

Scuola DiaLogica. Dibattito, mediazione e competenze dialogiche nelle scuole venete

Marco Mazzocca¹ e Carlo Lunardelli²

Abstract: Questo contributo offre una prima descrizione del progetto-pilota Scuola DiaLogica. Competenze di cittadinanza attiva, inclusività, capacità relazionale e gestionale attraverso il dibattito, il negoziato e la mediazione, promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, da Unioncamere del Veneto e dal Dipartimento di Diritto Privato e Critica del Diritto dell'Università degli Studi di Padova, con la direzione scientifica del professor Federico Reggio. La prima fase del progetto, conclusa nel mese di maggio 2026, ha coinvolto tre istituti scolastici, quattro classi quarte e circa ottanta studenti. Il percorso ha integrato attività di dibattito, mediazione e negoziazione, con l'obiettivo di sviluppare competenze argomentative, capacità di ascolto, gestione costruttiva del dissenso e consapevolezza relazionale. La nota descrive sinteticamente il modello formativo adottato, le attività svolte nei due moduli e la fase esperienziale conclusiva, offrendo alcune prime osservazioni in vista della prosecuzione del progetto.

Parole chiave: dibattito; mediazione; negoziazione; competenze dialogiche; educazione civica; gestione del conflitto.

Abstract: This contribution provides a first overview of the project Scuola DiaLogica. Active citizenship, inclusiveness, relational and managerial skills through debate, negotiation and mediation, promoted by the Regional School Office for Veneto, Unioncamere del Veneto, and the Department of Private Law and Critique of Law of the University of Padua, under the scientific direction of Professor Federico Reggio. The first phase of the project, completed in May 2026, involved three schools, four fourth-year classes and approximately eighty students. The programme integrated debate, mediation and negotiation activities, with the aim of developing argumentative skills, listening abilities, constructive management of disagreement and relational awareness. This note briefly describes the educational model adopted, the activities carried out in the two modules and the final experiential phase, offering some preliminary observations in view of the continuation of the project.

Keywords: debate; mediation; negotiation; dialogical skills; civic education; conflict management.

¹ Marco Mazzocca, Ph.D. è Recognized Researcher (R2) presso il Gustav Radbruch Institute of Theory of Law dell'Università Pavol Jozef Šafárik di Košice, dove è Principal Investigator del progetto COIN (The Emergence of Collective Intentionality in Participatory Decision-Making Processes of the Courts), e Cultore della materia in Filosofia del diritto presso l'Università degli Studi di Padova. E-mail: marco.mazzocca@upjs.sk

² Carlo Lunardelli è tirocinante mediatore civile e commerciale ai sensi del D.M. 150/2023 e studente di Filosofia presso l'Università degli Studi di Padova, dove ha conseguito la laurea magistrale in Giurisprudenza. E-mail: carlo.lunardelli@unipd.it

I. Introduzione

Nel mese di maggio 2026 si è conclusa la prima fase del progetto-pilota *Scuola DiaLogica. Competenze di cittadinanza attiva, inclusività, capacità relazionale e gestionale attraverso il dibattito, il negoziato e la mediazione*³, promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, da Unioncamere del Veneto e dal Dipartimento di Diritto Privato e Critica del Diritto dell'Università degli Studi di Padova, con la direzione scientifica del professor Federico Reggio⁴.

Il progetto si colloca teoricamente all'interno del quadro delle riflessioni pedagogiche sia in tema di *Restorative Education*⁵ sia di formazione delle competenze trasversali, e mira a sviluppare, attraverso strumenti dialogici ed esperienziali, capacità di analisi e sintesi, ragionamento, argomentazione, ascolto attivo e gestione costruttiva del dissenso. Tali competenze sono considerate essenziali sia per l'esercizio attivo della cittadinanza democratica sia per lo sviluppo di un saper fare (nonché di un saper essere) richiesto nei contesti sociali e professionali caratterizzanti l'intricato scenario della complessità contemporanea⁶.

A ben vedere, infatti, la finalità generale del progetto⁷ è quella di promuovere forme di cittadinanza attiva, inclusività e partecipazione consapevole, valorizzando il dialogo non soltanto come strumento comunicativo ma altresì come pratica educativa, muovendo dalla consapevolezza che la scuola non possa essere concepita esclusivamente come luogo di trasmissione di conoscenze disciplinari, ma anche come spazio privilegiato per l'esercizio del confronto, della deliberazione ragionata e della gestione delle divergenze.

³ Per una prima descrizione degli obiettivi e delle modalità operative del progetto, si rinvia a Ministero dell'istruzione e del merito – Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, 2025, *Progetto-pilota di Formazione Scuola-lavoro: "Scuola DiaLogica. Competenze di cittadinanza attiva, inclusività, capacità relazionale e gestionale attraverso il dibattito, il negoziato e la mediazione"*, Nota prot. n. AOODRVE. REGISTRO UFFICIALE.U.0033825 del 27 ottobre 2025, disponibile online: https://istruzioneveneto.gov.it/20251028_38536/; ultimo accesso: 21 giugno 2026.

⁴ Per una prima cornice teorica del progetto, con particolare riferimento al rapporto tra dialogo, mediazione, argomentazione e debate, si vedano in particolare i lavori di Reggio, (2017); Reggio – Ferrari Aggradi, (2020); Reggio, 2(024).

⁵ Il principale riferimento teorico è costituito dalla letteratura in tema di *Restorative Justice*, paradigma filosofico-giuridico e *way of life* che interpreta il conflitto non esclusivamente come violazione di norme, ma anche come lesione delle relazioni interpersonali e del tessuto comunitario. Da esso derivano pratiche volte al riconoscimento reciproco, alla responsabilizzazione, alla riparazione del legame sociale. Tali principi sono stati progressivamente applicati anche ai contesti educativi attraverso le esperienze di *Restorative Schools* e *Restorative Pedagogy*, fondate sulla promozione di ambienti scolastici dialogici e partecipativi (ascolto attivo ed empatico, *circles*, gestione trasformativo-riparativa dei conflitti). Per un approfondimento si vedano, tra gli altri: Hopkins (2002); Toews (2013); Stutzman Amstutz & Mullet (2015); Evans & Vaandering (2016); Pointer, McGoe & Farrar (2020); Zehr (2019).

⁶ "La complessità [...] una delle sfide più difficili per il mondo contemporaneo, che è intriso di polarizzazioni e tendenze stereotipanti, in parte in modo inconsapevole – in primis per effetto della rapidità e della semplificazione che caratterizzano la comunicazione e lo scambio di informazioni ed opinioni nella realtà mediatica attuale – in parte (...) anche in modo eterodiretto e rivolto a diffondere una mentalità operativistica e semplificante, funzionale alle spinte tecnocratiche tanto forti nelle società postmoderne" (Reggio (2024)). Si rimanda anche a Cilliers & Nicolescu 2(012).

⁷ Originato anche da una riflessione relativa all'attualità del tema della formazione alla mediazione dei conflitti a seguito della nota Riforma Cartabia.

In questa prospettiva, l'integrazione tra dibattito, negoziazione e mediazione consente di lavorare su competenze differenti ma complementari: da un lato, la capacità di costruire, sostenere, valutare argomenti; dall'altro, la capacità di ascoltare, riconoscere il punto di vista altrui e ricercare possibili aree di convergenza.

La struttura del progetto si articola in due momenti principali: una fase formativa, suddivisa in moduli distinti, e una fase esperienziale conclusiva. La fase formativa comprende un modulo introduttivo asincrono, un modulo dedicato al dibattito, un modulo dedicato alla mediazione e alla negoziazione. La fase esperienziale prevede attività di *project work* e debate competitivo, mentre il percorso si conclude con un *hackathon* regionale.

Nella prima fase sono stati coinvolti tre istituti scolastici (quattro classi quarte), per un totale di circa ottanta studenti. Gli istituti partecipanti sono stati:

- Istituto Statale di Istruzione Secondaria Superiore "M.O. Luciano Dal Cero" di San Bonifacio (VR), con due classi;
- Liceo Statale "Celio Roccati" di Rovigo;
- Istituto di Istruzione Superiore "Calvi-Dolomieu" di Belluno.

Questa breve nota intende offrire una prima restituzione sintetica del percorso finora svolto, rinviando a successivi approfondimenti l'analisi sistematica della cornice teorica di riferimento, delle modalità formative adottate, dei materiali raccolti e dei questionari somministrati a studenti e docenti. Nei prossimi paragrafi, pertanto, dopo aver sinteticamente presentato la struttura dei due moduli formativi e della fase esperienziale conclusiva, verranno proposte alcune iniziali osservazioni emerse da questa prima fase del progetto.

2. Il modulo dedicato al dibattito

Il modulo dedicato al dibattito, condotto dal Dott. Marco Mazzocca, Ph.D., ha avuto l'obiettivo di introdurre gli studenti ad alcune competenze fondamentali della comunicazione argomentativa e della partecipazione consapevole ai processi decisionali. Il punto di partenza non è stato, infatti, il dibattito inteso come semplice esercizio di esposizione orale o come competizione retorica tra posizioni contrapposte, ma il dibattito come pratica educativa attraverso la quale imparare a costruire, chiarire, sostenere e rivedere le proprie ragioni nel confronto con gli altri⁸.

In questa prospettiva, il modulo ha cercato di mostrare agli studenti che discutere non significa soltanto esprimere una preferenza, votare una proposta o dichiararsi favorevoli o contrari a una certa tesi. A ben vedere, una preferenza non coincide ancora con un argomento, così come un voto non esaurisce necessariamente la complessità di un'opinione⁹. Partecipare a una decisione richiede qualcosa di più: significa saper spiegare

⁸ Per una prima introduzione ai temi del dibattito e, in particolare del dibattito come strumento oppositivo si veda, ad esempio, Sommaggio (2024).

⁹ In questa prospettiva rileva la distinzione tra voto e opinione: il voto impone una scelta indivisibile, mentre l'opinione può contenere sfumature, ripensamenti e gradi diversi di adesione. Cfr. Casati - Varzi

perché una certa posizione appare preferibile, comprendere quali ragioni sostengono le posizioni alternative, individuare eventuali punti di debolezza e, quando necessario, modificare o precisare la propria tesi alla luce del confronto¹⁰. In questo senso, il dibattito è stato presentato come una forma di partecipazione argomentata, nella quale gli studenti non si limitano a scegliere tra opzioni già date, ma imparano progressivamente a contribuire alla costruzione del problema, delle alternative disponibili e delle ragioni che possono orientare una decisione.

L'impostazione del modulo è stata prevalentemente laboratoriale. Le attività hanno alternato brevi momenti introduttivi, esercizi guidati, lavori di gruppo, simulazioni e discussioni collettive. L'obiettivo era evitare una trasmissione meramente frontale di nozioni sul dibattito e favorire, invece, un apprendimento fondato sull'esperienza diretta¹¹. Gli studenti sono stati così invitati non soltanto ad ascoltare spiegazioni teoriche, ma a sperimentare concretamente le difficoltà del prendere parola in pubblico, del chiarire una tesi, del rispondere a un'obiezione e del confrontarsi con forme diverse di dissenso.

Un primo nucleo del modulo ha riguardato le condizioni minime dell'efficacia comunicativa. Prima ancora di costruire un argomento complesso, infatti, occorre che l'interlocutore sia disposto ad ascoltare, comprenda di che cosa si sta parlando, riconosca la rilevanza del problema e possa formulare il proprio eventuale dissenso in modo non meramente oppositivo. Per questa ragione, una parte del percorso è stata dedicata all'analisi di quattro forme ricorrenti di resistenza comunicativa: la trascuranza, l'ignoranza, il dubbio generico e il dubbio specifico¹².

La trascuranza riguarda la situazione in cui l'interlocutore non avverte alcuna ragione per prestare attenzione al discorso. In questo caso, il problema non è ancora argomentare la tesi, ma rendere evidente perché la questione sia rilevante. Gli studenti hanno lavorato sulla costruzione di un "*hook*", cioè di un gancio iniziale capace di attivare l'attenzione attraverso una domanda provocatoria, un dato sorprendente, una breve storia o un paradosso. L'ignoranza, invece, riguarda il caso in cui l'interlocutore non comprenda ancora l'oggetto della discussione. Qui l'esercizio non consiste nel prevalere, ma nel chiarire: sono stati perciò utilizzati strumenti come metafore, similitudini, esempi e personificazioni, utili a rendere accessibile una questione astratta o complessa.

Il dubbio generico rappresenta una forma più avanzata di resistenza: l'interlocutore non respinge apertamente la tesi, ma dichiara di non essere convinto. In questo caso, gli studenti sono stati invitati a "smontare il vago", chiedendo che cosa, in particolare, non risulti persuasivo, e a utilizzare forme di accoglienza empatica dello scetticismo. Il dissenso, infatti, non deve essere immediatamente trattato come un ostacolo, ma può diventare un'occasione per precisare meglio il problema. Il dubbio specifico, infine, riguarda la situazione in cui l'interlocutore formula una vera e propria posizione alternativa.

(2008), nonché Mazzocca (2024).

¹⁰ Sulla distinzione tra dibattito come mera contrapposizione retorica e dibattito come pratica partecipativa, si veda Mazzocca (2023).

¹¹ Per una prima introduzione alle diverse modalità di insegnamento in generale e al *debate* in particolare, si raccomanda la lettura di Sommaggio - Bovo (2021).

¹² Sul punto si rimanda alla pregevole distinzione proposta in Cavalla (2017).

In questo caso, sono state introdotte tecniche di definizione del campo e riformulazione critica, con l'obiettivo di gestire il dissenso senza trasformarlo in attacco personale.

Questa parte del percorso è stata sviluppata anche attraverso il gioco "Una tesi, quattro resistenze". La classe veniva divisa in gruppi e ciascun gruppo era chiamato a lavorare su una forma diversa di opposizione alla medesima tesi. In questo modo, gli studenti hanno potuto sperimentare come uno stesso discorso debba essere adattato a interlocutori differenti: non si risponde nello stesso modo a chi non ascolta, a chi non comprende, a chi dubita genericamente o a chi sostiene una posizione contraria. L'esercizio ha consentito di collegare la costruzione dell'argomento alla concreta situazione comunicativa in cui esso viene utilizzato.

I temi proposti durante le attività sono stati scelti in modo da collegare l'apprendimento delle tecniche argomentative a questioni riconoscibili dagli studenti e rilevanti dal punto di vista civico. Tra questi, particolare attenzione è stata dedicata al rapporto tra democrazia e competenza, al ruolo degli algoritmi nelle decisioni pubbliche, alla rappresentazione della natura umana nei processi di cooperazione sociale e al tema della pena di morte. Si tratta di questioni molto diverse tra loro, ma accomunate dalla presenza di un conflitto tra valori, interessi e prospettive differenti. La domanda di fondo, in ciascun caso, non era semplicemente "chi ha ragione?", ma in che modo sia possibile costruire una posizione argomentata, ascoltare l'obiezione altrui e valutare la forza delle diverse ragioni in gioco.

Un ulteriore nucleo del modulo ha riguardato la controargomentazione. Gli studenti sono stati guidati a comprendere che controargomentare non significa semplicemente negare una tesi o dire che essa è falsa. Significa, piuttosto, esaminarne la struttura e verificare se vi siano incoerenze interne, passaggi irrilevanti o elementi insufficienti a sostenere la conclusione. Da questo punto di vista, sono stati presentati alcuni errori argomentativi ricorrenti, come l'affermazione della conseguente, l'argomento *ad misericordiam*, il pendio scivoloso e il benaltrismo¹³. L'obiettivo non era trasformare gli studenti in esperti di logica formale, ma fornire strumenti minimi per riconoscere quando un discorso appare persuasivo solo in superficie, pur non essendo realmente fondato.

La distinzione tra negazione e controargomentazione è stata poi rafforzata attraverso il gioco "Due verità e una bugia". Le squadre dovevano formulare due affermazioni vere e una falsa ma plausibile su un certo tema, avendo cura di costruirle in forma argomentativa e non meramente descrittiva. Il compito degli altri studenti non era soltanto individuare l'affermazione falsa, ma spiegare perché essa risultasse debole, implausibile o non adeguatamente sostenuta. In questo modo, l'attenzione si è spostata dal semplice riconoscimento della risposta corretta alla capacità di motivare il proprio giudizio.

Una parte del percorso, pensato specificamente per le classi dell'istituto "Dal Cero" di San Bonifacio, ha inoltre riguardato il rapporto tra decisioni economiche, responsabilità sociale e impatto collettivo¹⁴. Attraverso un'attività dedicata al bilancio sociale, gli studenti sono stati invitati a distinguere tra ciò che un soggetto economico guadagna e ciò che esso produce, in termini di effetti positivi o negativi, sulla società e sull'ambiente. Il confronto tra bilancio economico e bilancio sociale ha consentito di discutere temi

¹³ Per una prima introduzione al tema delle fallacie argomentative si veda Hansen (2025).

¹⁴ Per un primo approccio al tema del bilancio sociale si veda il classico Rusconi (1988).

come la trasparenza, il *greenwashing*, il rapporto tra *stakeholder* e *shareholder*, la responsabilità delle imprese e il ruolo della legge nel rendere conoscibili gli impatti sociali e ambientali delle attività economiche. Anche in questo caso, il dibattito non è stato costruito attorno a una contrapposizione puramente astratta, ma a dilemmi concreti: efficienza economica o trasparenza? Interesse degli azionisti o responsabilità verso la comunità? Obbligatorietà del bilancio sociale o rischio di eccessiva burocratizzazione per le piccole e medie imprese?

Nel complesso, il modulo ha cercato di rafforzare una concezione del dibattito come pratica insieme argomentativa, civica e relazionale. Argomentativa, perché insegna a costruire tesi, ragioni, obiezioni e controargomentazioni. Civica, perché abitua gli studenti a confrontarsi con questioni pubbliche, decisioni collettive e conflitti di valore. Relazionale, perché mostra che il confronto non è soltanto scontro tra posizioni, ma anche esercizio di ascolto, chiarimento e possibile riformulazione reciproca. In questo senso, il dibattito è stato utilizzato come strumento per educare non solo alla parola pubblica, ma anche alla partecipazione democratica, alla responsabilità del giudizio e alla gestione razionale del dissenso.

3. Il modulo sulla mediazione e sulla negoziazione

Il secondo modulo formativo, condotto dal Dott. Carlo Lunardelli e dedicato allo sviluppo di competenze di mediazione e negoziazione, è stato progettato con l'obiettivo di introdurre studentesse e studenti alle principali dinamiche del dialogo mediativo, inteso come spazio di ascolto attivo ed empatico, confronto argomentato, ricerca condivisa di soluzioni, trasformazione cooperativa e creativa delle opposizioni. Infatti, grazie a una serie di attività laboratoriali ed esercitazioni esperienziali, il percorso è stato pensato per avviare la maturazione di abilità relazionali e comunicative fondamentali per la gestione costruttiva dei conflitti, promuovendo al contempo forme di riflessione critica sulle modalità con cui interpretare le differenze e costruire accordi. In tale prospettiva, il dialogo mediativo è apparso uno strumento idoneo in quanto funzionale a praticare la comprensione reciproca e la valorizzazione delle possibili aree di convergenza tra posizioni (e interessi) differenti, incoraggiando i partecipanti a riconoscere il conflitto come una dimensione ineliminabile delle relazioni sociali che, se adeguatamente elaborata, può trasformarsi in occasione di crescita personale e collettiva.

Coerentemente con tali finalità, pure questo modulo ha alternato momenti di introduzione teorica ad attività di gruppo, *brainstorming*, esercizi di ascolto, simulazioni e giochi di ruolo, attraverso i quali gli studenti hanno potuto sperimentare concretamente alcune delle competenze necessarie nei processi di facilitazione del dialogo. A questo riguardo, le esperienze laboratoriali e di *learning by doing* non sono state concepite come esercizi isolati, bensì come tappe progressive di un percorso volto alla costruzione di un'essenziale *saper stare* nei processi di mediazione, inteso come capacità di sostare nel conflitto senza ricondurlo immediatamente a una logica oppositiva o competitiva. La sequenza degli incontri è stata infatti progettata secondo una logica di avanzamento per gradi orientata ad accompagnare i partecipanti dapprima a riflettere sulla consapevolezza di sé come soggetto e come membro del gruppo classe, dappoi sulla gestione

della compresenza di una pluralità di prospettive relativamente a diversi temi (anche attraverso un'iniziale acquisizione di strumenti base di analisi e trasformazione dialogica delle controversie). Le attività proposte hanno dunque perseguito finalità non solo cognitive ma anche relazionali ed etico-pratiche, nella convinzione che la mediazione richieda anzitutto la capacità di riconoscere l'altro come interlocutore legittimo e non come problema.

Il contenuto del primo incontro è stato dedicato alla costruzione del gruppo e alla definizione delle condizioni relazionali necessarie a uno svolgimento armonico del percorso formativo: attraverso attività di autoriflessione e successiva condivisione in *circle*, gli studenti sono stati invitati a riflettere sulle proprie aspettative riguardo al progetto, sui bisogni ritenuti rilevanti per una partecipazione efficace e rispettosa di sé e degli altri, sulle risorse personali che intendevano mettere a disposizione del gruppo. Tale lavoro ha perseguito una duplice finalità pedagogica: da un lato, promuovere processi di consapevolezza di sé e riconoscimento reciproco; dall'altro, favorire la costruzione di un ambiente di apprendimento caratterizzato da fiducia, sicurezza relazionale, corresponsabilità. La successiva elaborazione collettiva di regole condivise, a partire dai bisogni individuati dagli stessi studenti, ha consentito di sperimentare forme partecipative di definizione delle norme di gruppo, esplicitando così lo stretto legame sussistente tra le esigenze individuali e la costruzione del bene comune. Una riflessione conclusiva su alcuni testi della tradizione filosofica ha poi ulteriormente rafforzato l'idea del dialogo come pratica cooperativa orientata alla comprensione e alla ricerca della verità¹⁵, piuttosto che come semplice alternarsi o contrapporsi di opinioni.

Il secondo incontro ha approfondito un tema particolarmente adatto a mettere in luce il carattere plurale e problematico delle interpretazioni umane anche rispetto a nozioni che *prima facie* appaiono tendenzialmente univoche. Per mezzo di attività di rappresentazione simbolica, discussione guidata, costruzione cooperativa di definizioni condivise, gli studenti sono stati sollecitati a confrontarsi con la complessità intrinseca al concetto di giustizia, spesso data per scontata (ma invece sempre suscettibile di generare molteplici, e in parte contraddittorie, letture). Le attività hanno riguardato competenze argomentative e deliberative, stimolando la capacità di giustificare le proprie tesi, ascoltare con attenzione quelle altrui, identificare differenze e somiglianze, negoziare significati da condividere. L'introduzione ai principi della giustizia riparativa ha inoltre offerto una prima occasione per riflettere sul rapporto tra norma e relazioni interpersonali, evidenziando, tra l'altro, come la gestione dei conflitti possa essere orientata non esclusivamente all'accertamento delle responsabilità, ma anche alla ricostruzione dei legami sociali. In tale contesto, la lettura e la libera discussione di alcuni passi tratti da brani filosofici hanno contribuito a stimolare momenti di interpretazione critica e di problematizzazione delle categorie utilizzate (spesso in modo automatico e inconscio) nella vita quotidiana. Per concludere è stata svolta un'attività dedicata ad abilità dialogiche che, oltre a consentire l'affinamento della capacità di parlare per alcuni minuti senza interruzioni, era soprattutto finalizzata a rendere gli studenti maggiormente

¹⁵ Reggio, (2024), 209: "...intesa come 'funzione' che attiva una ricerca e abilita un confronto autentico e aperto alla possibilità di cambiare opinione, all'emergere di contenuti più solidi e difendibili dei propri".

consapevoli delle differenze esistenti tra diverse modalità di ascolto: passivo, selettivo, attivo ed empatico.

La terza lezione ha rappresentato il momento di maggiore approfondimento delle dinamiche conflittuali e delle competenze mediative in senso stretto. A partire dall'analisi di esperienze personali di conflitto, infatti, gli studenti sono stati guidati a distinguere tra posizioni espresse, emozioni coinvolte, bisogni sottostanti, interpretazioni soggettive degli eventi¹⁶. Tale attività è stata accompagnata dalla presentazione di tecniche di decentramento cognitivo ed emotivo¹⁷, considerate essenziali per il ruolo di mediatore. L'utilizzo di strumenti simbolici e narrativi, quali carte illustrate a carattere metaforico, ha inoltre richiesto ai partecipanti di attribuire significato alle proprie esperienze e interpretazioni, e di comunicarle agli altri in un contesto di ascolto reciproco. Le successive attività, dedicate ai meccanismi percettivi, ai pregiudizi, alla pluralità dei punti di vista, hanno consentito di evidenziare come molte situazioni conflittuali siano alimentate non tanto dall'incompatibilità oggettiva degli interessi, quanto dalle differenti interpretazioni della realtà elaborate, talvolta implicitamente, dalle parti. A questo proposito, l'introduzione generale agli strumenti di risoluzione alternativa delle controversie e alla figura del mediatore ha permesso di contestualizzare tali competenze all'interno di pratiche professionali e sociali. Infine, i *brainstorming* e i dilemmi presentati a chiusura del terzo incontro hanno incoraggiato l'esercizio del pensiero critico, della capacità argomentativo-deliberativa, e della ricerca di soluzioni in grado di abbracciare una pluralità di prospettive, all'interno di una dimensione morale. Porre sotto stress tali competenze in questa fase era infatti presupposto necessario per la successiva sperimentazione del dibattito mediativo, nel quale la gestione del conflitto e la ricerca della comprensione reciproca sarebbero state integrate con le pratiche argomentative proprie del *debate* all'interno di una cornice in cui le questioni toccate avrebbero avuto anche carattere etico.

Il quarto e ultimo incontro ha costituito il momento di sintesi e applicazione delle competenze sviluppate durante il percorso. Infatti, tramite una simulazione di dibattito mediativo, gli studenti hanno potuto sperimentare concretamente l'integrazione tra la dimensione argomentativa e quella relazionale che caratterizza il modello didattico-pedagogico adottato dal progetto, che richiede non solo la capacità di sostenere e giustificare una determinata posizione mediante argomentazioni e controargomentazioni coerenti, ma altresì quella di ascoltare attivamente, riconoscere le ragioni altrui, gestire le emozioni, ricercare possibili convergenze. A tal riguardo, particolarmente significativa si è rivelata la presenza della squadra dei mediatori, il cui compito consisteva nel facilitare il dialogo tra le parti, promuovere l'emersione dei bisogni e degli interessi in gioco, incoraggiare l'esplorazione di possibili terreni comuni. In tal modo la simulazione ha consentito di tradurre operativamente il principio pedagogico alla base di Scuola DiaLo-

¹⁶ Questa distinzione è risultata particolarmente significativa poiché ha consentito di mostrare come molti conflitti percepiti come insanabili possano essere reinterpretati attraverso l'analisi degli interessi e dei bisogni che li alimentano.

¹⁷ L'intero modulo è stato costruito attorno a una progressiva educazione al decentramento, inteso come capacità di sospendere la centralità del proprio punto di vista per considerare quello altrui. Si tratta, a tutti gli effetti, di una competenza che rappresenta una condizione preliminare tanto per la mediazione quanto per la partecipazione democratica.

gica, secondo cui il conflitto può essere interpretato non esclusivamente come confronto tra posizioni antagoniste ma altresì come fonte di apprendimento reciproco, riconoscimento dell'altro, costruzione condivisa di significati.

4. Prime osservazioni e prospettive future

La prima fase del progetto si è conclusa nel mese di maggio con un Hackathon finale, concepito come momento di sintesi e applicazione pratica delle competenze maturate durante il percorso. L'attività ha consentito agli studenti provenienti dai diversi istituti coinvolti di interagire tra loro, lavorare in gruppo e confrontarsi all'interno di un contesto comune, dinamico e orientato alla produzione di soluzioni. In questo senso, la fase conclusiva non ha avuto soltanto una funzione riepilogativa, ma ha costituito una prima verifica esperienziale del modello formativo proposto.

A ben vedere, uno degli elementi più significativi emersi dal percorso riguarda proprio l'integrazione tra strumenti argomentativi e strumenti relazionali. La pratica del *debate* consente infatti di potenziare la capacità di costruire e articolare pubblicamente un discorso, ricercare evidenze teoriche ed esempi concreti, formulare obiezioni e controargomentazioni, favorendo così lo sviluppo del pensiero critico e della competenza oratoria (c.d. *public speaking*)¹⁸. Tuttavia, nella sua configurazione più tradizionale, il dibattito può talvolta enfatizzare la dimensione competitiva dell'interazione, rischiando di ricondurre questioni complesse a una contrapposizione binaria tra posizioni antagoniste.

Proprio per evitare tale riduzione, Scuola DiaLogica ha cercato di affiancare alla dimensione argomentativa "classica" del *debate*, alcune pratiche proprie della mediazione e della giustizia riparativa, maggiormente attente all'ascolto, al riconoscimento reciproco e alla trasformazione cooperativa della divergenza¹⁹. In questa prospettiva, il dissenso non viene interpretato soltanto come ostacolo da superare o come posizione da confutare, ma anche come componente fisiologica della convivenza democratica e possibile occasione di apprendimento.

È in questo senso che può essere letto il riferimento al dibattito mediativo²⁰. L'opposizione tra tesi differenti non viene intesa esclusivamente come esercizio di persuasione orientato alla vittoria di una parte sull'altra, ma come occasione di chiarificazione, costruzione condivisa di significati e ricerca di possibili convergenze. L'integrazione tra *debate* e mediazione mira così a conservare la ricchezza cognitiva e argomentativa del

¹⁸ Alexander, (2020); Lunardelli (2023).

¹⁹ "Non si tratta di pensare alla didattica in termini di puro equilibrio empirico fra 'nozioni' e 'competenze', fra *soft* e *hard skills*, ma come un percorso complesso, orientato a considerare il proprio destinatario nella sua ricchezza e complessità, personale e relazionale: pensare al discente tanto come un recettore passivo, quanto puramente nei termini di un 'organizzatore tecnico di dati' in vista di problemi da risolvere sembra affetto da un'attitudine alquanto riduttiva del concetto stesso di didattica, oltre che di quello di persona." (Reggio (2024), 197).

²⁰ L'ipotesi sottesa al dibattito mediativo muove dal presupposto che la pluralità delle prospettive costituisca una condizione ordinaria della convivenza democratica: l'integrazione di pratiche mediative punta a favorire processi di comprensione reciproca e di costruzione condivisa di significati. In questa prospettiva il conflitto viene rielaborato come occasione di apprendimento relazionale e educazione alla cittadinanza attiva. Sul conflitto come risorsa sociale si rimanda innanzitutto e ovviamente a Christie (1977).

confronto, senza rinunciare alla dimensione dialogica e relazionale che caratterizza i processi partecipativi.

Questa complementarità appare particolarmente rilevante in ambito scolastico. Le attività svolte hanno mostrato, infatti, che gli studenti possono beneficiare di percorsi nei quali il confronto non viene presentato soltanto come competizione tra opinioni contrapposte, ma come occasione di apprendimento, chiarificazione e partecipazione. Imparare a discutere non significa semplicemente imparare a “vincere” una disputa; significa, piuttosto, sviluppare la capacità di rendere esplicite le proprie ragioni, ascoltare quelle altrui, riconoscere i punti di debolezza del proprio discorso e, quando necessario, riformulare la propria posizione.

Allo stesso modo, imparare a mediare non significa eliminare il conflitto o neutralizzare il dissenso bensì, più realisticamente, acquisire alcuni strumenti per comprendere la struttura, distinguere tra ciò che viene detto e ciò che resta implicito, riconoscere la presenza di emozioni, bisogni, aspettative e interpretazioni differenti. Da questa prospettiva, il conflitto non è stato trattato come un semplice ostacolo alla relazione educativa, ma come una situazione nella quale possono emergere competenze decisive per la cittadinanza attiva: ascolto, responsabilità, decentramento, argomentazione e ricerca di soluzioni condivise.

Un secondo elemento emerso riguarda l'efficacia di metodologie fondate sul fare. Simulazioni, giochi di ruolo, discussioni guidate, attività di gruppo e *project work* hanno favorito un coinvolgimento diretto degli studenti, evitando che il percorso si riducesse a una presentazione astratta di nozioni sul dibattito o sulla mediazione. La dimensione laboratoriale ha consentito di trasformare concetti potenzialmente complessi in esperienze concrete, osservabili e discutibili all'interno del gruppo classe.

Un terzo profilo meritevole di attenzione riguarda il rapporto tra competenze dialogiche e educazione civica. Molti dei temi affrontati durante il percorso hanno, infatti, permesso di collegare le attività formative a questioni sociali riconoscibili dagli studenti. In questo modo, il progetto ha mostrato come il dibattito e la mediazione possano contribuire non solo allo sviluppo di abilità comunicative, ma anche alla formazione di una postura più consapevole rispetto ai processi decisionali collettivi.

Naturalmente, le osservazioni qui formulate conservano un carattere preliminare. Questa breve nota non intende offrire una valutazione sistematica dell'impatto del progetto, né anticipare conclusioni che richiederebbero un'analisi più approfondita dei materiali raccolti e dei questionari somministrati a studenti e docenti. Più prudentemente, essa intende documentare l'avvio del percorso e individuare alcune linee di riflessione emerse dalla prima fase della sperimentazione.

La prosecuzione del progetto consentirà di verificare in modo più ampio la tenuta del modello formativo. A partire da settembre è previsto il coinvolgimento di ulteriori nove istituti secondari superiori provenienti da diverse aree del Veneto. Questo ampliamento permetterà non solo di consolidare l'impianto sperimentato nella prima fase, ma anche di osservarne l'applicazione in contesti scolastici differenti, con gruppi classe diversi e con esigenze formative potenzialmente non omogenee.

In questa prospettiva, Scuola DiaLogica può essere considerato un primo modello integrato per lavorare su competenze trasversali rilevanti per l'educazione civica, la partecipazione democratica e la gestione consapevole delle situazioni conflittuali. La sua origi-

nalità non risiede tanto nell'aver affiancato attività di dibattito e attività di mediazione, quanto nell'aver provato a costruire tra esse un rapporto funzionale: discutere meglio per partecipare meglio; ascoltare meglio per gestire meglio il dissenso; comprendere meglio il conflitto per trasformarlo, quando possibile, in occasione di apprendimento.

Bibliografia

- Alexander, R., 2020. *A Dialogic Teaching Companion*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Casati, R. & Varzi, A. C., 2008, *Voti e altri buchi elettorali. Che cos'è un voto? Come si contano i voti? E i voti contano davvero?*, in "Rivista di estetica", Vol. 48, 1, 2008, pp. 169-194.
- Cavalla, F., 2017, *L'origine e il diritto*, Milano: Franco Angeli.
- Christie, N., *Conflicts as Property*, in "The British Journal of Criminology", 17(1), 1977.
- Cilliers, P., Nicolescu, B., *Complexity and transdisciplinarity – Discontinuity, levels of Reality and the Hidden Third*, in "Futures", Vol. 44, 8, 2012, pp. 711-718.
- Evans, K. & Vaandering, D., 2016. *The Little Book of Restorative Justice in Education. Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. New York, NY: Good Books.
- Hansen, H. V., 2025, *About Fallacies*, in S. Aikin, J. Casey & K. Stevens (eds), *The Routledge Handbook of Argumentation Theory*. London-New York: Routledge, DOI: 10.4324/9781003666851-25.
- Hopkins, B., 2002. *Restorative justice in schools*. SfL - Support for Learning, 173, pp. 144-149.
- Lunardelli, C., 2023, *Restorative Justice e Dialogic Teaching: un incontro possibile?*, in Mediaries - Rivista su trasformazione dei conflitti, cultura della riparazione e mediazione", Primiceri Editore, 1/2023, pp. 80-100.
- Mazzocca, M., 2023, *Collegial decision-making procedures of courts. One more guarantee for the rule of law?* in: Dobrovičová G, Breichová Lapčáková M (eds) *Súdna moc v právnom štáte*. Pocta Alexandrovi Bröstlovi k 70. Narodeninám. Košice: ŠafárikPres, pp. 443-452
- Mazzocca, M., 2024, *Dibattito e Decisioni Partecipate Quando decidere non è un gioco*, in P. Sommaggio (a cura di), *Le città del dibattito. Prassi e principi di dialogo oppositivo*. Torino: Giappichelli, pp. 119-138.
- Pointer, L., McGoey, K. & Farrar, H., 2020. *The Little Book of Restorative Teaching Tools. Games, Activities, and Simulations for Understanding Restorative Justice Practices*. New York, NY: Good Books.
- Reggio, F. & Ferrari Aggradi, A., 2020, *Media-logica socratica. L'approccio dialogico-argomentativo alla mediazione alla prova di un case study*, in C. Sarra, F. Reggio (a cura di), *Diritto, metodologia giuridica e composizione del conflitto*. Padova: Primiceri, pp. 101-139.
- Reggio, F., 2017, *Concordare la norma. Gli strumenti consensuali di soluzione della controversia in ambito civile: una prospettiva filosofico-metodologica*. Padova: Cleup.
- Reggio, F., 2024, *Educazione alla complessità e debate. Una proposta per l'uso del dibattito nella didattica del diritto e dell'educazione civica*, in P. Sommaggio (a cura di), *Le città del dibattito. Prassi e principi di dialogo oppositivo*. Torino: Giappichelli, pp. 189-214.
- Rusconi, G., 1988, *Il bilancio sociale d'impresa. Problemi e prospettive*. Milano: Giuffrè.
- Sommaggio, P. (a cura di), 2024, *Le città del dibattito. Prassi e principi di dialogo oppositivo*. Torino: Giappichelli.
- Sommaggio, P. - Bovo, M., 2021. *Nuove strategie per la formazione giuridica. Modelli formativi per una educazione giuridica di qualità*. s.l.: G. Giappichelli.

- Stutzman Amstutz, L. - Mullet, J. H., 2015. *The Little Book of Restorative Discipline for Schools: Teaching Responsibility; Creating Caring Climates*. New York, NY: Good Books.
- Toews, B., 2013. *Toward a restorative justice pedagogy: reflections on teaching restorative justice in correctional facilities*. *Contemporary Justice Review: Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice*, 161, pp. 6-27.
- Zehr, H., 2019. *Restorative justice beyond crime: A vision to guide and sustain our lives*. In: G. Grandi & S. Grigoletto, a cura di *Restorative Approach and Social Innovation: From Theoretical Grounds to Sustainable Practices*. Padova: Padova University Press, pp. 21-28.