

Diritto, inclusione e giustizia sociale: verso un'università inclusiva per le persone LGBTQI+ attraverso l'innovazione didattica e le Cliniche Legali

Law, Inclusion, and Social Justice: Fostering an Inclusive University for LGBTQI+ People through Pedagogical Innovation and Legal Clinics

LAURA **BUGATTI**

Università degli Studi di Brescia.

E-mail: laura.bugatti@unibs.it

ABSTRACT

Il saggio esplora il ruolo delle università, e in particolare dei Dipartimenti di Giurisprudenza, nella promozione dell'inclusione delle persone LGBTQI+ attraverso l'innovazione didattica e le cliniche legali. Muovendo dai dati empirici raccolti nell'ambito del progetto "INCLUSIES: Inclusive Universities Leading to Inclusive Societies", finanziato dal programma Erasmus+, KA220, nonché dalle evidenze documentate a livello europeo e nazionale, il contributo sottolinea la persistenza di dinamiche discriminatorie basate su orientamento sessuale e identità di genere nei contesti universitari, evidenziando l'urgenza di promuovere cambiamenti strutturali. L'inclusione delle persone LGBTQI+ nell'ambiente accademico richiede un impegno sistemico che attraversa trasversalmente la ricerca, la didattica e la terza missione dell'università. In questo quadro, il saggio propone un ripensamento critico del sapere giuridico in chiave trasformativa, con particolare attenzione al potenziale pedagogico e sociale delle cliniche legali. Le cliniche legali si rivelano, infatti, fondamentali per coniugare formazione teorica e azione concreta, favorendo la formazione di futuri giuristi consapevoli, competenti, impegnati e sensibili alle disegualianze. Sul piano operativo, si propone l'integrazione nell'educazione clinico-legale del modello delle "Cinque D" (*Five D's of Bystander Intervention*), come strategia comportamentale replicabile per promuovere una cultura dell'intervento attivo e contrastare efficacemente le discriminazioni nei contesti educativi. In sintesi, l'università può e deve configurarsi come agente di trasformazione sociale, contribuendo anche concretamente alla costruzione di ambienti universitari più equi e inclusivi.

The paper examines the role of universities (and Law Schools in particular) in advancing the inclusion of LGBTQI+ people through pedagogical innovation and clinical legal education. Drawing on empirical data collected within the framework of the INCLUSIES: Inclusive Universities Leading to Inclusive Societies project, funded by the Erasmus+ KA220 programme, as well as on evidence documented at both European and national levels, the paper highlights the persistent presence of discriminatory dynamics based on sexual orientation and gender identity in the academia, and stresses the urgency of promoting structural change. Achieving meaningful inclusion of LGBTQI+ people within universities requires a systemic and cross-cutting commitment that spans research, teaching, and the university's third mission. From this perspective, the paper calls for a critical rethinking of legal knowledge from a transformative standpoint, with particular attention to the pedagogical and social potential of legal clinics. Legal clinics play a pivotal role in bridging theoretical learning with practical engagement, helping to educate future jurists who are reflective, competent, socially engaged, and sensitive to inequality. At a practical level, the paper suggests integrating the "Five D's of Bystander Intervention" model into clinical legal education as a replicable behavioural strategy to foster a culture of active intervention and to more effectively counter discrimination in educational contexts. Ultimately, it argues that universities can—and must—act as agents of social transformation, contributing in concrete ways to the creation of more equitable and inclusive academic environments.

KEYWORDS

cliniche legali, inclusione LGBTQI+, università inclusive, discriminazioni SOGISC, Active Bystander

legal clinics, LGBTQI+ inclusion, inclusive universities, SOGISC discrimination, Active Bystander

Diritto, inclusione e giustizia sociale: verso un'università inclusiva per le persone LGBTQI+ attraverso l'innovazione didattica e le Cliniche Legali

LAURA BUGATTI

1. *Cenni introduttivi* – 2. *L'inclusione LGBTQI+ nelle Università europee: alcune evidenze empiriche* – 2.1. *L'inclusione LGBTQI+ nel sistema universitario italiano* – 2.2. *Il contributo del progetto 'INCLUSIES: Inclusive Universities Leading to Inclusive Societies' al dibattito sull'inclusione delle persone LGBTQI+ nel contesto accademico* – 3. *Diritto, sapere giuridico e cliniche legali: tra innovazione pedagogica e giustizia sociale* – 4. *Cliniche legali e inclusione LGBTQI+: sinergie possibili attraverso la promozione di una 'active bystandership'*.

1. Cenni introduttivi

L'obiettivo del presente contributo è proporre una riflessione critica sul ruolo che le università, e in particolare i dipartimenti di Giurisprudenza, possono svolgere nella promozione dell'inclusione delle persone LGBTQI+ nell'ambiente accademico, attraverso modelli didattici innovativi e socialmente impegnati come le cliniche legali. Nello specifico, si intende esplorare come tali strumenti possano concorrere a una trasformazione strutturale del sapere giuridico e dell'organizzazione universitaria, rendendola più equa, inclusiva e attenta alle soggettività marginalizzate.

Muovendo dall'analisi dei dati e delle evidenze raccolte a livello europeo (§2), nazionale (§2.1.), nonché all'interno del progetto "INCLUSIES: Inclusive Universities Leading to Inclusive Societies", finanziato dal programma Erasmus+ (KA220-HED) e coordinato dall'Università degli Studi di Brescia (§2.2.), il presente contributo intende proporre una lettura comparata della condizione LGBTQI+ nel contesto universitario, congiungendo tale prospettiva con un ripensamento epistemologico del sapere giuridico.

In questo quadro, le cliniche legali emergono come strumenti pedagogici capaci di coniugare apprendimento esperienziale e giustizia sociale, fornendo spazi concreti per la sperimentazione di pratiche inclusive e per la formazione di giuristi consapevoli del proprio impatto sociale (§ 3). Il saggio propone, inoltre, un approfondimento sul modello delle cinque D dell'intervento attivo degli spettatori (c.d. "active bystandership"), come strategia operativa replicabile utile ad affrontare e contrastare comportamenti discriminatori o inopportuni all'interno delle università, rafforzando la responsabilità individuale e collettiva nella costruzione di contesti maggiormente inclusivi e rispettosi delle differenze (§ 4).

2. L'inclusione LGBTQI+ nelle Università europee: alcune evidenze empiriche

La discriminazione delle persone LGBTQI+ in ambito scolastico e accademico resta un fenomeno diffuso e strutturale in tutta l'Unione Europea, come confermato dai dati raccolti nella terza edizione dell'EU LGBTIQ Survey dell'Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali (2023)¹. In media, a livello europeo, il 64% degli studenti LGBTIQ+ dichiara di nascondere il proprio orientamento sessuale o la propria identità di genere a scuola, e solo il 32% di avere

¹ FRA. 2023. *EU LGBTIQ Survey III*; FRA. 2024. *LGBTIQ equality at a crossroads: progress and challenges*, Vienna, <https://fra.europa.eu/en/publication/2024/lgbtiq-equality-crossroads-progress-and-challenges>

ricevuto un sostegno costante da parte del personale scolastico². Tali dati riflettono non solo un clima spesso ostile, ma anche la carenza di politiche educative inclusive: il 62% degli studenti europei riportano la totale assenza di contenuti LGBTIQ+ nei programmi educativi. Le percentuali variano significativamente tra gli Stati membri, segnalando divergenze culturali e istituzionali profonde. In Italia, ad esempio, il 51% degli studenti LGBTIQ cela la propria identità, mentre solo il 28% riporta un'esperienza di supporto attivo³, e il 67% denuncia la totale assenza di contenuti LGBTIQ nei curricula scolastici (FRA, EU LGBTIQ survey - III LGBTIQ Equality at a Crossroads: Progress and Challenges Country Data - Italy). Tali dinamiche trovano riscontro empirico anche nel Report 2025 elaborato da ILGA-Europe, che, nel confermare l'esistenza di forme significative di discriminazione e ostilità verso le persone LGBTI+ nei contesti educativi in tutta Europa, con situazioni particolarmente critiche segnalate in Albania, Danimarca, Francia, Italia e Spagna (ILGA-Europe, 2025, 8), denuncia, in particolare, l'uso crescente di leggi "anti-propaganda" volte a censurare o impedire l'inclusione di tematiche LGBTI+ nei programmi scolastici e informativi⁴. Particolare preoccupazione è espressa, inoltre, per i tentativi legislativi tesi a escludere tali contenuti dall'educazione sessuale, rilevati in Paesi come Bulgaria, Ungheria, Italia, Paesi Bassi, Norvegia con derive ancora più gravi in Turchia⁵.

² FRA. 2024. *LGBTIQ Equality at a Crossroads: Progress and Challenges, Country Data - Italy*, https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/lgbtiq_survey-2024-country_sheet-italy.pdf, p. 3

³ In particolare alla domanda "During your time at school has anyone supported, defended or protected you and your rights as an LGBTIQ person?", il 6% del campione italiano ha risposto "Always", mentre il 22% "Often". Il 32% ha dichiarato di aver ricevuto raramente supporto, il 41% di non averlo mai ricevuto.

⁴ Si consideri a titolo esemplificativo il caso recente della Bulgaria, che nel 2024 ha approvato una modifica alla legge sull'istruzione prescolare e scolastica, introducendo il divieto, nei percorsi educativi, di "praticare propaganda, promozione o istigazione in qualsiasi modo, direttamente o indirettamente, di idee e opinioni relative all'orientamento sessuale non tradizionale e/o alla definizione di identità di genere diversa da quella biologica" (<https://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=224947>). Già nel 2021 l'Ungheria aveva introdotto la legge n. LXXIX/2021 (legge LXXIX del 2021, recante misure più severe contro persone condannate per pedofilia e modifica di talune leggi per la protezione dei minori» - 2021. évi LXXIX. törvény a pedofil bűnelkövetőkkel szembeni szigorúbb fellépésről, valamint a gyermekek védelme érdekében egyes törvények módosításáról), che contiene disposizioni che, seppure in apparenza sono state introdotte allo scopo di tutelare i minori, nella pratica vietano o limitano l'accesso a contenuti che presentano o promuovono "identità di genere non corrispondenti al sesso assegnato alla nascita, cambiamento di sesso od omosessualità". Tale normativa è stata duramente criticata dalle istituzioni europee: il Parlamento europeo ha proclamato l'UE "zona di libertà per le persone LGBTIQ" con la Risoluzione dell'11 marzo 2021 (P9_TA(2021)0089, 2021/2557(RSP)), https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0089_IT.pdf e ha successivamente condannato con la massima fermezza la legge ungherese con la Risoluzione dell'8 luglio 2021 (P9_TA(2021)0362 Violazioni del diritto dell'UE e dei diritti dei cittadini LGBTIQ in Ungheria a seguito delle modifiche giuridiche adottate dal parlamento ungherese Risoluzione del Parlamento europeo dell'8 luglio 2021 sulle violazioni del diritto dell'UE e dei diritti dei cittadini LGBTIQ in Ungheria a seguito delle modifiche giuridiche adottate dal parlamento ungherese (2021/2780(RSP), https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0362_IT.pdf). A livello giudiziario, la questione è ora anche all'attenzione della Corte di giustizia dell'Unione europea, nell'ambito del procedimento avviato dalla Commissione europea contro l'Ungheria: C-769/22, Commission v Hungary, ECLI:EU:C:2025:408. Anche in Lituania, per diversi anni, è stata in vigore la Legge lituana per la protezione dei minori contro gli effetti dannosi dell'informazione pubblica (cfr. Law on the Protection of Minors against the Detrimental Effect of Public Information, 10 settembre 2002, n. IX-1067, come modificata dall'emendamento del 22 dicembre 2009, n. XI-594); tale normativa includeva tra le informazioni considerate "negative" quelle che non rispettano i valori della famiglia tradizionale e promuovono un concetto di matrimonio e di formazione della famiglia diverso da quello sancito dalla Costituzione e dal Codice civile lituani, riconducendo alla diffusione delle stesse un effetto deleterio sullo sviluppo dei minori. Tuttavia il 18 dicembre 2024, la Corte costituzionale lituana ha sancito l'incostituzionalità di tale previsioni (Lietuvos Respublikos Konstitucinis Teismas, 18 dicembre 2024, Sentenza nr. KT101-N15/2024, TAR 2024-22435, <https://www.e-tar.lt/portal/en/legalAct/13f1ffe0bd4311ef88c08519262548c4>). Sul punto si v., altresì, Corte Europea dei diritti dell'uomo, Grande Camera, *Macaté v. Lithuania*, 61435/19, sentenza del 23 gennaio 2023. Per un commento si rinvia a: L. Cianci, 2023. Per un approfondimento sui tentativi di altri Paesi dell'Europa orientale di salvaguardare i modelli sociali tradizionali, basati su paradigmi cisnormativi ed eteronormativi dominanti, attraverso leggi dichiaratamente volte a proteggere i minori dalla c.d. propaganda LGBT+, si rimanda su tutti a: OSTI, DELLA MALVA 2023, spec. 288 ss.

⁵ Si veda ILGA-Europe. 2025. *Annual Review 2025. The 14th edition of our Annual Review of the Human Rights Situation*

L'indagine condotta dall'Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali⁶ rileva, altresì, che solo una minoranza degli studenti LGBTQI+ dichiara di non aver mai subito commenti negativi o non essere rimasta vittima di comportamenti ostili a scuola. Nello specifico, nel contesto dell'istruzione terziaria, una larga parte degli studenti riferisce esperienze dirette di ridicolizzazione, insulti o minacce da parte dei coetanei; in Italia è il 67% del campione a dichiararlo. Si tratta di una percentuale leggermente superiore alla media europea (66%) e in linea con i livelli più elevati registrati nel continente europeo, come in Bulgaria (73%), Irlanda (72%), Croazia (72%), a testimonianza di un'esperienza educativa ancora fortemente segnata da dinamiche di esclusione e violenza, soprattutto verbale o psicologica⁷.

Non meno preoccupanti sono i dati relativi a comportamenti inappropriati o discriminatori posti in essere da docenti o membri del personale scolastico/universitario⁸. La Lituania registra la percentuale più alta in Europa, con il 25% degli studenti che ha dichiarato di esserne rimasto vittima. I dati italiani (13%), in linea con la media europea, rimangono, comunque, ben lontani dai Paesi più virtuosi come Slovenia (6%), Repubblica Ceca (7%) e Finlandia (8%). Questi numeri rivelano non solo una mancata protezione da parte delle istituzioni educative, ma anche una loro possibile corresponsabilità nel mantenimento di un clima discriminatorio o ostile.

Dati allarmanti emergono, altresì, analizzando la percezione complessiva dell'esperienza scolastica sulla base della frequenza con cui sono stati destinatari di commenti negativi o condotte inappropriate. Alla domanda *“Durante il tuo percorso scolastico, hai mai vissuto commenti o comportamenti negativi a causa del fatto che sei LGBTQI+?”*, la risposta *“Spesso”* e *“Sempre”*, che indicano un'esperienza sistematica e ricorrente di discriminazione, sono particolarmente elevate in Grecia (32% *Spesso*, 15% *Sempre*) e Spagna (34% *Spesso*, 16% *Sempre*). Le risultanze empiriche raccolte indicano, in generale, che una quota significativa di studenti LGBTQI+ in diversi paesi europei si è confrontata con un ambiente scolastico costantemente ostile (media europea: *“Sempre”* 8% - *“Spesso”* 26%).

Il dato si pone in linea con quanto rilevato in precedenti ricerche condotte in alcuni paesi europei, che, sebbene difficilmente comparabili a causa delle differenti finalità, dei metodi di rilevazione e delle tecniche di campionamento utilizzate, confermano ulteriormente la persistenza di fenomeni discriminatori (VIGGIANI et al. 2022; LITHUANIAN GAY LEAGUE 2022 e 2015; ÇAVARIA 2013; SIJBERS et al. 2016; BRADLOW et al. 2017; STOJANOVSKI et al. 2016; ANTÓNIO et al. 2012).

2.1 L'inclusione LGBTQI+ nel sistema universitario italiano

In Italia, sebbene manchino ancora rilevazioni sistematiche e continuative specificamente dedicate alla condizione delle persone LGBTQI+ nel contesto accademico, alcune indagini nazionali confermano l'esistenza diffusa di situazioni discriminatorie ed ostili. In particolare, i dati disponibili provengono spesso da studi di più ampia portata, volti ad approfondire il fenomeno discriminatorio nei contesti lavorativi o, più in generale, nella società. Ad esempio, nell'indagine UNAR-ISTAT del 2022, pubblicata nel 2023, il 71,9% delle persone LGB intervistate (18 anni o più, residenti in Italia e non unite civilmente) ha dichiarato di aver subito almeno un episodio di

of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe and Central Asia, p. 8.

⁶ FRA. 2023. *EU LGBTQI Survey III*, cit.

⁷ Per maggiori dettagli si rinvia ai dati registrati con la domanda così formulata *“During your time at school have you ever been ridiculed, teased, insulted or threatened because of you being LGBTQI+?”* e con la connessa risposta *“Yes, by my peers (schoolmates)”*, e applicando fil filtro ‘tertiary education’: FRA. 2023. *EU LGBTQI Survey III*, cit., <https://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/data-and-maps/2024/eu-lgbtqi-survey-iii>

⁸ Per maggiori dettagli si rinvia ai dati registrati con la domanda così formulata *“During your time at school have you ever been ridiculed, teased, insulted or threatened because of you being LGBTQI+?”* e con la connessa risposta *“Yes, by my teachers or other school staff”*, e applicando fil filtro ‘tertiary education’: FRA. 2023. *EU LGBTQI Survey III*, cit., <https://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/data-and-maps/2024/eu-lgbtqi-survey-iii>.

discriminazione in ambito scolastico/universitario (es. svantaggi durante esami, isolamento, insulti o derisioni) (cfr. ISTAT-UNAR 2023 e 2024). Il fenomeno appare più marcato tra gli uomini (77,1% rispetto al 63,6% delle donne), tra le persone omosessuali (72,8%) rispetto a quelle bisessuali (68,2%) e tra i più giovani (76,4% tra i 18-34 anni). La maggior parte di questi episodi si verifica nelle scuole secondarie, ma viene segnalata anche nel contesto universitario. Nella maggioranza dei casi, i responsabili sono identificati nei coetanei (compagni di scuola o studenti universitari). Il motivo indicato con maggior frequenza è l'orientamento sessuale (62,2%), seguito dall'aspetto esteriore (47,2%). Un precedente studio UNAR-ISTAT condotto nel 2020-2021 e pubblicato nel 2022 (ISTAT-UNAR 2022), rivolto a persone in unione civile o precedentemente unite, si pone in linea con questi rilievi: il 46,9% aveva dichiarato, infatti, di aver vissuto almeno un episodio discriminatorio in ambito scolastico/universitario. In oltre il 50% dei casi si trattava di scuole superiori, e anche qui l'orientamento sessuale (64,5%) e l'aspetto esteriore (30,7%) sono stati indicati come le principali cause di discriminazione.

Infine, già nel 2011 l'indagine ISTAT "La popolazione omosessuale nella società italiana" (ISTAT, 2012) evidenziava che il 24% delle persone LGB aveva subito discriminazioni a scuola o all'università (contro il 14,2% delle persone eterosessuali), confermando la persistenza strutturale del fenomeno nel sistema educativo italiano.

Per quanto riguarda il grado di inclusione delle persone LGBTQI+ con particolare riferimento al contesto accademico, come anticipato, le ricerche e gli studi empirici a livello nazionale risultano ancora limitati; tra le iniziative di maggior rilievo si segnalano i progetti "Universitrans"⁹ ed "Indice Universitario LGBT+", i quali hanno rispettivamente avuto l'obiettivo di mappare le misure di protezione per studenti e personale trans nelle università italiane nell'a.a. 2017/2018 e di elaborare una graduatoria delle università italiane¹⁰ in funzione del grado di inclusività verso le persone LGBTQI+.

In particolare, lo studio condotto nell'ambito del progetto "Universitrans" ha rilevato un grado complessivamente modesto di inclusione: su sessantotto atenei pubblici presi in considerazione solo trentadue università offrivano la possibilità agli studenti e alle studentesse di iscriversi avvalendosi della c.d. *Carriera Alias* (la quale permette di ottenere il rilascio di un indirizzo di posta elettronica e un badge con il nome di elezione, anche se non rettificato nei documenti anagrafici). Inoltre, solo sei atenei prevedevano ulteriori strumenti di tutela come, ad esempio, il doppio libretto. Solo cinque Università avevano esteso l'adozione della c.d. *Carriera Alias* al corpo docente ed unicamente due offrivano la medesima possibilità per il personale amministrativo (RUSSO et al. 2019).

Con riferimento al secondo progetto, un gruppo di ricerca afferente all'Università di Modena e Reggio Emilia ha elaborato, nel 2019, il c.d. "indicatore di inclusione universitario LGBT+", al fine di misurare, adottando la tecnica Fuzzy Logic, il grado di inclusione delle persone LGBT+ in cinquantotto università pubbliche italiane, con riferimento all'anno accademico 2018/2019 (RUSSO et al. 2023; RUSSO et al. 2021; RUSSO et al. 2020; RUSSO 2020; RUSSO et al. 2019; RUSSO 2018). Tale valutazione è stata svolta sulla base di un insieme articolato di indicatori volti a descrivere l'inclusione delle persone LGBT+: a) il c.d. *Indice relativo al "Contesto"*, determinato dalla valutazione dei servizi offerti dall'Ateneo (ad es. la presenza di servizi igienici all-gender, di servizi di consulenza per le persone LGBT+, di procedure per segnalare crimini di matrice omotransfobica), dell'educazione e della formazione (come la presenza di seminari, corsi di formazione e altre attività su tematiche LGBT+), del coinvolgimento dell'Ateneo e dei CUG in attività e progetti anti-sessisti (impegno dell'Università nell'inclusione LGBT+ e collaborazione

⁹ *Universitrans* è un progetto finanziato dall'Osservatorio Nazionale sull'Identità di Genere (ONIG) e dal Movimento di Identità Trans (MIT); per maggiori informazioni si rimanda a www.universitrans.it.

¹⁰ Il richiamo è ad alcuni *rankings* statunitensi come *Campus Pride Index statunitense* e *LGBT+ Inclusive Education Index*: AVILA 2018; GARVEY 2017.

tra Università e associazioni studentesche LGBT+ e alleati), e b) il c.d. Indice “Carriera Alias”, basato sull’analisi della Carriera Alias degli studenti e delle studentesse Trans e Carriera Alias dei dipendenti e delle dipendenti Trans (membri del personale docente e non), incluse informazioni sulla Carriera Alias. Attraverso tale analisi è stato stilato il primo ranking delle università nazionali in funzione del livello di inclusione LGBT+ nei loro ambienti accademici: cinque università del Sud Italia hanno ottenuto, su una scala da 0 a 100, un punteggio pari a zero, il che significa che non fornivano alcuna misura di protezione per l’inclusione delle persone LGBT+ (Catanzaro, Cassino, Reggio Calabria, Teramo, Molise). L’Università di Verona, in cima alla classifica, ha ottenuto un punteggio di 66,67/100. Solo 11 università hanno ottenuto un punteggio pari o superiore a 50/100. Per quanto riguarda le misure di inclusione per gli studenti e il personale trans, è rilevante sottolineare come un numero crescente di università abbia introdotto la Carriera Alias¹¹. Tuttavia, la maggior parte di queste università offre accesso alla Carriera Alias solo agli studenti e alle studentesse e non ai dipendenti e alle dipendenti, incluso il personale docente.

Più di recente, nel quadro del progetto “University - Universities Towards Diversity” (VIGGIANI et al. 2022)¹², è stata condotta una ricerca di natura quantitativa ed empirica, articolata in un sondaggio online (n=506) e in un ciclo di interviste semistrutturate (n=18), con l’obiettivo di analizzare, nel contesto accademico italiano: 1) l’intensità, le caratteristiche e le modalità di manifestazione di episodi di omo/trans/bifobia; 2) i livelli di visibilità delle persone LGBTI+ e dei relativi diritti; 3) le dinamiche e le specificità delle situazioni discriminatorie; 4) i bisogni formativi emergenti. I partecipanti sono per lo più studenti (58%), mentre la percentuale del personale docente che ha preso parte all’indagine è del 27%. I risultati emersi dal sondaggio hanno confermato l’esistenza di episodi di discriminazione e violenza nell’ambiente accademico, prevalentemente espressi attraverso commenti denigratori, impiego di un linguaggio dispregiativo e disparità di trattamento. I luoghi in cui si verificano solitamente gli episodi discriminatori sono le aule universitarie (17%) o, più in generale, le aree comuni del campus, con particolare riferimento ai corridoi e ai cortili universitari (66%), nonché alla mensa universitaria (17%). Il 38% e il 39% dei partecipanti al sondaggio online ha ritenuto, rispettivamente, che i diritti delle persone LGBTI+ non siano o siano scarsamente considerati negli ambienti accademici e che le tematiche LGBTI+ non siano o siano raramente discusse all’interno delle università. L’indagine ha altresì evidenziato una limitata offerta formativa sui temi LGBTI+, a fronte di un interesse diffuso e significativo. In particolare, i partecipanti hanno espresso l’esigenza di approfondire: la terminologia e le nozioni generali relative all’orientamento sessuale e all’identità di genere (64%); lo stato dei diritti delle persone LGBTI+ a livello nazionale (58%); le strategie didattiche volte a promuovere un approccio inclusivo (56%); le modalità per integrare pratiche inclusive nella quotidianità (56%); nonché il quadro giuridico di riferimento (53%).

2.2. *Il contributo del progetto ‘INCLUSIES: Inclusive Universities Leading to Inclusive Societies’ al dibattito sull’inclusione delle persone LGBTQI+ nel contesto accademico*

La ricerca condotta in Italia nell’ambito del progetto europeo *INCLUSIVE universities leading to inclusive Societies* (INCLUSIES), finanziato tramite il Programma Erasmus Plus, KA-220_HED, Cooperation Partnership¹³, ha avuto come obiettivo principale la mappatura delle esperienze

¹¹ Si v. altresì le Linee guida per gli Atenei Italiani sull’implementazione della Carriera Alias della Conferenza Nazionale degli Organismi di Parità delle Università Italiane: www.cpouniversita.it.

¹² Il Progetto è stato finanziato dall’Unione Europea (Rights, Equality and Citizenship Program 2014-2020, Grant Agreement number: 963181, www.university-project.eu). Per un’analisi completa dei dati si rinvia a: University: Universities Towards Diversity, National Report, Italy, 2022.

¹³ Il progetto, coordinato dall’Università degli Studi di Brescia, è stato finanziato dall’Unione Europea nell’ambito del programma Erasmus Plus, Cooperation Partnership KA220-HED; per maggiori dettagli si rinvia a inclusiesproject.com.

quotidiane di discriminazione e delle pratiche inclusive (o della loro assenza) vissute dalle persone LGBTQI+ nel contesto universitario e in ambienti ad esso connessi (BUGATTI et al. 2024; BUGATTI, 2024). Il campione ha coinvolto 35 partecipanti appartenenti alla comunità accademica italiana, inclusi studenti di corsi triennali, magistrali e dottorati, nonché personale docente, selezionati attraverso canali istituzionali, gruppi studenteschi e associazioni. Durante lo studio sono state implementate due tecniche di ricerca qualitativa visiva: la ‘*photo-elicitation*’¹⁴ e l’‘*auto-photography*’, entrambe finalizzate, in un’ottica partecipativa, all’esplorazione della percezione soggettiva dell’identità, delle esperienze di marginalizzazione e delle strategie di resistenza. In particolare, tramite la *photo-elicitation* sono state condotte interviste integrando l’uso di fotografie. Questo metodo, orientato alla partecipazione e che ha dato prova di essere particolarmente efficace nella ricerca condotta con comunità emarginate, soggetti vulnerabili e bambini (CLARK-IBÁÑEZ 2004; HARPER 2002; KYOLOLO et al. 2023; DREW et al. 2010; EPSTEIN et al. 2006), mira a registrare le reazioni dei soggetti alle immagini (siano esse fotografie, video, dipinti o altri media visivi: BIGNANTE 2010), attribuendo loro significati e valori sociali e personali. La selezione delle sei immagini evocative utilizzate nell’ambito del progetto INCLUSIES ha riguardato tre macro-temi: abuso psicologico (graffiti omonegativi e servizi igienici gender-neutral), abuso fisico (molestie sessuali e aggressione a una coppia lesbica), e dinamiche di contrasto e supporto (protesta contro i diritti LGBTQI+ e evento formativo e di sensibilizzazione sulle tematiche LGBTQI+ in ambito accademico). Tali immagini sono state accuratamente adattate al contesto culturale italiano, al fine di stimolare riflessioni autentiche. La calibrazione culturale delle immagini ha rappresentato una scelta metodologica cruciale, poiché ha incrementato la pertinenza contestuale e l’impatto emotivo del materiale iconografico, favorendo una raccolta dati maggiormente densa e significativa. La *autophotography* ha invece affidato ai partecipanti il compito di scegliere o produrre immagini rappresentative della propria identità o esperienza, offrendo una lente attraverso la quale esplorare la soggettività e l’autopercezione in relazione al contesto universitario. Sia la *photo-elicitation* guidata dal ricercatore sia l’*autophotography* sono concepite come strumenti in grado di fungere da ancoraggio al dialogo (HARPER 2002), consentendo ai partecipanti di esprimere i propri pensieri ed emozioni in modo più accurato e libero (PADGETT et al. 2013). Come sottolineato in letteratura, tali tecniche permettono, infatti, di “scavare più a fondo in una parte diversa della coscienza umana rispetto alle sole interviste verbali” (“*mine deeper shafts into a different part of human consciousness than do words-alone interview*”: HARPER 2002, 22-23), rappresentando l’utilizzo della fotocamera un mezzo di catarsi emotiva per i partecipanti e di espressione creativa (PADGETT et al., 2013, 1442).

Entrambi i metodi, affermatasi come strumenti privilegiati nelle ricerche con soggetti appartenenti a gruppi vulnerabili, hanno, dunque, contribuito a fornire una rappresentazione autentica, autodeterminata e non stereotipata della realtà vissuta dalle persone LGBTQI+ nel mondo accademico. Le immagini non solo hanno facilitato la narrazione personale, ma hanno anche stimolato empatia e riflessione critica, rafforzando il potenziale educativo e trasformativo della ricerca, anche in funzione di advocacy. L’analisi dei dati è stata condotta attraverso un approccio integrato, che ha combinato strumenti tecnologici avanzati (come il software T-Lab per l’analisi automatica del testo) e metodologie tradizionali di esame testuale, consentendo una

¹⁴ Il concetto di *photo-elicitation* è stato introdotto dal fotografo e studioso John Collier nel 1957, nell’ambito di una ricerca interdisciplinare sull’abitare. In tale contesto, Collier suggerì l’integrazione di fotografie all’interno delle interviste come strumento per indagare le modalità di adattamento di alcune famiglie immigrate a contesti sociali caratterizzati da una composizione etnica eterogenea (COLLIER 1957; COLLIER et al. 1986; si v. altresì WAGNER 1979). A partire dagli anni Ottanta e Novanta, la tecnica ha iniziato a ricevere crescente attenzione (BLINN et al. 1991; CHIOZZI 1989; HARPER 1984, 1993, 2002.), fino a registrare, negli ultimi vent’anni, un aumento esponenziale del suo impiego in ambiti disciplinari eterogenei. Tra questi si annoverano, in particolare, la sociologia (HARPER 2002; HURWORTH 2003; PACKARD 2008), l’istruzione (DOUGLAS 1998; MEO 2010; SHAW 2013), la sanità pubblica (BENDER et al. 2001; BUKHAVE et al. 2016; SCHRADER et al. 2011). Per un approfondimento si v. altresì KYOLOLO et al. 2023.

lettura multilivello e multidimensionale delle narrazioni. Il campione, con un'età media di 24,7 anni (range 19–49), ha espresso una significativa varietà identitaria: sono emerse sei identità di genere e sei orientamenti sessuali differenti, a conferma della pluralità e complessità delle esperienze LGBTQI+. L'Università di Roma "La Sapienza" ha rappresentato il principale polo accademico di provenienza (23 partecipanti), ma l'indagine ha incluso anche studenti e studentesse provenienti da altri otto atenei, distribuiti su dieci province italiane, riflettendo una rappresentazione geografica ampia tra Nord, Centro e Sud.

La ricerca ha confermato che, nonostante alcuni progressi normativi e culturali, persistono barriere significative all'inclusione sociale delle persone LGBTQI+ nel contesto universitario italiano. La violenza omo-bi-transfobica, sia verbale che fisica, continua a rappresentare un problema grave e diffuso, con ripercussioni dirette sulla sicurezza e sul benessere psico-fisico degli studenti e delle studentesse. Le testimonianze raccolte attraverso la tecnica dell'*autophotography* hanno restituito un quadro in cui la discriminazione indiretta, spesso sottile e normalizzata, è percepita come pervasiva, in particolare per quanto riguarda le dimensioni legate all'orientamento sessuale, all'identità di genere e alle caratteristiche sessuali (SOGISC). Gli episodi riferiti dai partecipanti riguardano, ad esempio, l'uso improprio dei pronomi, atteggiamenti di esclusione nei bagni universitari o commenti svalutativi e denigratori da parte di pari e docenti. Queste esperienze producono effetti duraturi che vanno oltre l'evento isolato, influenzando le abitudini quotidiane e alimentando un clima costante di insicurezza. I sentimenti di isolamento e frustrazione espressi da molti partecipanti rivelano l'esistenza di un'atmosfera diffusa di incomprensione e pregiudizio, che ostacola la piena espressione dell'identità in ambito accademico. Emblematica, in tal senso, è la metafora proposta da uno studente, che paragona la propria resilienza agli edifici che resistono all'urto delle onde: un'immagine potente che richiama sia la violenza subita sia la determinazione a resistere. Un altro partecipante ha scelto, come simbolo della propria esperienza, una strada tortuosa, a rappresentare il cammino solitario e accidentato che molti studenti e studentesse LGBTQI+ si trovano a percorrere in università ancora restie al cambiamento.

Sebbene alcuni abbiano segnalato progressi, come l'introduzione di politiche inclusive o di spazi gender-neutral, permangono gravi criticità: vandalismi omofobi, episodi di *deadnaming*¹⁵, esclusione sociale e linguaggi ostili. Le testimonianze raccolte delineano un doppio registro esperienziale: da un lato vi sono casi di solidarietà e supporto tra pari; dall'altro, non mancano esempi di pregiudizi manifestati anche da figure accademiche, compromettendo la funzione educativa e protettiva dell'istituzione universitaria. In particolare, alcune studentesse hanno segnalato la necessità di un'attenzione costante per difendersi da atteggiamenti misogini, mentre una studentessa transgender ha riportato un episodio in cui un docente ha trattato in modo inappropriato il tema della transizione di genere, generando un vissuto di vittimizzazione e umiliazione.

Gli studenti e le studentesse coinvolte nella ricerca INCLUSIES hanno evidenziato la necessità di un forte impegno nel promuovere i diritti delle persone LGBTQI+ e nel sollecitare una maggiore sensibilità e responsabilità delle istituzioni universitarie. La presenza di graffiti omofobici e di altri atti discriminatori o denigratori negli spazi accademici ha generato, in molti partecipanti, un sentimento diffuso di frustrazione e la consapevolezza della necessità di un cambiamento strutturale. L'università, secondo le loro testimonianze, dovrebbe configurarsi come un presidio di inclusività, dialogo e progresso civile, capace di contrastare attivamente ogni forma di esclusione.

A fronte di una crescente visibilità mediatica delle soggettività LGBTQI+, i partecipanti sottolineano come le università debbano spingersi oltre, investendo nella promozione della ricerca accademica sui temi LGBTQI+, nella creazione di spazi sicuri, quali gruppi, associazioni e spor-

¹⁵ Il *deadnaming* consiste nell'utilizzare il nome assegnato alla nascita, chiamato "deadname", al posto del nome d'elezione di una persona transgender o non binaria.

telli di ascolto, e nell'organizzazione di momenti di confronto pubblico come seminari, workshop e campagne di sensibilizzazione. Tali azioni contribuirebbero a normalizzare l'espressione identitaria e a contrastare gli effetti deleteri della discriminazione sulla salute mentale e sul benessere psicosociale della popolazione studentesca. Particolarmente significativa è l'esperienza condivisa da uno studente transgender, oggetto di *deadnaming* durante le elezioni universitarie: un episodio che evidenzia l'urgente necessità di protocolli istituzionali in grado di garantire il rispetto dell'identità di genere.

La comunità studentesca auspica che il supporto offerto dalle istituzioni non sia meramente simbolico o performativo, ma autenticamente radicato nella quotidianità delle relazioni accademiche, attraverso l'ascolto attivo, il riconoscimento delle diversità e l'adozione di pratiche concrete di solidarietà. In tale prospettiva, la formazione del personale universitario e l'attivazione di percorsi educativi strutturati rappresentano strumenti fondamentali per contrastare la discriminazione e promuovere una cultura dell'intervento contro i comportamenti esclusivi o marginalizzanti.

Un'immagine particolarmente emblematica emersa nel corso della ricerca raffigura un insieme di mani, diverse per età, genere e provenienza, che sollevano insieme dei libri: una potente metafora della forza insita nella diversità e del potere trasformativo del sapere nella lotta contro il pregiudizio. Più in generale, le riflessioni raccolte suggeriscono che la forza di una comunità risiede nella sua capacità di accogliere la pluralità, sospendere il giudizio e costruire un tessuto relazionale fondato sulla solidarietà, promuovendo un ambiente universitario in cui la diversità sia pienamente riconosciuta come valore fondante.

3. *Diritto, sapere giuridico e cliniche legali: tra innovazione pedagogica e giustizia sociale*

Alla luce delle persistenti dinamiche di esclusione che colpiscono la comunità LGBTQI+ negli atenei italiani risulta evidente la necessità, rilevata anche dai partecipanti alla ricerca INCLUSIES, di immaginare percorsi formativi capaci di rispondere, con strumenti concreti e strutturati, alla domanda di inclusione e giustizia. In questo scenario, le cliniche legali si configurano come spazi privilegiati in cui l'apprendimento giuridico si fonde con la dimensione etica, critica e trasformativa del diritto.

La tradizione delle legal clinics trae linfa, come noto, da un'esigenza pedagogica e sociale: superare una didattica astratta e formalistica per introdurre metodologie partecipative, fondate sull'apprendimento esperienziale e sull'interazione tra diritto e realtà sociale. Basti pensare all'esperienza degli Stati Uniti, ove le cliniche legali hanno trovato la loro genesi in risposta alle limitazioni del metodo casistico introdotto ad Harvard dal professor Christopher Columbus Langdell (LANGDELL 1887, 123 ss.)¹⁶, e alle crescenti richieste, provenienti dal realismo giuridico, di un diritto inteso come strumento in continuo divenire prestato al servizio delle questioni sociali ed economiche (FRANK 1947, 1933, 1951; LLEWELLYN 1935), più attento alle disuguaglianze sistemiche e alle istanze dei soggetti emarginati¹⁷. Il diritto inizia ad essere inteso come pratica

¹⁶ Il metodo casistico era stato, invero, già stato sperimentato, sebbene con una inferiore cassa di risonanza, anche in altre realtà universitarie, come ad esempio nell'University of New York: SELIGMAN 1978; STEVENS 1983, 52 n. 14; Chase 1979, 329 e spec. 333. Sottolinea la più antica connessione tra metodo casistico utilizzato ad Harvard nel XIX secolo e il metodo di insegnamento sperimentato nelle *Inns of Court* inglesi del Medioevo: AMATO 2018, 147 e 148. Cfr. GARDNER 1934, 785, che, per contro, enfatizza le somiglianze tra "Mr. Frank's ideal law school and the "legal university" which existed at the Inns of Court during the Middle Ages" in questi termini: «*There is the same emphasis on the arts of forensic disputation, the same emphasis on the training of apprentices through watching and taking part in the work of courts and lawyers; the economics and social sciences which Mr. Frank would have young lawyers study corresponds to the English land law-which was the economics and social science of the middle ages-and which then furnished the substance of the business of the Court*» (799 e 800).

¹⁷ Le prime forme di Cliniche legali sviluppate ad inizio del 1900 avevano, infatti, assunto i tratti di "legal aid

sociale in continua trasformazione, e il giurista come attore critico e consapevole del proprio impatto nella società.

Questa impostazione si è estesa¹⁸, con progressivo adattamento, anche all'Europa continentale, dove le cliniche legali si sono diffuse dapprima nei Paesi dell'Europa dell'Est e centrale (AKSAMOVIC et al. 2014; TOMOSZEK 2018; URBAN et al. 2017, 166 e 167; BERBEC-ROSTAS et al. 2011; TOMOSZKOVÁ et al. 2018; UZELAC 2025; TOMOSZEK et al. 2025; CZERNICKI, 2025; TSYPIASHCHUK 2025) e successivamente nell'area occidentale, inclusa l'Italia (BARTOLI 2015; BLAZQUEZ-MARTIN 2011; ALEMANNI et al. 2018; WILSON 2009; BARBERA et al. 2025; AUREY 2025; SUKROW 2025; DELIRAN 2025; LANGFORD 2025; PILAR FERNÁNDEZ-ARTIACH 2025; CAPUZZO 2023). Sebbene il contesto italiano abbia accolto con maggiore ritardo, alla luce anche della tradizione giuridica continentale (GROSSI 2002; CAPPELLETTI et al. 1967), tali esperienze pedagogiche, a partire dal 2009 le cliniche legali hanno conosciuto una notevole espansione (POILLOT 2016; ALEMANNI et al. 2018), culminata nella nascita del Coordinamento delle Cliniche Legali Italiane, segno tangibile di una crescente sensibilità verso forme di didattica giuridica innovativa e di promozione della giustizia sociale (BUGATTI 2022, 182)¹⁹.

Nel nostro Paese, infatti, le cliniche legali si articolano oggi in una varietà di modelli accomunati da una spiccata tensione verso la dimensione sociale e inclusiva del sapere giuridico, che consente, in Italia, alle esperienze cliniche di essere ricondotte a pieno titolo nella Terza Missione delle Università (CARRER 2018, 52, n. 8 e 55; CAPUZZO 2024). Le attività svolte spaziano dall'assistenza legale gratuita a favore di soggetti vulnerabili, spesso realizzata in collaborazione con ONG, associazioni o enti pubblici, nella duplice forma di cliniche legali *live client in-house*, ove gli studenti e le studentesse assistono un cliente reale, sotto la costante supervisione di accademici e professionisti, affrontando la gestione del caso in tutta la sua complessità sino alla risoluzione dello stesso²⁰, ovvero mediante il modello c.d. di *externship*, in cui, per contro, la fase di assistenza si sposta all'esterno dell'università, presso sportelli legali gestiti da ONG, Ordini professionali o istituti penitenziari, presso cui i discenti, opportunamente guidati da *tutor* interni, offrono il proprio apporto collaborativo²¹. Altre cliniche legali si propongono di offrire assistenza e consulenza in favore di attori collettivi, come associazioni non governative, per rafforzare la tutela di beni comuni (quali, ad esempio, la salute o l'ambiente), oppure si orientano verso attività di promozione di percorsi di alfabetizzazione giuridica rivolti a gruppi sociali marginalizzati, condividendo il sapere giuridico con alcune fasce specifiche della popolazione,

dispensaries", ovvero di realtà volte a offrire supporto legale ai soggetti svantaggiati, così divenendo strumenti di rafforzamento del sistema di *legal aid*: così BRADWAY 1930; QUIGLEY 1995, 467 ss.; BLOCH et al., 2011, 156 ss. Con riferimento all'"Access to Justice Movement" si rinvia, su tutti, a CAPPELLETTI et al. 1978. Nel corso degli anni Sessanta e Settanta del Novecento le cliniche legali divengono potenti strumenti per combattere le profonde disparità sociali che caratterizzano il contesto sociale americano, al fine di mitigare le disuguaglianze sistemiche, e di promuovere, in una prospettiva più ampia, la giustizia sociale. Il riferimento è principalmente ai movimenti per i diritti civili, per i diritti delle donne e di contestazione della guerra del Vietnam, oltre alla lotta alla povertà: MCKEOWN et al. 2018, 145. Più in generale l'approccio marcatamente di contestazione sociale e politica è maturato nell'ambito dei *Critical Legal Studies*: KENNEDY 1983, 2002, 2004; HUNT 1986; MANGABEIRA UNGER 1986.

¹⁸ Il movimento clinico legale si è successivamente esteso ad altri sistemi giuridici, sino ad assumere una 'dimensione globale' che ancora oggi lo caratterizza. Per una ricostruzione sull'affermazione dell'insegnamento clinico nel mondo, tanto da divenire movimento globale, v. *funditus*, GIDDINGS 2025; BLOCH 2011; ROMANO 2016; MCKEOWN et al. 2018; BUGATTI 2023. A testimonianza della dimensione globale attuale del fenomeno si rinvia all'attività dell'associazione 'Global Alliance for Justice Education' (GAJE), a cui aderiscono clinici da tutto il mondo: www.gaje.org.

¹⁹ L'associazione "Coordinamento Nazionale delle Cliniche Legali Italiane", con sede legale presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Brescia, è stata costituita il 15 marzo 2019.

²⁰ Così ad esempio il modello della Clinica Legale dell'Università degli Studi di Brescia: AMATO 2018; AMATO et al. 2020, 392; BARBERA 2018, 59.

²¹ Si v., a titolo esemplificativo, l'esperienza della Clinica Legale in diritto dei minori nel Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Roma Tre: BATTELLI 2018, 225 ss.

anche, eventualmente, per il tramite delle associazioni di rappresentanza o degli operatori di riferimento, affinché tali categorie di destinatari possano acquisire consapevolezza dei propri diritti e delle relative modalità di esercizio. (c.d. *street law clinics*). Di crescente emersione risultano, inoltre, le cliniche legali che promuovono azioni di ricerca-azione (c.d. *policy clinics*) e di *advocacy* su temi di rilevante impatto sociale (STEGE et al. 2012; AMATO 2018, 158; AA.VV. 2024), o che abbracciano esperienze di contenziosi strategici, finalizzate a sollevare questioni giuridiche cruciali che, prendendo spunto dall'istanza di giustizia del singolo, ne amplificano la voce al fine di produrre effetti di sistema (MASERA 2015).

Particolarmente significativo, in una prospettiva di inclusione LGBTQI+, è il potenziale trasformativo insito in queste esperienze. Le cliniche offrono, infatti, agli studenti, mediante un apprendimento *learning by doing* ed un processo di riflessione profonda sull'esperienza vissuta, l'opportunità di confrontarsi direttamente con istanze di discriminazione e violazione dei diritti, compresi quelli legati all'identità di genere e all'orientamento sessuale²². In tal modo, non solo si stimola una riflessione critica sul ruolo del diritto nel mantenere o scardinare le strutture di potere e disuguaglianza, ma si contribuisce anche alla formazione di futuri giuristi sensibili, consapevoli e capaci di orientare la propria attività verso l'equità e la giustizia sociale.

A prescindere dal modello clinico prescelto e dall'attività specifica esercitata (assistenza legale, *street law*, ricerca-azione, *advocacy*, contenzioso strategico e così via), infatti, ciò che accomuna queste esperienze è la capacità di costruire un ponte concreto tra formazione giuridica, responsabilità sociale e attivismo civico. Le cliniche legali, in tal senso, si configurano come luoghi in cui si coltiva una cultura giuridica attenta ai diritti umani, capace di riconoscere e valorizzare la diversità come fondamento di una società democratica. All'interno di questi contesti, la promozione dell'inclusione LGBTQI+ non si traduce solo nella trattazione teorica del tema, ma può concretizzarsi nella presa in carico di casi concreti, nella produzione di contenuti informativi e formativi, nella progettazione di campagne di sensibilizzazione, nell'elaborazione di *policy* e raccomandazioni inclusive, nella partecipazione a reti territoriali impegnate a scardinare il fenomeno della discriminazione e della marginalizzazione. Infine, è importante sottolineare come tali percorsi abbiano un impatto profondo sulla formazione identitaria degli studenti e delle studentesse coinvolte, che rimangono sempre, anche in una logica di apertura alle istanze del territorio e ai bisogni della società, i primi e fondamentali interlocutori del sistema formativo universitario. L'esperienza clinica sollecita il confronto con la complessità del reale e con le sfide della giustizia, educando a un uso riflessivo e critico del sapere giuridico e a un'etica professionale fondata sull'empatia e la responsabilità sociale. Non si tratta soltanto di acquisire competenze tecniche, ma di imparare a mettere il diritto al servizio della persona e della collettività, costruendo, attraverso l'agire giuridico, una cultura dell'inclusione.

4. Cliniche legali e inclusione LGBTQI+: sinergie possibili attraverso la promozione di una 'active bystandership'

Come sottolineato nel paragrafo precedente, le cliniche legali, nella loro funzione di coniugare sapere giuridico e responsabilità sociale, possono divenire delle leve di volta importanti per l'elaborazione di strategie educative finalizzate al contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere (BARBERA et al. 2019), nonché per la promozione di

²² Si veda, a titolo esemplificativo, l'esperienza della 'Clinica del diritto dell'immigrazione e della cittadinanza' dell'Università Roma Tre, da molti anni attiva sul diritto dell'immigrazione e agli studi critici sulle migrazioni, che ha recentemente instaurato una collaborazione con l'associazione Libellula Italia APS per offrire assistenza legale alle persone transgender con background migratorio, in particolare donne trans*. Per un approfondimento si rinvia a MILLEFIORINI 2024.

ambienti universitari sicuri e inclusivi. In tale prospettiva assume una rilevanza centrale l'adozione di pratiche di intervento attivo, intese quali condotte consapevoli e intenzionali volte a decostruire le dinamiche discriminatorie e a favorire la coesione relazionale all'interno della comunità accademica. Tali pratiche possono declinarsi in molteplici forme, tra cui l'utilizzo di un linguaggio inclusivo e non eteronormativo, il rispetto sistematico dei pronomi scelti dalle persone interessate, un costante lavoro di decostruzione critica dei *bias* cognitivi e delle rappresentazioni sociali internalizzate, la presa di consapevolezza delle proprie posizioni di privilegio, nonché una riflessione approfondita sull'identità. Di non minore rilievo risulta la capacità di reagire a (micro)aggressioni, comportamenti inappropriati, aggressivi o violenti, accompagnata dalla conseguente attivazione di procedure di segnalazione idonee a prevenirne la reiterazione. In tale prospettiva, la formazione alla cosiddetta “*active bystandership*”, intesa quale attitudine a riconoscere tempestivamente situazioni discriminatorie, inappropriate, ostili o offensive e ad adottare strategie di intervento consapevoli, proporzionate e sicure, si profila come strumento particolarmente idoneo ad incidere tanto sul piano culturale quanto su quello giuridico. Diverse circostanze possono, infatti, inibire un comportamento attivo in presenza di situazioni violente o aggressive; basti pensare alle barriere di ordine relazionale e istituzionale, quali il timore di ritorsioni, la posizione di potere dell'autore dell'offesa (HAYNES-BARATZ 2021), l'isolamento sociale della vittima, o, ancora, la percezione di inefficacia del proprio intervento (NELSON et al. 2011). Ulteriori ostacoli possono derivare dalla mancata interpretazione dell'evento come discriminatorio o pregiudizievole, soprattutto quando si tratta di micro-aggressioni, o da una diversa percezione di ciò che costituisce pregiudizio o *bias* (HAYNES-BARATZ 2021; KAWAKAMI et al. 2019), dall'assenza di relazioni personali con le vittime di tali atti (LIEBST et al. 2019), o ancora dal timore di non essere presi sul serio, in particolare nel caso in cui l'intervento provenga da persone appartenenti a gruppi emarginati, che rischiano di essere percepite come lamentose o ipersensibili, a differenza dei membri dei gruppi dominanti, le cui denunce tendono a essere valutate in modo più favorevole (KAWAKAMI et al. 2019; GULKER et al. 2013). Va inoltre considerata l'influenza esercitata dalle norme sociali tolleranti verso forme più o meno esplicite di emarginazione (NELSON et al. 2011), l'inclinazione ad evitare conflitti, la percezione di costi sociali ed economici derivanti dall'esporsi come *upstander* (KAWAKAMI et al. 2019). Anche il c.d. *Bystander Effect*, fenomeno psicologico secondo cui la probabilità di intervenire diminuisce in presenza di più osservatori, a causa della diffusione di responsabilità, dell'ambiguità della situazione e dell'influenza esercitata dall'inerzia altrui (DARLEY et al. 1968), può determinare reazioni ritardate o, addirittura, omissioni. Spesso anche la convinzione di non possedere strumenti, conoscenze o competenze sufficienti per intervenire in modo efficace, e al contempo sicuro, con il fine di contrastare il comportamento violento o inappropriato, può condurre all'inerzia dello spettatore (HAYNES-BARATZ 2021).

Proprio per superare tali ostacoli, è utile l'interiorizzazione di una strategia operativa e replicabile, in grado di orientare l'azione del soggetto che assiste a un episodio discriminatorio o violento. In tale direzione, nell'ambito del progetto INCLUSIES si è scelto di promuovere il metodo delle cosiddette *cinque D* (*5 D's of Bystander Intervention*) (BUGATTI 2024). Tale modello affonda le proprie radici nella collaborazione avviata nel 2012 tra l'organizzazione statunitense *Right To Be* (già Hollaback!) e il programma *Green Dot*²³, promotore originario del modello delle *Tre D* (*Distract, Delegate, Direct*), sviluppato per incoraggiare l'intervento degli spettatori in situazioni di molestia o violenza. A partire da tale impianto iniziale, *Right To Be* ha contribuito a raffinarne e ampliarne la portata: nel 2015 ha introdotto una quarta strategia, (*Delay*) e nel 2017 ha aggiunto la quinta dimensione (*Document*) (*Right To Be*; COKER et al. 2015). Il modello si rivela oggi particolarmente efficace nel supportare le persone nel riconoscere e interpretare situa-

²³ <https://alteristic.org/green-dot/>.

zioni problematiche, valutarne la rilevanza e assumersi la responsabilità dell'intervento, identificando la modalità più adeguata di agire e passando, infine, all'azione (ASHBURN-NARDO et al. 2008; LATANÉ et al. 1970). Nello specifico, cinque sono le tipologie di risposte che possono essere messe in atto (congiuntamente o singolarmente, a seconda del contesto) in reazione a comportamenti violenti, inappropriati o discriminatori: l'intervento "diretto" (*Direct*) implica un coinvolgimento immediato da parte dello spettatore, che sceglie di contestare apertamente il comportamento discriminatorio. Tale forma di intervento richiede consapevolezza, prontezza e competenze comunicative adeguate per evitare l'escalation del conflitto. La "distrazione" (*Distract*) consiste nel deviare l'attenzione dell'autore del comportamento lesivo o nel modificare la dinamica dell'interazione, interrompendo l'episodio senza affrontarlo in modo diretto, con l'obiettivo di ridurre la pressione psicologica esercitata sulla vittima e attenuare il conflitto. Il "ritardo" (*Delay*) si configura come una forma di supporto successiva all'evento, finalizzata ad offrire ascolto, solidarietà e supporto alla vittima. L'azione del "delegare" (*Delegate*) prevede il coinvolgimento di soggetti terzi, dotati di maggiore autorità o competenza e che quindi possono intervenire presumibilmente con maggiore efficacia. Infine, il "documentare" (*Document*) consiste nella registrazione accurata dell'accaduto, tramite appunti, testimonianze o materiale audiovisivo, utile non solo ai fini di una eventuale denuncia formale, ma anche per l'analisi e il monitoraggio sistemico del fenomeno.

L'implementazione consapevole delle cinque D rappresenta non solo una misura di prevenzione primaria nei confronti delle discriminazioni basate su orientamento sessuale e identità di genere, ma anche una pratica pedagogica ad alto valore trasformativo, che sviluppa competenze civiche e giuridiche trasversali. In ambito clinico-legale, la sperimentazione di tali strumenti in percorsi didattici esperienziali può dunque rivelarsi un veicolo efficace per promuovere una formazione giuridica critica e situata, capace di coniugare conoscenze teoriche con pratiche relazionali orientate all'inclusione, al riconoscimento della differenza, alla lotta alla discriminazione e alla responsabilizzazione individuale e collettiva. Tali esperienze, infatti, contribuiscono a costruire contesti di apprendimento in cui il sapere giuridico si confronta con le disuguaglianze concrete e le dinamiche di potere che attraversano le istituzioni, favorendo una maggiore consapevolezza del ruolo trasformativo del diritto nella vita delle persone, in particolare di quelle più vulnerabili.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. 2024. *Special Edition – Policy Clinics Across the Globe: Development, Impact and Collaboration*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 2024.
- AKSAMOVIC D., GENTY P. 2014. *An Examination of the Challenges, Successes and Setbacks for Clinical Legal Education in Eastern Europe*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 20(1), 2014, 427.
- ALEMANNIO A., KHADAR L. 2018. *Reinventing Legal Education. How Clinical Education Is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge University Press.
- AMATO C. 2018. *Il modello clinico bresciano*, in MAESTRONI A., BRAMBILLA P., CARRER M. (eds.), *Teorie e Pratiche nelle Cliniche Legali*, Cliniche Legali Vol. II, Giappichelli, 145.
- CIANCI L. 2023, *C'era una volta ... la famiglia tradizionale. La Corte EDU e la reticenza a estendere le maglie del diritto antidiscriminatorio*, in «DPCE», 2, 2023, 2285.
- AMATO C., POILLOT E. 2020. *Towards a European Culture of Legal Clinics: Trasplanting the American Clinical Model*, in JANSSEN A., SCHULTE-NÖLKE H. (eds.), *Researches in European Private Law and Beyond. Contributions in Honour of Reiner Schulze's Seventieth Birthday*, Nomos Verlagsgesellschaft MbH & Co., 383.
- ANTÓNIO R., PINTO T., PEREIRA C., FARCAS D., MOLEIRO C. 2012. *Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal*, in «Psicologia», 26, 1, 2012, 17-32.
- ASHBURN-NARDO L., MORRIS K.A., GOODWIN S.A. 2008. *The confronting prejudiced responses (CPR) model: Applying CPR in organizations*, in «Academy of Management Learning & Education», 7(3), 2008, 332-342.
- AUREY X. 2025. *Law Clinics in France*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- ÁVILA R. 2018. *LGBT+ Inclusive Education Report*, IGLYO – International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth and Student Organisation.
- BARBERA M. 2018. *The Emergence of an Italian Clinical Legal Education Movement: The University of Brescia Law Clinic*, in ALEMANNIO A., KHADAR L. (eds.), *Reinventing Legal Education. How Clinical Education Is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge University Press, 59.
- BARBERA M., GUARISO A. (eds.) 2019. *La tutela antidiscriminatoria. Fonti, strumenti, Interpreti*, Giappichelli.
- BARBERA M., STEGE U. 2025. *The Italian Clinical Legal Education Movement – Years of Consolidation?*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- BARTOLI C. 2015. *The Italian legal clinics movement: Data and prospects*, in «International Journal of Clinical Legal Education», 2, 2015, 22.
- BATTELLI E. 2018. *La clinica legale in diritto dei minori*, in MAESTRONI A., BRAMBILLA P., CARRER M. (eds.), *Teorie e Pratiche nelle Cliniche Legali*, Cliniche Legali, vol. II, Giappichelli, 221.
- BENDER D.E., HARBOUR C., THORP J., MORRIS P. 2001. *Tell me what you mean by “Sí”: Perceptions of quality of prenatal care among immigrant Latina women*, in «Qualitative Health Research», 11(6), 2001, 780-794.
- BERBEC-ROSTAS M., GUTNIKOV A., MAMYSLOWSKA-GABRYISIAK B. 2011. *Clinical Legal Education in Central and Eastern Europe: Selected Case Studies*, in BLOCH F.S. (ed.), *The Global Clinical Movement. Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 53.
- BIGNANTE E. 2010. *The use of photo-elicitation in field research. Exploring Maasai representations and use of natural resources*, in «EchoGéo», 11, 2010; disponibile in: <https://journals.openedition.org/echogeo/11622>.

- BLAZQUEZ-MARTIN D. 2011. *The Bologna Process and the Future of Clinical Education in Europe: a View from Spain*, in BLOCH F.S. (ed.), *The Global Clinical Movement. Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 121.
- BLINN L., HARRIST A.W. 1991. *Combining native instant photography and photo-elicitation*, in «Visual Anthropology», 4(2), 1991, 175-192.
- BLOCH F.S. (ed.) 2011. *The Global Clinical Movement. Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press.
- BLOCH F.S., NOONE M.A. 2011. *Legal Aid Origins of Clinical Legal Education*, in BLOCH F.S. (ed.), *The Global Clinical Movement. Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 153 e spec. 156 ss.
- BRADLOW F., BARTRAM A., GUASP S., JADVA V. 2017. *The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017*, Stonewall.
- BRADWAY J.S. 1930. *The Nature of Legal Aid Clinic*, in «Southern California Law Review», 3, 1930, 173.
- BUGATTI L. (ed.). 2024. *A Practical Guide to LGBTIQ+ Inclusive Practice and Active Bystandership in University*, Panteion University of Social and Political Sciences.
- BUGATTI L. 2022. *L'identità del nuovo giurista e il diritto come pratica sociale: il ruolo delle cliniche legali*, in VIGGIANI G. (ed.), *La didattica del diritto. Paradigmi, casi ed esperienze*, Ledizioni, 171-210.
- BUGATTI L. 2023. *Legal clinics as a leading force for changes in legal education*, in «Roma Tre Law Review», 1, 2013, 21-42.
- BUGATTI L. 2024. *Exploring LGBTQI+ Inclusion in Italian Universities: Insights, Barriers and Future Pathways*, in THEOPHILOPOULOS T. (ed.), *Inclusive Universities Leading to Inclusive Societies: Proceedings from the Inclusies Project Final Conference*, Panteion University of Social and Political Sciences, 123.
- BUGATTI L., TOGNI E., URCIUOLI C. 2024. *The Italian Case*, in THEOPHILOPOULOS T. (ed.), *Inclusive Universities Leading to Inclusive Societies: Research findings from Greece, Italy and Lithuania*, Panteion University of Social and Political Sciences.
- BUKHAVE E.B., HUNICHE L. 2016. *Photo-interviewing to explore everyday occupation: Benefits and issues*, in «Journal of Occupational Science», 23(1), 2016, 96-107.
- CAPPELLETTI M., GARTH B. 1978. *Access to Justice, the World-wide Movement to Make Rights Effective – A General Report*, in CAPPELLETTI M., GARTH B. (eds.), *Access to Justice – Vol I: A World Survey*, Giuffrè / Sijthoff-Noordhoff.
- CAPPELLETTI M., MERRYMAN J.H., PERILLO J.M. 1967. *The Italian Legal System: an Introduction*, Stanford University Press, 89.
- CAPUZZO G. 2024. *La Terza missione e le cliniche legali. Un ambito di applicazione delle teorie critiche*, in «Rivista di filosofia del diritto», 1, 2024, 75-84.
- CAPUZZO, G. 2023. *The Reproduction of Hierarchy in Italian Law Departments*, in «Roma Tre Law Review», 1, 2023, 43-61.
- CARRER M. 2018. *Le cliniche legali nelle università tra terza missione e valutazione*, in MAESTRONI A., BRAMBILLA P., CARRER M. (eds.), *Teorie e Pratiche nelle Cliniche Legali, Cliniche Legali*, vol. II, Giappichelli, 49.
- ÇAVARIA 2013. *National Report on Homophobic Attitudes and Stereotypes among Young People in Belgium*, NISO Project.
- CHASE A. 1979. *The Birth of the Modern Law School*, in «American Journal of Legal History», 23, 1979, 329 e spec. 333.
- CHIOZZI P. 1989. *Photography and anthropological research: Three case studies*, in «Visual Sociology», 4(2), 1989, 4350.

- CLARK-IBÁÑEZ M. 2004. *Framing the social world with photo elicitation interviews*, in «American Behavioral Scientist», 47(12), 2004, 1507-1527.
- COKER A.L., FISHER B.S., BUSH H.M., SWAN S.C., WILLIAMS C.M., CLEAR E.R., DEGUE S. 2015. *Evaluation of the Green Dot Bystander Intervention to Reduce Interpersonal Violence Among College Students Across Three Campuses*, in «Violence Against Women», 21(12), 2015, 1507-1527.
- COLLIER J. 1957. *Photography in anthropology: a report on two experiments*, in «American Anthropologist», 59, 1957, 843-859.
- COLLIER J., COLLIER M. 1986. *Visual Anthropology: Photography as a Research Method (revised and expanded)*, University of New Mexico Press.
- CZERNICKI F. 2025. *The History and Distinctiveness of the Polish Legal Clinics Program*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- DARLEY J.M., LATANÉ B. 1968. *Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 8, 1968, 377-383.
- DELIRAN E. 2025. *Clinics in The Netherlands*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- DOUGLAS K.B. 1998. *Impressions: African American first-year students' perceptions of a predominantly white university*, in «The Journal of Negro Education», 67(4), 1998, 416-431.
- DREW S.E., DUNCAN R.E., SAWYER S.M. 2010. *Visual storytelling: A beneficial but challenging method for health research with young people*, in «Qualitative Health Research», 20(12), 2010, 1677-1688.
- EPSTEIN I., STEVENS B., MCKEEVER P., BARUCHEL S. 2006. *Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives*, in «International Journal of Qualitative Methods», 5(3), 2006, 11.
- FERNÁNDEZ-ARTIACH P., GASCON-CUENCA A. 2025. *Clinical Legal Education in Spain*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- FRA 2024. *LGBTIQ Equality at a Crossroads: Progress and Challenges*; disponibile in: <https://fra.europa.eu/en/publication/2024/lgbtiq-equality-crossroads-progress-and-challenges>.
- FRANK J. 1933. *Why not a Clinical Lawyer School?*, in «University of Pennsylvania Law Review», 81(8), 1933, 907 ss.
- FRANK J. 1947. *A Plea for Lawyer-Schools*, in «Yale Law Journal», 56(8), 1947, 1303 ss.
- FRANK J. 1951. *Both Ends Against the Middle*, in «University of Pennsylvania Law Review», 100, 1951, 20 ss.
- GARDNER G.K. 1934. *Why Not a Clinical-Lawyer School? – Some Reflections*, in «University of Pennsylvania Law Review», 82(8), 1934, 785.
- GARVEY J.C. et al. 2017. *Improving the campus climate for LGBT+ students using the Campus Pride Index*, in «New Directions for Student Services», 159, 2017, 61-70.
- GIDDINGS J. (ed.) 2025. *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- GROSSI P. 2002. *La cultura del civilista italiano. Un profilo storico*, Giuffrè.
- GULKER J.E., MARK A.Y., MONTEITH M.J. 2013. *Confronting prejudice: The who, what, and why of confrontation effectiveness*, in «Social Influence», 8(4), 2013, 280-293.
- HARPER D. 1984. *Meaning and work: a study in photo-elicitation*, in «International Journal of Visual Photography», 2, 1984, 20-43.
- HARPER D. 1993. *On the authority of the image*, in DENZIN N.K., LINCOLN Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, 403-414.
- HARPER D. 2002. *Talking about pictures: A case for photo elicitation*, in «Visual Studies», 17, 1, 2002, 13-26.
- HAYNES-BARATZ M.C., BOND M.A., ALLEN C.T., LI Y.L., METINYURT T. 2021. *Challenging gendered microaggressions in the academy: A social-ecological analysis of bystander action among*

- faculty, in «Journal of Diversity in Higher Education», 15(4), 2021, 521-535.
- HUNT A. 1986. *The Theory of Critical Studies*, in «Oxford Journal of Legal Studies», 6(1), 1986, 1.
- HURWORTH R. 2003. *Photo-interviewing for research*, in «Social Research Update», Sociology at Surrey, 40(1), 2003, 1-4.
- ILGA-EUROPE 2025. *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe and Central Asia*. (14^a edizione), Brussels; disponibile in: <https://www.ilga-europe.org/report/annual-review-2025/>.
- ISTAT 2012. *La popolazione omosessuale nella società italiana*; disponibile in: https://www.istat.it/it/files/2012/05/report-omofobia_6giugno.pdf.
- ISTAT-UNAR 2022. *L'indagine ISTAT-UNAR sulle discriminazioni lavorative nei confronti delle persone LGBT+ (in unione civile o già in unione)*; disponibile in: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2022/03/REPORTDISCRIMAZIONILGBT_2022_rev.pdf.
- ISTAT-UNAR 2023. *L'indagine ISTAT-UNAR sulle discriminazioni lavorative nei confronti delle persone LGBT+ (non in unione civile o già in unione)*; disponibile in: <https://www.unar.it/portale/documents/20125/187034/report-discriminazioni-15maggio.pdf/4b4d3bdc-cbb3-39e9-baad-3052efe9cea0?t=1684162018909>.
- ISTAT-UNAR 2024. *Discriminazioni lavorative nei confronti delle persone LGBT+ e le diversity policy*, Istituto Nazionale di Statistica.
- KAWAKAMI K., KARMAI F., VACCARINO E. 2019. *Confronting intergroup bias: Predicted and actual responses to racism and sexism*, in MALLETT R.K., MONTEITH M.J. (eds.), *Confronting Prejudice and Discrimination: The Science of Changing Minds and Behaviors*, Elsevier Academic Press, 3-28.
- KENNEDY D. 1983. *The Political Significance of the Structure of the Law School Curriculum*, in «Seton Hall Law Review», 14(1), 1983, 1.
- KENNEDY D. 2002. *The Critique of Rights in Critical Legal Studies*, in BROWN W., HALLEN J. (eds.), *Left Legalism / Left Critique*, Duke University Press, 176.
- KENNEDY D. 2004. *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy. A Polemic Against the System*, New York University Press.
- KYOLOLO O., STEVENS B.J., SONGOK J. 2023. *Photo-Elicitation Technique: Utility and Challenges in Clinical Research*, in «International Journal of Qualitative Methods», 22, 2023, 1-8.
- LANGDELL C.C. 1887. *The Harvard Law School*, in «Law Quarterly Review», 3, 1887, 118 e spec. 123 ss.
- LANGFORD M., UEHARA D., WÆRSTAD T. 2025. *Clinical Legal Education in Norway*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- LATANÉ B., DARLEY J.M. 1970. *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?*, Prentice Hall.
- LIEBST L.S., PHILPOT R., BERNASCO W., DAUSEL K.L., EJBYE E.P., NICOLAISEN M.H., LINDEGAARD M.R. 2019. *Social relations and presence of others predict bystander intervention: Evidence from violent incidents captured on CCTV*, in «Aggressive Behavior», 45(6), 2019, 598-609.
- LITHUANIAN GAY LEAGUE 2015. *Homophobic Bullying in Lithuanian schools: survey results and recommendations*, Lithuanian Gay League.
- LITHUANIAN GAY LEAGUE 2022. *3rd Cycle Universal Periodic Review Lithuania UPR 2022 – Advocacy Sheet*, Lithuanian Gay League.
- LLEWELLYN K.N. 1935. *On What Is Wrong with So-Called Legal Education*, in «Columbia Law Review», 35, 1935, 651.
- MASERA L. 2015. *La tutela dei diritti dei migranti nell'attività delle cliniche legali dell'Università statale di Brescia: un caso di contenzioso strategico*, in COLOMBO M. (ed.), *Immigrazione e contesti locali*, Annuario CIRMiB, Vita e Pensiero, 155.
- MCKEOWN P., HALL E. 2018. *If We Could Instil Social Justice Values Through Clinical Legal Education*,

- Should We?, in «Journal of International and Comparative Law», 5(1), 2018, 143 e spec. 145.
- MEO A.I. 2010. *Picturing students' habitus: The advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires*, in «International Journal of Qualitative Methods», 9(2), 2010, 149-171.
- MILLEFIORINI M. 2024. *Dall'assistenza integrata' alla costruzione di una comunità: il progetto della Clinica del diritto dell'immigrazione e della cittadinanza dell'Università Roma Tre e Libellula Italia APS con le persone transgender migranti*, in «AG AboutGender», 13(25), 2024, 350-361.
- NELSON J.K., DUNN K.M., PARADIES Y. 2011. *Bystander anti-racism: A review of the literature*, in «Analyses of Social Issues and Public Policy», 11(1), 2011, 263-284.
- OSTI A., DELLA MALVA M. 2023. *C'era una volta... quando la libertà di espressione passa attraverso le fiabe. Il caso Macatė c. Lituania*, in «Osservatorio Costituzionale», 3, 2023, 273.
- PACKARD J. 2008. *'I'm gonna show you what it's really like out here': The power and limitation of participatory visual methods*, in «Visual Studies», 23(1), 2008, 6-77.
- PADGETT D.K., SMITH B.T., DEREJKO K.S., HENWOOD B.F., TIDERINGTON E. 2013. *A picture is worth...? Photo elicitation interviewing with formerly homeless adults*, in «Qualitative Health Research», 23(11), 2013, 1435-1444.
- POILLOT E. 2016. *Comparing Legal Clinics: is there a way to a European Clinical Culture? The Luxembourg Experience*, in Abbignente A. (ed.), *Diffusione dell'insegnamento clinico in Italia e in Europa: radici teoriche e dimensioni pratiche*, ESI.
- QUIGLEY W.P. 1995. *Introduction to Clinical Teaching for the New Clinical Law Professor: A View from the First Floor*, in «Akron Law Review», 28(3), 1995, 463 e spec. 467 ss.
- RIGHT TO BE (s.d.), *The 5Ds of Bystander Intervention*; disponibili in: <https://righttobe.org/guides/bystander-intervention-training/>.
- ROMANO M.C. 2016. *The History of Legal Clinics in the US, Europe and Around the World*, in BARTOLI C. (ed.), *Legal Clinics in Europe: For a Commitment of Higher Education in Social Justice*, in «Diritto & Questioni pubbliche», Special Issue, 2016, 27.
- RUSSO T. 2018. *La tutela delle soggettività in transizione di genere nelle università italiane*, in *Rapporto biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca*, ANVUR, 258-259.
- RUSSO T. 2020. *L'inclusione LGBT+ nelle università italiane nel biennio 2018-2020: politiche e misurazione*, in GALGANO F., PAPILLO M.S. (eds.), *Diversity Management: nuove frontiere dell'inclusione e sfide per i C.U.G. universitari*, FedOA – Federico II University Press, 183.
- RUSSO T., ADDABBO T., MUZZIOLI S., DE BAETS B. 2020. *The development of the LGBT+ University Inclusion Index and its application to Italian universities*, in «CEUR Workshop Proceedings»; disponibile in: <https://ceur-ws.org/Vol-3074/paper10.pdf>.
- RUSSO T., ADDABBO T., MUZZIOLI S., DE BAETS B. 2021. *Tools and practices for LGBT+ inclusion in tertiary education: the development of the LGBT+ University Inclusion Index and its application to Italian universities*, DEMB WORKING PAPER SERIES, Università di Modena e Reggio Emilia; disponibile in: https://doi.org/10.25431/11380_1235337.
- RUSSO T., ADDABBO T., MUZZIOLI S., DE BAETS B. 2023. *The LGBT plus University Inclusion Index and its application to Italian universities*, in «Soft Computing»; doi: <https://doi.org/10.1007/s00500-023-083-20-8>.
- RUSSO T., VALERIO P. 2019. *Transgenderism and gender identity: from nosographic manuals to contexts. A focus on Italian universities*, in «Rivista Sperimentale di Freniatria», CXLIII, 2019, 2.
- SCHRADER S.M., DEERING E.N., ZAHL D.A., WALLACE M. 2011. *Visually storying living with HIV: Bridging stressors and supports in accessing care*, in «Health Education Research», 26(4), 2011, 638-652.

- SELIGMAN J. 1978. *The High Citadel: The Influence of Harvard Law School*, Houghton Mifflin, 32-42.
- SHAW D. 2013. *A new look at an old research method: Photo-elicitation*, in «TESOL Journal», 4(4), 1978, 785-799.
- SIJBERS R., FETTELAAR D., DE WIT W., MOOIJ T. 2016. *Sociale veiligheid in en rond scholen*, Praktikon B.V.
- STEG E.U., VEGLIO M., ROMAN E., OGADA-OSIR A. 2012 (eds.). *Between and Between: Turin's CIE. An Investigation into Turin's Immigration Detention Centre*, International University College.
- STEVENS R. 1983. *Law School: Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*, The University of North Carolina Press, 52 nt. 14.
- STOJANOVSKI K. 2016. *Discrimination, violence, and bullying based on sexual orientation and gender identity: research report*, Association for a Critical Approach to Gender and Sexuality Subversive Front.
- SUKROW B. 2025. *Clinical Legal Education in Germany – A Brand New Old Story*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- TOMOSZEK M. 2018. *Legal Clinics and Social Justice in Post-Communist Countries*, in ASHFORD C., MCKEOWN P. (eds.), *Social Justice and Legal Education*, Cambridge Scholars.
- TOMOSZEK M., TOMOSZKOVA V. 2025. *Clinical Legal Education from the Czechoslovakian Perspective*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- TOMOSZKOVÁ V., TOMOSZEK M. 2018. *A New Dawn in the Czech Clinical Movement: The Clinical Programme at the Law School of Palacký University in Olomouc*, in ALEMANN A., KHADAR L. (eds.), *Reinventing Legal Education. How Clinical Education Is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, Cambridge University Press, 76.
- TSYPIASHCHUK M. 2025. *Clinics in Ukraine*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- UNGER R.M. 1986. *The Critical Legal Studies Movement*, Harvard University Press, Cambridge.
- URBAN M., KRASNITSKAYA L., KOWALSKS K.J. 2017. *Re-thinking legal education in Central and Eastern Europe*, in GRIMES R. (ed.), *Rethinking Legal Education Under the Civil and Common Law. A Road Map for Constructive Change*, Routledge, 155.
- UZELAC A. 2025. *Croatia – A Peculiar Case of Zagreb Law Clinic*, in GIDDINGS J. (ed.), *Global Clinical Legal Education*, Routledge.
- VIGGIANI G., STAMILE N. 2022. *Essere LGBT in accademia: note da una ricerca sul campo*, in RINALDI C. (ed.), *Quaderni del Laboratorio Interdisciplinare di ricerca su Corpi, Diritti, Conflitti*, PM Edizioni.
- WAGNER J. (ed.) 1979. *Images of Information*, Sage Publications, Beverly Hills/London.
- WILSON R. 2009. *Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education – Part I/II*, in «German Law Journal», 10, 2009, 823-846.