

Discriminazione di genere nell'istituzione scolastica italiana: giovani transgender e la lotta per il riconoscimento

Richard Bourelly

Introduzione

Lo scopo di questo contributo è quello di sollevare un'iniquità assente nel nostro paese nel campo della sociologia dell'educazione, ossia le difficoltà vissute dall'* student* transgender all'interno del sistema scolastico italiano. Queste difficoltà non sono solo state documentate e sottolineate dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (UNESCO, 2016) e dall'Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali (FRA, 2020), ma anche da parte di enti pubblici, associazioni di categoria e studiosi di numerosi paesi (Bartholomaeus and Riggs, 2017; Bradlow et al., 2017; Wozolek et al., 2017; Miller et al., 2018; Wozolek, 2018).

I principali attori sociali che prendono parte a queste dinamiche sono, oltre all'* student* trans, il gruppo dei pari, le autorità scolastiche quali lo staff docente (tra cui supplenti, insegnanti e commissari esterni per l'esame di stato) e quello non docente (dirigente scolastico, personale ATA, lo staff amministrativo, psicolog* o medico scolastico), e durante l'esperienza di Alternanza Scuola-Lavoro (ora Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento), l'* dator* di lavoro e dipendenti. Uno dei ruoli cardine è sicuramente anche quella della famiglia, in particolare quella dei o del genitore, o di chi ne fa le veci, in quanto le medesime dinamiche possono essere presenti all'intero del nucleo familiare. La famiglia può avere anche il ruolo di attivista all'interno della scuola, poiché l'* student* può aver bisogno di un supporto per migliorare la sua condizione scolastica (Bartholomaeus e Riggs, 2017). Difatti, da numerosi studi (Mcbride, 2020) emerge che nelle scuole di ogni ordine e grado vi

sia la preponderante presenza di bullismo a sfondo transfobico, e talvolta omofobico, nei confronti dell* student* transgender o dell* student* percepiti come tali. Siffatto fenomeno può essere diviso in due categorie che possono manifestarsi in concomitanza, ossia il controllo dell'identità e il controllo della corporeità:

- **Il controllo dell'identità:** il non riconoscimento dell'identità trans dell* student* tramite minacce, violenze verbali e psicologiche, come il rifiuto di utilizzare il nome di elezione e i pronomi corretti, l'isolamento all'interno della classe da parte dell* insegnanti o del gruppo di pari, la minaccia di fare *outing*²⁴ all* student* a compagn* di classe, insegnanti, dirigente scolastico* o genitori. Vi è anche la possibilità di subire violenze fisiche e sessuali sia da parte de* docenti e altri adulti all'interno della scuola, così come dal gruppo dei pari (FRA, 2020).
- **Il controllo della corporeità:** il negato accesso e controllo dei luoghi comunemente divisi per sesso come i bagni e gli spogliatoi, ma sono anche presenti difficoltà durante i viaggi d'istruzione a causa dell'alloggio. Inoltre, vi sono anche insegnanti di educazione fisica che decidono di dividere l* student* in base al sesso durante le lezioni, lasciando l* student* trans in difficoltà. Sempre inerente allo sport, nel caso di competizioni, sia interne che esterne alla scuola, vi è l'impossibilità di gareggiare nella categoria più adatta.

Per migliorare la condizione scolastica e il ben-essere psico-fisico dell* student* transgender solitamente vengono delineate delle policy scolastiche *ad hoc*; in alcuni paesi vengono imposte dal ministero dell'istruzione e in altri sono le singole scuole (o i distretti scolastici) a crearle e implementarle - spesso seguendo le linee guida di altre scuole, centri di transizione, associazioni LGBTQIA+ o studiosi - sotto richiesta della famiglia o dell* student* stess* (Bartholomaeus e Riggs, 2017; Mangin, 2018; Meyer e Keenan, 2018). Il nostro paese fa parte della seconda categoria, difatti ad oggi non sono presenti delle policy scolastiche, nate con l'intento di supportare l* student* trans, delineate dal Ministero dell'istru-

24. Dichiarare a terzi l'orientamento sessuale e/o l'identità di genere di una persona senza il suo esplicito consenso.

zione. Come iniziativa nata dal basso, tra il 2019 e inizio maggio 2022 vi sono stati circa centocinque istituti scolastici, di ogni ordine e grado, che hanno approvato la carriera alias. La carriera alias, creata sulla falsa riga di quella per l* student* universitar* (Russo e Valerio, 2019), è nata con l'intento di riconoscere (Honneth, 1992), supportare e migliorare il ben-essere psico-fisico dell* student* transgender; cambiando sui registri e sui documenti non ufficiali il loro nome, dando loro accesso a luoghi solitamente differenziati per sesso, educando e formando student*, personale docente e non docente su questioni legate all'incongruenza di genere e, in generale, alla popolazione LGBTQIA+.

Il lavoro di ricerca empirica qui presentato metterà in luce, tramite un approccio con tecniche miste (Amaturo e Punziano, 2016), l'esperienza di persone transgender che hanno fatto *coming out* a scuola, durante i loro studi nella scuola secondaria di secondo grado, tra il 2011 e il 2021. La suddetta ricerca è stata svolta per la stesura del mio elaborato finale per il conseguimento della laurea magistrale in scienze sociali applicate presso l'università degli studi di Roma "La Sapienza".

Framework teorico

Dalla mia esperienza maturata attraverso la tesi di laurea e come attivista trans, quello che ho rilevato dall'analisi sul campo, grazie al mio rapporto quotidiano con l* giovani transgender, è una loro predisposizione alla soggettivazione e alla lotta per il riconoscimento. Emerge, infatti, che le persone trans non vogliono essere controllate dalla loro comunità o società; la loro stessa soggettività diventa più importante del timore di poter subire transfobia, difatti sono spinte dal desiderio di essere finalmente sé stesse. L'idea che il soggetto sia in grado di lottare per il riconoscimento, di emergere e di andare contro la volontà della propria comunità, non essendo quindi trattenuto dal potere della società cis-eteronormativa (Honneth, 1992; Rebughini, 2012), mi ha portato a selezionare per questo studio esplorativo e descrittivo Honneth, Touraine e Dubet per il quadro teorico.

La lotta per la soggettivazione di Touraine (1997) e quella per il riconoscimento di Honneth (1992) si contraddistinguono dall'abilità dell'individuo di riconoscersi in quanto degno di eguale rispetto, e dalla necessità di ottenere supporto da parte dell'azione collettiva per essere riconosciuti e far emergere la propria soggettività. Touraine (1997) descrive il soggetto come la ricerca che l'individuo persegue per trovare ciò che lo renderà protagonista della propria vita; ciò che motiva l'individuo a condurre questa ricerca è il proprio diritto all'esistenza. L'individuo che aspira a diventare soggetto, e quindi non lasciarsi sottomettere dalle aspettative della società e comunità, deve sia essere in grado sia di auto-riconoscersi in quanto soggetto degno di rispetto (Honneth, 1992), ma anche di essere riconosciuto da terzi e, di conseguenza, ottenere la forza dell'azione collettiva per tutelare i diritti dell'individuo, consentendogli così di sopravvivere all'interno della comunità (Touraine, 1997). Difatti, quando in un gruppo sociale queste forme di riconoscimento sono assenti, i soggetti tendono a lottare per ottenerle—molte lotte sociali possono davvero essere associate alla mancanza di eguali diritti, rispetto e stima da parte della società (Touraine e Khosrokhavar, 2000). Quella che può essere considerata la novità della soggettivazione di Touraine è il fatto che questa non emerge per difendere i diritti della comunità, ma emerge dall'esperienza personale dell'attore, che è spesso caratterizzata da ambiguità e conflitto (Touraine, 1997).

Una delle maggiori difficoltà che deve essere superata da parte soggetto è la possibilità di essere rifiutato dalla comunità, e quindi non riconosciuto da essa; ciò può comportare alla perdita di detta soggettivazione e alla distruzione del soggetto, e questo può portare l'individuo in uno stato di anomia e depressione. L'aspirazione dei soggetti è l'individuazione, essi sentono il bisogno di essere riconosciuti tanto dalla loro comunità quanto da sé stessi; il loro unico obiettivo è essere riconosciuti, ritenuti degni di eguale rispetto ed essere liberi (Honneth, 1992; Touraine e Khosrokhavar, 2000).

Dubet (1994) ha opinioni simili sul soggetto e sulla soggettivazione, tuttavia, intreccia l'affermazione della propria soggettività con i valori della società e i molti ostacoli che il soggetto deve superare. Il triangolo dell'esperienza di Dubet è un dispositivo analitico che può essere utilizzato per leggere l'esperienza del soggetto—come ricorda il nome, questo è formato da tre poli: il sistema della soggettivazione, il sistema dell'integrazione e il sistema della strategia. La soggettivazione, così come per Touraine, riguarda i soggetti che combattono poiché vogliono autoriconoscersi ed essere riconosciuti dalla società, questa lotta ha l'obiettivo ultimo di far emergere la loro soggettività. Invece, l'integrazione è legata alla volontà della comunità di sottomettere coloro che non condividono i loro stessi valori, quindi cercano di integrare gli *outlier* attraverso la coercizione; chi non è in grado, o non vuole, essere integrato non viene ritenuto degno di riconoscimento (Honneth, 1992), e questo può portare a conflitti. Possiamo scoprire che la comunità cerca di integrare i suoi membri con l'aiuto dei fatti sociali e della condotta sociale, che sono instillati nell'individuo fin dalla tenera età con la socializzazione e sono spesso incoraggiati a scuola da insegnanti e gruppo dei pari (Dubet e Martuccelli, 1997). Mentre il sistema di strategia (Dubet, 1994) si distingue per la visione dell'interazione sociale come mercato, nel prendere decisioni i soggetti valutano le proprie decisioni tenendo in considerazione sia i costi che i benefici.

Per descrivere e analizzare le esperienze dell'*alunn* trans ho deciso di utilizzare il triangolo di Dubet (1994), uno strumento analitico che ritengo fondamentale poiché prende in considerazione l'inganno attraverso il sistema della strategia. Al contrario, Touraine (Rebughini, 2012) ritiene che la razionalità non sia legata solo a costi e benefici, ma anche dalla capacità di trasformarsi attraverso le proprie azioni e riflessività. Per concludere, ritengo che il sistema di strategia sia incredibilmente importante per comprendere la loro esperienza scolastica, poiché una volta che una persona trans fa coming out aumenta il rischio di essere vittima di molestie e violenze transfobiche e/o omo-lesbo-bifobiche, in particolare se il loro aspetto non è conforme alle aspettative della società.

3. Il metodo

Con il fine di esplorare le esperienze delle persone transgender nelle scuole superiori italiane ho preso la decisione di utilizzare un approccio con tecniche miste (Amaturo e Punziano, 2016); la ricerca è infatti composta dall'analisi delle risposte a un questionario e di interviste qualitative (Bichi, 2002). Il questionario a campionamento non probabilistico²⁵ è stato somministrato online e reso disponibile dal 3 marzo 2021 al 26 aprile 2021. Inizialmente è stato somministrato ai membri dell'associazione di cui sono presidente, Azione Trans, e a quelli di Arcigay Roma e, in generale, Gaycenter. Successivamente, sono state contattate altre associazioni e centri di transizione (Arcigay regionali, MIT, TGENUS, sportello trans ALA Milano, SAIFIP, CEST, Gender x e SAT PINK). Inoltre, il questionario è stato anche condiviso sui profili Instagram di influencer e associazioni (@Richard.Thunder, @Murielxo, @Jessica.Senesi, @Gender.exe), e pubblicato su pagine Facebook (Gender x, Richard Thunder, Queeritaly, I'm Gay-Trans, Any Problem?), gruppi privati su Facebook (Gender x, Informa Trans Italia, Non Binary Italia, FtM & friends di tutta Italia... per conoscersi e confrontarsi, Sportello Trans ALA Milano ONLUS) e, infine, gruppi WhatsApp (gruppo giovani Azione Trans, gruppo giovani arcigay Roma under 27, gruppo giovani arcigay Roma under 18, gruppo giovani arcigay Siena, gruppo giovani arcigay sezione trans Firenze). Per concludere, sono stati utilizzati lo snowballing e il contatto diretto attraverso i social network come Facebook e Instagram. Il campione è composto da 700 persone transgender di età compresa tra 14 e 29; con l'ausilio di domande filtro i rispondenti sono stati divisi tra chi era a conoscenza del proprio status durante gli anni della scuola secondaria di secondo grado e chi no. L'indagine si concentra sui primi, in particolare sulle persone che hanno fatto coming out a scuola.

Per quanto concerne il metodo qualitativo, invece, sono state intervistate, con il metodo del racconto di vita (Bichi, 2002), 10 giovani transgender (Appendice) della stessa fascia di età dell'indagine quantitativa

25. La comunità transgender può essere considerata una popolazione nascosta; non sappiamo quante persone trans ci siano in Italia, non esistono delle liste. Inoltre, molte sono persone *stealth* e quindi non vogliono rivelare il loro status, altre ancora non partecipano all'attivismo (uno dei modi principali raggiungere questa popolazione), quindi può essere estremamente complicato raggiungerle con metodi quantitativi.

selezionate tra 118 rispondenti del questionario che avevano fatto coming out e acconsentito di essere ricontattati tramite e-mail—di questi, 3 sono ragazzi trans binari, 3 ragazze trans binarie, 2 ragazz* non-binary AFAB²⁶ e 2 ragazz* non-binary AMAB²⁷. Tramite il questionario sono state anche raccolte le testimonianze di 137 persone che hanno risposto alla domanda aperta sulla loro esperienza scolastica. Le suddette interviste e testimonianze sono state analizzate utilizzando il triangolo di Dubet (1994) come dispositivo analitico.

Controllo dell'identità

La scuola è uno dei luoghi dove l* giovani trascorrono la maggior parte della loro infanzia e adolescenza, proprio per questo motivo vivere in un buon ambiente scolastico è fondamentale sia per il loro ben-essere che per il loro futuro. Non tutti l* student* trans hanno la possibilità di vivere la propria vita scolastica come loro stessi, infatti, il 54,6% (n. 382) del campione afferma di non ha fatto coming out durante gli anni delle scuole superiori. Vi sono vari motivi che spingono le persone trans a non esporsi; tra le motivazioni più frequenti troviamo la paura che i loro genitori possano venire a sapere del loro coming out (18,6%), la paura di subire bullismo da parte dell* loro compagn* di classe (18,4%) e da parte dei loro insegnanti (17,8%). Come vedremo successivamente, è stato possibile osservare dalle risposte e dalle testimonianze di chi, invece, ha fatto coming out, questi timori non sono infondati.

Corpo docente

Le autorità all'interno degli istituti scolastici, ossia l* insegnanti e l* dirigenti scolastic*, raramente hanno conoscenze riguardanti le persone transgender; di fatto, vi è la mancanza di formazione e informazione all'interno delle università, a meno che non si abbia la fortuna di avere docenti con un forte interesse sull'argomento, e di corsi di aggiornamen-

26. *Assigned female at birth*, persone il cui genere assegnato alla nascita è femminile.

27. *Assigned male at birth*, persone il cui genere assegnato alla nascita è maschile.

to accreditati dal MIUR sulla tematica. Questo porta loro a proporre e rinforzare all'interno degli istituti scolastici norme di genere (Dubet e Martuccelli, 1997; Touraine e Khosrokhavar, 2000;) cis-eteronormative, portando così all'esclusione di chiunque non rientri all'interno degli standard da loro dettati (Batholomaeus e Riggs, 2017; Mayo et al., 2019; Ferfolja, e Ullman, 2020). Dalle testimonianze dell'* adolescenti e giovani adult* trans è stato possibile riscontrare questa problematica; il fenomeno rientra in quello che viene chiamato curriculum nascosto (Mariani, 2000), ossia le convinzioni personali e le norme che il corpo docente e non docente impone sull* loro student*. Infatti, se l* student* non rientra nelle norme di genere e non è possibile, tramite gli standard dell'insegnante, classificarl* come "ragazzo" o "ragazza", e quindi all'interno di parametri cis-eteronormativi, questo a volte viene ammonit* e pres* in giro davanti la classe:

“Mi è capitato più volte di comportarmi spontaneamente e di sentirmi dire ‘ti stai comportando da uomo, lo sai vero?’ o addirittura (ovviamente con ironia) ‘eh la **deadname**²⁸ è più uomo di tutti noi messi insieme’ con tanto di scimmiettamento (tutto da parte di professori) per fortuna alcuni compagni di classe (pochi ma buoni) mi sono rimasti vicino e mi hanno rispettato, e non si sono mai presi gioco di me (a volte rispondevano pure loro ai prof per ‘difendermi’).” (Non-binary, 20 anni, Lombardia)

Oppure, come nel caso di Casey, viene loro proibito esprimere la propria identità di genere tramite atteggiamenti, vestiti, accessori o trucchi non considerati adatti al suo genere e sesso assegnato:

“Il trucco sì, era una cosa che per loro era intollerabile...i capelli lunghi forse poco meglio, però comunque anche quelli no. Rivedendolo adesso con la consapevolezza che ho adesso, sono abbastanza scioccato; durante una commissione di classe, quegli incontri là, è stato decretato a quasi all'unanimità degli insegnanti che io non potessi venire a scuola truccato. Quindi questo è stato proprio deciso ed è passato in quelle circolari, dove viene fatto il resoconto della classe, che mi era proibita questa cosa, ripensandoci adesso è folle.”

28. Nome assegnato alla nascita.

Di fatto, dell* student* che hanno fatto *coming out* a scuola (n. 318), sono ben il 47% l* student* che ammettono di subire, o aver subito, bullismo a sfondo transfobico da parte dell* loro insegnanti. Le forme di abuso più comuni perpetrate nei loro confronti sono il non riconoscimento (Honneth, 1992) della loro identità di genere, tramite il rifiuto di utilizzare il nome e i pronomi richiesti da parte dell* giovane, ma vi sono anche insegnanti che screditano, insultano e mettono in dubbio l'identità delle persone transgender di fronte all* loro student*. Rispettare sia il nome che i pronomi scelti è fondamentale per il ben-essere psico-fisico delle persone trans, infatti, questa forma di riconoscimento può essere ricondotta alla diminuzione di sintomi depressivi e di ideazioni suicide (Russell et al, 2018) e al miglioramento della concentrazione e *performance* scolastica (Consiglio d'Europa, 2018). A volte, la loro richiesta viene negata utilizzando come scusa il fatto che non hanno ancora cambiato i documenti: “La professoressa d'arte una volta mi ha sbattuto il registro in faccia dicendomi: ‘finché il tuo nome è questo non ti chiamerò in maniera diversa’” (ragazzo, 22 anni, Calabria). Altre volte, invece, come racconta anche Corrado, questa richiesta può essere vissuta dall'insegnante come un vero e proprio fastidio (Bartholomaeus and Riggs, 2017): “I miei compagni la correggono prima che lo faccia io e lei se la prende! Sbuffa, comincia a sbuffare davanti a me e fa ‘ahhh, che palle’. Come che palle, scusami? Cioè, io te lo dico con tutta la buona volontà del mondo, te lo dico in buone maniere e poi hai capito? Si incazza [ride]”. Come è possibile osservare dalla Figura 1, sono pochi gli insegnanti che rispettano il nome e i pronomi dei loro student* transgender, e anche quando l* giovani affermano che tutti l* loro insegnanti li rispettano, sono più coloro l* quali rispettano il loro nome (14%) che i pronomi (11,4%).

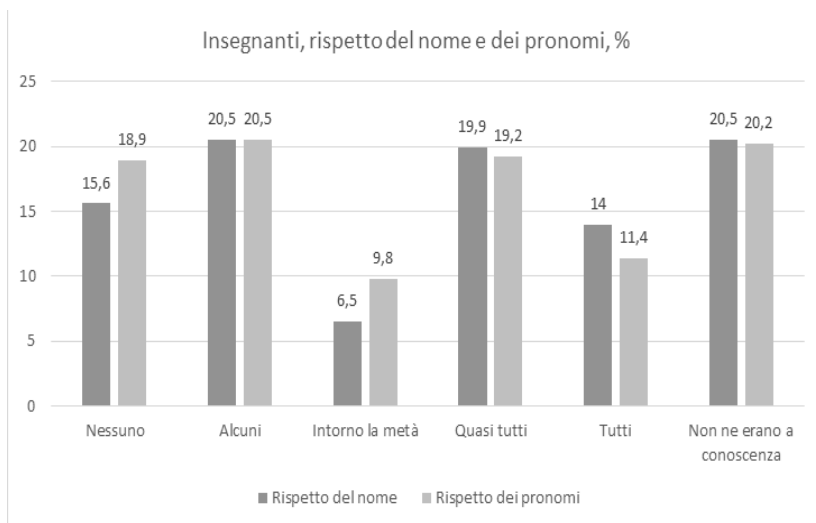


Figura 1. Rispetto del nome e dei pronomi da parte dell* insegnanti

A causa del non rispetto della loro identità, alcun* student* decidono di frequentare meno le lezioni, cambiare classe o istituto o, addirittura, interrompere gli studi. Vi sono casi in cui la famiglia o l* psicoterapeuta del giovane sono in grado di supportarlo e, quindi, migliorare la loro condizione scolastica; ma non sempre questo è sufficiente, anche quando il malessere della persona porta ad atti estremi come tentare il suicidio, possiamo trovare insegnanti noncuranti e malintenzionat* che continuano a rinforzare il curriculum nascosto tramite atti transfobici durante le ore di insegnamento:

“Quando frequentavo le superiori, in quinto per la precisione, stavo così male che ho smesso di andare a scuola, avevo attacchi di panico all’ingresso e non riuscivo ad entrare, sempre se riuscivo ad uscire fuori di casa visto che anche quello per me era diventato un problema. Quando ho tentato il suicidio la mia scuola ha deciso di venirmi incontro e provare a farmi recuperare l’anno perso in pochi mesi, anche se diciamo sotto quasi minaccia della mia psicoterapeuta e del mio psichiatra. Nonostante le loro belle parole, quando feci coming out con tutti i professori, la mia professoressa di scienze fece una ‘lezione’ il cui contenuto è riassumibile

con “le persone trans sono contro natura e andrebbero bruciate.” (Ragazzo, 22 anni, Abruzzo)

Il ben-essere dell* student* viene messo in secondo piano, il controllo sulla sua identità e il tentativo di sminuirlo diventano la priorità. L'abuso di potere può essere uno dei metodi utilizzati per ammonire l* student* trans; infatti, non è raro che dopo aver fatto coming out l* student* non riesca più ad ottenere la sufficienza, o ottiene valutazioni più basse, nelle materie insegnate da un* docente apertamente transfobico*. Questo viene raccontato anche da Corrado, il quale afferma che il suo coming out aveva avuto un riscontro positivo da parte dell* compagni* di classe e quasi tutti l* docenti, “tranne questa professoressa un po'... che mi aveva messo sotto tiro e non mi dava più una sufficienza per quanto io mi impegnassi.” Questa forma di abuso può venir ignorata sia dai genitori che da altr* docenti, poiché esso viene ricondotto al poco impegno o la svogliatezza dell* student*, nonostante i voti subiscano un drastico cambiamento solamente dopo il coming out.

Il timore di essere trattat* in maniera differente in quanto persona trans, essere considerat* un'alterità scomoda (De Beauvoir, 1949), può portare gli student* ad avere poca fiducia nei confronti dell* insegnanti o, come afferma un diciassettenne sardo, ad aver “paura di non venir rispettato dagli adulti a scuola [...] e ho paura che potrebbero riferire la questione ai miei genitori, con i quali non ho intenzione di fare coming out” (Ragazzo, 17 anni, Sardegna). Un timore che un suo coetaneo lombardo ha quasi visto concretizzarsi a causa della sua docente di matematica, la quale decidendo di fargli *outing* durante un consiglio di classe ha seriamente messo in pericolo la sua incolumità;

“I miei non sono a conoscenza del mio genere; quindi, ho fatto coming out solo con i professori che mi sembravano più aperti specificando che era un'informazione personale che non avrebbero dovuto dire ad altri professori/ai miei genitori/ecc. La professoressa di matematica ha pensato bene però di farmi outing con tutti (preside compresa) portando il mio ‘caso’ al consiglio di classe, senza la mia autorizzazione e nemmeno senza avvisarmi. Durante questo consiglio la preside ha vietato categoricamente a tutti i professori di chiamarmi con il mio nome scelto e con i pronomi corretti. Fortunatamente una professoressa sì è battuta in modo da non far sapere nulla ai miei genitori, e proprio lei attualmente

è l'unica assieme a un'altra a chiamarmi nel modo giusto.” (Ragazzo, 17 anni, Lombardia)

L'esperienza dei giovani trans con l'* loro insegnanti può essere collocata nel polo dell'integrazione (Dubet, 1994); questo a causa del curriculum nascosto e della mancanza di informazione e formazione sulla tematica, e la presenza di un docente preparato e accogliente è, purtroppo, totalmente lasciata alla fortuità.

Gruppo dei pari

Essere riconosciut* (Honneth, 1992) e sostenut* dal proprio gruppo classe è estremamente importante per l* student* transgender, esso può essere un prezioso alleato con il quale creare strategie (Dubet, 1994) contro l'abuso dell* adulti, ma a sua volta può essere la fonte di bullismo. Nel caso di bullismo transfobico, risulta che quando esso avviene da parte deill*compagn* di classe, l* student* trans si senta meno “accettat*”, e quindi riconosciut*, rispetto a quando questo avviene da parte dell* insegnanti (Figura 2). Questo fenomeno avviene anche con gli studenti e le studentesse cisgender; quando subiscono bullismo da parte del gruppo dei pari vivono dei livelli maggiori di alienazione sociale e bassa autostima; invece, quando l* aguzzin* sono l* insegnanti, hanno una *performance* scolastica più bassa (Datta et al., 2017).

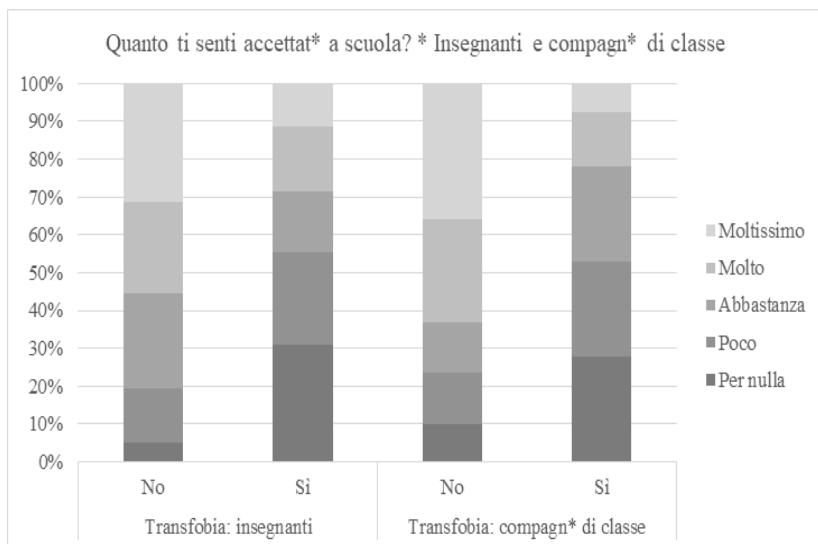


Figura 2. Percezione di riconoscimento a scuola

Dal questionario emerge che, dopo il loro coming out, il 54,6% dell* student* trans ha subito bullismo transfobico da parte dell* loro compagn* di classe e il 56,4% da parte di student* di altre classi. Tale bullismo, oltre all'alienazione dal gruppo dei pari, può portare all* giovane il desiderio di abbandonare gli studi o cambiare istituto; un* student* non-binary, dopo aver fatto coming out con l* compagn* di classe, afferma di aver cambiato scuola perché "iniziarono a girare voci su di me, tanto da arrivare al punto che quando uscivo da scuola o per fare una passeggiata in città, c'era chi mi urlava: 'lesbica di m@rda o trans di m....'" (Non-binary AFAB, 18 anni, Sardegna). Difatti, dalla Figura 3 emerge che quando il bullismo proviene da parte dell* compagn*, una percentuale maggiore di student* trans ha contemplato la possibilità di abbandonare la scuola (23,2%) o frequentare meno le lezioni (33,2%) in modo da rimuoversi da un ambiente che considerano poco accogliente nei loro confronti.

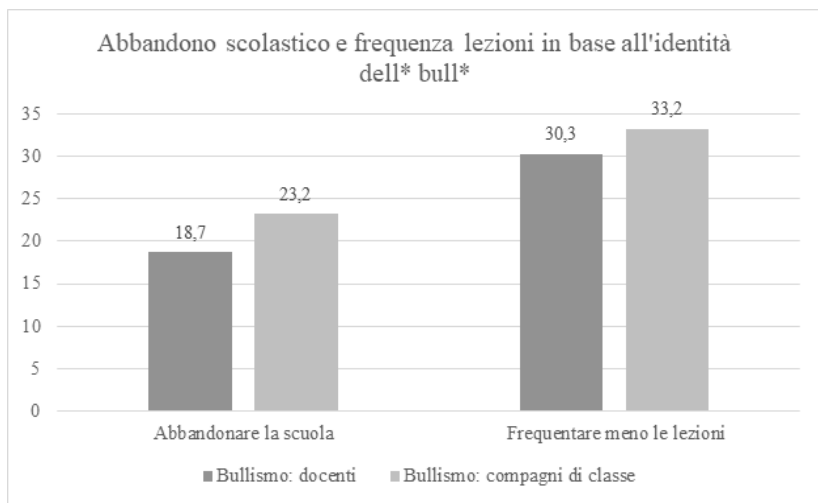


Figura 3. Rischio di abbandono scolastico

Quando l* student* si ritrova in un ambiente scolastico inclusivo, con la maggior parte o tutti l* student* che l* riconoscono (Honneth, 1992) e supportano, questo riesce a vivere delle esperienze scolastiche che altrimenti l* sarebbero negate. Un esempio sono eventi scolastici estremamente cis-eteronormativi come i balli scolastici; Angelo ammette che alcun* student* hanno messo in discussione la sua identità, ma anche che “mi sono preso una mini-soddisfazione perché comunque sono andato in frac, cioè vestito maschile, e una mia compagna di classe mi aveva chiesto di essere il suo cavaliere.” Di conseguenza, una situazione che avrebbe potuto delegittimare la sua identità ha avuto l’effetto contrario grazie alla sua compagna di classe, che lo ha invitato in quanto suo “cavaliere” e ha, di conseguenza, riconosciuto la sua identità di genere maschile. Similarmente, non è raro che un* student* trans venga protetto dal gruppo classe; “Un mio compagno di classe ha insistentemente utilizzato il mio dead name finché i miei compagni non gli hanno detto di smetterla” (Ragazzo, 16 anni, Piemonte). Dall’esperienza dell* giovani trans, possiamo osservare che il gruppo dei pari tende a riconoscere sia il nome (28,4%) che i pronomi (36,2%) in percentuale maggiore (Figura 4) rispetto al corpo docente (Figura 1). Fortunatamente, vi sono casi in cui l* compagn* di

classe lottano per il riconoscimento dell* loro compagn* trans anche contro l* docenti; un diciannovenne emiliano afferma che una sua insegnante lo prendeva in giro chiamandolo con il nome di nascita “storpiato” al maschile, nonostante il suddetto nome non avesse una variante maschile e non fosse il suo nome di elezione, e che l’insegnante “ha smesso dopo che alcuni compagni hanno minacciato di riferire l’accaduto alla preside se avesse continuato”, inoltre, ammette che si è “sent[ito] molto fortunato ad aver incontrato questo tipo di persone nel [suo] percorso scolastico e nella [sua] vita” (Ragazzo, 19 anni, Emilia-Romagna). Come abbiamo potuto osservare, l* compagn* di classe possono avere il ruolo di alleati e protettori, di soggetti atti al riconoscimento dell* student* trans, e proprio grazie al loro supporto, e quindi l’azione collettiva, alcun* giovani trans sono in grado di far emergere la propria soggettività nel contesto scolastico (Touraine, 1997; Dubet, 1994).

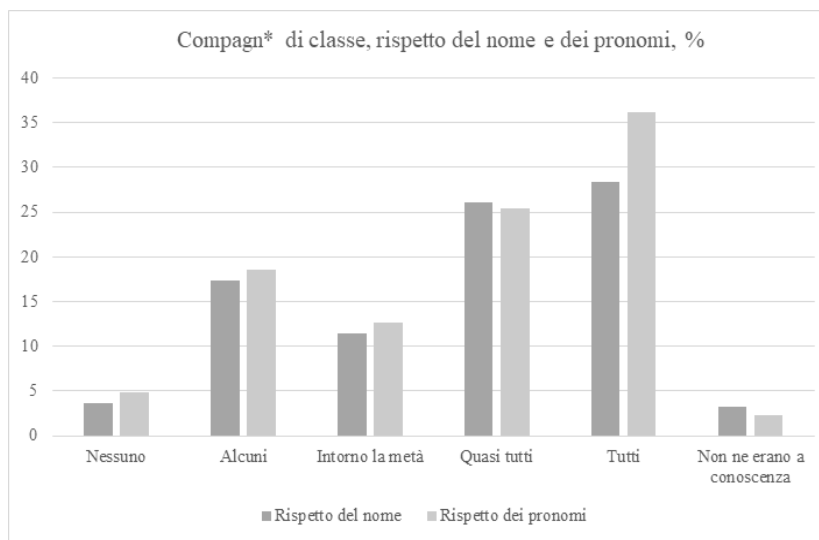


Figura 4. Rispetto del nome e dei pronomi da parte dell* compagn* di classe

La famiglia è il primo luogo in cui il soggetto incontra il sistema di integrazione, questo è estremamente intrecciato con la socializzazione; essa, da un lato, riguarda il controllo sociale e dall'altro assicura la logica dell'integrazione (Dubet, 1994). Il tipo di socializzazione che le persone AFAB e AMAB subiscono differisce a causa dei ruoli di genere, dell'espressione di genere e dagli stereotipi di genere (Touraine e Khosrokhavar, 2000). Questo processo di socializzazione di genere non ha una fine; infatti, continua per tutta la vita dell'individuo, ed è amplificata dalla cisnormatività e dall'eteronormatività (Mayo et al., 2019). Quando una persona non è in grado di integrarsi completamente in queste norme sociali coercitive, le persone intorno a loro sono in conflitto e questo si riferisce in particolare ai genitori; raramente si domandano se l* loro bambin* possa non essere cisgender, soprattutto se non sono informati sull'argomento, e la paura dell'alterità e la transfobia possono portare a maltrattamenti (Bartholomaeus e Riggs, 2017). La negligenza nei confronti di bambin* e adolescenti transgender non è rara, infatti l* giovani transgender, in particolare le persone trans AFAB e non binarie, riferiscono livelli più elevati di abuso psicologico (73%), abuso fisico (39%) e abuso sessuale (19%) rispetto ai giovani e alle giovani cisgender (Thoma et al., 2021). Sia dalle interviste che dalle risposte alla domanda aperta del questionario possiamo trovare molti esempi di abbandono e maltrattamento da parte dei genitori; ad esempio, Corrado racconta di come aveva paura che i suoi genitori non lo accettassero e delle problematiche scaturite dopo il suo coming out: "Lei [la madre] mi ha cacciato di casa e papà è venuto con me. [...] Dice che si vergogna di me e quindi mi ha cacciato fuori [ride]. Io ormai la prendo sul ridere, però... è un po' pesante, ecco."

Fare coming out da adolescenti può essere molto rischioso, infatti il 14,6% dell* student* che hanno fatto coming out a scuola non lo hanno fatto anche con la loro famiglia; tra le motivazioni principali emergono la paura di non essere accettat*, e quindi riconosciut* dalla famiglia, (36,2%), il voler aspettare di essere economicamente indipendenti dalla famiglia (22,4%), il non sentirsi ancora pront* (12,1%) e il fatto che i loro genitori hanno un'opinione negativa delle persone trans (8,6%), possiamo attribuire questa mancanza di riconoscimento da parte dei genitori al cisgenderismo;

“La sensazione di perdita che narrano alcuni genitori di bambin* transgender può essere vista come la perdita dei privilegi (invisibili) che sono legati all’avere un* figli* cisgender e che riflettono i modi in cui il cisgenderismo funziona in molti aspetti della società, compreso l’ambito educativo” (Bartholomaeus e Riggs, 2017, pp. 87).²⁹

Dato che molti genitori non capiscono cosa significhi essere trans e, che spesso, affermino che l* loro figl* sono troppo piccol* per comprendere la loro identità di genere, molt* giovani trans non hanno la possibilità di iniziare il percorso di affermazione di genere fino a quando non lasciano la casa dei genitori e/o diventano indipendenti (FRA, 2020).

Dalle narrazioni è emerso anche il ruolo della religione; infatti, è stato riscontrato che riconoscimento di adolescenti e bambin* trans può essere ancora più basso quando i genitori hanno alti livelli di fondamentalismo religioso (Rosenkrantz, 2020). Walter è un ragazzo disabile che ha abbandonato la scuola durante il quarto anno di liceo, i suoi genitori sono testimoni di Geova e non riconoscono la sua identità di genere - la sua storia mostra come sia i suoi genitori che i servizi del territorio hanno esacerbato le sue problematiche:

“All’epoca ero seguito dallo psicologo del CSM centro di salute mentale di Monticelli, psicologo dei minori perché avevo 15-16 anni, e.... praticamente ho chiesto lo psicologo di dirlo insieme a lui, perché già sapevo che non mi avrebbero accettato. Infatti, avevo anche chiesto allo psicologo ‘se loro non mi accettano non voglio rimanere qui’, perché sapevo che rimanendo qui sarebbe stato un disastro. E....quindi chiamati servizi sociali e tutto, ci siamo messi d’accordo di dirglielo e se fosse successo il disastro mi avrebbero pigliato e messo in casa-famiglia. Glielo diciamo e i miei dicono ‘va bene’ allo psicologo perché quello gli ha detto come altrimenti mi avrebbero portato via. Dopo di che non mi fanno più andare dallo psicologo. L’ho scoperto di recente, perché ho avuto tutte le carte, quello che è successo; hanno chiamato un avvocato e sono andati dallo psicologo con l’avvocato per rifiutare gli appuntamenti. I servizi

29. “The loss that some parents of transgender children narrate may more accurately be seen as the loss of the (invisible) privileges that accord to having a child who is cisgender, and which reflect the ways in which cisgenderism works in many facets of society, including in educational settings.” (Traduzione dell’autore).

sociali mi hanno detto che sono andati a minacciarli, non so di cosa ma li hanno minacciati, e infatti i servizi sociali non si sono più fatti vedere. Io sono rimasto qui e ho iniziato a fare il giro di ottocento psicologi e psichiatri diversi perché i miei hanno detto ‘cambiamo psicologo, cambiamo psichiatra, bla bla bla’ e quindi ne ho visti diecimila, ma hanno detto tutti la stessa cosa. Quando si arrivava alla seduta in cui dicevano ai miei ‘vostro figlio è trans’ loro dicevano ‘questo non ci capisce niente, cambiamo psicologo.’

Fortunatamente, il dolore, la rabbia e la vergogna non sono le uniche risposte date dai genitori; infatti ci sono genitori che hanno reazioni positive al *coming out* del* propri* figli* (Bartholomaeus e Riggs, 2017), alcuni dei quali decidono anche di attivarsi per difendere i diritti delle persone trans (Indice e Ferrigo, 2019; Visentin, 2019; Baledessarro, 2020). Quando presenti, come nel caso di Max, anche i fratelli e le sorelle possono fare da mediator* tra l’adolescente trans e i genitori;

“L’ho fatto prima con mio fratello ed è andato tutto bene, poi l’ho detto anche a mia madre. E poi visto che mia sorella mi rompeva per il fatto che non mi facessi i peli e tutto, a un certo punto mio fratello è tipo sbroccato e ha fatto a mio padre ‘Dead name ha questa situazione, quindi di’ a [sorella] di starsi zitta.”

Dopo essere stato difeso da suo fratello non ha avuto nessun tipo di problema sia con il padre che la sorella; “È stato molto facile. Era perfettamente normale, non hanno cominciato a dire quelle solite frasi odiose ‘è una fase’, ‘non è vero’, o ‘esistono solo maschi e femmine’. È stato molto ‘okay, va bene’.” Dell* student* che hanno fatto coming out a casa, il 22,4% e il 28,1% affermano di sentirsi moltissimo e molto accettat* dal proprio nucleo familiare; in questi casi, gli adulti possono farsi portavoce dei loro bisogni all’interno del contesto scolastico. Infatti, la presenza di un adulto può essere cruciale, in quanto solitamente l* student* non si sentono capir* o ascoltat* dall* insegnanti e dirigenti scolastic*. Molt* dell* student* che hanno avuto esperienze positive avevano una famiglia coinvolta nella loro vita scolastica, un ragazzo narra di come quando sua madre ha parlato con il dirigente scolastico; “lui ha risposto che non gli era mai capitato ma avrebbe fatto il possibile per farmi sentire accettato” (Non-binary, 17 anni, Emilia-Romagna). Anche se, purtroppo, avere un

genitore presente durante i colloqui con l* dirigente scolastico* non sempre porta a risultati ideali;

“Quando mia mamma disse alla preside che ero un ragazzo trans e che preferivo che i professori mi chiamassero [nome] e al maschile, la preside vietò a tutti i miei insegnanti di chiamarmi in quel determinato modo fino a che non gli avessi portato la delega della psicologa.” (Ragazzo, 18 anni, Toscana).

Fiammetta durante l'intervista, in riferimento ad una sua esperienza analoga, commenta: “[...] quando lo psicologo, quindi figura professionale lo dice, allora magicamente hanno capito. Però se te lo dico io che lo vivo in primis... cosa c'entra metterlo in dubbio così?” andando così a sottolineare come la loro parola non venga presa seriamente, finché uno specialista non conferma l'incongruenza di genere legittimandola tramite una relazione psicologica — infatti, senza di essa, l* student* non è meritevole di rispetto, anche quando la richiesta avviene in presenza e da parte della loro famiglia. Nondimeno, I genitori che riconoscono l'identità di genere del* figl* possono diventare i loro migliori alleati contro un ambiente scolastico transfobico e poco inclusivo, aiutandol* a far emergere la loro soggettività (Dubet, 1994; Bartholomaeus e Riggs, 2017). Anche se, molto spesso quando sono coinvolti i genitori, il sistema di integrazione può opprimere l* giovani trans; quando i genitori non l* riconoscono e supportano, possono diventare loro stessi i bulli dell* loro figl*. Molti genitori cercano di costringere l* propri* figli* a integrarsi, e questo ha un grande impatto non solo sulla loro educazione ma anche sul loro benessere psicologico (Dubet, 1994; Scandurra et al., 2019).

Controllo della corporeità

Quando si ha un corpo ritenuto non conforme, navigare luoghi e prendere parte ad attività divise per sesso e non genere può essere molto difficile, questo riguarda soprattutto l'utilizzo di bagni e spogliatoi, ma anche la partecipazione alle lezioni di educazione fisica, lezioni pratiche e gite scolastiche; infatti, quello che la comunità controlla attraverso il sistema di integrazione non è solo l'identità di genere ma anche l'autono-

mia corporea delle persone transgender. Sapere che qualcuno può avere un'identità di genere che non corrisponde al sesso assegnato, e quindi con un corpo considerato non conforme, può infondere sia paura che curiosità. L* insegnanti, l* dirigenti scolastic* e il personale ATA desiderano che tutt* l* student* si conformino a standard cisnormativi; non si preoccupano, o non sanno, del disagio che potrebbero provare le persone trans e non hanno la volontà, o la conoscenza adeguata, di cercare gli strumenti di cui hanno bisogno per rendere l'ambiente scolastico inclusivo e accogliente. La questione bagni è ancora più delicata per le soggettività non binarie, infatti, non tutt* desiderano utilizzare i servizi maschili o femminili, ma desidererebbero averne uno neutro; recentemente alcune scuole secondarie di secondo grado hanno introdotto questa opzione nel loro istituto. Nonostante ciò, questi hanno spesso delle connotazioni particolari; ad esempio, il bagno neutro potrebbe essere il bagno dei disabili ed essere utilizzato anche dal corpo docente, oppure potrebbe trattarsi di un singolo bagno accessibile solo all* student* che usufruiscono della carriera alias, pertanto rendendolo un “bagno trans” e non sicuro per l'incolumità dell* student*³⁰.

Per utilizzare bagni e spogliatoi adeguati, molti alunni* trans devono decidere se richiedere all* insegnanti il “permesso” di poter avere accesso ai bagni o se utilizzare diverse strategie, tra cui l'andare al bagno senza farsi scoprire dall* insegnanti e personale ATA. Dal questionario emerge che al 19,5% dell* student* questa richiesta viene negata, poiché come racconta un* sedicenne, alcun* docenti ritengono che “sarebbe ‘inopportuno’ che io usassi l'altro [bagno]” (Non-binary, 16 anni, Toscana). Questo porta alcuni di loro ad utilizzarlo anche una volta che la loro richiesta viene rifiutata, infatti il 7,8% decide di andarci ugualmente pur rischiando di essere puniti, così come coloro l* quali decidono di andare senza chiedere preventivamente a nessun adulto (25%). Il 22% di loro riesce ad ottenere il permesso, nonostante ciò, alcun* insegnanti cercano dei “compromessi”, dicendo loro di andare al bagno dei disabili (2,3%) o al bagno dell* insegnanti (3,6%), nonostante loro vogliano utilizzare i bagni maschili, femminili o neutri. Alcuni, per ovviare al problema potrebbero prendere la decisione di evitare i bagni quando sono a scuola,

30. Liceo Francesco Angeloni di Terni e Liceo Salvatore di Giacomo di San Sebastiano al Vesuvio (NA).

uno studente racconta che “cerc[a] il più possibile di non andare in bagno perché non essendo out dove[bb]e andare a quello delle femmine ma [gli] provoca disforia, quindi preferisc[e] non andare proprio” (Ragazzo, 16 anni, Lazio) - nonostante questo possa portare a varie problematiche come infezioni alle vie urinarie e ai reni (James et al., 2016). Anche quando l* student* può andare al bagno, ci sono student* e insegnanti che non accettano questa decisione; un alunno trentino-altoatesino racconta che;

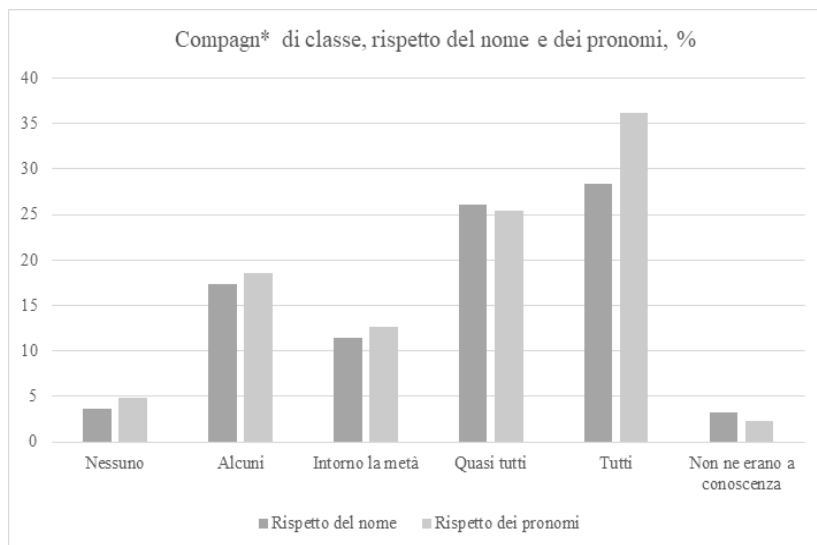
“Regolarmente un ragazzo viene e mi bussa dicendo che non posso stare lì e continua a bullizzarmi verbalmente finché non esco. Una professoressa si è accanita contro di me perché a detta sua ‘non può accettare le mie scelte di vita’ (Ragazzo, 18 anni, Trentino-Alto Adige).”

Numeros* giovani trans hanno affermato che l* loro insegnanti l* ignorano se chiedono aiuto, sono indifferenti alle minacce che vengono loro rivolte e che spesso non intervengono quando vengono molestat* e sono vittime di bullismo (Sausa, 2005; Kosciw e Diaz, 2008; McGuire et al., 2010). Inoltre, ci sono anche insegnanti che affermano che l* student* stesso stia causando le molestie non conformandosi alle norme cis-eteronormative (Sausa, 2005). Secondo la scuola del soggetto (Touraine, 1997) oggi la diversità è celebrata e persino incoraggiata all’interno del sistema educativo, ma da quello che emerge dall’esperienza delle persone trans, c’è ancora la propensione a far conformare l* student*.

La mancanza di *best practices* che permettono all* alun* trans di utilizzare il bagno dà all* insegnant* la possibilità di vigilare l’uso dei servizi igienici, negando così la loro autonomia corporea. Nondimeno, questo non avviene solo a causa del corpo docente, ma anche del personale ATA; non è raro che seguano l* student* trans nei bagni dicendo loro che devono uscire: “Il bidello mi ha detto di cambiare bagno e appena si è allontanato sono andato comunque a quello dei ragazzi” (Ragazzo, 17 anni, Lazio). Ma anche che facciano commenti transfobici o che, come racconta un* student* Pugliese, vengano fermati ancora prima di poter entrare: “una bidella mi fermò avanti al bagno dei maschi fissandomi male dicendomi ‘quello è il bagno dei maschi’” (Non-binary, 16 anni, Puglia).

In maniera analoga, l* student* si trova in difficoltà anche quando deve cambiarsi nello spogliatoio e partecipare alle lezioni di educazione fisica; il 14,3% dell* student* non ha ottenuto il permesso di utilizza-

re lo spogliatoio e di questi il 2,4% ha deciso di andarci nonostante il loro responso negativo. A volte sono costrett* a cambiarsi in luoghi poco adatti, un* giovane racconta che “mi obbligavano a cambiarmi nel ripostiglio della palestra con la polvere perché dicevano che non ero una ragazza ma che non potevo più entrare nello spogliatoio degli uomini” (Non-binary, 19 anni, Lombardia). Infatti, per evitare problemi il 18% dell* student* ha cercato un’alternativa come cambiarsi nei bagni e solo il 16% ha avuto il permesso di utilizzare lo spogliatoio da loro ritenuto più adatto. L* student* segnalano anche che ci sono insegnanti di educazione fisica che per quasi tutte (51,6%) o tutte (7,1%) le attività decidono di dividere le proprie classi in gruppi maschili e femminili. Alcuni di quest* preferiscono far giocare all* student* a giochi diversi, fare esercizi diversi e valutarli in base al loro sesso biologico (un esempio è il test di Cooper), altri lo trovano semplicemente più semplice. Per questo molt* alunn* trans decidono di non partecipare durante le lezioni, altr* si sentono a disagio perché vorrebbero essere raggruppat* con altr* student* del loro stesso genere. A causa di ciò, Il 22,7% dell* student* afferma di non partecipare alle lezioni; dalla Figura 5 si evince, infatti, che la loro decisione di non partecipare alle lezioni è molto (34,7%) e moltissimo (27,1%) legata alla loro identità di genere.



Erika ha cominciato a frequentare una scuola professionale per estetiste a 24 anni, dopo aver abbandonato l'istituto tecnico a 18 anni. Racconta che per il primo anno non aveva avuto problemi sia con l* insegnanti che con le compagne di classe, ma durante il secondo anno subentra una nuova vicepresidente la quale "mi ha detto che 'dal momento che tu non ti sei totalmente operata sotto' [...] mi fa che 'avrei potuto mettere io a disagio le altre', quindi ha richiesto di non farmi fare né i massaggi né la ceretta alle gambe per quanto riguarda la parte di laboratorio" ma Erika poi sottolinea che "le mie compagne erano ben contente e tutto, non c'era questo disagio". Dalla sua testimonianza si può vedere ancora il sistema di integrazione a lavoro, a causa dell'autorità della vicepresidente le studentesse non sono state in grado di andare contro le sue decisioni, l'unica possibilità sarebbe stata quella di utilizzare strategie e ingannarla (Dubet, 1994; Datta et al., 2017). Un esempio di strategia contro le autorità scolastiche è quella eseguita dei compagni di classe di uno studente Veneto durante un viaggio d'istruzione;

"Durante l'ultimo anno, in gita scolastica a Madrid, i miei compagni di classe maschi hanno trovato un modo clandestino per farmi dormire con loro (mi hanno trattato bene) perché i professori se ne sono fregati della mia situazione." (Ragazzo, 21 anni, Veneto)

Nel complesso, la tendenza è quella di cercare di integrare l* student* nel gruppo e mantenere un ambiente basato sulla cisnormatività, saldamente legata alla dualità tra donne cisgender e uomini cisgender, dimostrando ancora una volta che la scuola del soggetto (Touraine, 1997) non include l'incongruenza di genere all'interno delle minoranze da supportare. La soggettività può emergere nel caso in cui l'individuo utilizzi strategie, sia supportato da compagn* di classe o insegnanti, o se la scuola decide di riconoscere le identità trans introducendo politiche inclusive come una carriera alias. In caso contrario, prevale il sistema di integrazione a causa dell'autorità che insegnanti e dirigenti scolastic* hanno all'interno della scuola.

Conclusioni

Il controllo dell'identità, dell'autonomia corporea e le problematiche legate ad esse sono estremamente intrecciate nell'esperienza delle persone transgender durante tutto l'arco della loro vita; ciò che emerge dall'analisi delle esperienze dei soggetti è che molti cercano di farsi riconoscere (Honneth, 1992) dalla loro comunità. Dal punto di vista dei poli di Dubet (1994) quello che si evince è che il sistema della soggettività è sicuramente quello che spicca di più quando l* student* decidono di fare coming out a scuola, poiché con quell'atto prendono la decisione di combattere contro la loro comunità e, di conseguenza, il sistema di integrazione, seguendo quindi un percorso di autoriconoscimento e autodeterminazione. Vi sono momenti in cui i soggetti sono costretti a nascondere il proprio desiderio di emergere a causa dell'enorme squilibrio di potere che si può riscontrare nel rapporto tra student* e insegnanti/dirigenti scolastic*; Infatti, a causa di questa asimmetria, l* student*, anche se sono riconosciuti da amic* o compagn*, possono temere di uscire allo scoperto o di vivere liberamente la propria espressione di genere a causa delle possibili ripercussioni sulla loro vita scolastica e sul loro rendimento scolastico. Altrimenti, a seconda della situazione, l* student* potrebbe credere che il modo giusto per lottare per la propria soggettività sia affidarsi alla strategia; ad esempio, quando hanno brutte esperienze con determinati gruppi, o vedono negato il loro diritto di avere accesso a determinati servizi, tendono a utilizzare strategie e/o a chiedere il supporto da parte dei loro genitori, compagn* di classe o insegnanti. Invece, quando si sentono sopraffatt* decidono, o desiderano, di abbandonare la scuola, di saltare giornate scolastiche, di cambiare classe o istituto. Grazie alle numerose esperienze che ho ascoltato in questi ultimi otto anni di attivismo, alle conoscenze che ho acquisito attraverso un punto di vista interdisciplinare e alla mia esperienza personale credo, proprio come Touraine (1997), che il soggetto sia in grado di far emergere la propria soggettività, alcun* mentre frequentano le scuole superiori e molt* altr* durante l'università o quando iniziano a lavorare.

La necessità di creare un ambiente migliore per l* student* transgender non può essere messa in discussione, ritengo che il Ministero dell'Istruzione dovrebbe implementare le questioni legate al transgenderismo nelle loro politiche e linee guida. Difatti, è necessario riconoscere il fatto

che non si passano continuare a ignorare queste questioni. Credo anche che abbiano bisogno dell'aiuto di associazioni guidate da persone transgender per creare politiche e linee guida, in modo da garantire che siano adeguate e abbiano il fine di migliorare il ben-essere delle persone trans. Infine, l* insegnanti, dirigenti scolastic* e il personale non docente dovrebbero essere formati e educati sull'argomento attraverso corsi di formazione mirati e queste nozioni dovrebbero anche essere aggiunte nei curricula universitari dei futuri insegnanti, in modo che in futuro abbiano già le conoscenze necessarie. Mentre l* student* cisgender della scuola primaria e secondaria devono essere educat* sull'importanza del rispetto di ogni tipo di diversità, non solo di alcune, con il fine di creare una reale scuola del soggetto.

Bibliografia

- Agenzia dell'Unione Europea per i diritti fondamentali (2020), *A long way to go for LGBTQIA+ equality*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Amaturo, E., Punziano, G. (2016), *I Mixed Methods nella ricerca sociale*, Roma, Carocci editore.
- Baledssarro, G. (2020), *Ravenna, i genitori di un 13enne transgender ai giudici: "Si deve chiamare Greta"*, La Repubblica. https://bologna.repubblica.it/cronaca/2020/07/15/news/ravenna_i_genitori_di_un_13enne_ai_giudici_cambiate_sesso_a_nostro_figlio_-261976533/ (Ultima consultazione il 9 aprile 2022).
- Bartholomaeus, C., Riggs, D. W. (2017), *Transgender People and Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- Bichi, R. (2002), *L'intervista biografica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bradlow, J., Bartram, F., Guasp, A., Jadv, V. (2017), *School report: The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017*, London, Stonewall.
- Consiglio d'Europa (2018), *Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe*, Council of Europe.

- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2017), *The Toxicity of Bullying by Teachers and Other School Staff*, «School Psychology Review», 46, pp. 335-348.
- De Bouvoir, S. (1949), *Le deuxième sexe; les faits et les mythes*, Paris, Gallimard.
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1997), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Ferfolja, T., Ullman, J. (2020), *Gender and Sexuality Diversity in a Culture of Limitation: Student and Teacher Experiences in Schools*, New York, Routledge.
- James, S. E., Herman, J. L., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L., Anafi, M. (2016), *The Report of the 2015 U.S. Transgender Survey*, Washington DC, National Center for Transgender Equality.
- Honneth, A. (1992), *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt, Suhrkamp, Frankfurt, Suhrkamp.
- Indice, M., Ferrigo, N. (2019) *Minorenne, può operarsi per diventare maschio. Così si tutela il benessere*, La Stampa. <https://www.lastampa.it/cronaca/2019/01/19/news/minorenne-puo-operarsi-per-diventare-maschio-cosi-si-tutela-il-benessere-1.33671400/> (Ultima consultazione il 9 aprile 2022).
- Kosciw, J. G., Diaz, E. M. (2008), *Involved, Invisible, Ignored: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents and Their Children in Our Nation's K-12 Schools*, New York, GLSEN.
- Mangin, M. (2018), *Supporting transgender and gender-expansive children in school*, «Phi Delta Kappan», 100 n. 2, pp. 16-21.
- Mariani, L. (2000), *Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del curriculum nascosto*, «Lingua e Nuova Didattica», 5, pp. 21-32.
- Mayo, C., Blackburn, M.V. (a cura di) (2019), *Queer, Trans, and Intersectional Theory in Educational Practice: Student, Teacher, and Community Experiences*, New York, Routledge.
- Mcbride, R.S. (2020), *A literature review of the secondary school experiences of trans youth*, «Journal of LGBT Youth», 18, pp. 1-32.
- McGuire, J., Anderson, C., Toomey, R., Russell, S. (2010), *School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses*, «Journal of Youth Adolescence», 39, 1175-1188.

- Meyer, E. & Keenan, H. (2018), *Can policies help schools affirm gender diversity? A policy archaeology of transgender-inclusive policies in California schools*, «Gender and Education», 30, pp. 1–18.
- Miller, s., Mayo, C., Lugg, C. A. (2018), *Sex and gender in transition in US schools: Ways forward*, «Sex Education», 18(4), 345–359.
- Rebughini, P. (2012), *Soggettività femminile e possibilità del cambiamento*, in Farro, A.L. (a cura di), *Sociologia in movimento. Teoria e ricerca sociale di Alain Touraine*, Milano, Guerini scientifica.
- Rosenkrantz, D. E., Rostosky, S. S., Toland, M. D., Dueber, D. M. (2020), *Cognitive-affective and religious values associated with parental acceptance of an LGBT child*, «Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity», 7 n. 1, pp. 55–65.
- Russell, S.T., Pollitt, A.M., Li, Gu., and Grossman, A.H. (2018), *Chosen Name Use Is Linked to Reduced Depressive Symptoms, Suicidal Ideation, and Suicidal Behavior Among Transgender Youth*, «Journal of Adolescent Health», 63 n. 4, pp. 503–505.
- Russo, T., Valerio, P. (2019), *Transgenderismo e identità di genere: dai manuali nosografici ai contesti. Un focus sulle università italiane*, «Rivista sperimentale di Freniatria», 143 n. 2, pp. 79–112.
- Sausa, L.A. (2005), *Translating Research into Practice: Trans Youth Recommendations for Improving School System*, «Journal of Gay & Lesbian Issues in Education», 3 n. 1, pp. 15–28.
- Scandurra, C., Vitelli, R., Maldonato, N., Valerio, P., Boichichio, V. (2019), *A qualitative study on minority stress subjectively experienced by transgender and gender nonconforming people in Italy*, «Sexologies», 28, n.3, pp. 1–11.
- Thoma, B.C., Rezeppa, T.L., Choukas-Bradley, S., Salk, R.H., Marshal, M.P. (2021), *Disparities in Childhood Abuse Between Transgender and Cisgender Adolescents*, «Pediatrics», 148 n. 2.
- Touraine, A. (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fatard.
- Touraine, A., Khosrokhavar, F. (2000), *La recherche de soi. Dialogue sur le sujet*, Paris, Fatard.
- UNESCO (2016), *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*, Paris, UNESCO.

- Visentin, F. (2019), *Così mia figlia minorenni è rinata nella donna che sentiva di essere*, Corriere della Sera. https://www.corriere.it/cronache/19_luglio_31/trans-mariella-fanfarillo-cosi-ho-aiutato-mio-figlio-minorenne-diventare-donna-336cc63a-b398-11e9-aa67-42182a287159.shtml (Ultima consultazione il 9 aprile 2022),
- Wozolek, B., Wootton, L., Demlow, A. (2017), *The School-to-Coffin Pipeline: Queer Youth, Suicide, and Living the In-Between Cultural Studies*, «Critical Methodologies», 17 n. 5, pp. 392–398.
- Wozolek, B. (2018), *Gaslighting queerness: schooling as a place of violent assemblages*, «Journal of LGBT Youth», 15 n. 4, pp. 319–338.

Appendice. Student* trans intervistat*

Alias	Età	Genere	Pron.	Regione e città della scuola	Indirizzo scolastico	Livello di istruzione	Anno diploma
Angelo	25	Maschile	M	Calabria, Castrovillari	Liceo Classico	Diploma scuola superiore	2013/2014
Corrado	18	Maschile	M	Lazio, Roma	Liceo Scienze Umane	Diploma scuola media	N.A.
Walter	20	Maschile	M	Lombardia, Cremona	Liceo Musicale	Diploma scuola media	N.A.
Erika	27	Femminile	F	Piemonte, Valperga	Scuola professionale estetista	Diploma professionale (triennio)	2020/2021
Fiammetta	19	Femminile	F	Toscana, Pisa	Liceo Linguistico	Diploma scuola superiore	2020/2021
Anemone	22	Femminile	F	Campania, Napoli	Liceo Artistico	Diploma scuola superiore	2017/2018
Ash	19	Non-binary AFAB	M	Emilia Romagna, Bologna	Liceo Artistico	Diploma scuola superiore	2019/2020
Max	14	Non-binary AFAB	M	Lazio, Roma	Liceo Artistico	Diploma scuola media	N.A.
Jesse	16	Non-binary AFAB	M	Campania, Frattaminore	Liceo Scientifico	Diploma scuola media	N.A.
Casey	23	Non-binary AFAB	M	Friuli Venezia Giulia, Gorizia	Liceo Scientifico informatico	Laurea magistrale	2015/2016