Percorsi di soggettivazione nonbinaria tra agenzie di educazione formale e informale in Italia
Analisi di un caso studio

Alessia Ale Santambrogio*

Riassunto

Questo studio si focalizza sulle esperienze educative e formative di adolescenti nonbinary in Italia. Sebbene la visibilità delle identità nonbinarie stia crescendo a livello internazionale, in Italia persistono invisibilità e marginalizzazione. Avvalendosi dell'analisi tematica narrativa, l'articolo esamina il racconto di vita di Tonks, una persona genderfluid di 18 anni, trattandolo come un caso studio. I risultati mostrano come la scuola italiana sia basata su impliciti binari e cisnormativi che si sostanziano in invisibilità curriculare, curriculum nascosto ostile, impreparazione del corpo docente e aggressioni. La narrazione di Tonks rivela tuttavia la complessità dell'esperienza formativa, in cui si intrecciano forme di resistenza e incontri significativi con docenti e pari. Inoltre il percorso di Tonks si delinea come un viaggio auto-educativo dove le agenzie informali sono cruciali nel fornire lessici e validazione. Lo studio illumina sfide e risorse mobilitate dalla persona intervistata, fornendo spunti per la ricerca futura e per la progettazione di interventi pedagogici volti a rendere i contesti scolastici affermativi.

Parole chiave: *adolescenza; nonbinarismo; contesto scolastico; educazione informale; ricerca narrativa.*

Nonbinary Subjectivation Processes Across Formal and Informal Educational Agencies in Italy: A Case Study Analysis

Abstract

This study focuses on the educational and formative experiences of nonbinary adolescents in Italy. While the visibility of nonbinary identities is increasing internationally, invisibility and marginalization persist in Italy. Using thematic narrative analysis, this article examines the life history of Tonks, an 18-year-old genderfluid person. The life history is approached as a case study. The results show how the Italian school system is based on binary and cisnormative assumptions, which manifest as curricular invisibility, a hostile hidden curriculum, inadequate teacher training, and

* Università degli Studi di Enna "Kore" (Italia).

Civitas educationis, a. XIV, n. 2, dicembre 2025 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222333595 • DOI: 10.7413/2281-9568152
© 2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

aggression. However, Tonks' narrative also reveals the complexity of their formative experience, intertwining forms of resistance with significant encounters with supportive teachers and peers. Furthermore, Tonks' journey is defined as a self-educational process in which informal agencies play a pivotal role in providing vocabulary and validation. The study highlights the challenges and resources mobilized by the interviewee, offering insights for future research and for designing pedagogical interventions aimed at creating affirmative school contexts.

Keywords: *adolescence; nonbinary; school environment; informal education; narrative research.*

1. Introduzione

La parola nonbinary (o nonbinariə)[1] funziona come un termine ampio e fa riferimento a coloro la cui identità di genere si pone al di fuori o in contrasto con il binarismo di genere, e cioè con la credenza socialmente diffusa secondo cui esistono solo due generi, il maschile e il femminile, i quali coincidono con il sesso assegnato alla nascita (Conlin et al., 2019; Thorne et al., 2023). I modi tramite cui le persone nonbinarie esperiscono la propria identità di genere sono plurali; queste possono identificarsi con il maschile e il femminile (come le persone bigender), con un terzo genere, non avere alcuna sensazione di genere (per esempio chi è agender), o vivere la propria identità come un passaggio tra i generi (come gli individui genderfluid) (Rosati et al., 2022). Inoltre, l'espressione nonbinary può essere adottata come descrittore di un'identità di genere specifica e discreta (McNabb, 2018).

Se da un punto di vista concettuale il nonbinarismo può essere ricompreso nell'ambito delle identità trans*[2], nelle concrete esperienze delle soggettività nonbinary non sempre si verifica questa sovrapposizione (Rosati et al., 2022). Questo scarto è dato dalla cornice interpretativa adottata per leggere la propria identità in relazione a quella trans*. Un modello medico binario e transnormativo associa infatti l'esperienza trans* al percorso medicalizzato (terapia ormonale, interventi chirurgici) e al 'passaggio' dal genere assegnato a quello considerato 'opposto'. Tale visione disincentiva l'adozione della categoria trans*, e può portare alcune persone nonbinarie, specialmente chi non opta per un percorso medicalizzato, a non sentirsi 'abbastanza trans' (Conlin et al., 2019). Questa resistenza, notano Rosati

1 In questo contributo adotto un linguaggio ampio ricorrendo allo schwa (ə) per il singolare e allo schwa lungo (ɜ) per il plurale. La scelta risulta coerente con il tema trattato e sostiene la volontà di spezzare l'invisibilizzazione linguistica delle persone nonbinarie (Manera, 2024).

2 Con l'espressione 'trans*' si fa qui riferimento a tutte quelle persone la cui identità e/o espressione di genere differisce dal sesso/genere assegnato loro alla nascita (Halberstam, 2018). Con 'cisgender', invece, si indicano coloro in cui sesso e genere assegnati alla nascita coincidono.

et al. (2022), potrebbe anche derivare dalla dinamicità e varietà dell'esperienza di genere nelle persone nonbinary, che potrebbero percepire la categoria trans* come troppo rigida e incapace di esprimere il proprio vissuto.

A livello internazionale si attesta una maggiore visibilità delle persone nonbinarie – in particolare a partire dall'adolescenza – sul piano sociale, educativo e mediale (Blanco-Fernández et al., 2025; Goldberg & Kuvalanka, 2018). Questa tendenza è confermata anche nel panorama italiano, a cui però non fanno seguito forme di riconoscimento e validazione sociale e istituzionale. In Italia, infatti, le persone nonbinary si devono confrontare con invisibilità, marginalizzazione e sottorappresentazione a livello sociale, culturale, legale e linguistico (Borrelli, 2024; Rosati et al., 2024). Entro tale contesto, il processo di formazione dell'identità nonbinaria è quindi profondamente interconnesso con il piano sociale e politico. Soggettivarsi come persona che non si riconosce nel binarismo di genere e che, così facendo, ne mina i presupposti di universalità e naturalità, significa infatti infrangere i rituali e le norme di genere che regolano lo spazio sociale, dovendo al contempo far fronte all'invisibilità e alla marginalizzazione che ne derivano (shuster & Lamont, 2020).

L'intreccio tra tali dimensioni interroga con urgenza la riflessione pedagogica. Ci si domanda infatti:

- Quali traiettorie formative connotano i percorsi di crescita dell3 adolescenti nonbinary?
- Quali traiettorie segue il percorso che porta alla scoperta di sé, alla nominazione della propria identità di genere e ai possibili coming out?
- Quali ostacoli devono fronteggiare quest3 giovani? E quali opportunità si dischiudono nel processi di crescita e affermazione del sé?
- Nel rapportarsi con una popolazione studente sempre più diversificata sul piano dell'identità di genere, come si pongono le agenzie educative, in particolare quelle preposte all'educazione formale?

Tali interrogativi faticano a trovare risposte provenienti dalla ricerca pedagogica, la quale è attualmente caratterizzata da un generale scarso investimento investigativo circa il rapporto tra educazione e transidentità (Santambrogio, 2022), a cui si aggiunge un'ancora più esigua presenza di studi condotti coinvolgendo unicamente persone nonbinarie (Bower-Brown et al., 2021; Francis, 2023; Francis & Monakali, 2021; Paechter et al., 2021; Santambrogio, 2025).

Considerando l'attuale paucità di ricerche afferenti a pedagogia e scienze dell'educazione, l'impostazione teorica dell'articolo presenta, necessariamente, un taglio interdisciplinare, attingendo in particolare a studi d'area psicologica e sociologica.

L'obiettivo del contributo è quello di esplorare gli elementi connotanti l'esperienza educativo-formativa del racconto di vita di una giovane persona genderfluid, analizzato tramite analisi tematica narrativa. I temi individuati delineano un quadro narrativamente composito e complesso, contribuendo a gettare luce sulle dimensioni pedagogicamente salienti nel processo di formazione dell'identità nonbinaria, con particolare riguardo

alla scuola secondaria di secondo grado. I risultati evidenziano le lotte quotidiane e le risorse mobilitate per affermarsi in quanto adolescente nonbinary, così come le lacune formative e strutturali che connotano il contesto scolastico.

La discussione dei risultati sottolinea le implicazioni che essi hanno per la futura ricerca pedagogica e individua linee di intervento pedagogico reputate utili, quanto necessarie, per rendere i contesti scolastici luoghi accoglienti e affermativi per le persone nonbinarie

2. Percorsi di formazione nonbinaria

Il processo di formazione dell'identità nonbinaria non è lineare, omogeneo, né univoco. Come evidenziano Conlin *et al.* (2019), esso si diversifica nelle categorie identitarie che una persona sceglie per nominare la propria esperienza di genere, nei percorsi intrapresi, e nell'età a partire dalla quale si pongono domande e si acquisisce consapevolezza sulla propria identità. Tuttavia, entro questa pluralità la letteratura scientifica individua alcuni temi ricorrenti e pedagogicamente salienti, i quali evidenziano il ruolo giocato dalle agenzie di educazione formale, non formale e informale nel percorso di costruzione del vissuto nonbinario.

Il questionamento della propria identità di genere spesso si accompagna, o segue, il porsi domande rispetto alla propria sessualità (Bradford *et al.*, 2019). Inoltre, il disagio derivante da pressione ad aderire alle norme di genere, non rientrare nella dicotomia maschile-femminile, e non trovare il concetto di genere significativo per sé, operano come catalizzatori del percorso di esplorazione della propria identità di genere (Conlin *et al.*, 2019).

In questo processo un peso significativo è dato dal confrontarsi con la lingua e le sue costrizioni. Come notano Thorne *et al.* (2023), il sesso/genere assegnato alla nascita è performato tramite l'utilizzo di un linguaggio intrinsecamente binario (si vedano ad esempio "bambino/bambina", "maschio/femmina"); ciò rende linguisticamente invisibili le identità nonbinarie. Nel percorso di crescita e formazione identificarsi al di fuori del binarismo di genere significa, dunque, costruire la propria esistenza confrontandosi con un vuoto lessicale e concettuale (shuster & Lamont, 2020) che genera confusione e smarrimento, ostacolando o rallentando la comprensione di sé (Di Giannantonio *et al.*, 2024). Di conseguenza l'assenza di lessici e modelli nonbinari – spesso coadiuvata da rappresentazioni delle identità trans* omogenee, medicalizzate e dicotomiche – restringe lo spazio di pensabilità delle possibilità di genere al di fuori del binarismo (Bradford *et al.*, 2019; Thorne *et al.*, 2023).

A svolgere una funzione compensativa al vuoto terminologico sono le agenzie di educazione informale, come social network, *community* LGBTQIA+ presenti in rete, e letteratura di settore (Di Giannantonio *et al.*, 2024; Goldberg & Kuvalanka, 2018). Entrare in contatto con persone nonbinarie e con parole quali "genderqueer" e "nonbinary" permette di

dare un nome alla propria esperienza e validarla, offrendo sicurezza e senso di appartenenza (Thorne *et al.*, 2023).

All'importanza della dimensione online si affianca quella giocata dalla propria rete affettiva e amicale, la quale offre riconoscimento, rispecchiamento e supporto (Miller, 2020). Essa, unita a internet, svolge inoltre una funzione supplettiva delle carenze riscontrate in altre agenzie educative come la famiglia e la scuola (Paechter *et al.*, 2021).

I percorsi di soggettivazione nonbinaria possono essere caratterizzati anche dal rapporto con la dimensione corporea e con la disforia. Non tutte le soggettività nonbinary sperimentano disforia corporea, la quale coinvolge parti diverse del corpo e presenta gradi di intensità variabile a seconda del soggetto. Inoltre la disforia corporea è spesso connessa alla disforia sociale derivante da rapporti interpersonali e consapevolezza dei significati di genere associati a determinate parti del corpo (come il petto o la barba) (Di Giannantonio *et al.*, 2024). Infine, non tutte le persone nonbinarie alterano il proprio corpo, per esempio ricorrendo a *binder* per comprimere il seno o accedendo a percorsi ormonali. Ciò mette in evidenza come il rapporto tra corpo, immagine corporea, identità nonbinaria e contesto non sia univoco né generalizzabile (Goldberg & Kuvalanka, 2018).

Nel percorso di costruzione e affermazione del proprio nonbinarismo una funzione centrale è data dalla scelta del proprio nome e dall'utilizzo di pronomi capaci di esprimere, anche pubblicamente, la propria identità (*Ibidem*). Tale affermazione del sé non è priva di sfide, poiché il confronto con una realtà sociale impreparata e/o ostile può impattare negativamente sulla salute mentale, relazionale ed emotiva delle persone nonbinarie (Rosati *et al.*, 2024). Tali soggettività si scontrano quotidianamente con un'invisibilità sostenuta innanzitutto da un sistema sociale fondato sulla sistematica cancellazione del nonbinarismo, la quale trova specifiche materializzazioni nel linguaggio, negli spazi connotati per genere (bagni, camerini, spogliatoi ...) e sul piano legale e amministrativo (assenza di tutele e riconoscimento legale delle persone nonbinarie, presenza di marcatori di genere M/F sui documenti d'identità) (Conlin *et al.*, 2019). Inoltre, navigare un mondo organizzato secondo logiche cisgenderiste e cisnormative[3] implica dover far fronte a resistenze, *misgendering*[4], invalidazioni, discriminazioni e invisibilità nei rapporti interpersonali, per esempio con la famiglia, e con i servizi, come quelli scolastici e per la salute fisica e mentale (Paechter *et al.*, 2021; Rosati *et al.*, 2024, 2022). Questi fattori hanno un impatto negativo significativo in termini di benessere psicologico, relazionale ed emotivo. Si sottolinea, infine, come per l3 adolescenti nonbinary, le discriminazioni

3 Con cisgenderismo si indica un'ideologia che cancella sistematicamente le persone trans* e nonbinarie. Essa si basa su una visione essenzialista, biologista e binaria del genere, considerato fisso, immutabile e coincidente con il sesso assegnato alla nascita (Kennedy, 2013). Il cisgenderismo norma le identità di genere e corrobora una gerarchia sociale (cisnormatività) tra persone cisgender, trans* e nonbinary (Simmons & White, 2014).

4 Riferirsi a una persona nonbinaria o trans* ricorrendo al genere assegnatole alla nascita.

fondate sul genere si intersecano con quelle basate sulla minore età, acuendo il senso di precarietà e vulnerabilità, in particolare nei contesti educativi a loro rivolti, come la scuola (Francis, 2023).

3. Navigare il contesto scolastico

Il sistema scolastico è un importante agente di socializzazione ed educazione di genere (Burgio, 2015). La letteratura scientifica rileva come esso sia fondato su presupposti binari e cisnormativi che marginalizzano l3 giovani nonbinary (Francis & Monakali, 2021), esponendol3 contemporaneamente a invisibilità e iper-visibilità (Paechter *et al.*, 2021). Tale dinamica si manifesta nella tendenza della scuola a cancellare queste identità e, parallelamente, a sovra-esporle a causa della difficoltà a concettualizzare il nonbinarismo (Zimman, 2019).

L'invisibilità che l3 giovani nonbinary sperimentano nel contesto scolastico è innanzitutto curriculare. Sul paino didattico l'esclusione delle tematiche di genere dai programmi scolastici priva l3 studenti delle risorse per comprendere se stess3 e la molteplicità delle identità di genere (Paechter *et al.*, 2021). Inoltre, la capillare presenza di un curriculum nascosto cisnormativo alimenta un clima scolastico ostile alle persone nonbinarie, che legittima dinamiche aggressive quali bullismo, violenza, *deadnaming*[5] e *misgendering* agiti da docenti e pari (McBride *et al.*, 2020). A ciò si affianca l'adozione di procedure 'individualizzate', come l'adozione di protocolli solo quando si verificano coming out e/o episodi di bullismo transfobico, che si rivelano inefficaci nell'agire sulla strutturalità della cisnormatività scolastica, perpetuando processi di alterizzazione delle identità nonbinarie, trattate come eccezioni rispetto alla 'normalità' della popolazione studente (McBride & Neary, 2021). Nel contesto italiano ciò è esemplificato dall'adozione della carriera alias[6], la quale è spesso governata da logiche di *gatekeeping*. L'attivazione di questo strumento è sovente subordinata alla presentazione di certificazioni di disforia di genere, rilasciate da centri specializzati o professionist3 della salute mentale. Questo vincolo impedisce l'accesso alla carriera alias a chi non vuole, o non è in grado di, intraprendere un percorso di affermazione di genere supportato medicalmente, escludendo in particolare l3 studenti nonbinary (Bourelly, 2023).

5 Rivolgersi a una persona nonbinaria o trans* utilizzando il suo nome anagrafico (*deadname)*.

6 Profilo burocratico alternativo ai documenti anagrafici applicabile unicamente alla documentazione interna della scuola. Si tratta di un accordo di riservatezza tra scuola, studente trans* e famiglia o tutorə legale (in caso di minorenni). Attivando la carriera alias l'alunnə può utilizzare il proprio nome scelto sulla documentazione interna (per esempio il registro elettronico), avere un nuovo indirizzo email e, se presente, un nuovo badge. La carriera alias è stata implementata nelle scuole italiane a partire dall'a.s. 2018/2019, a seguito delle pressioni di famiglie, studenti trans* e associazionismo LGBTQIA+ (Bourelly, 2023).

Lo scenario delineato è caratterizzato anche dall'assenza di personale scolastico, soprattutto docente, formato, il quale veicola – nella didattica e nella relazione educativa – pregiudizi cisnormativi e invalidazione del nonbinarismo (Francis, 2023). Inoltre, la mancata formazione può portare a pretendere che siano l3 studenti nonbinary ad assumersi il peso emotivo e psicologico di educare insegnanti e compagn3, ledendone il diritto alla privacy (Goldberg e Kuvalanka, 2018).

Infine, la cisnormatività si manifesta attraverso l'organizzazione genderizzata degli spazi, come bagni e spogliatoi. La loro rigida divisione binaria avvalora l'idea della coincidenza tra spazio, corpo e genere; le persone nonbinarie vengono così marginalizzate, e sono esposte a coming out forzati o al rischio di subire aggressioni e outing (Bower-Brown *et al*., 2021; Paechter *et al*., 2021).

In tale contesto l3 alunn3 nonbinary sperimentano vulnerabilità e precarietà, le quali scoraggiano il coming out per il timore di subire invalidazioni o ritorsioni (Paechter *et al*., 2021). Queste esperienze hanno un impatto negativo su benessere psicologico, livelli di autostima e riuscita scolastica, spingendo, in alcuni casi, ad abbandonare gli studi (Kosciw *et al*., 2020).

Nonostante l'ostilità degli ambienti scolastici, l3 studenti nonbinar3 adottano diverse strategie di resistenza. L'autoeducazione, spesso supportata da risorse online, permette a quest3 giovani di trovare un linguaggio per affermare la propria identità, fare coming out e immettere nuove possibilità di genere in ambito scolastico (McBride & Neary, 2021). Le tattiche di resistenza comprendono anche: contestazione delle discriminazioni subite, azioni educative informali nei confronti di docenti e pari, critica pubblica a pratiche scolastiche cisnormative (come codici di abbigliamento o attività divise per genere), creazione di gruppi di supporto LGBTQIA+, impegno nell'attivismo e azioni per ottenere la carriera alias (Bourelly, 2023; Francis, 2023; McBride & Neary, 2021).

Lo stato dell'arte presentato mostra come la scuola replichi logiche di genere binarie. In assenza di formazione rivolta a personale scolastico e studenti, e di un investimento pedagogico trasversale, gli istituti scolastici si rivelano incapaci di offrire valide alternative di genere all3 studenti nonbinary. Così facendo, le scuole si sottraggono al loro ruolo di accompagnamento e demandano implicitamente ad altre agenzie educative il compito di accompagnare quest3 giovani nel proprio percorso di formazione identitaria.

4. Metodologia

4.1 Design della ricerca e posizionamento

Questo studio è parte di una più ampia ricerca che, basandosi sulla raccolta di racconti di vita di giovani trans* e nonbinary (18-22 anni) (Bichi,

2017), esplora la loro esperienza scolastica in Italia (Santambrogio, 2022, 2025). Lo studio adotta un approccio idiografico con metodologia qualitativa a indirizzo costruttivista (Merrill & West, 2009). La ricerca è stata condotta praticando l'auto-riflessività. La consapevolezza del mio posizionamento in quanto persona agender, bianca, anagraficamente adulta, che svolge sia lavoro accademico che formativo su tematiche LGBTQIA+, ha permesso di relativizzare il potere derivante dal ruolo di ricercatorə, piegandolo a favore dell3 partecipanti (Slovin, 2020).

In questa sede ci si concentrerà sulla discussione dei risultati dell'analisi del racconto di vita di Tonks, unə giovane genderfluid di 18 anni. La finalità è quella di dare dignità e valore epistemologico ai saperi incarnati dell'intervistatə, adottando una postura emica (Vicars & Wolfe, 2023) interessata ad analizzare le sfide quotidiane e le risorse impiegate da Tonks per affermare la propria identità, evidenziando al contempo le lacune formative e strutturali presenti nell'ambiente scolastico.

4.2 Metodo di indagine

Il presente studio si basa sulla convinzione che l3 studenti nonbinary siano l3 maggiori esperт3 di cosa significhi navigare i contesti educativi in quanto persone nonbinarie (Steele & Nicholson, 2020). Tale posizionamento ha guidato l'impostazione metodologica dello studio. Sono stati così privilegiati metodi narrativi basati sulla raccolta di racconti di vita attraverso interviste biografiche (Bichi, 2017), collocando l'indagine entro la cornice della ricerca narrativa basata sull'esperienza (Merrill & West, 2009).

L'adozione dell'approccio narrativo trova fondamento nelle qualità euristiche e pedagogiche dell'atto del narrare.

La narrazione, infatti, è una dimensione chiave dei processi di soggettivazione e costruzione identitaria (Burgio, 2008). Di conseguenza, le storie rappresentano strumenti euristicamente rilevanti per comprendere le esperienze educative dell3 partecipanti alla ricerca e, al contempo, per esplorare il più ampio contesto sociale e culturale entro cui si dipanano (Merrill & West, 2009). L'intreccio tra dimensione idiografica e sociale delle storie, inoltre, rende la ricerca narrativa un approccio particolarmente consono al lavoro con persone appartenenti a gruppi marginalizzati (Burgio, 2008). Infine, la narrazione si caratterizza per le sue qualità pedagogiche (Demetrio, 2012): condividere il proprio racconto di vita, ripercorrendone le tappe, permette all3 partecipanti di ingaggiarsi in processi riflessivi e auto-riflessivi dall'alto potenziale formativo e auto-formativo (Burgio, 2008).

Per preservare la complessità esistenziale e formativa dei racconti di vita raccolti, in questa sede verranno presentati i risultati dell'analisi del caso studio afferente all'esperienza di Tonks, in continuità con altre ricerche condotte con adolescenti trans* (O'Flynn, 2016; Vicars & Wolfe, 2023).

4.3 Analisi

Il racconto di vita di Tonks è stato analizzato tramite *Thematic Narrative Analysis* (analisi tematica narrativa), uno strumento che ha permesso di concentrarsi sulla qualità idiografica e *case-centred* dell'esperienza narrata (Riessman, 2005). Il racconto è stato analizzato nella sua multidimensionalità, ricorrendo a un approccio deduttivo-induttivo, aperto all'esplorazione del materiale raccolto, ma anche consapevole del *frame* teorico di riferimento e del posizionamento riflessivo dellə ricercatorə (Bower-Brown *et al.*, 2021).

L'analisi si è avvalsa del software Atlas.ti e si è focalizzata su eventi formativamente salienti, utili a illuminare il complesso intreccio tra percorso di soggettivazione nonbinaria, modalità di espressione dell'agency da parte dellə studente ed esperienza educativa.

Ci si è concentratə sul contenuto del racconto di vita, seguendo un processo di codifica verticale. Sono stati identificati dei nuclei tematici (temi e sotto-temi), dotati di coerenza interna e significatività trasversale, che hanno consentito l'interpretazione del racconto (Riessman, 2005). I temi individuati sono: *Navigare la cisnormatività scolastica; Vivere un'esperienza scolastica positiva; Esplorare la propria identità* (Tabella 1).

Tema	Sotto-tema
Navigare la cisnormatività scolastica	(R)esistere
	Curriculum nascosto cisnormativo
	Essere *gender educator*
	Relazioni invalidanti
	Spazi segregati per genere
Vivere un'esperienza scolastica positiva	Compagnə di classe comprensivə
	Fortuna come indicatore della qualità dell'esperienza
	Gruppo di amicə
	Professorə trans-supportivə
Esplorare la propria identità	Cercare spazi di riconoscimento
	Percorso di genere

Tabella 1 Temi e sotto-temi individuati tramite Thematic Narrative Analysis

4.4 Limiti dello studio

Tra i limiti dello studio si segnala la non esplorazione delle dimensioni della cultura d'appartenenza e dell'orientamento sessuale per leggere l'esperienza scolastica dellə partecipante, poiché non tematizzate nel rac-

conto di vita. L'attenzione al caso studio, inoltre, non permette di approfondire dinamiche educative e sociali più ampie e trasversali. Si segnala quindi la necessità di condurre studi coinvolgendo un ampio numero di giovani nonbinary, così come di impostare ricerche collocate entro la cornice dell'intersezionalità, al fine di cogliere le interazioni tra diversi assi di oppressione e privilegio all'interno dei percorsi educativi.

5. Discussione dei risultati

Tonks è una persona genderfluid di 18 anni di origine rumena, utilizza in modo alternato pronomi femminili o maschili, si identica come pansessuale e al momento dell'intervista ha terminato il terzo anno in un istituto tecnico di grafica e comunicazione di una città italiana del Nord-ovest. Nella sua narrazione è particolarmente saliente il tema della relazione educativa, soprattutto con lɜ insegnanti. L'istituzione scolastica si manifesta, così, nelle dinamiche micro-sociali e micro-relazionali, a volte affermative altre invalidanti. Quella che viene narrata è un'esperienza educativa fatta di luci e ombre, in cui aggressioni e negazioni dell'esistenza di Tonks e delle persone nonbinary, si intrecciano a esperienze positive, incontri significativi e processi di auto-educazione.

5.1 Navigare la cisnormatività scolastica

L'esperienza educativa di Tonks è connotata dallo stretto intreccio tra esistenza in quanto studente genderfluid e manifestazioni di una cultura scolastica cisnormativa, soprattutto all'interno della classe. Se, infatti, il coming out come persona nonbinaria permette di vivere l'ambiente scolastico sentendo che il proprio nome viene rispettato, è proprio tramite questa conquistata visibilità che l'intervistatə si trova a doversi confrontare con la normatività del sistema di genere, a sua volta spinta a manifestarsi poiché perturbata. Il coming out di Tonks avviene per gradi, coinvolgendo innanzitutto lɜ compagnɜ di classe e, successivamente, lɜ insegnanti.

> Io ho deciso di fare coming out anche con i miei professori. Non l'ho fatto subito, ho aspettato ... dopo le vacanze di Natale perché, nonostante conoscessi i miei professori, non mi sentivo a mio agio a dirlo per paura di non essere accettato. Perché comunque il sistema italiano è un po' ... antico, soprattutto a livello di professori, molti professori sono anziani, magari queste cose non le capiscono, però poi ho pensato che magari se una mia esperienza personale posso usarla come opportunità per educare da questo punto di vista e quindi ho deciso di fare coming out.

Facendo coming out, Tonks negozia le modalità tramite cui comunicare la propria identità, dialogando con un contesto scolastico percepito come potenzialmente respingente, in quanto non formato sulle esperienze nonbi-

narie (Bower-Brown *et al.*, 2021; Paechter *et al.*, 2021). Tuttavia, la paura di non venire accettatə cede il passo a una volontà educativa: nel comunicare il proprio nome, Tonks non solo si autodetermina, ma mobilita la propria esperienza a favore di altrə studenti (Zimman, 2019). In accordo con McBride e Neary (2021), si può quindi considerare l'essere out di Tonks come una forma di vulnerabilità resistente alla cisnormatività.

Chiedere di essere riconosciutə con un nome diverso da quello anagrafico ha tuttavia delle conseguenze. Nel caso della relazione con lə insegnanti ciò porta con sé, in alcuni casi, l'ingiunzione all'essere un'espertə del genere ("ad esempio una mia professoressa [...] dice esplicitamente che queste cose non le sa e quindi chiede a noi in prima persona di spiegargliele") (Goldberg & Kuvalanka, 2018). In contesti educativi caratterizzati dalla presupposizione che tuttə lə studenti siano cisgender (Miller, 2020) la presenza di una persona nonbinary può illuminare lacune conoscitive e bisogni formativi che si traducono nella richiesta di formazione dell'insegnante verso lə studente, generando una pressione – coadiuvata anche dallo squilibrio di potere proprio della relazione docente-discente – da cui è difficile sottrarsi (Goldberg & Kuvalanka, 2018).

> Allora sicuramente da un certo punto di vista mette un po' pressione perché comunque ognuno vive la sua identità in modo diverso, quindi magari io parlo del mio essere genderfluid, ma sono cose che riguardano soltanto me.

Nel racconto è possibile identificare un rapporto ambivalente con gli inviti a essere 'l'espertə del genere': da un lato Tonks sente il peso della responsabilità pedagogica, dall'altro è mossə dal desiderio di contribuire a una cultura di genere di cui possano beneficiare altrə studenti (McBride *et al.,* 2020).

Il rapporto con il corpo docenti è anche connotato da invalidazione e sovradeterminazione.

> Poi ho avuto un altro professore l'anno scorso che insegnava solo nel biennio, quindi quest'anno non l'ho più avuto, che quando ho fatto coming out mi ha chiesto come mai, quindi gli ho spiegato della mia identità di genere, che mi considero una persona genderfluid e lui ha iniziato a dirmi "ah, ma è un percorso difficile, devi fare la transizione, ma se vuoi essere un ragazzo" e quindi io stavo cercando di spiegargli che non vuol dire che sono trans, che voglio fare il percorso di transizione ormonale [...] e quindi ho trovato un po' irrispettoso il fatto che, nonostante io abbia cercato di spiegarglielo e abbia puntualizzato più volte che non voglio intraprendere un percorso ormonale, lui continuasse a dirmi quelle cose.

Dalle parole di Tonks si può ipotizzare che il docente abbia una conoscenza superficiale delle esperienze nonbinarie, presumibilmente legata a una concezione rigida e binaria di genere e percorsi di affermazione. L'identità genderfluid di Tonks viene così silenziata e piegata all'interno di

una cornice interpretativa transnormativa e patologizzante, che impegna l'intervistatə in un intenso lavoro di giustificazione e affermazione della propria identità (Bradford *et al.*, 2019).

La reazione del professore si inserisce in una serie di episodi invalidanti che hanno costellato l'esperienza scolastica di Tonks. Si tratta, in particolare, di *deadnaming*, *misgendering* e *othering* sperimentati con docenti e compagnə di classe.

> Ad esempio la mia professoressa di inglese [...] mi deadnamava, all'inizio un po' sì però poi ha iniziato a usare soltanto il cognome ... che io avevo presentato come opportunità ai professori, se magari non volevano usare il mio nome, di usare il cognome. La questione è che mi sentivo un po' messo da parte perché questa professoressa chiama tutti per nome. Non c'è nessuno che chiama per cognome e quindi magari mentre stavamo facendo gli esercizi in classe, chiamava persona per nome, persona per nome, poi doveva chiamare me e faceva sempre una breve pausa prima di dire il mio nome, poi diceva il cognome.

Nello scegliere di non rispettare il nome d'elezione dell'intervistatə la docente esprime, nello spazio pubblico dell'aula, ostilità nei suoi confronti, rifiuto ad accoglierne le richieste e delegittimazione della sua identità (Francis & Monakali, 2021). Inoltre, la decisione di rivolgersi a Tonks usando il cognome ha un effetto alterizzante ed escludente (Francis, 2023) che rimarca la disuguaglianza sociale cui sono soggette le persone nonbinarie e rinforza un più ampio curriculum nascosto di tipo cisnormativo (Paechter *et al.*, 2021).

Infine, tra le forme tramite cui si manifesta plasticamente la cisnormatività scolastica vi è l'organizzazione genderizzata di spazi come spogliatoi e bagni.

> [D]iciamo che non è una delle mie preoccupazioni principali, però comunque certi giorni mi pesa e sono arrivato certi giorni a proprio non andare in bagno a scuola per colpa della disforia [...] l'anno scorso che ancora facevo educazione fisica in certi momenti mi pesava perché mi sentivo disforico, però non è una questione costante [...] se era una giornata dove non mi sentivo particolarmente a mio agio, essere vista come una ragazza mi provocava disforia il fatto di essere lì e farmi vedere dai miei compagni e quindi finivo per andare nei bagni a cambiarmi.

La divisione binaria di tali ambienti viene vissuta dall'intervistatə in modo fluttuante, in relazione alla propria identità e alla diversa intensità della disforia (McBride *et al.*, 2020). Inoltre, la spazializzazione del genere di bagni e spogliatoi, unita al loro carattere pubblico, può acuire vissuti di disforia di genere i quali si intrecciano con la disforia sociale dell'essere riconosciutə da altre persone come appartenente a un genere in cui non ci si identifica (Rosati *et al.*, 2024).

Nel racconto di Tonks, tuttavia, sono ravvisabili diverse forme di resistenza all'ostilità dell'ambiente scolastico. Ne è un esempio il prendere le difese di un altro compagno di classe nonbinary, misgenderato da una docente.

> [E] io da questo punto di vista sono stato molto aperto, cioè io con questa professoressa ho parlato di questa cosa e ho detto "perché lei rispetta i miei pronomi e il mio nome e non quelli del mio compagno quando la situazione è la stessa?".

Rispondere apertamente all'insegnante e chiedere conto del suo agire discriminatorio non è un gesto scontato né superficiale poiché si gioca all'interno di una relazione connotata da ruoli e gradi di potere e autorità diversi (Francis, 2023). Così facendo Tonks denuncia, svelandoli, gli assunti cisnormativi e trans-negativi che paiono guidare l'atteggiamento della docente.

Oltre al prendere parola, l'intervistatə resiste all'ostilità nei suoi confronti rifiutandosi di rispondere quando ci si rivolge a ləi tramite il nome anagrafico. La scelta di non validare la propria discriminazione, rispondendo al *deadname*, ha un valore pedagogico poiché educa lз compagnз su quale sia il nome corretto da utilizzare e, così facendo, produce agio e benessere per l'intervistatə e, potenzialmente, anche per altrз ragazzз trans* e nonbinary (*Ibidem*).

Nell'esperienza scolastica di Tonks non è possibile tracciare una linea di separazione netta tra vulnerabilità, resistenza e visibilità; esse sono infatti processi tra loro intrecciati e ambivalenti (McBride & Neary, 2021) che si danno all'interno di un contesto scolastico connotato, per intensità diverse ma presenti, da cisnormatività e impreparazione, soprattutto del corpo docente.

5.2 Vivere un'esperienza scolastica positiva

Il racconto di Tonks è costellato anche da incontri positivi con pari e insegnanti, che l'intervistatə collega alla fortuna.

> [I]o penso che la mia esperienza come persona genderfluid sia, a livello scolastico, sia stata non dico semplice, però comunque ho avuto la possibilità di essere rispettato per la mia identità ed è una cosa che molte persone non possono fare per colpa dell'omofobia, della transfobia e quindi da questo punto di vista, in un certo senso mi ritengo fortunato perché io ho avuto la possibilità di incontrare persone che mi potessero rispettare, anche se non tutte, comunque la maggior parte.

La fortuna viene qui utilizzata come indicatore per leggere la qualità della propria esperienza educativa operando confronti con un più diffuso clima sociale trans-negativo. È entro la cornice dalle fortuna e, per estensione,

dell'eccezionalità rispetto alla sistematicità delle discriminazioni omotransfobiche, che Tonks colloca la presenza di insegnanti rispettosi e sensibili.

Uno degli aspetti che, secondo l'intervistatə, agevolano una postura educativa accogliente nei suoi confronti è dato dal possedere informazioni corrette circa le transidentità.

> [Q]uest'anno è andata molto meglio dell'anno scorso, perché ho incontrato [...] professori che avevano già incontrato persone non cisgender, che quindi avevano cambiato nome, e hanno capito il mio desiderio di non usare il deadname.

Potersi relazionare con docenti formatɜ è un elemento fondamentale per navigare con serenità l'ambiente scolastico e vivere esperienze di apprendimento positive (Paechter *et al.*, 2021). Se la promozione di formazione in servizio per il personale scolastico è ritenuta dalla letteratura scientifica un elemento necessario per la qualità della vita scolastica di studenti trans* e nonbinarɜ (McBride *et al.*, 2020), va notato come nel racconto di Tonks le informazioni in possesso dellɜ insegnanti provengano dall'incontro diretto con altrɜ studenti trans*. È proprio grazie a questa formazione sul campo che alcunɜ insegnanti mostrano di possedere competenze che permettono loro di costruire relazioni significative basate su dialogo costruttivo e capacità di fornire supporto (Evans & Rawlings, 2021), anche in relazione al rapporto con la famiglia. Ne è un esempio il momento dei colloqui: in questa occasione Tonks, che non è out con la madre, chiede al coordinatore di utilizzare il suo nome anagrafico. Tuttavia il professore con cui è stato sostenuto il colloquio

> non ha usato il deadname, ha usato il mio nome e ... poi mia madre ha fatto domande e quindi sapeva della questione del nome. Non ho comunque fatto coming out. Però dopo questa situazione il mio professore, sia il coordinatore di classe che il professore che ha usato il nome giusto davanti a mia madre [sorride], che normalmente dovrebbe essere una cosa positiva, si è scusato [...] mi ha detto che non era sua intenzione, ma che lui proprio non lo sapeva e che se l'avesse saputo non l'avrebbe fatto. E anche il professore con il quale io avevo parlato mi ha detto, si è scusato.

L'episodio narrato esemplifica la qualità della relazione tra Tonks e gli insegnanti, in particolare il coordinatore, i quali si muovono attivamente per tutelarne privacy e riservatezza, operando per non esporlə a un possibile outing, o a un coming out forzato con la madre (McBride *et al.,* 2020). A scuola, dunque, l'intervistatə è riconosciutə e sostenutə – seppure non in modo trasversale da tutto il personale docente – nella sua *agency* e autodeterminazione grazie al rapporto con alcunɜ insegnanti che mobilitano il potere dato dal proprio ruolo a favore dellə studente (Bower-Brown *et al.*, 2021).

> E poi il mio coordinatore di classe è davvero un professore d'oro, è proprio uno di quei professori che *capiscono* le cose ... una cosa che ho ammirato molto è che lui mentre si stava scusando mi ha detto ... "Tu hai avuto fiducia nei miei confronti, ti sei fidata a dirmi quella cosa e non voglio che per questa situazione tu senta che la fiducia non sia corrisposta" che trovo sia molto ... diciamo ... positivo, non so su che piano metterlo, però ovviamente è una cosa positiva e diciamo che mi ha fatto sentire compreso e mi ha fatto sentire come se lui non desse una differenza di ruolo, nel senso io sono un professore, tu sei uno studente, era proprio un siamo due persone sullo stesso piano, si parla di fiducia e rispetto reciproco.

A scuola l'intervistatə sperimenta supporto e riconoscimento anche all'interno delle relazioni tra pari, sia con compagnɜ di classe ("quest'anno ho incontrato un po' più di apertura, nel senso ... non esitavano dicendo il mio nome") che con il proprio gruppo amicale. In classe, infatti, Tonks può contare su relazioni significative e intime, con cui poter adottare anche i pronomi maschili:

> ci sono compagni con cui sono più in confidenza che sono i miei migliori amici e quindi loro, sapendo questa cosa, con me usano anche i pronomi maschili, però tendenzialmente con, con i professori oppure con i compagni con cui non parlo spesso uso soltanto i pronomi femminili.

Lɜ amicɜ offrono all'intervistatə uno spazio di affermazione di sé (Vicars & Wolfe, 2023), favorito anche dalla condivisione di posizionamenti queer ("è po' uno stereotipo però la maggior parte dei miei amici sono anche loro queer"). Ciò apre alla possibilità di una conoscenza più profonda e significativa, permette di sperimentare una piena validazione di sé, e offre un'alternativa a un ambiente circostante connotato da gradi variabili di ostilità (Miller, 2020).

Potendo contare su un gruppo di amicizie e su alcunɜ docenti supportivɜ, Tonks vive un'esperienza scolastica fatta di chiaroscuri, in cui cisnormatività della scuola e relazioni educative invalidanti vengono stemperate da rapporti significativi fondati su rispetto, dialogo, confidenzialità, supporto e comprensione (Evans & Rawlings, 2021).

5.3 Esplorare la propria identità

Il percorso di soggettivazione nonbinaria di Tonks si connota come un viaggio di progressiva consapevolezza di sé, favorito dall'attraversamento di luoghi formativi informali. Per Tonks lo sviluppo della propria identità di genere si accompagna all'esplorazione e affermazione della propria sessualità.

> [I]o ho fatto coming out come pansessuale nell'estate tra la terza media e la prima superiore, e ho capito la mia identità di genere tra la prima e la seconda superiore.

Come segnalato anche dalla letteratura scientifica, i percorsi di soggettivazione nonbinaria sono spesso accomunati dal questionamento della propria sessualità: sperimentare un'attrazione sessuale e/o romantica non eterosessuale apre infatti il campo alla possibilità di riflettere anche sulla propria identità di genere (Bradford *et al.*, 2019).

> [P]enso che l'idea ci fosse già, nel senso ... magari c'erano delle situazioni, prima che io lo capissi, dove ... magari mi fermavo un attimo ed ero lì tipo mmh, però forse essere un ragazzo non sarebbe così male e ... magari desidero di essere un ragazzo. Poi penso di averlo un po' messo da parte e averlo etichettato come un no, era solo perché mi piacciono anche le ragazze e quindi magari l'ho visto un po' come omofobia internalizzata, quindi magari desideravo di essere un ragazzo per poter stare con una ragazza [...] ho iniziato a seguire molte più pagine di Pride, di persone queer cose così. E lì sono stato introdotto all'argomento nonbinary perché prima non sapevo effettivamente esistesse come cosa, nel senso sapevo dell'esistenza della transessualità, però non la vedevo come una cosa che mi riguardava. Però poi, scoprendo questa possibilità, ci ho riflettuto e mi sono reso conto che effettivamente è una cosa che riesco ad applicare nel mio piccolo, nel senso così tante cose hanno iniziato ad avere una spiegazione conoscendo la definizione del termine e, e quindi diciamo che ho scoperto l'esistenza di questa definizione e mi ci sono ritrovato e quindi mi ci sono identificato.

Per Tonks il riconoscersi come persona genderfluid passa attraverso il confronto con interiorizzati modelli di genere ciseteronormati. L'iniziale mancanza di concetti e rappresentazioni delle identità nonbinarie, difatti, limita il processo di esplorazione e comprensione di sé a una lettura binaria dei ruoli di genere, in particolare in relazione alla propria pansessualità. Non disporre di lessici e immaginari ampi priva, in un primo momento, l'intervistatə delle parole per conoscersi e dirsi (Di Giannantonio *et al.*, 2024). Non potersi nominare come persona genderfluid ha come effetto uno scarto del sé e la messa tra parentesi del percorso di esplorazione identitaria. Ad agire come punto di svolta è la frequentazione di luoghi educativi informali come i social media, che aiutano a dissipare confusione e dubbi, offrendo lessici, esempi e definizioni fino ad allora sconosciute (Paechter *et al.*, 2021).

Entrare in contatto con contenuti e persone queer è, dunque, parte di un percorso auto-educativo altamente emancipatorio (McBride & Neary, 2021). Internet ricopre infatti nel racconto di Tonks un ruolo formativamente significativo: tramite la rete è possibile *fare rete*, con lessici, esperienze e persone, le quali mettono a disposizione preziose risorse per riconoscersi e autodeterminarsi (Miller, 2020).

Il percorso di soggettivazione individuale di Tonks non è quindi un percorso solipsistico, scollegato dal mondo 'esterno': identificarsi come persona nonbinaria è un processo profondamente relazionale che mette

in connessione il rapporto con dimensioni intime di sé, le domande che queste sollevano, i lessici e i modelli cercati e/o incontrati online, gli immaginari socialmente diffusi, e le persone parte della propria rete, fisica e digitale.

6. Conclusioni

L'analisi del racconto di vita di Tonks mette in evidenza la complessità del suo percorso formativo, rivelando la multidimensionalità dell'esperienza educativa. In essa coesistono una cultura scolastica cisnormativa e la scarsa formazione del personale docente, ma anche la fortuna, relazioni educative positive e la mobilitazione della propria esperienza come strumento di resistenza.

Il percorso formativo di Tonks si intreccia sia con agenzie educative formali che informali (internet e social media). Attraverso le agenzie informali l'intervistatə entra in contatto con lessici e immaginari che rendono visibili le identità nonbinarie. Queste risorse sono vitali per comprendere il proprio genere e per trovare le parole con cui esprimerlo a sé e all3 altr3 (McBride & Neary, 2021).

Navigare la scuola come persona nonbinaria significa per Tonks scontrarsi con una cultura educativa che fa del nonbinarismo un impensato pedagogico, replicando l'invisibilità cui sono soggette le persone nonbinary a livello sociale (Borrelli, 2024; Paechter *et al.*, 2021). Inoltre, l'impreparazione del personale docente legittima invalidazioni, *misgendering*, *deadnaming* ed esclusione, rendendo precaria e vulnerabile la quotidianità educativa dell'intervistatə (Francis, 2023; McBride & Neary, 2021). Nonostante l'ostilità, l'esperienza scolastica è anche connotata da incontri relazionalmente densi. Tonks trova docenti rispettos3 e attent3, con cui costruire rapporti educativi fondati su fiducia e dialogo costruttivo (Evans & Rawlings, 2021), e una rete affettiva di amicizie queer che offre ulteriore supporto (Miller, 2020).

Il presente studio evidenzia, dunque, le ambivalenze del contesto scolastico, al contempo luogo di discriminazione e affermazione delle identità nonbinarie, illuminando piste di indagine orientate a esplorare tali ambivalenze così come le dimensioni connotanti esperienze scolastiche positive, coinvolgendo le prospettive di studenti, docenti e famiglie.

Sono infatti le qualità positive della scuola che ne sottolineano la cruciali tà nel sostenere efficacemente bisogni educativi e percorsi di crescita dell3 alunn3 nonbinary.

Perché ciò sia possibile si reputa necessario un investimento trasversale e continuativo nella formazione del personale scolastico, soprattutto docente (Paechter *et al.,* 2021). Risulta innanzitutto fondamentale predisporre percorsi che vadano oltre la mera trasmissione frontale di conoscenze teoriche. Al contrario, la costruzione attiva di lessici aggiornati, conoscenze critiche e competenze relazionali affermative richiede il

coinvolgimento diretto dell3 insegnanti. Ess3 sono chiamat3 a impegnarsi in processi di decostruzione della comprensione essenzialista, biologista, binaria, e quindi cisnormativa, delle identità di genere (Francis & Monakali, 2021). Docenti format3 a riconoscere gli assunti cisnormativi che permeano pratica didattica, materiali educativi e interazioni con l3 studenti, sarebbero così capaci di adottare un approccio pedagogico più consapevole e sensibile alle dinamiche di genere (Evans & Rawlings, 2021). Questo consentirebbe di promuovere una visione dinamica e multidimensionale delle identità di genere (Steele & Nicholson, 2020), a beneficio dell3 studenti, soprattutto nonbinary.

Bibliografia

Bichi, R. (2017), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Roma: Carrocci.

Blanco-Fernández, V., Akinmade, Ṣikemi, & Soto-Sanfiel, M.T. (2025), "Representation of Young Non-Binary Characters in Mainstream Fiction", in Archives of Sexual Behavior, vol. 54, n. 3, pp. 1199-1215.

Borrelli, I. (2024), *Gender is over*, Milano: Feltrinelli.

Bourelly, R. (2023), *The Challenges and Experiences of Transgender Students in Italian High Schools: Alias Career and Normalisation*, Sapienza Università di Roma, DiSSE Working papers, https://disse.web.uniroma1.it/sites/default/files/DISSE_Bourelly_wp12_2023.pdf, consultato il 18 maggio 2025.

Bower-Brown, S., Zadeh, S., & Jadva, V. (2021), "Binary-trans, non-binary and gender-questioning adolescents' experiences in UK schools", in *Journal of LGBT Youth*, vol. 20, n. 1, pp. 74-92.

Bradford, N.J., Rider, G.N., Catalpa, J.M., Morrow, Q.J., Berg, D.R., Spencer, K.G., & McGuire, J.K. (2019), "Creating gender: A thematic analysis of genderqueer narratives", in *International Journal of Transgenderism*, vol. 20, n. 2–3, pp. 155-168.

Burgio, G. (2008), *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*, Milano: Mimesis.

Burgio, G. (2015), "Genere ed educazione", in *Education Science & Society*, vol. 6, n. 2, pp. 183-190.

Conlin, S.E., Douglass, R.P., Larson-Konar, D.M., Gluck, M.S., Fiume, C., & Heesacker, M. (2019), "Exploring Nonbinary Gender Identities: A Qualitative Content Analysis", in *Journal of LGBT Issues in Counseling*, vol. 13, n. 2, pp. 114-133.

Demetrio, D. (2012), *Educare è narrare: Le teorie, le pratiche, la pratica*, Milano: Mimesis.

Di Giannantonio, B., Milanese, K., Mirabella, M., Rosati, F., Lorusso, M.M., Pistella, J., Baiocco, R., Lingiardi, V., Giovanardi, G. (2024), "The third table where I would sit comfortably: Narratives of nonbinary identity routes", in *International Journal of Transgender Health*, vol. 26, n. 2, pp. 263-281.

Evans, I., & Rawlings, V. (2021), "It was Just One Less Thing that I Had to Worry about: Positive Experiences of Schooling for Gender Diverse and Transgender Students", in *Journal of Homosexuality*, vol. 68, n. 9, pp. 1489-1508.

Francis, D. (2023), "Did you just say I was lit ? Transgender and non-binary youth doing gender; resisting cisnormativity in South African schools", in *Journal of Gender Studies*, vol. 33, n. 5, pp. 686-697.

Francis, D., & Monakali, E. (2021). "'Lose the Act': Pedagogical implications drawn from transgender and non-binary learners' experiences of schooling", in *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 29, n. 5, pp. 715-731.

Goldberg, A.E., & Kuvalanka, K.A. (2018), "Navigating identity development and community belonging when "there are only two boxes to check": An exploratory study of nonbinary trans college students", in *Journal of LGBT Youth*, vol. 15, n. 2, pp. 106-131.

Halberstam, J. (2018), *Trans*. A Quick and Quirky Account of Gender Variability*, Oakland: University of California Press.

Kennedy, N. (2013), "Cultural Cisgenderism: Consequences of the imperceptible", in *Psychology of Women Section Review*, vol. 15, n. 2, pp. 3-11.

Kosciw, J.G., Clark, C.M., Truong, N.L., & Zongrone, A.D. (2020), *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*, New York: GLSEN.

Manera, M. (2024), *Fa differenza. Comunicazione corretta e lotta di classe*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.

McBride, R.-S., & Neary, A. (2021), "Trans and gender diverse youth resisting cisnormativity in school", in *Gender and Education*, vol. 33, n. 8, pp. 1090-1107.

McBride, R.-S., Neary, A., Gray, B., & Lacey, V. (2020), *The post-primary school experiences of transgender and gender diverse youth in Ireland*, Limerick: University of Limerick and the Transgender Equality Network of Ireland.

McNabb, C. (2018), *Nonbinary gender identities: History, culture, resources*, New York-London: Rowman & Littlefield.

Merrill, B., & West, L. (2009), *Using Biographical Methods in Social Research*, Thousand Oaks: Sage.

Miller, sj. (2020), "Gender Identity Complexity is Trans-sectional Turn. Expanding the Theory of Trans*+ness into Literacy Practice", in C. Mayo & M.V. Blackburn (Eds.), *Queer, Trans, and Intersectional Theory in Educational Practice. Student, Teacher, and Community Experiences*, Londra-New York: Routledge, pp. 35-49.

O'Flynn, S. (2016), "'Oh yeah – is she a he-she?' Female to male transgendered pupils in the formal and informal cultures of an English secondary school", in *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 24, n. 3, pp. 431-444.

Paechter, C., Toft, A., & Carlile, A. (2021), "Non-Binary Young People and Schools: Pedagogical Insights from a Small-Scale Interview Study", in *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 29, n. 5, pp. 695-713.

Riessman, C.K. (2005), "Narrative Analysis", in K. Nancy, C. Horrock, K. Milnes, B. Roberts, & D. Robinson (Eds.), *Narrative, Memory & Everyday Life*, Huddersfield: University of Huddersfield, pp. 1-7.

Rosati, F., Lorusso, M.M., Pistella, J., Anzani, A., Di Giannantonio, B., Mirabella, M., & Baiocco, R. (2024), "Nonbinary people living in a binary world: Minority stress in public and gendered places", in *International Journal of Transgender Health*, vol. 26, n. 2, pp. 360-377.

Rosati, F., Lorusso, M.M., Pistella, J., Giovanardi, G., Di Giannantonio, B., Mirabella, M., Williams, R., Lingiardi, V., Baiocco, R. (2022), "Non-Binary Clients' Experiences of Psychotherapy: Uncomfortable and Affirmative Approaches", in *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, n. 22, 15339.

Santambrogio, A. (2022), "Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dellɜ adolescenti trans*", in *Pedagogia delle differenze - Bollettino della fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, vol. 51, n. 2, pp. 283-300.

Santambrogio, A. (2025), "«Li ho iniziati a scrivere con la schwa e basta, senza chiedere il permesso a nessuno». L'esperienza scolastica di studenti nonbinary in Italia attraverso l'analisi dei racconti di vita", in *Scuola democratica*, vol. 1/2025, pp. 107-128.

shuster, st. m., & Lamont, E. (2020), "Sticks and stones break our bones, and words are damaging. How language erases non-binary people", in R. Pearce, I. Moon, K. Gupta, & D.L. Steinberg (Eds.), *The Emergence of Trans. Cultures, Politics and Everyday Lives*, Londra-ew York: Routledge, pp. 103-115.

Simmons, H., & White, F. (2014), "Our Many Selves", in L. Erickson-Schroth (Eds.), *Trans Bodies, Trans Selves. A Resource for the Transgender Community*, New York: Oxford University Press, pp. 3-23.

Slovin, L. (2020), "What grade are you in? On being a non-binary researcher", in *Curriculum Inquiry*, vol. 50, n. 3, pp. 225-241.

Steele, K., & Nicholson, J. (2020), *Radically Listening to Transgender Children. Creating Epistemic Justice through Critical Reflection and Resistant Imaginations*, London: Lexington Books.

Thorne, N., Aldridge, Z., Yip, A. K.-T., Bouman, W. P., Marshall, E., & Arcelus, J. (2023), "'I Didn't Have the Language Then' – A Qualitative Examination of Terminology in the Development of Non-Binary Identities", in *Healthcare*, vol. 11, n. 7, 960.

Vicars, M., & Wolfe, J. (2023), "Exploring the Educational Life Histories of Australian Transgender Faith-Based Secondary School Graduates", in *Youth*, vol. 3, n. 1, pp. 217-232.

Zimman, L. (2019), "Trans self-identification and the language of neoliberal selfhood: Agency, power, and the limits of monologic discourse", in *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 2019, n. 256, pp. 147-175.