proprio in questi contesti che gli uomini omosessuali iniziano ad utilizzare la parola *gay*, proveniente dallo slang, sostituendo la parola "omosessuale", termine ancora fortemente medicalizzato (Bernini, 2019). Nei decenni successivi anche altri gruppi rivendicano il diritto di autonominarsi, e così iniziano a diffondersi termini come *lesbica*, *bisessuale*, *transgender*, *intersex*, e ancora oggi assistiamo a processi di autodeterminazione di altre soggettività.

Le pratiche radicali dei primi collettivi, tuttavia, vengono in pochi anni (ri)assorbite da un atteggiamento riformista orientato verso una cultura politica liberale, comune a buona parte dei movimenti di sinistra contemporanei (Bernini, 2019). La crisi dell'AIDS rappresenta uno snodo cruciale e l'inizio di una fase critica per i movimenti LGBT(QIA+): in primo luogo, infatti, la diffusione dell'epidemia riattiva l'adozione di uno sguardo medicalizzante, patologizzante e moralizzatore nei confronti della sessualità queer; d'altra parte, spinge istituzioni e governi a convogliare il proprio interesse su una "popolazione a rischio", confrontandosi con essa e con le richieste delle associazioni, seppur tardivamente e in modo contraddittorio. Come sottolineano De Leo (2021) e Bernini (2019), sono l'impatto diseguale dell'AIDS e la necessità di accedere a cure, servizi e tutele che spingono una parte significativa dell'attivismo a riorientarsi verso la cornice dei diritti civili e dell'integrazione. Tuttavia, sono proprio alcuni degli attivisti sieropositivi a ribellarsi a questa spinta, inaugurando un nuovo stile di militanza: nel marzo del 1990 nasce *Queer Nation*, un gruppo radicale e intersezionale. Da quel momento *queer*, all'epoca un epiteto dispregiativo (traducibile con "frocio/a"), indica il posizionamento di chi critica l'assimilazione in una società piena di ingiustizie e rivendica la dimensione conflittuale e rivoluzionaria dei moti di Stonewall (Bernini, 2019). Da questa tensione tra spinta rivoluzionaria e ricerca di riconoscimento istituzionale prende forma il quadro, ad oggi ancora irrisolto, in cui si muovono i gruppi LGBTQIA+ contemporanei, divisi tra la difesa dei diritti conquistati e la critica delle loro declinazioni omonormative e neoliberali.

In questo quadro generale, la marginalizzazione delle soggettività trans* *gender non conforming* all'interno dei movimenti di liberazione omosessuale e femministi, nonostante il ruolo centrale di figure come Sylvia Rivera e Marsha Johnson nei moti di Stonewall, risulta evidentemente sintomo di una frattura strutturale che riemerge ciclicamente. Villa (2020) sottolinea come nel dibattito recente questa frattura si riarticola nello scontro tra femminismo "radicale" e transfemminismo, dove il primo tende a difendere una definizione biologizzata di donna, mentre il secondo assume le soggettività trans* come interlocutrici politiche centrali e colloca la lotta di genere dentro un orizzonte intersezionale. Proprio questo concetto di *intersezionalità*, elaborato da Kimberlè Crenshaw (1989) analizzando le esperienze delle donne nere, consente di leggere insieme gli assi di genere, sessualità, razza e classe, mostrando come transfobia, razzismo e classismo interni ai movimenti LGBTQIA+ riproduca l'egemonia di un modello rispettabile di omosessualità bianca e borghese. Pertanto, la proposta di Bernini di leggere l'acronimo LGBTQIA+ come un «raggruppamento sociale soltanto in senso contingente e pluralistico» (Bernini, 2019, p. 9) aiuta a cogliere come questa sigla produca al

tempo stesso coesione e conflitto. Sono proprio queste tensioni dialettiche e strutturali che definiscono il terreno su cui si gioca oggi la possibilità di assumere una prospettiva realmente intersezionale.

1.2.2 Il contesto italiano dalla nascita del collettivo FUORI! ad oggi

La traiettoria dei movimenti omosessuali e queer descritta nel paragrafo precedente ha avuto come cornice e come recinto quella che Bernini (2019), riprendendo Rich (1980), definisce come norma biopolitica dell'eterosessualità obbligatoria, vale a dire un ordine sociale che naturalizza il legame di coppia eterosessuale come unica forma legittima di vita relazionale, relegando le soggettività non conformi ad essa in spazi di invisibilità, patologizzazione o tolleranza condizionata. Come anticipato, la scintilla scaturita dai moti di Stonewall del 1969 ha raggiunto e travolto anche il contesto europeo: in questo paragrafo si intende focalizzare lo sguardo sull'Italia, contesto in cui l'associazionismo e i processi di liberazione queer hanno dovuto farsi spazio tra le crepe di una tradizione egemonica cattolica e familista che ha legittimato teologicamente e reso particolarmente resistenti al cambiamento le matrici del binarismo sessuale e dell'eterosessualità obbligatoria.

Questo è il quadro in cui nel 1971, sulla scia rivoluzionaria dei moti di Stonewall e del Glf, tre gruppi attivi tra Torino, Roma e Milano formano il Fronte Unitario Omosessuale Rivoluzionario Italiano (FUORI!). Come evidenziano Bulgarelli (2021) e De Leo (2021) il FUORI!, sostenuto anche dall'influenza del vivace contesto di attivismo politico, rappresenta uno dei primi tentativi di costruire una soggettività politica omosessuale visibile e organizzata, capace di articolare pratiche di lotta e forme inedite di comunità. Al centro del progetto del collettivo vi è un periodico omonimo, il quale non svolge soltanto un ruolo informativo ma diventa un dispositivo di *médiactivisme* (Cardon e Granjon, 2013, in Bulgarelli, 2021) che, attraverso editoriali, autobiografie, traduzioni e inchieste internazionali, critica i media dominanti, rompe il monopolio medico-psichiatrico sui temi dell'omosessualità e contribuisce a collegare le esperienze italiane a quelle statunitensi e di altri movimenti europei, definendo «una geografia dell'immaginario del movimento» omosessuale (Bulgarelli, 2021, p. 4). Circa un anno dopo la formazione ufficiale, precisamente il 5 aprile del 1972, il FUORI! si fa promotore di una manifestazione che De Leo (2021) definisce Stonewall italiana: grazie alle reti transnazionali tessute dal collettivo, attivist³ gay, lesbiche e femminist³ provenienti da diversi paesi europei si ritrovano a Sanremo e trasformano il Congresso Internazionale di Sessuologia, che in quella sede proponeva ancora l'omosessualità come patologia curabile, in un'inedita presa di parola collettiva, ridefinendo l'omosessualità come questione politica e di

liberazione, più che come problema clinico individuale (Bulgarelli, 2021; De Leo, 2021). Tuttavia, negli stessi anni le pagine del periodico iniziano a documentare le tensioni interne al collettivo, causate dalla marginalizzazione progressiva delle lesbiche rispetto a un discorso centrato sull'esperienza maschile e dalla collocazione subalterna di soggettività trans* rispetto a un modello di "omosessuale rivoluzionario" maschile, confermando a livello micro ciò che Bernini (2019) osserva a livello macrosociale, ovvero il carattere contraddittorio, contingente e pluralistico dei movimenti omosessuali. Nella seconda metà degli anni Settanta, infatti, il FUORI! entra in una fase di progressiva frammentazione: le tensioni interne aumentano a causa dell'affiliazione di una parte del collettivo al Partito radicale e il graduale spostamento del baricentro dell'attivismo verso forme di associazionismo più istituzionale ne erodono la coesione originaria, fino al sostanziale scioglimento del collettivo nei primi anni Ottanta (Bulgarelli, 2021; De Leo, 2021).

Nel passaggio tra anni Settanta e Ottanta, la violenza biopolitica dell'eterosessualità obbligatoria sulle vite queer emerge in forma particolarmente drammatica nel 1980, nell'episodio noto come *delitto di Giarre*, ossia l'uccisione dei giovanissimi Giorgio Agatino Giammona e Antonio Galatola, ritrovati senza vita in un campo ai margini del paese. Nelle ricostruzioni storiografiche successive, questo caso viene interpretato come uno spartiacque poiché porta alla luce in modo particolarmente crudo come la matrice cattolica e la vergogna comunitaria si intreccino con un impianto giudiziario che preferisce individuare un "capro espiatorio" minorenne piuttosto di mettere realmente in questione le costrizioni biopolitiche che hanno reso impensabile la vita pubblica di questi due ragazzi (De Leo, 2021; Messina, 2025). La copertura mediatica del delitto, oscillante tra sensazionalismo, moralismo e rari tentativi di nominare l'omofobia, mostra, come nel sopracitato caso relativo alla diffusione dell'AIDS negli Stati Uniti, l'ambivalenza dei media, che da un lato alimentano lo stigma, mentre dall'altro contribuiscono, anche involontariamente, a portare alla luce la violenza strutturale che colpisce le soggettività non conformi all'eterosessualità obbligatoria (Messina, 2025).

Nell'eco di questo episodio drammatico si attivano processi organizzativi che, nel giro di pochi anni, conducono alla nascita di Arcigay, nota ancora oggi come la più grande associazione LGBTQIA+ italiana. Il primo circolo ARCI Gay viene fondato a Palermo sempre nel 1980 su iniziativa del militante don Marco Bisceglia, prete cattolico poi sospeso *a divinis* per le sue posizioni a favore delle coppie omosessuali, e negli anni successivi nascono circoli analoghi in altre città italiane (La storia di Arcigay, 2007). Tutto questo porta, nel marzo del 1985, all'assemblea nazionale di Bologna, in cui la maggior parte dei gruppi gay italiani si

unificano nell’Arcigay nazionale, che si trasforma quindi in organizzazione nazionale vera e propria. In quella occasione viene scelto il Cassero di Bologna, primo centro italiano di cultura omosessuale dato in affitto da un’amministrazione pubblica a un collettivo omosessuale, come sede di Arcigay (La storia di Arcigay, 2007). Questo passaggio segna simbolicamente lo spostamento da un orizzonte esplicitamente rivoluzionario e contro culturale a una cornice che privilegia il linguaggio dei diritti civili, della tutela concreta, della rappresentanza e del lobbying istituzionale, pur tentando di tenere viva la memoria delle origini militanti. In linea con quanto Bernini (2019) osserva a livello transnazionale, anche in Italia la traiettoria dei movimenti omosessuali e queer oscilla tra rivoluzione e integrazione: dalle pratiche radicali di FUORI! e delle reti internazionali degli anni Settanta, passando per il trauma di Giarre e la risposta di Arcigay, continuando con le battaglie per la depatologizzazione dell’omosessualità, per il riconoscimento giuridico del cambio di genere e per le unioni civili del 2016, le soggettività LGBTQIA+ italiane sono costantemente in tensione tra la necessità di ottenere diritti e protezione in un contesto ancora profondamente segnato dalla dottrina cattolica e dall’eterosessualità obbligatoria e il desiderio, proprio in particolare delle prospettive queer e transfemministe, di mettere in questione la naturalizzazione stessa degli operatori biopolitici, denunciandone il carattere storico e normativo.

1.3 Le teorie queer tra le prime formulazioni e l’opera di Judith Butler

Nei precedenti paragrafi è stato messo in luce come il binarismo sessuale e l’eterosessualità obbligatoria fungano come operatori biopolitici che producono corpi e identità legittime, relegando le soggettività eccedenti ai margini dell’intelligibile. Allo stesso tempo, ricostruendo la storia dei movimenti LGBTQIA+, è stato mostrato come proprio queste soggettività non conformi abbiano contestato tali dispositivi di potere attraverso pratiche di resistenza, riappropriazioni linguistiche e nuove forme di organizzazione politica. In questo paragrafo vengono quindi proposte le teorie queer come cassetta degli attrezzi concettuale (Messina, 2025) capace di tenere insieme la critica alle norme che regolano genere e sessualità e le traiettorie di lotta emerse dai movimenti, offrendo strumenti analitici per leggere le soggettività non conformi e le loro pratiche nei contesti educativi e medialità.

1.3.1 Definizione e genealogia delle teorie queer

La definizione della genealogia delle teorie queer e la comprensione della loro rilevanza non possono prescindere dalla ricostruzione del significato semantico dello stesso termine *queer*. Originariamente, deriva dall’aggettivo germanico *quer*, che significa *trasversale, diagonale*,

strambo, il quale, all'inizio del Cinquecento, acquisisce in inglese il significato di *strano*, *bizzarro*, *particolare* (Bernini, 2017). Spallaccia (2020), tuttavia, sottolinea che l'accezione sessuale del lemma compare solo agli inizi del Novecento in una pubblicazione americana che combina in esso i significati di *stranezza*, *malattia* e *omosessualità*: da allora fino agli anni Novanta il termine *queer* viene utilizzato in qualità di insulto per le persone omosessuali, in particolare uomini, e per chiunque deviasse dalla "rettezza morale" dell'eterosessualità obbligatoria. Come citato nel paragrafo precedente, è grazie a *Queer Nation*, collettivo nato nel 1990 in risposta alle tendenze assimilazioniste dei gruppi omosessuali degli anni dell'AIDS, che il termine diventa un'affermazione di differenza positiva, venendo spogliato della sua accezione negativa e preferito a *gay* o *lesbica*, ritenuti limitanti in quanto implicano una specificità di genere (Spallaccia, 2020). Pertanto, come evidenzia Bernini (2017), il pensiero e l'attivismo *queer* si pongono in discontinuità con i corrispondenti lesbici, gay e transgender mainstream poiché in un senso desiderano denunciare i modelli normativi, esclusivi e gerarchici che, come visto nei paragrafi precedenti, si riproducono anche nei movimenti delle minoranze sessuali, mentre nell'altro mettono luce sul rischio che l'integrazione nelle società neoliberali avvenga a discapito di altre soggettività minoritarie. Riprendendo Demaria (2008, in Spallaccia, 2020) si può concludere questa analisi etimologica sottolineando le due pratiche politiche e teoriche proprie del concetto di *queer*: la prima consiste nell'opposizione ad «allinearsi e confluire in qualsiasi categoria dell'identità», mentre la seconda nella volontà di «resistere e cercare di decostruire ogni posizione che affermi una divisione netta tra sesso come dato biologico, genere e desiderio sessuale» (2008, in Spallaccia, 2020, p. A93).

È interessante notare come Bernini (2017) ponga l'accento sulla natura filosofica delle teorie queer: queste sono innanzitutto filosofie politiche critiche nel senso foucaultiano di pratica di *indocilità ragionata* (1978, in Bernini, 2017) rispetto ai regimi di sapere e potere che governano la sessualità. Le teorie queer, secondo Bernini (2017), rientrano nella tradizione della teoria critica perché si collocano deliberatamente dalla parte dei soggetti governati, denunciando come arbitrari, abusivi e storicamente situati i criteri con cui il dispositivo della sessualità produce identità intellegibili, senza pretendere di elaborare un progetto normativo alternativo di società. In questo senso le teorie queer nascono dentro e a partire dai movimenti di liberazione sessuale, si nutrono delle fratture aperte dalle pratiche di resistenza trans*, intersex e queer, e lasciano intenzionalmente alle lotte collettive il compito di sperimentare, ogni volta in modo contingente, forme di vita e strategie politiche capaci di mettere in crisi l'eteronormatività e le altre declinazioni neoliberali del potere. Per comprendere come queste

filosofie politiche critiche si siano costituite, è interessante ricostruire la traiettoria teorica che, nel corso della seconda metà del Novecento, conduce dai *Women's Studies* ai *Gay and Lesbian Studies* fino alle *queer theories*. Infatti, come mostra Spallaccia (2020), le elaborazioni teoriche queer si innestano criticamente su un campo di studi già attraversato dai discorsi su sesso e genere, dalla critica femminista all'essentialismo e dalle pratiche di liberazione omosessuali, problematizzandone i presupposti e spostando l'attenzione dalle identità alle norme che le rendono intellegibili.

Tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento i *Women's Studies* nascono come saperi interdisciplinari profondamente legati al movimento femminista di seconda ondata. La loro ambizione, rispecchiata dall'ambiguità della definizione stessa di *Women's Studies*, era duplice: studiare le donne come oggetto di ricerca e affermare le donne come soggetti produttori di conoscenza, rompendo con una tradizione patriarcale che le aveva escluse da tutti i campi del sapere (Spallaccia, 2020). Questo quadro di rivoluzione epistemologica è esplicitato dal concetto di *situated knowledges*, coniato da Donna Haraway (1988, in Spallaccia, 2020) per indicare il fatto che qualsiasi forma di conoscenza non sia mai oggettiva e universale, ma sempre parziale e soggettiva in quanto necessariamente derivata da una prospettiva specifica. Dalla fine degli anni Settanta, tuttavia, questo campo di studi viene attraversato da fondamentali critiche interne. Le femministe afroamericane denunciano il carattere ancora troppo "bianco" e "borghese" del femminismo di seconda ondata, sottolineando la necessità di considerare le differenze *tra* donne. Come evidenzia bell hooks, le donne nere subiscono discriminazioni multiple all'interno di un sistema complesso di oppressioni che l'autrice definisce «*a political system of imperialist, white supremacist, capitalist patriarchy*» (hooks, 1981, in Spallaccia, 2020, p. A87). Il già citato termine *intersezionalità* viene coniato da Kimberlé Crenshaw (1989) in questo contesto; avvalendosi di casi giuridici, dimostra come la discriminazione subita dalle donne afroamericane non corrisponda alla somma di discriminazioni di genere e di razza, ma sia più pervasiva e profonda. L'intersezionalità, pertanto, risulta un paradigma analitico essenziale per osservare l'intersezione tra vari assi di oppressione (genere, razza, classe, sessualità ecc.) e la conseguente produzione di forme specifiche di marginalizzazione.

Parallelamente, le attiviste e teoriche lesbiche iniziano a denunciare i limiti di un femminismo prevalentemente eterosessuale. Come sottolinea la già citata Adrienne Rich (1980), è necessario estendere la riflessione analizzando la *compulsory heterosexuality* come un'eterosessualità obbligata strumentale al dominio maschile sulle donne. Questa critica all'eterocentrismo emerge anche all'esterno dei movimenti femministi da quelli che si possono

definire come i nascenti movimenti LGBT(QIA+). Infatti, tra gli anni Settanta e Ottanta, contingentemente alla stagione dell'attivismo che ha seguito i moti di Stonewall, si sviluppano i *Gay and Lesbian Studies*, i quali hanno lo scopo di operare una riflessione analitica e teorica sul sesso e sulla sessualità in diversi campi di ricerca, esprimendo le istanze di persone gay e lesbiche e contribuendo culturalmente ai movimenti di liberazione sessuale (Spallaccia, 2020). Con un intervento dal titolo *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities* (1991) a Santa Cruz, presso l'Università della California, la studiosa Teresa de Lauretis introduce per la prima volta l'espressione *queer theory* per problematizzare sia i limiti degli studi gay e lesbici sia la tradizionale divisione tra sesso e genere. Nell'introduzione al saggio pubblicato successivamente alla conferenza, l'autrice parla così della sua scelta (de Lauretis, 1991, trad. in Bernini, 2017, p. 123):

La mia speranza era che la conferenza avrebbe anche problematizzato alcune delle costruzioni discorsive e dei silenzi costruiti nel campo emergente dei '*gay and lesbian studies*', e avrebbe inoltre esplorato questioni che per ora sono state appena sollevate, come il rispettivo e/o comune arenarsi dei discorsi e delle pratiche delle omosessualità in relazione al genere e alla razza, con le concomitanti differenze di classe o cultura etnica, di posizione generazionale, geografica e socio-politica.

Nel 1999, de Lauretis (trad. in Bernini, 2017, p. 122) ritorna sul tema e aggiunge:

Nel definire il tema dell'incontro che stavo organizzando con quelle parole invece di, per esempio, 'sessualità lesbica e gay', volevo aprire una vertenza e mettere in discussione, per prima cosa, l'idea che l'omosessualità maschile e quella femminile fossero, indipendentemente dal genere, una medesima forma di sessualità e, in secondo luogo, che questa fosse identificabile solo per contrasto con l'eterosessualità (che però gli studi femministi avevano abbondantemente dimostrato distinta in maschile e femminile).

Con il termine *queer*, di cui sono stati analizzati in precedenza i significati, intende quindi marcare una certa distanza critica dalla formula *lesbian and gay*, volendo evitare le distinzioni discorsive stabilite e "convenienti" in tema di sesso, genere e orientamento sessuale e non aderendo a termini e ideologie date, ma piuttosto trasgredendole e transcendendole. Pertanto, questo è il quadro che permette di definire le *queer theories* come filosofie politiche critiche e anti-essenzialiste che desiderano analizzare la società e i rapporti di potere che la definiscono.

Il percorso dai *Women's Studies* ai *queer studies* mostra come la critica femminista si sia progressivamente arricchita attraverso le rivendicazioni delle soggettività marginalizzate all'interno del movimento stesso, come donne nere, lesbiche e persone trans*, fino a mettere radicalmente in discussione le categorie binarie di sesso, genere e orientamento sessuale. Le

teorie queer, così denominate dal citato intervento di de Lauretis (1991) in poi, si propongono quindi di decostruire queste prospettive binarie, assumendo il punto di vista delle minoranze sessuali e delle identità non conformi e aprendo uno spazio teorico e politico per ripensare sessualità e genere. Per rendere conto della varietà interna degli studi queer, in *Le teorie queer. Un'introduzione*. (2017) Lorenzo Bernini propone di leggerli non come un corpo teorico omogeneo, ma come un campo di dibattito attraversato da linee e tensioni differenti. Egli distingue quindi tre principali filoni che tematizzano la sessualità in tre diversi modi: il freudomarxismo rivoluzionario, il costruttivismo radicale e le teorie antisociali. Nel primo, la sessualità viene interpretata soprattutto come *desiderio* sessuale la cui liberazione è condizione di possibilità per l'emancipazione complessiva del soggetto, in un quadro che incrocia psicoanalisi e critica del capitalismo. Per questo filone è interessante citare l'attivista e autore italiano Mario Mieli con il suo testo *Elementi di critica omosessuale* (1977, in Bernini, 2017), in cui l'omosessualità è concettualizzata come forma esemplare di desiderio antinormativo, capace di mettere in crisi l'istituzione familiare, i ruoli di genere e l'ordine capitalistico attraverso la liberazione di una sessualità originariamente polimorfa e non repressa. Il costruttivismo radicale, al contrario, trova le sue radici proprio nella critica di Foucault alla concezione freudomarxista della sessualità come originaria e repressa dal potere (Bernini, 2017): per il filosofo francese la sessualità è invece storicamente prodotta da dispositivi di potere che generano discorsi e identità più che reprimerli (Foucault, 1976). Le teorie antisociali, di cui Leo Bersani e Lee Edelman sono considerati i principali teorici, spostano invece il focus sulla *pulsione*, insistendo sulla dimensione perturbante e distruttiva del sesso e mettendo radicalmente in questione l'idea che la sessualità possa costituire il fulcro di un progetto politico progressista (Bernini, 2017). Come anticipato nei precedenti paragrafi, la linea teorica costruttivista risulta la più adatta a fornire strumenti utili per gli obiettivi del presente lavoro poiché si interessa alle norme, ai discorsi e ai dispositivi che producono corpi e soggettività intellegibili: questa sarà quindi la prospettiva adottata nell'interrogare le autonarrazioni e le rappresentazioni queer nei media in quanto pratiche situate all'interno di regimi di visibilità e riconoscibilità. Pertanto, il paragrafo seguente approfondirà la prospettiva costruttivista tra il pensiero di Michel Foucault e Judith Butler, mettendo a fuoco il nesso tra potere, norma eterosessuale e performatività che costituirà la cornice teorica per i capitoli successivi.

1.3.2 La prospettiva costruttivista radicale tra Foucault e Butler

Come detto, tra i tre filoni individuati da Bernini (2017) nel quadro delle teorie queer, il costruttivismo radicale è quello che più direttamente orienta il presente lavoro, poiché consente

di interrogare il rapporto tra potere, soggettività e rappresentazione senza assumere genere e sessualità come dati naturali, stabili o prediscorsivi. I filosofi Michel Foucault e Judith Butler costituiscono i riferimenti principali di questa linea teorica che, in contrasto al freudomarxismo e alle teorie antisociali, legge la sessualità come effetto storico di norme, discorsi e pratiche che producono identità intellegibili e governabili. Da ciò consegue che domandarsi cosa sia la sessualità “in natura” perda di significato, mentre diventa rilevante chiedersi come essa si sia strutturata storicamente come dispositivo di potere. Questa prospettiva costruttivista radicale si differenzia quindi sia dall’essenzialismo, che considera la differenza sessuale come naturale e fondativa dell’ordine sociale, sia da una tipologia di costruttivismo più “debole”, che riconosce la dimensione socio-culturale del genere, ma continua a preservare un nucleo biologico ritenuto originario e indiscutibile (Bernini, 2017). Nella cornice costruttivista radicale, infatti, anche il “sesso” smette di essere considerato come un fondamento neutro su cui il genere viene successivamente costruito.

All’interno di questo paradigma, il francese Michel Foucault occupa una posizione centrale. Bernini (2017) lo presenta infatti come principale precursore delle teorie queer: le sue opere, che hanno preceduto la nascita di un vero e proprio campo di studi queer e il conio dell’espressione *queer theory* da parte di de Lauretis nel 1991, hanno segnato un punto di non ritorno nella riflessione critica sul rapporto tra politica e sessualità. In particolare, Foucault rompe con una concezione meramente repressiva del potere, il quale viene visto come produttore attivo di saperi, norme, relazioni sociali e soggettività, piuttosto che di divieti o censure. Inoltre, in questa prospettiva l’azione del potere non è attribuita esclusivamente alle istituzioni ma è considerata diffusa, reticolare e microfisica e attraversa tanto le istituzioni quanto i corpi individuali e le relazioni interpersonali (Foucault, 1976 in Bernini, 2017). Da qui deriva la concezione della sessualità come dispositivo di potere: per Foucault (1976) la sessualità non coincide con una realtà naturale da scoprire, ma con un insieme storicamente determinato di pratiche discorsive, mediche, giuridiche, pedagogiche e religiose che definiscono ciò che può essere detto, conosciuto e regolato sul sesso. Il dispositivo di sessualità dunque genera corpi leggibili, soggettività e classificazioni identitarie, operando continue distinzioni tra normalità e devianza. In questo senso, il binarismo sessuale, come anticipato nel paragrafo 1.1, può essere letto come un operatore biopolitico (Bernini, 2017), che riduce la complessità dei vissuti e dei corpi a poche alternative rigide, rendendo marginali e medicalizzando le esistenze non conformi, come quelle trans* e intersex. A questo punto risulta particolarmente rilevante il nesso tra sessualità e biopolitica, concetto, già descritto nel

paragrafo 1.1 del presente elaborato, con cui Foucault (1976) indica l'insieme delle tecniche attraverso cui il potere moderno governa la vita delle popolazioni, intervenendo su natalità, salute, riproduzione, famiglia e corpi. Il dispositivo della sessualità è centrale in questa azione di governo in quanto tramite esso si organizzano sia la regolazione dei corpi individuali, sia la gestione collettiva della popolazione. È fondamentale quindi ribadire come il sistema binario maschio/femmina, uomo/donna, eterosessuale/omosessuale non sia una semplice descrizione della realtà, quanto un effetto di una riduzione normativa della complessità, sostenuta a posteriori da saperi medici, psicologici, giuridici e religiosi (Bernini, 2017).

Se l'opera di Foucault permette quindi di comprendere come il potere produca corpi e identità sessuali, la filosofa americana Judith Butler radicalizza questa intuizione concentrandosi sul modo in cui le norme di potere agiscono concretamente attraverso il genere. In *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990) e *Undoing Gender* (2004), considerati tra i testi fondamentali della sua opera e delle teorie queer in generale, rielabora le tesi della già citata Adrienne Rich e di Monique Wittig, altra teorica femminista del Novecento, formulando il concetto di *matrice eterosessuale*: Butler (1990, in Bernini, 2017) chiama così l'apparato normativo che produce come complementari il femminile e il maschile come identità sessuali e corpi sessuati. Di conseguenza, la filosofa contesta il sistema sesso-genere-orientamento sessuale in quanto basato sull'esistenza di due distinti sessi biologici definiti da desiderio reciproco. Nella sua prospettiva, pertanto, non esistono due sessi prediscorsivi che fondano naturalmente il desiderio eterosessuale: al contrario, è proprio la norma eterosessuale che produce corpi, generi e desideri come se fossero naturalmente allineati. Risulta qui evidente il collegamento con il concetto di eterosessualità obbligatoria di Rich (1980), da cui Butler compie un passo ulteriore, mostrando che la stessa distinzione tra maschile e femminile sia già attraversata da una norma che ne presuppone la complementarietà eterosessuale (Bernini, 2017). Inoltre Butler (1990; 2004), seguendo Foucault (1976), afferma che la matrice eterosessuale non produca soltanto i soggetti in cui sesso, genere e orientamento sessuali sono coerenti tra loro, cioè uomo e donna cisgender eterosessuali, ma anche le identità sessuali minoritarie che vengono poi sanzionate dalla stessa matrice che le ha prodotte.

Il cuore della filosofia butleriana è tuttavia il concetto di *performatività* di genere. Butler (2004) sostiene che il genere non sia l'espressione di un'"essenza" interna, ma l'effetto di atti ripetuti, gesti, pratiche corporee e discorsive che, reiterandosi nel tempo, producono l'impressione di identità naturali e stabilite: ciò implica che "uomo" e "donna" non siano identità originarie da cui gli atti discendono, ma effetti di ripetizioni regolamentate da norme

sociali. È fondamentale evidenziare che per Butler (2004) le performatività di genere non coincidano con una scelta libera o arbitraria, bensì si siano costituite all'interno di schemi normativi che precedono i soggetti e ne definiscono la legittimità. Proprio perché la ripetizione ne è carattere essenziale, il genere non è mai definitivamente chiuso: ogni reiterazione apre la possibilità di una variazione e di una risignificazione capace di metterne in crisi l'apparente naturalità (Butler, 1990; 2004). Per questo motivo, in *Gender Trouble* (2004), Butler attribuisce rilievo critico a pratiche e figure che "rompono" la coerenza normativa tra corpo, genere e desiderio come, ad esempio, le performance di *drag queen* e *drag king*, in cui questa sovversione di genere apre alla possibilità che la ripetizione della norma ne mostri il carattere costruito e contestabile. Come ricorda Bernini (2017), l'opera della filosofa non intende tuttavia avere funzione una normativa e indicare quali performance di genere sarebbero più o meno "giuste"; nella sua analisi, piuttosto, attribuisce alla teoria della performatività di genere il carattere di strumento critico che può permettere di aspirare a rendere più vivibili le vite delle minoranze di genere e sessuali.

Le teorie esposte nelle opere di Foucault (1976) e Butler (1990; 2004) risultano essenziali per lo scopo dell'elaborato. Difatti, Foucault predispone gli strumenti di analisi dei media come dispositivi che concorrono alla produzione di saperi e normatività della sessualità; Butler permette l'osservazione di come tali dispositivi agiscano nella ripetizione di atti, narrazioni di genere e immagini. I media, quindi, costruiscono e determinano ciò che appare riconoscibile come normale, desiderabile o, al contrario, deviante. Queste rappresentazioni, così come gli spazi queer nei media, sono ambivalenti: da un lato possono proporre logiche normalizzanti, modelli omonormativi che rendono visibili solo soggettività integrate e compatibili con l'ordine eterosessuale dominante; dall'altro, possono essere spazi di decostruzione e dislocazione delle norme, mostrando figure, relazioni e immaginari che oltrepassano il binarismo sessuale. In questo quadro, le pratiche online di adolescenti e giovani queer possono essere lette come pratiche performative situate. Esse non sono semplici espressioni trasparenti di un'identità già costituita, ma luoghi in cui norme di genere e sessualità vengono negoziate, ripetute e talvolta dislocate nel tentativo di ottenere riconoscimento e di sperimentare spazi di auto-narrazione più vivibili. È proprio per questo che la prospettiva costruttivista radicale di Foucault e Butler costituisce uno dei riferimenti teorici di fondo del presente lavoro e verrà ripresa nei seguenti capitoli per leggere sia le rappresentazioni e gli spazi queer nei media, sia la proposta pedagogica della *Queer Media Education*.

CAPITOLO 2

ADOLESCENZA E IDENTITÀ NEI MEDIA DIGITALI

Questo capitolo si concentra sulle forme in cui le identità giovanili si articolano in un ambiente profondamente permeato dai media digitali come quello odierno, in cui l'adolescenza assume sempre di più il carattere di un processo identitario dinamico ed esplorativo che si svolge in una pluralità di contesti che talvolta possono risultare tra di loro in contrasto. Da queste pagine, che intendono seguire le analisi proposte da Farci e Scarcelli nel manuale *Media digitali, genere e sessualità* (2022), emergerà come le pratiche sociali e identitarie delle soggettività adolescenziali, in particolare di quelle LGBTQIA+, non possano essere comprese senza riconoscere Internet e i social media come luoghi privilegiati in cui le identità vengono sperimentate, confermate, contestate e, talvolta, rese dicibili quando altri spazi risultano ostili o silenziati. L'intreccio tra dimensione empirica e dimensione teorica è di fondamentale rilevanza: i modelli psicosociali dell'identità, gli studi della Media Education e gli studi di genere e queer non vengono mobilitati come strutture astratte, ma come strumenti operativi per leggere criticamente i processi di produzione e riproduzione di sé che avvengono nei contesti medial digitali frequentati dall'3 giovani. Gli strumenti teorici discussi nel capitolo precedente e denominati *alfabeti queer* (Messina, 2025) vengono qui ripresi e declinati per costruire un apparato concettuale fondamentale per affrontare, nei paragrafi successivi, l'impatto dei media sulla costruzione dell'identità adolescenziale, la natura ambivalente dei social media come risorsa e vincolo e il ruolo degli spazi e delle rappresentazioni queer online nel ridisegnare i confini di ciò che è pensabile e vivibile.

Nel contesto di questo lavoro di tesi, il presente capitolo ha l'obiettivo di delineare i processi attraverso cui l'3 adolescenti costruiscono e negoziano la propria identità, tenendo in considerazione la dialettica tra ciò che viene reso possibile e pensabile online e ciò che lo è nei contesti offline.

2.1 Cos'è l'identità? Tra ambivalenza concettuale e laboratorio adolescenziale

2.1.1 Introducing Identity: ricostruzione del concetto di identità secondo David Buckingham

Introducing Identity è il saggio di David Buckingham che apre il volume *Youth, Identity, and Digital Media*, da lui curato e pubblicato nel 2008. L'autore di questo contributo propone una ricostruzione teorica del concetto di identità che funge da cornice per l'intero volume, mettendone in evidenza sia la pluralità dei significati attribuiti al termine sia la rilevanza per

comprendere il rapporto tra giovani, media digitali e processi identitari. David Buckingham è uno dei principali studiosi internazionali nel campo della Media Education, attivo presso l'*Institute of Education* dell'Università di Londra e il *Centre for the Study of Children, Youth and Media*. Proprio per questo, un saggio in cui egli affronta in modo sistematico il concetto di identità risulta particolarmente rilevante in un lavoro che intende interrogare la costruzione delle soggettività giovanili nel rapporto con i media digitali: la sua prospettiva consente infatti di mettere in dialogo teorie psicologiche e sociologiche sull'identità, con un'attenzione costante alle pratiche mediali e ai processi di alfabetizzazione critica, offrendo un ancoraggio teorico autorevole dal punto di vista della Media Education.

Il saggio prende le mosse dalla seguente considerazione: quella di identità è una nozione contemporaneamente centrale e problematica, largamente impiegata nel dibattito contemporaneo ma proprio per questo esposta a usi molteplici e talvolta contraddittori (Buckingham, 2008). L'autore la definisce, infatti, come un concetto "ambiguo" e "sfuggente", adoperato all'interno di tradizioni disciplinari diverse che ne forniscono interpretazioni non sempre convergenti. Per questo motivo, una riflessione sull'identità richiede necessariamente una preliminare chiarificazione teorica. Il primo nodo messo in luce da Buckingham (2008) riguarda il carattere paradossale del termine stesso. Dal punto di vista etimologico, il collegamento al latino *idem* rimanda all'idea di "medesimo", dunque a una continuità nel tempo del sé. Tuttavia, nel suo uso comune, il termine implica la differenza, ossia ciò che distingue un individuo dagli altri, e, al tempo stesso, ciò che lo accomuna a un gruppo di appartenenza. Da un lato, quindi, l'identità può essere intesa come ciò che rende ciascun soggetto unico e riconoscibile, mentre, dall'altro, essa rinvia a forme di *identificazione* collettiva, come, ad esempio, nel caso delle identità nazionali o culturali (Buckingham, 2008). È proprio in questa tensione tra dimensione individuale e sociale che Buckingham (2008) colloca uno dei problemi teorici fondamentali: se, a un primo livello, ciascun soggetto può essere considerato come il prodotto della propria biografia personale, a un secondo livello il modo in cui egli percepisce sé stesso varia in relazione ai contesti sociali, agli interlocutori e alle situazioni in cui si trova. L'identità non può coincidere, dunque, con un nucleo interiore stabile e autosufficiente, ma si configura piuttosto come un processo relazionale e situato, nel quale la definizione di sé si intreccia costantemente con il riconoscimento da parte dell'altro. A questo proposito, Buckingham (2008), sottolinea che l'identità implica sempre anche una dimensione di *identificazione*: il soggetto non cerca soltanto di "essere sé stesso", ma tende anche a riconoscersi in altri individui o gruppi percepiti come simili, sulla base di elementi condivisi

quali valori, interessi, storie, appartenenze culturali o caratteristiche socialmente significative. Tale dinamica mostra come l'identità non debba essere pensata esclusivamente nei termini dell'interiorità individuale, ma anche come prodotto di relazioni, classificazioni e appartenenze che eccedono il singolo soggetto. Un ulteriore elemento di rilievo nella lettura proposta da Buckingham (2008) riguarda il fatto che il soggetto non è mai pienamente libero di scegliere come definirsi. Sebbene l'identità implichi processi di auto-riflessione e auto-attribuzione di significato, essa è sempre anche risultato di definizioni esterne, di attribuzioni sociali e di sistemi di classificazioni che delimitano le forme possibili del riconoscimento. In questo senso, risulta evidente come la questione dell'identità non concerne soltanto la ricerca individuale di "autenticità", ma investe più ampiamente i rapporti tra biografia, norme sociali e appartenenze collettive.

Facendo riferimento alle considerazioni del sociologo e filosofo Zygmunt Bauman (2004 in Buckingham, 2008), Buckingham (2008) osserva, inoltre, che, pur non essendo un tema inedito, l'identità ha assunto una particolare urgenza nel mondo contemporaneo. Essa, infatti, dal momento che non riguarda soltanto l'individualità del soggetto, ma anche conflitti sociali e politici legati all'auto-determinazione, è sempre più centrale nel discorso pubblico proprio perché la sua costruzione appare attualmente più problematica. Secondo questa prospettiva, processi come la globalizzazione, la precarizzazione del lavoro, l'aumento della mobilità sociale e l'instabilità delle relazioni hanno indebolito molte delle risorse tradizionali attraverso cui gli individui costruivano in passato il proprio senso di sé. Buckingham (2008) riprende quindi l'idea di una crescente fluidità dell'identità, ma segnala anche il rischio di enfatizzarne eccessivamente la negoziabilità, trascurando la persistenza di abitudini, routine e strutture di stabilizzazione. La sua posizione risulta perciò equilibrata: l'identità appare certamente più incerta e più esposta alla negoziazione, ma non per questo si dissolve in una libertà assoluta di auto-determinazione, proprio in virtù delle dinamiche sociali di identificazione sottolineate in precedenza.

Infine, risulta significativa notare come l'identità assuma rilevanza e visibilità soprattutto quando minacciata, contestata o problematizzata, in quanto necessita di essere rivendicata, difesa o ridefinita (Buckingham, 2008). Questa considerazione risulta particolarmente rilevante per il presente lavoro, poiché consente di leggere le identità non come dati naturali o essenze pre-discorsive, ma come costruzioni storiche e sociali che si rendono visibili proprio nei momenti di tensione, conflitto e trasformazione. Risulta evidente il punto di contatto con i percorsi ricostruiti nel capitolo precedente: le rivendicazioni femministe e queer,

le lotte dei movimenti LGBTQIA+ e le controversie attorno alle categorie di genere e sessualità sono esempi paradigmatici di situazioni in cui le identità vengono contestate e devono essere affermate o ridefinite.

Nel complesso, il contributo introduttivo di Buckingham (2008) permette dunque di assumere l'identità come concetto teorico intrinsecamente ambivalente: al tempo stesso individuale e sociale, stabile e negoziabile, autobiografica e relazionale. A partire da questa cornice, sarà possibile approfondire, nei paragrafi successivi, il rapporto tra identità e adolescenza, ricostruendo dapprima le principali teorie psicologiche e sociologiche sul tema e mettendole poi in dialogo con prospettive più marcatamente discorsive e critiche.

2.1.2 Teorie psicologiche, sociologiche e discorsive sullo sviluppo dell'identità in adolescenza

Proseguendo secondo la linea tracciata da Buckingham in *Introducing Identity* (2008), in questa sede si considera il periodo dell'adolescenza come un laboratorio in cui la questione identitaria diventa esplicita e problematica. È in questa fase, infatti, che il soggetto è chiamato a confrontarsi con aspettative sociali, transizioni biografiche e conflitti generazionali, e che si intensifica la tensione tra dimensione individuale e dimensione collettiva dell'identità. Proprio per questo, molti approcci occidentali delle scienze umane hanno individuato nell'adolescenza il momento chiave per lo sviluppo identitario, seppur con modalità e assunti differenti tra loro e evoluti nel corso del tempo.

Buckingham inizialmente richiama il lavoro di Stanley Hall (1904, in Buckingham, 2008), a cui attribuisce una definizione psicologica moderna dell'adolescenza come periodo di *storm and stress* caratterizzato da conflitti intergenerazionali, oscillazioni emotive e comportamenti a rischio. Questo modello offre una duplice lettura: da una parte connette i conflitti e le crisi adolescenziali a trasformazioni interne; dall'altra, li inserisce in un progetto normativo che punta a educare e disciplinare: in *Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene* (Hall, 1906, in Buckingham, 2008) emerge un'immagine dell'adolescente come figura da "regolare", controllandone il corpo e la sessualità, più che come soggettività da ascoltare. Implicitamente si intravede una logica vicina a quella dei dispositivi disciplinari descritti da Foucault (1976), ripresi nel capitolo 1 di questo elaborato. Lo psicologo Erik Erikson (1968, in Buckingham, 2008) rielabora questo orizzonte attraverso il suo modello degli *ages and stages* (età e stadi), collocando l'adolescenza nello stadio in cui si affronta il conflitto tra identità e confusione dei ruoli. In questa prospettiva, la crisi adolescenziale diventa necessaria: se risolta

positivamente, conduce alla formazione di una sorta di forza psicologica (*psychological strength*) che rende possibile l'ingresso nell'età adulta tramite l'assunzione di un ruolo e la costruzione di legami intimi stabili. In questo caso, l'identità, esito di un processo in cui adolescenti interrogano valori, progetti e ruoli nella società, viene descritta come integrata e coerente. Tale processo, secondo quanto emerge in Buckingham (2008), coinvolge una dimensione intrapsichica, ma anche un riconoscimento e una conferma da parte dell'altro, attraverso la relazione coi pari, con gli adulti e la partecipazione a gruppi. Un altro modello analizzato da Buckingham (2008) è quello di James Marcia (1980, in Buckingham, 2008), psicologo statunitense che riprende il lavoro di Erikson focalizzandosi sulla nozione di *identity crisis* e introducendo i quattro stati dell'identità: *foreclosure*, *diffusion*, *moratorium* e *achievement* (rispettivamente gli stati di preclusione, diffusione, moratoria identitaria e raggiungimento dell'identità). Queste categorie descrivono diverse posizioni nel processo di esplorazione: dalla *foreclosure*, in cui si aderisce alle aspettative esterne evitando la crisi, alla *diffusion*, in cui si rinuncia a fare delle scelte, passando per il *moratorium* come fase attiva di sperimentazione, fino all'*achievement*, in cui il soggetto giunge a decisioni relativamente stabili su chi vuole diventare. Buckingham (2008), tuttavia, segnala la forte tendenza normativa di questo modello, poiché l'*achievement* è implicitamente considerato l'esito desiderabile, mentre la persistenza negli stati di *diffusion* o *moratorium* è vista come segnale di rischio, immaturità e devianza. In questa prospettiva, la condizione identitaria "non patologica" coincide con l'adesione a ruoli socialmente riconosciuti, e ciò si pone potenzialmente in tensione con traiettorie queer o non conformi che rivendicano il valore di identità non fissate o non integrate.

Per quanto riguarda queste teorie psicologiche, Buckingham (2008) rileva alcune criticità centrali. In primo luogo, l'universalismo rivendicato dalle teorie a stadi appare problematico, in quanto in diversi studi storici e antropologici è stato mostrato come i concetti di adolescenza e *youth* non siano universali, ma rappresentino categorie sociali e storiche legate a specifici contesti culturali, spesso legati all'organizzazione del passaggio scuola-lavoro. In secondo luogo, e di rilevanza specifica per questo elaborato, il lavoro di autrici come Carol Gilligan (1982, in Buckingham, 2008) evidenzia l'esistenza di percorsi di sviluppo differenziati per genere e segnala che i modelli generalizzati rischiano di occultare le asimmetrie di potere e le diverse aspettative rivolte a ragazzi e ragazze. Più in generale, Buckingham (2008) sottolinea come questi approcci siano fortemente normativi: la condizione adolescenziale è pensata solo come un "divenire" orientato al futuro e le rispettive esperienze sono valutate in funzione della loro capacità di contribuire alla risoluzione della crisi e all'ingresso nell'età adulta. Nonostante

tali limiti, l'autore riconosce che alcuni concetti psicologici risultano particolarmente fertili per leggere i rapporti tra adolescenti e media digitali. Anticipando le considerazioni del paragrafo 2.2, si può citare a titolo esemplificativo la nozione di adolescenza come *psychosocial moratorium*, la quale consente di interpretare blog e social network come spazi di "time out" in cui i3 adolescenti possono sperimentare identità, ruoli e appartenenze, includendo anche forme di esposizione al rischio.

Le prospettive sociologiche sull'adolescenza e sull'identità sociale analizzate da Buckingham (2008) completano questo quadro, spostando l'attenzione dall'individuo alle condizioni sociali e culturali entro cui le identità adolescenziali si formano. Nelle letture funzionaliste della socializzazione, i3 adolescenti sono descritti come recipienti passivi delle influenze degli adulti o figure "a rischio" che legittimano interventi di controllo da parte di scuola, servizi sociali e in alcuni casi del sistema penale. Allo stesso tempo, i *cultural studies* mostrano come la *youth* sia una categoria sociale e di mercato, definita dall'estensione del periodo di transizione all'età adulta e dalla sfumatura dei confini tra infanzia, adolescenza ed età adulta. In questo senso, risulta ulteriormente evidente che le identità adolescenziali sono sempre anche effetti di discorsi istituzionali e strategie di consumo che definiscono ciò che è considerato desiderabile o deviante in termini di stili di vita (Buckingham, 2008).

L'attenzione di Buckingham alle teorie dell'identità sociale e alla tradizione interazionista permette di approfondire ulteriormente questa dimensione. Gli studi richiamati dall'autore si concentrano su come le persone categorizzano ed etichettano loro stesse e gli altri, sviluppando appartenenze e confini tra gruppi. In particolare viene richiamato il pensiero di Richard Jenkins (2004, in Buckingham, 2008), che propone una concezione di identità sociale come processo fluido e contingente, in cui il sé individuale e il mondo sociale si co-costruiscono attraverso interazioni e negoziazioni, facendo risultare sfumata la distinzione tra identità individuale e sociale. Infine, viene descritto l'approccio drammaturgico di Erving Goffman (1959, in Buckingham, 2008), il quale descrive l'interazione sociale come *performance*, distinguendo tra *front stage* e *back stage* ed evidenziando come gli individui gestiscano le impressioni e cooperino in una sorta di *performance* collaborativa per sostenere definizioni condivise della situazione. La centralità del concetto di *performance* appare molto pertinente per comprendere le pratiche identitarie nei media digitali: avatar, nickname, profili e blog possono essere letti come elementi della "presentazione di sé" online, anziché come dissimulazione rispetto a qualcosa di più autentico (Buckingham, 2008). Proprio su questo punto, Buckingham (2008) riprende il pensiero di Butler (1990) e le teorie queer: come

Goffman, Butler pensa l'identità come *performance*, ma, in contrasto con ciò che egli sembra implicare, rifiuta l'idea di un "vero sé" dietro la maschera: infatti, come approfondito nel capitolo 1 di questo elaborato, per Butler l'identità del soggetto emerge proprio come risultato di pratiche normative, discorsive e corporee. In questo senso, le teorie discorsive sull'identità come quelle di Foucault (1976) e di Butler (1990), considerano il sé, e di conseguenza il sé adolescenziale, non come nucleo pre-costituito, ma come costruzione continuamente prodotta e regolata attraverso discorsi, categorie e pratiche sociali, comprese quelle che attraversano i media digitali.

Nel complesso, la ricostruzione proposta da Buckingham in *Introducing Identity* (2008) consente di considerare l'adolescenza non semplicemente come fase naturale di sviluppo, ma come nodo complesso che i modelli psicologici, sociali e discorsivi tentano di sciogliere. I concetti come quelli di crisi, *moratorium*, identificazione, identità sociale e performance offrono un lessico concettuale articolato per leggere ciò che accade quando i3 adolescenti si confrontano con i media digitali: dalla sperimentazione di sé nei blog e nei social network, alla negoziazione di appartenenze e differenze in contesti fortemente mediatizzati, fino alle pratiche di resistenza e sovversione delle norme di genere e sessualità che verranno approfondite nei prossimi paragrafi.

2.2 Internet e i social media: impatto sui processi identitari

2.2.1 Evoluzione degli approcci ai media digitali

Negli ultimi decenni la percezione dei media digitali è passata dal tecno-ottimismo degli esordi, in cui Internet veniva immaginato come spazio emancipato dalle costrizioni sociali della vita "reale" a una visione più critica che ne riconosce l'intreccio con dinamiche di potere e disuguaglianze. L'abbandono dell'utopismo iniziale non ha implicato una perdita di centralità del ruolo dei media digitali, bensì ha segnato l'emergere di letture che ne sottolineano contemporaneamente potenzialità e problematicità. Prima di ricostruire l'evoluzione di questi approcci, è rilevante esplicitare alcune definizioni e concetti. In primo luogo, si possono definire i *media digitali* come mezzi di comunicazione basati sulla codifica digitale delle informazioni, comprendendo quelle tecnologie della comunicazione che si sono sviluppate con la diffusione del *personal computer* e di Internet. In aggiunta alla natura digitale dei contenuti, i media digitali sono definiti in particolare dalle seguenti caratteristiche: *interattività*, che permette agli utenti di intervenire sul contenuto o sulla forma della comunicazione; *ipertestualità*, che permette un'esperienza non lineare grazie ai collegamenti tra diversi oggetti di natura testuale,

grafica e multimediale; *personalizzazione*, che permette di consumare contenuti conformati per il singolo utente, svincolati da tempo e spazio (Farci & Scarcelli, 2022). L'evoluzione delle forme di interazione proprie dei media digitali ha subito una forte accelerazione agli inizi degli anni Duemila con l'avvento di quello che nel 2004 l'imprenditore e saggista Tim O'Reilly ha chiamato *Web 2.0*. Questa locuzione vuole evidenziare le differenze rispetto alla condizione precedente in cui i siti web statici, le e-mail e i motori di ricerca non permettevano alcuna possibilità di interazione dell'utente, e descrive una nuova fase in cui il Web smette di essere un archivio informativo e diventa una piattaforma che garantisce agli utenti un elevato livello di interazione e partecipazione alla produzione e diffusione di contenuti (Farci & Scarcelli, 2022). Proprio per questi motivi, il Web 2.0 diventa sinonimo di ambiente democraticamente partecipato. Nel contesto di questa evoluzione, lo studioso americano Henry Jenkins (2006, in Farci & Scarcelli, 2022) vede l'affermazione di una *cultura partecipativa e convergente*, in cui vecchi e nuovi media si intrecciano e in cui i3 utenti non sono più soltanto destinatari, ma co-autori di significati attraverso atti di riappropriazione dei contenuti mediali, tra cui pratiche di *fan culture*, remix e collaborazione distribuita (Messina, 2025). In questa cornice, i social media possono essere letti come spazi in cui i3 utenti, e in particolare i3 adolescenti, sperimentano ruoli, appartenenze e narrazioni contribuendo attivamente alla costruzione del proprio ambiente simbolico. Nell'ambito delle ricerche sulle dinamiche partecipative del Web, la ricercatrice danah boyd (2010) propone la nozione di *networked publics* (pubblici connessi), per descrivere una nuova forma di aggregazione. L'autrice descrive i pubblici connessi simultaneamente come spazi sociali resi possibili dalle tecnologie di rete e l'immaginario collettivo che emerge come risultato dell'intersezione tra persone, tecnologie e pratiche (boyd, 2010). Questi pubblici sono caratterizzati da *persistenza*, *replicabilità*, *ricercabilità* e *scalabilità* dei contenuti, quattro proprietà che garantiscono le possibilità di produzione e circolazione all'interno di essi (boyd, 2010). Effetto di queste caratteristiche è un'ulteriore dinamica descritta da boyd, il cosiddetto *collasso dei contesti*: i contesti relazionali che offline sono fisicamente separati e richiedono una specifica presentazione di sé, nei social media collassano e si fondono l'uno con l'altro, complicando notevolmente la definizione delle situazioni e la gestione della presentazione di sé e dei ruoli (Marwick & boyd, 2011 in Farci & Scarcelli, 2022). In questo quadro boyd (2010) concettualizza la *privacy* in Rete non come semplice opposizione tra pubblico e privato, ma come strumento attraverso cui i3 utenti cercano di stabilire chi e cosa si può sapere su di loro, in quali condizioni e con quali possibili interpretazioni. La negoziazione di queste soglie di accesso diventa parte integrante dei processi identitari, perché ogni scelta di visibilità o opacità contribuisce a definire come il sé viene percepito e riconosciuto nei *networked publics* di oggi.

A partire da queste premesse teoriche sull'evoluzione dei media digitali, sul Web 2.0 e sui *networked publics*, di seguito verrà ricostruito il modo in cui nel tempo si sono evoluti gli approcci e le interpretazioni delle opportunità e delle ambivalenze dei media digitali.

Come anticipato, l'introduzione massiccia dei *personal computer* nella vita quotidiana ha portato dalla metà degli anni Ottanta in poi molti ricercatori a interrogarsi sulle possibili implicazioni sociologiche della cosiddetta *comunicazione mediata al computer* (CMC; Farci & Scarcelli, 2022). Seguendo l'analisi di Farci e Scarcelli nel loro manuale *Media digitali, genere e sessualità* (2022), risulta evidente come le particolari modalità comunicative introdotte dalla CMC hanno creato inediti spazi di socialità che, poiché non richiedono la presenza fisica degli interlocutori, hanno avviato un processo di *riduzione degli indizi sociali* nella comunicazione. Secondo i studiosi dell'epoca, questo processo ha prodotto un importante effetto di *equalizzazione delle identità sociali* (Sproull & Kiesler, 1986 in Farci & Scarcelli, 2022) legato a una condizione di *deindividuation* che avrebbe dovuto ridurre il peso delle disparità di potere legate al genere o ad altri fattori di status. Nella prima metà degli anni Novanta, infatti, l'opinione pubblica e scientifica si è focalizzata sulle inedite possibilità democratiche della CMC rispetto ad altre pratiche comunicative. A questo proposito, è rilevante citare i lavori delle ricercatrici Elizabeth Reid, australiana, e Sherry Turkle, statunitense, tra le prime ad analizzare l'impatto del Web nella ridefinizione delle relazioni sociali e dei processi di costruzione identitaria (Farci & Scarcelli, 2022). Nel saggio su *Internet Relay Chat*, un sistema di messaggistica online che permetteva di comunicare quasi in tempo reale con persone sconosciute, Reid (1991, in Farci & Scarcelli, 2022) ne analizza le pratiche comunicative, mettendo in luce come le possibilità di interazione di questa situazione di forte anonimato possono strutturare una sorta di grande laboratorio identitario in cui i utenti possono presentarsi in una grande varietà di modi differenti. Ispirandosi al testo di Reid, Turkle (1995, in Farci & Scarcelli, 2022) riprende e amplia questa prospettiva studiando i MUD (*Multi User Dungeon*), ambienti testuali multi-utente in cui l'interazione passa per la costruzione narrativa di personaggi. I MUD forniscono, infatti, mondi per l'interazione sociale anonima in cui ognuno può decidere di interpretare un ruolo più o meno vicino al suo sé offline: per questo, nella visione dell'autrice, i MUD non sono semplici luoghi di "evasione dalla realtà", ma rappresentano un importante strumento di sperimentazione identitaria che permette a chiunque di testare ed esibire parti della propria individualità in condizioni sociali di sicurezza. Nel contesto di questo elaborato risulta particolarmente rilevante come una delle pratiche più comuni negli ambienti virtuali sia quella del *gender swapping*, ossia la scelta di cambiare il

proprio genere di appartenenza tramite avatar differenti. Turkle (1995, in Farci & Scarcelli, 2022), pertanto, evidenzia come queste pratiche possano avere un impatto positivo sull'3 utenti, dando loro l'opportunità di denaturalizzare e mettere in discussione ruoli e stereotipi di genere.

Queste e altre riflessioni analoghe di altri studiosi dei primi anni Novanta confermano una visione particolarmente ottimistica del Web come spazio di libertà e autonomia individuale. Questo clima tecno-ottimista viene cristallizzato nella metafora del *cyberspazio*, termine coniato dallo scrittore di fantascienza Gibson, con la quale si intende Internet come spazio totalmente separato dalla vita quotidiana offline e, soprattutto, svincolato dai corpi e dalle gerarchie che li attraversano (Farci & Scarcelli, 2022). Emerge quindi una prospettiva binaria, in cui ciò che è fisico è reale e ciò che è online è virtuale: da ciò consegue che se il corpo, presente nel mondo fisico ma assente in quello virtuale, è il fondamento di razza, genere e sessualità, quando questo “scompare” dovrebbero sparire anche le forme di oppressione e le dinamiche di potere ad esso collegate. Farci e Scarcelli (2022) mostrano come questo immaginario di trascendenza corporea, ripreso anche dal concetto di *cyborg* di Donna Haraway (1991) e dal *cyberfemminismo* di Sadie Plant (1994, in Farci & Scarcelli, 2022), teorie che celebrano il potenziale liberatorio di interazioni slegate dal corpo fisico nel cyberspazio, trascurano il modo in cui bisogni, desideri e disuguaglianze offline modellino e influenzino le pratiche online. Infatti, a partire dagli anni Duemila, ricerche come quelle di Campbell e Kendall (2004 e 2002 in Farci & Scarcelli, 2022) segnano un cambio di paradigma, mostrando che le identità costruite online in realtà riproducono molte delle caratteristiche che strutturano la percezione del sé nell'offline e che dimensioni come razza, genere, sessualità, classe, età e aspetto restano rilevanti nelle relazioni digitali. Gli autori pongono pertanto l'accento sul riduzionismo che caratterizza l'idea che la mera assenza del corpo basti a dissolvere dinamiche come sessismo e razzismo, poiché rischia di confondere questi fenomeni con semplici “reazioni” agli indizi fisici, ignorando la loro natura strutturale e socialmente costruita. In questo quadro, Farci e Scarcelli (2022) riprendono la *Social Identity Deindividuation Theory* (Spears & Lea, 1992, in Farci & Scarcelli, 2022), la quale mette in discussione l'ipotesi originaria di un'equalizzazione automatica delle identità sociali in condizioni di anonimato visivo, evidenziando come negli spazi online le persone continuano a trasmettere indizi della propria identità sociale e tendono persino a enfatizzarla e ad allinearsi maggiormente alle norme del gruppo di appartenenza. Ciò significa che, anziché dissolversi, le dinamiche di potere legate alle identità sociali possono risultare ancora più marcate nelle interazioni anonime, confermando la necessità di superare la metafora del cyberspazio come “altrove” neutro e di

leggere l'ambiente Web come risultato di intrecci continui tra dinamiche identitarie e sociali online e offline (Farci & Scarcelli, 2022).

Negli anni Duemila, l'approccio ai media digitali cambia in modo significativo, segnando il passaggio dal tecno-ottimismo del cyberspazio a una lettura più situata e sociale delle tecnologie. Nei primi anni del decennio, Internet cessa di essere percepito come spazio alternativo frequentato da pochi e diventa un'infrastruttura quotidiana, intrecciata con la vita materiale (Farci & Scarcelli, 2022). La diffusione dei primi telefoni cellulari e della rete mobile rende la connessione continua un'abitudine ordinaria, rendendo di fatto impossibile tracciare una linea di demarcazione netta tra mondo "reale" e mondo "virtuale" (Farci & Scarcelli, 2022). Parallelamente, l'aumento della velocità e della capacità di connessione trasforma il Web da ambiente prevalentemente testuale a spazio ricco di immagini, grafiche e contenuti audiovisivi, in cui la componente visiva diventa centrale soprattutto nelle pratiche di presentazione di sé. Con la svolta del sopraccitato Web 2.0 e la diffusione dei social network, la comunicazione via Internet si consolida come pratica *mainstream* basata su piattaforme commerciali *user-friendly* che facilitano socialità e produzione e condivisione di testi, foto e video. Le *affordance* delle piattaforme social, quali la creazione di profili personali, liste di amici, possibilità di caricare immagini e sistemi di commento e *like*, incentivano una forte visibilità del sé e introducono una logica di business che trasformerà le piattaforme stesse in uno dei più importanti strumenti dell'economia digitale di questi anni (Farci & Scarcelli, 2022). Questo nuovo ecosistema mediale segna il declino dell'era dell'anonimato e della disincarnazione che caratterizzava i MUD e le *chatroom* degli inizi: le identità online sono sempre meno nascoste dietro nickname o avatar testuali e sempre più ancorate a immagini, video e informazioni personali. Infatti, come evidenziano Farci e Scarcelli (2022), la struttura tipica dei social network incoraggia la dichiarazione di dati riconducibili al sé offline, come nome legale, residenza e affiliazioni, e la costruzioni di profili che richiedono coerenza tra rappresentazione digitale e biografia materiale. Pertanto, si può affermare che l'avvento dei social network ha messo in crisi l'idea di Internet come luogo libertario, egualitario e democratico, dove il corpo e le sue marcature potrebbero essere sospesi. Chiaramente, questi cambiamenti strutturali guidano l'evoluzione della cornice teorica dello studio dei media digitali: i lavori che attribuivano alla tecnologia effetti diretti e univoci sullo sviluppo dell'identità vengono criticati per il loro determinismo, ossia per aver pensato a Internet come forza neutrale e autonoma capace di trasformare la realtà sociale dall'esterno. In questa prospettiva, MacKenzie e Wajcman (1999, in Farci & Scarcelli, 2022) elaborano la teoria del *Social Shaping of Technology* (modellamento sociale della

tecnologia), evidenziando la relazione biunivoca tra potenzialità tecniche e usi sociali e mostrando come le piattaforme siano intrecciate al tessuto sociale che li produce e utilizza. In questa nuova cornice, i media digitali diventano oggetti situati: non più cyberspazi separati e liberatori, ma ambienti co-costruiti da vincoli tecnici, logiche economiche e pratiche quotidiane, nei quali identità e rappresentazioni di sé si negoziano dentro gerarchie come quelle di genere, razza, classe e sessualità, che non scompaiono online ma semplicemente si riorganizzano (Farci & Scarcelli, 2022).

2.2.2 I social media come “specchio digitale” dell’identità adolescenziale

Fra i numerosi contributi che hanno esplorato il rapporto fra social network e sviluppo identitario, in questo paragrafo verrà presa in considerazione come riferimento principale la proposta contenuta nell’articolo *Social media: a digital social mirror for identity development during adolescence* pubblicato nel 2024 da Vanesa Pérez-Torres, psicologa sociale spagnola. Questo studio, collocato nella tradizione psicosociale di Erikson e Marcia, citat³ nel paragrafo 2.1.2, risulta particolarmente pertinente per il presente lavoro perché si concentra esplicitamente sull’adolescenza, integra la prospettiva psicologica con quella mediale e sistematizza i processi attraverso cui i social diventano un contesto di costruzione identitaria.

In continuità con quanto discusso nella sezione 2.1, nel testo di Perez-Torres (2024) l’adolescenza viene descritta come periodo in cui il soggetto è chiamato a esplorare alternative, assumere e rinegoziare impegni rispetto a sé, ad altri e alla società. Nella dimensione contestuale-ecologica assunta dall’autrice, l’identità adolescenziale è risultato di tre dimensioni: quella intrapersonale, in termini di chiarezza del sé; quella interpersonale, legata a relazione con pari e adulti significativi; quella sociale, che comprende norme culturali e modelli mediali (Perez-Torres, 2024). I social media diventano così gli ambienti in cui questi tre ambiti si incontrano e in cui le domande “chi sono?” e “come voglio essere visto?” vengono formulate e negoziate. Secondo Perez-Torres (2024), la funzione “specchio” dei social media si articola attorno a tre processi chiave: *self-presentation*, *online audience* e *social comparison*. Il primo processo riguarda le pratiche attraverso cui gli individui controllano l’immagine di sé che viene percepita dagli altri. Riprendendo la tradizione sulla gestione dell’impressione (Hollenbaugh, 2021 in Perez-Torres, 2024), l’autrice mostra come i social media offrano all³ adolescenti la possibilità di costruire profili e *feed* che combinano testi, immagini e video in una narrazione selettiva del sé. Profili personali, selfie e *stories* temporanee funzionano come dispositivi tramite cui si possono enfatizzare tratti desiderabili e momenti “riusciti”, mentre si lasciano ai margini aspetti percepiti come meno presentabili: questo *positivity bias* risponde al bisogno di

piacere e di essere riconosciuti (Perez-Torres, 2024). Questa possibilità di curare la propria immagine può sostenere l'esplorazione di versioni plurali del sé e dare un senso di controllo sulla propria visibilità, ma apre anche a una tensione fra sé vissuto e sé rappresentato. A questo proposito è interessante citare lo studio di Rehman (2025), condotto su un campione di giovani tra i 15 e i 24 anni, in cui viene mostrato che molte persone dichiarano di modificare contenuti, foto e didascalie per ottenere più like e commenti, segnalando un legame stretto fra presentazione del sé e ricerca di approvazione. In questa dinamica, la costruzione dell'identità rischia di dipendere sempre di più dalla capacità di mantenere un sé idealizzato, con possibili effetti di dissonanza rispetto alla propria esperienza quotidiana. Il secondo elemento analizzato da Perez-Torres (2024) è il ruolo dell'*audience*, reale o immaginata. L'autrice riprende la nozione di *imaginary audience* (Cingel et al., 2014 in Perez-Torres, 2024) per descrivere la sensazione, tipica dell'adolescenza, di essere costantemente osservati e giudicati, mostrando come i social media amplifichino questo vissuto, rendendo pubblicamente visibile e quantificabile la ricezione dei contenuti. Infatti, indicatori come like, commenti, condivisioni e numero di follower non hanno una funzione semplicemente tecnica, ma sono segnali sociali che comunicano appartenenza, riconoscimento o, al contrario, esclusione. In una fase di vita in cui il bisogno di appartenenza e *peer acceptance* è particolarmente intenso, il feedback dei pari diventa un riferimento centrale per la definizione del proprio valore. Nello stesso studio citato in precedenza, Rehman (2025) evidenzia come un'elevata sensibilità al feedback, ad esempio la preoccupazione per il numero di like o l'ansia quando un post "non funziona", sia associata a una minore chiarezza del concetto di sé, suggerendo che l'identità venga ancorata a metriche esterne di visibilità. Lo stesso dispositivo che permette di sperimentare sostegno e riconoscimento si rivela quindi profondamente ambivalente: può rafforzare l'autostima e il senso di appartenenza, ma può anche intensificare la pressione alla conformità e al produrre forme di *sorveglianza interiorizzata* rispetto alla propria immagine (Perez-Torres, 2024). Il terzo processo cruciale è rappresentato dalla comparazione sociale (Perez-Torres, 2024). Integrando la nota *social comparison theory* di Festinger (1954, in Perez-Torres, 2024), l'autrice mostra come i social media costituiscano un terreno privilegiato per confronti continui fra il proprio sé e i sé altrui, in particolare attraverso processi di *upward comparison* con profili percepiti come più attraenti, di successo o socialmente riconosciuti. La struttura delle piattaforme, che privilegia contenuti estetizzati, filtrati e narrativamente selezionati, favorisce infatti la circolazione di rappresentazioni fortemente idealizzate di corpo, relazioni, stile di vita, contribuendo a incrementare la distanza percepita fra sé "reale" e "sé ideale" (Perez-Torres, 2024). Sul piano identitario, questi fenomeni sono fortemente ambivalenti. Da un lato, la

comparazione può svolgere una funzione di auto-coscienza e auto-miglioramento: osservare percorsi, stili e scelte altrui consente all'3 adolescenti di immaginare possibilità di sé, individuare modelli di riferimento, esplorare valori e appartenenze. Dall'altro lato, l'esposizione prolungata a identità e vite presentate come "perfette" può generare sentimenti di inadeguatezza, auto-svalutazione e interiorizzazione di standard irrealistici, con ricadute sulla stima di sé e sulla percezione di coerenza del proprio percorso identitario. Le sintesi critiche proposte nella *review* di Mojan Raj (2024) evidenziano come molte ricerche colleghino l'uso intensivo dei social, la comparazione con immagini idealizzate e l'emergere di problematiche legate all'autostima e al benessere psicologico, soprattutto nelle fasi più sensibili per la costruzione dell'identità.

Incrociando gli assi descritti della *self-presentation*, *online audience* e *social comparison*, i social media emergono come un vero e proprio "laboratorio identitario" (Farci & Scarcelli, 2022) in cui l'3 adolescenti apprendono a rappresentare, negoziare e talvolta reinventare il proprio sé. L'identità assume quindi i tratti di *curated self* (Rehman, 2025), un'identità curata che deve tenere insieme esigenze di autenticità e logiche di visibilità, riconoscimento e performatività proprie degli ambienti digitali. Gli studi considerati (Perez-Torres, 2025; Rehman, 2025; Mohan Raj, 2024) convergono nel sottolineare la natura intrinsecamente ambivalente di questo processo. Da un lato, i social media offrono agli adolescenti possibilità inedite di esplorare molteplici versioni di sé, di sperimentare ruoli, interessi e appartenenze, di trovare comunità affini e ricever feedback che possono rafforzare l'autostima e il senso di agency. Dall'altro, introducono nuove forme di pressione e di esposizione: la necessità di mantenere un sé idealizzato, l'ancoraggio del valore personale a metriche di visibilità, la vulnerabilità rispetto al giudizio e al confronto costante possono compromettere la chiarezza del concetto di sé e la continuità percepita della propria biografia.

In una prospettiva media educativa, il quadro delineato da quest'3 autor'3 evidenzia l'urgenza di accompagnare l'3 adolescenti in un percorso di alfabetizzazione critica alle pratiche di auto-presentazione, alle dinamiche di audience e alle logiche di comparazione che strutturano l'esperienza dei social. Si tratta, da un lato, di riconoscere e valorizzare la potenzialità di queste piattaforme come spazi di espressione e riconoscimento, dall'altro di fornire strumenti per problematizzare la naturalizzazione delle metriche di visibilità e degli ideali veicolati dalle piattaforme, favorendo forme di riflessività tra il sé vissuto e il sé rappresentato. Nella seguente sezione saranno esplorate nel dettaglio le modalità specifiche con cui tali dinamiche si

articolano quando ci sono in gioco le identità non normative e gli spazi queer in cui queste vengono esplorate.

2.3 Identità e spazi *queer* nei media digitali

*2.3.1 Gli spazi queer online: dai primi ambienti omosessuali alle tecnologie trans**

La questione del ruolo delle dinamiche mediali nei processi identitari assume particolari sfaccettature nel momento in cui le soggettività in gioco non godono di un pieno riconoscimento sociale e non rientrano nei modelli normativi di genere e sessualità. L'evoluzione storica dell'approccio della comunità LGBTQIA+ agli spazi digitali segue generalmente quella del dibattito pubblico e scientifico descritta nei paragrafi precedenti, caratterizzata da un forte entusiasmo iniziale e un successivo ridimensionamento delle aspettative. Tuttavia, poiché i processi di negoziazione e presentazione del sé per le soggettività *queer* sono spesso caratterizzati da vissuti di stigma, esclusione e rischio di sanzione sociale, come visto nel capitolo 1 di questo elaborato, le possibilità inedite che l'avvento di Internet ha portato con sé hanno trovato un terreno particolarmente fertile nelle comunità queer. È interessante, infatti, notare che il primo ambiente online esplicitamente gay risale al 1983, mentre nel 1987 viene lanciata la prima *mailing list* lesbica americana: sono proprio le soggettività non normative e discriminate che si rendono conto per prime delle potenzialità emancipatorie dei media digitali (Farci & Scarcelli, 2022). La nascita dei primi spazi omosessuali, infatti, coincide non casualmente con gli anni di massima visibilità della crisi dell'AIDS, in cui queste comunità sono fortemente colpite e stigmatizzate: per questo motivo gli ambienti digitali diventano luoghi cruciali di informazione e contro-narrazioni rispetto ai discorsi di paura e colpevolizzazione. Inoltre, come evidenzia Nina Wakeford nel suo saggio *Cyberqueer* (1997 in Farci & Scarcelli, 2022), questi spazi risultano centrali per tutt3 l3 attivist3 LGBTQIA+ come luoghi di resistenza contro il paradigma eterosessuale e binario dominante. A questo proposito, Farci e Scarcelli (2022) evidenziano due particolari vantaggi che le persone queer possono trarre dalla frequentazione di ambienti online, entrambi determinati dalle caratteristiche peculiari della CMC degli esordi. Il primo, già accennato nei paragrafi precedenti, consiste nella possibilità di fuggire dal proprio corpo grazie alla condizione di anonimato, che permette di esplorare la propria identità oltre alle costrizioni imposte dalla realtà materiale. Il secondo vantaggio, strettamente collegato al primo, consiste nella possibilità di trasformare il proprio corpo in un costrutto discorsivo tramite il principale strumento di identificazione dei primi ambienti online: il testo. Rimandando al pensiero di Judith Butler (1990), Farci e Scarcelli considerano l'identità online come effetto delle performance linguistiche agite in quegli

ambienti e, in particolare, definiscono la costituzione del genere come un «insieme di atti performativi discorsivamente vincolati» (Farci & Scarcelli, 2022, p.). In questo contesto, le soggettività non normative hanno la peculiare occasione di prendere coscienza della dipendenza della realtà fisica dalla percezione discorsiva e, pertanto, assumere una posizione critica verso qualsiasi concezione che considera genere e sessualità come aspetti innati e naturali.

È fondamentale notare, inoltre, che le possibilità inedite di Internet per la comunità queer non si esauriscono nella possibilità di performare e negoziare identità e genere. Farci e Scarcelli (2022), infatti, proseguono la loro analisi individuando quattro principali aree di opportunità che le soggettività queer possono trovare e costruire all'interno degli "spazi sicuri" della Rete: la costruzione di reti relazionali, la possibilità di fare *coming out*, lo sviluppo di forme di intimità e la sperimentazione e l'apprendimento legati al sesso e alla salute sessuale. In primo luogo, Internet si configura come un'alternativa cruciale per connettersi con persone che condividono esperienze, vissuti e posizionamenti simili, consentendo la costruzione di reti di amicizia e sostegno capaci di attraversare confini geografici, generazionali e socio-culturali. Per molte soggettività non conformi alla norma binaria e eterosessuale, l'accesso alla Rete rappresenta spesso la prima occasione concreta per entrare in contatto con altre persone queer, confrontarsi con narrazioni affini alle proprie e negoziare i propri sentimenti e desideri in un contesto percepito come relativamente meno esposto ai rischi, alle sanzioni e alla sorveglianza che possono caratterizzare gli ambienti offline della quotidianità. In secondo luogo, gli spazi digitali offrono condizioni inedite per il *coming out*, inteso come possibilità di dichiarare e rendere più o meno visibile un aspetto centrale della propria identità di genere o sessuale che, nei contesti offline, viene spesso mantenuto invisibile per timore di stigmatizzazione e, in alcuni casi, violenza. La gestione graduata della visibilità, resa possibile da profili anonimi o pseudonimi, impostazioni di privacy e selezione dei pubblici, consente a molte persone queer di sperimentare diverse forme di auto-presentazione e di *disclosure*, testando reazioni e confini in un ambiente che appare più controllabile rispetto ai contesti materiali della vita di tutti i giorni. Una terza area riguarda la costruzione di forme di intimità tra utenti che condividono orientamenti sessuali e/o identità di genere simili, che possono utilizzare piattaforme, chat e social network per conoscersi progressivamente e, in alcuni casi, trasformare le interazioni online in incontri offline. Questi spazi digitali permettono di esplorare desideri, aspettative e confini relazionali in modo relativamente protetto, articolando percorsi affettivi e sessuali che spesso non trovano riconoscimento o legittimità nelle reti sociali di prossimità fisica. Infine, Farci e Scarcelli (2022) considerano un elemento che risulta centrale per la prospettiva

educativa e pedagogica che questo elaborato vuole assumere. Infatti, gli autori sottolineano come le persone che si riconoscono nella comunità LGBTQIA+ possano utilizzare Internet per accedere a informazioni sulla dimensione sessuale delle relazioni non eteronormative, le quali difficilmente trovano spazio nei discorsi familiari e tanto meno in quelli istituzionali, come eventuali curricoli scolastici sull'educazione affettiva. Parallelamente, la possibilità di praticare forme di "sesso virtuale" consente a molte soggettività queer di esplorare la propria sessualità, i propri limiti e i propri desideri in un contesto percepito come più sicuro, sperimentando configurazioni relazionali e corporee che sfidano i modelli normativi di genere e sessualità dominanti nei contesti offline.

L'analisi fin qui sviluppata ha mostrato come i media digitali possano offrire alle soggettività queer spazi di esplorazione identitaria, reti di riconoscimento e occasioni di espressione di sé altrimenti difficilmente praticabili nei contesti offline. Con l'avvento delle piattaforme di social network, tuttavia, lo scenario si complica, come visto nel paragrafo 2.2.1: rispetto ai forum, alle *chatroom* o ai blog, i social media intrecciano in modo molto più stretto identità online e offline, attraverso profili persistenti, reti relazionali connesse alla vita quotidiana e una forte rilevanza attribuita a visibilità, tracciabilità e autenticazione del sé. Ne consegue che gli spazi e le strutture che risultano centrali nei processi identitari giovanili per le persone LGBTQIA+ possono trasformarsi in dispositivi che amplificano vincoli normativi e gerarchie. In questo quadro, Farci e Scarcelli (2022) portano a esempio la policy del "nome reale" adottata da piattaforme come Facebook, la quale presuppone che ogni utente debba presentarsi con il nome utilizzato nella vita offline e con un'identità riconoscibile secondo criteri istituzionalmente validati. Tuttavia, per molte soggettività queer la possibilità di modificare o scegliere il proprio nome costituisce un elemento centrale del lavoro identitario, in particolare quando il nome assegnato alla nascita è vissuto come un legame a un passato da cui si intende prendere simbolicamente le distanze. Questa policy adottata da Facebook e altre piattaforme, pertanto, non solo limita la sperimentazione di sé, ma rafforza una concezione statica e istituzionalmente certificata dell'identità, portando numerose soggettività queer a ricorrere a nickname temporanei o a cercare altre strategie. Un'ulteriore analisi di Farci e Scarcelli (2022) riguarda la questione della visibilità pubblica, condizione privilegiata dalla progettazione stessa di piattaforme come Facebook e Twitter. Gli autori, infatti, problematizzano l'idea che l'esporsi in pubblico sia una condizione neutra e a basso rischio, non marcata da appartenenze come genere, razza o classe. Se per una parte delle persone queer questa visibilità può rappresentare un'opportunità per fare *coming out*, rendere comunicabili

aspetti della propria identità e connettersi con reti di pari, per molte altre comporta invece una forte esposizione a controllo, stigma e violenza simbolica. Uno dei nodi cruciali è, infatti, il collasso dei contesti, fenomeno che introduce la possibilità che contenuti pensati per un determinato pubblico, quale, ad esempio, i3 amic3 queer, siano accessibili a familiari, docenti, colleghi o in generale a persone potenzialmente omolesebobitransfobiche. Pertanto, risulta evidente come il venir meno dei confini tra cerchie sociali diverse complich3 notevolmente la gestione della presentazione del sé per adolescenti e giovani LGBTQIA+.

In risposta a queste tensioni, molte persone queer mettono in atto pratiche intenzionali di cura del proprio profilo online, che spaziano dalla scelta di forme di pseudonimato a un'attenta configurazione delle impostazioni di privacy. Ciò può includere la costruzione di profili non indicizzabili dai motori di ricerca, la condivisione selettiva di informazioni personali, la rimozione dai contatti di persone percepite come potenzialmente ostili e la definizione di liste di amic3 differenziate per la visibilità dei contenuti. All'interno del quadro concettuale delineato dal presente capitolo, queste pratiche non possono essere ridotte a semplici strategie difensive: possono infatti essere lette come parte di un più ampio lavoro di negoziazione identitaria, attraverso cui i3 giovani queer tentano di ritagliare, all'interno di piattaforme progettate secondo logiche mainstream, "mondi" e spazi relativamente sicuri. La cura del profilo diventa così una forma di *agency* situata, in cui alfabetizzazione digitale e queer si intrecciano per ridurre i rischi del collasso dei contesti e rendere abitabili, almeno parzialmente, contesti mediali segnati da pregiudizi progettuali e da asimmetrie di potere.

Mentre le piattaforme mainstream espongono le soggettività queer ai rischi dovuti al collasso dei contesti, piattaforme come Tumblr sono state percepite negli anni come ambienti relativamente più aperti e sicuri per l'esplorazione identitaria, in particolare da parte di adolescenti e giovani queer. Diversi studi mostrano come i3 giovani appartenenti alla comunità LGBTQIA+ utilizzino Tumblr in misura significativamente maggiore rispetto ad altr3 utenti, proprio perché non si tratta di una piattaforma progettata per essere automaticamente pubblica e non richiede un ancoraggio sistematico alla vita offline (Haimson et al., 2021). In questo senso, Tumblr è descritto come uno spazio di comfort, svincolato dalla condizione di visibilità continua tipica di altri social media, in cui è possibile esprimere emozioni intime, sperimentare estetiche e narrazioni di sé e sottrarsi, almeno in parte, alla pressione di una sorveglianza omofoba, transfobica e razzializzata (Cho, 2017 in Haimson et al., 2021). Dal punto di vista delle *affordance*, nell'articolo *Tumblr was a trans technology: the meaning, importance, history, and future of trans technologies* (2021), Haimson e collegh3 evidenziano tre elementi

particolarmente rilevanti. In primo luogo, Tumblr consente la gestione relativamente flessibile di account multipli e non impone l'uso di un nome legale, rendendo l'anonimato o lo pseudonimato pratiche facilmente percorribili, riducendo la tracciabilità dei contenuti e la possibilità che questi vengano collegati a figure riconoscibili nei contesti scolastici, familiari o lavorativi. In secondo luogo, non richiedendo un collegamento strutturale con le relazioni offline, Tumblr facilita la costruzione di spazi separati in cui mantenere netti i confini tra ambienti potenzialmente stigmatizzanti e comunità di appartenenza queer, riducendo al minimo i rischi del collasso dei contesti. Non sorprende, quindi, che per molte persone LGBTQIA+ la partecipazione a Tumblr abbia rappresentato un'esperienza di apprendimento corporeo ed emotivo, un luogo in cui imparare a convivere felicemente con il proprio corpo (Cho, 2017 in Haimson et al., 2021) in un clima di accettazione e sperimentazione difficilmente replicabile altrove. Inoltre, nel loro testo, Haimson e colleghi (2021) propongono di leggere Tumblr non solo come social network queer, ma come una vera e propria *tecnologia trans*, intendendo con questa espressione un insieme di infrastrutture e pratiche che sostengono in modo specifico le esperienze di transizione. In particolare, il loro studio, basato su interviste a *transition bloggers*, mostra come Tumblr abbia supportato tali esperienze in almeno tre modi: permettendo all'3 utenti di raccontare e documentare il cambiamento nel tempo all'interno di una rete di "simili"; offrendo uno spazio separato dalle reti esistenti su altre piattaforme in cui sperimentare per la prima volta il proprio aspetto e la propria espressione di genere senza temere sanzioni immediate; consentendo di assumere identità percepite come più autentiche di quelle formalmente riconosciute su piattaforme centrate sul "nome reale". È interessante notare come Tumblr ospitava anche contenuti espliciti e medicali legati alla transizione, come immagini di corpi in transizione, cicatrici e risultati chirurgici, che, pur essendo classificati dagli algoritmi come *adult content*, costituivano per molte persone trans* una risorsa educativa fondamentale per orientarsi nelle possibilità di intervento e per immaginare concretamente il proprio futuro corporeo (Haimson et al., 2021). La ricostruzione proposta da Haimson e colleghi (2021) si riferisce in particolare al periodo precedente alle modifiche di policy introdotte da Tumblr nel dicembre 2018, quando la piattaforma ha deciso di vietare i contenuti classificati come *adult content*. Come sottolineano l'3 autori, questo intervento ha finito per confondere l'erotico e il sessualmente esplicito con il pornografico, colpendo anche materiali di carattere medico ed educativo legati alla transizione, limitando così la circolazione di saperi corporei e comunitari fondamentali per molte persone trans*. In altri termini, la funzione di Tumblr come *tecnologia trans*, appare oggi indebolita proprio laddove la regolazione algoritmica dei contenuti e le scelte economiche della piattaforma hanno ridotto la possibilità di condividere narrazioni e immagini

di corpi in transizione, costringendo una parte significativa di queste pratiche a migrare verso altri spazi digitali. Tuttavia, Tumblr ha rappresentato, e in parte ancora rappresenta, un esempio paradigmatico di piattaforma *queer*: sono proprio le sue configurazioni specifiche a renderla capace di accogliere identità plurali, non lineari e non normative, permettendo loro di vivere, narrare e condividere esperienze identitarie sottraendosi, almeno temporaneamente, alle logiche disciplinanti e normalizzanti delle infrastrutture digitali degli altri social media.

2.3.2 *Media digitali come luoghi di informazione e formazione sulla sessualità non normativa*

Nel quadro di questo capitolo, che ha messo in evidenza come l'identità adolescenziale si configuri come un processo dinamico, relazionale e situato, intrecciato con contesti mediali digitali, risulta rilevante soffermarsi su un'ulteriore specifica funzione degli spazi queer online, quella informativa ed educativa in materia di sessualità. Se nei paragrafi precedenti i media digitali e i social network sono stati letti soprattutto come ambienti di sperimentazione, riconoscimento e negoziazione identitaria, un ulteriore passaggio consiste nel considerarli anche come luoghi in cui si producono e circolano saperi sulla sessualità che spesso non trovano spazio nei contesti educativi formali come la scuola. In questa prospettiva, l'articolo di Joshua Gamson e Rosanna Hertz *"But Everything Else, I Learned Online": School-Based and Internet-Based Sexual Learning Experiences of Heterosexual and LGBTQ+ Youth* (2023) risulta particolarmente pertinente, poiché consente di osservare empiricamente il rapporto tra educazione sessuale scolastica e apprendimenti informali online nello stesso ambito, mostrando come tale rapporto assuma una rilevanza specifica per le soggettività queer. Lo studio, basato su interviste qualitative a student³ universitari statunitensi tra i 18 e i 22 anni, indaga sia il modo in cui i giovani con differenti identità sessuali ricordano l'educazione sessuale ricevuta a scuola, sia il modo in cui utilizzano Internet e i social media per reperire informazioni non offerte dai curricula formali.

Un primo dato emerso dall'articolo di Gamson e Hertz (2023) riguarda il carattere limitato ed eteronormativo dell'educazione sessuale scolastica. L³ intervistat³ ricordano percorsi brevi, centrati soprattutto su pubertà, riproduzione, prevenzione delle gravidanze e di malattie sessualmente trasmissibili, con una forte enfasi sul rischio, sull'astinenza e su una concezione prevalentemente biologica e penetrativa del sesso. Nel quadro delineato da questi percorsi, le identità non normative risultano generalmente assenti, marginalizzate, oppure trattate in termini problematici. Tale aspetto conferma quanto discusso nel resto del capitolo: i processi identitari si sviluppano entro cornici culturali che delimitano ciò che può essere nominato, riconosciuto e vissuto. Risulta evidente come, per l³ giovani LGBTQ+ questa

configurazione dell'educazione affettiva sia particolarmente critica: se per i soggetti eterosessuali il curriculum scolastico appare, almeno in parte, coerente con i propri possibili percorsi di esperienza, per molti giovani queer esso risulta invece scarsamente utile rispetto alla comprensione del loro desiderio, delle proprie pratiche e dei propri bisogni relativi alla salute sessuale. Le interviste raccolte da Gamson e Hertz (2023) mostrano, infatti, come l'assenza di riferimenti a pratiche non eteronormative, al piacere, alle identità queer e alle relative pratiche di cura produca un senso di impreparazione e di esclusione. È proprio all'interno di questo vuoto che i media digitali acquistano centralità.

Gamson e Hertz (2023) mostrano, infatti, come Internet venga percepito da molti giovani come il luogo in cui reperire “tutto il resto”: informazioni sulle pratiche sessuali, sull'autoerotismo, sulle identità di genere e sessuali, sulle forme di protezione nei rapporti queer e su tutto ciò che esula dalla concezione eteronormativa e penetrativa del sesso. Gli ambienti online si configurano così come luoghi di apprendimento informale diffuso, accessibile e relativamente sottratto al controllo adulto, capace di offrire contenuti che la scuola non nomina o non legittima. Tuttavia, nel caso delle soggettività LGBTQ+ il ricorso a Internet non ha unicamente una funzione informativa, ma è anche strettamente connesso al lavoro identitario: le piattaforme digitali servono non solo a ottenere informazioni pratiche, ma anche a cercare parole, rappresentazioni e storie attraverso cui nominare la propria esperienza e riconoscersi in altri. In questo senso, dimensione educativa e dimensione identitaria risultano profondamente intrecciate: apprendere qualcosa sulla sessualità significa anche apprendere qualcosa su di sé e sulle possibili forme che può assumere il desiderio. Ciò conferma che i media digitali non possono essere visti come semplici spazi di espressione di sé, ma ambienti in cui l'identità viene continuamente costruita e negoziata attraverso pratiche di esplorazione, confronto e attribuzione di significato.

In linea con quanto discusso nel corso di questo capitolo, i autori del contributo preso in analisi sottolineano con forza l'ambivalenza dei processi e degli spazi online. Se da un lato Internet costituisce per molti giovani queer una fonte di affermazione e identificazione senza precedenti, dall'altro l'apprendimento sessuale online resta segnato da incertezze rispetto all'affidabilità delle fonti e dall'assenza di una mediazione educativa strutturata. Da un punto di vista media educativo, questa tensione risulta particolarmente rilevante: l'analisi di Gamson e Hertz (2023) consente infatti di superare sia una lettura apologetica di Internet come spazio naturalmente democratico e libero, sia una lettura esclusivamente allarmistica centrata sui rischi dell'esposizione ai contenuti online. Piuttosto, ciò che emerge è il bisogno di riconoscere i

media digitali come ambienti educativi informali in cui 13 giovani, e in particolare quelli appartenenti alla comunità LGBTQIA+, apprendono, sperimentano e negoziano conoscenze cruciali per la propria vita affettiva, sessuale e relazionale. In tal senso, l'affondo empirico proposto da questo studio rafforza il quadro teorico del capitolo: gli spazi queer online non svolgono solo una funzione rappresentativa o comunitaria, ma partecipano attivamente alla costruzione di saperi, pratiche e possibilità di esistenza, soprattutto laddove le istituzioni educative continuano a riprodurre silenzi, esclusioni e gerarchie di riconoscibilità.

Nel complesso, il contributo di Gamson e Hertz (2023) permette di leggere la centralità dei media digitali nei percorsi di soggettivazione queer non come semplice effetto della diffusione tecnologica, ma come conseguenza del carattere strutturalmente eteronormativo e insufficiente dell'educazione sessuale formale. Per molti giovani queer, la rete diventa uno spazio in cui cercare non solo informazioni, ma anche lessici, immagini, pratiche e conferme attraverso cui rendere intelligibile la propria esperienza. Da questo punto di vista, l'online si configura come un vero e proprio ambiente di educazione sessuale informale, in cui dimensione cognitiva, relazionale e identitaria si intrecciano profondamente. È precisamente in questa intersezione tra apprendimento, riconoscimento e possibilità di esistenza che si coglie la rilevanza degli spazi queer online all'interno dei processi identitari adolescenziali analizzati in questo capitolo.

CAPITOLO 3

LA *QUEER MEDIA EDUCATION*: INTERSEZIONI TEORICHE E PRATICHE TRA MEDIA EDUCATION E PEDAGOGIA QUEER

Il terzo capitolo di questo elaborato si propone di definire la *Queer Media Education* (Messina, 2025) come cornice pedagogica capace di mettere in relazione gli alfabeti queer ricostruiti nel primo capitolo con l'analisi dei processi identitari e delle pratiche mediali giovanili discussi nel secondo. Se nel capitolo 1 sono stati definiti i dispositivi biopolitici del binarismo sessuale e dell'eterosessualità obbligatoria, e nel capitolo 2 è emersa la centralità dei media digitali nella costruzione, negoziazione e visibilizzazione delle soggettività adolescenziali, qui l'attenzione si sposta sul piano propriamente pedagogico, interrogando come educazione ai media e teoria queer possano intrecciarsi in una proposta critica e trasformativa. In questo quadro, la prospettiva della *Queer Media Education* (QME), sistematizzata da Salvatore Messina nel testo omonimo (2025), non può essere letta come una semplice estensione inclusiva della Media Education tradizionale, né come l'aggiunta di contenuti di e per la comunità LGBTQIA+ a un impianto educativo preesistente. Al contrario, essa si configura come dispositivo critico che mira a denaturalizzare le norme ciseteronormative che attraversano linguaggi, rappresentazioni, piattaforme e pratiche educative, mostrando come i media non riflettano semplicemente la realtà sociale, ma partecipino attivamente alla produzione di ciò che appare legittimo e dicibile.

3.1 La Media Education come campo pedagogico critico

Nei paragrafi successivi sarà delineato brevemente il quadro concettuale della Media Education, il quale fa da sfondo alla proposta della *Queer Media Education* di Messina (2025), mettendo in dialogo le elaborazioni di David Buckingham (2020) e di Pier Cesare Rivoltella (2019) con le più recenti riflessioni sull'Intelligenza Artificiale e sull'AI literacy (Messina, 2025; Messina & Di Grigoli, 2025). La Media Education viene infatti assunta non come mera pratica verso l'alfabetizzazione tecnica all'uso degli strumenti, né come semplice difesa dai rischi della rete, ma come campo pedagogico critico che interroga le relazioni tra media, soggetti e poteri, collocando le pratiche mediali entro sistemi di produzione simbolica e dispositivi di normalizzazione.

3.1.1 *Le prospettive teoriche di David Buckingham e Pier Cesare Rivoltella*

Nel paragrafo 2.1.1 del precedente capitolo, David Buckingham è stato citato come autore del saggio *Introducing Identity* (2008), in cui descrive l'identità come concetto ambivalente, relazionale e situato, costruito nell'intreccio tra biografia individuale, appartenenze sociali e sistemi di classificazione. Se nel capitolo 2 la prospettiva di Buckingham serviva soprattutto a gettare le basi teoriche dei processi identitari adolescenziali, in questo capitolo interessa in modo più specifico il modo in cui tale sensibilità teorica confluisce nell'elaborazione della Media Education esposta nel suo testo *Un manifesto per la Media Education* (2020). Infatti, il presupposto teorico fondamentale del testo è una concezione dei media come forme culturali, sistemi di rappresentazione e dispositivi economici che strutturano la vita sociale contemporanea e che, proprio per questo, devono diventare oggetto di un'educazione esplicitamente critica (Buckingham, 2020). Un ulteriore nucleo teorico centrale del *Manifesto* consiste nella critica alla riduzione della *media literacy* (alfabetizzazione ai media) a competenza funzionale o a strategia di protezione rispetto ai rischi del digitale. A questo proposito, l'autore osserva come nelle politiche educative e nei discorsi pubblici contemporanei la media literacy venga spesso definita secondo una logica dicotomica: da un lato, il focus viene posto sulla valorizzazione dei benefici delle tecnologie come strumenti di innovazione, partecipazione e personalizzazione dell'apprendimento; dall'altro, il focus è sui rischi dell'ambiente digitale, come cyberbullismo, *fake news* o esposizione a contenuti inappropriati (Buckingham, 2020). Secondo Buckingham (2020), da entrambi i poli della discussione emerge come il problema risiede nella concezione deterministica e decontestualizzata dei media, come se i relativi effetti positivi o negativi derivassero automaticamente dalla tecnologia stessa, indipendentemente dai contesti d'uso, dalle disuguaglianze sociali, dalle motivazioni dei soggetti e dalle logiche economiche che attraversano le piattaforme. È a partire da queste considerazioni che egli muove la proposta di oltrepassare queste concezioni riduttive della media literacy e di recuperare una nozione più ampia e pedagogicamente densa di Media Education. Pertanto, nella prospettiva di Buckingham (2020), questa non può limitarsi né all'addestramento tecnico all'uso efficace delle tecnologie, né all'insegnamento di regole di comportamento corretto online, ma deve promuovere una comprensione critica del modo in cui i media funzionano, producono significato, rappresentano il mondo, organizzano i pubblici e generano profitto.

Ai fini del presente lavoro di tesi, un aspetto particolarmente rilevante della prospettiva di Buckingham (2020) riguarda il fatto che la Media Education debba necessariamente

assumere come punto di partenza le pratiche medialità reali degli individui e soprattutto dei giovani. Secondo la riflessione racchiusa nel *Manifesto* (2020), infatti, una pedagogia efficace non può costruirsi su un'idea astratta di utente, né sulla semplice contrapposizione, operata tipicamente dall'adulto, tra uso corretto e uso scorretto delle tecnologie medialità: al contrario, essa deve misurarsi con ciò che i giovani già fanno, sanno, desiderano e sperimentano quotidianamente negli ambienti medialità. Questo principio pedagogico implica, quindi, che l'analisi critica non debba assumere una postura moralistica o protezionistica, ma debba riconoscere il coinvolgimento affettivo, relazionale e identitario che caratterizza il rapporto dei giovani con i media, in particolare digitali, per poi problematizzarlo e approfondirlo (Buckingham, 2020). Pertanto, risulta evidente come la Media Education non possa limitarsi a trasmettere regole di comportamento o a promuovere un consumo responsabile dei media, ma debba necessariamente interrogare le modalità attraverso cui testi, piattaforme e algoritmi partecipano alla costruzione della realtà e del sé. Questo è il punto di incontro principale tra i contenuti del *Manifesto* (Buckingham, 2020) e i temi trattati nel secondo capitolo di questa tesi: se i media digitali costituiscono uno spazio centrale di sperimentazione identitaria, di visibilità e di riconoscimento, allora educare ai media significa anche offrire strumenti per comprendere criticamente come tali spazi siano organizzati, quali soggettività rendano leggibili e quali realtà normalizzano. In questo quadro, Buckingham (2020) insiste particolarmente sul fatto che i social network non debbano essere pensati solo come tecnologie, ma come veri e propri media, cioè come ambienti di rappresentazione e comunicazione strutturati da modelli culturali e logiche economiche. Letto in questi termini, il pensiero di Buckingham (2008; 2020) rappresenta uno snodo teorico fondamentale per questo capitolo e, più in generale, per l'intero elaborato, consentendo di passare da una lettura dei media digitali come scenario dei processi identitari a una loro comprensione come dispositivi culturali e politici da interrogare criticamente, anche nei loro effetti di potere. Pertanto, risulta necessaria una concezione della Media Education come educazione «ai media come sistemi complessi di significazione/ rappresentazione, produzione industriale e controllo sociale» (Buckingham, 2020, p. 6).

Nel contesto italiano, le riflessioni di Buckingham trovano una risonanza significativa nel lavoro di Pier Cesare Rivoltella, professore universitario e pedagogista, che propone a sua volta una concettualizzazione della Media Education come campo pedagogico specifico, distinto sia da un'alfabetizzazione puramente tecnica, sia da una concezione difensiva centrata sui rischi dei media. Nel testo *Media Education. Idea, metodo, ricerca* (2019), Rivoltella pone come presupposto delle sue considerazioni la necessità di assumere i media come veri e propri

oggetti pedagogici, sottolineando come questi contribuiscano a trasformare l'esperienza del tempo, dello spazio e delle relazioni sociali, e come intervengano precocemente nei processi di socializzazione, ridefinendo gli stessi confini tra infanzia ed età adulta. In questo quadro, risulta evidente come la Media Education non possa essere ridotta a un'aggiunta marginale ai curricula scolastici o a una serie di interventi emergenziali su temi di attualità, come cyberbullismo e fake news: è fondamentale che si configuri come un dispositivo educativo strutturale, in grado di interrogare criticamente e sistematicamente il ruolo dei media nella costruzione della soggettività, dei legami sociali e dell'ambiente. A partire da queste considerazioni, Rivoltella (2019) articola la disciplina della Media Education lungo più assi complementari, che consentono di precisare e rafforzare in chiave progettuale e pedagogica le intuizioni già emerse nel *Manifesto* di Buckingham (2020). Tra le proposte centrali del testo di Rivoltella (2019) vi è infatti quella di una ristrutturazione della cosiddetta *competenza mediale*, la quale deve integrare dimensioni descrittive, interpretative e normative, mettendo in relazione elementi di percezione, comunicazione, linguaggio, rappresentazione, produzione e fruizione con le questioni più ampie legate alla cittadinanza, alla democrazia e all'etica pubblica. Ne deriva un modello teorico in cui i media vengono letti contemporaneamente come sistemi tecnici, come linguaggi e come istituzioni sociali, e in cui la Media Education assume il compito di sviluppare nell3 giovani, capacità di lettura e scrittura dei testi mediali, ma anche di analisi delle logiche produttive e delle forme di manipolazione (Rivoltella, 2019). Nel suo testo, Rivoltella (2019) compie poi un passaggio ulteriore, declinando la Media Education entro il quadro della pedagogia critica (si veda paragrafo 3.3.1), organizzando questa disciplina intorno a tre grandi dimensioni epistemiche: critica, estetica ed etica. La dimensione *critica* rimanda alla capacità di problematizzare i media come dispositivi di costruzione della realtà, di riconoscere le relazioni tra sistemi mediali, potere, democrazia e processi di socializzazione, e di interrogare le forme di mediatizzazione della vita quotidiana. La dimensione *estetica* riguarda l'attenzione alle forme, ai generi e alle grammatiche dei linguaggi mediali, intese non soltanto come codici da decodificare, ma come risorse per la produzione creativa e per l'elaborazione di esperienze significative di fruizione ed espressione. Infine, la dimensione *etica* si concentra sulle responsabilità connesse all'utilizzo dei media, sull'impatto delle pratiche comunicative sugli altri, sul rapporto tra informazione, verità e manipolazione, e sulla costruzione di una cittadinanza mediale attenta alla giustizia e alla cura delle vulnerabilità. In questa prospettiva, la proposta di Rivoltella (2019) consente di tradurre sul piano metodologico-pedagogico le esigenze evidenziate da Buckingham (2020). Se il *Manifesto* di Buckingham (2020) insiste sulla necessità di una Media Education che vada oltre la dicotomia rischi/benefici e oltre alla

riduzione della media literacy a mera competenza tecnica, l'articolazione di Rivoltella (2019) fornisce una grammatica operativa per progettare percorsi didattici in grado di tenere insieme analisi critica, produzione creativa e riflessione etica. Da tutte queste considerazioni emerge, pertanto, una concezione di Media Education che, da un lato, assume i media digitali, comprendendo piattaforme social e algoritmi, come oggetto privilegiato di alfabetizzazione critica e, dall'altro, riconosce il protagonismo delle soggettività giovanili, valorizzando la loro capacità di agire, narrare e reinterpretare il mondo attraverso le pratiche medialità.

3.1.2 *La Media Education nell'era post-mediale: la questione dell'Intelligenza Artificiale*

Nella cornice della trasformazione post-mediale contemporanea, intesa come condizione in cui i media digitali e le infrastrutture algoritmiche diventano elementi strutturali degli ambienti di vita e dei processi educativi, riorganizzando pratiche, ruoli e rappresentazioni (Rivoltella, 2024 in Messina, 2025), la Media Education è chiamata a ridefinire i propri compiti alla luce della crescente pervasività dei sistemi di Intelligenza Artificiale (IA; in inglese *Artificial Intelligence*, AI), i quali non si limitano a mediare l'accesso ai contenuti digitali, ma intervengono direttamente nei processi di selezione, raccomandazione e produzione simbolica (Messina, 2025). Se nel *Manifesto* di Buckingham (2020) era già emersa l'insufficienza di una lettura semplicistica dei media come strumenti tecnici, la diffusione dell'IA, in particolare di quella generativa (GenAI), rende ancora più urgente uno slittamento di prospettiva verso le infrastrutture che organizzano visibilità, intelligibilità e circolazione dei discorsi (Panciroli & Rivoltella, 2023 in Messina, 2025). Pertanto, alla competenza mediale, concetto ristrutturato e ridefinito nel testo di Rivoltella (2019) analizzato nel paragrafo precedente, si deve oggi necessariamente affiancare l'abilità nella comprensione critica dei modelli che generano testi, immagini e raccomandazioni a partire da dati, probabilità e metriche di ottimizzazione (UNESCO, 2024 in Messina, 2025). È in questo quadro che si colloca la nozione relativamente recente di *AI Literacy*, intesa come alfabetizzazione culturale, critica, etica e progettuale necessaria per abitare consapevolmente un'ecosistema mediale profondamente permeato dall'IA (Panciroli, 2025 in Messina, 2025). Nel quadro delineato da Panciroli e Rivoltella (2023 in Messina, 2025), essa si articola in quattro dimensioni intrecciate: una dimensione *alfabetica*, che riguarda la conoscenza del lessico di base relativo all'IA; una dimensione *critica*, orientata all'analisi delle implicazioni sociali e delle asimmetrie di potere incorporate nei sistemi; una dimensione *etica*, relativa alla responsabilità, ai diritti e ai possibili effetti discriminatori; una dimensione *espressivo-progettuale*, che concerne l'uso creativo e consapevole dell'IA nei contesti educativi e comunicativi (Panciroli & Rivoltella, 2023 in Messina, 2025). In questa

prospettiva, l'AI literacy non si può limitare a una spiegazione del funzionamento degli algoritmi, ma mira a dotare i soggetti di strumenti per leggere e intervenire sulle relazioni tra dati, modelli, gerarchie sociali e immaginari culturali riprodotte da essi (Elliott, 2021 in Messina, 2025). Pertanto, l'AI literacy può essere intesa come uno sviluppo interno della Media Education all'epoca degli algoritmi, poiché consente di comprendere che l'esperienza mediale contemporanea non è più organizzata soltanto da testi e piattaforme, ma anche da modelli statistici che stabiliscono quali informazioni appaiano plausibili, quali narrazioni risultino più probabili e quali soggettività siano più facilmente rappresentabili (Pancioli e Rivoltella, 2023 in Messina, 2025).

Tali considerazioni assumono particolare rilievo nella prospettiva queer adottata in questo elaborato. Infatti, come sottolineato negli articoli di Messina (2025) e di Messina e Di Grigoli (2025), entrambi a tema IA da una prospettiva queer, gli algoritmi di raccomandazione e classificazione non operano come strumenti neutrali, ma come dispositivi che selezionano, gerarchizzano e invisibilizzano contenuti, contribuendo a stabilire quali corpi, relazioni e desideri risultino visibili e quali restino periferici. Se, come emerge da questi contributi, le piattaforme tendono a rafforzare forme di *eteronormatività automatizzata*, la questione educativa non riguarda più soltanto la critica delle rappresentazioni esplicite, ma anche la comprensione delle infrastrutture che ne regolano la circolazione. Le IA generative radicalizzano ulteriormente questo problema, poiché automatizzano la produzione di testi e immagini incorporando *bias* di genere, sessualità, razza e classe già presenti nei dati di addestramento dei sistemi e nelle metriche di ottimizzazione (Noble, 2018 e Benjamin, 2019, in Messina, 2025). In particolare, il contributo empirico di Messina, dal titolo *Rappresentazione di generi e sessualità nell'era delle GenIA: approcci pedagogici alla mediatizzazione dell'immaginario* (2025), mostra che, anche in contesti attenti all'equità le identità trans* e non binarie restano scarsamente rappresentate, mentre le correzioni ottenute attraverso il *re-prompting* agiscono più spesso sul piano lessicale che su quello strutturale della distribuzione dell'agency narrativa. Tale evidenza dialoga con altri studi empirici nel campo dei *critical AI studies*, i quali hanno mostrato la persistenza di default ciseteronormativi, *misgendering* (attribuzione errata del genere) e difficoltà nella resa di pronomi e identità non binarie nei sistemi linguistici automatici (Dev et al., 2021 e Hossain, Dev, Singh, 2023, in Messina, 2025). La diffusione delle IA generative costituisce oggi un'ulteriore sfida relativa all'ambiente digitale in cui il sé si struttura e si negozia: le GenAI non solo riflettono immaginari esistenti, ma li cristallizzano e li rilanciano in forma automatizzata, conferendo loro un'apparenza di

neutralità tecnica (Messina, 2025). Per questo, una Media Education che voglia interrogare le condizioni di visibilità delle soggettività queer non può prescindere da una comprensione critica delle infrastrutture algoritmiche e dei sistemi di IA generativa, né da un lavoro di alfabetizzazione specifica su dati, modelli e bias (Messina, 2025; Messina & Di Grigoli, 2025). È precisamente in questo spazio teorico e pedagogico che si colloca la proposta della Queer Media Education, intesa come estensione critica della Media Education verso una lettura queer degli algoritmi, delle piattaforme e dei processi di generazione simbolica contemporanei (Messina, 2025).

3.2 Il pensiero *queer* in educazione: esiste una *pedagogia queer*?

La domanda sull'esistenza effettiva di una *pedagogia queer* non può ricevere una risposta univoca o definitiva, perché, come è stato descritto nel primo capitolo di questo elaborato, la nozione stessa di *queer* nasce come pratica di destabilizzazione delle identità fisse, delle categorie normative e dei dispositivi che organizzano il confine tra ciò che è intelligibile e ciò che non lo è. Proprio per questo motivo, parlare di pedagogia queer significa muoversi in un campo teorico attraversato da una tensione costitutiva: da un lato, la necessità di nominare un orientamento pedagogico riconoscibile; dall'altro, il rischio che ogni definizione troppo rigida finisca per neutralizzare la portata critica dello stesso concetto di *queer*, trasformandolo in una ulteriore etichetta disciplinare (Britzman, 1995; Bryson & de Castell, 1993). Pertanto, più che un modello pedagogico compiuto e unitario, la pedagogia queer si presenta come un insieme di interrogazioni, pratiche e posizionamenti critici volti a mettere in discussione la normalizzazione dei soggetti nell'ambiente educativo.

Il saggio di Deborah Britzman (1995) dal titolo *Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight* offre uno dei primi tentativi di sistematizzazione della cosiddetta pedagogia queer, segnalando già nel titolo il carattere problematico e aperto della questione. Innanzitutto, Britzman (1995) pone l'accento sul fatto che la rilevanza della teoria queer per l'educazione non consiste nell'inserire contenuti gay e lesbici nei curricula scolastici, né tantomeno nel correggere l'esclusione con un movimento artificiale di inclusione: piuttosto, la teoria queer può mettere in questione i fondamenti epistemologici della pedagogia, cioè i criteri che stabiliscono cosa possa essere pensato, insegnato e riconosciuto come sapere legittimo. In questa prospettiva, risulta evidente come la pedagogia queer non sia un insieme di contenuti o indicazioni specifiche, ma un modo di interrogare il rapporto tra conoscenza e ignoranza, tra normatività e apprendimento, tra identità e processi di soggettivazione. Nel suo saggio, Britzman (1995) individua tre possibilità significative per una pedagogia che si possa definire

queer: lo studio dei limiti; lo studio dell'ignoranza; lo studio delle pratiche di lettura. Lo studio dei limiti riguarda ciò che un ordine culturale e scolastico rende pensabile o, al contrario, espelle come irrilevante, improprio o minaccioso: in questo senso, la pedagogia queer interroga le condizioni di intelligibilità che fanno apparire l'eterosessualità come neutra e universale e le soggettività non conformi come deviazioni particolari (Britzman, 1995). Lo studio dell'ignoranza, invece, mostra come questa non sia una semplice assenza di sapere, ma un effetto dei regimi di conoscenza dominanti: vi sono forme di sapere che l'istituzione educativa non riesce a sopportare, e che perciò vengono rimosse, ridotte al silenzio o ricondotte a oggetti marginali (Britzman, 1995). Infine, la riflessione sulle pratiche di lettura consente di comprendere che leggere, interpretare e insegnare non sono mai atti neutri, poiché implicano sempre un rapporto con la differenza, con il disconoscimento e con le resistenze che il soggetto oppone a ciò che mette in crisi la propria posizione identitaria. In questa formulazione, la pedagogia queer appare dunque come una pratica critica che non si limita a chiedere rappresentazione per soggetti minoritari, ma mira a decostruire l'apparente naturalità dei curricula eterosessuali e delle rispettive promesse di neutralità (Britzman, 1995). Alla luce di queste considerazioni, si può ritornare alla domanda iniziale: la risposta di Britzman (1995) non rinvia tanto all'esistenza di un metodo già definito, quanto alla possibilità di una pratica educativa capace di interrompere le abitudini interpretative che assumono la normatività eterosessuale come sfondo indiscusso dell'esperienza educativa.

Nonostante il saggio di Britzman (1995) abbia degli importanti meriti pionieristici, i termini *queer* e *pedagogy* sono stati accostati per la prima volta due anni prima, nel 1993, da Mary Bryson e Suzanne de Castell, due professoressi universitarie che nell'articolo *Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect* riportano una loro personale esperienza di insegnamento di un corso dal titolo *Lesbian Subjects Matter: Feminism/s from the Margins?* a una classe di futuri educatori³. In questo articolo, le autrici definiscono la pedagogia queer come una forma radicale di *praxis* educativa deliberatamente orientata a interferire nella produzione della normalità nei soggetti scolarizzati (Bryson & de Castell, 1993). Spostando la discussione dal solo piano epistemologico a quello della pratica didattica e delle sue contraddizioni, mostrano come ogni tentativo di costruire spazi pedagogici queer si debba misurare inevitabilmente con la persistenza delle strutture di dominio che attraversano l'istituzione educativa: anche quando il curriculum intende problematizzare le categorie identitarie, la norma bianca ed eterosessuale continua a costituire il sottofondo implicito delle relazioni, delle aspettative e delle forme di legittimazione del sapere (Bryson & de Castell, 1993). Bryson e de Castell (1993) insistono in

particolare su questo nodo cruciale: la distanza tra teoria queer e pedagogia queer è ambia e non può essere colmata in modo lineare, proprio perché se la prima decostruisce le identità stabili e contesta le tassonomie normative, la pratica pedagogica è costretta a confrontarsi con soggetti situati, con rapporti di potere concreti e con l'inevitabile rischio di re-istituire proprio quelle identità che vorrebbe criticare. La loro esperienza didattica mostra come, nel tentativo di produrre un contesto formativo queer, emergano continuamente processi di fissazione identitaria, appropriazione, disagio e asimmetria, che necessariamente impediscono di pensare la classe come uno spazio liberato, neutro o innocente (Bryson & de Castell, 1993). Da queste considerazioni deriva la loro affermazione secondo cui la prassi "rende imperfetto": la pedagogia queer non si offre come soluzione armonica, ma come pratica esposta al conflitto, all'ambivalenza e all'incompiutezza, caratteristiche proprie dello stesso termine *queer* (Bryson & de Castell, 1993). Un ulteriore aspetto particolarmente interessante del loro contributo riguarda l'idea di una sorta di *etica del consumo* dei discorsi marginalizzati (Bryson e de Castell, 1993). Le autrici mettono luce sul rischio che l'accesso accademico ai saperi queer (o, nel caso della loro specifica esperienza didattica, lesbici) possa trasformarsi facilmente in appropriazione da parte di soggetti che restano fermi nella loro posizione di privilegio, consumando la differenza come oggetto culturale senza mettersi realmente in discussione (Bryson & de Castell, 1993). Per questo motivo, risulta ancora più evidente come una pratica pedagogica queer richieda una riflessione rigorosa sulle condizioni materiali, affettive e politiche dell'esprimersi, dell'ascoltare e del rappresentare: la questione non è solo chi parla, ma a quale costo, da quale posizione e dentro quali rapporti di forza prende forma la parola educativa (Bryson & de Castell, 1993).

Per concludere questo paragrafo, è rilevante citare anche il saggio di Quinlivan e Town (1999) dal titolo *Queer Pedagogy, Educational Practice and Lesbian and Gay Youth*. Partendo da una ricerca qualitativa effettuata tra il 1993 e il 1999 con student3 lesbiche e gay di alcune scuole secondarie in Nuova Zelanda da una prospettiva teorica queer, mostrano come le istituzioni educative operino come apparati eteronormalizzanti (Quinlivan & Town, 1999). Solo dopo aver iniziato la ricerca, l3 autor3 hanno realizzato che il processo che avevano intrapreso rifletteva diversi elementi della *queer pedagogy*, concetto che stava emergendo proprio in quegli anni dalla discussione sulle intersezioni tra omosessualità e educazione tramite gli articoli sopracitati di Britzman (1995) e di Bryson e de Castell (1993). È per questo motivo che Quinlivan e Town (1999) decidono di esplorare proprio quale posizione possa occupare la pedagogia queer nel contesto della scuola secondaria. Innanzitutto, tramite le interviste, l3

autor³ individuano in quel contesto tre processi ricorrenti: il mantenimento del silenzio intorno alle sessualità non normative, la patologizzazione dell'omosessualità e il controllo dei confini di genere (Quinlivan & Town, 1999). Tali pratiche non colpiscono soltanto una minoranza già definita, ma contribuiscono a produrre l'eterosessualità come norma naturale, regolando più in generale i modi in cui i soggetti imparano a essere leggibili e accettabili nello spazio scolastico (Quinlivan & Town, 1999). Inoltre, il contributo di Quinlivan e Town (1999) risulta particolarmente rilevante poiché evidenzia la problematicità degli approcci equalitari o minoritari, operando con il loro superamento un passaggio teorico importante. Essi osservano, infatti, come leggere le soggettività queer come gruppo svantaggiato da proteggere può finire per rafforzare la centralità della norma eterosessuale, lasciando intatto il meccanismo che produce la marginalità (Quinlivan & Town, 1999). In alternativa, la pedagogia queer viene pensata proprio come pratica capace di rendere visibili i processi di eteronormatività e di aprire spazi educativi in cui l'eterosessualità stessa venga de-naturalizzata, invece che assunta come sfondo invisibile e apparentemente neutro (Quinlivan & Town, 1999). A questo scopo, Quinlivan e Town (1999) individuano alcune caratteristiche emergenti della pratica pedagogica queer: la creazione di spazi di parola e di ascolto, l'“abnormalizzazione del normale”, la dissoluzione del binarismo omo/etero e la costruzione di alleanze. Nel testo l³ autor³ mettono in chiaro come questi tre elementi non definiscano un metodo chiuso, ma indicano una direzione: fare della scuola un luogo in cui la sessualità non sia organizzata secondo opposizioni rigide e gerarchiche e in cui il riconoscimento della pluralità non si riduca alla tolleranza delle differenze già codificate (Quinlivan & Town, 1999). Degna di particolare nota è l'idea delle alleanze, poiché sposta il discorso da una logica identitaria rigida a una logica relazionale e politica, in cui la trasformazione educativa dipende anche dalla possibilità di costruire coalizioni tra soggetti collocati diversamente rispetto alla norma (Quinlivan & Town, 1999).

Nel loro insieme, questi tre contributi consentono di dare una risposta aperta e argomentata alla domanda iniziale. La pedagogia queer, pertanto, esiste, se la si intende non come disciplina compatta o metodo prescrittivo, bensì come campo critico di pratiche e riflessioni che problematizzano i processi educativi di normalizzazione. Essa esiste come interrogazione epistemologica sui limiti del sapere, come prassi che mette in crisi la neutralità delle istituzioni educative e come tentativo di elaborare forme e spazi di apprendimento capaci di non riprodurre automaticamente le gerarchie di genere e sessualità (Britzman, 1995; Bryson & de Castell, 1993; Quinlivan & Town, 1999). Proprio per questo, la sua esistenza non è separabile dalla sua intrinseca instabilità: la pedagogia queer prende forma solo nella misura in

cui si rifiuta di chiudersi in una definizione pacificata e continua a interrogare criticamente le condizioni stesse della questione pedagogica.

3.3 Le possibilità inedite della *Queer Media Education* di Salvatore Messina

Nei paragrafi che seguono verrà approfondita la proposta della *Queer Media Education* di Salvatore Messina (2025) come dispositivo pedagogico capace di intrecciare teoria queer, Media Education e analisi delle pratiche medialità adolescenziali. A partire dal riferimento alla tradizione della pedagogia critica di Paulo Freire, la QME verrà presentata come cornice teorica e didattica orientata alla decostruzione delle norme ciseteronormative e alla promozione di forme trasformative di *agency*, cura e partecipazione mediale.

3.3.1 Freire come presupposto teorico comune della Media Education e della pedagogia queer

La Media Education e la pedagogia queer condividono l'impianto teorico di base della pedagogia critica, approccio molto noto e discusso in ambito educativo, il quale trova espressione in particolare nel testo *Pedagogia degli oppressi* del pedagogista brasiliano Paulo Freire (1970, trad. it. 2002). L'opera di Freire, pertanto, risulta fondamentale per comprendere tanto la Media Education quanto la pedagogia queer, e dunque, in prospettiva, anche la *Queer Media Education*, come afferma lo stesso Messina (2025) nel suo testo. In *Pedagogia degli oppressi* (1970), Freire concepisce l'educazione non come trasmissione neutrale di contenuti, ma come pratica storicamente situata, attraversata da rapporti di potere e necessariamente da orientare alla liberazione dei soggetti oppressi. Nella premessa all'edizione italiana del 2002, Gadotti evidenzia la forte attualità del pensiero di Freire, originariamente formulato nel contesto socio-politico conflittuale brasiliano della metà degli anni Sessanta, non soltanto perché persistono nel mondo e nella storia diverse forme di oppressione, ma anche perché la sua riflessione risponde ancora alle esigenze fondamentali dell'educazione contemporanea, a partire dal ruolo emancipativo della scienza, della cultura, della comunicazione e dell'istruzione. Il presupposto dell'opera di Freire (1970) risiede nell'idea che l'educazione possa essere uno strumento di liberazione soltanto nella misura in cui rende possibile ai soggetti leggere criticamente la propria realtà e intervenire su di essa attraverso la prassi, intesa come unità di riflessione e azione. In questa cornice, la celebre opposizione tra educazione depositaria ed educazione problematizzante definisce il nucleo della critica freiriana. Nel modello depositario, il sapere viene depositato sull3 student3 come se fosse un oggetto definito e compiuto, mentre ess3 vengono ridott3 a recipienti passivi; al contrario, l'educazione

problematizzante si fonda sul dialogo, sulla reciprocità e sulla costruzione condivisa del sapere, perché solo in questo modo è possibile avviare un processo di *coscientizzazione*, cioè di presa di coscienza critica della propria collocazione storica e delle strutture di oppressione che la organizzano (Freire, 1970). Questa impostazione rimane decisamente significativa per il pensiero pedagogico sviluppatosi dagli anni Settanta ad oggi, perché ha introdotto un'idea di educazione come pratica critica, relazionale e trasformativa, distante sia da ogni neutralità apparente sia da ogni riduzione tecnicistica del processo formativo (Freire, 1970).

Alla luce delle considerazioni fatte nel paragrafo 3.1 di questo capitolo, risulta evidente come la Media Education erediti l'impostazione freiriana, seppure la declini nell'ambito specifico dei media, delle tecnologie e dei linguaggi contemporanei. Infatti, nel *Manifesto per la Media Education*, Buckingham (2020) afferma con chiarezza che i media non possano essere considerati semplici strumenti didattici o canali neutrali di informazione, ma debbano essere intesi come forme culturali, sistemi di rappresentazione e dispositivi economici che contribuiscono attivamente a strutturare la vita sociale. Parallelamente, in *Media Education. Idea, metodo, ricerca*, Rivoltella (2019) sottolinea che i media incidono sui processi di socializzazione, trasformano le modalità di apprendimento e ridefiniscono le forme della relazione educativa e perciò non possono essere relegati ai margini dei processi educativi o trattati come strumenti accessori. Pertanto, le opere di Rivoltella (2019) e Buckingham (2020) si collocano chiaramente nell'orizzonte critico di Freire (1970), proponendo la Media Education come un campo pedagogico con lo scopo di mettere i soggetti in condizione di leggere i media come dispositivi iscritti in contesti sociali, culturali e di configurazioni di potere che producono significato, rappresentano il mondo e generano valore economico.

Nella pedagogia queer si possono trovare le medesime tracce dell'impostazione freiriana, focalizzata, tuttavia, sull'analisi delle dinamiche di potere che regolano il genere, la sessualità e l'intelligibilità dei corpi. Nel contributo di Britzman (1995) la pedagogia queer è descritta come una pratica di interrogazione dei limiti, dell'ignoranza e delle modalità di lettura che sostengono la normalità scolastica, mentre la relazione tra conoscenza e ignoranza è descritta come effetto dei regimi di verità dominanti. In questa prospettiva, la lezione freiriana viene ampliata dalla necessità di mettere a fuoco i dispositivi di oppressione sociale che producono eterosessualità e binarismo sessuale come sfondi invisibili e naturalizzati dell'esperienza educativa (Britzman, 1995; Freire, 2002). Anche il saggio di Bryson e de Castell (1993) offre ulteriori punti di contatto tra pedagogia critica e pedagogia queer, mostrando come la *praxis* pedagogica queer si configura come pratica deliberatamente orientata a interferire

nella produzione della normalità nei soggetti nei contesti formativi (Bryson & de Castell, 1993). Pertanto, il loro contributo porta l'intuizione di Freire (1970) sulla prassi in una direzione esplicitamente critica rispetto ai processi normativi, sottolineando che anche i dispositivi educativi definiti progressisti possono riprodurre la norma eterosessuale che dichiarano di voler mettere in discussione (Bryson & de Castell, 1993).

In questo quadro generale è interessante citare l'articolo *Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training*, in cui Manuel López Pereyra (2020) propone esplicitamente un dialogo tra la pedagogia critica di Freire e la *queer pedagogy*, sostenendo che le due prospettive possano intrecciarsi in pratiche di *empowerment*, resistenza e trasgressione nella formazione dell'educator³. In questo articolo, "queerizzare" la pedagogia assume il significato di disturbare e decostruire le strutture di potere, esplorare nuove forme di conoscenza e mettere in questione le assunzioni dominanti su come si debba apprendere, insegnare e abitare l'educazione (López Pereyra, 2020). Inoltre, López Pereyra (2020) evidenzia il fatto che la pedagogia in Freire sia inseparabile dal rapporto tra pensiero, linguaggio e realtà, e che la coscientizzazione coinvolga l'intera soggettività, costituita da ragione, emozioni, desideri e corpo, aprendo spazi dinamici in cui il soggetto possa trasformare sé stesso e il proprio contesto. Questa prospettiva è particolarmente rilevante poiché chiarisce che il nesso fra pedagogia critica e pedagogia queer non si riduce a una semplice analogia strutturale o tematica: Freire consente di pensare l'educazione come spazio di dialogo, coscientizzazione e liberazione, mentre la pedagogia queer mostra che tale liberazione richiede la messa in crisi delle norme ciseterosessuali che organizzano il sapere e la relazione educativa (López Pereyra, 2020).

L'insieme di questi riferimenti consente di formulare un primo passaggio concettuale decisivo verso la *Queer Media Education* di Messina (2025). Se Freire (1970) mostra che l'educazione è sempre un atto politico e che il sapere deve diventare strumento di liberazione, Buckingham (2019) e Rivoltella (2020) evidenziano che questa liberazione passa oggi anche attraverso una comprensione critica dei media come ambienti normativi, mentre, da parte sua, la pedagogia queer amplia ulteriormente il quadro mostrando che la critica delle strutture di potere deve includere le modalità in cui le istituzioni educative contribuiscono a naturalizzare il binarismo di genere e la ciseteronormatività (Britzman, 1995; López Pereyra, 2020). È proprio da questa convergenza che prende forma la possibilità di pensare la *Queer Media Education* come prospettiva pedagogica critica capace di tenere insieme media, soggettività e potere senza ridurre nessuno di questi tre poli a un semplice oggetto di analisi separato. Infatti,

la proposta formulata nel manuale di Messina (2025) si fonda sulla necessità di leggere i media non solo come spazi in cui si rappresentano, consumano e producono norme, identità e gerarchie di visibilità. In questo senso, il richiamo a Freire (1970) non ha la funzione di trovare un antecedente teorico autorevole, bensì di chiarire il fondamento epistemologico e politico che rende possibile la *Queer Media Education*: una pedagogia orientata alla liberazione, al dialogo, alla critica delle norme e alla trasformazione delle condizioni che rendono alcune soggettività più o meno intelligibili di altre (Messina, 2025).

3.3.2 Definizioni, oggetti, metodi e obiettivi della *Queer Media Education*

Salvatore Messina, il già citato autore del manuale *Queer Media Education. Alfabeti mediali e di genere per una pedagogia equa e plurale* (2025), definisce la stessa *Queer Media Education* al tempo stesso come una pratica formativa e come un progetto volto a promuovere processi di coscientizzazione, pensiero critico radicale e un'educazione cognitiva ed etica nei confronti dell'ecosistema mediale (Messina, 2025). In continuità con le concezioni di Media Education di Buckingham (2020) e Rivoltella (2019), la QME si configura come uno spazio pedagogico in cui analisi e produzione mediale si intrecciano con la problematizzazione, a partire dalle esperienze concrete e dai desideri delle soggettività queer, delle norme ciseteronormative che attraversano i media e le istituzioni educative. Proprio per questo motivo la QME rappresenta il punto di convergenza tra l'impostazione pedagogica critica di Freire (1970) e le questioni emerse nei capitoli 1 e 2 di questo lavoro di tesi: da un lato, la necessità di riconoscere e interrogare i dispositivi biopolitici che producono le norme di genere e sessualità; dall'altro, il riconoscimento del ruolo centrale dei media digitali nei processi di costruzione, negoziazione e visibilizzazione delle identità adolescenziali. Messina (2025) eredita esplicitamente da Freire (1970) l'idea della coscientizzazione come processo di presa di consapevolezza critica rispetto ai rapporti di potere e alle forme di oppressione naturalizzate nei discorsi sociali e la colloca in una prospettiva queer mediale, in cui l'educazione ai media diventa educazione alla pratica di leggere e intervenire sui codici, sui dispositivi e sulle condizioni materiali della comunicazione, per problematizzare e decostruire gli immaginari dominanti e aprire spazi di enunciazione per soggettività e desideri altrimenti silenziati. È fondamentale notare, inoltre, che la QME si inserisce in particolare in una dimensione post-critica della Media Education, in cui diventa centrale la dimensione produttiva: il soggetto apprendente non è più solo chi decodifica testi mediali, ma chi li decodifica e, contemporaneamente, produce narrazioni alternative, potenzialmente sovvertendo logiche ciseteronormative e restituendo potere narrativo alle soggettività minoritarie (Messina, 2025).

Nel quadro generale di questo lavoro di tesi, si può affermare che, nella prospettiva queer-media educativa, gli alfabeti queer ricostruiti nel capitolo 1 e le pratiche mediali giovanili analizzate nel capitolo 2 si possono assumere come luoghi empirici e teorici per interrogare quali immagini di genere, sessualità e corpo circolano nelle piattaforme frequentate dall'3 adolescenti e quali ruoli e narrazioni sono resi leggibili e desiderabili. In termini più specifici, la QME si concentra su almeno tre elementi: rappresentazioni, pratiche mediali e contesti di apprendimento. Nelle *rappresentazioni* vengono incluse serie TV, testi audiovisivi, format e trend social, contenuti di influencer, pubblicità e tutto ciò che più o meno esplicitamente veicola modelli di espressione, intimità, relazione, corpo e desiderio (Messina, 2025). Per *pratiche mediali*, invece, si intendono le modalità situate di fruizione, produzione, auto-rappresentazione e cura di sé e dei legami negli ambienti mediali (Messina, 2025). L'aspetto dei *contesti di apprendimento*, spesso sottovalutato, è fondamentale in quanto permette di tenere in considerazione sia gli spazi istituzionali, come la scuola, sia gli spazi formali e informali in cui l'3 giovani apprendono e interagiscono con i media (Messina, 2025). A questo punto risulta ancora più evidente come la QME non si occupa meramente di tematizzare "contenuti LGBTQIA+", ma di problematizzare come ogni scenario mediale contribuisca a stabilire cosa sia considerato normale, legittimo e rappresentabile e come le soggettività queer possano negoziare, contestare o rielaborare tali definizioni. È proprio nel quadro dei processi identitari adolescenziali discussi nel capitolo 2 che questi elementi diventano rilevanti: se i media digitali costituiscono uno spazio centrale di sperimentazione identitaria, di visibilità e di riconoscimento, la QME mira a offrire all'3 stessi adolescenti gli strumenti per comprendere criticamente come tali spazi siano organizzati, quali soggettività rendano leggibili e quali realtà rendano possibili.

Per problematizzare questi elementi, Messina fornisce alla QME tre assi operativi per la progettazione pedagogica, basati sulle pratiche di decostruzione, intersezionalità e disidentificazione (Messina, 2025). La *decostruzione* dei discorsi mediali dominanti è il primo asse metodologico e si traduce in pratiche sistematiche di analisi di testi audiovisivi e digitali finalizzate a rendere visibili le norme di genere e sessualità implicite che li informano (Messina, 2025). Riprendendo e aggiornando nell'era post-mediale il modello *encoding/decoding* di Hall (1980, in Messina, 2025), la QME propone una prima fase di decodifica critica (*critical decoding*) degli output algoritmici, orientata a individuare omissioni, stereotipi e *bias* incorporati nei sistemi di raccomandazione, di ricerca o di generazione di contenuti (Messina, 2025). La seconda fase è invece l'encoding trasformativo (*critical encoding* o *re-coding*) invita

13 student3 ad agire come co-autor3 dei testi mediali, progettando prompt e interventi discorsivi capaci di orientare i modelli generativi verso rappresentazioni in cui vengono esplicitamente iscritte istanze di pluralismo, equità e riconoscimento delle soggettività non normative (Messina, 2025). Il secondo asse metodologico è rappresentato dall'adozione di una lente intersezionale, ripresa dal concetto di *intersezionalità* di Crenshaw (1989), attraverso cui la QME può indagare come oppressioni e privilegi si configurino all'incrocio di identità multiple, interrogando quali combinazioni di etnia, classe, genere, sessualità, abilità e altri assi di differenza vengono rese visibili, marginalizzate o cancellate nelle rappresentazioni mediali analizzate (Messina, 2025). Sul piano pedagogico, tale prospettiva si traduce nella valorizzazione di pratiche dialogiche e situate, in cui le esperienze vissute dell3 partecipanti sono riconosciute come risorse epistemiche e diventano punti di partenza per l'analisi degli immaginari mediali quotidiani, in continuità con l'assunto freiriano per cui l'educazione deve radicarsi nella realtà concreta dell'oppresso (Freire, 1970; Messina, 2025). In questo senso, le pratiche mediali giovanili di fruizione, produzione e auto-rappresentazione analizzate nel capitolo 2, costituiscono un terreno privilegiato per interrogare tali intrecci di oppressioni e per creare le condizioni per una riflessività critica situata. Il terzo asse metodologico è costituito dalla pratica della *disidentificazione*, che Messina, riprendendo Muñoz (1999, in Messina, 2025), descrive come modalità attraverso cui le soggettività minoritarie negoziano la cultura maggioritaria non semplicemente aderendo ai suoi codici o opponendovisi esplicitamente, ma trasformandoli dall'interno per i propri scopi e desideri. In una prospettiva queer media educativa, questo comporta invitare 13 student3 ad andare oltre la critica delle rappresentazioni mainstream e rielaborarle creativamente, producendo testi alternativi e "queerizzando" generi, formati e narrazioni dominanti, sovvertendone i significati normativi e mettendo in circolo nuovi scenari (Muñoz, 1999 in Messina, 2025; Woolley, 2023 in Messina, 2025).

L'intreccio tra gli oggetti di studio e gli assi operativi appena descritti consente di definire almeno due obiettivi centrali della QME. In primo luogo, la QME aspira a una *democratizzazione radicale* dell'ecosistema comunicativo, raggiungibile solamente riequilibrando i rapporti di potere nella produzione di conoscenza e valorizzando saperi e esperienze tradizionalmente esclusi (Messina, 2025). In questo quadro, assumendo i media come dispositivi che contribuiscono a organizzare i pubblici, produrre significato e generare profitto (Buckingham, 2020; Rivoltella, 2019), educare ai media assume anche il significato di promuovere la redistribuzione di potere su tali processi. In particolare, nella possibilità di assumere la scuola come contesto pedagogico della QME, questa redistribuzione si potrebbe

tradurre in ambienti di apprendimento in cui 13 adolescenti possano co-progettare percorsi, definire oggetti di analisi, contribuire alla scelta dei materiali e degli strumenti, portando dentro la scuola le loro competenze medialità e i loro mondi di riferimento. Inoltre, è interessante evidenziare come questo obiettivo di democratizzazione si intrecci con le riflessioni di Buckingham (2020) sulla centralità della considerazione delle pratiche medialità reali dell'3 giovani nei percorsi di educazione ai media. Il secondo obiettivo, nonché, per Messina, finalità ultima della QME, è contribuire a un' *emancipazione collettiva* (Messina, 2025, p. 345):

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 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).

Riprendendo l'impostazione freiriana, l'emancipazione viene quindi intesa come processo collettivo di liberazione dalle forme di oppressione e di normalizzazione che limitano la possibilità di immaginare e praticare vite non normative (Freire, 1970). Nel contesto dei processi identitari adolescenziali, questo obiettivo si declina nella possibilità per 13 giovani queer di assumere nei media una posizione attiva: ciò significa non subire passivamente le logiche ciseteronormative che attraversano algoritmi e contenuti, ma sviluppare competenze per narrarsi diversamente, cercare e creare comunità di sostegno e rivendicare visibilità e complessità delle proprie esperienze.

In conclusione, la QME, come emerge chiaramente dal testo di Messina (2025), può essere letta come proposta pedagogica critica che tiene insieme, in modo organico, oggetti di studio situati, strumenti di analisi orientati alla decostruzione, all'intersezionalità e alla disidentificazione, e obiettivi etico-politici di democratizzazione ed emancipazione. In questo modo, la QME offre alla pedagogia contemporanea una cornice teorica e operativa, tradotta nel modello Q.U.A.K.E. analizzato nel seguente paragrafo, per immaginare percorsi educativi che, non limitandosi a includere contenuti LGBTQIA+ nei discorsi esistenti, lavorino attivamente per trasformare le condizioni di possibilità di espressione, riconoscimento e sviluppo identitario delle persone queer negli ambienti online e offline odierni.

3.4 Q.U.A.K.E.: la traduzione operativa della *Queer Media Education*

Nel percorso teorico di questo capitolo, il modello Q.U.A.K.E. (Messina, 2025) rappresenta lo snodo operativo in cui convergono Media Education, pedagogia critica e pedagogia queer. Dopo aver definito la QME come proposta pedagogica capace di intrecciare decostruzione delle

norme ciseteronormative, valorizzazione delle pratiche mediali giovanili e orizzonte emancipativo, Messina (2025) delinea il dispositivo Q.U.A.K.E. come traduzione metodologica di questo impianto entro la cornice, esplicitamente “queerizzata”, della media literacy. Infatti, il punto di partenza rimane il framework della Media Literacy Education (MLE), elaborato da Rivoltella (2019) e articolato lungo le tre dimensioni *critica*, *etica* ed *estetica* (si veda il paragrafo 3.1), assunte come dispositivi epistemici che guidano analisi, riflessioni e produzioni nel contemporaneo ecosistema mediale (Messina, 2025). In aggiunta, come già accennato, la proposta della QME evidenzia come, nell’attuale condizione post-mediale, la Media Education debba includere nei propri discorsi le infrastrutture algoritmiche che selezionano e filtrano pratiche e rappresentazioni (si veda paragrafo 3.1.2). In questo quadro, Messina (2025) propone di parlare di *Queer Media Literacy Education* (QMLE), distinguendola dalla QME come impianto teorico-culturale e pedagogico e definendola come «un’alfabetizzazione critica alle estetiche disidentificanti, alla lettura queer dei testi mediali e alla cura affettiva nei processi di produzione e fruizione» (Messina, 2025, p. 364). Qui vengono “queerizzate” le tre dimensioni della MLE, alla luce dei presupposti intersezionali e post-strutturalisti richiamati da Messina (2025), trasformando la dimensione critica in *critica queer-intersezionale*, quella etica in *etica relazionale e di alleanza* e quella estetica in *estetica trasformativa e disidentificante*. Inoltre, la lettura critica si estende dal piano testuale a quello infrastrutturale, includendo audit algoritmici e analisi delle metriche di visibilità; la responsabilità mediale si traduce in *queer care* come sfondo affettivo e relazionale; la cura formale dei prodotti diventa *world-making*, ossia produzione di estetiche capaci di incrinare l’ordine simbolico dominante e di rendere visibili identità decentrate.

All’interno della riconfigurazione operata dalla QMLE, il modello Q.U.A.K.E. svolge una duplice funzione. Sul piano epistemologico, individua cinque dimensioni, *Queer*, *Underground/Unlearning*, *Affective*, *Knowledge*, *Emancipatory*, che rendono esplicita la torsione politica e intersezionale, voluta dall’autore, della QMLE, andando oltre una concezione neutrale dei linguaggi e delle piattaforme (Messina, 2025). Sul piano metodologico, organizza tali dimensioni in un ciclo operativo in tre fasi, *critical decoding*, *critical re-coding*, *emancipatory release*, che permette di progettare attività, rubriche e percorsi didattici in continuità con la tradizione MLE, ma orientati a smascherare i dispositivi ciseteronormativi, a valorizzare i saperi situati e a promuovere pratiche di cittadinanza mediale militante (Messina, 2025). In questo senso, con il modello Q.U.A.K.E. si intende proporre una cassetta degli attrezzi utile per radicare nel quotidiano scolastico l’orientamento critico ed emancipativo della QME.

3.4.1 Le cinque dimensioni del modello Q.U.A.K.E.

Come anticipato, il modello Q.U.A.K.E. è costituito da cinque dimensioni, che rielaborano in chiave queer-intersezionale il framework della Media Literacy Education di Rivoltella. L'acronimo Q.U.A.K.E. richiama il verbo inglese *to quake*, scuotere, in quanto «aspira a scuotere le gerarchie simboliche e i modelli pedagogici esistenti» (Messina, 2025, p. 370). Infatti, le cinque componenti Q.U.A.K.E. permettono alla QMLE di legare analisi, cura e azione trasformativa, cercando di evitare approcci *top-down* e di superare i limiti di micro-interventi in classe slegati dal più generale contesto istituzionale, mancanze tipiche di altri modelli di *queer media literacy* (si cita a titolo esemplificativo il QLF di Miller, 2015 in Messina, 2025).

Dimensione Queer

La prima dimensione invita a leggere l'esperienza mediale attraverso la lente della teoria queer, con l'obiettivo di superare la logica dell'"aggiunta identitaria" che si limita a includere discorsi e soggetti LGBTQIA+ in un impianto epistemico invariato (Messina, 2025). In linea con quanto discusso nel capitolo 1 di questo elaborato, ciò significa problematizzare le stesse categorie di genere e sessualità che la cultura mediale dà per scontate, smascherando il binarismo sessuale e l'eterosessualità obbligatoria come convenzioni storicamente situate e non come dati naturali. La pratica della *disidentificazione*, descritta da Muñoz (1999, in Messina, 2025) e ripresa nelle pagine precedenti, diventa qui pratica quotidiana di *media-making* contro-egemonico: 13 adolescenti sono sollecitati a prendere distanza dalle rappresentazioni dominanti, riusandole o sovvertendole per aprire spazi di intelligibilità alternativi (Messina, 2025). Inoltre, da un punto di vista pedagogico, la dimensione Queer si traduce in esercizio di pensiero divergente e decostruttivo, orientando l'analisi verso il riconoscimento di stereotipi, omissioni e dispositivi di normalizzazione, sostenendo la produzione di artefatti e adottando linguaggi inclusivi ed estetiche disidentificanti, capaci di destabilizzare l'ordine simbolico (Messina, 2025).

Dimensione Underground/Unlearning

La seconda componente valorizza le culture partecipative e giovanili marginali come saperi situati, in continuità con gli studi sulle subculture e con l'invito di Buckingham (2020) ad assumere sempre come punto di partenza le pratiche mediali reali dell3 giovani. In questa prospettiva, il pensiero critico non nasce soltanto dall'analisi dei testi mediali canonici, ma si alimenta delle pratiche quotidiane online in cui le comunità queer e minoritarie sperimentano linguaggi e forme di resistenza difficilmente visibili nei contesti formali. Dal punto di vista pedagogico, questo implica riconoscere un ruolo primario e attivo all3 student3: l'aula diventa uno spazio in cui meme, reel, fanfiction e contenuti indipendenti entrano come materiali

legittimi di lavoro, aprendo un processo di *Unlearning* delle gerarchie di gusto e dei canoni mainstream interiorizzati (Messina, 2025). Nel modello Q.U.A.K.E., questo asse alimenta tanto la decodifica critica dei contenuti quanto la fase di *re-coding* in cui 13 partecipanti sono incoraggiati a tradurre le estetiche subculturali in artefatti mediali disidentificanti e politicamente situati (Messina, 2025).

Dimensione Affective

La terza dimensione mette al centro la trama affettiva dei processi educativi, leggendo l'alfabetizzazione emotiva (*emotional literacy*; Goleman, 1995, in Messina, 2025) in chiave queer-intersezionale. Messina (2025) sottolinea come leggere e produrre contenuti mediali significa anche attraversare emozioni, *trigger*, vulnerabilità e forme di violenza emotiva, come l'*hate speech*, che colpiscono in modo specifico le soggettività queer e razzializzate, come mostrano le ricerche sulle culture digitali ostili. In questa prospettiva, come anticipato, la dimensione etica della MLE (Rivoltella, 2019) si declina come *queer care*, ossia una cura affettiva intersezionale orientata alla tutela delle soggettività vulnerabili, alla prevenzione di traumi e alla costruzione di parola e ascolto sicuri (Messina, 2025). Ciò si deve tradurre in scelte concrete anche dal punto di vista pedagogico: l'aggiunta di *content warning* e micro-pause emotive durante il *decoding* di materiali potenzialmente lesivi, attenzione alle parole, ai pronomi e all'accessibilità e monitoraggio delle reazioni emotive (Messina, 2025).

Dimensione Knowledge

La quarta dimensione estende l'idea di competenza mediale alla dimensione algoritmica e dell'*AI literacy*, in continuità con le riflessioni sulla trasformazione post-mediale e sull'IA richiamate nel paragrafo 3.1.2. La QMLE, infatti, parallelamente ai testi mediali chiede di interrogare i meccanismi di *ranking*, profilazione e filtraggio che strutturano *feed*, *trending topics* e raccomandazioni per rendere visibile ciò che è reso sistematicamente invisibile (Messina, 2025). Gli esempi forniti da Messina (2025) permettono, inoltre, di cogliere nelle gerarchie di visibilità le intersezioni tra le rappresentazioni algoritmiche (quali contenuti emergono) e gli accessi infrastrutturali (chi può effettivamente produrre e diffondere contenuti). Questa dimensione, pertanto, ridefinisce l'oggetto della (*queer*) *media literacy* come una rete di nodi informativi, possibili da decodificare e ricombinare in nuovi artefatti tramite il ciclo Q.U.A.K.E. (Messina, 2025).

Dimensione Emancipatory

La dimensione Emancipatory rende esplicita l'impostazione freiriana che attraversa l'intero modello, ponendo l'accento sulla sua finalità emancipatoria, resa concreta da pratiche di trasformazione di curricula, policy e piattaforme. In linea con la pedagogia critica, Messina (2025) assume che la consapevolezza critica non possa arrestarsi alla decostruzione, ma debba tradursi in azioni di *hack-tivism* (*hacking* come azione di disobbedienza civile con scopi sociali o politici), *advocacy* e ridefinizione delle regole di convivenza mediale. In questa dimensione, prodotti come video, campagne social o *toolkit* rappresentano veri e propri atti civici che redistribuiscono *agency* e voce, ad esempio influenzando i percorsi formativi scolastici, alimentando dibattiti locali o contribuendo a reti di mobilitazione (Messina, 2025).

In sintesi, le cinque dimensioni di Q.U.A.K.E. consentono di vedere la *Queer Media Literacy Education* come una ristrutturazione profonda della MLE, in cui critica, etica ed estetica si intrecciano con disidentificazione, saperi situati, cura affettiva, alfabetizzazione algoritmica e orientamento emancipativo. Nel paragrafo successivo, tale impianto troverà una formalizzazione ulteriore in un ciclo operativo che traduce queste dimensioni in sequenze ricorsive di azioni didattiche.

3.4.2 Il ciclo operativo: critical decoding, critical re-coding e emancipatory release

Nel quadro della QMLE, le cinque dimensioni del modello Q.U.A.K.E. prendono forma concreta in un ciclo operativo articolato in tre fasi ricorsive: *critical decoding*, *critical re-coding* e *emancipatory release* (Messina, 2025). È con questo ciclo che Messina (2025) riesce a tradurre la prospettiva queer-critica in sequenze di azioni, connettendo analisi, produzione e partecipazione civica sullo sfondo permanente della *queer care* e del feedback continuo.

Critical decoding

La prima fase attiva soprattutto la dimensione critica ed etica della QMLE e costituisce il momento di decostruzione dei messaggi mediali. Come già evidenziato, questo lavoro non si può limitare all'analisi semiotica di testi e immagini, ma si deve estendere alle infrastrutture, interrogando feed, algoritmi di raccomandazione, ranking e condizioni materiali di accesso per comprendere chi e cosa viene reso visibile o marginalizzato (Messina, 2025). In questo quadro: la dimensione *Queer* orienta lo sguardo verso stereotipi di genere, assenze e normatività di genere e sessuale; la dimensione *Underground* invita a includere nei materiali anche contenuti non mainstream; la dimensione *Knowledge* sollecita pratiche di analisi algoritmiche.

Critical re-coding

La seconda fase mette al centro soprattutto la dimensione estetica, in stretta connessione con la critica e con l'asse *Affective*. I risultati del *decoding* vengono trasformati in criteri progettuali, in quanto 13 student3 vengono invitat3 a ripensare narrazioni, linguaggi e formati per sovvertire le gerarchie emerse nell'analisi, traducendo la consapevolezza critica in artefatti mediali situati (Messina, 2025). In questa fase, la produzione assume la valenza di una presa di posizione politica: estetiche disorientanti, uso di pronomi variabili, scelte di struttura e montaggio diventano strumenti di *world-making* disidentificante (Muñoz, 1999 in Messina, 2025). Sullo sfondo, la *queer care* si concretizza nella cura dell'accessibilità multisensoriale e nella gestione dei possibili trigger (Messina, 2025).

Emancipatory release

La terza fase evidenzia soprattutto le dimensioni etica ed estetica, attivando in modo esplicito la componente *Emancipatory* del modello. Nella prospettiva assunta da Messina (2025), la condivisione dei prodotti non coincide con la semplice pubblicazione di un elaborato, ma con un atto civico che mira a incidere sui contesti, generando discussioni, alleanze e cambiamenti. Inoltre, il feedback di pari, docenti e comunità online diventa occasione di meta-riflessione che riapre un nuovo ciclo di *decoding* e *re-coding*, fornendo al modello la fondamentale caratteristica della ricorsività (Messina, 2025).

Risulta evidente come in tutte e tre le fasi del ciclo, *queer care* e feedback operano come dispositivi trasversali che ne garantiscono la coerenza etico-politica. La *queer care* agisce da sfondo etico-estetico permanente, orientando la scelta dei materiali, le modalità di discussione in classe, le forme espressive e le strategie di pubblicazione, e assicurando tutela delle vulnerabilità, attenzione ai trigger emotivi e cura dell'accessibilità (Messina, 2025). In questo quadro, Messina (2025) sottolinea proprio come leggere e produrre contenuti mediali richiede dispositivi espliciti di cura condivisa. Parallelamente, il feedback continuo impedisce al modello di cristallizzarsi in una sequenza lineare e prescrittiva. Infatti, a seconda del momento del ciclo, il feedback assume funzione regolativa, quando proviene da pari, docenti o community online, o auto-regolativa, quando si traduce in meta-riflessione sui propri prodotti, allenando al dubbio, all'incertezza come condizioni per un apprendimento autenticamente critico (Messina, 2025). Infine, è fondamentale riportare la rilevanza che Messina (2025) attribuisce alla distanza del modello Q.U.A.K.E. dai modelli *top-down*, evidenziando come il modello da lui elaborato decentri l'autorità dell3 docenti e riconosce attivamente *agency* ai

soggetti minoritari, evidenziando la necessità di pratiche di co-costruzione di significati e di trasformazione condivisa degli ambienti mediali e scolastici.

3.5 Vissuti non normativi nella scuola italiana: la prospettiva queer-media educativa

Nel manuale *Queer Media Education* (2025), Salvatore Messina afferma più volte che il dispositivo pedagogico da lui delineato ha il principale e fondamentale obiettivo di superare la distanza tra analisi critica e intervento pedagogico che spesso caratterizza i lavori in questo ambito. È questo il motivo per cui il ciclo Q.U.A.K.E., con le sue cinque dimensioni e tre fasi, riesce a fornire una vera e propria griglia operativa per interpretare i reali vissuti identitari dell'3 giovani e, di conseguenza, proporre percorsi e pratiche pedagogiche basati su esperienze concrete. Nel capitolo successivo, pertanto, le interviste all'3 giovani queer verranno lette attraverso l'impalcatura teorica definita nei paragrafi precedenti, utilizzando il modello di Messina (2025) come lente analitica per mettere a fuoco i rapporti tra rappresentazioni mediali, processi identitari, affetti, invisibilizzazioni e pratiche di emancipazione. In particolare: la dimensione *Queer* aiuterà a comprendere i modi in cui l'3 partecipanti riconoscono e sfidano stereotipi, omissioni e gerarchie nei media e nell'istituzione scolastica; la dimensione *Underground* consentirà di leggere il ruolo di spazi, comunità e contenuti non mainstream nei processi identitari; la dimensione *Affective* permetterà di porre attenzione al vissuto emotivo; la dimensione *Knowledge* renderà leggibili i livelli di alfabetizzazione critica mediale e algoritmica; la dimensione *Emancipatory* permetterà di cogliere pratiche di resistenza, disidentificazione e riappropriazione simbolica.

Questa scelta teorico-metodologica acquista particolare rilievo per la volontà trasformativa e progettuale di questo lavoro di tesi e, in particolare, in quanto collocata nel contesto italiano, in cui il rapporto tra scuola, differenze di genere e sessualità e Media Education appare ancora segnato da forti ambivalenze. Come accennato nei capitoli precedenti, da un lato, la scuola viene presentata come luogo privilegiato di pratiche identitarie, mentre dall'altro diverse analisi mostrano come essa continui a operare, spesso implicitamente, come spazio di riproduzione di norme binarie ed ciseteronormative. In questa direzione, è interessante citare un articolo di Alessia Santambrogio, dal titolo *Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi* (2022), in cui l'autrice osserva che la scuola agisce come *dispositivo di genere* (Burgio, 2015 in Santambrogio, 2022) che, attraverso curricula, pratiche, relazioni pedagogiche e organizzazione degli spazi, tende a rinforzare gli assunti binari ed ciseteronormativi della società, invisibilizzando o marginalizzando, in particolare, le soggettività trans* (Santambrogio, 2022). Da questo contributo emerge con forza che i problemi incontrati dalle

soggettività *queer* e trans* nei contesti scolastici non possono in alcun modo essere letti come difficoltà individuali, ma come effetti sistemici di un impianto educativo che organizza riconoscimento e intelligibilità secondo coordinate normative (Santambrogio, 2022). Un altro contributo significativo sul tema è di Dario Ali (autore e attivista noto in particolare come @crux.disperationis su Instagram) e si intitola *Didattica queer: perché è necessario queerizzare la scuola italiana* (2021). Nell'articolo, Ali insiste sulla necessità di "queerizzare" la scuola italiana poiché, nonostante il discorso pubblico possa risultare generalmente più attento al tema dell'inclusione, l'istituzione scolastica resta sistematicamente attraversata da bullismo omofobico, reticenza nell'affrontare in aula le questioni di genere e sessualità e immaginari didattici rigidamente binari (Ali, 2021). Particolarmente significativa, in questa prospettiva, è ancora una volta la ripresa del lavoro di Burgio (2020 in Ali, 2021), il quale fornisce una visione del bullismo omofobico come effetto dell'intersezione tra le esperienze di maschilità, adolescenza ed eteronormatività, le quali trovano nella scuola un perfetto contesto di espressione (Burgio, 2020 in Ali, 2021). Questo riferimento a Burgio è utile perché consente di leggere la scuola non come semplice sfondo neutro delle esperienze giovanili, ma come contesto attivo di socializzazione normativa, in cui la maschilità egemone e la norma eterosessuale si consolidano anche attraverso micro-pratiche ordinarie di derisione, silenziamento, esclusione e disciplinamento (Burgio, 2020 in Ali, 2021). Inoltre, nel suo articolo, Ali (2021) afferma che una vera pedagogia queer non coincide con la sola tolleranza delle differenze, in linea con quanto detto nel paragrafo 3.2, ma richiede un lavoro più radicale di decostruzione dei presupposti che organizzano la normalità scolastica, fino a ripensare la scuola come spazio di parola, visibilità e coscientizzazione.

Richiamare i contributi di Santambrogio e Ali in chiusura del capitolo è fondamentale ai fini di definire il terreno concreto in cui si colloca la ricerca del capitolo 4. Tale definizione è tanto più necessaria nell'era post-mediale odierna, in cui le pratiche educative offline sono profondamente intrecciate con quelle online, che riorganizzano visibilità, riconoscimento e produzione simbolica (Rivoltella, 2024 in Messina, 2025; Messina, 2025). In questa prospettiva, la questione educativa non riguarda più solo ciò che la scuola insegna o tace, ma anche il modo in cui gli immaginari digitali contribuiscono a offrire e negare parole, immagini e modelli di intelligibilità alle soggettività queer (Messina, 2025). Proprio per questo, il dialogo tra l'approccio della QME e questi contributi sulla scuola italiana è fondamentale, in quanto permette di chiarire l'impianto su cui verranno analizzati i vissuti dell'3 giovani queer nel prossimo capitolo. Pertanto, nel quarto capitolo il modello Q.U.A.K.E. verrà assunto come

matrice interpretativa delle interviste, le quali verranno lette come esperienze situate in un contesto in cui il riconoscimento delle soggettività queer resta spesso intermittente, frammentario o affidato più a spazi mediali informali che a dispositivi scolastici (Messina, 2025). In questo senso, la *Queer Media Education* fungerà sia da sfondo concettuale che da strumento analitico capace di collegare vissuti individuali, condizioni strutturali e possibilità pedagogiche, così da far emergere, a partire dalle interviste, bisogni educativi e indicazioni operative utili per future progettazioni queer-media educative nei contesti educativi italiani.

CAPITOLO 4

IDENTITÀ *QUEER* NEL CONTESTO LECCHESE: VISSUTI, BISOGNI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Nel presente capitolo si intende mettere in dialogo il quadro teorico elaborato nelle sezioni precedenti con una ricerca qualitativa condotta attraverso interviste semi-strutturate a sette giovani persone *queer* della provincia di Lecco. Le loro narrazioni autobiografiche consentono di interrogare il ruolo assunto da rappresentazioni e spazi digitali nei percorsi di costruzione identitaria. In particolare, l'attenzione viene rivolta alle differenti modalità in cui ambienti digitali e ambienti educativi formali abbiano contribuito, durante l'adolescenza, a rendere più o meno nominabili esperienze, desideri e appartenenze. Trovando giustificazione teorica nel percorso tracciato nei capitoli precedenti, la ricerca presentata in questo capitolo intende raccogliere e analizzare le narrazioni di persone queer che hanno attraversato l'adolescenza in un contesto sociale già caratterizzato dalla diffusione dei media digitali. Le loro esperienze costituiscono un insieme circoscritto di vissuti che, senza la pretesa di restituire in modo esaustivo la pluralità delle traiettorie LGBTQIA+ in Italia, permettono di osservare come le soggettività intervistate interpretano, a posteriori, il rapporto tra costruzione identitaria, contesti educativi e spazi mediali digitali. Pertanto, la ricerca acquisisce rilevanza pedagogica nel momento in cui i vissuti analizzati vengono assunti come luoghi di osservazione situata dei dispositivi sociali, mediali ed educativi che rendono alcune identità più facilmente nominabili e riconoscibili di altre. Le interviste permettono, infatti, di interrogare tanto le risorse offerte dagli spazi mediali digitali quanto le eventuali mancanze dei contesti educativi formali, senza, tuttavia, contrapporre semplicisticamente questi due ambienti. È proprio qui che l'approccio della *Queer Media Education* (Messina, 2025) diventa centrale, in quanto consente di andare oltre una semplice rilevazione di presenze o assenze di contenuti queer nei media e nella scuola e di interrogare quali forme di rappresentazione, quali linguaggi, quali pratiche relazionali e quali condizioni di accesso diano forma alle esperienze vissute in tali contesti.

4.1 Introduzione e contestualizzazione della ricerca

La ricerca qui presentata prende le mosse dall'esigenza di approfondire il rapporto tra identità queer, media e contesti educativi nel panorama italiano. Come emerso nei capitoli precedenti, i processi attraverso cui le persone costruiscono e negoziano la propria identità di genere e sessuale non si sviluppano esclusivamente in una dimensione individuale o privata, ma sono

sempre intrecciati ai repertori culturali disponibili, alle norme e ai dispositivi che regolano ciò che può essere detto e mostrato, alle relazioni significative e alle istituzioni che intervengono nei processi di socializzazione. Nel caso delle soggettività queer, come visto, i processi identitari assumono particolari caratteristiche poiché si sviluppano in un contesto sociale fortemente permeato da dispositivi normativi quali il binarismo sessuale e l'eterosessualità obbligatoria (Bernini, 2017). Di conseguenza, i vissuti che eccedono o mettono in discussione tali norme spesso possono essere resi marginali e spinti a trovare spazi alternativi: le narrazioni analizzate nel corso di questo capitolo hanno la funzione di mettere luce sulle modalità e gli ambienti in cui le persone intervistate hanno negoziato le proprie esperienze identitarie. In questo quadro è fondamentale sottolineare la centralità della scuola come luogo di sviluppo privilegiato delle dinamiche identitarie, soprattutto durante l'adolescenza. Tramite linguaggi, programmi, pratiche relazionali e curricula espliciti ed impliciti, essa contribuisce infatti a definire il terreno entro cui corpi, relazioni e percorsi biografici si possono considerare più o meno adeguati e legittimi. Riprendendo l'ultimo paragrafo del terzo capitolo, si intende assumere la prospettiva secondo cui l'istituzione scolastica funge da dispositivo di genere binario e cisnormativo (Santambrogio, 2022). Per questo motivo, l'assenza e la marginalità di questioni relative a genere e sessualità nei discorsi e nelle pratiche educative, richiamate nel capitolo precedente in riferimento alla specificità del contesto italiano, non possono essere considerate neutrali: come emergerà dalle prossime pagine, infatti, risulta particolarmente difficile per le soggettività non normative riconoscere le proprie esperienze, trovare parole adeguate per nominarle ed immaginare possibilità di vita *queer*. È qui che le peculiarità dei media digitali, analizzate nel secondo capitolo, possono intervenire rispetto alle mancanze dell'educazione formale, pur senza poterne (né doverne) costituire un effettivo sostituto, costituendo ambienti importanti di esplorazione identitaria, accesso a risorse informative e simboliche, confronto con pari e incontro con narrazioni alternative. Infatti, dalle narrazioni emergerà come l'interazione con serie tv, film, forum, community e creator online renda possibile incontrare rappresentazioni e discorsi non conformi alla norma dominante, sviluppare forme di identificazione e appartenenza e acquisire il lessico per descrivere esperienze in precedenza difficilmente nominabili.

Per quanto riguarda la postura adottata nella ricerca, la scelta di concentrare l'attenzione sul contesto italiano, nello specifico nella provincia di Lecco, deriva dal carattere situato di questo elaborato di tesi e dalla volontà di interrogare le dinamiche sociali, medialità ed educative che appartengono a tale contesto culturale. Tuttavia, non si intende assumere questo scenario

come neutro o semplicemente circoscritto dal punto di vista geografico, bensì considerarlo come un insieme di istituzioni, discorsi pubblici, pratiche educative e condizioni di accesso alle risorse che intervengono nei percorsi identitari delle soggettività queer. Come discusso nella sezione 3.5, nel contesto istituzionale italiano la possibilità di introdurre in maniera esplicita e strutturale un'educazione critica a genere, sessualità e media si confronta con resistenze culturali e politiche, con l'assenza di una cornice curricolare organica e con la frequente operazione di riduzione di tali temi a questioni marginali, emergenziali o controverse (Messina, 2025). In questo quadro, è fondamentale sottolineare come le narrazioni pubbliche sulle identità LGBTQIA+, le opportunità di accesso a un'educazione alle differenze, la visibilità delle soggettività queer nei media e la disponibilità di servizi, associazioni e risorse territoriali non risultano uniformi, ma dipendono da condizioni sociali, geografiche e istituzionali situate. Tenendo conto del carattere limitato e geograficamente situato delle interviste, analizzare le esperienze di persone che hanno vissuto la propria adolescenza nel contesto italiano (e lecchese) permette, pertanto, di mettere in relazione la riflessione teorico-pedagogica con pratiche concrete di ricerca autonoma di informazioni, linguaggi, riconoscimento e costruzione di comunità. Infine, è rilevante giustificare la scelta di lavorare con narrazioni retrospettive di giovani tra i ventuno e i ventinove anni: da un lato, ciò consente di ricostruire cronologicamente il ruolo che specifici ambienti, contenuti e relazioni hanno avuto in una fase di vita caratterizzata da sperimentazione e confronto con le aspettative normative come l'adolescenza; dall'altro, permette di cogliere il significato che tali esperienze assumono nel presente, alla luce dei percorsi formativi e identitari maturati nel tempo. È fondamentale sottolineare, pertanto, che l'analisi delle interviste non avrà lo scopo di individuare e tracciare una sequenza universale di tappe attraverso cui le persone queer arrivano a riconoscersi tali: una simile operazione risulterebbe infatti incompatibile con la prospettiva adottata nel primo capitolo, nella quale identità di genere e identità sessuale non vengono intese come realtà naturali, stabili e preesistenti ai soggetti, bensì come processi storicamente, socialmente e discorsivamente situati. Al contrario, pur nei limiti del campione, si intende fare emergere la pluralità di tempi, spazi, linguaggi, relazioni e esperienze che intervengono nei percorsi di costruzione e autonarrazione identitaria, tenendo in considerazione il carattere contingente e situato dei vissuti raccolti e le differenze individuali che attraversano le singole traiettorie biografiche.

Delineate sulla base delle considerazioni fatte finora, le domande di ricerca che orientano le interviste e le successive analisi delle narrazioni sono le seguenti:

1. Come vengono vissuti e interpretati gli spazi e le rappresentazioni queer nei media, in particolare digitali, nel corso dei percorsi di costruzione e autonarrazione identitaria nell'adolescenza delle persone queer?
2. In che misura tali spazi e rappresentazioni intervengono rispetto alle mancanze dei contesti educativi formali e istituzionali e alle forme di costrizione simbolica connesse ai dispositivi ciseteronormativi?
3. Quali bisogni educativi emergono dai vissuti delle persone intervistate, se letti alla luce della *Queer Media Education* e del modello Q.U.A.K.E. di Messina (2025)?
4. In che modo le criticità emerse potrebbero essere tradotte in indicazioni pedagogiche per docenti, educator³ e genitori?

Queste domande muovono dal presupposto che le pratiche medialità siano parte integrante dei percorsi formativi contemporanei e che, proprio per questo, l'educazione formale non possa sottrarsi al compito di interrogare criticamente modalità e infrastrutture attraverso cui i giovani negoziano le narrazioni di sé e del mondo (Messina, 2025). In questa prospettiva, i vissuti raccolti hanno la duplice funzione di mettere in luce le inadempienze dei contesti educativi esistenti e di individuare risorse medialità, bisogni e desideri utili a progettazioni pedagogiche più consapevoli, plurali e trasformative (Messina, 2025).

4.2 Metodo della ricerca

4.2.1 I partecipanti allo studio: caratteristiche socio-demografiche

La ricerca qualitativa presentata in questo capitolo è stata condotta attraverso sette interviste semi-strutturate rivolte a giovani persone *queer* di età compresa tra i ventuno e i ventinove anni. La selezione dei partecipanti non ha risposto a criteri di rappresentatività statistica, in quanto, come anticipato, la finalità dello studio non è quella di offrire un quadro esaustivo delle diverse esperienze LGBTQIA+ nel contesto italiano. Infatti, coerentemente con il carattere esplorativo e interpretativo della ricerca, il campione è stato costruito con l'obiettivo di raccogliere narrazioni autobiografiche situate relative ai percorsi di negoziazione identitaria, alle esperienze nei contesti educativi formali e al ruolo assunto da rappresentazioni e spazi medialità digitali queer durante l'adolescenza dei soggetti. Una caratteristica fondamentale del campione riguarda la sua limitatezza dal punto di vista geografico: tutte le persone intervistate hanno trascorso l'infanzia e l'adolescenza nella provincia di Lecco, in particolare quattro in città, due in piccoli comuni montani della provincia e una in un comune situato nell'area brianzola. Si tratterà quindi di vissuti collocati in un contesto territoriale circoscritto, composto da una realtà urbana di medio-piccole dimensioni e di contesti semi-periferici. Tale delimitazione, per quanto

chiaramente non permetta di estendere i risultati della ricerca all'intero contesto nazionale, offre la possibilità di osservare come le condizioni di accesso a rappresentazioni, comunità, associazioni, spazi possano assumere una rilevanza specifica al di fuori dei grandi centri urbani.

Dal punto di vista della cittadinanza e del background familiare, sei persone provengono da famiglie di origini italiane, di cui cinque della provincia di Lecco e una di Napoli, mentre una persona è figlia di genitori albanesi immigrati in Italia poco prima della sua nascita. Anche in questo caso, il campione non permette di approfondire in modo sistematico l'intreccio tra processi di razzializzazione, migrazione, classe sociale, genere e sessualità, ma, come emergerà dall'analisi dei vissuti dell3 partecipanti con background familiari diversi dalla maggioranza del campione, nella ricerca è fondamentale mantenere la prospettiva intersezionale richiamata nei precedenti capitoli (Crenshaw, 1989; Messina, 2025), secondo cui le esperienze derivate dall'appartenenza alla "categoria" queer non possono essere lette in modo acritico senza tenere conto delle intersezioni con i vari posizionamenti sociali, culturali e territoriali.

Per quanto riguarda i percorsi formativi, tutte le persone intervistate hanno conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado e frequentano, o hanno frequentato, l'università. Cinque partecipanti sono in possesso di una laurea triennale o magistrale, mentre due stanno proseguendo il proprio percorso di studi dopo il diploma. Questo elemento costituisce un ulteriore limite rilevante della ricerca, poiché il campione presenta un livello omogeneo di istruzione medio-alto e un accesso relativamente continuativo alle risorse formative. Ancora una volta, è importante sottolineare che le esperienze raccolte non sono rappresentative di un gruppo più ampio, soprattutto di persone queer con, ad esempio, percorsi scolastici interrotti, minori possibilità di accesso all'istruzione universitaria o collocate in condizione di maggiore precarietà economica e sociale. Tuttavia, i differenti percorsi professionali delle persone intervistate offrono alcuni elementi utili alla ricerca. Infatti, due partecipanti lavorano come educator3, una persona è insegnante alle scuole secondarie di primo e secondo grado e una lo è stata negli scorsi anni. La loro esperienza nei servizi educativi e scolastici costituisce un elemento significativo perché permette di mettere in relazione il ricordo della propria adolescenza con uno sguardo maturato successivamente dal punto di vista professionale all'interno di diversi contesti educativi. Le altre figure presenti nel campione sono principalmente student3 o student3-lavorator3, ma tutt3 in fasi differenti di transizione tra formazione, lavoro e vita adulta. Ne deriva un insieme di narrazioni che, pur non rilevante dal punto di vista statistico, fa emergere differenti rapporti con la scuola, l'università, il lavoro educativo e le risorse territoriali.

I sette soggetti dello studio si riconoscono, secondo le definizioni da loro stesse dichiarate, in differenti posizionamenti rispetto al genere e all'orientamento sessuale: sono presenti donne cisgender lesbiche e bisessuali, uomini cisgender gay, una persona non binaria lesbica e una donna trans*. Durante la fase di campionamento si è cercato di coinvolgere esperienze di vita *queer* differenti tra loro, ma la varietà delle identità dichiarate non deve essere in alcun modo assunta come una classificazione esaustiva delle soggettività presenti nel campione, né come criterio attraverso cui ricondurre le narrazioni a caratteristiche fisse, volendo rimanere coerenti con quanto esplicitato nel primo capitolo dell'elaborato. Tuttavia, la presenza esplicita di posizionamenti identitari differenti risulta utile per apprezzare ulteriori sfumature nei rapporti dell3 partecipanti con le norme ciseteronormative, gli spazi mediali e i contesti educativi abitati. Per tutelare la riservatezza delle persone intervistate, nel corso dell'analisi verranno utilizzate esclusivamente le iniziali dei nomi e non saranno riportati ulteriori dati che possano renderle facilmente identificabili (si veda la Tabella 2). Tale scelta appare particolarmente rilevante considerata la limitatezza del contesto territoriale di riferimento e la natura sensibile delle informazioni condivise nelle interviste.

Nome	Età	Identità dichiarata	Nazionalità	Titolo di studio	Occupazione
M.	21	Donna cis lesbica	Italiana	Diploma	Studentessa / Allenatrice
S.	21	Donna trans*	Italiana	Diploma	Studentessa
Z.	24	Uomo cis gay	Italo-albanese	Laurea triennale	Studente
L.	25	Persona non binaria lesbica	Italiana	Laurea triennale	Educatore
A.	29	Donna cis bisessuale	Italiana	Laurea magistrale	Insegnante
D.	29	Donna cis lesbica	Italiana	Laurea triennale	Barista / Studentessa
V.	29	Uomo cis gay	Italiana	Laurea magistrale	Educatore

Tabella 2 – Tabella riassuntiva delle informazioni principali relative all3 partecipanti alla ricerca

Nel complesso, il gruppo coinvolto deve essere quindi inteso come un campione limitato, territorialmente situato e caratterizzato da specifiche condizioni di accesso all'istruzione e alle risorse culturali. Come detto, data la natura esplorativa e interpretativa della ricerca, ciò non costituisce un ostacolo alla sua rilevanza, purché tali limiti vengano resi espliciti e assunti nell'interpretazione dei risultati. Infatti, lo studio non intende proporre un'analisi esaustiva delle esperienze queer, ma ha lo scopo approfondire come, nell'ambito dei vissuti considerati, i media

digitali, le rappresentazioni culturali e i contesti educativi abbiano contribuito ai processi identitari adolescenziali dell'13 partecipanti.

4.2.2 La procedura: campionamento, consenso informato e raccolta dati

La raccolta dei dati è stata svolta nei mesi di maggio e giugno 2026 attraverso sette interviste qualitative individuali semi-strutturate. La scelta di utilizzare questo strumento deriva dalla necessità di disporre di una traccia comune che consentisse di approfondire in modo comparabile i nuclei centrali della ricerca, mantenendo comunque una sufficiente flessibilità per accogliere le specificità delle singole narrazioni. Considerata la prospettiva queer adottata in tutto l'elaborato, non sarebbe risultato adeguato ricorrere a uno strumento rigidamente standardizzato, ponendo a priori definizioni categoriche o confini arbitrari alle diverse esperienze, anche perché l'interesse primario dell'indagine risiedeva nell'indagine discorsiva dei significati attribuiti dalle persone intervistate ai propri percorsi identitari, ai contesti educativi attraversati e alle pratiche mediali sperimentate durante l'adolescenza. Inoltre, l'intervista semi-strutturata, pur consentendo di mantenere temi comuni, non presupponeva che questi dovessero avere lo stesso rilievo e la stessa successione temporale per le diverse esperienze biografiche. Le domande, infatti, essendo prevalentemente aperte, hanno lasciato all'13 partecipanti la possibilità di soffermarsi sugli aspetti ritenuti più significativi, introdurre temi non previsti in modo esaustivo nella traccia o scegliere di non approfondire esperienze percepite come troppo personali o poco rilevanti. Come detto, questa impostazione risulta particolarmente adatta alla prospettiva teorica adottata nel corso di questo lavoro di tesi: le identità e i vissuti queer non vengono intesi come dati e percorsi stabili o lineari, ma come processi situati attraversati da condizioni individuali, sociali, culturali e mediali differenti.

L'13 partecipanti sono stati coinvolti attraverso un campionamento sviluppato mediante reti relazionali personali della ricercatrice e segnalazioni provenienti da persone appartenenti a tali reti. Il ricorso a contatti diretti ha consentito di individuare giovani queer disponibili a prendere parte a un colloquio su temi potenzialmente sensibili e la conoscenza personale pregressa, in cinque casi su sette, ha favorito una condizione di fiducia e consapevolezza rispetto alla natura dell'incontro. Allo stesso tempo, come già evidenziato nel paragrafo precedente, tale modalità di reclutamento costituisce uno dei limiti della ricerca, poiché contribuisce alla composizione geograficamente e socialmente circoscritta del campione.

Le sette interviste sono state svolte individualmente, cinque in luoghi concordati con l'13 partecipanti in modo da garantire una condizione di tranquillità e riservatezza, mentre le restanti

due sono state condotte a distanza tramite la piattaforma Google Meet, poiché le persone coinvolte si trovavano nelle città in cui si sono trasferite per frequentare l'università. Sebbene la modalità online abbia modificato alcune condizioni dell'interazione intervistatrice-intervistato, essa ha consentito di mantenere il carattere individuale e riservato dell'incontro e di coinvolgere persone che altrimenti non avrebbero potuto partecipare allo studio. La durata delle interviste è stata orientativamente di circa un'ora, con alcune variazioni dovute alla disponibilità delle persone coinvolte e alla volontà di approfondire specifici aspetti della propria esperienza. Tutti i colloqui sono stati audioregistrati previo consenso esplicito della persona. Le registrazioni sono state successivamente trascritte integralmente, attraverso sistemi di Intelligenza Artificiale, così da conservare la complessità delle narrazioni raccolte e permettere una rilettura analitica attenta non soltanto ai contenuti immediatamente riconducibili alle domande poste, ma anche a collegamenti, cambi di tema ed elementi emersi spontaneamente nel corso della conversazione. Le trascrizioni integrali non vengono incluse nell'elaborato, sia per ragioni di riservatezza sia per la volontà di privilegiare un'analisi tematica trasversale, per cui verranno riportati esclusivamente alcuni estratti brevi, selezionati per la loro rilevanza interpretativa e resi non identificabili.

Prima della realizzazione di ogni intervista, all'3 persone coinvolte è stato presentato e fatto firmare un modulo di consenso informato per partecipanti maggiorenni. Il documento illustrava le finalità della ricerca, le caratteristiche del colloquio, le modalità di registrazione audio, la tipologia di domande previste e le modalità di utilizzo dei dati raccolti per questo lavoro di tesi. Venivano, inoltre, specificati il carattere pienamente volontario della partecipazione, il diritto di non rispondere a singole domande, di richiedere una pausa o di interrompere l'intervista e di ritirare il consenso senza dover fornire motivazioni. Il consenso alla partecipazione alla ricerca e quello relativo all'audioregistrazione venivano richiesti separatamente. Sia nella gestione dei materiali raccolti sia nella successiva fase di analisi e restituzione dei risultati, descritta nel paragrafo 4.3, è stata attribuita particolare attenzione alla tutela della riservatezza dei partecipanti. Infatti, come previsto dal suddetto modulo di consenso, i dati sono accessibili esclusivamente alla ricercatrice e al responsabile scientifico dello studio e vengono utilizzati in forma anonima, senza riportare dettagli relativi a luoghi, persone, istituzioni o situazioni che possono renderle riconoscibili. La natura personale e potenzialmente delicata dei temi affrontati, quali riconoscimento identitario, sessualità, relazioni, coming out ed eventuali vissuti di discriminazione, ha orientato la conduzione delle interviste al rispetto di tempi, confini e modalità espressive definite dall'3 partecipanti e ad una

postura di ascolto attenta e non giudicante, evitando di sollecitare dettagli non necessari agli obiettivi della ricerca.

4.2.3 Le interviste

La traccia dell'intervista è stata costruita sull'impianto teorico strutturato nei primi tre capitoli dell'elaborato, cercando di allinearla alle domande di ricerca delineate nel paragrafo 4.1. In particolare, la traccia è strutturata in modo progressivo in quattro parti, le quali muovono dalla narrazione autobiografica generale per arrivare ai racconti relativi ai contesti scolastici e mediali in cui tale narrazione si è sviluppata, chiudendo poi con alcune riflessioni su mancanze percepite nei contesti formali e desideri per il futuro. L'apertura dell'intervista non prevedeva una definizione preliminare delle identità delle persone partecipanti: al contrario, proponeva un invito ampio a raccontare le tappe, le relazioni e gli eventi ritenuti particolarmente significativi nel proprio processo identitario. Tale scelta risponde, ancora una volta, alla volontà di non individuare arbitrariamente nei vissuti queer una successione predeterminata di passaggi e di non assumere che tutte le persone attribuissero il medesimo significato alle categorie discorsive di genere, sessualità e identità, lasciando all'3 stess3 intervistat3 la possibilità di definire parole, tempi e modalità in cui raccontare la propria esperienza. Nella parte iniziale dell'intervista è stata proposta anche una domanda più specifica relativa alla percezione dell'impatto di norme e aspettative ciseteronormative nei propri percorsi biografici, basata sulle considerazioni sviluppate nel primo capitolo riguardo i funzionamenti dei dispositivi biopolitici del binarismo sessuale e dell'eterosessualità obbligatoria (Bernini, 2017).

Il nucleo tematico relativo alla scuola e alle altre agenzie educative intendeva approfondire il ruolo ricoperto da contesti educativi formali e informali nei processi di costruzione identitaria. In particolare, le domande dedicate alla scuola hanno permesso di esplorare la presenza o l'assenza di linguaggi, informazioni, figure di riferimento e spazi di confronto rispetto ai temi di genere, sessualità, corpi e relazioni. Il focus principale è stato volontariamente posto sulle forme meno visibili di discriminazione, come silenzi, invisibilizzazioni, assunzioni implicite dell'eterosessualità e dell'identità cisgender come norma, o marginalizzazioni di esperienze non conformi. La scelta di includere contesti educativi extrascolastici, come famiglia, associazioni, gruppi giovanili sportivi e parrocchiali e relazioni tra pari, ha consentito di evitare di attribuire alla scuola una funzione esclusiva nei processi formativi e di dare la possibilità di ricostruire la pluralità delle agenzie di socializzazione attraversate durante il periodo dell'adolescenza.

Le domande sulle rappresentazioni e sugli spazi queer nei media digitali costituiscono il nucleo centrale dell'intervista. Si è chiesto all'3 partecipanti di individuare contenuti che avessero contribuito a offrire immagini, linguaggi o possibilità di identificazione rilevanti per il proprio percorso identitario, come serie televisive, film, creator e influencer. Parallelamente, è stato chiesto di ricordare eventuali rappresentazioni vissute come stereotipate, dannose o distanti dalla propria esperienza: in questo modo, la traccia permetteva di indagare la natura ambivalente dei media come possibili risorse di riconoscimento e informazione e come luoghi di riproduzione di narrazioni escludenti e normative. Particolarmente connesse a quanto discusso nel secondo capitolo di questo elaborato erano le domande dedicate agli spazi queer nei social media e, più in generale, alle pratiche di ricerca, fruizione e partecipazione negli ambienti digitali. Queste miravano a comprendere se e in che modo pagine, piattaforme, community, gruppi, forum o altri spazi online avessero offerto opportunità di accesso a informazioni, confronto con pari, sperimentazione identitaria e costruzione di appartenenze. La distinzione tra rappresentazioni e spazi digitali ha permesso di non ridurre i media a un insieme di contenuti da consumare, ma, in linea con le considerazioni riportate nel secondo capitolo, di considerarli anche come ambienti relazionali e partecipativi, in cui l'3 utenti possono cercare risorse, incontrare altr'3, produrre contenuti o negoziare la propria presentazione di sé.

Infine, le domande sulle mancanze percepite e sui desideri per il futuro hanno consentito di spostare l'attenzione dall'analisi retrospettiva delle esperienze individuali alle implicazioni emerse dalle considerazioni fatte durante i racconti. Chiedere che cosa si avrebbe desiderato incontrare nei contesti scolastici e non o quali cambiamenti fossero auspicabili per le nuove generazioni ha reso possibile esplicitare bisogni formativi, risorse mancanti e condizioni considerate necessarie per costruire ambienti educativi plurali. Questo nucleo tematico risulta particolarmente rilevante per la successiva discussione dei dati raccolti attraverso la lente della Queer Media Education (Messina, 2025) e per l'elaborazione delle indicazioni progettuali che chiuderanno il capitolo. Inoltre, la domanda finale, volutamente ampia offriva la possibilità di introdurre temi non affrontati durante l'intervista o di precisare elementi che la persona intervistata riteneva importanti nel suo vissuto.

È importante sottolineare nuovamente come questa traccia per le interviste, riportata integralmente nella Tabella 3, ha avuto unicamente la funzione di strumento orientativo e non di sequenza di domande da seguire rigidamente. L'ordine effettivo dei temi, la durata degli approfondimenti e la formulazione di eventuali domande di rilancio sono stati adattati

all'andamento di ciascun colloquio, nel rispetto della rilevanza attribuita dalli3 partecipanti ai differenti aspetti della propria narrazione autobiografica.

Tema generale	Domande
<i>Narrazione autobiografica introduttiva</i>	«Ti andrebbe di raccontarmi brevemente il tuo percorso di vita rispetto a identità di genere e sessuale?» «Ci sono momenti o tappe che per te sono stati particolarmente importanti nel riconoscerti come persona queer?»
<i>Regimi di normatività</i>	«In che modo senti che le strutture ciseteronormative hanno influenzato la tua crescita e il modo in cui ti sei raccontatə e ti racconti a te stesso e agli altri?»
<i>Contesto scolastico</i>	«Che ruolo ha avuto la scuola nel darti strumenti per conoscerti e capire la tua identità rispetto a genere, sessualità e relazioni?» «Ci sono esperienze che ricordi come di supporto e/o situazioni che ti hanno fatto sentire invisibile o discriminatə?»
<i>Altre agenzie o contesti educativi</i>	«Oltre alla scuola, ci sono state altre agenzie o contesti educativi (famiglia, gruppi giovanili, associazioni, sport, parrocchia, ecc.) che hanno influito sul modo in cui ti racconti e ti pensi come persona queer?»
<i>Rappresentazioni queer nei media di massa e digitali</i>	«Che tipo di rappresentazioni queer nei media (serie tv, film, libri, musica, creator, influencer, ecc.) sono state significative per te?» «Ci sono esempi specifici che ti hanno aiutato a riconoscerti o a trovare le parole per raccontarti?» «Hai incontrato anche rappresentazioni che ti hanno fatto stare male o che hai percepito come stereotipate e dannose?»
<i>Spazi queer nei social media</i>	«Che ruolo hanno avuto gli spazi queer nei social media (pagine, profili, community, gruppi, forum, ecc.) nel tuo percorso di autonarrazione e eventuale coming out?» «Ci sono esempi specifici di spazi online che per te sono stati importanti?»
<i>Mancanze percepite e desideri per il futuro</i>	«Cosa avresti voluto vivere di diverso nella tua esperienza educativa (a scuola e fuori) rispetto a identità, genere e sessualità?» «Che cosa vorresti che cambiasse in futuro per le nuove generazioni di persone queer?»
<i>Chiusura</i>	«C'è qualcosa che non ti ho chiesto ma che per te è importante raccontare rispetto al tuo vissuto e al ruolo che i contesti educativi formali, informali e non formali hanno avuto nella tua storia?»

Tabella 3 – Traccia per le interviste: macro-temi e domande specifiche

4.3 I risultati della ricerca

Nel presente paragrafo vengono restituiti in forma descrittiva gli elementi salienti emersi dalle sette interviste. Questa analisi mira a descrivere ricorrenze, differenze e specificità presenti nelle narrazioni raccolte, raggruppandole per le quattro macro-aree tematiche definite nel precedente paragrafo. Le persone intervistate vengono indicate mediante le iniziali riportate nella Tabella 2 e i riferimenti alle età, alle identità dichiarate, ai percorsi formativi o alle esperienze professionali sono inclusi soltanto quando appaiono rilevanti per contestualizzare differenze e somiglianze emerse dai racconti.

4.3.1 *Narrazione dei processi identitari e percezione delle norme ciseteronormative*

Le narrazioni autobiografiche raccolte restituiscono percorsi di riconoscimento differenti per tempi, modalità e condizioni di sviluppo. In più casi, l'emergere di attrazioni, modalità espressive o interrogativi legati alla propria identità precede la possibilità di identificarli attraverso parole e categorie riconosciute. Diversi3 partecipanti collocano il confronto con norme e stereotipi di genere già nell'infanzia o nella prima adolescenza. L. ricorda la pressione degli stereotipi di genere fin da molto piccola e Z. associa la non conformità alle aspettative sociali di mascolinità a episodi di bullismo, vissuti sia in contesti scolastici che informali. Anche V., pur non ricordando particolari avvenimenti, rilegge nella propria esperienza dell'infanzia una divisione rigida tra ciò che risultava appropriato per maschi e per femmine. In molte narrazioni, l'attrazione esclusiva e reciproca tra uomo e donna viene descritta come l'unico orizzonte relazionale inizialmente concepibile. D. racconta di come fin da bambina avesse interiorizzato il dovere di piacere agli uomini e viceversa, percependo come urgente il raggiungimento di alcune tappe relazionali come il primo bacio.

«Penso di essere cresciuta nei primi 12-14 anni di vita con l'idea che una delle mie missioni fosse quella di dover piacere agli uomini. Questa cosa per me era assodata, scontata, anche il fatto stesso che mi dovessero piacere gli uomini, che sarei stata con un ragazzo. [...] Avevo capito questa cosa, che dovevo comunque piacere agli uomini, in vari modi, a partire per esempio da come mi vestivo, da come mi presentavo, e anche il fatto di raggiungere alcune tappe era qualcosa di abbastanza urgente per me.» - D.

M. riporta il peso di una prospettiva di vita fondata su rapporto eterosessuale, matrimonio e famiglia, descrivendo come più complesso accettare di non essere attratta dagli uomini rispetto al riconoscere l'attrazione verso altri generi. A. ricorda la percezione che una relazione omosessuale fosse considerata una «stortura» rispetto allo standard.

Un ulteriore elemento ricorrente riguarda la distanza tra alcune esperienze vissute e la possibilità di attribuire loro un nome. V. ricorda di aver percepito l'attrazione omosessuale già nei primi anni di scuole superiori, anche attraverso la fruizione di pornografia omosessuale, pur continuando a pensarsi come eterosessuale fino ai ventitré anni, affermando, in retrospettiva, come in adolescenza gli fossero mancati gli strumenti per interpretare quello che sentiva.

«Ho fatto coming out all'età di 23 anni e a riguardarmi indietro mi sarei potuto accorgere molto prima. [...] Dal primo anno di liceo mi rendo conto che già mi era chiaro che avevo un'attrazione per i maschi. [...] Ho fatto una adolescenza e una giovinezza molto inconsapevole, ecco, in cui c'erano degli evidenti segnali, ma che io non riuscivo a leggere perché non avevo gli occhiali adatti. C'era tutto, ma io non potevo vedere. A un certo punto, quando ho indossato gli occhiali giusti, ho visto tutto ed è stato chiaro. Da lì è stato un po' un fiume in piena, ho fatto coming out subito con i miei amici, con mio fratello, mia mamma, la mia famiglia.» - V.

Analogamente, M. racconta che, nonostante alcuni segnali contraddittori, non avesse concettualizzato fino ai diciannove anni la possibilità di poter essere altro rispetto a ciò che era durante la relazione con un ragazzo. S. riporta come la possibilità di tematizzare esplicitamente fluidità di genere e transessualità fossero emerse verso la conclusione del liceo, nonostante abbia ricordi espliciti di come fin da piccola il gioco e la sperimentazione con la sua espressione di genere fossero stati elementi fondamentali della sua crescita.

I contesti territoriali e gli spostamenti tra luoghi differenti assumono una rilevanza specifica nelle narrazioni. Ad esempio, L. collega la crescita in un contesto di paese montano a una percezione di limitatezza delle possibilità di confronto con altre soggettività, attribuendo una valenza positiva all'esperienza del liceo a Lecco e della squadra di calcio, mentre D. e Z. richiamano rispettivamente l'esperienza della scuola superiore e del contesto lecchese come periodi negativi del proprio percorso identitario, descrivendo questi ambienti come respingenti e chiusi. Al contrario, nel caso di S., il passaggio dal contesto paesano a Lecco coincide con una percezione di maggiore apertura e quindi con il coming out come ragazzo gay nel primo anno di liceo, seguito dalle prime sperimentazioni più visibili nell'espressione di genere, tra cui l'uso del trucco. Successivamente, S. associa il trasferimento a Milano per l'università all'adozione più frequente dei pronomi femminili, inizialmente avvenuta in modo contingente e poi rivendicata come scelta personale nell'ambito di una transizione sociale come donna. Qui si riallineano le esperienze di D. e Z., che riportano l'inizio della frequentazione del contesto universitario di Milano come un momento fondamentale che ha permesso il contatto con altre persone queer e con contesti sociali più aperti e meno giudicante.

Infine, dalle interviste emerge anche una varietà importante nelle esperienze familiari e con adulti significativi. L. descrive come l'inizio di un percorso psicologico abbia determinato una svolta importante nel suo modo di vivere l'identità di genere, mentre D. riporta un'esperienza critica con una psicologa durante l'adolescenza, in cui propri vissuti non eterosessuali sono stati messi in dubbio e la sua identità delegittimata, ricordando il forte impatto di questo episodio. Z. descrive come nella sua famiglia non fossero in alcun modo percepite relazioni diverse da quelle tra uomo e donna, evidenziando come il contesto culturale albanese, da cui provengono i suoi genitori, sia particolarmente chiuso e invisibilizzante nei confronti delle esperienze queer, le quali sembrano non esistere in senso assoluto. A. racconta che la propria relazione omosessuale veniva interpretata in famiglia come una fase di ribellione, ma che, fortunatamente, non abbia mai interiorizzato questa prospettiva. S. riporta una differenza nella reazione generalmente positiva della sua famiglia al primo coming out come ragazzo gay e nella minore accoglienza della sua espressione femminile e della transizione.

Nel complesso, le narrazioni restituiscono percorsi situati in cui desideri, espressioni di genere, contesti relazionali e linguaggi disponibili assumono significati diversi nel tempo e nello spazio, i quali non possono essere ricondotti a un unico modello di esperienza identitaria. Le norme ciseteronormative emergono attraverso aspettative interiorizzate e modelli familiari e relazionali dati per scontati.

4.3.2 Possibilità e limiti dell'istituzione scolastica e di altre agenzie educative

In tutte le interviste, l'istituzione scolastica emerge come incapace di offrire in modo continuativo conoscenze e spazi di confronto su identità di genere e orientamento sessuale, ma anche relazioni, corpi e sessualità in generale. Quando presenti, gli interventi di educazione sessuale sono ricordati come episodici, centrati su aspetti biologici e organizzati secondo una prospettiva binaria e ciseteronormativa. Inoltre, 13 intervistat³ richiamano, con formulazioni differenti, l'assenza di occasioni strutturate in cui discutere la pluralità delle esperienze affettive, sessuali e identitarie. In questo quadro, pratiche di autoformazione e dialoghi informali assumono un ruolo rilevante. A. racconta di essersi formata soprattutto attraverso il confronto con altre persone queer o percepite come mentalmente aperte, percependo dell'ostilità da parte degli adulti di riferimento, mentre V. attribuisce le conoscenze acquisite sulla sessualità a percorsi non formali e al dialogo tra pari.

«Il ruolo della scuola o di altre agenzie educative è stato direi nullo, se non talvolta ostacolante, nel senso che a livello scolastico il discorso dell'identità di genere o sessuale non è mai stato preso in considerazione come un discorso di formazione. Quello che ho scoperto di me o a cui

ho dato un nome è derivato solo da un'autoformazione, una ricerca di informazioni o di dialogo con persone che o avevano molta apertura mentale, e quindi riuscivano a comprendermi e provare a darmi delle prospettive diverse, oppure attraverso persone che erano a loro volta queer e quindi condividevano lo stesso vissuto. [...] Io poi non ho mai avuto il bisogno di fare coming out con gli adulti di riferimento nella scuola. Non ho nemmeno però nascosto quello che provavo, le relazioni che avevo. E anzi, soprattutto alle medie quando ho iniziato questa prima relazione con questa ragazza, la scuola si è messa un po' di traverso. Nel senso che c'era una sorta di controllo.» - A.

Anche l'avvicinamento autonomo di D. e M. a prospettive femministe e antispeciste viene ricordato come un passaggio fondamentale per elaborare nuovi strumenti di lettura della propria esperienza.

Alcun3 partecipanti descrivono la scuola come ambiente in cui esporsi poteva essere rischioso a causa del clima chiuso e più o meno velatamente omofobo. A. ricorda un ambiente scolastico controllante e poco favorevole alla possibilità di rendere esplicite relazioni non eterosessuali o di parlare di queste. D. rilegge la scelta di non dichiararsi durante la scuola come una forma di autotutela rispetto al clima percepito. Nella narrazione di Z., la scuola secondaria di primo grado risulta un contesto relativamente più aperto, mentre la scuola superiore appare come un contesto prevalentemente maschile e attraversato da espressioni machiste, sessiste e omofobe, spesso anche violente e spesso reiterate dall3 stess3 docenti.

«Da parte dei professori ci sono sempre state sacco di battute piuttosto spinte. Mi ricordo banalmente in prima superiore c'era questa prof di scienze che ce l'aveva proprio con i gay. Non so se stava succedendo qualcosa in quel periodo, mi pare l'approvazione delle unioni civili in Italia, una cosa del genere. Mi ricordo che proprio lei ce l'aveva a morte, diceva "se devi fare qualcosa lo fai dentro casa tua, non lo devi dire in giro". Per un ragazzino di 15-14 anni ha impattato molto, soprattutto perché poi lei come professoressa in realtà mi piaceva molto, quindi vedere questo contrasto ha fatto tanto in me, mi ricordo. [...] Nel triennio la situazione in generale è migliorata, ma mi ricordo questo altro professore che iper-sessualizzava qualsiasi cosa, che diceva a tutti "se non state zitti vi metto il cazzo in bocca che a qualcuno piace" e cose del genere. Io sono sempre stato molto forte su questo lato, soprattutto in quel periodo là, perché appena fai coming out sembri invincibile, no? Però, se fosse capitato in un altro periodo, penso che l'avrei presa molto peggio.» - Z.

Accanto a queste criticità diffuse, emergono esperienze scolastiche che hanno offerto risorse parziali e circoscritte. L. ricorda la possibilità di affrontare temi sociali importanti con docenti dell'area umanistica percepiti come più aperti al dialogo, mentre S. attribuisce grande valore agli strumenti di ragionamento offerti da letteratura e arte. M. riconosce come

profondamente formativa l'esperienza vissuta nelle ore scolastiche di scienze umane, in cui sono stati affrontati i concetti di identità, relazioni, corpo e costruzione del genere, in una fase di vita come l'adolescenza percepita come particolarmente sensibile a questi temi. Tuttavia, questi episodi non emergono come elementi sistematici dell'istituzione scolastica, ma come possibilità isolate dipese da specifiche discipline o docenti.

Le altre agenzie educative assumono ruoli differenziati. Per alcuni partecipanti non emergono come particolarmente incisive, mentre per Z. contesti come quello calcistico e quello parrocchiale sono associati a esperienze di bullismo e di mancata tutela degli adulti di riferimento. S., invece, ricorda come fondamentale l'esperienza del laboratorio di teatro frequentato durante la scuola superiore: è stato vissuto come uno spazio sicuro in cui imparare a prendere coscienza del proprio corpo e del proprio corpo in relazione con l'altro e in cui esplorare diverse espressioni del sé e di genere senza avere timore o pressione di dover rispondere a degli standard, favorendo un aumento di autostima e di percezione di sicurezza nei confronti della propria persona.

In generale, la scuola e gli altri contesti educativi strutturati non appaiono come riferimento stabile per l'elaborazione di questioni legate a genere e sessualità. Infatti, quando emergono esperienze positive, queste risultano spesso affidate a singole figure, discipline, laboratori o iniziative circoscritte, mentre l'autoformazione e il dialogo tra pari, sia online che offline, assumono un ruolo centrale nei percorsi identitari degli partecipanti.

4.3.3 Ruolo di rappresentazioni e spazi queer nei media digitali

L3 partecipanti attribuiscono a rappresentazioni medialità e spazi digitali un ruolo rilevante, seppure non uniforme, nei propri percorsi di riconoscimento e autonarrazione come persone queer. Diversi film, serie televisive, libri, profili di creator, forum e piattaforme digitali vengono riportate come fonti di immaginari, lessici e storie attraverso cui entrare in contatto con vissuti queer altrimenti difficilmente visibili in altri contesti. Per alcuni intervistati, l'incontro con tali contenuti ha preceduto il coming out e la consapevolezza identitaria, mentre per altri è stato cercato con maggiore intenzionalità dopo avere già iniziato a riconoscersi o dichiararsi come persona queer.

In diversi racconti, le rappresentazioni queer vengono associate alla possibilità di identificarsi nei personaggi, sia di finzione che pubblici, e di immaginare esperienze fino ad allora difficili da pensare. L. riconosce questo vissuto nelle prime interazioni con attivisti online e creator, citando in particolare il profilo social *L'Edera nei Pozzi*, i quali raccontano

esperienze queer nella loro dimensione quotidiana e politica, contribuendo a mettere in discussione gli stereotipi e a rendere più riconoscibili e legittimi i vissuti non conformi. Z. ricorda una prima forte identificazione con il protagonista di *Chiamami col tuo nome* e associa serie tv come *Euphoria*, *Pose* e *RuPaul's Drag Race* alla possibilità di incontrare immaginari queer che, per la prima volta, gli hanno permesso di capire che la sua espressione di genere, considerata generalmente troppo femminile, non fosse sbagliata. Anche S. nomina *Pose* e *RuPaul's Drag Race* come materiali significativi nella costruzione del suo immaginario. S. ricorda che durante l'adolescenza provava quasi paura nel riconoscere come vicino a lei il personaggio trans* di Jules in *Euphoria*, mentre ora, riguardando la serie, non ha più timore di rivedersi in lei. Inoltre, S. riconosce alla miniserie tv *Veneno*, con protagonista una donna trans* spagnola proveniente dal mondo della prostituzione, un ruolo particolarmente importante nel suo vissuto, poiché le ha dato per la prima volta la possibilità di riconoscersi in un'esperienza trans*, seppur volendosi distanziare dal tema della prostituzione, purtroppo spesso associato a quello della transessualità.

«Mi ricordo che sono stata una settimana a casa di un amico e abbiamo visto *Veneno*. Lui è stata una delle prime persone a cui ho proprio tematizzato le mie espressioni di genere. Alla fine della visione completa mi ricordo che eravamo ubriachi e che io ero proprio vestita come la *Veneno*, cioè mi ero truccata, avevo una parrucca, e io mi ricordo proprio che eravamo sdraiati, ci stavo fumando una sigaretta e ho detto: io un po' forse sono quella roba lì.» - S.

V. e M. descrivono, invece, un periodo di ricerca intenzionale di film, serie tv e contenuti queer dopo il coming out, con il «desiderio di voler vedere rappresentato quello che sono» (M.) e di approfondire da una nuova prospettiva queer questioni relative a relazioni, desiderio, corpo e sessualità. Entrambi riportano un particolare apprezzamento verso la serie tv *Skam Italia*, in quanto percepita come più realistica e vicina al proprio contesto quotidiano.

Oltre all'identificazione emotiva, i contenuti medialti sono spesso descritti come risorse di autoformazione. Ad esempio, Z. afferma che «tutta l'educazione sessuale che io non ho fatto alle medie e alle superiori è stata fatta tramite serie tv», come quelle citate sopra. D. ricorda di aver guardato diversi video su YouTube dedicati al coming out, anche se inizialmente percepiti come distanti dalla propria esperienza in quanto storie di ragazze già autodeterminate. Al contrario, D. cita come spazio particolarmente prezioso il forum online *LiberamenteLesbica*, in cui si parlava «proprio di tutto: di scoperta, di relazioni, di amicizie che non erano amicizie e persino di sesso». Invece, V. descrive un movimento progressivo, dopo il coming out, di ricerca

e decostruzione, alimentato da film, serie tv, rubriche e podcast attraverso cui cercare e trovare nuove parole e strumenti interpretativi per la realtà.

Dalle narrazioni emergono anche alcune criticità riguardo alle rappresentazioni LGBTQIA+ nei media. A. osserva che in molte narrazioni cinematografiche le relazioni lesbiche vengono rappresentate come tragiche, ambigue o particolarmente tormentate, evidenziando il rischio che possano generare una percezione del mondo queer come problematico. M. richiama analogamente la ricorrenza di esiti tragici nelle rappresentazioni delle coppie lesbiche, la staticità di alcuni personaggi queer e la riproduzione di narrazioni stereotipate o caricaturali dell'omosessualità maschile, soprattutto nella tv italiana. Anche gli spazi digitali vengono descritti in modo ambivalente. A., in quanto docente, segnala una difficoltà di esporre la sua identità sessuale online, ad esempio nelle app di incontri, per il timore di conseguenze professionali. Per S. il mondo virtuale ha offerto durante la pandemia di Covid-19 uno spazio per poter sperimentare con il proprio genere e incontrare persone con vissuti simili, assumendo una grande valenza proprio quando le relazioni offline risultavano più complicate. Al tempo stesso, S. evidenzia come la sperimentazione online, svincolata dalla dimensione materiale, non risolvesse la complessità del rapporto con il corpo e come negli ambienti online fossero comunque particolarmente presenti dinamiche tossiche relative alla mascolinità e alla transizione di genere. Z. cita Tinder, Grindr, Telegram e Twitter come luoghi delle prime interazioni con altre persone gay, data l'assenza di altre possibilità, soprattutto offline, ma sottolinea la forte sessualizzazione di tali spazi. Z. nota inoltre come recentemente, anche negli ambienti online omosessuali, si stia ritornando verso un atteggiamento particolarmente negativo verso le espressioni di genere percepite come più femminili.

«L'unica alternativa era conoscere persone online e quindi sulle varie app di dating. Le prime interazioni che ho avuto con i ragazzi sono state, ad esempio, in dei canali in cui la gente chattava per fare quello, per scambiarsi delle foto abbastanza spinte. Sarà capitato una o due volte, perché proprio mi sentivo male, però non avendo appunto spazi o rappresentazioni esterne dovevo farlo per forza così. [...] Poi, ti parlo sempre del mondo gay maschile, sto vedendo ultimamente che c'è proprio una paura a mostrarsi femminili, cioè si gioca quasi ad essere il maschio più maschio. Si vede molto, è come se tutti avessimo smesso di accettare questa cosa di essere liberi, di comportarsi come vogliamo, e anzi vedo proprio una ridicolizzazione verso chi per esempio ha un'espressione di genere diversa e inizia a mostrarsi più femminile.» - Z.

Gli ambienti digitali vengono quindi raccontati come spazi complessi in cui possibilità di riconoscimento, ricerca autonoma e costruzione di legami convivono con fenomeni di ipersessualizzazione, timore dell'esposizione e diverse dinamiche percepite come problematiche.

4.3.4 *Bisogni espressi e cambiamenti auspicati*

Tutt3 13 partecipanti sono concordi nel definire insufficienti interventi di educazione sessuale, soprattutto nelle modalità da loro sperimentate. Dalle interviste emerge chiaramente la necessità di rendere più continuativi e trasversali i discorsi relativi a relazioni, corpi, genere, sessualità e, in alcuni casi, è citato anche il tema del consenso. I cambiamenti auspicati coinvolgono principalmente l'istituzione scolastica, ma anche 13 professionist3 dell'educazione, altre istituzioni e, in alcuni racconti, anche le infrastrutture e le policy che governano gli ambienti digitali popolati da rappresentazioni tossiche e violente.

Il bisogno più citato riguarda il fatto di rendere maggiormente nominabili e visibili esperienze, relazioni e desideri non ciseteronormativi. M. richiama la necessità fondamentale di offrire parole e strumenti capaci di far contemplare possibilità di vita queer, per evitare di rimanere schiacciati dal peso di una traiettoria di vita che non si è scelta consapevolmente.

«Mettil un piede nel mondo e sei semplicemente bombardata da qualsiasi parte dal fatto che la vita è così, no? E quindi tu non è che non hai alternative, però non ti sembra neanche di poterle avere, fondamentalmente non sai di volerle. Alla fine se non hai le parole, se non si parla delle cose, come puoi sapere che esistono?» - M.

V. collega l'assenza di discorsi su identità di genere e sessuale alla difficoltà di riconoscere e interpretare la propria esperienza, mentre A., riportando la sua esperienza da docente, insiste sull'importanza di educare al dialogo con sé stess3. Mettendo in discussione l'idea che l'educazione alla sessualità e alle relazioni possa esaurirsi in interventi occasionali da esterni e richiamando anche la propria esperienza da insegnante, D. ritiene più rilevante e impattante l'approccio dell3 docenti ai discorsi quotidiani su questi temi. A. sottolinea la necessità di creare in classe occasioni di dialogo, anche informali, in cui 13 student3 possano fare domande, esporsi e confrontarsi, senza che queste eventuali scelte dell3 insegnanti vengano interpretate dal discorso pubblico come tentativi di «indottrinamento» dei più giovani. L. racconta di come nel contesto scolastico in cui lavora molti bambini utilizzano i termini legati all'omosessualità come insulti, attribuendo questo fenomeno al fatto che non venga loro offerta una narrazione che permetta di sradicare la concezione di omosessualità come qualcosa di anormale. L. sottolinea soprattutto l'importanza di parlare più apertamente di relazioni e di affettività in generale, affinché la sessualità, e di conseguenza l'omosessualità, non venga più considerata come qualcosa di cui vergognarsi.

«Credo nelle nuove generazioni, nella possibilità che certe tematiche possano essere più trattate, più argomentate, e che di conseguenza arriveremo poi a un momento in cui l'omosessualità non

venga vista come qualcosa di sporco e volgare. [...] Vorrei che si parlasse di più delle proprie relazioni in generale, senza vederle come un qualcosa che non si possa sviscerare, non so se è chiaro. E di conseguenza normalizzare sempre di più i rapporti in generale, che secondo me è fondamentale per arrivare ad un certo punto a non ritenere l'omosessualità come un qualcosa di sporco.» - L.

Un altro bisogno ricorrente riguarda la disponibilità di spazi di ascolto e confronto non giudicanti. Z. afferma che sarebbe stato fondamentale poter accedere a «uno spazio di ascolto qualsiasi», associando tale necessità al desiderio di una società «più clemente» nei confronti delle nuove generazioni queer rispetto a quanto è stata con lui. Inoltre, Z. sottolinea con forza la percepita inadeguatezza dell'educazione sessuale in Italia e richiama la necessità di guardare a modelli sviluppati in altri contesti europei. A. richiama in modo analogo la necessità di creare occasioni nelle quali i ragazzi possano comprendere che vi è spazio per tutti, proponendo percorsi che includano il contributo di psicoterapeuti, pedagogisti e sessuologi, affinché sessualità e affettività siano affrontate come dimensioni utili a comprendere se stessi e le proprie relazioni. Altre proposte riguardano infine il rapporto tra scuola, gruppi informali e territorio. S. attribuisce valore alle iniziative studentesche, ai collettivi e ai gruppi di ascolto, descritti come risposte alla povertà istituzionale percepita, e auspica una maggiore interazione tra scuole e spazi queer e trans* presenti nel territorio, affinché le competenze e le esperienze sviluppate in tali contesti possano entrare in dialogo con l'educazione formale.

Dalle interviste si evince un desiderio condiviso di contesti educativi capaci di offrire parole, conoscenze, spazi di ascolto e confronto continuativi. Emerge così la speranza di un cambiamento che attraversi linguaggi, relazioni educative, programmi formativi, alleanze con le realtà territoriali e attenzione alle dinamiche digitali. Queste indicazioni costituiscono la base empirica per la successiva discussione dei risultati da un punto di vista pedagogico.

4.4 Discussione e inquadramento dei risultati

Le narrazioni raccolte restituiscono percorsi di riconoscimento e autonarrazione identitaria differenziati per tempi, relazioni significative, contesti territoriali, esperienze educative e pratiche mediali. Tale eterogeneità risulta coerente con quanto discusso nel primo capitolo di questo elaborato, in cui è emerso come identità di genere e identità sessuale non siano dati naturali, stabili e preesistenti ai soggetti, bensì processi storicamente e discorsivamente situati e negoziati nel rapporto dell'individuo con norme, linguaggi e istituzioni (Foucault, 1976; Butler, 1990; Bernini, 2017). Inoltre, in continuità con la prospettiva di Buckingham (2008) ripresa nel secondo capitolo, l'identità è emersa come risultato dell'intreccio tra dimensione

biografica, riconoscimento da parte dell'altro, appartenenze sociali e repertori culturali disponibili. Tuttavia, questo paragrafo di interpretazione dei risultati non ha lo scopo di confermare in modo generalizzabile le teorie delineate nei capitoli precedenti, ma di mettere in relazione le ricorrenze emerse nei racconti, come il peso delle aspettative ciseteronormative, le lacune dei contesti formali e il ruolo ambivalente delle rappresentazioni e degli spazi digitali, con gli strumenti concettuali elaborati nei primi tre capitoli.

Un primo nucleo interpretativo riguarda il rapporto tra le esperienze vissute e la possibilità di attribuire loro un nome. In più narrazioni, l'emergere di attrazioni non eterosessuali, interrogativi relativi al genere o forme di non conformità rispetto alle aspettative sociali precede la disponibilità di parole e concetti attraverso cui comprenderli. In particolare, i racconti di V., M. e S., pur nelle loro differenze, mostrano come alcuni segnali riletti retrospettivamente come significativi non fossero stati riconosciuti durante l'adolescenza. La metafora degli occhiali utilizzata da V. descrive efficacemente la questione: non mancavano necessariamente desideri o domande, ma gli strumenti interpretativi che consentissero di riconoscerli come parte di una legittima possibilità di vita. Tale elemento risulta coerente con il quadro teorico delineato nel primo capitolo, che permette di non ricondurre la difficoltà nel riconoscersi a una semplice mancanza individuale di consapevolezza. Infatti, nella prospettiva costruttivista di Foucault (1976) e Butler (1990), l'intelligibilità dei soggetti è risultato di discorsi e pratiche che stabiliscono quali corpi, generi, relazioni e desideri possono apparire riconoscibili e dicibili. Risulta rilevante riportare i concetti di matrice eterosessuale ed eterosessualità obbligatoria, teorizzati rispettivamente da Butler (1990, in Bernini, 2017) e da Rich (1980), il cui funzionamento è particolarmente visibile nelle narrazioni di D. e M.: l'attrazione femminile verso gli uomini, la coppia, il matrimonio eterosessuale e la formazione di una famiglia vengono percepiti come gli unici orizzonti possibili e non come alcune delle diverse configurazioni relazionali. In questa cornice, le esperienze che eccedono quelle citate non sono necessariamente esplicitamente proibite, ma possono risultare prive di linguaggi, immagini e riferimenti capaci di renderle pensabili. Come discusso attraverso Bernini (2017), il binarismo sessuale e l'eterosessualità obbligatoria operano come dispositivi biopolitici anche attraverso questa riduzione delle possibilità riconoscibili, delimitando ciò che appare naturale, desiderabile e socialmente legittimo, rendendo più faticosa l'elaborazione di vissuti non conformi. Tuttavia, le interviste mostrano che tali dispositivi non agiscono nello stesso modo né producono esiti uniformi, in quanto le possibilità di riconoscersi e identificarsi vengono spesso modificate dall'incontro con persone significative, dall'accesso a nuovi contesti e dalla

disponibilità di repertori culturali alternativi. Pertanto, i percorsi riportati nei racconti non raccontano un passaggio lineare dall'inconsapevolezza a una scoperta di una condizione identitaria stabile, ma restituiscono processi di negoziazione progressivi, talvolta discontinui, in cui desideri, presentazioni del sé e linguaggi assumono significati differenti nel tempo.

Un ulteriore nucleo riguarda il ruolo ricoperto dalla scuola e dalle altre agenzie educative nei percorsi identitari dell'3 intervistat3. Nella maggior parte dei racconti, l'istituzione scolastica non rappresenta un riferimento continuativo per l'elaborazione di questioni relative a genere, sessualità, corpi e relazioni, e in alcuni casi è addirittura descritta come attraversata da un linguaggio e da un clima sessista e omofobo. In questo quadro, emerge chiaramente come l'autoformazione, il dialogo tra pari e l'incontro con persone queer o percepite come aperte mentalmente assumono un ruolo particolarmente rilevante nella costruzione di strumenti interpretativi alternativi. Pertanto, risulta ancora una volta evidente come l'azione dei dispositivi normativi non si esprima con divieti espliciti, ma anche attraverso ciò che viene assunto come ordinario e universale. Il silenzio intorno ai vissuti queer e la presentazione implicita della norma cis-eterosessuale come sfondo neutro dell'esperienza educativa contribuiscono, infatti, a delimitare le forme di vita che possono essere pensate e condivise nello spazio scolastico. In questa prospettiva, l'assenza di linguaggi e riferimenti non è mai realmente neutrale, in quanto può rendere più difficile per l'3 adolescenti riconoscere le proprie esperienze, trovare interlocutor3 affidabili e percepire i propri desideri e le proprie espressioni del sé come legittime. Tale lettura si pone in continuità con la riflessione di Britzman (1995) discussa nel paragrafo 3.2, secondo cui l'ignoranza non coincide semplicemente con una mancanza di conoscenze, ma è effetto dei regimi di sapere che definiscono ciò che è appropriato insegnare e ciò che, al contrario, è da mantenere ai margini o ridotto al silenzio. Analogamente, Quinlivan e Town (1999) individuano nel silenzio sulle sessualità non normative, nella patologizzazione e nel controllo dei confini di genere alcune delle pratiche attraverso cui la scuola produce l'eterosessualità come norma apparentemente naturale. Le caratteristiche del campione, come illustrato nei paragrafi precedenti, non permettono di generalizzare tali dinamiche all'intero sistema scolastico italiano, ma le narrazioni raccolte possono essere considerate luoghi privilegiati di osservazione della persistenza di uno sfondo implicito ciseteronormativo, operante tanto attraverso l'assenza di contenuti quanto attraverso linguaggi, relazioni educative e aspettative quotidiane.

I risultati della ricerca confermano la rilevanza della questione propria della pedagogia queer, la quale non richiede di aggiungere arbitrariamente nei curricula scolastici contenuti

relativi alle soggettività LGBTQIA+, né di limitarsi a predisporre interventi occasionali di sensibilizzazione. Una vera pratica pedagogica queer esige la messa in discussione dei criteri che stabiliscono quali saperi, corpi, relazioni e identità possano essere considerati universali e degni di discussione nello spazio educativo. L'assenza di riferimenti ai temi di genere e sessualità, infatti, ha come risultato la permanenza delle gerarchie che rendono la cis-eterosessualità il presupposto non nominato dell'esperienza scolastica e colloca le soggettività non conformi nella posizione di dover cercare altrove linguaggi e possibilità di riconoscimento. Nello stesso quadro si colloca quanto ricostruito nel paragrafo 3.5 rispetto al contesto scolastico italiano. In tale sede è stato evidenziato come l'educazione alle differenze e a genere e sessualità incontri resistenze culturali e politiche, l'assenza di un impianto curricolare organico e la tendenza a trattare tali questioni come temi eccezionali, controversi o emergenziali. Le narrazioni raccolte mostrano come questa discontinuità istituzionale si traduca concretamente nella dipendenza da singole figure adulte, discipline percepite come più aperte o progetti circoscritti. Di conseguenza, emerge come l'accesso a strumenti interpretativi e a spazi di discussione non viene garantito in modo equo, ma resta affidato all'incontro contingente con docenti disponibili, laboratori specifici o momenti informali. Infatti, alcuni partecipanti ricordano docenti di discipline umanistiche, argomenti affrontati nelle lezioni di scienze umane e laboratori teatrali come occasioni importanti per riflettere su corpo, identità, espressione di sé e relazioni. Queste esperienze mostrano che i contesti educativi formali avrebbero la capacità di offrire risorse rilevanti di riconoscimento e di elaborazione critica, ma il loro carattere circoscritto ne evidenzia la dipendenza dalla sensibilità di singole figure o dalla presenza contingente di specifiche attività. Proprio qui emerge l'esigenza, che sarà argomentata e sviluppata nel paragrafo successivo, di immaginare pratiche pedagogiche capaci di superare la logica dell'eccezione e di intervenire sulle condizioni strutturali che regolano la visibilità e la vivibilità delle esperienze queer.

Un ulteriore nucleo interpretativo riguarda il ruolo attribuito alle rappresentazioni e agli spazi digitali nei percorsi identitari. Film, serie televisive, profili di creator, forum, podcast e community online sono ricordati come risorse attraverso cui entrare in contatto con immagini, parole e storie queer difficilmente disponibili in contesti familiari, scolastici o territoriali frequentati durante l'adolescenza. In diversi casi, tali contenuti hanno contribuito a rendere immaginabili esperienze fino ad allora poco riconoscibili: l'identificazione con personaggi di finzione, come nei riferimenti a *Chiamami col tuo nome*, *Pose*, *Euphoria* o *Veneno*, eccede il valore di intrattenimento di questi prodotti mediali e offre repertori simbolici per reinterpretare

il proprio rapporto con il genere, il desiderio e il corpo. Questo elemento risulta coerente con quanto discusso nel capitolo 2 a partire da Buckingham (2008): l'identità non si costruisce esclusivamente nell'interiorità del soggetto, ma anche attraverso processi di identificazione con persone, gruppi e narrazioni culturalmente disponibili. Le interviste evidenziano inoltre il ruolo svolto dagli ambienti digitali come luoghi di ricerca autonoma e autoformazione. La consultazione di video sul coming out, forum dedicati alla scoperta e alle relazioni, rubriche, podcast e contenuti audiovisivi ha consentito ad alcuni partecipanti di acquisire lessici, informazioni e strumenti interpretativi relativi a sessualità, relazioni e identità di genere. In continuità con la riflessione di Farci e Scarcelli (2022) sviluppata nel paragrafo 2.3, gli spazi queer online possono quindi assumere una funzione relazionale e informativa rilevante, rendendo possibile il confronto con esperienze percepite come simili e l'accesso a discorsi altrimenti marginalizzati. Ciò non significa, tuttavia, che essi costituiscano un sostituto adeguato dell'educazione formale: piuttosto, il fatto che alcune persone abbiano dovuto affidare prevalentemente ai media la propria educazione affettiva e sessuale permette di mettere luce sulla portata delle mancanze istituzionali già discusse.

Merita particolare attenzione la distanza osservata tra le possibilità della sperimentazione identitaria tramite i social media discusse nel secondo capitolo e le pratiche effettivamente emerse dalle narrazioni. Sebbene la letteratura considerata abbia evidenziato come profili, nickname e pratiche di auto-presentazione possano costituire strumenti importanti di sperimentazione del sé, nelle interviste non emerge in modo ricorrente un utilizzo intenzionale dei profili social per testare identità, espressioni di genere o modalità alternative di rendersi visibili. Gli spazi digitali assumono soprattutto la funzione di luoghi di osservazione, ricerca, identificazione e confronto con altre persone queer, più che scenari per una sperimentazione pubblica e diretta del sé. Tuttavia, è importante sottolineare che tali pratiche implicano azioni di ricerca, selezione, confronto e attribuzione di significato, spesso messe in moto in risposta alle lacune lasciate dalla scuola e da altre agenzie educative, e per questo motivo non possono essere ridotte a una fruizione passiva di contenuti online. In ogni caso, l'evidenza emersa dalle interviste non ridimensiona la rilevanza dei media nei percorsi identitari, né contraddice necessariamente la cornice teorica proposta nel capitolo 2: invita, piuttosto, a distinguere tra differenti pratiche mediali e a riconoscere che la negoziazione identitaria può realizzarsi anche attraverso forme di partecipazione prevalentemente ricettive e relazionali, senza tradursi in un'esposizione esplicita tramite il proprio profilo. Inoltre, questo scarto può essere letto alla luce delle caratteristiche delle piattaforme contemporanee

approfondite nel paragrafo 2.2, da cui emerge come la persistenza e la tracciabilità dei contenuti, l'intreccio tra reti online e relazioni offline, il peso attribuito al nome e all'immagine personale e il possibile collasso dei contesti (Marwick & boyd, 2011 in Farci & Scarcelli, 2022) rendono la visibilità online una questione complessa. Ad esempio, infatti, la difficoltà espressa da A. nel rendere visibile la propria identità sessuale online per timore di conseguenze professionali mostra come la gestione della visibilità sia sempre intrecciata a rapporti di potere che oggi attraversano anche gli ambienti digitali. Un'ulteriore ambivalenza degli spazi digitali emerge anche dai racconti di S.: durante la pandemia, gli spazi online hanno offerto la possibilità di sperimentare più liberamente con il genere e di incontrare persone con vissuti simili, in una fase in cui le relazioni offline risultavano particolarmente difficili, ma, al tempo stesso, la sperimentazione online non ha permesso di gestire la complessità del rapporto con il proprio corpo né di evitare le dinamiche tossiche connesse ai modelli di mascolinità e alle rappresentazioni della transizione. Anche le rappresentazioni mediali sono caratterizzate da ambivalenze: alcune persone intervistate segnalano la ricorrenza di esiti tragici delle storie non ciseteronormative, stereotipi o immagini caricaturali delle soggettività non normative, che possono risultare dannose e diminuire la rilevanza della presenza di rappresentazioni di vita queer. Pertanto, i media digitali non emergono come spazi automaticamente emancipativi, ma come ambienti situati in cui possono coesistere risorse di riconoscimento, autoformazione e relazione, insieme a gerarchie e vincoli di visibilità e forme persistenti di normatività.

Nel loro insieme, i risultati mostrano che la possibilità di dare significato a desideri, espressioni del sé e appartenenze dipendono dall'accesso a linguaggi, relazioni, rappresentazioni e spazi di confronto capaci di rendere pensabili e riconoscibili tali vissuti. Pertanto, i dispositivi ciseteronormativi emergono come sfondi culturali e istituzionali che hanno un effetto importante e difficilmente arginabile, seppure con differenti modalità, sulle singole traiettorie biografiche. Inoltre, le narrazioni evidenziano una relazione di continuità, più che di contrapposizione, tra contesti educativi e ambienti mediali. Di fronte alle carenze della scuola e di altre agenzie formative, rappresentazioni queer, contenuti digitali e forum hanno spesso messo a disposizione risorse simboliche, informative e relazionali rilevanti. Tuttavia, l'ambivalenza che caratterizza i contesti mediali non consente di considerarli un effettivo e valido sostituto dell'educazione formale: come detto, anche tali contesti sono attraversati da stereotipi, vincoli di visibilità, dinamiche tossiche e rapporti di potere che possono limitare o rendere rischiosa l'espressione di sé. Pertanto, le evidenze emerse richiamano la necessità di evitare di delegare l'educazione in questo ambito ai media digitali e di progettare interventi

educativi strutturali, che non si limitino a rendere occasionalmente visibili le soggettività LGBTQIA+, ma sappiano interrogare le norme e le condizioni materiali che organizzano l'accesso alla conoscenza, al riconoscimento e alla partecipazione. A partire da queste considerazioni, il paragrafo successivo rileggerà i risultati attraverso la lente specifica della Queer Media Education, interrogando le possibili traduzioni pedagogiche dei bisogni e delle criticità emersi.

4.4.1 Rilettura dei risultati nel quadro della Queer Media Education

I risultati emersi dalle sette interviste vengono qui riletti alla luce della Queer Media Education e del modello Q.U.A.K.E. di Salvatore Messina (2025), evitando di utilizzare quest'ultimo come griglia rigida da applicare alle singole narrazioni. Al contrario, tale cornice viene impiegata come lente interpretativa per mettere in relazione i nuclei tematici emersi, quali il confronto con i dispositivi ciseteronormativi, le carenze dei contesti educativi, il ricorso a pratiche di autoformazione e il ruolo ambivalente degli ambienti digitali, con i bisogni educativi espressi dall'3 partecipanti alla ricerca. Il modello Q.U.A.K.E. consente di leggere le condizioni simboliche, relazionali e materiali che rendono alcune soggettività più o meno intelligibili e legittimate attraverso un orientamento che tiene insieme decostruzione delle norme, valorizzazione dei saperi situati, attenzione alla dimensione affettiva e tensione verso pratiche trasformative ed emancipative. Pertanto, le cinque dimensioni del modello non saranno considerate come elementi separati e autoesplicativi, ma saranno richiamate nei punti in cui risultano utili a interpretare le ricorrenze e le differenze presenti nei racconti. Tale scelta risulta coerente con la natura stessa della ricerca: le esperienze di vita delle persone intervistate mostrano la discontinuità e la molteplicità di forme e modalità con cui hanno cercato risorse, parole, comunità e immaginari in grado di contrastare l'invisibilizzazione prodotta discorsivamente dai contesti ciseteronormativi.

Il primo nucleo emergente dalle narrazioni riguarda, come detto, il rapporto tra la difficoltà nel nominare la propria esperienza e la persistenza di norme binarie ed eterosessuali nei contesti familiari, scolastici e relazionali attraversati durante l'adolescenza. In più casi, l'emergere di attrazioni, desideri, modalità espressive o interrogativi precede di molto la possibilità di riconoscerli attraverso parole e categorie disponibili: ne consegue, come argomentato nei paragrafi precedenti, che le esperienze che si discostano dalle aspettative di eterosessualità, relazione di coppia tra uomo e donna e corrispondenza tra sesso assegnato alla nascita, identità di genere ed espressione di genere vengono percepite come ambigue, temporanee o difficilmente leggibili, anziché come possibilità legittime dell'esperienza umana.

La dimensione *Queer* del modello Q.U.A.K.E. risulta particolarmente efficace come lente per la rilettura di tali elementi, da cui si nota come il problema centrale consista nella mancata problematizzazione delle norme che stabiliscono quali corpi, relazioni e desideri risultino ordinari, pensabili e socialmente riconoscibili nei contesti educativi. In questo senso, la dimensione *Queer* invita a spostare l'attenzione dalle identità considerate "altre" verso i meccanismi che rendono l'eterosessualità e l'identità cis come sfondi apparentemente neutrali dell'esperienza educativa (e mediale). Inoltre, è importante evidenziare che l'operato dell'istituzione scolastica è giudicato inadeguato e insufficiente anche nei casi in cui sono stati affrontati temi relativi alla sessualità: proponendo interventi occasionali con approcci prevalentemente biologici alla sessualità e mantenendo linguaggi binari e silenzi rispetto alla pluralità delle configurazioni corporee e relazionali, l'effetto risulta ancora una volta l'esclusione dei discorsi sui dispositivi normativi da spazi e possibilità di dialogo. In questo quadro, la dimensione *Underground/Unlearning* appare particolarmente utile per interpretare la necessità di disapprendere categorie e aspettative interiorizzate come naturali. Le esperienze raccolte suggeriscono che l'accesso a immaginari più ampi può modificare le condizioni attraverso cui le persone interpretano retrospettivamente il proprio vissuto: trovare parole per nominare un desiderio o un'espressione di sé significa infatti sottrarre tali esperienze alla sfera dell'errore o dell'eccezione individuale. Pertanto, una progettazione educativa coerente con la QME dovrebbe creare occasioni continuative di confronto sui dispositivi normativi che attraversano pratiche quotidiane, testi medialità e relazioni educative, evitando di ridurre le pluralità di genere e sessualità a un tema marginale o esclusivamente rivolto a chi si riconosce già come persona queer.

Il secondo nucleo riguarda il ruolo assunto dalle pratiche di autoformazione, dalle relazioni tra pari e dai media digitali nei percorsi di riconoscimento delle persone intervistate. In assenza di occasioni continuative di confronto nei contesti educativi, film, serie televisive, forum online, profili di creator, podcast e relazioni con altre persone queer hanno costituito risorse attraverso cui reperire informazioni, entrare in contatto con linguaggi alternativi e attribuire significato a esperienze precedentemente percepite come isolate o non nominabili. In alcuni racconti, l'incontro con una rappresentazione, con una comunità digitale o con contenuti esplicitamente queer ha preceduto il coming out, mentre in altri è stato ricercato con maggiore intenzionalità in seguito a una prima identificazione come persona non cisgender o eterosessuale. In entrambi i casi, tali pratiche medialità hanno favorito l'accesso a repertori narrativi e interpretativi non resi disponibili, o solo in misura molto limitata, dalle istituzioni

educative formali. Le dimensioni *Knowledge* e *Emancipatory* del modello Q.U.A.K.E. permettono di leggere queste esperienze non come semplici strategie individuali di compensazione, ma come forme di produzione e condivisione di saperi situati: è fondamentale non considerare le persone partecipanti come fruitrici passive di contenuti, ma evidenziare la natura attiva della ricerca di fonti, della selezione di risorse, dell'elaborazione di interpretazioni e dell'attribuzione di valore ai materiali incontrati. Inoltre, dalle interviste emerge come i saperi maturati attraverso tali pratiche spesso eccedono il riconoscersi in definizioni identitarie e riguardano anche tematiche più ampie, quali relazioni, consenso, sesso, configurazioni corporee e espressioni di genere. Sul piano pedagogico, riconoscere questo patrimonio di pratiche e conoscenze significa evitare di attribuire alla condizione giovanile una posizione esclusivamente passiva e di considerare invece le pratiche già esistenti come rilevanti punti di partenza per discussioni e apprendimenti critici e dialogici. Tali esperienze di apprendimento, tuttavia, risultano inseparabili dalla dimensione affettiva: come risulta nei racconti, il riconoscimento offerto da una narrazione, da una figura fittizia o pubblica o dall'incontro tra pari, che sia online o offline, non ha come unico risultato l'identificazione di sé, ma è connesso a sentimenti di sicurezza, appartenenza e sollievo per l'inedita possibilità di immaginarsi e descriversi. Pertanto, la dimensione *Affective* del modello Q.U.A.K.E. invita a considerare che apprendere e dialogare attorno ai temi di genere e sessualità implica sempre entrare in contatto con una varietà di vissuti legati a corpi, emozioni, desideri e vulnerabilità. Ne deriva l'esigenza di contesti educativi capaci non solo di trasmettere informazioni plurali e non normative, ma anche di accogliere domande, incertezze e processi di esplorazione senza imporre definizioni o tempi prestabiliti. Tuttavia, è fondamentale sottolineare come, in questa prospettiva, la cura dell'altro non debba coincidere con una postura protettiva o paternalistica, ma con la costruzione di relazioni e spazi in cui le persone possano prendere parola, essere ascoltate e mettere in comune i propri saperi, senza temere delegittimazione o giudizio.

Nel loro insieme, i risultati mostrano che i bisogni espressi dalle persone intervistate rimandano alla necessità di costruire contesti educativi capaci di rendere discutibili in modo continuativo le strutture e i dispositivi ciseteronormativi, riconoscere la pluralità delle esperienze di genere e sessualità, valorizzare i saperi maturati nelle pratiche mediali quotidiane e accogliere la dimensione affettiva che attraversa i processi di riconoscimento. La dimensione *Emancipatory* del modello Q.U.A.K.E. permette di ricondurre tali esigenze a un orizzonte di trasformazione collettiva. L'emancipazione del soggetto queer, infatti, non può essere relegata all'acquisizione di informazioni sufficienti a gestire privatamente la propria identità, ma deve

riguardare la possibilità collettiva di modificare le condizioni educative, relazionali e medialità che rendono alcune soggettività più esposte all'invisibilizzazione o alla delegittimazione. In questa prospettiva, la QME sollecita pratiche che intreccino lettura critica, cura, partecipazione e produzione di immaginari alternativi, riconoscendo i3 giovani come soggettività capaci di contribuire attivamente alla trasformazione della cultura mediale e scolastica. A partire da questi elementi, il paragrafo seguente propone alcune indicazioni progettuali rivolte a docenti, educator3 e famiglie, utili a tradurre i bisogni emersi in pratiche educative situate, dialogiche e attente alle condizioni di riconoscimento e partecipazione delle soggettività queer.

4.5 Sintesi, limiti e orientamenti pedagogici

Il presente paragrafo conclude l'analisi proponendo una sintesi trasversale delle principali evidenze emerse, esplicitandone al contempo i limiti e delineando alcune prospettive pedagogiche e progettuali.

Gli esiti della ricerca risultano coerenti alle domande che hanno orientato lo studio, e la loro analisi, proposta nei precedenti paragrafi, ha permesso di accorparli in un unico quadro, mettendo in relazione processi di riconoscimento identitario, contesti educativi, pratiche medialità e bisogni espressi dall3 partecipanti: in questa sezione si tenterà di proporre una sintesi di tale operazione. Nel loro insieme, le narrazioni raccolte confermano che i percorsi di riconoscimento identitario si sviluppano nel rapporto con le norme, i linguaggi, le relazioni e gli immaginari resi disponibili (o inaccessibili) dai contesti sociali, educativi e medialità attraversati. In particolare, le interviste mostrano come l'assenza di riferimenti capaci di rendere nominabili esperienze non ciseteronormative possa rendere più faticosa l'elaborazione del proprio vissuto, mentre l'incontro con parole, rappresentazioni e spazi di confronto può ampliare le possibilità di riconoscersi e raccontarsi. In questo quadro, i contesti educativi formali emergono raramente come riferimenti continuativi per affrontare tematiche legate a genere e sessualità. Quando emergono esperienze percepite come positive, queste dipendono spesso dall'incontro contingente con singol3 docenti, specifiche discipline o progetti circoscritti: di conseguenza, l'accesso a conoscenze e spazi di dialogo risulta diseguale e non garantito in modo continuativo. Allo stesso tempo, rappresentazioni medialità queer e spazi online hanno costituito per le persone intervistate risorse importanti di informazione, identificazione e autoformazione. Tuttavia, nonostante la loro rilevanza, non è possibile considerare queste risorse come sufficienti a compensare le lacune lasciate dall'istituzione scolastica, in quanto anche gli ambienti digitali sono attraversati da stereotipi, vincoli di visibilità e dinamiche potenzialmente escludenti. Pertanto, le evidenze emerse invitano a non

contrapporre acriticamente contesti scolastici e contesti mediali, ma a riconoscere le continuità tra le esperienze vissute dall3 giovani tra questi due ambienti. I bisogni espressi dall3 intervistat3 riguardano la disponibilità di linguaggi e rappresentazioni plurali, la costruzione di spazi di ascolto non giudicanti, il superamento della logica degli interventi occasionali, binari e eteronormativi sull'educazione sessuale e la formazione delle figure educative adulte chiamate a contrastare e riconoscere silenzi, stereotipi e discriminazioni. Ne consegue l'esigenza di progettualità capaci di integrare educazione alle differenze, educazione affettiva e sessuale ed educazione critica ai media, attraverso alleanze tra scuola, famiglie, servizi e attività associative del territorio.

Come anticipato nelle sezioni sul metodo della ricerca, questa presenta diversi limiti che ne delimitano la portata interpretativa, senza tuttavia ridurre la rilevanza della ricerca per questo lavoro di tesi. Il numero contenuto di partecipanti, la loro provenienza dal medesimo contesto geografico e il reclutamento realizzato attraverso reti relazionali personali non consentono di estendere i risultati all'insieme delle esperienze queer in Italia. Inoltre, la composizione del campione, caratterizzata da un livello di istruzione medio-alto e da un accesso relativamente continuativo a risorse formative e culturali, non considera le traiettorie di persone che hanno vissuto condizioni di maggiore precarietà economica e sociale, interruzioni nei percorsi scolastici o minori opportunità di accesso a risorse informative e relazionale. Allo stesso modo, pur avendo considerato le differenze di genere, orientamento sessuale, provenienza familiare e collocazione territoriale presenti nel campione, lo studio non permette di approfondire sistematicamente le intersezioni tra sessualità e identità di genere, classe sociale, processi di razzializzazione, esperienza migratoria, disabilità, appartenenza religiosa e altre dimensioni che possono incidere sulle condizioni di riconoscimento e accesso alle risorse. Un ulteriore elemento da considerare riguarda il carattere retrospettivo delle narrazioni, secondo cui le persone intervistate, oggi giovani adulte tra i ventuno e i ventinove anni, rileggono la propria adolescenza alla luce di linguaggi, esperienze e consapevolezze maturati nel tempo. Le interviste, pertanto, non restituiscono un'osservazione diretta delle pratiche adolescenziali contemporanee, ma interpretano il significato che determinati eventi, relazioni, spazi e rappresentazioni hanno assunto nei rispettivi percorsi biografici dell3 partecipanti. Tuttavia, è fondamentale notare che i limiti della ricerca contribuiscono a definirne il posizionamento e la validità teorica. Infatti, lo studio non è stato strutturato con l'obiettivo di produrre risultati statisticamente rappresentativi riguardo i percorsi identitari queer, bensì con quello di offrire una lettura esplorativa e situata delle condizioni educative, mediali e territoriali che hanno

attraversato le esperienze raccolte. In questa prospettiva, le narrazioni analizzate costituiscono luoghi privilegiati di osservazione critica delle disuguaglianze nell'accesso a linguaggi, rappresentazioni, relazioni e spazi di dialogo.

Nel quadro generale di questo elaborato, l'assunzione della prospettiva pedagogica della Queer Media Education (Messina, 2025) risulta particolarmente efficace nel leggere gli interrogativi e le necessità discusse nei paragrafi precedenti e nel fornire strumenti utili per tentare di rispondervi. Infatti, la questione principale emersa dalla ricerca riguarda la necessità fondamentale di rendere interrogabili i presupposti ciseteronormativi che attraversano linguaggi quotidiani, esempi narrativi, materiali didattici, relazioni educative e curricula espliciti e impliciti. Nel quadro della QME, tale processo non si limita all'aggiunta di lessici o categorie, ma prevede l'ampliamento discorsivo delle possibilità attraverso cui corpi, relazioni, desideri ed espressioni di genere possano essere pensati e riconosciuti come legittimi. In questa direzione, le pratiche di autoformazione nate in interazioni con i media, relazioni tra pari e community online devono essere considerate anche e soprattutto come saperi situati, costruiti attivamente mediante ricerca, selezione, confronto e attribuzione di significato a contenuti e narrazioni differenti. Un progetto pedagogico attento alla dimensione mediale può quindi assumere tali esperienze come punto di partenza, senza idealizzarle, favorendo al contempo competenze critiche capaci di interrogare l'affidabilità delle fonti, gli stereotipi rappresentativi, le forme di visibilità e i meccanismi che regolano la partecipazione sulle piattaforme digitali. In questo modo, l'educazione ai media può diventare uno spazio per collegare i repertori culturali già frequentati dall3 giovani a una lettura critica delle norme e dei rapporti di potere che attraversano gli ambienti digitali. Tuttavia, le narrazioni raccolte mostrano che il bisogno di accedere a informazioni plurali non può essere separato dal bisogno di trovare relazioni e contesti nei quali poter essere ascoltati3 senza timore di giudizio o delegittimazione. Docenti, educator3, genitori e altre figure adulte di riferimento possono contribuire a costruire tali condizioni predisponendo occasioni di dialogo in cui non sia richiesto di dichiararsi, giustificare la propria esperienza o adottare etichette identitarie definite. In questa prospettiva, è interessante riprendere il concetto di *queer care* (Messina, 2025), secondo cui la pratica di cura deve coincidere con la disponibilità ad ascoltare, interrogare criticamente i propri presupposti e intervenire di fronte a linguaggi, comportamenti e pratiche discriminatorie. Pertanto, rendere un contesto più accogliente significa agire preventivamente sulle condizioni relazionali e simboliche che possono rendere più o meno sicura la possibilità di prendere parola. Infine, le esperienze analizzate collegano la responsabilità di costruire contesti educativi più attenti alle

pluralità di genere e sessualità alla necessità di promuovere alleanze tra istituzioni educative, famiglie, servizi sociosanitari (in particolare psicologh³) e realtà LGBTQIA+ presenti sul territorio. Tali reti possono favorire una maggiore continuità tra le risorse disponibili nei diversi contesti di vita dell³ giovani, rendendo più accessibili competenze e spazi di dialogo, senza tuttavia delegare alle associazioni o alle persone queer stesse il compito di colmare ogni lacuna educativa. L'obiettivo, di conseguenza, diventa costruire una responsabilità educativa condivisa, capace di contrastare l'isolamento dell³ giovani e di superare la dipendenza da singole figure adulte percepite come particolarmente "aperte" o "sensibili" a questi temi.

Per concludere, si può affermare che la ricerca abbia mostrato come i percorsi di costruzione e autonarrazione identitaria delle persone intervistate si sviluppino nell'intreccio tra norme sociali, relazioni educative, rappresentazioni culturali e pratiche mediali. Pur nei limiti di uno studio situato e non generalizzabile, le narrazioni raccolte evidenziano che l'accesso a linguaggi, immaginari e spazi può incidere in modo significativo sulla possibilità di rendere pensabili e vivibili esperienze non ciseteronormative. Ne consegue la necessità di assumere la Queer Media Education non come un'aggiunta marginale ai contesti formativi, ma come un orientamento critico capace di interrogare le norme che regolano visibilità, riconoscimento e partecipazione. In questa prospettiva, la responsabilità educativa consiste nel contribuire alla costruzione di contesti scolastici, mediali e territoriali nei quali la pluralità di corpi, generi, desideri e relazioni possa trovare ascolto e legittimità, senza essere ridotta a un'eccezione da tollerare o a una differenza da spiegare.

4.5.1 Prospettive progettuali: una piattaforma digitale per la comunità educante

Muovendo da quanto emerso dalla ricerca, risulta interessante esplorare una possibile proposta progettuale di una piattaforma digitale che riesca a tradurre operativamente le indicazioni pedagogiche formulate nelle sezioni precedenti. Lo scopo principale di un progetto di questo tipo consiste nel creare un dispositivo di supporto per docenti, educator³ e genitori finalizzato a rendere più accessibili risorse, linguaggi, pratiche e reti di confronto. In questo senso, una piattaforma digitale strutturata secondo i principi della Queer Media Education (Messina, 2025) potrebbe sostenere pratiche maggiormente informate e riflessive, aiutando le figure educative a interrogare le norme implicite che attraversano i contesti di vita dell³ giovani e a costruire ambienti più attenti alle pluralità di genere, sessualità, corpi e relazioni. Anzitutto, la piattaforma potrebbe configurarsi come un archivio ragionato di risorse queer, raccogliendo libri, film, serie televisive, podcast, profili e contenuti digitali, siti, toolkit e riferimenti bibliografici. Per evitare che tale raccolta si riduca a un elenco indistinto di materiali, ciascuna

risorsa dovrebbe essere accompagnata da brevi indicazioni relative al pubblico di riferimento, ai temi affrontati, alle eventuali criticità o cautele interpretative e ai possibili utilizzi nei vari contesti educativi. Accanto a questa funzione di orientamento nel panorama mediale, la piattaforma potrebbe offrire materiali brevi per la formazione e l'autoformazione su lessico, pluralità di genere e sessualità, educazione sessuo-affettiva e gestione di linguaggi o situazioni discriminatorie. Un'ulteriore funzione potrebbe consistere nella predisposizione di un repertorio di attività e domande-guida, adattabili a classi, gruppi educativi e contesti familiari. Tali proposte potrebbero favorire la discussione critica di rappresentazioni, linguaggi e stereotipi, collegando l'educazione alle differenze all'analisi dei media e delle pratiche digitali quotidiane. Risulterebbe fondamentale che queste attività non richiedano all'3 giovani di dichiarare la propria identità o condividere aspetti intimi del proprio vissuto: la finalità dovrebbe essere quella di rendere più plurale e sicuro il contesto nel suo insieme, e non quella di individuare o esporre vissuti non normativi.

Riprendendo alcune delle indicazioni pedagogiche formulate da Messina (2025), la progettazione di una piattaforma di Queer Media Education richiede specifiche attenzioni, volte a garantirne accessibilità, coerenza teorica e rilevanza educativa. In primo luogo, le risorse dovrebbero essere accessibili sul piano linguistico, tecnologico ed economico, evitando sia un lessico eccessivamente specialistico sia modalità di fruizione che possano escludere persone con differenti competenze digitali, disponibilità materiali o bisogni di accessibilità. Inoltre, sarebbe necessario garantire l'affidabilità dei contenuti attraverso una curatela trasparente delle fonti, l'esplicitazione dei criteri di selezione e la presenza di riferimenti bibliografici, professionali e territoriali verificabili. Considerato il carattere dinamico dei linguaggi e delle risorse disponibili, la piattaforma dovrebbe prevedere un aggiornamento periodico dei materiali e delle terminologie utilizzate. Un ulteriore criterio riguarda l'attenzione alla pluralità delle prospettive rappresentate. Per evitare di restituire un'immagine omogenea o stereotipata delle esperienze LGBTQIA+, la selezione dei contenuti dovrebbe avvenire secondo una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989), tenendo conto delle differenze che attraversano genere, sessualità, età, classe sociale, provenienza culturale, processi di razzializzazione, disabilità, appartenenza religiosa e collocazione territoriale. Ciò implica il riconoscimento dei limiti di ogni proposta educativa e la disponibilità a sottoporre continuamente materiali e linguaggi a verifica critica, senza avere la pretesa di rappresentare in modo esaustivo ogni esperienza queer. In questa prospettiva, il coinvolgimento di persone queer, associazioni del territorio, docenti, educator³ e altre figure competenti nella progettazione, nella curatela e nella valutazione della

piattaforma potrebbe contribuire a evitare soluzioni costruite esclusivamente “dall’alto” e a mantenere un confronto con i bisogni effettivi dei contesti a cui essa si rivolge. È fondamentale sottolineare, tuttavia, che una piattaforma digitale di questo tipo non può sostituire la costruzione quotidiana di relazioni educative fondate su ascolto, fiducia e continuità, né può prendere il posto di consultori, servizi psicologici, spazi di ascolto o interventi di tutela e contrasto della violenza e delle discriminazioni. Essa non sarebbe inoltre in grado di compensare autonomamente l’assenza di formazione strutturale del personale scolastico e educativo o la mancanza di politiche istituzionali capaci di rendere sistematica l’educazione alle differenze, alle relazioni e ai media. Infine, occorre evitare che la piattaforma contribuisca a mettere le persone queer in una posizione obbligata di testimonianza o che produca, anche indirettamente, aspettative di esposizione identitaria nei confronti dell’3 utenti. Pertanto, un dispositivo educativo come questa piattaforma dovrebbe essere intesa come una risorsa inserita in un ecosistema educativo più ampio, e non come una soluzione tecnicistica alle criticità rilevate.

In conclusione, la proposta delineata intende indicare una possibile traduzione operativa dei principi della Queer Media Education, in linea con il suo scopo principale: superare la distanza tra analisi critica e intervento pedagogico (Messina, 2025). Dalla ricerca qualitativa esposta in questo capitolo emerge, infatti, che rendere più accessibili linguaggi, risorse e occasioni di confronto costituisce un passaggio operativo necessario per costruire contesti educativi, mediali e territoriali nei quali le pluralità di genere e sessualità possano essere riconosciute come parte ordinaria dell’esperienza umana.

CONCLUSIONI

Il presente elaborato ha indagato il ruolo delle rappresentazioni e degli spazi digitali nei percorsi adolescenziali di costruzione e autonarrazione identitaria, assumendo una prospettiva teorica derivata dall'intreccio tra studi queer, studi sui media digitali, Media Education e pedagogia critica. In particolare, la tesi ha esplorato continuità e discontinuità tra pratiche medial digitali e vissuti scolastici, evidenziandone l'impatto sui processi identitari queer. Il recente approccio della Queer Media Education di Salvatore Messina (2025) è stato assunto come cornice interpretativa e pedagogica per interrogare le norme di genere e sessualità che attraversano rappresentazioni medial, piattaforme digitali, istituzioni scolastiche e relazioni educative.

La ricerca qualitativa proposta offre una lettura situata dei significati attribuiti dalle persone intervistate al proprio vissuto identitario adolescenziale tra contesti educativi e contesti digitali. Per molti dei giovani queer coinvolti, rappresentazioni, contenuti e forum online hanno costituito occasioni fondamentali per entrare in contatto con immaginari e linguaggi con cui interpretare desideri ed espressioni di sé difficilmente nominabili nei contesti quotidiani. Da alcuni racconti è emerso come tali risorse hanno reso possibile riconoscersi in esperienze differenti dalla norma cis eterosessuale e immaginare forme di vita e relazione prima percepite come impensabili, mentre altre narrazioni hanno reso evidente come le piattaforme non sono luoghi estranei ai dispositivi normativi che strutturano la società. Le logiche economiche, algoritmiche e culturali che governano tali spazi online fanno sì che le possibilità di riconoscimento offerte dai media debbano convivere con esperienze di ostilità, sessualizzazione e invisibilizzazione, le quali spesso tendono ad assumere forme più pervasive e amplificate rispetto a quanto avviene nei contesti offline.

In questa prospettiva, una delle principali implicazioni della tesi riguarda il rapporto di continuità, più che di contrapposizione, tra ambienti digitali e contesti educativi formali. Le narrazioni mostrano come le carenze della scuola e di altre agenzie educative possano rendere i media uno spazio essenziale di ricerca autonoma di linguaggi, rappresentazioni e relazioni. Tuttavia, quando contenuti e piattaforme digitali diventano gli unici luoghi in cui reperire informazioni e possibilità di identificazione, diventa fondamentale considerare come questi non possano garantire in modo equo né cura, né protezione, né condizioni stabili di riconoscimento. Questa consapevolezza richiama direttamente la responsabilità delle istituzioni educative: se i media possono costituire una risorsa significativa, non possono però supplire integralmente alla funzione della scuola nel garantire spazi accessibili, continuativi e critici di elaborazione delle

differenze. Da questo punto di vista, il silenzio o la trattazione episodica dei temi relativi a corpi, relazioni, affettività, generi e sessualità non costituiscono una posizione neutrale, ma contribuiscono a consolidare l'esperienza cisgender ed eterosessuale come naturale e lasciano le soggettività non conformi ad essa prive di strumenti interpretativi e di interlocutori percepiti come affidabili. Pertanto, i risultati della ricerca suggeriscono che per rispondere ai bisogni emersi sia necessario evitare una logica di intervento educativo emergenziale e assumere l'impegno di trasformare le condizioni pedagogiche e medialità attraverso cui la normalità viene quotidianamente prodotta, trasmessa e resa pensabile.

In tale direzione, la scelta di adottare e valorizzare il campo inedito della Queer Media Education (Messina, 2025) è giustificata dalla rilevanza pedagogico-critica della stessa, la quale risiede nella possibilità di spostare l'attenzione da un mero movimento inclusivo delle persone queer a un'azione di problematizzazione delle norme che permeano i discorsi su genere e sessualità negli ambienti scolastici e medialità, con lo scopo di rendere interrogabili le strutture che producono gerarchie di visibilità e di riconoscimento delle soggettività. È fondamentale sottolineare che una simile prospettiva richiede anche una particolare attenzione etica. Infatti, rendere visibili le differenze non equivale automaticamente a produrre inclusione: nei contesti formativi, l'invito a raccontarsi, rappresentarsi o prendere posizione può esporre alcune persone a processi di identificazione forzata o outing involontario. Un'autentica pratica queer-media educativa deve porre le condizioni nelle quali ciascuna possa scegliere se, come e quando parlare di sé, tutelando la pluralità delle esperienze. Tale approccio richiede, in questo senso, un'etica dell'ascolto e della responsabilità rispetto ai rapporti di potere che attraversano ogni situazione educativa (Messina, 2025). A questo proposito, risulta rilevante ricordare come dall'3 interviste emerga il bisogno e il valore di spazi di ascolto, confronto e sperimentazione non giudicanti e dell'incontro con figure adulte formate e predisposte al dialogo. Ne deriva l'esigenza di pensare l'educazione a genere, sessualità e media anche nella sua dimensione relazionale e affettiva. La scuola, pertanto, non è chiamata esclusivamente a fornire contenuti, ma a costruire condizioni di vivibilità, partecipazione e confronto. In questa direzione, appaiono centrali le alleanze tra istituzioni scolastiche, servizi psicologici, famiglie, associazioni del terzo settore, gruppi informali e realtà LGBTQIA+ territoriali, riconoscendo il valore complementare di saperi professionali, esperienziali e comunitari.

Sul piano personale e professionale, il lavoro svolto ha permesso di indagare e affermare il valore delle esperienze queer come punto di osservazione privilegiato per rendere visibili le norme e i dispositivi biopolitici (Bernini, 2017) che regolano corpi, desideri, linguaggi,

rappresentazioni e possibilità di appartenenza. È fondamentale, in questo senso, sottolineare l'importanza di un approccio queer-media educativo per ogni soggettività, non solo queer. Come sottolinea Messina (2025, p. 386), la Queer Media Education

è un tassello di un progetto educativo più ampio mirante a formare pensator* critic* e cittadin* democratic*. Imparare a leggere e produrre artefatti mediali in maniera queer e critica aiuta a sviluppare competenze per contrastare attivamente le tendenze antidemocratiche (come l'omobitansfobia dilagante in certi contesti, ma anche altre forme di discriminazione e polarizzazione).

Pertanto, la capacità di interrogare i media, le norme e i rapporti di potere che li attraversano costituisce una condizione importante per partecipare alla vita collettiva in modo consapevole, responsabile e solidale. Questa prospettiva appare ancora più urgente nell'attuale ecosistema mediale, segnato dalla crescente diffusione di sistemi algoritmici e di intelligenza artificiale generativa, i quali non si limitano a offrire nuovi strumenti di produzione e fruizione dei contenuti, ma partecipano alla selezione, classificazione e generazione di immaginari, incorporando dati e gerarchie sociali. Una Queer Media Education adeguata al presente dovrà pertanto affiancare all'analisi critica delle rappresentazioni una riflessione sulle infrastrutture che regolano la visibilità e la plausibilità dei discorsi, come gli algoritmi di raccomandazione, i *bias* nei dati, modelli generativi e, soprattutto, le modalità attraverso cui essi possono riprodurre default ciseteronormativi e altre forme di disuguaglianza (Messina, 2025). In questo senso, risulta evidente come l'alfabetizzazione critica ai media deve comprendere anche i sistemi tecnici e culturali che organizzano la circolazione dei contenuti specifici.

Le linee di ricerca che emergono dall'analisi delle interviste sono molteplici. In particolare, appare necessario sviluppare ulteriori ricerche che coinvolgano direttamente adolescenti in contesti scolastici, territoriali e socioculturali differenziati, così da approfondire le pratiche mediali e i processi di costruzione identitaria nel loro svolgersi presente. Sarebbe inoltre rilevante integrare le narrazioni individuali con l'osservazione dei contesti educativi, l'analisi di curricula e materiali didattici, il confronto con docenti, educatori³, famiglie e soggetti del terzo settore e l'esplorazione delle condizioni di accesso alle risorse nei diversi territori. In continuità con quanto proposto nel paragrafo 4.5.1, un'ulteriore direzione consiste nella progettazione e sperimentazione di una piattaforma digitale, intesa come dispositivo di Queer Media Education capace di mettere in relazione media digitali e contesti educativi tramite la sua funzione principale di raccolta, organizzazione e condivisione di risorse educative, informative e culturali dedicate alle tematiche di genere e sessualità. Tali possibilità di ricerca

costituiscono anche il punto di partenza del percorso di Dottorato che chi scrive ha l'opportunità intraprendere dopo la Laurea. Il progetto di ricerca è stato infatti strutturato mantenendo come oggetto di studio le discontinuità tra pratiche identitarie digitali e esperienze scolastiche, concentrandosi sui regimi di normatività che strutturano genere e sessualità negli ambienti medial ed educativi. Nello specifico, attraverso la sperimentazione di un laboratorio ibrido di Queer Media Education ispirato al modello Q.U.A.K.E. (Messina, 2025), l'obiettivo sarà non soltanto descrivere tali discontinuità, ma elaborare insieme a student³, docenti ed educator³ strumenti pedagogici trasferibili, attenti alle differenze territoriali e alle condizioni etiche della partecipazione.

Questa tesi non vuole essere un tentativo isolato di ascoltare e interpretare alcune esperienze queer situate. La speranza di fondo che ha guidato questo lavoro è che gli interrogativi, i bisogni e le possibilità emersi possano alimentare ulteriori occasioni di confronto, co-progettazione e cambiamento educativo. In questa prospettiva, la Queer Media Education non costituisce una risposta definitiva a tutte le criticità che si possono incontrare nell'ambito dei discorsi su genere e sessualità, ma rappresenta una pratica critica e pedagogica da coltivare collettivamente, desiderosa e capace di rendere i contesti medial ed educativi più equi e plurali.

BIBLIOGRAFIA

- Alì, D. (2021). *Didattica queer: perché è necessario queerizzare la scuola italiana*. KABUL magazine.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Polity (cit. in Buckingham, 2008).
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim Code*. Polity Press (cit. in Messina, 2025).
- Bernini, L. (2017). *Le teorie queer: Un'introduzione*. Mimesis.
- Bernini, L. (2019). *LGBTQIA+*. Treccani.
- boyd, d. (2010). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Site*.
- boyd, d. & (2011). *It's complicated. The social life of networked teens*. Yale University Press (cit. in Farci & Scarcelli, 2022).
- Britzman, D., P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2).
- Bryson, M., de Castell, S. (1993). Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect. *Canadian Journal of Education*, 18(3).
- Buckingham, D. (A cura di), (2008). *Youth, identity, and digital media*. MIT Press.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori università.
- Bulgarelli, R. (2021). «Chi parla per gli omosessuali?». Il ruolo del giornale «FUORI!» nel processo di community building del Fronte Unitario Omosessuale Rivoluzionario Italiano (1971-1973). *Diacronie*, N° 47, 3.
- Burgio, G. (2015). Pedagogical Lexicon. *Education Sciences & Society*, 6 (2) (cit. in Santambrogio, 2022).
- Burgio, G. (2020). Una violenza normale. Maschilità, adolescenza, omofobia. *Education Sciences & Societies* (cit. in Alì, 2021).

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (trad. it. Laterza, 2013).
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender* (trad. it. Mimesis, 2014).
- Campbell, J. E. (2004). *Getting It On Online: Cyberspace, Gay Male Sexuality, and Embodied Identity*. Routledge (cit. in Farci & Scarcelli, 2022).
- Cardon, D., & Granjon, F. (2013). *Médiactivistes*. Presses de Sciences Po (cit. in Bulgarelli, 2021).
- Cho, A. (2017). Default publicness: Queer youth of color, social media, and being outed by the machine. *New Media & Society* (cit. in Haimson et al., 2021).
- Cingel, D., Carter, M., & Krause, H. (2022). Social media and self esteem. *Current Opinion in Psychology*, 45 (in Perez-Torres, 2024).
- Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi (2024). *5 anni dopo. Psicologhe, psicologi e pari opportunità: I risultati del follow-up*. Quaderni CNOP, 16.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. The University of Chicago Legal Forum.
- De Lauretis, T. (1991). Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities *An Introduction*. *Differences*, 3(2), iii–xviii.
- De Lauretis, T. (1999). *Soggetti eccentrici* (1. ed). Feltrinelli (cit. in Bernini, 2017).
- De Leo, M. (2021). *Queer. Storia culturale della comunità LGBT+*. Einaudi
- Dev, S., Monajatipoor, M., Ovalle, A., Subramonian, A., Phillips, J., Chang, K. (2021). Harms of gender exclusivity and challenges in non-binary representation in language technologies. *Proceedings of the 2021 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. Association for Computational Linguistics (cit. in Messina, 2025).
- Dreger, A. D. (1998). *Hermaphrodites and the Medical Invention of Sex*. Harvard University Press (cit. in Bernini, 2017).

- Elliott, A. (2021). *La cultura dell'intelligenza artificiale*. Codice Edizioni (cit. in Messina, 2025).
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton (cit. in Buckingham, 2008).
- Farci, M., & Scarcelli, C. M. (A cura di), (2022). *Media digitali, genere e sessualità*. Mondadori università.
- Fausto-Sterling, A. (1993). *The Five Sexes: Why Man and Woman Are Not Enough*. The Sciences (cit. in Bernini, 2017).
- Fausto-Sterling, A. (2000). *The Five Sexes, Revisited*. The Sciences (cit. in Bernini, 2017).
- Feinberg, L. (1992). *Transgender liberation: A movement whose time has come*. World View Forum.
- Ferrari, F., Ragaglia, E.M., Rigliano, P. (2017). *Il “genere”. Una guida orientativa* (2. ed.). SIPSIS.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7 (cit. in Perez-Torres, 2024).
- Foucault, M. (1976). *La volontà di sapere. Storia della sessualità I* (trad.it. Feltrinelli, 2013).
- Foucault, M., (1978). *Illuminismo e critica*. (trad. it. Donzelli, 1997; cit. in Bernini, 2017)
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi* (trad. it. 2002, EGA Editore).
- Gamson, J. & Hertz. R. (2023). “But Everything Else, I Learned Online”: School-Based and Internet-Based Sexual Learning Experiences of Heterosexual and LGBTQ+ Youth. *Qualitative Sociology*, 46.
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice*. Harvard University Press (cit. in Buckingham, 2008).
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books (cit. in Buckingham, 2008).
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva* (cit. in Messina, 2025).

- Haimson, O. L., Dame-Griff, A., Capello, E., & Richter, Z. (2021). Tumblr was a trans technology: the meaning, importance, history, and future of trans technologies. *Feminist Media Studies*.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. Appleton (cit. in Buckingham, 2008).
- Hall, G. S. (1906). *Youth: Its Education, Regimen and Hygiene*. Appleton (cit. in Buckingham, 2008).
- 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* Hutchinson (cit. in Messina, 2025).
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* (cit. in Spallaccia, 2020).
- Haraway, D. (1991). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. In *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Hollenbaugh, E. (2021). Self-presentation in social media: Review and research opportunities. *Review of Communication Research*, 9 (cit. in Perez-Torres, 2024).
- hooks, bell (1981) *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*. South End Press (cit. in Spallaccia, 2020).
- Hossain T., Dev S., Singh S. (2023). MISGENDERED: Limits of large language models in understanding pronouns. *Proceedings of the 61st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Association for Computational Linguistics (cit. in Messina, 2025).
- Hughes, I. A., Houk, C., Ahmed, S. F., Lee, P. A., LWPES Consensus Group, & ESPE Consensus Group (2006). Consensus statement on management of intersex disorders. *Archives of disease in childhood* (cit. in Bernini, 2017).
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. Routledge (cit. in Buckingham, 2008).

- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York University Press (cit. in Farci & Scarcelli, 2022).
- Kendall, L. (2002). *Hanging Out in the Virtual Pub: Masculinities and Relationships Online*. University of California Press (cit. in Farci & Scarcelli, 2022).
- La storia di Arcigay. (n.d.). Arcigay.it. <https://www.arcigay.it/archivio/2007/12/la-storia-di-arcigay/>
- López Pereyra, M. (2020). *Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training*.
- MacKenzie, D. & Wajcman, J. (1999). *The Social Shaping of Technology*. Open University Press (cit. in Farci & Scarcelli, 2022).
- Marcia, J. (1980). Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescence psychology*. Wiley (cit. in Buckingham, 2008).
- Marwick, A. & boyd, d. (2011). I tweet honestly, I tweet passionately. Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media & Society*, XIII (cit in Farci & Scarcelli, 2022).
- Messina, S. (2025). *Queer Media Education. Alfabeti mediali e di genere per una pedagogia equa e plurale*. Ledizioni.
- Messina, S. (2025). Representations of gender and sexuality in the age of GenAI: pedagogical approaches to the mediatization of the collective imaginary. *Pedagogia oggi*, 23(2).
- Messina, S., Raimondo Di Grigoli, A. (2025). *Oltre gli algoritmi normativi. Pluralità queer tra serie TV e media digitali*. SCHOLÉ, 63(2).
- Mieli, M. (1977). *Elementi di critica omosessuale*. Feltrinelli, 2002 (cit. in Bernini, 2017).
- Miller, s. j. (2015). A queer literacy framework promoting (a)gender and (a)sexuality self-determination and justice. *The English Journal*, 104(5).
- Money, J., Hampson, J.G., Hampson, J.L. (1955). *Hermaphroditism: Recommendations Concerning Assignment of Sex, Change of Sex, and Psychological Management*. Bulletin of The Johns Hopkins Hospital (cit. in Bernini, 2017).

- Muñoz, J. E. (1999). *Disidentifications: Queers of color and the performance of politics*. University of Minnesota Press (cit. in Messina, 2025).
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press (cit. in Messina, 2025).
- Panciroli, C., Rivoltella P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Scholé (cit. in Messina, 2025).
- Panciroli, C. (2025). AI literacy: alfabeti, pensiero critico, spiegabilità. In P. C. Rivoltella, C. Panciroli (eds.). *Didattica delle New Literacies*. Mondadori (cit. in Messina, 2025).
- Pérez-Torres, V. (2024). Social media: A digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, 43(26).
- Plant, S. (1997). *Zeros and ones. Digital women and the new technoculture*. Fourth Estate (cit. in Farci & Scarcelli, 2022).
- Quinlivan, K., & Town, S. (1999). Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(5).
- Raj, M. (2024). *The Impact of Social Media on Identity Formation: A Critical Analysis*.
- Reid, E. (2021). *Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat*. University of Melbourne (cit. in Farci & Scarcelli, 2022).
- Rehman, A. (2025). *Social Media and Youth Identity Formation*.
- Rich, A. C. (1980). *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*. Journal of Women's History, 2003.
- Rivoltella, P. C. (2019). *Media education: Idea, metodo, ricerca*. Scholé.
- Rivoltella, P.C. (2024). Intervento e competenze per le professioni educative nella condizione postmediale. In P. Ingrosso, L. Ferrari. *COO.DE. Formazione digitale cooperativa*. Erickson (cit. in Messina, 2025).

- Santambrogio, A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell3 adolescenti trans*. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*.
- Spallaccia, B. (2020). Dai Women's Studies alle teorie queer: una panoramica sugli studi di genere (in Ferraresi, A., Pederzoli, R., Cavalcanti, S., Scansani, R. (eds.) *Metodi e ambiti nella ricerca sulla traduzione, l'interpretazione e l'interculturalità – Research Methods and Themes in Translation, Interpreting and Intercultural Studies, MediAzioni 29: A83-A102*).
- Spears, R. & Lea, M. (1992). Social influence and the influence of the “social” in computer-mediated communication. *Contexts of computer-mediated communication*. Harvester-Wheatsheaf (cit. in Farci & Scarcelli, 2022).
- UNESCO (2024). Generative AI: UNESCO study reveals alarming evidence of regressive gender stereotypes. In <https://www.unesco.org/en/articles/generative-ai-unesco-study-reveals-alarming-evidence-regressive-gender-stereotypes> (cit. in Messina, 2025).
- Van Leent, L., & Mills, M. (2018). Queer Critical Media Literacy in Teacher Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3) (cit. in Messina, 2025).
- Villa, I. (2020). Protagoniste invisibili. Del lesbofemminismo italiano e delle butch tra femminismo e transfemminismo. *AG About Gender - Rivista internazionale di studi di genere*, V. 9, gerarchie.
- Woolley, S. W. (2023). Queer critical media literacy and possibilities for counterhegemonic pedagogy. *The International Journal of Critical Media Literacy*, 3(2) (cit. in Messina, 2025).

RINGRAZIAMENTI

Altro giro altra corsa. A meno di due anni dall'ultima volta, mi trovo, di nuovo, a voler esprimere tutta la gratitudine e l'affetto che provo per le persone che mi hanno accompagnata in questo percorso accademico e, soprattutto, in questo folle periodo di vita.

Il primo ringraziamento va al Professor Di Bernardo, per il supporto e la guida in questo lungo e intenso lavoro di tesi. Il clima particolarmente accogliente e stimolante vissuto in questi due anni in Unimore mi porta a estendere i ringraziamenti a tutti i Professori del Corso di Laurea e del Dipartimento, in particolare al Professor Giliberti, per la cura e per le biciclette, e alla Professoressa Silva, per le opportunità di confronto e per la fiducia posta in me.

Un altro enorme grazie va alle persone che si sono rese disponibili per essere intervistate e che hanno reso possibile questo progetto di tesi. Grazie per la fiducia nella condivisione, spero che dal risultato finale si evinca tutta la cura e il rispetto che ho messo nel trattare le vostre storie. Grazie di cuore, è stato un privilegio potervi ascoltare.

Grazie a chi c'è da sempre, chi da poco, chi c'è da lontano e chi da un po' più vicino.

Grazie a mamma e papà e al Peppone.

A Chiara, Carola, Anna, Lalla, Legizia, Valeria e Emme.

A Dalila, Aurora, Aelle e a tutto il cast dell'OffiCoffee.

A Ruby, Federica, Veronica, Ilaria, Anna, Michele, Rebecca e Alessandro.

Agli emiliani e alle emiliane del Movimento Giovanile Salesiano.

Alla Comunità FMA di Bibbiano.

A Salvatore, Marika e Alessia.

A Silvia, Bruno, Sara, Matilda e tutti i Limers.

A suor Laura.

A Martina.

Grazie. Siete stati fondamentali, ognuna nel suo modo, nel suo spazio e nel suo tempo.

Ci vediamo al prossimo giro.