

Corpi, consenso e *media education*: il ruolo della scuola e il caso di Grok AI

Bodies, Consent, and *Media Education*: the Role of Schools and the Case of Grok AI

Chiara Carletti

Università degli Studi di Siena, chiara.carletti@unisi.it

CORPI E PRATICHE EDUCATIVE EMANCIPATIVE

ABSTRACT

Education is often understood as a space for transmitting rules and values, but it is rarely examined as a place for critically shaping representations of the body. This article offers a pedagogical reflection on how artificial intelligence, through tools like Grok AI, contributes to reproducing and normalising neo-patriarchal visions that strip the female body of subjectivity and consent. Drawing on a feminist and intersectional perspective, and employing critical discourse analysis of public materials, the paper demonstrates how schools can become laboratories of resistance and re-signification by fostering educational practices based on consent literacy, respect for otherness, and relational care. In this way, the article outlines prospects for a transformative *media education*, capable of interrogating the power of images and restoring agency and dignity to emerging subjectivities.

L'educazione, concepita perlopiù come spazio di trasmissione di regole e valori, raramente viene interrogata come luogo di costruzione critica delle rappresentazioni dei corpi. Questo contributo propone una riflessione pedagogica su come l'intelligenza artificiale, attraverso strumenti come Grok AI, contribuisca a riprodurre e normalizzare visioni neo-patriarcali che svuotano il corpo femminile di soggettività e consenso. Attraverso una lettura femminista e intersezionale e una *critical discourse analysis* dei materiali pubblici, il lavoro mostra come la scuola possa divenire laboratorio di resistenza e risignificazione, promuovendo pratiche educative fondate su alfabetizzazione al consenso, rispetto dell'altro e cura delle relazioni. Si delineano così prospettive per una *media education* trasformativa, capace di interrogare il potere delle immagini e restituire centralità alle soggettività in formazione.

KEYWORDS

Consent Education; Media Education; Body; Artificial Intelligence; Agency
Educazione al consenso; Media education; Corpo; Intelligenza artificiale; Agency

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Carletti, C. (2026). Corpi, consenso e *media education*: il ruolo della scuola e il caso di Grok AI. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 139-148. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-18>.

Corresponding Author: Chiara Carletti | chiara.carletti@unisi.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siages>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-18

Received: 13/04/2026 | **Accepted:** 24/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Introduzione: il problema pedagogico della rappresentazione dei corpi nell'era dell'IA

La questione della rappresentazione dei corpi femminili si impone oggi come una delle principali sfide pedagogiche dell'epoca digitale. Nel passaggio dalla materialità delle immagini storiche, fino alle odierne rappresentazioni femminili generate dall'intelligenza artificiale, la visibilità dei corpi delle donne è stata oggetto di continue riscritture culturali, simboliche e, oggi, tecnologiche. In quest'ultimo caso, il rischio di alimentare processi di oggettificazione, mercificazione e de-umanizzazione, spesso veicolati da strutture di potere patriarcale che attraversano sia la cultura che le pratiche sociali, è particolarmente presente. La crescente integrazione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana e, in particolare, l'affermarsi di strumenti di intelligenza artificiale capaci di generare, manipolare e diffondere immagini virtuali, ridefinisce in profondità i confini tra realtà e finzione, tra soggettività e oggettivazione (Ferro, 2024).

In questo scenario, fenomeni come la *nudification* non consensuale, la creazione e la condivisione di *deepfake* e la manipolazione di immagini personali rappresentano nuove forme di violenza simbolica e digitale, capaci di incidere non solo sull'identità e sull'autostima delle persone coinvolte, ma anche sull'aspetto relazionale ed educativo. Quando il corpo femminile viene, infatti, mediato, riprodotto e trasformato da dispositivi algoritmici, la questione pedagogica si radicalizza: chi decide come un corpo può essere mostrato? Chi stabilisce quali corpi sono disponibili allo sguardo, alla manipolazione e al desiderio altrui? E, soprattutto, quale spazio ha il soggetto in formazione per costruire una postura critica di fronte a queste rappresentazioni? La riflessione che qui si propone nasce dall'urgenza di restituire al campo della pedagogia un tema che rischia di essere assorbito dal solo dibattito giuridico, tecnologico o giornalistico. Il caso Grok AI – il sistema di intelligenza artificiale generativa sviluppato da xAI e integrato nella piattaforma X, che tra la fine del 2025 e i primi mesi del 2026 ha generato su larga scala immagini sessualizzate non consensuali di donne e minori, provocando indagini da parte della Commissione Europea, dell'Ofcom britannico e di diversi governi – costituisce un caso emblematico. Esso rende visibile una dinamica strutturale, ovvero la possibilità, inscritta nell'architettura stessa di alcuni sistemi di IA generativa, di svuotare il corpo dell'altro di soggettività, di negarne il consenso e di trasformarlo in superficie disponibile alla manipolazione (Gibson et al., 2025). È, dunque, evidente come la questione dei corpi rappresenti oggi un nodo teoretico e pratico centrale per la pedagogia contemporanea.

La scuola, tradizionalmente luogo di trasmissione di regole e valori, rischia di rimanere marginale nella decostruzione critica di queste dinamiche, limitandosi a promuovere una cittadinanza digitale di facciata, spesso incapace di affrontare la complessità della relazione tra corpo, mente ed emozioni (Livingstone, 2009). Eppure, il sapere educativo può e deve interrogarsi sul potere delle immagini e sulle nuove grammatiche del corpo, con l'obiettivo di promuovere pratiche trasformative che restituiscano centralità alle soggettività in formazione (Burgio & Muscarà, 2024).

Risignificare i corpi nell'era dell'IA implica riconoscere che la rappresentazione è sempre un atto pedagogico: ciò che viene mostrato, silenziato, manipolato o celebrato costruisce, infatti, orizzonti di possibilità o di esclusione (Giroux, 2020). Occorre, pertanto, ripensare il ruolo della scuola come laboratorio critico, capace di educare al consenso, al rispetto dell'alterità e alla cura delle relazioni, interrogando la relazione tra potere tecnologico, immaginario collettivo e pratiche quotidiane (bell hooks, 2021). In questa prospettiva, il presente contributo si propone di analizzare – attraverso una lettura femminista e intersezionale – come l'educazione possa agire da spazio di resistenza e rigenerazione contro le forme contemporanee di violenza simbolica e digitale, promuovendo una *media education* capace di restituire *agency* e dignità alle soggettività, alle bambine, alle ragazze e alle donne in ogni fase della vita.

Per fare questo, il contributo si avvale degli strumenti della *critical discourse analysis* (CDA) applicata ai materiali pubblici relativi al caso. Il metodo della CDA, nella tradizione che va da Fairclough (2010) a Wodak e Meyer (2009), risulta particolarmente appropriato per un'analisi pedagogica dei media digitali, in quanto non si limita a esaminare il contenuto di un testo, ma interroga le condizioni discorsive e istituzionali della sua produzione, circolazione e naturalizzazione, mettendo in luce come i discorsi contribuiscano a riprodurre, legittimare o contestare specifici rapporti di potere. La CDA, nella sua declinazione



multimodale (Machin & Mayr, 2012), estende questa interrogazione ai testi visivi e alle immagini, consentendo di analizzare non soltanto ciò che viene detto, ma anche ciò che viene mostrato, e le logiche di potere inscritte nei regimi della visibilità. In questo quadro, la *critical discourse analysis* diviene lente interpretativa che consente di leggere il caso Grok AI come dispositivo discorsivo, vale a dire come insieme di pratiche, tecnologie e rappresentazioni che producono e normalizzano specifici rapporti di potere tra soggetti, corpi e sguardi. L'analisi si basa su materiali di dominio pubblico: gli output visivi diffusi sulla piattaforma X, le risposte istituzionali dell'azienda, i rapporti di ricerca indipendenti, le comunicazioni degli organismi di regolamentazione europei e le reazioni del dibattito pubblico internazionale. L'obiettivo non è formulare un giudizio morale sullo strumento tecnologico, ma mostrare come il corpo, quando viene mediato da dispositivi digitali e da IA generative, diventi un terreno pedagogico cruciale, e come la scuola possa trasformare questo terreno da spazio di normalizzazione a spazio di coscientizzazione, decostruzione e *agency*.

1. Il corpo tra formazione e rappresentazione: coordinate epistemologiche

La rappresentazione del corpo femminile attraversa millenni di storia e cultura, fungendo da specchio delle relazioni di potere, dei sistemi simbolici e delle trasformazioni sociali che hanno segnato le diverse epoche. Nonostante questo, la riflessione pedagogica sul corpo sconta un ritardo strutturale rispetto ad altre scienze umane. Per lungo tempo la pedagogia ha trattato il corpo come supporto dell'apprendimento, piuttosto che come dimensione costitutiva della formazione del soggetto (Iavarone, 2025). Eppure, come ha mostrato Simone de Beauvoir (2016) in una delle pagine fondative del pensiero femminista, il corpo è un campo di significazione, un luogo in cui si depositano norme sociali, aspettative culturali e rapporti di potere, più o meno impliciti. L'affermazione secondo cui "*On ne naît pas femme, on le devient*"¹ è, in questo senso, una chiara affermazione di come il corpo sia sempre anche l'esito di un processo educativo, consapevole o inconsapevole che sia. Judith Butler (2023) ha radicalizzato questa intuizione, mostrando come il genere non sia un dato naturale, ma il risultato di dispositivi discorsivi e pratiche sociali inscritti in un quadro normativo eterosessuale. Il corpo, in questa prospettiva, è prodotto e riprodotto dalle pratiche discorsive, istituzionali e materiali che lo attraversano. Ciò che interessa alla riflessione pedagogica non è la teoria della performatività in sé, ma la sua implicazione formativa: se il corpo è costruito in maniera performativa, allora ogni pratica educativa che riguarda il corpo, è anche una pratica di costruzione del soggetto. Non esiste educazione che non sia, in qualche misura, educazione del e attraverso il corpo. Accanto a questa riflessione, occorre riconoscere come le rappresentazioni dei corpi non colpiscano tutti i soggetti allo stesso modo: gli assi di genere, razza e classe e, successivamente, anche quelli di età, orientamento sessuale e disabilità, si intersecano producendo forme specifiche di esposizione alla violenza simbolica e materiale (Crenshaw, 1991).

Questa consapevolezza acquista una centralità inedita nell'era digitale. La corporeità è, infatti, oggi sottoposta a regimi di mediazione che ne trasformano radicalmente lo statuto (Iavarone, 2025). Il corpo digitale è un corpo che può essere duplicato, modificato, decontestualizzato e sessualizzato, senza che il soggetto a cui quel corpo appartiene ne abbia consapevolezza. Possiamo parlare a questo proposito di una vera e propria *fenomenologia del digitale* che impone di ripensare il rapporto tra corpo, dimensione e spazio al tempo dell'intelligenza artificiale (Ferro, 2024). La possibilità tecnica di generare, manipolare e far circolare immagini di corpi attraverso sistemi di IA generativa configura un nuovo regime del visibile, in cui il confine tra rappresentazione e fabbricazione e tra immagine e violenza, diventa strutturalmente instabile. È in questo snodo che la questione del corpo cessa di essere un tema esclusivamente culturale e diventa una questione propriamente pedagogica. Si tratta, infatti, di un problema che attiene direttamente alla

1 Traduzione italiana: "*Donna non si nasce, lo si diventa*" (de Beauvoir, 2016).



formazione della soggettività, in particolare al modo in cui i corpi vengono rappresentati – chi viene mostrato, come, a chi, con quali possibilità di risposta e di contestazione – contribuisce a definire il campo del possibile per i soggetti in formazione.

Questa dinamica trova riscontro concreto nel contesto educativo italiano, dove le rappresentazioni del femminile sono ancora largamente ancorate a modelli stereotipati che riproducono asimmetrie di genere; pertanto, l'educazione che si interessa a questo tema, deve passare necessariamente anche attraverso un lavoro critico sulle immagini e sulle narrazioni (Burgio & Muscarà, 2024). Queste immagini, tuttavia, finiscono per partecipare attivamente alla costruzione di un immaginario in cui alcune soggettività sono riconosciute come tali, mentre altre sono soggette allo sguardo e alla manipolazione altrui. In termini pedagogici, ciò significa che il lavoro sulle rappresentazioni del corpo rappresenta una componente strutturale della formazione. Non a caso, l'educazione e la scuola, da parte loro, non sono mai state neutre rispetto a questi processi di costruzione simbolica (Burgio & Lopez, 2023). Il dispositivo pedagogico partecipa, infatti, attivamente sia alla riproduzione che alla contestazione delle immagini sociali del femminile, attraverso curricula, materiali didattici, pratiche relazionali e linguaggi.

L'esperienza scolastica delle bambine e delle ragazze – spesso marcata da stereotipi e aspettative di genere – è ancora oggi uno dei terreni privilegiati su cui si giocano la resistenza, la ridefinizione e la negoziazione dei significati attribuiti ai corpi (Burgio & Muscarà, 2024). La cultura visuale dei social media rilancia e, al tempo stesso, problematizza l'accessibilità, la moltiplicazione e la manipolazione delle immagini di corpi femminili, spesso svincolati dal consenso e dalla soggettività di chi li incarna.

Queste trasformazioni rendono ancora più urgente una riflessione pedagogica che sappia interrogare le genealogie delle rappresentazioni, decostruirne i presupposti e favorire processi di consapevolezza, *agency* e riconoscimento dell'alterità nei percorsi educativi. In questo senso, la questione delle rappresentazioni dei corpi femminili si apre alla possibilità di ripensare l'educazione come pratica di resistenza e risignificazione (bell hooks, 2021; Burgio & Muscarà, 2024).

2. Violenza simbolica e digitale: oggettificazione, mercificazione e rischio nei contesti educativi. Il caso Grok AI

Il caso di Grok AI, sistema di intelligenza artificiale integrato nella piattaforma X (ex Twitter), rappresenta una cartina di tornasole di queste dinamiche contemporanee. Come documentato dal rapporto del *Center for Countering Digital Hate* (2026) e dalle indagini avviate dalla Commissione Europea (2026) ai sensi del *Digital Services Act*, Grok AI è stato utilizzato da alcuni utenti per generare immagini artificialmente manipolate per simulare nudità o situazioni intime, senza alcun consenso delle persone coinvolte, un fenomeno che la letteratura scientifica definisce *synthetic non-consensual explicit AI-created imagery* (Gibson et al., 2025).

Secondo i dati raccolti dal *Center for Countering Digital Hate*², nel solo periodo tra il 25 dicembre 2025 e il 1° gennaio 2026, il sistema ha generato un volume stimato di circa tre milioni di immagini sessualizzate, di cui circa ventitremila sembravano raffigurare minori. La dinamica era strutturalmente semplice: un utente poteva rispondere a qualunque fotografia pubblica con un comando come “mettile un bikini” o “spogliala”, e il sistema produceva una versione sessualizzata dell'immagine, pubblicandola come risposta visibile sulla piattaforma. L'azienda ha inizialmente limitato la funzione ai soli utenti paganti, una scelta che è stata letta da più osservatori come una monetizzazione del danno, piuttosto che come una misura di contenimento. La Commissione Europea ha aperto un'indagine formale il 26 gennaio 2026 ai sensi del *Digital Services Act* (2022), contestando alla piattaforma X la mancata conduzione di un'adeguata va-

2 Si veda: Center for Countering Digital Hate. (2026, January 22). *Grok floods X with sexualized images of women and children*. <https://counterhate.com/research/grok-floods-x-with-sexualized-images/>



lutazione dei rischi prima del rilascio del sistema. Indagini parallele sono state avviate dall'Ofcom britannico, dalla procura della California³ e da diversi altri governi.

Dispositivi come Grok AI pongono alla cultura scolastica e ai processi di socializzazione tra pari interrogativi urgenti. La possibilità di creare, condividere e consumare immagini sessualizzate, alterate o create ad arte, modifica i rapporti tra studenti e studentesse, alimenta fenomeni di cyberbullismo e di esposizione a contenuti dannosi, già documentati come rischi crescenti per i minori nell'ecosistema digitale (Lobe et al., 2021), contribuendo a un clima educativo segnato dalla paura, dalla vergogna e dalla perdita di fiducia nei confronti dell'altro.

La mercificazione digitale del corpo femminile si articola, quindi, in una molteplicità di pratiche e di linguaggi che rischiano di radicarsi come normalità negli immaginari giovanili, se non adeguatamente decostruite in ambito educativo. L'uso distorto dell'intelligenza artificiale interpella direttamente la responsabilità della scuola, chiamata a ridefinire non solo i contenuti dell'educazione ai media, ma anche le pratiche relazionali, il patto di fiducia e la cultura della cura reciproca tra pari e adulti di riferimento (Rivoltella, 2001; Burgio & Lopez, 2023).

In questo scenario, la prevenzione della violenza simbolica e digitale richiede un ripensamento profondo dell'educazione alla cittadinanza digitale, dell'alfabetizzazione affettiva e del ruolo dell'istituzione scolastica come spazio di resistenza, ascolto e trasformazione. Solo attraverso una pedagogia consapevole, capace di integrare la riflessione sulle immagini, il rispetto del consenso e la valorizzazione della soggettività, sarà possibile contrastare la normalizzazione dell'oggettificazione e promuovere un modello educativo realmente emancipativo.

La scelta della *critical discourse analysis* (CDA) come approccio metodologico per l'analisi del caso Grok AI risponde a una precisa esigenza epistemologica. Il caso in esame rende disponibile un corpus di materiali pubblici: immagini generate e diffuse sulla piattaforma, comunicazioni istituzionali dell'azienda, rapporti di ricerca indipendenti, risposte degli organismi di regolamentazione, etc., che si configurano come *pratiche discorsive* nel senso elaborato da Fairclough (2010). In altre parole, non si tratta di semplici testi, ma atti di significazione che producono, riproducono e naturalizzano specifici rapporti di potere. La CDA, nella tradizione che va da Fairclough a Wodak e Meyer (2009), risulta particolarmente adatta a un'analisi pedagogica dei media digitali proprio perché opera simultaneamente su tre livelli interconnessi: il testo, in questo caso le immagini sessualizzate e le interazioni utente-sistema, le pratiche discorsive e istituzionali che ne regolano produzione e circolazione, in particolare le risposte aziendali, e il contesto sociale più ampio, ovvero i rapporti di potere tra soggetti, corpi e sguardi nella cultura digitale contemporanea. Nella sua declinazione multimodale (Machin & Mayr, 2012), la *critical discourse analysis* estende questa interrogazione ai testi visivi, consentendo di analizzare ciò che viene detto e [mostrato], e le logiche di potere soggiacenti. Questa articolazione su più livelli consente di leggere il caso Grok AI come un *dispositivo discorsivo*, ovvero come un insieme organizzato di pratiche, tecnologie, rappresentazioni e risposte istituzionali che, nel loro funzionamento congiunto, producono e naturalizzano un determinato rapporto tra soggetti, corpi e sguardi.

Applicata ai materiali relativi al caso, la CDA fa emergere le condizioni strutturali che rendono possibile la produzione su larga scala di immagini sessualizzate non consensuali: un'architettura progettata senza salvaguardie proporzionate ai rischi, un modello di interazione che incentiva la manipolazione dell'immagine dell'altro e un iniziale silenzio istituzionale che ha operato come legittimazione implicita. Il contributo di Bailey e Steeves (2013), seppure antecedente al caso, consente di collocare questa dinamica in un quadro più ampio, mostrando come esista un divario strutturale tra le politiche istituzionali di protezione digitale e le esperienze reali delle ragazze negli ambienti online, un divario che le *policy* tendono a colmare con retoriche protettive, piuttosto che con strumenti di *agency*.

3 Si veda Office of the Attorney General, State of California. (2026, January 14). *Attorney General Bonta launches investigation into xAI, Grok over undressed, sexual AI images of women and children*. <https://oag.ca.gov/news/press-releases/attorney-general-bonta-launches-investigation-xai-grok-over-undressed-sexual-ai>



Sul piano normativo, il quadro europeo ha tentato di rispondere a queste sfide attraverso strumenti di regolazione progressivamente più strutturati. La Direttiva 2011/93/UE aveva già stabilito un quadro per la lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori, inclusa la pornografia minorile. Il *Digital Services Act* (EU, 2022) ha introdotto obblighi di valutazione e mitigazione dei rischi sistemici per le piattaforme di grandi dimensioni, e la strategia BIK+ (EU, 2022) ha delineato una visione per un internet più sicuro per i minori. Tuttavia, come il caso Grok AI ha mostrato con particolare evidenza, il quadro regolatorio da solo non è sufficiente quando i dispositivi tecnologici operano a una velocità e a una scala che superano la capacità di intervento delle istituzioni di controllo. È significativo, a questo proposito, che la Commissione Europea abbia contestato a X non la produzione di singoli contenuti illegali, ma la mancata conduzione di un'adeguata valutazione dei rischi *prima* del rilascio del sistema (Commissione Europea, 2026), spostando dunque la responsabilità dal piano della moderazione dei contenuti a quello della progettazione del dispositivo. La CDA consente di leggere anche questo spostamento come un dato discorsivo rilevante, che mostra il passaggio da una logica chiamata a rimuovere i contenuti a posteriori a una logica preventiva, per cui è richiesta una valutazione dei rischi a monte della progettazione. Ciononostante, è in questo scarto tra la velocità del dispositivo e la lentezza della norma, che si apre lo spazio per un intervento propriamente educativo.

3. La scuola come spazio di resistenza pedagogica e ri-significazione simbolica

La pedagogia è una pratica culturale e politica che si colloca sempre all'interno di rapporti di potere, con la possibilità, quando è consapevole di sé, di contestarli e trasformarli (Giroux, 2020). In questa prospettiva, la scuola si configura come uno spazio pubblico in cui è possibile esercitare il pensiero critico, decostruire le rappresentazioni dominanti e immaginare alternative. In una direzione convergente, bell hooks (2021) ha insistito sul fatto che il femminismo – inteso non come ideologia, ma come pratica educativa – riguarda tutti e tutte, perché il sistema patriarcale produce danni che attraversano le identità di genere e le posizioni sociali. L'educazione alla libertà, nel pensiero di bell hooks, si configura dunque come una postura da assumere nella relazione educativa. Una postura che riconosce il sapere dell'altro, che interroga il potere e che costruisce spazi di parola per chi è stato ridotto al silenzio. La scuola diviene, pertanto, un *laboratorio di resistenza simbolica e di ri-significazione*, in quanto educa (o dovrebbe educare) alla riflessione e all'interrogazione. In questo, il corpo docente funge da leva per promuovere una cultura paritaria e orientata al genere (Dello Preite, 2025). Non si tratta di aggiungere un contenuto al curriculum, ma di trasformare la postura professionale degli insegnanti, i quali sono chiamati a riconoscere le rappresentazioni problematiche, a nominarle e farne oggetto di riflessione condivisa con gli studenti. Da questo punto di vista, anche la prevenzione della violenza di genere richiede uno sguardo multidisciplinare che attraversi i saperi e le pratiche educative, dalla lingua alla storia, dalla *media education* all'educazione civica (Ghenò & Dello Preite, 2025). La scuola, in questa visione, diviene un luogo di elaborazione culturale attiva, uno spazio in cui le rappresentazioni possono essere discusse, contestate e ri-significate. È qui che la *media education* assume un ruolo centrale, come campo che investe le pratiche, le competenze e le culture della comunicazione (Rivoltella, 2001). In questa prospettiva, l'educazione ai media è una dimensione trasversale della formazione che riguarda il modo in cui i soggetti in formazione si rapportano ai sistemi di significazione che li circondano.

Tuttavia, questa non può più limitarsi alla lettura critica dei contenuti, ma deve diventare una pratica di interrogazione dei *dispositivi* stessi: chi li produce, con quali logiche, per quali interessi, con quali effetti sui rapporti di potere e sulle soggettività. In questa direzione, è possibile delineare i contorni di una *media education* trasformativa che integri la prospettiva di genere, l'intersezionalità e l'educazione al consenso. Crenshaw (1991) ha mostrato, infatti, come le esperienze di oppressione si intersechino tra loro, producendo forme specifiche di vulnerabilità che non possono essere comprese attraverso categorie isolate. Le rappresentazioni prodotte da sistemi come Grok AI non colpiscono allo stesso modo tutte le donne, tutti



i minori o tutti i corpi. Le intersezioni di genere, etnia, classe, età, disabilità e orientamento sessuale producono esposizioni differenziali alla violenza simbolica e materiale.

Una *media education* trasformativa deve essere in grado di rendere visibili queste intersezioni e fornire strumenti analitici capaci di tenerne conto. Questo perché l'intelligenza artificiale e la pervasività delle immagini digitali non fanno che rendere sempre più complesso il compito della scuola nel favorire processi di emancipazione. Sul piano operativo, è possibile indicare alcune direttrici per la traduzione di queste prospettive nella pratica scolastica. La prima riguarda l'*alfabetizzazione algoritmica*: non soltanto la comprensione del funzionamento tecnico dei sistemi di IA, ma la capacità di interrogarsi su chi li progetta, con quali valori incorporati, con quali effetti sui soggetti e sui rapporti sociali. La seconda riguarda il *lavoro sulle immagini e sulle rappresentazioni*: la capacità di analizzare criticamente le immagini del corpo prodotte e diffuse dagli ambienti digitali, di nominare le logiche di oggettivazione e di esplorare rappresentazioni alternative. La terza riguarda la *pratica del consenso*, come competenza da esercitare nella quotidianità della relazione educativa, dal rispetto dello spazio dell'altro alla negoziazione dei confini, dalla comunicazione affettiva alla gestione del conflitto. La quarta riguarda la *costruzione di agency*, ovvero la formazione di soggetti capaci non soltanto di leggere criticamente il mondo, ma di agire in esso, di contestare le rappresentazioni ingiuste, di immaginare e praticare relazioni diverse. L'*agency*, in questa prospettiva, è una capacità relazionale e situata, che si costruisce nell'incontro con l'altro, nella disponibilità a essere interpellati e nella possibilità di trovare voce all'interno di spazi educativi che la sostengano. La scuola, quando assume consapevolmente questa funzione, diventa lo spazio in cui il soggetto in formazione può passare dalla posizione di spettatore passivo di rappresentazioni preconfezionate a quella di interprete critico e di co-costruttore di significati.

La *media education* trasformativa emerge così come asse strategico per leggere, decostruire e risignificare le rappresentazioni digitali dei corpi, attraverso la capacità di analizzare le immagini, riconoscere le narrazioni patriarcali e smascherare le logiche di esclusione e marginalizzazione. Così facendo diventa una competenza trasversale da integrare nel curriculum formale e nelle pratiche quotidiane della scuola (Rivoltella, 2001; Rojas-Estrada et al., 2024; Olanipekun, 2024), configurandosi come un laboratorio permanente in cui docenti e studenti costruiscono insieme nuovi linguaggi, riflettono criticamente sui messaggi mediali e promuovono pratiche di produzione consapevole di contenuti digitali. Per fare questo è fondamentale attivare spazi di dialogo, ascolto e co-costruzione di regole condivise. In questa direzione, risulta fondamentale anche il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità educative allargate, affinché la responsabilità della tutela e della promozione del consenso diventi patrimonio condiviso. Tutto ciò significa dotare le soggettività in formazione degli strumenti per riconoscere e decostruire le narrazioni egemoni, negoziare i significati dei corpi e delle relazioni e immaginare scenari di giustizia, equità e inclusione (bell hooks, 2021; Giroux, 2020).

4. Conclusione: restituire soggettività agli individui in formazione e ri-significare i corpi

Nel contesto digitale contemporaneo, la rappresentazione dei corpi femminili si configura come luogo di tensione tra processi di oggettificazione e possibilità di *agency*, tra rischi di mercificazione e orizzonti di emancipazione collettiva (Gill, 2007). La decostruzione delle nuove forme di violenza digitale – come evidenziato nel caso di Grok AI – e l'esplorazione delle pratiche pedagogiche di consenso e *media education* trasformativa, mettono in luce la centralità della scuola come laboratorio di resistenza e ri-significazione (Giroux, 2020). In questo contributo si è, inoltre, cercato di mostrare come la questione del corpo mediato dall'intelligenza artificiale generativa sia, nella sua essenza, una questione pedagogica. Questo perché il problema posto dal caso Grok AI non si esaurisce nella produzione e nella circolazione di contenuti illegali (Lazard et al., 2025). La questione più profonda riguarda, piuttosto, la normalizzazione di un regime rappresentativo in cui il corpo dell'altro è disponibile, il consenso è irrilevante e la soggettività delle persone



viene sistematicamente cancellata (Flynn et al., 2025). La scuola, in questo quadro, è uno dei luoghi in cui è possibile interrompere il ciclo della normalizzazione (Rivoltella & Pancioli, 2023).

La pedagogia critica ci ricorda che ogni educazione è sempre anche un'educazione che insegna a guardare diversamente, con consapevolezza delle condizioni di produzione delle immagini, con attenzione alla posizione del soggetto rappresentato, con responsabilità verso il proprio sguardo (Giroux, 2020). Una *media education* trasformativa, fondata su una prospettiva femminista e intersezionale e su un'educazione al consenso intesa come competenza relazionale, offre strumenti per questo lavoro, a condizione che sappia collocarsi all'altezza della complessità del presente e che non si accontenti di risposte semplificatorie.

Risignificare i corpi nell'era dell'intelligenza artificiale implica, da un lato, interrogare criticamente i linguaggi, le immagini e le tecnologie che attraversano i vissuti quotidiani di bambine, ragazze e donne, dall'altro, promuovere processi educativi che restituiscano voce, desiderio, dignità e riconoscimento alle soggettività in formazione (Rivoltella, 2020). Il sapere pedagogico, in questa prospettiva, assume un ruolo di responsabilità pubblica, in quanto è chiamato a trasformare i contesti, ripensare i curricoli, elaborare dispositivi didattici e costruire alleanze tra scuola, famiglie e territorio (Freire, 1968). La sfida è abilitare ogni soggettività a riconoscersi protagonista di una narrazione in cui il corpo sia vissuto non come oggetto passivo, ma come spazio di esperienza, relazione, autodeterminazione e cura reciproca. Questo comporta l'adozione di pratiche educative fondate sull'ascolto, la partecipazione, la valorizzazione delle differenze e la promozione di una cittadinanza digitale consapevole e inclusiva.

Il concetto di *agency* emerge, dunque, come il fulcro pedagogico dell'intera proposta. Si tratta, infatti, di formare soggetti *agenti*, capaci di interrogare le rappresentazioni, di riconoscere le ingiustizie, di praticare il consenso e di immaginare relazioni differenti. Questa *agency* si costruisce nel tempo, nella relazione e nello spazio educativo che la rende possibile. Restituire soggettività agli individui in formazione è il compito pedagogico che il caso Grok AI – e, più in generale, l'ecosistema algoritmico contemporaneo – ci consegna. Solo così sarà possibile generare una *media education* trasformativa, in grado di interrogare criticamente le pratiche di potere insite nelle immagini. Risignificare i corpi significa allora, oggi più che mai, formare soggettività capaci di abitare il digitale come spazio di *agency*, rispetto e riconoscimento reciproco.

Bibliografia

- Bailey, J., & Steeves, V. (2013). Will the real digital girl please stand up? Examining the gap between policy dialogue and girls' accounts of their digital existence. In G. Wise & H. Koskela (Eds.), *New visualities, new technologies: The new ecstasy of communication*. Ashgate.
- bell hooks (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Tamu.
- Burgio, G., & Lopez, A. G. (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. FrancoAngeli.
- Burgio, G., & Muscarà, M. (2024). *Ancora e sempre dalla parte delle bambine. Rappresentare il femminile ed educare al genere*. ETS.
- Butler, J. (2023). *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Laterza.
- Center for Countering Digital Hate (2026). *Grok floods x with sexualized images of women and children*. <https://counterhate.com/research/grok-floods-x-with-sexualized-images/#about>
- Commissione Europea (2022). *Regolamento (UE) 2022/2065 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 19 ottobre 2022, relativo a un mercato unico dei servizi digitali e che modifica la direttiva 2000/31/CE (regolamento sui servizi digitali)* (GU L 277 del 27.10.2022, pag. 1): <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/digital-services-act.html>
- Commissione Europea (2022). *Communication From the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, a Digital Decade for children and youth: the new European strategy for a better internet for kids (BIK+)*: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52022DC0212>
- Commissione Europea (2026, 26 gennaio). *Commission investigates Grok and X's recommender systems under the Digital Services Act* [Comunicato stampa]. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_26_203



- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- de Beauvoir, S. (2016). *Il secondo sesso*. Il Saggiatore.
- Dello Preite, F. (2025). Scuola e prevenzione della violenza maschile sulle donne. Il ruolo del corpo docente come leva per promuovere una cultura paritaria e gender-oriented. In AA.VV. (Eds.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 313-32). Pensa MultiMedia.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2nd ed.). Routledge.
- Ferro, F. (2024). *Fenomenologia del digitale. Corpi e dimensioni al tempo dell'intelligenza artificiale*. Mimesis.
- Flynn, A., Powell, A., Eaton, A., & Scott, A. J. (2025). Sexualized Deepfake Abuse: Perpetrator and Victim Perspectives on the Motivations and Forms of Non-Consensually Created and Shared Sexualized Deepfake Imagery. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–35. Original research. <https://doi.org/10.1177/08862605251368834>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni gruppo Abele. (Original work published 1968)
- Gheno, V., & Dello Preite, F. (Eds.). (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere: Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*. FrancoAngeli.
- Gibson, C., Olszewski, D., Brigham, N. G., Crowder, A., Butler, K. R. B., Traynor, P., Redmiles, E. M., & Kohno, T. (2025). Analyzing the AI nudification application ecosystem. In *Proceedings of the 34th USENIX Security Symposium (USENIX Security 25)* (pp. 1–20). USENIX Association.
- Gill, R. (2007). *Gender and the Media*. Polity Press.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Iavarone, M. (2025). Il corpo dell'educazione nell'Era Digitale: riflessioni, sfide e prospettive. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
- Lazard, L., Capdevila, R., Turley, E. L., Gilfoyle, K., & Stavropoulou, N. (2025). Deepfake Technology and Gender-Based Violence: A Scoping Review. *Trauma, violence & abuse*, 15248380251384271. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15248380251384271>
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Polity Press.
- Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S., & Di Gioia, R. (2021). *How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown – Spring 2020* (EUR 30584 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/562534>
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*. SAGE.
- Olanipekun, S. O. (2024). AI as a media literacy educational tool: Developing critical technology awareness. *GSC Advanced Research and Reviews*, 21(3), 281–292. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.21.3.0495>
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Scholé.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, Direttiva 2011/93/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 13 dicembre 2011, relativa alla lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile, e che sostituisce la decisione quadro 2004/68/GAI del Consiglio, GU L 335 del 17.12.2011, pagg. 1–14. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2011/93/oj/ita>
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti*. Scholé.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media Education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci.
- Rojas-Estrada, E. G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2024). Media and information literacy in the prescribed curriculum: A systematic review on its integration. *Education and Information Technologies*, 29, 9445–9472. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis* (2nd ed.). SAGE.



Risorse online

National Center for Missing & Exploited: <https://www.missingkids.org/gethelpnow/isyoudisplayexplicitcontentoutthere>

StopNCII: <https://stopncii.org/>

Childline.org: <https://www.childline.org.uk/info-advice/bullying-abuse-safety/online-mobile-safety/report-remove/>

Internet Watch Foundation: <https://www.iwf.org.uk/en/uk-report/>

Comando per lo sfruttamento dei minori e la protezione online (CEOP): <https://www.ceop.police.uk/safety-centre/>

Revenge Porn Helpline: <https://revengepornhelpline.org.uk/how-can-we-help/under-18s/>

Save the Children: <https://stop-it.savethechildren.it/normativa/>

Digital Future for Children: <https://www.digital-futures-for-children.net/about/aims>

