

Fare ricerca pedagogica con studenti trans*. Una proposta metodologica trans*-affermativa e trans*-posizionata

Doing Educational Research with Trans* Students. A Trans*-Affirmative and Trans*-Situating Methodological Proposal

Alessia Ale* Santambrogio[^]

Riassunto

L'articolo illustra l'impostazione metodologica trans*-affermativa e trans*-posizionata adottata in una ricerca con studenti trans* nella scuola secondaria di secondo grado italiana. L'approccio, fondato sui *transgender studies*, elabora una proposta che valorizza i saperi esperienziali delle soggettività trans*, evitando di replicare forme di violenza epistemica e discorsiva. L'articolo descrive le scelte metodologiche adottate, tra cui autoriflessività dello ricercatore, approccio narrativo alla ricerca e intervista biografica, evidenziando come queste strategie contribuiscano a una ricerca pedagogica eticamente sensibile e rispettosa delle persone trans* partecipanti. L'obiettivo è offrire un contributo alla riflessione metodologica ed etica nella ricerca pedagogica, proponendo un modello trasferibile ad altri studi con persone trans*.

Parole chiave: giovani trans; transgender studies; ricerca pedagogica; metodologia qualitativa; ricerca narrativa; etica della ricerca.

Abstract

This article illustrates the trans*-affirmative and trans*-situating methodological approach adopted in a research with trans* students in Italian upper secondary schools. Grounded in transgender studies, this approach develops a proposal that values the experiential knowledge of trans* subjects, while avoiding forms of epistemic and discursive violence. The article describes the methodological choices made, including researcher self-reflexivity, a narrative research approach, and biographical interviews, highlighting how these strategies contribute to an ethically, sensitive and respectful pedagogical research with trans* participants. The aim is to contribute to the methodological and ethical reflection in pedagogical research, proposing a model that can be transferred to other studies with trans* individuals.

[^] Università degli Studi di Enna "Kore". E-mail: alessia.santambrogio@unikorestudent.it.

Key words: trans youth; transgender studies; educational research; qualitative methodology; narrative research; research ethics.

Articolo sottomesso: 03/03/2025, accettato: 07/05/2025

1. Introduzione¹

La visibilità, sociale e culturale di adolescenti e giovani trans*² è un fenomeno crescente nel panorama italiano, registrato anche a livello scolastico e attenzionato dalla ricerca. In particolare, sono sociologia e psicologia ad aver indirizzato i propri studi sul rapporto tra giovani persone trans* e contesti educativi, concentrandosi soprattutto sulla scuola (Bourelly, 2023; Lorusso *et al.*, 2024; Mariotto, Albanesi e Lorusso, 2024), mentre ancora marginale appare essere il contributo della pedagogia (Santambrogio, 2022).

Anche a livello internazionale si registra un *trend* crescente, benché ancora residuale, di studi con studenti trans* (McBride, 2021). Tali soggettività risultano così poco rappresentate all'interno della letteratura scientifica, fatte spesso oggetto, inoltre, di ricerche che si concentrano su fattori di rischio, esperienze di bullismo, interventi psicologici, e insuccessi scolastici (Eisenberg *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2016). Benché tali studi offrano dati importanti per l'articolazione della discussione scientifica, Shelton e Lester (2018) ne sottolineano parimenti la problematicità: l'estesa attenzione alle esperienze di vittimizzazione rischia di perpetrare una narrazione della vittima che rende comprensibili le esperienze delle giovani persone trans* unicamente entro la cornice della "popolazione a rischio", di fatto categorizzandole come soggetti passivi privi di *agency* (Horton, 2020).

Paucità di ricerche sul tema e narrazione della vittima hanno conseguenze epistemologiche. Esse, infatti, restringono il *corpus* di conoscenze scientifiche disponibili, invisibilizzano le soggettività trans*, fragilizzano la legittimità di

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 è motivata da una volontà di coerenza con il tema trattato, unita al desiderio di spezzare l'invisibilizzazione linguistica delle persone trans* (Mainera, 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. Sotto il termine-ombrello trans* si ricompongono sia le esperienze di chi prova il profondo desiderio di appartenere al genere considerato opposto a quello assegnato alla nascita, sia chi sperimenta un'identità nonbinaria (Halberstam, 2018). Con "cisgender", invece, si indicano coloro in cui sesso e genere assegnati alla nascita coincidono pacificamente.

ricerche che le coinvolgono direttamente, restringono o ipostatizzano le categorie lessicali attualmente disponibili per nominare le transidentità, rinforzando così una cornice interpretativa patologizzante radicata in una tradizione pluridecennale di studi condotti in ambito clinico e medico (Gill-Peterson, 2018).

Il quadro sopra descritto pone sfide specifiche alla pedagogia, invitandola a cogliere e comprendere le trasformazioni che attraversano società e contesti educativi contemporanei, così come i bisogni educativi che ne emergono (Cambi, Certini e Nesti, 2010). La ricerca pedagogica può offrire un prezioso contributo alla conoscenza delle fenomenologie educative che coinvolgono le studente trans*, portando al dibattito scientifico e alla pratica educativa saperi fondati su una prospettiva epistemologica e axiologica che guarda all'infinita educabilità del soggetto, alla difesa dei diritti di ciascuna, e al ruolo dell'educazione nel promuovere equità di genere e giustizia sociale (Burgio e Lopez, 2023). In tal senso la pedagogia italiana non è solo chiamata a percorrere piste di ricerca non ancora battute e a illuminarne di nuove, ma è anche invitata a interrogare le metodologie tramite cui definisce il design delle proprie ricerche, affinché siano coerenti con oggetto e finalità conoscitive, e il più possibile rispettose delle persone coinvolte. Nel caso della ricerca con le giovani persone trans* tale sfida si fa ulteriormente cogente, trattandosi di un gruppo sociale esposto a intrecciate forme di discriminazione e marginalizzazione, basate innanzitutto su età e identità di genere (Hall, 2021; Rosati *et al.*, 2024).

Alla luce di queste considerazioni, il contributo illustra l'impostazione metodologica adottata per la realizzazione di un progetto di ricerca che ha indagato come studente trans* esperiscano la scuola secondaria di secondo grado in Italia. Dopo l'esplicitazione dei fondamenti epistemologici che hanno sorretto le scelte metodologiche intraprese, mi concentrerò su approccio, strumenti di indagine e strategie di conduzione. Quella che viene presentata è un'impostazione della ricerca da me definita trans*-affermativa e trans*-posizionata, fondata su un progetto di coerenza e ricorsività tra cornice epistemologica e metodologica. L'approccio trans*-affermativo adotta un paradigma non patologizzante delle identità trans*, sostenendone il diritto all'autodeterminazione di genere. La declinazione trans*-posizionata della ricerca riconosce invece il valore epistemico dell'esperienza vissuta da tali soggettività nei processi di costruzione delle conoscenze che direttamente le riguardano. Per l'indagine scientifica ciò significa rifuggire il mito di universalità e neutralità del sapere accademico; tematizzare il potere, e riconoscere la co-implicazione tra ricercatore, partecipanti, metodologie e finalità dello studio (Haraway, 1988; Stryker, 2006). Quella presentata è una proposta parziale e perfezionabile che, tuttavia, si reputa possa contribuire alla riflessione metodologica ed etica nel campo della ricerca pedagogica, e possa essere trasferita, adattandola e contestualizzandola, ad altri studi rivolti alla popolazione trans*.

2. Fondamenti epistemologici

L'impostazione metodologica trans*-affermativa e trans*-posizionata qui presentata ha come fondamento epistemologico i *transgender studies*. Si tratta di un ricco *corpus* di saperi prodotto, a partite dagli anni Novanta del XX secolo, innanzitutto da studios³ trans* che hanno analizzato i sistemi di oppressione – materiale, simbolica, epistemica e discorsiva – cui sono soggette le persone trans* (Stryker e Whittle, 2006). I *transgender studies* si pongono come un'alternativa critica alla produzione di sapere accademico su generi e identità, la quale è stata storicamente appannaggio, in Occidente, di medicina e psichiatria. Tali discipline hanno stabilito criteri clinico-diagnostici e sistemi di classificazione volti a “spiegare” e “trattare” le identità trans* secondo un paradigma medicalizzante, di fatto configurandosi come forme di violenza materiale ed epistemica (Gill-Peterson, 2018).

I *transgender studies*, al contrario, offrono un orizzonte epistemologico di denaturalizzazione della logica binaria e cisgenderista³, propongono una comprensione complessa e non essenzialista di genere, sesso, corpo e sessualità, e considerano le conoscenze esperienziali maturate dalle persone trans* come forme legittime di conoscenza (Halberstam, 2018; Stryker e Whittle, 2006). Come afferma Valentine nel suo studio etnografico sull'emersione della categoria *transgender* come soggetto collettivo e politico, «“genere” e “sessualità” non sono né esperienze autoevidenti né quadri esplicativi naturali. Piuttosto, sono anche categorie con storie e politiche complicate, e che quindi meritano attenzione critica»⁴ (2007, p. 15).

La produzione scientifica di tale settore di studi si sviluppa, quindi, lungo quattro traiettorie tra loro intrecciate: a) spinta conoscitiva delle modalità di soggettivazione trans*; b) analisi critica delle politiche socio-culturali, materiali e simboliche che producono e regolano norme di genere e sistemi di classificazione; c) denuncia degli effetti negativi che tali politiche e sistemi hanno sulla vita delle persone; d) elaborazione di azioni concrete volte a rimuovere le cause sociali e materiali dell'oppressione subita dalle persone trans* per migliorarne le condizioni di vita (Mayo e Blackburn, 2020; Stryker, 2023).

Per queste loro caratteristiche i *transgender studies* sono animati da un'intrinseca curvatura pedagogica: a partire dalla loro fondazione, infatti, sono stati spinti dalla volontà di educare a una nuova comprensione del genere, mettendo in discussione «le basi epistemologiche stesse del modo in cui il genere viene

³ Con cisgenderismo si fa riferimento alla concezione essenzialista, biologista e binaria del genere, considerato fisso, immutabile e coincidente con il sesso assegnato alla nascita. Tale ideologia produce la sistematica cancellazione sociale, culturale e legale delle persone trans* (Kennedy, 2013).

⁴ Le traduzioni delle citazioni letterali sono realizzate dall'autore.

inteso, trattando l'esistenza trans stessa come un sito di produzione di conoscenza» (Keenan, 2022, p. 310).

È sulla base di queste premesse che i *transgender studies* sono stati considerati come una bussola epistemico-metodologica per l'impostazione della ricerca da me condotta con studenti trans* dai 18 ai 22 anni. Nel sottolineare la necessità di svolgere ricerche *con* le persone trans*, riconoscendole come fonti autorevoli di sapere, i *transgender studies* invitano la ricercatore a praticare autoriflessività e a definire un impianto metodologico attento a non riprodurre violenza epistemica.

3. Proposte per una metodologia trans*-affermativa e trans*-posizionata

Le scelte metodologiche da me intraprese per condurre la ricerca con giovani persone trans* si fondano su una consapevolezza pedagogica. Come afferma Keenan (2022), infatti:

[I]a metodologia della ricerca funziona come una sorta di pedagogia. [...] Le decisioni che chi fa ricerca prende sul tipo di domande da porre e sui dati da raccogliere, sulle teorie che guidano l'analisi e sulla presentazione dei dati contribuiscono alla produzione di conoscenza all'interno dell'accademia e tra il pubblico, e anche al modo in cui la partecipanti alla ricerca possono arrivare a comprendere se stessi (p. 308).

Per l'impostazione metodologica trans*-posizionata e trans*-affermativa che si va qui delineando ciò significa scegliere strumenti di indagine coerenti con il quadro epistemologico di riferimento, riflettere sul proprio ruolo di ricercatore, elaborare strategie di conduzione della ricerca eticamente sensibili, e trattare la partecipanti come soggettività autorevoli della propria conoscenza sul mondo.

3.1 Il valore dell'autoriflessività

Nella prospettiva trans*-posizionata e trans*-affermativa da me adottata, l'autoriflessività gioca un ruolo chiave e trasversale a ideazione e realizzazione della ricerca. Tramite l'autoriflessività il ruolo della ricercatore viene riconosciuto e trattato come socialmente e politicamente situato, in relazione a obiettivo, argomento e partecipanti (Finlay, 2002; Rooke, 2009). La mia soggettività è stata quindi sottoposta a un processo continuativo di analisi critica e consapevole, la quale ha permesso di riconoscere come risorse il mio essere una persona agender, bianca, e adulta. Condividere in forma esplicita con la partecipanti

un'identità trans* ha infatti offerto un punto di accesso privilegiato alla comprensione delle esperienze raccontate, delineando un terreno comune in cui sperimentare riconoscimento reciproco e validazione delle proprie identità.

Inoltre, l'autoriflessività è stata fondamentale per sottrarsi alla tentazione dell'universalità neutrale, per situare saperi e biografie (Haraway, 1988), e per tematizzare e rigiocare il potere derivante dal mio ruolo di ricercatore. In tal senso, esplicitare traiettorie identitarie, oppressioni e complicità con il potere ha permesso di articolare un progetto intenzionale di decostruzione e relativizzazione del potere della ricerca, che è stato così piegato a favore dell3 partecipanti (Slovin, 2020). È in questo progetto riflessivo e autoriflessivo che teoria e metodologia si intrecciano e agiscono per creare la possibilità di alleanze trans* e intergenerazionali temporalmente situate. Così facendo la gerarchia tra saperi scientifici ed esperienziali, e il rischio di replicare violenze discorsive ed epistemiche, sono stati depotenziati per favorire il prosperare di molteplici conoscenze trans* (Steele e Nicholson, 2020).

3.2. Polivocalità emergenti: l'approccio narrativo alle esperienze trans*

L'invito dei *transgender studies* a restituire dignità e valore epistemico ai saperi incarnati delle soggettività trans* (Stryker, 2006), ha fatto della ricerca narrativa basata sull'esperienza (Connelly e Clandinin, 1990; Merrill e West, 2009; Squire, 2008) un approccio metodologico particolarmente promettente per raggiungere le finalità conoscitive della ricerca. La scelta di adottare strumenti di indagine di tipo qualitativo e narrativo poggia sulla convinzione che l3 studenti trans* siano l3 maggiori esperti di cosa significhi vivere e navigare in contesti educativi *in quanto* persone trans*. Come affermano Steele e Nicholson (2020), infatti «la conoscenza esperienziale delle persone TGE [Transgender and Gender Expansive] è considerata legittima e fondamentale per comprendere, analizzare e insegnare riguardo a subordinazione e resilienza» (p. 10). Accogliere e ascoltare queste conoscenze, chiede alla ricerca pedagogica di predisporre le condizioni affinché ciò possa accadere, scegliendo adeguati strumenti di indagine e analisi, eticamente impegnati e rispettosi dell3 partecipanti. Per tale motivo sono stati privilegiati metodi narrativi basati sulla raccolta di racconti di vita tramite la conduzione di interviste biografiche.

Tale scelta guarda innanzitutto allo statuto scientifico dell'orientamento narrativo alla ricerca, e alla dimensione costitutiva dell'atto del narrare nei processi di soggettivazione. Abbandonando l'enfasi su verità, oggettività e generalizzabilità, la ricerca narrativa pone l'attenzione sui modi in cui gli eventi sono messi in relazione e dotati di significato, riconoscendo il carattere inestricabilmente idiografico, sociale e culturale delle narrazioni. Le storie sono state perciò intese come punti di accesso privilegiato per comprendere le esperienze educative

dell3 studenti trans* e, al contempo, per esplorare il più ampio contesto sociale e culturale in cui sono immers3 (Burgio, 2008; Merrill e West, 2009; Poggio, 2004).

Inoltre, l'intreccio tra qualità idiografiche e sociali delle storie fa della ricerca narrativa un approccio particolarmente adatto al lavoro con persone appartenenti a gruppi marginalizzati (Burgio, 2008). Lo studio delle narrazioni non solo permette all3 ricercator3 di comprendere le esperienze narrate e i significati attribuiti dall3 narrator3 a tali esperienze, ma anche di mettere in luce «le loro “verità” (che sono inevitabilmente plurivocali) sui sistemi sociali e sulle istituzioni, così come le sperimentano. Le narrazioni, quindi, svelano la profondità e la complessità dell'esperienza umana, del potere e di altre dinamiche sociali» (Goodson e Gill, 2011, p. 20). I racconti dell3 studenti trans* sono stati perciò trattati come forme narrative dotate di validità conoscitiva (Shelton e Lester, 2018), polivocalità emergenti di legittimo sapere trans* (Stone, 2006) capaci di informare processi di cambiamento del contesto educativo, innestandoli di effettive conoscenze trans*-posizionate (Bertrand, Brooks e Domínguez, 2023).

La capacità trasformativa della narrazione è, infine, strettamente connessa con le qualità pedagogiche dell'atto del narrare (Demetrio, 2012). Nella ricerca narrativa, la raccolta della storia del soggetto sostiene la messa in gioco di processi riflessivi e auto-riflessivi tramite cui ripercorrere il proprio cammino esistenziale, facendo del racconto un momento dall'alto potenziale formativo e auto-formativo (Burgio, 2008). La ricerca narrativa con giovani persone trans* è stata quindi scelta come un approccio che permette anche di giocare, nel lavoro sul campo, in una posizione educativa emica tramite cui praticare un'etica dell'ascolto attivo e della connessione (Rooke, 2009; Tolomelli, 2021).

3.3 L'intervista biografica: strategie di conduzione trans-affermativa e trans*-posizionata*

Coerentemente con l'approccio narrativo, lo strumento di indagine scelto per esplorare le esperienze educative di studenti trans* è stato l'intervista biografica volta alla raccolta di racconti di vita (Bichi, 2002). In questo tipo di intervista, dal carattere non direttivo, le parole dell'intervistat3 vengono poste al centro dell'attenzione di chi sta conducendo; compito dell'intervistator3 è quello di creare le condizioni affinché l3 partecipante possa esprimere il più liberamente possibile «il suo modo di vedere il mondo, le sue percezioni, le sue valutazioni e dunque la sua esperienza così come sente di averla vissuta» (Bichi, 2017, p. 48).

Prima di procedere con l'intervista, all3 partecipanti è stato inviato un questionario, realizzato tramite Google Moduli, per raccogliere dati demografici.

Per gettare le basi di una relazione di fiducia si è deciso di non renderne obbligatoria la risposta, ponendo al centro le persone coinvolte, il loro senso di agio e il loro potere decisionale. In tale direzione si è mossa anche la decisione di strutturare le domande prevedendo risposte aperte, senza proporre opzioni di scelta tra categorie identitarie precostituite (Mayo, 2017). L3 partecipanti hanno quindi potuto specificare i propri pronomi, scegliere lo pseudonimo e descrivere con i termini che reputavano migliori la propria identità di genere e il proprio orientamento sessuale (Austin, 2016). Quando la scelta dello pseudonimo è stata demandata allə ricercatorə, si è deciso di optare per parole che riflettesero le esperienze dellə studente raccolte nel corso dell'intervista. Gli pseudonimi così formati, e le motivazioni sottostanti, sono stati condivisi con lə partecipante per riceverne l'approvazione (Allen e Wiles, 2016). Curare la scelta dello pseudonimo non espleta una mera formalità, ma riflette una postura trans*-posizionata consapevole dell'importanza dell'auto-nominazione per le soggettività trans* (Halberstam, 2018). Le risposte al questionario, infine, sono state utilizzate per personalizzare la domanda di lancio dell'intervista biografica⁵. La costruzione di una domanda di consegna "su misura", che adotta le parole usate dell3 partecipanti, è stata intesa come parte di una più ampia riflessione sulle modalità di cura della relazione di intervista.

La raccolta di un racconto di vita può infatti essere un momento ad alta intensità relazionale, in cui si chiede allə partecipante di condividere parte della propria biografia all'interno di un contesto costruito ad hoc. Connelly e Clandinin (1990) sottolineano come la costruzione della situazione di intervista sia una questione etica che chiede di negoziare obiettivi, finalità, e modalità di realizzazione della ricerca, e che può portare alla definizione di una momentanea comunità capace di cura. Nel caso della ricerca con studenti trans*, tale tensione etica ha coinvolto tutte le fasi di progettazione e realizzazione dell'intervista, a partire dalla negoziazione del consenso informato. Per evitare la burocratizzazione della relazione tra ricercatorə e partecipanti (Merrill e West, 2009), il modulo del consenso informato è stato spiegato via e-mail al momento della prima presa di contatto, utilizzando parole colloquiali senza tuttavia modificarne significato e obiettivi. Esso è stato nuovamente discusso prima di raccogliere il racconto di vita, al fine di rendere maggiormente relazionale la pratica del consenso.

La costruzione della situazione di intervista ha preso forma anche tramite pratiche di *self-disclosure*, condividendo cioè l'identità nonbinaria dellə ricercatorə, le motivazioni (euristiche e pedagogiche) della ricerca, e la consapevolezza dello sbilanciamento di potere tra intervistatorə e partecipanti. Mobilitare la mia soggettività è stato uno strumento potente per costruire legami con l3

⁵ La domanda di lancio è stata così formulata: Mi piacerebbe che mi raccontassi della tua esperienza a scuola in quanto persona [indicare identità di genere comunicata tramite Google moduli].

intervistat3, e per creare uno spazio, seppur momentaneo, di reciproca intimità. Inoltre, la messa in comune degli obiettivi della ricerca ha permesso di rinforzare la consapevolezza rispetto alla partecipazione, sostenendo un coinvolgimento attivo dell3 studenti (Goodson e Gill, 2011).

Un'altra declinazione dell'approccio trans*-posizionato e trans*-affermativo è consistita nel far scegliere direttamente alle persone partecipanti il luogo in cui svolgere l'intervista (in presenza o online). Tale scelta ha dato priorità a senso di agio e sicurezza delle persone coinvolte, e ha avviato questioni logistiche quali l'impossibilità di muoversi autonomamente e/o il non potere chiedere supporto economico (per pagare lo spostamento) alla famiglia senza spiegare il motivo della richiesta, esponendosi così a un coming out non voluto (Austin, 2016). Nei casi di interviste in presenza, è stata inoltre prestata attenzione alla cura del contesto (Goodson e Gill, 2011) lavorando sulla presentazione estetica dell'intervistatore: l'utilizzo di spille e indumenti riportanti messaggi affermativi nei confronti delle persone trans* è stata un'ulteriore accortezza tramite cui comunicare riconoscimento e alleanza.

Infine, coerentemente con l'approccio narrativo, il racconto di vita è stato raccolto praticando ascolto attivo ed etica della connessione, e minimizzando domande e interventi da parte dell3 ricercatore (Ferguson, 2015). Seguendo le indicazioni di Anderson e Jack (1991) sono state quindi tenute in sospenso teorie e categorie analitiche, immergendosi nell'intervista e provando a comprendere la storia dal punto di vista di chi la raccontava. Inoltre, per favorire l'instaurarsi di una relazione positiva tra ricercatore e persone intervistate sono state utilizzate domande e rilanci formulati con un linguaggio quotidiano e focalizzate su esperienze e pensieri dell3 partecipanti, rispondendo a propria volta ai quesiti posti dall3 studenti intervistat3 (Austin, 2016; Merrill e West, 2009).

La validità della ricerca è stata perseguita raccogliendo un ricco materiale narrativo e curando situazioni di intervista in cui l3 intervistat3 si potessero sentire accolt3, rispett3 e ascolt3 (Merrill e West, 2009). L'affidabilità della ricerca è stata invece sostenuta redigendo un diario auto-riflessivo e un quaderno di campo in cui annotare, al termine di ogni intervista, riflessioni estemporanee, emozioni, domande emergenti, possibili piste analitiche e approfondimenti teorici (Bichi, 2002). A ciò si è affiancata la condivisione con le persone intervistate del testo dell'intervista sbobinato *verbatim*, a cui sono state chieste eventuali modifiche e approvazione finale (Connelly e Clandinin, 1990).

L'elaborazione di una metodologia trans*-affermativa e trans*-posizionata ha così permesso alle storie di soggettività marginalizzate, come l3 studenti trans*, di venir dette e ascoltate all'interno di un clima di rispetto e riconoscimento autentico. Il tempo-spazio dell'intervista ha acquistato altresì i contorni dell'esperienza educativa, auto-formativa e riflessiva in cui il racconto della

propria esperienza scolastica è stato detto – in alcuni casi per la prima volta – a sé oltre che allə ricercatorə, potendo così rielaborarlo e riappropriarsene.

Conclusioni

L'impostazione metodologica trans*-posizionata e trans*-affermativa qui presentata, benché parziale e suscettibile di miglioramento, può contribuire ad articolare la riflessione etico-metodologica nel campo della ricerca pedagogica, offrendo strategie replicabili in altri studi con persone trans*. L'approccio delineato permette, in particolare, di elaborare considerazioni critiche circa la circolazione del potere nel corso della ricerca sul campo (Finlay, 2002; Rooke, 2009); definire posture relazionali emiche; e riconoscere riflessivamente il ruolo dellə ricercatorə per modularlo a favore della creazione di effettivi spazi di parola per l3 partecipanti (Bertrand, Brooks e Domínguez, 2023).

Interpretando la ricerca pedagogica e qualitativa come una pratica sociale situata, dall'alto valore relazionale, e votata alla giustizia sociale (Burgio e Lopez, 2023), la prospettiva trans*-posizionata e trans*-affermativa sostiene una declinazione consapevole, responsabile e sensibile del lavoro di ricerca, riarticola i concetti di autorità e conoscenza scientifica, e mette in discussione le dinamiche sociali che definiscono i criteri tramite cui valutare autorevolezza e attendibilità dei soggetti produttori di sapere (Haraway, 1988).

Impostare progetti di ricerca con le persone trans* secondo le direttrici trans*-affermative e trans*-posizionate qui presentate, permetterebbe, quindi, di valorizzare i saperi esperienziali dell3 partecipanti, co-costruendo epistemologie dalle importanti ricadute sociali ed educative. Esplorare le specifiche esperienze educative dell3 persone trans* in età evolutiva e apprendere da esse, consentirebbe infatti alla pedagogia di elaborare interventi educativi coerenti con i loro bisogni formativi e capaci di agire trasformativamente sui contesti educativi, contribuendo così al miglioramento delle condizioni di vita dell3 studenti trans*.

References

- Allen R. E. S. and Wiles J. L. (2016). A rose by any other name: Participants choosing research pseudonyms. *Qualitative Research in Psychology*, 13(2): 149-165. Doi: 10.1080/14780887.2015.1133746.
- Anderson, K. and Jack D. C. (1991). Learning to Listen: Interview Techniques and Analyses. In: Gluck S. B. e Patai D., editors, *Womens Words. The Feminist Practice of Oral History*. New York: Routledge.

- Austin A. (2016). "There I am": A Grounded Theory Study of Young Adults Navigating a Transgender or Gender Nonconforming Identity within a Context of Oppression and Invisibility. *Sex Roles*, 75(5-6): 215-230. Doi: 10.1007/s11199-016-0600-7.
- Bertrand M., Brooks M. D. and Domínguez A. D. (2023). Challenging Adultism: Centering Youth as Educational Decision Makers. *Urban Education*, 58(10): 2570-2597. Doi: 10.1177/0042085920959135.
- Bichi R. (2002). *L'intervista biografica: Una proposta metodologica*. Milano: Vita e pensiero.
- Bichi R. (2017). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- 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. -- Testo disponibile al sito: https://web.uniroma1.it/disse/sites/default/files/DISSE_Bourelly_wp12_2023.pdf.
- Burgio G. (2008). *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*. Milano: Mimesis.
- Burgio G. e Lopez A. G., a cura di (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F., Certini R. e Nesti R. (2010). *Dimensioni della pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Connelly M. F. and Clandinin D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5): 2-14.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare: Le teorie, le pratiche, la pratica*. Milano: Mimesis.
- Eisenberg M. E., Gower A. L., McMorris B. J., Rider G. N., Shea G. and Coleman E. (2017). Risk and Protective Factors in the Lives of Transgender/Gender Nonconforming Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(4): 521-526. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2017.04.014.
- Ferguson J. (2015). Queering Methodologies: Challenging Scientific Constraint in the Appreciation of Queer and Trans Subjects. *The Qualitative Report*, 8(13): 1-13. Doi: 10.46743/2160-3715/2013.1539.
- Finlay L. (2002). "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4): 531-545. Doi: 10.1177/104973202129120052.
- Gill-Peterson J. (2018). *Histories of the Transgender Child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goodson I. and Gill S. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. New York: Peter Lang.
- Halberstam J. (2018). *Trans*. A Quick and Quirky Account of Gender Variability*. Oakland: University of California Press.
- Hall S. F. (2021). Panoptical Time, Cissexism, and Heterosexism: How Discourses of Adultism Discipline Queer and Trans Youth. *Feminist Formations*, 33(2): 283-312. Doi: 10.1353/ff.2021.0035.

- Haraway D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3): 575-599. Doi: 10.2307/3178066.
- Horton C. (2020). Thriving or Surviving? Raising Our Ambition for Trans Children in Primary and Secondary Schools. *Frontiers in Sociology*, 5. Doi: 10.3389/fsoc.2020.00067.
- Jones T., Smith E., Ward R., Dixon J., Hillier L. and Mitchell A. (2016). School experiences of transgender and gender diverse students in Australia. *Sex Education*, 16(2): 156-171. Doi: 10.1080/14681811.2015.1080678.
- Keenan H. B. (2022). Methodology as Pedagogy: Trans Lives, Social Science, and the Possibilities of Education Research. *Educational Researcher*, 51(5): 307-314. Doi: 10.3102/0013189X211065740.
- Kennedy N. (2013). Cultural Cisgenderism: Consequences of the imperceptible. *Psychology of Women Section Review*, 15(2): 3-11. Doi: 10.53841/bpspow.2013.15.2.3.
- Lorusso M. M., Compare C., Cecconi A. and Albanesi C. (2024). Navigating secondary school: A perspective from trans and non-binary activists. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 34(3): e2797. Doi: 10.1002/casp.2797.
- Manera M. (2024). *Fa differenza. Comunicazione corretta e lotta di classe*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Mariotto M., Albanesi C. and Lorusso M. M. (2024). Encountering transgender and gender-expansive children in school: Exploring parents' and teachers' practices through the lens of cisgenderism and adulthood. *Children and Youth Services Review*, 164, 107819. Doi: 10.1016/j.childyouth.2024.107819.
- Mayo C. (2017). Queer and Trans Youth, Relational Subjectivity, and Uncertain Possibilities: Challenging Research in Complicated Contexts. *Educational Researcher*, 46(9): 530-538. Doi: 10.3102/0013189X17738737.
- Mayo C. and Blackburn M. V., editors (2020). *Queer, Trans, and Intersectional Theory in Educational Practice. Student, Teacher, and Community Experiences*. New York: Routledge.
- McBride R.-S. (2021). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2): 103-134. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1727815>
- Merrill B. and West L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Poggio B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Rooke A. (2009). Queer in the Field: On Emotions, Temporality, and Performativity in Ethnography. *Journal of Lesbian Studies*, 13(2): 149-160. Doi: 10.1080/10894160802695338.
- Rosati F., Lorusso M. M., Pistella J., Anzani A., Di Giannantonio B., Mirabella M. and Baiocco R. (2024). Nonbinary people living in a binary world: Minority stress in public and gendered places. *International Journal of Transgender Health*, 1-18. Doi: 10.1080/26895269.2024.2338152.
- Santambrogio A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell'adolescenti

- trans*. *Pedagogia delle differenze - Bollettino della fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, 51(2): 283-300.
- Shelton S. A. and Lester A. O. S. (2018). Finding possibilities in the impossible: A celebratory narrative of trans youth experiences in the Southeastern USA. *Sex Education*, 18(4): 391-405. Doi: 10.1080/14681811.2017.1421920.
- Slovin L. (2020). What grade are you in? On being a non-binary researcher. *Curriculum Inquiry*, 50(3): 225-241. Doi: 10.1080/03626784.2020.1754730.
- Squire C. (2008). *Approaches to Narrative Research*. London: ESRC National Centre for Research Methods. -- Testo disponibile al sito: <http://eprints.ncrm.ac.uk/419/1/MethodsReviewPaperNCRM-009.pdf>.
- Steele K. and Nicholson J. (2020). *Radically Listening to Transgender Children. Creating Epistemic Justice through Critical Reflection and Resistant Imaginations*. London: Lexington Books.
- Stryker S. (2006). (De)subjugated knowledges: An introduction to transgender studies. In: Stryker S. and Whittle S., editors, *The Transgender Studies Reader*. New York: Routledge.
- Stryker S. (2023). *Storia transgender: Radici di una rivoluzione*. Milano: Luiss University Press.
- Stryker S. and Whittle S., editors (2006). *The Transgender Studies Reader*. New York: Routledge.
- Tolomelli A. (2021). Adolescence does not exist. Guidelines for a Pedagogical Problematicism of adolescence. *Encyclopaideia*, 25(61): 11-19. Doi: 10.6092/ISSN.1825-8670/12714.
- Valentine D. (2007). *Imagining Transgender: An Ethnography of a Category*. Durham: Duke University Press.