



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

INTRA-GROUP CONFLICT RESOLUTION: A CASE STUDY ON PEER MEDIATION AT THE UNIVERSITY OF BOLOGNA AND OTHER EXPERIENCES

(EDS.)

E. ZUCCONI GALLI FONSECA

C. MANCUSO

A.M. FELICETTI

For the purpose of ensuring the scientific quality of the work, this volume has been evaluated and approved by three Referees internal to the Faculty

Copyright © 2026 The Authors
Alma Mater Studiorum University of Bologna
Via Zamboni 33 – 40126 Bologna
Department of Legal Studies

ISBN: 9788854972315

DOI: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8828>

Open Access book, freely downloadable from the AMSActa repository (<https://amsacta.unibo.it>), under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License.

Further information about the license is available at:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.it>

February 2026

INTRA-GROUP CONFLICT RESOLUTION

A CASE STUDY ON PEER MEDIATION AT THE UNIVERSITY OF BOLOGNA AND OTHER EXPERIENCES

Elena Zucconi Galli Fonseca
Carolina Mancuso
Angela Maria Felicetti
(eds.)

Alma Mater Studiorum University of Bologna 2026
Department of Legal Studies

*The research was funded by the European Union -
NextGenerationEU under the National Recovery and Resilience
Plan (PNRR) – Mission 4 Education and research – Component
2 From research to business – Investment 1.1 Notice Prin 2022 –
DD N. 104 2/2/2022, titled “U.d.r. – University dispute
resolution”, proposal code 2022ZFZKXJ – CUP
J53D23006090006*

TABLE OF CONTENTS

PART I

The “University Dispute Resolution - U.d.r.” project

<i>Introduction (E. Zucconi Galli Fonseca)</i>	<i>9</i>
<i>Conflict management within organizations: a case study in the context of the University of Bologna (C. Mancuso).....</i>	<i>14</i>
<i>Note sulla metodologia della ricerca (M. Sapignoli)</i>	<i>39</i>
<i>Dispute system design in action: integrating student peer-mediation at the University of Bologna (A. M. Felicetti)</i>	<i>48</i>
<i>La mediazione universitaria presso l'Università di Bologna: la formazione di un primo gruppo di studenti mediatori nei conflitti di convivenza tra pari (A. M. Uzqueda)</i>	<i>68</i>
<i>L'insegnamento della mediazione a Bologna: dalle sue origini alle sfide future (E. Gabellini)</i>	<i>83</i>
<i>Regolamento del servizio pilota di mediazione tra pari per studenti dell'Università di Bologna</i>	<i>89</i>
<i>Codice etico per i mediatori tra pari.....</i>	<i>89</i>

PART II

Other experiences

<i>Relational peer mediation training to foster affective learning at the Hague University of Applied Sciences through the pedagogy of discomfort (B. Warwas – N. van Stapele)</i>	<i>103</i>
<i>Conflict management in Spanish Universities: exploring the legal framework (B. Sánchez López)</i>	<i>115</i>
<i>La gestione delle dispute nel conflitto intra-gruppo: una prospettiva socio-giuridica (L. Cominelli)</i>	<i>138</i>
<i>Organizational Ombuds: A valuable and necessary role in higher education (N. Landau Gibson).....</i>	<i>145</i>
<i>Peer mediation come forma di pre-ADR con funzione educativa e culturale: un confronto con la mediazione demandata in Italia (B. Brunelli)</i>	<i>152</i>
<i>For effective communication in mediation (L. Querzola)</i>	<i>168</i>
<i>La mediazione come strumento di integrazione: potenzialità e sfide dell'insegnamento interdisciplinare e bilingue della mediazione (S. Dalla Bontà – S. Toniolo – F. Simonelli)</i>	<i>189</i>

PART I

The “University Dispute Resolution - U.d.r.” project

Introduction

ELENA ZUCCONI GALLI FONSECA

Full professor in Civil procedural law, Department of Legal Studies,
University of Bologna, IT

SUMMARY: 1. University Dispute Resolution: mediation, culture, and institutional innovation. – 2. From judicial protection to conflict management. – 3. The mediation desk as research and “third mission”. – 4. Mapping conflict in the University environment. – 5. Cultural and social impact – 6. Structure of the volume.

KEYWORDS: Conflict Resolution; University; Mediation

1. University Dispute Resolution: mediation, culture, and institutional innovation. Universities are, by their very nature, complex communities. They are places of knowledge production, education, debate, and social transformation. They are also environments in which differences of opinion, competition, cultural diversity, power asymmetries, and organizational or procedural constraints inevitably generate conflict. Yet the systematic study of how conflicts arise, evolve, and may be constructively managed in the university setting has long remained underdeveloped in Italy – and, more broadly, in much of Europe. The research project U.d.r. – University Dispute Resolution was conceived precisely to address this gap. Funded under the Italian PRIN 2022 programme, the project set out to pursue a dual ambition: on the one hand, to promote a culture of mediation and consensual conflict management within the university environment; on the other, to develop a rigorous scientific investigation into the dynamics of conflict inside a community and the institutional mechanisms capable of addressing them effectively. This volume presents the results of that research journey (as documented on the website University Dispute Resolution). It offers both a theoretical framework and an empirical account of a pilot experience implemented at the Universities of Bologna and Verona: the creation of a mediation desk in which specially trained students act as peer mediators and conflict coaches for members of the student community.

2. From judicial protection to conflict management. The project was developed in a broader legal and policy context marked by significant

reforms in the Italian justice system. The National Plan for Recovery and Resilience (PNRR) emphasizes the need to strengthen the use of mediation and alternative dispute resolution (ADR) mechanisms. However, legislative incentives alone are insufficient to produce meaningful change. As repeatedly noted in scholarly debate, the effectiveness of mediation depends on a profound cultural transformation in the way individuals perceive conflict and justice.

Civil proceedings are designed to adjudicate rights; mediation, by contrast, addresses conflict as a relational and social phenomenon. This distinction is not merely technical. It implies a shift from adversarial logic to a dialogical paradigm, from the imposition of solutions to the co-construction of outcomes. If such a cultural transformation is to occur, it must begin within formative institutions. Universities, as laboratories of civic life, represent a privileged site for this change.

In the United States, mediation and conflict management programmes have been integrated into higher education for decades. Numerous campuses have developed structured systems combining ombuds services, peer mediation, restorative practices, and conflict coaching. In Europe, by contrast, systematic research and institutional experimentation in this field remain relatively recent. Spain's Law No. 3/2022 on university coexistence constitutes a pioneering legislative effort to embed ADR mechanisms into university disciplinary systems. In Italy, however, apart from isolated initiatives and the broader movement of legal clinics, a coherent framework for university conflict management has largely been absent.

The *U.d.r.* project emerged from the conviction that universities must not only teach law and mediation but embody their values in institutional practice.

3. The mediation desk as research and “third mission”. At the heart of the project lies the establishment of a mediation desk, serving a threefold function.

First, it is a service to the student community. It addresses so-called “horizontal conflicts” – disputes between students – through peer-to-peer mediation and conflict coaching. These tools were selected for their accessibility and educational potential. Peer mediation allows students to act as neutral facilitators for fellow students, enhancing trust and reducing institutional distance. Conflict coaching, by contrast, supports individuals

in understanding and transforming their approach to conflict even when the other party does not participate.

Second, the desk is an educational laboratory. Students from different disciplinary backgrounds receive training not only in the legal foundations of mediation but also in communication techniques, active listening, reframing, open questioning, and emotional awareness. In this sense, the project embraces a learning by doing methodology: students internalize the philosophy of consensual justice by practicing it. They acquire soft skills—empathy, problem-solving, critical thinking, collaborative capacity—that are indispensable in professional and social life.

Third, the desk is a site of empirical research. Every phase of its implementation has been monitored and analyzed. Data have been collected (in full respect of privacy and confidentiality) regarding the types of conflicts addressed, the demographic characteristics of users, satisfaction levels, and procedural outcomes. Interviews with university stakeholders, mapping of conflict categories, and comparative analysis of foreign experiences have complemented this fieldwork. The mediation desk thus functions not only as a service, but as a pilot model through which theoretical hypotheses can be tested and refined.

4. Mapping conflict in the University environment. A central component of the research consisted in the systematic mapping and categorization of conflicts within the university environment. Conflicts were examined in their “horizontal” dimension (among students). Particular attention was devoted to integration conflicts (e.g. cohabitation issues in student housing) and disputes linked to group work or internships.

This mapping exercise revealed the multiplicity of conflict sources embedded in academic life and highlighted the limitations of traditional disciplinary mechanisms in addressing them. Formal procedures sometimes exacerbate tensions, reinforce asymmetries, and fail to restore relationships. Mediation, by contrast, offers a space for dialogue, recognition, and responsibility.

The comparative dimension of the research enriched the analysis, making it possible to identify best practices. The ultimate objective was not to import foreign models uncritically, but to elaborate a doctrine of university conflict management tailored to the Italian legal and institutional context.

5. Cultural and social impact. Beyond its academic outputs—articles, conferences, and this collective volume—the project aspires to a broader cultural impact. It seeks to promote a restorative and relational culture. In doing so, it aligns with a vision of the university as a community of shared responsibility.

The mediation desk has operated as a “space for speech and listening,” where students could articulate concerns, reflect on relational dynamics, and experiment with constructive dialogue. Its preventive, intervention, and educational functions converge toward a common goal: fostering a climate of trust and collaboration within the academic community.

The long-term implications of such an approach extend beyond the university. Students trained in mediation and conflict management become agents of change in workplaces, families, and civic contexts. By integrating technical knowledge with relational competence, universities can contribute to a more cohesive and inclusive society.

6. Structure of the volume. This book reflects the interdisciplinary and multi-layered nature of the U.d.r. project. It is divided into two main parts, reflecting both the empirical core of the project and its dialogue with broader national and international experiences.

Part I presents the theoretical foundations of the project, its methodological framework, and pilot implementation at the University of Bologna. Following the introductory chapter, the section opens with an analysis of conflict management within organizations and of intra-group conflicts in complex institutions. It then examines the research methodology adopted in the empirical investigation, including the design and administration of the student survey. The subsequent chapter applies the principles of Dispute System Design (DSD) to the academic context, illustrating the creation and implementation of the peer mediation pilot program, together with its Rules and Code of Ethics. This is followed by a detailed account of the training model developed for student mediators and by a reflection on the evolution of mediation teaching at the University of Bologna. The section concludes with an Appendix containing the regulatory framework governing the peer mediation service.

INTRODUCTION

Part II broadens the perspective by engaging with other experiences and complementary approaches. It includes contributions on peer mediation training in international contexts, the Spanish legal framework on university coexistence, socio-legal analyses of intra-group conflict, the role of organizational ombuds in higher education, comparative reflections on peer mediation as a form of pre-ADR, communication in mediation, and interdisciplinary approaches to mediation as a tool for integration. Together, these chapters situate the *U.d.r.* experience within a wider scholarly and institutional landscape, highlighting both convergences and distinctive features.

In presenting these results, we do not claim to offer definitive solutions. Rather, we aim to open a field of inquiry. The experience documented here demonstrates that mediation in universities is not merely a service, but a transformative practice capable of reshaping institutional culture.

ABSTRACT: This volume presents the results of the PRIN project University Dispute Resolution (U.d.r.), aimed at promoting a culture of mediation and consensual conflict management within Italian universities. Combining theoretical analysis, empirical research, and institutional experimentation, the project mapped intra-group conflicts within the student community of the University of Bologna and designed a peer mediation pilot program grounded in Dispute System Design principles. The mediation desk serves simultaneously as a service, a pedagogical laboratory, and a research observatory. By integrating legal scholarship, organizational theory, and innovative teaching methods, the volume advances a model for institutional conflict management capable of fostering cultural change within academia and beyond.

Conflict management within organizations: a case study in the context of the University of Bologna

CAROLINA MANCUSO

Adjunct Professor and Postdoctoral Fellow, University of Bologna, IT;
Institute of Legal Informatics and Judicial Systems (IGSG) of the Italian
National Research Council (CNR)

SUMMARY: 1. Introduction. – 2. Part I. Conflict management within organizations. Theoretical framework and competing approaches. – 2.1. Defining the main types of organizational conflicts. – 2.2. Intra-group conflicts and their impact on the organization. – 2.3. Identifying the objectives guiding the design of an intra-group conflict resolution system. – 3. Part II. The university as a complex organization: managing peer-to-peer conflicts within the student community. A case study. – 4. Conflict diagnosis as a methodological starting point. – 4.1. Questionnaire design. – 5. Questionnaire findings: conflicts levels and approaches. – 5.1. The subjective dimension of conflict. – 5.2. The objective dimension of conflict. – 5.3. Dispute resolution mechanisms. – 6. Conclusions.

KEYWORDS: Conflict management; Organizations; Intra-group conflict resolution; Empirical research

1. Introduction. – This chapter addresses the issue of intra-group conflict management within organizations. The analysis focuses on conflicts arising within groups and among peers, viewed not as pathological deviations, but as structural and recurrent phenomena inherent in organizational life.

The chapter is divided into two main parts. The first part develops a theoretical framework grounded in organizational conflict management theories. It aims to provide the conceptual tools necessary for empirical analysis that follow and is structured around four key theoretical dimensions. First, it examines the core theoretical elements of conflict within organizations, drawing on the analytical perspective of organizational conflict analysis. Second, it identifies the main typologies of organizational conflict, with a view to distinguishing their different sources and dynamics. Third, it explores the relationship between conflict and

organizational structure, with particular emphasis on interpersonal conflicts. Finally, the first part outlines the objectives that should guide the design of a conflict resolution system tailored to the context described in the preceding sections.

Building on this theoretical framework and applying the general principles thus identified, the second part of the chapter is devoted to the analysis of empirical data collected within a specific case study: the PRIN research project “University Dispute Resolution (U.d.r.)” conducted at the University of Bologna.

The U.d.r. project was designed to investigate the regulation and management of conflicts within groups operating in complex organizations such as universities, through a study focused on peer conflicts within the student community. The empirical analysis presented in this chapter draws on data gathered in the context of that project and aims to assess how the theoretical insights discussed in the first part can inform the construction of effective systems for intra-group conflict resolution in higher education institutions.

2. Part I. Conflict management within organizations. Theoretical framework and competing approaches. – Over time, organizational literature has developed different approaches to conflict, reflecting evolving conceptions of organizational efficiency, human behavior, and collective action. In this regard, several authors have traditionally distinguished between a classical, a neoclassical, and a modern or constructive approach to conflict management¹.

According to the classical approach, conflict is assigned a fundamentally negative connotation and is regarded as a pathological phenomenon that should be minimized or eliminated in order to prevent dysfunctional consequences for the organization. The underlying assumption is that organizational efficiency can be achieved only within a cooperative and conflict-free environment; consequently, conflict is seen as an obstacle to productivity and stability, to be prevented through the establishment of formal rules, hierarchical authority, and standardized procedures aimed at containing conflictual relationships. Within this framework, organizational conflict is typically interpreted as the result of inefficiencies,

¹ P Briganti, *I conflitti organizzativi* (Aracne 2023) 13-36.

communication failures, or structural shortcomings of the organization itself².

A partial shift in perspective emerges with the neoclassical approach, which acknowledges that conflict within organizations is inevitable, given the plurality of interests, values, and perceptions that characterize organizational life. Nevertheless, despite this recognition, conflict continues to be viewed primarily as a symptom of organizational “malaise”, signaling a deviation from a condition of equilibrium and “good health” of the organization. As a result, conflict still calls for corrective interventions, often in the form of bureaucratic mechanisms and managerial controls designed to restore balance and reduce its disruptive effects.

It is within this theoretical landscape that the modern or constructive approach to organizational conflict gradually takes shape, re-evaluating conflict in a fundamentally different manner. This approach emphasizes the potentially positive dimension of conflict, conceiving it as a process through which both individuals and organizations may evolve and adapt. Rather than being suppressed, conflict is understood as a functional phenomenon that, if properly managed, can contribute to organizational learning, innovation, and effectiveness. Indeed, some authors have argued that excessively low levels of conflict may lead to organizational stagnation, whereas a moderate level of conflict may help maintain or even improve performance³.

In line with this constructive understanding, organizational literature over the last decades has increasingly focused on the skills required for effective conflict management, often adopting a problem-solving orientation⁴. This perspective promotes the development of so-called “healthy” conflict management skills, such as the ability to understand the other party’s

² L R Pondy, ‘Varieties of Organizational Conflict’ (1969) *Administrative Science Quarterly*, vol. 14, n. 4.

³ M A Rahim, T V Bonoma, ‘Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention (1979) *Psychological Reports*, 44.

⁴ P Briganti (n 1) 29, who acknowledges how the multidisciplinary approach, and in particular the contribution of social psychology, has made it possible to develop specific training and conflict management programs based on negotiation and mediation, applicable across a wide range of organizational contexts, including businesses, schools, governmental institutions, trade unions, and similar settings. M Deutsh, ‘A theory of cooperation and competition’ (1949) *Human Relations*, 2 examined conflict within organizations starting from game theory, focusing on the functioning of social groups and on the possible outcomes of interactions between the parties, distinguishing between zero-sum games (competitive in nature) and non-zero-sum games (cooperative in nature). See also, J Von Neumann & O Morgenstern, *Theory of games and economic behaviour* (John Wiley 1944).

perspective, to identify underlying interests rather than fixed positions, to ask questions and actively listen, to recognize areas of agreement within the conflict, and to manage emotions constructively⁵.

The different approaches outlined above are reflected in corresponding definitions of organizational conflict: while the traditional approach conceives conflict as a negative outcome of ineffective organizational processes or structural limits⁶, the neoclassical and modern approaches regard conflict as a natural and unavoidable feature of organizational life, to be managed rather than eradicated. Within the framework of the present study, this latter perspective is adopted. Accordingly, the research is grounded in a constructive approach to conflict, according to which it – if adequately managed – constitutes a functional element of organizational dynamics, providing the conceptual foundation for the analysis of interpersonal and intra-group conflicts developed in the empirical part of this chapter.

2.1. Defining the main types of organizational conflicts. – Starting from a neoclassical understanding of conflict, organizational literature has progressively developed a number of distinctions and classifications concerning the different types of organizational conflict. Scholars commonly distinguish between intra-organizational conflicts, which arise within the boundaries of a single organization, and inter-organizational conflicts, which occur between two or more organizations or firms⁷.

Within the category of intra-organizational conflict, a further distinction is typically drawn between intrapersonal conflicts⁸ and interpersonal conflicts. The former generally include what are referred to as “role conflicts”, which are characterized by tensions between the organization – particularly the way work is structured and regulated – and the individual characteristics, expectations, or professional identity of the worker.

Interpersonal conflicts, by contrast, arise between two or more individuals and are further differentiated into intra-group conflicts and inter-group conflicts, the latter being understood as conflicts between

⁵ P Briganti (n 1) 22

⁶ L R Pondy (n 2) n. 4.

⁷ M A Rahim, *ROCI – Rahim Organizational Conflict Inventories* (Organizzazioni Speciali – Firenze, 1995) 3.

⁸ They generally concern a tension between the organization and the individual's personal characteristics; these are the so-called “role conflicts”, see P Briganti, (n 1) 51.

different groups or categories existing within the organization⁹, often in connection with differences in status or organizational position¹⁰.

As already indicated in the introductory part of this chapter, the present study focuses specifically on intra-organizational conflicts, and, within this category, on intra-group conflicts. In this regard, then, it is necessary to clarify what is meant by “group” in the organizational context, that may be defined as “a collection of people who happen to share the same characteristic, for example employees, but who do not necessarily cooperate with each other”.

In this context, intra-group conflicts may arise for a variety of reasons, including low levels of group cohesion, inadequate leadership styles or unequal distribution of power within the group¹¹. Conversely, a strong sense of belonging to a specific community and the presence of shared values tend to reduce the intensity and frequency of intra-group conflict. In this sense, organizational literature distinguishes between the functional and dysfunctional role of conflict also in relation to the presence of certain contextual factors, such as – as previously said – common principles and values, internal group cohesion, sense of community membership, internal and external pressures, reciprocity, and mutual trust¹².

It is also on the basis of the degree of value-sharing and cohesion that distinct interest groups may be identified within organizations, which, in general terms, include¹³: (i) conflicts among peers; (ii) conflicts between superiors and subordinates; and (iii) so-called systemic conflicts¹⁴.

As will be shown in the following sections, the case study examined in this chapter specifically concerns *peer conflicts*, that is, conflicts arising among individuals who occupy the same organizational position within a complex organization such as the university (*i.e.* the student community).

⁹ These are conflicts arising between groups within the organization and are primarily driven by competitive dynamics between in-group and out-group members; see, P Briganti (n 1) 51.

¹⁰ M A Rahim (n 7) 3.

¹¹ S E Asch, ‘Effects of group pressure on the modification and distortion on judgements’ in H G Guetzkow (ed.) (Carnegie Press, 1951) 177-190; M A Rahim, T V Bonoma (n 3) 44.

¹² According to P. Briganti (n 1) 35, a sense of community is crucial in allowing group members, notwithstanding individual differences, to identify a shared ground of interests based on common underlying values, frequently assimilated unconsciously through simple group membership.

¹³ P Briganti (n 1) 19

¹⁴ L R Pondy, ‘Organizational conflict: Concepts and models’ (1967) *Administrative Science Quarterly*, vol. 12, n. 2.

2.2. Intra-group conflicts and their impact on the organization. – In the context of organizational conflicts, interpersonal conflict must be situated within a broader analytical framework, as it is necessary to assess whether the conflict concerns divergences between individual actors, involves multiple subjects, or instead constitutes a symptom of more structural problems affecting the organization as a whole.

This assessment requires a clear understanding of the organizational structure of reference and, even more fundamentally, of the elements that compose an organization, in order to evaluate the impact that conflicts may have on its structure and functioning. In this respect, it is useful to recall one of the metaphors proposed by Gareth Morgan, who describes organizations not only as systems of rational coordination, but also as living organisms that are born, grow, mature, and evolve, and as cultures characterized by shared histories, values, beliefs, and rituals¹⁵.

The concept of organization is therefore inherently broad and may encompass highly diverse structures, both in terms of size and organizational complexity, ranging from small family-run enterprises to large multinational corporations. Against this background, it becomes necessary to identify a set of essential elements that, *mutatis mutandis*, may be adapted to different organizational types. In this regard, the systemic conception of organizations developed by Glasl and Lievegoed¹⁶ is particularly relevant.

According to this approach, organizations may be understood as composed of interacting subsystems, namely: (i) a technical-instrumental subsystem, (ii) a social subsystem, and (iii) a cultural subsystem. The technical-instrumental subsystem includes tools, materials, and operational processes through which the organization delivers a service or carries out a specific activity; the social subsystem encompasses the organizational structure (functions, bodies, and offices) as well as the relationships among individuals, groups, and subgroups¹⁷; finally, the cultural subsystem consists of the cultural and philosophical values that inspire the

¹⁵ G Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione* (Franco Angeli, 2015) 33; R Ballreich, F Glasl (ed. italiana a cura di A C Bauukloh, P. Lucarelli), *La gestione sistemica dei conflitti nelle organizzazioni* (UTET, 2021) 108.

¹⁶ F Glasl, B Lievegoed, *Dynamische Unternehmensentwicklung: Grundlagen für nachhaltiges Change Management* (Haupt, 2021) 1 ff.

¹⁷ Moreover, as noted by R Ballreich and F Glasl (n 15) 139, the type of organization also determines the prevalence of one of the three subsystems: in production organizations the technical-instrumental subsystem tends to prevail; in service organizations, the social subsystem; and in professional organizations, the cultural subsystem.

organization and that, in operational terms, translate into policies, projects, and intervention programs.

As emphasized by Glasl, when addressing organizational conflict, the primary point of intervention lies within the social subsystem, and in particular in the relationships among individuals, including dynamics occurring within groups, since it is precisely at this level that conflict manifests itself in a concrete and tangible manner. The impact of interpersonal and intra-group conflicts on the organization is therefore significant, as such conflicts may affect the organizational structure to varying degrees. In this respect, a classical distinction is drawn between frictional conflicts and strategic ones¹⁸.

Frictional conflicts are characterized by a limited impact on the organization, as they do not alter its structural arrangements, such as power positions, formal roles, or responsibilities. They typically arise from informal interactions among peers within the organization and are often generated by divergent viewpoints, opinions, and perspectives. Given their essentially temporary and low-intensity nature, the preferable approach to managing such conflicts does not lie in the use of coercive measures, but rather in allowing group members to express and address their frictions, while at the same time promoting the acquisition of skills for conscious conflict management. With regard to frictional conflicts, the organization may therefore maintain a stance of external oversight or minimal control¹⁹. Strategic conflicts, by contrast, are those that certain members of the organization deliberately use as a lever or source of power in order to obtain structural changes within the organization, thereby directly affecting its internal balance and decision-making processes.

This analytical distinction highlights the need for differentiated and context-sensitive approaches to conflict management and provides the conceptual premise for identifying the objectives that should guide the design of an intra-group conflict resolution system, which will be examined in the following section.

¹⁸ L R Pondy (n 2) n. 2.

¹⁹ L R Pondy (n 2) n. 2.

2.3. Identifying the objectives guiding the design of an intra-group conflict resolution system. – As shown in the previous sections, conflicts within organizations may take multiple forms, and different conflict models necessarily require different resolution strategies to be identified in light of the objectives that the organization intends to pursue.

Organizational literature traditionally identifies three main objectives that should guide the management of conflicts: efficiency, equity, and “voice”²⁰.

Among these, efficiency is often emphasized as a primary goal, insofar as ineffective conflict management may compromise the proper functioning of the organizational structure, whether it operates in the production of goods or in the delivery of services. Conversely, efficient conflict management allows organizations to save resources in terms of time and costs and is therefore commonly regarded as an indicator of sound organizational performance.

A second objective frequently invoked is that of equity, which generally requires that similar disputes be treated in a similar manner and that internal conflict management mechanisms be grounded in a set of fundamental values, including, in particular, respect, confidentiality, and impartiality.

The third objective is commonly referred to as “voice” and concerns the degree of participation and involvement of the relevant community – or of the organization as a whole – in the design of the conflict resolution system. In organizational settings, for instance, a dispute resolution system that is shaped and developed with the participation of employees, alongside employers and managers, is more likely to respond effectively to the needs and expectations of its users; similarly, the active involvement of the parties in the management of individual disputes, particularly in identifying mutually acceptable solutions, tends to produce outcomes that are more stable and durable over time, in line with an interest-based approach²¹ to conflict resolution.

These elements provide the conceptual basis for reflecting on the design of a conflict resolution system capable of operating within a complex organization, by considering the interaction among efficiency, equity, and

²⁰ J W Budd, A J S Colvin, ‘The Goals and Assumptions of Conflict Management in Organizations’, in W K Roche, P Teague, A J S Colvin (eds.) *The Oxford Handbook of Conflict Management in Organizations* (Oxford University Press, 2014) 12-29.

²¹ C Mancuso, A M Felicetti, ‘Innovative Approaches to Dispute Resolution in Academia: Insights from the University of Bologna’ (2024) *Utrecht Law Review*, 37-39.

voice in relation to the specific context at issue. This analytical framework thus represents a useful conceptual tool for reflecting, at a preliminary stage, on the objectives to be pursued in the construction of an organizational dispute resolution system, which will be further developed in the chapter by Felicetti.

Ultimately, this framework highlights that the pursuit of such objectives cannot be addressed in abstract terms, but rather depends on the types of conflict involved, the actors or groups concerned, and their respective roles within the organizational structure. The interaction among these objectives has therefore been expressly taken into account in both the design and the analytical phases of the case study presented below, which examines the implementation of an intra-group conflict resolution system within a complex organizational context.

3. Part II. The university as a complex organization: managing peer-to-peer conflicts within the student community. A case study. – Building on the theoretical premises outlined in the previous sections, this part of the chapter presents a case study devoted to the analysis of intra-group organizational conflicts within a complex institution, namely the University of Bologna.

The organizational structure of the University clearly reflects the features of an organization in the sense described above (§ 2.3), composed of functions, bodies, and collegial organs interacting within a highly articulated system²².

From a systemic perspective, the technical-instrumental subsystem includes the University's physical and organizational infrastructures, such as departments, research centers, laboratories, classrooms, and campuses; the cultural subsystem is defined by the institutional objectives set out in the University Statute, which, pursuant to article 3, include research and teaching, as well as their public and social impact through so-called "third mission" activities, understood as inseparable functions aimed at fostering critical knowledge open to dialogue and interaction among cultures, in full respect of academic freedom and freedom of teaching²³. The social subsystem, in turn, encompasses both the organizational structure and the human component of the institution. From an organizational standpoint,

²² See: <<https://www.unibo.it/it/ateneo/organizzazione-e-sedi>> (accessed 15 January 2026).

²³ See <<https://normateneo.unibo.it/>> (accessed 15 January 2026).

this includes the governing bodies of the University, among which figures specifically concerned with conflict management may be identified, such as the Student Ombudsperson (*Garante degli Studenti*) and the Confidential Advisor (*Consigliera di Fiducia*). With regard to personnel, a distinction is traditionally drawn between: academic staff (including professors, researchers, language assistants, lecturers, and language instructors), technical and administrative staff and the student community, defined as being “at the center of the educational and cultural mission of the institution” and composed of students from across Italy and the world.

It is precisely this group that has been selected as the target population for the case study examined in this chapter.

The rationale for this choice lies in a specific research gap. In other countries²⁴, such, for example the United States, since the 1980s, the management of conflicts on university campuses has been the subject of a well-established body of research, supported by extensive scholarly literature and a wide range of institutional models. Significant developments can also be observed in other European contexts. In particular, a major step forward has been taken by the Spanish legislator, which, through Law No. 3 of 2022, in force since 26 February 2022, has required both public and private universities to incorporate ADR mechanisms into their institutional frameworks in order “to establish the foundations for coexistence in the university environment, encouraging the preferential use of alternative methods for the resolution of conflicts” (Art. 1(1), Law No. 3/2022). As explained in the chapter by Sánchez López, Spanish universities, such as the Complutense University of Madrid, have already established systems approved by the Council, which provide a detailed regulation of conflicts through collegial bodies and procedures inspired by mediation principles.

By contrast, in the Italian context, comparable experiences remain largely absent. Despite the fact that over the past two decades the legal system has actively promoted consensual justice and ADR mechanisms in the civil and commercial fields, this approach has struggled to take root within institutions as a model for managing intra-group conflicts. With specific regard to the academic context, there is currently no systematic reflection on the possibility of structuring internal consensual conflict management systems for student disputes, nor is there a solid empirical basis upon which

²⁴ C Mancuso, AM Felicetti (n 21), 45.

such a reflection could be grounded. Against this background, the present research, building upon the activities initiated within the PRIN project “University Dispute Resolution” (U.d.r.), represents the first initiative in Italy aimed at experimentally applying and empirically analyzing ADR techniques within the student community, thereby filling a significant theoretical and empirical gap at the national level while at the same time offering an original contribution to the international scholarly debate on the endogenous regulation of intra-group conflicts.

In this perspective, the student community, conceived as a complex social group constitutes a privileged laboratory for observing conflict dynamics and testing conflict management models that are both theoretically grounded and practically effective, and that may be transferred, *mutatis mutandis*, to other collective and organizational contexts.

4. Conflict diagnosis as a methodological starting point. – A preliminary issue in the analysis of intra-group conflict concerns the identification of appropriate tools for mapping and measuring conflict within a specific organizational context.

Drawing on organizational conflict literature, several authors have emphasized the importance of conflict diagnosis as a methodological step preceding the design of any conflict management system²⁵.

In line with this approach, the study of conflicts within a given group or reference community requires, first and foremost, a systematic mapping of existing conflicts and an understanding of how such conflicts are currently perceived and addressed by the members of the community itself. Although the literature on conflict management – and, more specifically, on mediation – offers a variety of approaches, some of which tend to limit or even exclude the diagnostic phase altogether, the present study adopts a primarily investigative and subsequently diagnostic perspective, aimed at understanding the conflict dynamics characterizing the student community, with a view to designing targeted and context-sensitive intervention models²⁶. In this framework, conflict diagnosis is not

²⁵ M A Rahim, T V Bonoma, ‘Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention (1979) *Psychological Reports*, 44.

²⁶ For further discussion, see R Ballreich, F.Glasl (n 15) 14-20. However, their analysis focuses primarily on the diagnosis of individual conflicts, rather than on mapping the main types of conflict existing within a specific group situated in a complex organizational context. That said, the authors advance a contingency-based model, assessing on a case-

conceived as an inquiry into the triggering causes of individual conflict situations, but rather as a methodological tool for examining and understanding the context in which the project intends to intervene. Only on the basis of such premises is it possible to design a tailored system for managing student conflict. In the present case, this objective is combined with the broader aim of fostering within the student community a culture of functional and self-managed peer conflict resolution, capable of limiting, as far as possible, recourse to other and more formal bodies.

Given the complexity of organizational conflict, the multiplicity of variables involved, and the number of actors potentially affected, and consistently with a “modern” conception of conflict as a physiological rather than pathological phenomenon, the research team adopted a methodological tool widely used in organizational conflict studies, namely a questionnaire²⁷.

The questionnaire was administered under conditions ensuring full anonymity, and students were explicitly informed that it was not intended to test their knowledge or skills, that the results would be disseminated exclusively in aggregated and anonymous form, and that the questionnaire was to be completed individually, without collaboration with other respondents.

As will be discussed in greater detail below, the questionnaire was designed on the basis of the diagnostic model developed by Ballreich and Glasl²⁸, albeit with the necessary adaptations dictated by the specific features of the case study. In the present context, indeed, the diagnostic effort was not aimed at managing a single conflict, but rather at capturing, in a comprehensive manner, the patterns of conflict characterizing a specific reference community. In particular, the analysis focused on four main dimensions:

by-case basis both the conflict situation under examination and the relevant organizational context (such as churches, firms, hospitals, advertising agencies, political parties, banks, and similar organizations).

²⁷ M A Rahim, T V Bonoma (n 3), 44; M A Rahim, *ROCI – Rahim Organizational Conflict Inventories* (Organizzazioni Speciali – Firenze, 1995) 3, who developed the ROCI I and ROCI II instruments, designed to measure intra-organizational conflict (interpersonal, intra-group, and inter-group), to identify its main causes and management styles, and to assess effective conflict resolution strategies.

²⁸ R Ballreich and F Glasl (n 15) 21, who identify the following elements: (1) divergences; (2) escalation dynamics and behavioral patterns; (3) stakeholders and parties to the conflict; (4) relationships and impact on the organization; and (5) the underlying conception of the conflict.

- a) the identification of behavioral patterns, including the perceived level of conflict, approaches to conflict, and its potential impact on the organization;
- b) the identification of the parties involved in conflict, corresponding to the subjective dimension of conflict;
- c) the identification of the main issues at stake, corresponding to the objective dimension of conflict;
- d) the tools and strategies adopted for conflict management.

On the basis of these considerations, the study initially adopted an “observational” or descriptive and impartial approach, aimed at perceiving and recording the phenomena under investigation without imposing interpretative frameworks at this preliminary stage²⁹.

4.1. Questionnaire design. – The questionnaire consisted of 18 questions and was administered to students enrolled in three pilot departments of the University of Bologna, namely the Departments of Legal Studies, Political and Social Sciences, and the Department of the Arts³⁰.

The first question was designed to identify different categories within the student population, distinguishing between undergraduate students, working students formally recognized as such by the University, and postgraduate students (including PhD candidates and students enrolled in postgraduate specialization programs), while question 18 aimed to identify the respondents’ department of affiliation among the three pilot ones.

On the basis of the theoretical background described in § 4, the questionnaire was structured around four main analytical dimensions.

First, a set of questions was devoted to the identification of behavioral patterns, including the perceived level of conflict, individual approaches to conflict, and its potential impact on the organization. In particular, questions 5 and 6 were aimed at exploring students’ attitudes toward conflict and, more specifically, at assessing the perceived impact of peer

²⁹ R Ballreich, F Glasl (n 15) 24, who adopt Goethe’s observational approach as a method for the consultant-mediator in the analysis of interpersonal conflicts, without seeking to identify a culprit or assign responsibility, and thus avoiding the formulation of subjective impressions

³⁰ The questionnaire was administered, in all academic years, within the following degree programmes: (i) Department of Legal Studies: Master’s Degree in Law; (ii) Department of the Arts: Master’s Degree in Music and Theatre Studies, Master’s Degree in Visual Arts, Master’s Degree in Information, Media Cultures and Organisation, Bachelor’s Degree in Arts, Music and Performing Arts; (iii) Department of Political and Social Sciences, Bachelor’s Degree in Political, Social and International Sciences.

conflicts on their university experience and, indirectly, on the organization itself.

Second, the questionnaire addressed the identification of the parties involved in conflict, corresponding to the subjective dimension: questions 2 to 4 were primarily designed to determine who is involved in conflicts within the student community and whether such conflicts are interpersonal (between two individuals), multi-party, or inter-group.

Third, the objective dimension of conflict was investigated through question 7, which focused on conflict mapping and on identifying the main issues most frequently underlying conflicts within the university community.

Fourth, a substantial section of the questionnaire was devoted to conflict management tools. Questions 8 to 11 aimed to assess students' attitudes toward existing conflict resolution mechanisms, also considering the institutional bodies already in place within the University for dispute resolution. Questions 12 to 17 were designed to measure students' level of awareness of alternative dispute resolution (ADR) tools, such as mediation, and to explore their attitudes toward more innovative forms of conflict management. Questions 15 to 17 focused on the degree of acceptance, whether positive or negative, of the involvement of specially trained peers acting as mediators in the resolution of conflicts within the student community, thus addressing instruments such as peer mediation³¹ and conflict coaching³², two techniques that have proven particularly effective at the international level in managing conflicts within university settings, that will be discussed in the chapter by Felicetti. These instruments, widely used in the United States and increasingly adopted in European contexts, are grounded in the principles of voluntariness, confidentiality, impartiality, and empowerment, and are often integrated into universities' internal policies with the support of institutional figures such as university ombudspersons.

³¹ N Palmadesso, 'Student mediators solving campus conflict: the efficient shift from discipline to dispute resolution' (2017) 72 *Dispute Resolution Journal*, 55-86.

³² R Brinkert, 'State of Knowledge: Conflict Coaching Theory, Application, and Research' (2016) 33 *Conflict Resolution Quarterly*, 383.

5. Questionnaire findings: conflicts levels and approaches. - The questionnaire administered in the three pilot departments described above collected a total of 1.347 valid responses. Almost all respondents were undergraduate students (1.346), among whom 27 were also working students formally recognized as such by the University, while only one respondent belonged to the category of postgraduate students (PhD candidate, specialization student, or tutor).

With regard to the overall level of conflict within the University (question no. 2), the majority of respondents (63%) stated that they had never experienced a conflict with a colleague occupying the same position within the university. By contrast, 10% of respondents reported having been directly involved in a conflict, while 7% declared that they had experienced a conflict, but not openly. Only a very small proportion of respondents (1%) reported having frequently experienced conflicts with other peers.

Particularly noteworthy, however, is the fact that 16% of respondents indicated that they may have been involved in a conflict without realizing it or without attributing importance to it; a finding that suggests the presence of avoidant attitudes and/or a limited awareness of conflict dynamics among peers.

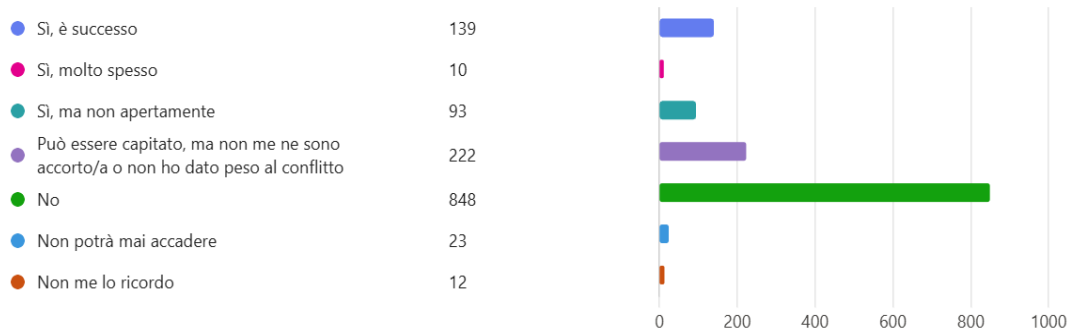
Further confirmation of the relatively low visibility of conflict emerges from question no. 3, which asked respondents to assess, on a scale from 0 to 10, the extent to which conflicts are present within their university community³³. In 57% of cases students reported a low perception of conflict, while 34% indicated an intermediate level of perceived conflict; only 9% of respondents perceived the level of conflict as high.

These data require careful interpretation. On the one hand, they may indicate a genuinely low level of conflict among students; on the other hand, they may point to the presence of latent, normalized, or under-recognized conflicts, which remain largely invisible to the community. This latter interpretation is further supported by the fact that approximately one third of respondents nonetheless acknowledged the presence of conflicts, albeit not of an overt or highly disruptive nature, suggesting a degree of openness to preventive interventions. At the same time, the finding that nearly one out of ten respondents perceived a high level of conflict cannot be

³³ Applying the following interpretative scale: (i) 0-3 = detractors (*i.e.* respondents with a low perception of conflict); (ii) 4-6 = passives (*i.e.* respondents with an intermediate perception of conflict); and (iii) 7-10 = promoters (*i.e.* respondents with a high perception of conflict).

overlooked in an institutional context such as the university, as it signals the existence of specific areas or situations characterized by heightened tension.

2. Hai mai avuto un conflitto con un/una collega, che ricopre la tua stessa posizione all'interno dell'Università (conflitto tra due o più studenti, tra due o più dottorandi, due o più specializzandi)? [Più dettagli](#)



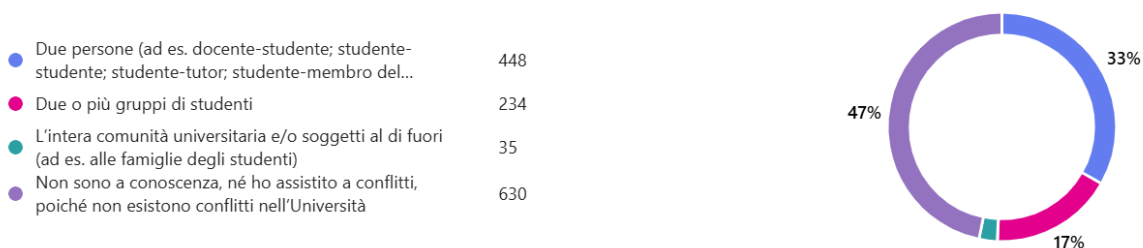
5.1. The subjective dimension of conflict. – With regard to the subjective dimension of conflict, namely the actors involved and their perceptions, the combined analysis of questions no. 4, 5, and 6 offers significant insights into how conflict is experienced, recognized, and managed within the student community.

The data emerging from question no. 4, which focuses on the number of subjects involved in conflict situations, primarily reflects the visibility and subjective perception of conflict, rather than its objective incidence. Once again, the largest share of respondents (47%) reported an absence of perceived conflict within the University. As already noted, this figure cannot be interpreted as evidence of a genuine lack of conflict; rather, it points to the often latent and low-visibility nature of conflict in academic peer-to-peer settings, where tensions tend to remain confined within restricted relational spaces and where discomfort may be normalized or not explicitly labeled as “conflict”. From a subjective perspective, this result suggests that conflict is often recognized only when it reaches a certain threshold of visibility or emotional intensity, while low-intensity or latent conflicts frequently remain unnoticed.

At the same time, 33% of respondents reported conflicts involving two individuals, confirming that the most commonly perceived form of conflict is interpersonal. This finding is consistent with the idea that peer conflict

within the student community is primarily experienced as an individual and relational phenomenon (frictional conflicts, see § 2.2), rather than as a collective or institutional issue (strategic conflicts), and that emotional factors – such as frustration, perceived unfairness, or lack of recognition – play a decisive role in qualifying an interaction as conflictual. A smaller yet significant proportion of respondents (17%) referred to conflicts involving two or more groups of students, indicating the presence of inter-group conflict that, while less immediately visible, may nonetheless affect the relational climate and sense of belonging within the university community. Only a residual percentage (3%) identified conflicts involving the entire university community or external actors, confirming that, from the students' perspective, conflict is rarely experienced as a systemic phenomenon and is instead predominantly perceived as proximate and relational.

4. Se ti è capitato di venire a conoscenza di un episodio conflittuale o di assistere direttamente ad un conflitto in Ateneo, quanti sono stati i soggetti coinvolti? [Più dettagli](#)



These findings are coherently complemented by the results of question no. 5, which explored how students would respond if directly involved in a conflict. Here, the centrality of the relational and subjective dimension of conflict management emerges clearly.

A substantial majority of respondents expressed a preference for informal strategies: 34% stated that they would turn to friends or colleagues or family members (5%), while 31% indicated that they would address the issue directly with the other party. Taken together, more than 65% of respondents locate conflict management within a non-institutional sphere based on peer dialogue and personal interaction, confirming that conflict is

predominantly perceived as a personal and emotional experience rather than as a matter requiring formal regulation.

At the same time, 16% of respondents reported that they had never considered how they would deal with such a situation, a figure that points once again to a zone of potentially unrecognized or unarticulated conflict, suggesting limited preventive awareness and the risk of delayed or ineffective responses when conflict arises.

Furthermore, particularly noteworthy is the marginal recourse to institutional channels (8%), a finding that reflects not only students' preference for informal solutions but also the limited availability of university bodies specifically designed to address peer-to-peer conflicts³⁴. Finally, a small yet significant group of respondents (4%) indicated that they would not turn to anyone, revealing avoidance or internalization strategies that, although quantitatively limited, raise concerns in terms of individual well-being and relational sustainability.

The subjective impact of conflict is further illuminated by question no. 6, which assessed, on a scale from 0 to 10, the extent to which conflict affects students' university experience and psycho-physical well-being³⁵. In this regard, a substantial proportion of respondents (46%) attribute a high negative impact to conflict. This indicates that conflict is not perceived as a marginal or episodic event, but as a factor capable of significantly affecting students' daily lives and educational trajectories. An additional 33% of respondents acknowledge an intermediate impact of conflict, while 21% minimize or deny its effects. Taken together, these data show that more than 78% of respondents recognize conflict as having a non-negligible impact on their university experience. This finding confirms that conflict, even when not overt or formalized, constitutes a structural component of students' subjective experience, with implications that extend beyond individual disputes.

Overall, the convergence of results from questions no. 4, 5, and 6 highlights that conflict within the student community is primarily

³⁴ In this respect, existing figures such as the Student Ombudsperson (*Garante degli Studenti*) and the Confidential Advisor (*Consigliera di Fiducia*) perform important but distinct functions, primarily oriented toward vertical conflicts or psychological support rather than horizontal peer disputes.

³⁵ Applying the following assessment scale: (i) 0-3 = detractors (*i.e.* respondents for whom conflict has a low impact on the university experience); (ii) 4-6 = passives (*i.e.* respondents for whom conflict has a moderate impact on the overall university experience); and (iii) 7-10 = promoters (*i.e.* respondents for whom conflict has a high impact on the overall university experience).

perceived, experienced, and managed as a relational and subjective phenomenon, reinforcing the need for early, flexible, and relationship-oriented conflict management mechanisms capable of addressing students' needs before conflicts escalate or produce more enduring negative effects.

5.2. The objective dimension of conflict. – The analysis of responses to question no. 7, concerning the factors most likely to generate conflict within the university environment, confirms that even when conflict appears to stem from ostensibly “objective” situations, it is largely experienced within relational contexts among students, rather than as a consequence of institutional dysfunctions³⁶.

The most frequently reported source of conflict is group work, identified by 16% of respondents. This result highlights collaborative academic activities as a particularly sensitive setting for the emergence of peer conflict. While group work is formally designed as an educational tool, it also functions as a space of intense interaction, where tensions related to unequal workloads, differing levels of commitment, unmet expectations, and recognition of individual contributions tend to accumulate. As a result, conflict develops within small teams and is primarily shaped by interpersonal dynamics. A comparable pattern emerges with regard to conflicts connected to the sharing and management of notes, lecture recordings, and summaries, reported by 14% of respondents. Although the issues at stake are concrete and narrowly defined, the resulting conflicts often reflect breakdowns in cooperation, perceptions of exclusion, or breaches of trust among peers, affecting relational quality rather than giving rise to formal disputes.

A further significant source of conflict concerns the lack of mutual attention, trust, confidentiality, and solidarity, indicated by 11% of students. This finding suggests that respondents perceive these elements as foundational to everyday interactions within the community: when they are absent, conflict tends to arise not from isolated events, but from the gradual weakening of relational ties and shared norms. Conflicts linked to shared living arrangements (9%) similarly point to the relevance of everyday contexts characterized by close and continuous interaction, where

³⁶ As question 7 allowed multiple answers, the percentages refer to the relative frequency of each selected factor over the total number of selections, rather than to the proportion of respondents.

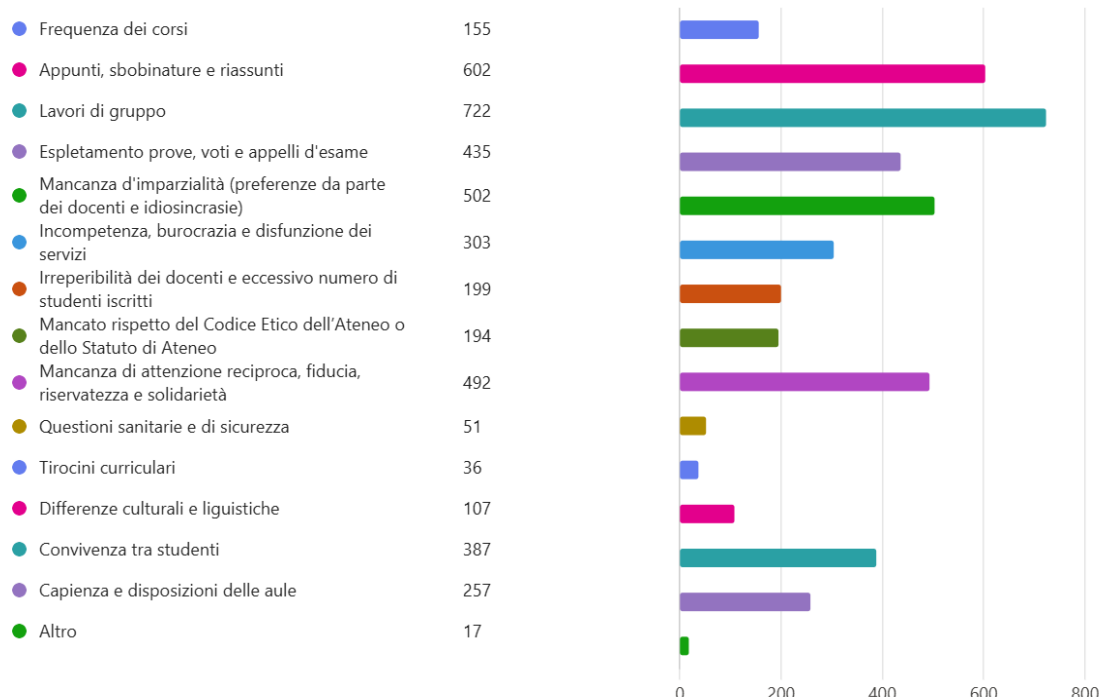
differences in habits, lifestyles, or expectations may easily escalate into tension.

In contrast, factors directly related to the formal organization of academic activities – with some exceptions³⁷ – seem to play a comparatively marginal role in the overall distribution of responses.

Taken together, the data indicates that, from the students' perspective, conflict within the university is not primarily understood as a structural malfunction of the institution, but rather as a relational phenomenon that takes shape within groups and routine interactions. The objective dimension of conflict, therefore, closely mirrors the subjective one, confirming that the most significant and recurrent forms of conflict are interpersonal ones. This convergence reinforces the view that consensual, flexible, and relationship-oriented conflict management tools are particularly well suited to addressing the types of tensions most commonly experienced within the student community.

7. Secondo la tua opinione, quali tra i seguenti elementi può generare più facilmente conflitti tra due o più studenti nell'ambiente universitario? Puoi selezionare più opzioni

[Più dettagli](#)



³⁷ In this respect, greater relevance was attributed to issues related to the administration of examinations, grading, and exam sessions (10%), as well as to bureaucracy and service-related inefficiencies (7%) and to classroom capacity and layout (7%).

5.3. Dispute resolution mechanisms. – The combined analysis of questions no. 8 and no. 9 sheds light on a crucial aspect for the design of university dispute resolution systems, namely the relationship between students' actual use of existing institutional mechanisms and their broader attitudes toward third-party and peer involvement in conflict resolution.

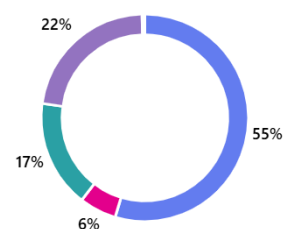
Responses to question no. 9 reveal a nuanced and largely conditional openness among students involving third parties in conflict resolution mechanisms: 61% of respondents, in fact, indicated that they would rely on a third party provided that the latter possesses adequate qualifications and skills, while 22% expressed uncertainty³⁸. Only a small minority adopted polarized positions, with 9% rejecting third-party intervention altogether and 7% expressing unconditional trust in an external decision-maker. Read together, these data suggest that the low activation of institutional tools reflects not a cultural resistance to third-party intervention, but rather a demand for competence, trust, and contextual legitimacy. Students appear willing to accept external support, provided that it is perceived as qualified, impartial, and capable of understanding the specific dynamics of peer conflict. This finding is consistent with the results discussed above, which showed a strong preference for informal and relational approaches to conflict management, and points to the existence of a significant space for intermediate models situated between private self-management and formal institutional intervention.

A similar pattern emerges from the combined analysis of questions no. 10 and no. 11, which explore students' openness toward peer-based forms of conflict discussion and support. With regard to question no. 10, more than half of respondents (55%) stated that they would feel comfortable

10. Ti sentiresti a tuo agio a parlare dei tuoi conflitti in ambito universitario con un collega che ricopre la tua stessa posizione all'interno dell'Università?

[Più dettagli](#)

● Sì	736
● No	78
● Non saprei	226
● Dipende dalle competenze e capacità dell'altra persona	301
● Altro	6



³⁸ By answering 'I do not know'.

discussing their conflicts with a fellow student occupying the same position, while an additional 22% conditioned such openness on the other person's competence. When combined, these responses indicate that over 75% of students are positively or potentially inclined toward peer dialogue, provided that minimal conditions of trust and reliability are met.

Question 11 strengthens this interpretation by shifting the focus from disclosure to active support³⁹: 57% of respondents declared a high level of interest in helping other students manage their conflicts under conditions of confidentiality, while 32% reported a medium level of interest and only 11% expressed low interest. Taken together, these findings show that nearly 90% of students are at least not hostile to the idea of offering support to peers, revealing a strong potential for participatory and community-based conflict management practices.

Further insights into students' readiness to engage with consensual conflict resolution mechanisms emerge from the integrated analysis of questions no. 12 to no. 15, which address awareness of mediation, attitudes toward its use, and openness to training.

While 62% of respondents reported some familiarity with mediation as a conflict management tool, the remaining 38% declared no knowledge of it, indicating that awareness is significant but uneven. Question no. 13 confirms that such knowledge is often fragmented and acquired through disparate channels, rather than through structured institutional pathways. Nevertheless, this limited familiarity does not hinder openness. Responses to question no. 14 show⁴⁰ that 43% of students expressed a high level of interest in using consensual peer-to-peer conflict management techniques, such as mediation, while 40% reported a medium level of interest and only 17% expressed low interest. Overall, more than 83% of respondents can therefore be considered at least potentially favorable to the use of such mechanisms. A comparable pattern emerges from responses to question no.

³⁹ Applying the following assessment scale: (i) 0-3 = detractors (*i.e.* respondents with a minimal level of interest in offering support to fellow students); (ii) 4-6 = passives (*i.e.* respondents with a moderate level of interest in offering support to fellow students); and (iii) 7-10 = promoters (*i.e.* respondents with a high level of interest in offering support to fellow students).

⁴⁰ Applying the following assessment scale: (i) 0-3 = detractors (*i.e.* respondents with a minimal level of interest in using mediation as a consensual tool for resolving peer-to-peer conflicts); (ii) 4-6 = passives (*i.e.* respondents with a moderate level of interest in using mediation as a consensual tool for resolving peer-to-peer conflicts); and (iii) 7-10 = promoters (*i.e.* respondents with a high level of interest in using mediation as a consensual tool for resolving peer-to-peer conflicts).

15⁴¹, which concerns willingness to receive training on conflict, negotiation, and mediation. Here again, a substantial proportion of students expressed a high level of interest (45%), followed by those reporting a medium level of interest (33%), while only 22% expressed low interest.

The combined reading of these questions reveals a significant gap between knowledge and readiness: students appear more willing to adopt mediation and to engage in training than they are currently informed about these tools. This gap represents a strategic area for institutional intervention, where targeted educational initiatives could translate an existing cultural openness into concrete competencies.

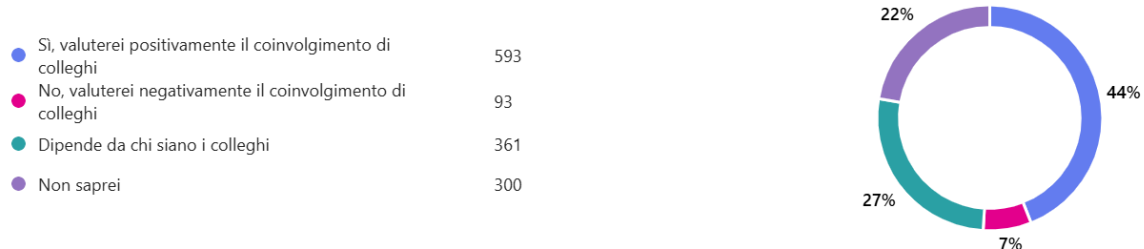
Finally, questions no. 16 and no. 17 address the operational conditions under which a “university peer-to-peer mediation space” would be considered acceptable and accessible.

With respect to question no. 16, a majority of respondents expressed a favorable or potentially favorable attitude toward using a mediation space involving fellow students (44% explicitly positive; 27% conditional on who the peers are), while only 7% rejected this option outright. This confirms that resistance to peer mediation models is limited and that acceptance is largely contingent upon trust, competence, and role clarity. Question no. 17 further refines this picture by highlighting preferred access modalities to a peer mediation space within the university: 44% of students favor in-person meetings by appointment, underscoring the continued relevance of direct relational encounters in conflict situations, while 34% prefer online forms, pointing to the importance of low-threshold and discreet access channels. More traditional modes, such as email or phone contact (13%) and indirect access through the Student Ombudsperson (9%), play a secondary role.

⁴¹ Applying the following assessment scale: (i) 0-3 = detractors (*i.e.* respondents with a minimal level of interest in receiving basic university-level training on conflict, negotiation, and mediation); (ii) 4-6 = passives (*i.e.* respondents with a moderate level of interest in receiving such training); and (iii) 7-10 = promoters (*i.e.* respondents with a high level of interest in receiving basic training on conflict, negotiation, and mediation within the university).

16. Se all'Università ci fosse uno spazio in cui i tuoi colleghi, appositamente formati, svolgono il ruolo di mediatori tra pari saresti interessato ad utilizzarlo in caso di conflitto tra te e un tuo collega (conflitto tra due o più studenti, tra due o più dottorandi, due o più specializzandi)?

[Più dettagli](#)



Taken together, the findings from questions no. 8 to no. 17 converge on a coherent picture: students show a broad and conditional openness toward third-party intervention, peer support, and mediation-based approaches, provided that these are embedded in flexible, trustworthy, and well-designed structures.

5. Conclusions. – This chapter has shown that intra-group conflict within universities, when observed through the lens of organizational conflict theory, cannot be adequately addressed through purely formal or institutional responses.

Consistently with the neoclassical and constructive approaches developed in literature, conflict emerges as a normal and pervasive feature of organizational life, particularly within horizontal and peer-based relationships, where it is often informal, latent, and relational in nature⁴². The empirical findings confirm that, within the student community, conflict is rarely perceived as a systemic failure of the institution, but rather as a personal and group-level experience, frequently managed through informal strategies and peer networks.

These data highlight a structural tension between the predominantly relational character of student conflict and the limited suitability of traditional institutional mechanisms designed to address vertical or formal disputes. While existing bodies may play an important role in specific contexts, they appear only partially equipped to intercept the everyday

⁴² L R Pondy (n 2) n. 4; M A Rahim, T V Bonoma, (n 3) 44; M A Rahim, (n 7) 3.

conflicts that arise among peers and that nonetheless have a significant impact on students' well-being and academic experience. In this respect, the limited use of institutional channels should not be interpreted as a lack of trust, but rather as an indicator of a mismatch between students' needs and the available conflict management tools.

Against this background, and in line with comparative experiences in other countries, peer mediation and conflict coaching emerge as particularly appropriate responses to intra-group conflicts in university settings. These instruments offer a form of conflict management that is informal yet structured, relational yet professionally supported, and capable of enhancing students' autonomy without leaving conflict entirely to private self-management. The strong openness expressed by students toward these practices, despite uneven levels of prior knowledge, suggests the existence of a latent demand for conscious and competent conflict management mechanisms that align with the horizontal nature of peer relationships.

On this basis, the chapter by Felicetti moves from analysis to design, illustrating how the insights derived from organizational theory and empirical evidence have been translated into the application of dispute system design techniques for the creation of an internal university conflict resolution mechanism.

ABSTRACT: This chapter explores intra-group conflict within complex organizations through a theoretical and empirical analysis focused on peer-to-peer conflicts at the University of Bologna. Grounded in organizational conflict theory, it adopts a constructive approach that views conflict as a structural feature of collective life rather than a pathological deviation. Drawing on data collected within the framework of the "University Dispute Resolution (U.d.r.)" project, funded by the Italian Ministry of University and Research, the study maps conflict dynamics, identifies their relational and intra-group nature, and assesses attitudes toward institutional and consensual dispute resolution mechanisms.

Note sulla metodologia della ricerca

MICHELE SAPIGNOLI

Professore ordinario in Scienza Politica, Dipartimento di Scienze politiche e sociali, Università di Bologna, IT

SOMMARIO: 1. Introduzione. – 2. Le principali questioni di metodo dei questionari telematici. 2.1. Le strategie di campionamento. – 2.2. La preparazione del questionario. – 3. Le scelte di metodo adottate nella rilevazione presso l'Università di Bologna.

PAROLE CHIAVE: *Web Surveys; Student's Opinions on Dispute Resolution*

1. Introduzione. – I questionari telematici possono essere suddivisi fra quelli in cui *internet* viene utilizzato “come semplice veicolo di trasmissione di informazione oppure come gestore amministratore della raccolta di informazioni”¹. Nel primo caso il questionario viene preparato attraverso un *software* di preparazione di testi e poi inviato attraverso un messaggio di posta elettronica all'intervistato; l'intervistato, se acconsente di partecipare alla rilevazione, dovrà compilare il questionario e rispedirlo al ricercatore; questa procedura appare analoga a quella impiegata per la rilevazione attraverso questionari postali con la differenza che in questo caso viene fatto ricorso alla posta elettronica invece di quella tradizionale. Nel caso invece dei *web surveys* “il soggetto intervistato accede ad un sito *web* e su questo compila il questionario *online*. Il questionario è stato creato in precedenza dal ricercatore utilizzando uno dei *software* disponibili a questo scopo che permettono di costruirlo, di creare un indirizzo *web* al quale i questionari compilati vengono indirizzati e di generare un *file* per l'analisi dei dati”².

Fra i principali vantaggi dei *web surveys* si possono annoverare: *a)* la possibilità di produrre un questionario con una grafica accurata che apparirà identica per ogni intervistato; *b)* sono implementati automaticamente i meccanismi relativi alle domande filtro (quegli automatismi che indirizzano l'intervistato alla corretta domanda successiva

¹ P Corbetta *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (Il Mulino 2014) 212.

² P Corbetta (n 1).

in relazione alle risposte che fornite in precedenza³; è possibile inserire nel questionario domande che simulano un esperimento; *d*) l'intervistato può compilare il questionario in frazioni di tempo successive (le risposte di una sessione posso essere registrate e recuperate in seguito); *e*) le risposte dell'intervistato possono essere riversate e salvate in un *database* immediatamente utilizzabile per l'analisi dei dati tramite le opportune tecniche di analisi statistica. Fra i principali svantaggi di questa strategia di somministrazione del questionario vi è la disponibilità di un accesso ad *internet* da parte della popolazione di riferimento della ricerca⁴.

Fra i vantaggi dei sondaggi condotti via *web* rispetto ad altre modalità di somministrazione di un questionario possono essere annoverati anche i costi (più contenuti rispetto a quelli di altre modalità di rilevazione quali le interviste faccia a faccia); la durata della fase di raccolta dei dati (che indubbiamente può essere minore rispetto a quella necessaria per la somministrazione delle interviste); la facilità di attuazione della raccolta dei dati (le applicazioni informatiche consentono ormai ad una vasta platea di ricercatori di ricorrere a questa modalità di raccolta delle risposte degli intervistati); la forte interconnessione fra i *software* che gestiscono la raccolta in rete e quelli che consentono al ricercatore di costruire il questionario; la possibilità di inserire nel questionario *file* multimediali che l'intervistato può ascoltare e vedere; la possibilità di effettuare la raccolta dei dati senza rilevanti problemi dovuti alla distanza fra il luogo in cui sono gli intervistati e quello in cui opera il ricercatore (questa caratteristica è in comune con altre tecniche di somministrazione del questionario quali quella delle interviste telefoniche che consentono di raggiungere a parità di costi intervistati che risiedono in zone lontane da quella in cui opera il gruppo di ricerca, oppure quella del questionario inviato per posta che consente all'intervistato di compilare il questionario negli orari in cui a lui o lei è più comodo)⁵

In questo contributo saranno illustrati in primo luogo alcuni problemi metodologici connessi alla rilevazione dei dati tramite questionari somministrati via *web* (*cfr.* sez. 2); successivamente (*cfr.* sez. 3) saranno

³ Ad esempio, se l'intervistato o intervistata riferisce di non avere figli non gli/le vengono sottoposte le domande su questo argomento; se il soggetto riferisce non essersi recato alle urne nelle ultime elezioni politiche non si pone la domanda relativa al partito votato.

⁴ In questa ricerca, come si vedrà nella sez. 2 di questo capitolo, la disponibilità, di fatto, di tutti gli studenti oggetto della rilevazione di uno *smartphone* ha consentito di ovviare a questa limitazione in quanto ogni studente ha risposto alle domande attraverso il proprio telefono.

⁵ Si veda M Callegaro, K L Manfreda, V Vehovar, *Web Survey Methodology* (Sage 2015) 18-24.

descritte le scelte di metodo adottate in questa ricerca al fine di raccogliere le opinioni degli studenti sulle tematiche oggetto di studio.

2. Le principali questioni di metodo dei questionari telematici. – La rilevazione attraverso i *web surveys* presenta diversi problemi metodologici specifici di questa modalità di raccolta delle informazioni, assieme ad altri in comune con le tecniche impiegate nei sondaggi introdotte negli anni a partire dalla nascita di queste ricerche⁶.

2.1. Le strategie di campionamento. – Le strategie di campionamento dei *web surveys* e i principali problemi metodologici di questo tipo di ricerche in parte riprendono quelli dei sondaggi più tradizionali mentre in parte riflettono le specificità delle modalità di rilevazione attraverso questionari *online*.

Permane la nozione di: *a*) “popolazione, un insieme N (ampiezza della popolazione) di unità (dette anche “unità statistiche” o “unità di analisi” che costituiscono l’oggetto del nostro studio”⁷; *b*) campione, “l’insieme delle N (ampiezza del campione) unità campionarie (che chiamiamo “cas”) selezionate dalle N unità che compongono la popolazione allo scopo di rappresentarla (da cui l’uso dell’espressione “campione rappresentativo”) ai fini del nostro studio. La popolazione è l’oggetto da conoscere; il campione è lo strumento della conoscenza”⁸.

I ricercatori distinguono i campioni probabilistici e non probabilistici; “un campione si dice probabilistico quando ogni unità è estratta con una probabilità nota (e diversa da zero)”⁹. I campioni probabilistici permettono di effettuare i calcoli necessari a stimare l’errore di campionamento dato dalla differenza fra il valore proprio della popolazione rispetto a quello calcolato nel campione. Un classico tipo di campione probabilistico è il campione casuale semplice; un campione di questa natura viene costituito estraendo un certo numero di casi dalla popolazione di riferimento in modo che ogni unità della popolazione abbia la stessa probabilità di ogni altra di essere inclusa nel campione. “Per poter realizzare tale piano di campionamento il ricercatore dovrà innanzitutto *disporre della lista* della

⁶ P Corbetta (n 1); R M Groves *et al.*, *Survey Methodology* (Wiley, 2009).

⁷ P Corbetta (n 1) 321-322.

⁸ P Corbetta (n 1) 320.

⁹ P Corbetta (n 1) 321.

popolazione; in questo modo potrà associare a ogni unità N dell'elenco un numero ed estrarre casualmente N numeri fra gli N totali"¹⁰.

Quando il ricercatore non dispone della lista della popolazione e non riesce, con opportune procedure di campionamento, a costruire un campione probabilistico procede ad una selezione dei casi che non consente di dare ad ogni unità della popolazione una probabilità nota e non nulla. Questo problema è di grande rilievo nelle inchieste campionarie, incluse quelle nelle quali la rilevazione viene effettuata tramite l'uso del *web*. Come si vedrà nella sez. 3 di questo capitolo la rilevazione effettuata in questa ricerca si basa su un campionamento non probabilistico.

Un ulteriore problema nella rilevazione dei dati tramite sondaggio è l'errore di non risposta¹¹. I ricercatori distinguono fra mancati contatti di soggetti inclusi nel campione, i rifiuti a concedere l'intervista o a compilare il questionario (*unit non response*) e i casi in cui un intervistato rifiuta di fornire la risposta ad una specifica domanda (*item non response*). Il tema è di particolare rilievo in quanto i soggetti inclusi nel campione che si rifiutano di partecipare alla ricerca – rifiutano di farsi intervistare, non compilano il questionario – possono presentare caratteristiche ed avere opinioni diverse da coloro che invece partecipano¹².

2.2. La preparazione del questionario. – La redazione del questionario è uno dei temi forse più discussi della letteratura metodologica. Non rientra nell'economia di questo contributo una trattazione sistematica di questo argomento; si rinvia quindi ai diversi lavori che forniscono una trattazione panoramica dell'argomento¹³ concentrandosi sulle problematiche più vicine ai sondaggi effettuati via *web*.

¹⁰ P Corbetta (n 1) 322 e letteratura ivi citata, secondo cui vi sono altre procedure di campionamento che si possono includere fra quelle che consentono di costruire campioni probabilistici.

¹¹ P Corbetta (n 1) 341-345.

¹² Si pensi ad una ricerca volta a studiare le condizioni di vita della popolazione di una città; se i soggetti con età più elevata presentano alte percentuali di rifiuto a concedere l'intervista i risultati potrebbero condurre a delineare un'immagine distorta della situazione sociale studiata. Su questi temi v. R M Groves *et al* (n 6). Per una trattazione degli errori di non risposta nei sondaggi condotti via web si veda M Callegaro, K L Manfreda, V Vehovar (n 5) 130-160.

¹³ Si veda su questo tema Groves R M Groves *et al* (n 6). S Presser *et al.*, *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires* (Wiley, 2004). Per una trattazione in italiano si veda P Corbetta (n 1), nonché A Marradi, *Tutti redigono questionari. Ma è davvero così facile?* (Franco Angeli, 2019).

Callegaro, Lozar e Vehovar sottolineano che i *web surveys* sono rilevazioni dove il questionario è autosomministrato; ciò comporta che il questionario è il principale veicolo di informazioni fra ricercatore e intervistato e deve veicolare non solo le informazioni necessarie al soggetto per fornire le risposte, ma anche assicurarne la motivazione nello svolgimento del suo ruolo¹⁴.

Callegaro, Manfreda e Vehovar prendono in esame diversi tipi di domande volte a rilevare, tramite singoli quesiti, variabili nominali, ordinali e cardinali e suggeriscono le diverse forme di layout di risposta (casella di testo, pulsante, menu a tendina, scala numerica). Gli autori sottolineano che le tecniche di *web survey* consentono anche di lasciare agli intervistati la possibilità di ordinare le risposte a seconda di criteri di preferenza e facendo uso di strumenti grafici¹⁵. Gli stessi autori ricordano la possibilità di strutturare il questionario su una sola pagina, in modo che l'intervistato possa vedere tutte le domande, oppure dedicare una sola pagina ad ogni domanda; essi suggeriscono una strategia intermedia nella quale le domande sono raggruppate in specifiche pagine a seconda dell'argomento¹⁶. Com'è ovvio la rilevazione tramite *web survey* consente una compilazione del questionario nella quale, in base a determinate risposte date dal soggetto, egli o ella sono indirizzati a specifiche domande successive¹⁷.

Infine, un tema spesso trattato nella letteratura metodologica sui sondaggi è quello del tempo necessario per la compilazione del questionario (un problema analogo riguarda la durata dell'intervista nel caso di interviste faccia-a-faccia o telefoniche). Gli studiosi ritengono che una durata eccessiva della compilazione del questionario (o dell'intervista) possa comportare notevoli problemi alla rilevazione. Innanzitutto, una eccessiva lunghezza del questionario può comportare un aumento dei casi in cui il soggetto interrompe la rilevazione. Questo comportamento è più probabile nel caso di questionari auto compilati, come in un *web survey*, rispetto a quello di una intervista¹⁸. Anche se l'intervistato non interrompe

¹⁴ Il soggetto legge le domande sul dispositivo utilizzato per partecipare alla rilevazione e fornisce le risposte senza la mediazione di un intervistatore.

¹⁵ M Callegaro, K L Manfreda, V Vehovar (n 5) cap 4.

¹⁶ M Callegaro, K L Manfreda, V Vehovar (n 5) cap 4.

¹⁷ Ad esempio, se l'intervistato o intervistata riferiscono di non avere figli un eventuale gruppo di domande su questo tema viene saltato e il soggetto viene indirizzato alla prima domanda del gruppo relativo ad un altro tema della ricerca.

¹⁸ Nel caso di un'intervista la presenza di un intervistatore può favorire la collaborazione dell'intervistato e scoraggiarlo dall'interrompere la rilevazione.

la compilazione del questionario, quando questo viene percepito troppo lungo, il soggetto può iniziare a fornire risposte automatiche, che non riflettono correttamente le posizioni del soggetto, formulate senza la dovuta attenzione. Per questo motivo la letteratura, riportata da Callegaro, Manfreda e Vehovar, suggerisce di non superare la durata di pochi minuti per le ricerche di mercato. Per rilevazioni relative ad argomenti che incontrano l'interesse dei soggetti gli autori qui ricordati, a seguito di una rassegna della letteratura, suggerisco di non superare una lunghezza del questionario che richieda una ventina di minuti¹⁹.

Infine, Callegaro, Manfreda e Vehovar illustrano differenti modalità di *pre-test* volte ad individuare, prima della rilevazione vera e propria sui soggetti inclusi nel campione, eventuali problemi connessi alla formulazione delle domande e alla loro sequenza²⁰.

3. Le scelte di metodo adottate nella rilevazione presso l'Università di Bologna. – Il progetto di ricerca a cui è dedicato questo volume ha previsto una rilevazione delle opinioni degli studenti dell'Ateneo di Bologna.

La scelta del gruppo di ricerca è stata di effettuare la rilevazione tramite un questionario somministrato via *web*. Le ragioni della scelta sono molteplici. In primo luogo, si voleva rafforzare la percezione, da parte degli studenti e delle studentesse, che il progetto si era posto il problema di tutelare la riservatezza dei partecipanti e delle risposte da essi fornite²¹. In secondo luogo, si intendeva limitare i costi della rilevazione. Infine, il ricorso ad un *web survey* consentiva da un lato di effettuare la rilevazione nelle classi in cui si svolgono le lezioni e quindi di avere un facile accesso agli studenti e studentesse partecipanti, dall'altro di sfruttare una modalità di raccolta simile a quella utilizzata per la rilevazione delle opinioni degli studenti sulle attività didattiche, una modalità quindi certamente familiare ai soggetti chiamati esprimere le loro opinioni²².

¹⁹ Chi scrive ha effettuato una ricerca rivolta ad avvocati penalisti su tematiche relative al processo penale nella quale la compilazione del questionario richiedeva circa venti minuti; la rilevazione sembra essere stata bene accolta dai soggetti che non hanno segnalato una eccessiva durata del questionario; cfr. G Di Federico, M Sapignoli, *I diritti della difesa nel processo penale e la riforma della giustizia* (CEDAM 2014).

²⁰ M Callegaro, K L Manfreda, V Vehovar (n 5); per una trattazione in italiano si veda P Corbetta (n 1) 197-198.

²¹ La letteratura metodologica sottolinea la maggiore sensazione di riservatezza degli intervistati quando la rilevazione avviene attraverso questionari auto-compilati P Corbetta (n 1) 205-208.

²² Si veda una breve elencazione dei principali vantaggi della rilevazione via *web* nella sezione 1 di questo contributo.

In primo luogo, va detto che non è stato possibile per il gruppo di ricerca disporre della lista completa degli indirizzi di posta elettronica degli studenti dell'Università di Bologna. La selezione dei soggetti che hanno compilato il questionario è stata effettuata in diverse fasi.

In primo luogo, sono stati individuati i dipartimenti che hanno manifestato la loro disponibilità a partecipare alla ricerca, individuando quelli che sono stati quindi considerati dipartimenti pilota: il Dipartimento di Scienze Giuridiche²³, il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali e il Dipartimento delle Arti. Sono stati poi individuati dei corsi di studio dei diversi dipartimenti nei quali effettuare la rilevazione. In ciascun corso di studio infine sono stati indentificati gli insegnamenti obbligatori nei quali sono state raccolte le opinioni degli studenti e delle studentesse; i componenti del gruppo di ricerca si sono infatti recati nelle classi durante gli orari di lezione, con l'autorizzazione del docente, per chiedere agli studenti e studentesse la collaborazione alla ricerca. Questa procedura di selezione poteva consentire di raccogliere un alto numero di adesioni alla ricerca senza disporre della lista della popolazione di riferimento.

Inoltre, la possibilità di effettuare la rilevazione negli insegnamenti obbligatori di ogni anno di studio aumentava la possibilità che ogni studente o studentessa frequentante avesse la possibilità di partecipare alla ricerca. Infine, la scelta di recarsi in un solo insegnamento obbligatorio per ogni anno di corso di studio incluso nella rilevazione ha limitato il rischio di avere studenti che hanno compilato il questionario più di una volta. La rilevazione è avvenuta implementando il questionario sulla piattaforma Microsoft Forms.

Una volta individuato l'insegnamento e ottenuta l'autorizzazione del docente, il personale del gruppo di ricerca si è recato presso l'aula di lezione ed ha illustrato l'argomento e gli scopi della ricerca. Ha poi fornito agli studenti e alle studentesse le informazioni necessarie per compilare il questionario. Gli studenti e le studentesse hanno compilato il questionario collegandosi alla piattaforma di rilevazione attraverso il proprio smartphone. Inquadrando con il telefono un *QR code* che veniva proiettato sullo schermo dell'aula di lezione ogni studente o studentessa aveva la possibilità di entrare sul sito *web* che ospitava il questionario, leggere le

²³ Per il Dipartimento di Scienze Giuridiche la Laurea Magistrale in Legge. Per il dipartimento di Scienze Politiche e Sociali la Laurea in Scienze Politiche, Sociali e Internazionali. Per il Dipartimento delle Arti la Laurea Magistrale in Discipline della musica e del teatro; Laurea Magistrale in arti visive; Laurea Magistrale in Informazione, culture e organizzazione dei media, Laurea in Discipline della musica e del teatro.

domande e fornire le risposte. Non venivano registrati dati che potevano consentire di identificare il soggetto che partecipava alla ricerca. Una volta terminata la compilazione del questionario lo studente o la studentessa uscivano dalla piattaforma della rilevazione e i dati erano automaticamente riversati sul *server* del servizio, consentendo al gruppo di ricerca di accedere alla fase di analisi. Il tempo impiegato per la compilazione del questionario è stato di poco inferiore ai 5 minuti.

Dal momento che la popolazione di riferimento della ricerca era costituita dagli studenti dell'Università di Bologna il campione non si può considerare probabilistico. Non è infatti possibile calcolare una probabilità maggiore di 0 per ogni studente bolognese: tutti gli studenti iscritti a corsi di laurea diversi da quelli oggetto di rilevazione e appartenenti ai tre dipartimenti pilota sui quali è stata effettuata la ricerca non avevano alcuna probabilità di essere inclusi nel campione. Nonostante questo, si può pensare di avere effettuato la rilevazione su un buon numero di studenti dei corsi di laurea di interesse per la ricerca poiché la rilevazione si è svolta in aula ed è probabile che pochi dei soggetti presenti si sia sottratto alla rilevazione.

Inoltre, la modalità di rilevazione attraverso lo *smartphone* personale degli studenti e delle studentesse è molto simile a quella utilizzata dall'Ateneo per raccogliere, in forma anonima, le valutazioni degli studenti sulla qualità della didattica degli insegnamenti; è ragionevole pensare che, quindi, i soggetti chiamati a fornire le loro opinioni abbiano trovato quella forma di rilevazione in qualche modo familiare.

Il questionario si componeva di diciotto domande. Dopo una domanda volta a chiedere se il soggetto era uno studente, uno studente lavoratore o uno specializzando, una prima serie di tre quesiti era dedicata ad accertare se il soggetto avesse avuto esperienze di conflitti all'università. Vi era poi una domanda di grande rilievo nella quale l'intervistato era richiesto di indicare, in caso di conflitto con altri studenti, a quale figura egli o ella si sarebbe rivolto. Vi era poi una domanda nella quale si chiedeva ai soggetti quanta influenza avessero i conflitti sul benessere psicofisico.

Un quesito centrale riguardava gli elementi che più frequentemente possono generare conflitti fra studenti. Gli intervistati potevano fornire più risposte e le alternative menzionate erano quindici. Erano menzionati argomenti quali gli appunti delle lezioni e le trascrizioni delle registrazioni delle lezioni, i problemi sorti durante i lavori di gruppo, le questioni sanitarie e della sicurezza.

La seconda parte del questionario era centrata sulle modalità che in Ateneo sono state istituite per la risoluzione dei conflitti. In primo luogo, si chiedeva al soggetto se avesse mai contattato il Garante per gli studenti; successivamente veniva sondata la disponibilità dello studente o della studentessa a rivolgersi ad un terzo per chiedere a quest'ultimo una soluzione al conflitto che potesse contrapporlo ad un altro studente; infine, era prevista una domanda volta a sondare la disponibilità dell'intervistato o dell'intervistata a coinvolgere, nel ruolo di terzo, un altro studente o studentessa. Una specifica domanda era stata inserita al fine di rilevare la rilevanza del tema della riservatezza in caso di coinvolgimento di un terzo. Una serie di domande era centrata sul tema della mediazione: si chiedeva se l'intervistato fosse a conoscenza di queste attività e se fosse disposto a rivolgersi a specialisti in questo campo. Infine, una serie di domande chiedeva ai soggetti se fossero interessati a ricevere una formazione da mediatori e se fossero intenzionati a rivolgersi ad uno sportello di mediazione con altri studenti operanti nel ruolo di mediatori.

Tutto sommato il questionario sembra avere incontrato l'interesse degli studenti a cui era rivolto. Hanno compilato al questionario poco meno di 1.350 studenti iscritti ai corsi di laurea dei tre dipartimenti che hanno partecipato alla rilevazione. I principali risultati dell'analisi dei dati sono riportati nel capitolo di Mancuso in questo volume.

ABSTRACT: Questo capitolo illustra le scelte di metodo adottate in questa ricerca al fine di rilevare l'opinione degli studenti e delle studentesse dell'Università di Bologna sui temi della risoluzione dei conflitti in ambito accademico. Nella prima parte del capitolo sono riportate brevemente alcune delle principali questioni metodologiche relative alle interviste via web. Nella seconda parte del testo si rende conto della strutturazione della ricerca condotta sul campo.

Dispute system design in action: integrating student peer-mediation at the University of Bologna

ANGELA MARIA FELICETTI

Adjunct Professor and Postdoctoral Fellow, University of Bologna, IT;
Institute of Legal Informatics and Judicial Systems (IGSG) of the Italian
National Research Council (CNR)

SUMMARY: 1. Dispute resolution in academia: room for improvement? – 2. Principles of dispute system design (DSD). – 2.1 DSD for Unibo: goals and scope. – 2.2. Analysis of the current processes. – 3. Students' peer mediation as an innovative design choice. – 3.1 Implementation of the pilot program. – 3.2 Rules and Code of Ethics. – 4. The first case and some (preliminary) conclusions.

KEYWORDS: Conflict Resolution; Dispute System Design; University; Peer Mediation

1. Dispute resolution in academia: room for improvement? – In recent years, the field of conflict management within academic institutions has increasingly attracted attention as a space for innovation and reform. Universities, as complex communities composed of students, faculty, administrative staff, and governing bodies, are characterized by a diversity of stakeholders and a multiplicity of conflict dynamics, ranging from interpersonal disagreements to institutional grievances. Within this evolving landscape, “design activities” aimed at structuring how conflicts are addressed have emerged across various jurisdictions and institutional contexts.

These design efforts have taken multiple forms and have been driven by a variety of actors. In some cases, legislative intervention has prompted structural reform in academia. For instance, in Spain, as analyzed by Sánchez-López¹, the *Ley de Convivencia Universitaria* of 2022 mandates universities to adopt mechanisms for peaceful conflict resolution, including mediation. In the United States, the State of Georgia launched in the mid-1990s one of the most coordinated regional initiatives in higher education,

¹ See chapter authored by Sánchez-López in this Volume.

providing centralized training and implementation support for conflict management systems across 30 public universities².

In other contexts, innovation has come from within institutions themselves. At the University of Bologna, the *Garante degli studenti* (Students' Ombudsperson) was established in the academic year 2003/2004 as a figure dedicated to safeguarding students' rights and promoting dialogue. In 2012, the *Garante's* Statute was reformed to formalize and consolidate this role as an independent point of contact for students seeking informal resolution of academic and administrative issues³.

These "re-design" initiatives reflect a broader cultural shift in how conflict is approached, both within the university context and across the legal system of reference. In Italy, for example, a recent shift in the approach to conflict has fostered the gradual integration of more dialogic and participatory forms of dispute resolution into the legal system, with particular emphasis on pre-action mediation and on the increasing interplay between mediation and civil proceedings⁴. A comparable shift has occurred in the United States, where alternative dispute resolution mechanisms (ADR) have been progressively integrated into the public court system, following the vision articulated by Professor Frank Sander in his concept of the "multi-door courthouse"⁵. This model has significantly expanded citizens' access to efficient and appropriate forms of dispute resolution by matching each case with the most suitable process. It has also inspired many American universities to establish ombudsperson offices and implement a variety of ADR programs, embedding a culture of conflict resolution within their institutional structures⁶.

Innovations in the field of dispute management within universities are typically prompted by identifiable drivers. For instance, gaps in existing

² In 1994 the State of Georgia offered centralized training activities for administrative staff of all universities, published guidelines on dispute management and offered a consultation service for their implementation, cfr. D Yarn, 'Designing a Conflict Management System for Higher Education: A Case Study for Design' (2014) *Conflict Resolution Quarterly*, 87.

³ C Mancuso and AM Felicetti, 'Innovative Approaches to Dispute Resolution in Academia: Insights from the University of Bologna' (2024) *Utrecht Law Review*, 41.

⁴ For an overview: S Dalla Bontà, 'The promise of consensual justice: The recent mediation reform in Italy' (2021) 26 *Zeitschrift Für Zivilprozess International*, 3; P Lucarelli et al., 'Fitting the Forum to the Fuss While Seeking the Truth: Lessons from Judicial Reforms in Italy' (2020) 36 *Ohio State Journal on Dispute Resolution*, 213.

⁵ J Barrett, *A history of alternative dispute resolution*, 2004, San Francisco, p. 141 ff.

⁶ See W Waters, 'The History of Campus Mediation Systems: Research and Practice' (1999) *CNCR-Hewlett Foundation Seed Grant White Papers*, 10; and J Katz-Jameson, 'Diffusion of a Campus Innovation: Integration of a New Student Dispute Resolution Center into the University Culture' (1998) *Mediation Quarterly*, 129.

redress mechanisms are often a catalyst for the creation of new procedures. As evidenced by the survey discussed in the chapter by Mancuso, many students at the University of Bologna perceive a lack of accessible, effective, and responsive avenues for addressing interpersonal conflicts and grievances involving fellow students⁷. Another driver for innovation in institutional dispute management is the increasing number of cases and the growing pressure on existing mechanisms. The issue is particularly evident in the case of the *Garante* at the University of Bologna, whose workload has significantly expanded in the post-COVID period⁸. This trend highlights the urgency of diversifying available mechanisms and developing more effective pathways for triaging and addressing disputes.

The University Dispute Resolution (U.d.r.) Project stands out as an unconventional driver of change within the University of Bologna⁹. Unlike traditional institutional actors, it is a research initiative that applies academic knowledge to generate concrete improvements in how conflicts are understood and addressed within the academic community at the University of Bologna. The Project emerges in response to both structural shortcomings in the existing dispute resolution mechanisms and broader cultural transformations in the Italian legal system. As explained in par. 3 below, the U.d.r. Project has designed and piloted a peer-to-peer mediation program for students at the University of Bologna, grounded in pedagogical innovation and participatory design.

Over the past two decades, Italian universities have sought to train new generations of legal professionals in the effective use of ADR mechanisms in civil and commercial disputes¹⁰. The U.d.r. Project not only aligns with these efforts but deepens them by bridging the gap between what is taught in the classroom and how the university as an institution manages conflict. Through the development of a peer mediation curriculum, the Project has

⁷ See chapter authored by Carolina Mancuso in this Volume.

⁸ The number of disputes handled by the *Garante degli studenti* at the University of Bologna increased from 116 in 2012 to 314 in 2023, with a peak of 438 cases recorded in 2020. See: <<https://www.unibo.it/it/ateneo/organizzazione-e-sedi/organi/relazioni-garante-degli-studenti>>(accessed 11 February 2026).

⁹ For an overview of the Project see the website: <<https://site.unibo.it/mediazione-universitaria-udr-prin/it>> (accessed 11 February 2026) For preliminary assessments of the Project's objectives see also: Mancuso and Felicetti (n 3) 34-49.

¹⁰ On the topic see for references: S Dalla Bontà (ed.), *Le parti in mediazione: strumenti e tecniche. Dall'esperienza pratica alla costruzione di un metodo* (Quaderni della Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento, 2020) available in open access at <<https://iris.unitn.it/handle/11572/269082>> (accessed 11 February 2026); M F Ghirga, 'Cultura della Mediazione' (2024) *Rivista di diritto processuale*, 45.

equipped participants to recognize, analyze, and manage conflict through innovative and context-sensitive strategies. As noted by Uzqueda¹¹, the Project intentionally disrupts the traditional “top-down” approach often found in legal education by prioritizing experiential learning and systemic thinking. Its “bottom-up” methodology empowers students not merely as mediators, but as emerging professionals capable of designing and embedding sustainable conflict resolution systems within a variety of organizational and social contexts. In doing so, the Project contributes not only to educational innovation, but also to a broader institutional coherence between the University’s teaching mission and its internal practices of dispute management. It is within this pragmatical dimension that the Project draws upon the principles of dispute system design (hereinafter also DSD)¹².

2. Principles of dispute system design (DSD). – The interdisciplinary theory of DSD is famously described as “the applied science of designing the means to prevent, manage and resolve streams of disputes and conflicts”¹³. Although DSD originated in North America over three decades ago, it remains relatively underexplored in the scholarship of continental Europe¹⁴. Its approach focuses on identifying the optimal options for dispute resolution, including both newer and traditional processes, by taking into account the ultimate goals of the systems, the stakeholders, the context and culture in which the systems operate, the processes currently

¹¹ See the chapter authored by Ana Uzqueda in this Volume.

¹² DSD is a highly interdisciplinary approach as it involves organizational theory, law, economics, human resources management, organizational development, political science, public affairs and social psychology. For references see, *inter alia*, W Ury, J Brett and B Goldberg, *Getting Disputes Resolved: Designing Systems To Cut the Cost of Conflict*, (Jossey-Bass, 1998); L Blomgren-Amsler, S Smith and J Martinez, *Dispute System Design: Preventing, Managing, and Resolving Conflict* (Stanford University Press, 2020).

¹³ Blomgren-Amsler et al. (n 12) 7.

¹⁴ See for example: A Nylund, ‘A Dispute Systems Design Perspective on Norwegian Child Custody Mediation’, in Nylund et al. (eds), *Nordic Mediation research*, Cham, 2018, p. 9 ff; P Cortés, *Dispute System Design Features of Effective Consumer Redress Models*, in *The Law of Consumer Redress in an Evolving Digital Market*, Cambridge, 2017, p. 247 ff.; M Barendrecht, ‘Best practices for an affordable and sustainable dispute system: a toolbox for microjustice’ (2009) *Tilburg University Legal Studies Working Paper No. 3*, available at <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1334619> (accessed 11 February 2026); C Gill, J Williams, C Brennan and C Hirst, ‘Designing Consumer Redress: A Dispute System Design (DSD) Model for Consumer-to-Business Disputes’ (2016) 36(3) *Legal Studies*, 438-463.

available, and the overall accountability of the systems¹⁵. The literature has clarified the distinction between processes (or procedures) and systems in dispute resolution¹⁶. Systems are concerned with the institutionalization of dispute resolution in a certain setting. They may offer a single process or several forms of process for dispute resolution, some of which may be formal and other informal. Each institutional system coexists with dispute resolution services offered by external actors, such as public courts, administrative bodies or private providers. DSD is equally concerned with making the available processes more efficient and with the creation – when needed – of new processes for dispute resolution, that may work as standalone mechanisms or in combination with existing processes.

The DSD analytical framework highlights the distinction between interest-based and rights-based approaches to dispute resolution¹⁷. Interest-based approaches focus on identifying and addressing the underlying needs and interests of the parties involved (e.g. negotiation and mediation). In contrast, rights-based approaches determine what parties are entitled to according to legal rules or practices (e.g. arbitration or other forms of adjudicative decision-making systems). The DSD literature contends that interest-based processes are superior to all others because they are less costly, more satisfactory, better at preserving relationships, and more likely to produce enduring outcomes¹⁸. DSD models tend therefore to drive stakeholders toward mediation and similar forms of dispute resolution, while leaving adjudicative mechanisms as last-resort measures.

In the *manifesto* of DSD, Ury and his co-authors developed a conceptual framework based on six basic principles, intended to guide the creation of effective, fair, and sustainable conflict resolution systems. These principles aim not only to improve procedural efficiency but also to promote a shift from adversarial to interest-based approaches to conflict, especially in complex institutional environments.

First, designers are encouraged to “put the focus on interests”, meaning that dispute resolution systems should prioritize the underlying needs and motivations of the parties, rather than concentrating solely on their legal rights or hierarchical positions. This principle requires a multi-layered

¹⁵ S Smith and J Martinez, ‘An Analytic Framework for Dispute System Design’ (2009) 14 *Harvard Negotiation Law Review*, 129-33.

¹⁶ Idem, 126.

¹⁷ Blomgren Amsler et al. (n 12), 34.

¹⁸ Ury et al. (n 12), 10-19.

approach: the system should incorporate accessible and clearly structured negotiation pathways that enable parties to engage in dialogue at an early stage. It should also strengthen the motivation to negotiate by fostering a culture that values cooperative problem-solving and by providing appropriate incentives to choose dialogue over escalation. Furthermore, the system must invest in capacity-building, equipping potential users with the skills necessary for effective negotiation, for instance through targeted training. Finally, this principle entails the allocation of adequate resources, such as the creation of dedicated roles (e.g., ombudspersons).

Second, effective systems should “build loop-backs to negotiation”, meaning they must allow parties to return to informal dialogue even after more formal processes have been initiated. These loop-backs increase the likelihood of resolution through consensus, reduce procedural costs, and preserve relationships by preventing premature escalation. They also help maintain party autonomy throughout the dispute process.

Third, DSD frameworks recommend “providing low-cost rights and power backups”. While interest-based processes are ideal in many cases, there must be accessible process based on parties’ rights and enforceable against parties’ will (such as ombuds services, grievance procedures, or appeals boards) as essential safeguards. These backup mechanisms ensure that when negotiation fails or is inappropriate, parties still have recourse to fair and accountable processes without incurring excessive financial or relational costs.

Fourth, system design should “build on consultation before, and feedback after”. Stakeholder involvement in both the design and evaluation of the system is crucial to ensure legitimacy, usability, and adaptability¹⁹. Engaging potential users during the planning phase helps tailor the system to the actual needs and constraints of the community, while structured feedback mechanisms ensure that the system evolves based on users’ lived experiences and emerging challenges.

Fifth, procedures should be “arranged in a low-to-high-cost sequence”, guiding parties through a graduated path that begins with the least costly and least adversarial options (such as informal discussion or peer mediation) and escalates only when necessary. This sequencing not only encourages early resolution but also conserves institutional resources and reduces the emotional and social toll of conflict.

¹⁹ Smith and Martinez (n 15) 131.

Sixth, a well-functioning system must “provide the necessary motivation, skills, and resources” to ensure meaningful engagement by its users. This includes both individual-level capacities (such as training in communication or active listening) and organizational-level infrastructure (such as dedicated staff, allocated time, and administrative support). Without these enabling conditions, even well-designed procedures risk underuse or ineffectiveness.

The literature on DSD underscores the centrality of goal-setting as a foundational component of any design process²⁰. Clearly articulated goals not only guide the selection and structuring of dispute resolution mechanisms but also enhance the overall quality and coherence of design choices. A preliminary and critical step involves defining the scope of conflicts the system is intended to address²¹. Within that defined scope, goals may vary significantly: they can pertain to the types of processes to be employed (e.g., negotiation, mediation, adjudication), the quality and fairness of outcomes, the balance between procedural efficiency and resource allocation, and the broader institutional or cultural shifts the system is expected to promote²². Importantly, the system designer holds the responsibility of prioritizing among potentially competing goals, ensuring coherence and internal consistency. However, the design process must also rest on a solid ethical foundation²³. This includes critically evaluating the legitimacy of the system’s objectives in light of individuals’ fundamental rights, fairness, and due process guarantees. Ethical DSD practice entails rejecting design objectives that seek to suppress legitimate grievances, manipulate stakeholder engagement, or systematically ignore claims, even if such goals might serve institutional expediency.

²⁰ Smith and Martinez (n 15) 129.

²¹ KZ Shariff, ‘Designing Institutions to Manage Conflict: Principles for the Problem-Solving Organization’ (2003) 8 *Harvard Negotiation Law Review*, 133. At 146 the author argues that the scope should be as broad as necessary in order to cover many related issues of interest for the member of the institution instead of being limited to specific or narrow issue area.

²² Gill et al. (n 14) 448.

²³ For a broad overview of ethical issues involved in DSD: C Menkel-Meadow, ‘Are There Systemic Ethics Issues in Dispute System Design? And What We Should (Not) Do About It: Lessons From International and Domestic Fronts’ (2009) 14 *Harvard Negotiation Law Review*, 195. See also: Blomgren-Amsler et al. (n 12) 90.

2.1 DSD for Unibo: goals and scope. – As mentioned, DSD has already been successfully applied by legal scholars to investigate mechanisms for conflict resolution currently deployed by universities²⁴.

In designing a dispute management system for an academic institution such as the University of Bologna, one of the initial and most critical tasks is the articulation of clear and coherent goals, closely aligned with the institution's core educational mission. Given that the University is primarily devoted to research and teaching²⁵, a well-conceived DSD should seek not only to manage and resolve disputes within the community, but also to reframe conflict as an opportunity for education, reflection, and personal growth. This approach encourages a constructive culture in which disputes are not merely seen as disruptions but as integral moments for learning and community development. Accordingly, the goals of the system should include promoting respectful dialogue, strengthening community bonds, and fostering self-regulation and problem-solving capacities among community members. The system should particularly provide a learning opportunity for all students, regardless of their disciplinary background, on benefits of interest-based dispute resolution. This includes equipping students with a foundational understanding of how mechanisms such as negotiation and mediation can serve as effective alternatives to adversarial, rights-based approaches. Through direct engagement with peer mediation programs or ADR-related training, students can acquire transferable skills in communication, negotiation, and conflict resolution, skills that are increasingly essential across professional sectors.

Defining the scope of the system for management and resolution of disputes is equally essential. The University of Bologna is an inherently diverse and multi-layered community, comprising students, PhD candidates, faculty members, administrative and service staff, each with distinct roles, interests, and vulnerabilities. The system should be capable of addressing both “horizontal conflicts” arising among peers (e.g., disputes among students or among faculty) and “vertical conflicts”, which involve

²⁴ N Palmadesso, ‘Student mediators solving campus conflict: the efficient shift from discipline to dispute resolution’ (2017) 72 *Dispute Resolution Journal*, 55-86. See also: N Katz and L Kovack, ‘Higher education’s current state of alternative dispute resolution services for students’ (2016) 4 *Journal of Conflict Management*, 5-37; J Meyer Schrage and N Giacomini (eds.), *Reframing Campus Conflict: Student Conduct Practice Through the Lens of Inclusive Excellence* (Routledge, 2020). See also: Mancuso and Felicetti (n 3) 37.

²⁵ See <<https://normateneo.unibo.it/Statuto.html>> (accessed 11 February 2026).

parties in hierarchically asymmetrical positions (e.g., student-professor or staff-administration disputes). In some cases, particularly where employment relationships are involved, such disputes may also qualify as workplace conflicts. The broad variety of potential conflicts, coupled with the complex internal power dynamics typical of academic settings, demands a flexible and inclusive system design.

2.2 Analysis of the current processes. – Most DSD scholars argue that effective system design must begin with a rigorous and context-sensitive assessment of the existing dispute resolution tools²⁶. This involves mapping current mechanisms, identifying known points of friction or failure, and understanding the prevailing culture of conflict management within the setting. Such an assessment enables designers to build upon what already exists, avoid redundancies, and tailor interventions that are both appropriate and sustainable in the specific institutional context.

Previous research has shown that processes currently available at the University of Bologna are characterized for their right-based approach to dispute resolution²⁷. A central component of the current dispute resolution framework at the University of Bologna is outlined in Articles 45 to 50 of its *Code of Ethics and Conduct*²⁸, which establish the procedures and consequences for breaches of standards by each category of members of the community. These provisions delineate a formal, role-based system of accountability of the members of the academic community that reflects a predominantly adjudicative model. Article 45 introduces the general mechanism for reporting violations, which can be submitted in writing to a range of institutional figures, including the Head of Department, the Disciplinary Proceedings Unit, the Confidential Counsellor, the Student Ombudsperson, or the Rector. Subsequent articles differentiate the applicable procedures and sanctions depending on the qualification of the individual involved²⁹. Sanctions may range from written reprimands to contract termination, exclusion from institutional roles, or, in the case of students, disciplinary action under the Student Regulations.

²⁶ Ury et al. (n 10) 20.

²⁷ Mancuso and Felicetti (n 3) 37.

²⁸ See for references: <<https://normateneo.unibo.it/allegati/codice-etico-e-di-comportamento>> (accessed 11 February 2026).

²⁹ Administrative staff (Art. 46), academic staff and researchers (Art. 47), students (Art. 48), non-tenured teaching and research personnel (Art. 49), or external collaborators and service providers (Art. 50).

Importantly, the procedural framework established in these articles is designed to address mostly vertical disputes between individuals and the institution (such as breaches of duties, misconduct in service, or violations of university policies) rather than horizontal conflicts among peers³⁰. The latter may occasionally trigger these formal mechanisms, particularly when they escalate into violations of ethical or disciplinary norms, but they are neither the focus nor the strength of the existing framework. In practice, student-to-student disputes often fall into a grey area: too informal or relational to qualify for formal disciplinary action, yet too impactful to be left unaddressed.

Although the disciplinary procedures for students and staff respect formal guarantees of due process³¹, it has been argued that they remain embedded within a top-down, adjudicative logic focused on determining responsibility and issuing sanctions³². They do not explicitly provide space for informal problem-solving and they are not focused on joint resolution between parties. Moreover, they are ill-suited to address the broad spectrum of disputes that do not rise to the level of disciplinary breaches but nonetheless generate significant relational tension or dissatisfaction within the university community. From a DSD perspective, the absence of graduated, interest-based mechanisms, particularly at the early stages of conflict, represents a critical gap.

Nonetheless, the University of Bologna has introduced certain institutional figures that reflect, at least in part, the logic of informal and interest-oriented conflict resolution. Notably, the Student Ombudsperson³³

³⁰ Mancuso and Felicetti (n 3) 39-40.

³¹ The current processes involve disciplinary committees appointed by the Rector (in the case of student disciplinary proceedings) or by the Academic Senate (for professors and researchers), and are composed of academic members, alongside selected student representatives in the case of student misconduct. For students, the process must be initiated within thirty days of the Rector becoming formally aware of the alleged infraction. It entails notification of the charges, the opportunity to submit written observations, and the right to be heard in person by the disciplinary committee, which deliberates and reaches decisions by majority vote of the members present. Faculty members and researchers are subject to analogous disciplinary procedures, managed by a dedicated panel responsible for assessing infractions such as breaches of professional ethics, academic duties, or institutional rules. As with the student procedure, safeguards are in place to ensure procedural fairness, including the right to be informed of the allegations, to respond in writing, and to appear before the committee to present their case.

³² Mancuso and Felicetti (n 3) 39-40.

³³ The Student Ombudsman roles' is defined at art. 15 of the University of Bologna Statute. For further references: <<https://www.unibo.it/en/university/organisation-and-campus/university-governing-bodies/student-ombudsman>> (accessed 11 February 2026).

and the Confidential Counsellor (*Consigliera di fiducia*)³⁴ provide accessible, non-adjudicative channels for students and staff to raise concerns and seek support in navigating conflict situations. These actors operate with a degree of independence, offer confidential listening spaces, and promote dialogue-oriented solutions, aligning them with key principles of interest-based design such as early intervention, informal resolution, and relational sensitivity. While a comprehensive analysis of the roles and activities of the Student Ombudsperson and the Confidential Counsellor lies beyond the scope of this chapter, it is important to clarify the procedural nature and limitations of their respective mandates.

In the case of the *Garante*, the intervention is limited to disputes between students and the institution, typically concerning administrative procedures, access to services, or rights within the academic framework. The *Garante* does not facilitate resolution between individual parties but rather functions as a facilitator of institutional compliance and dialogue, focusing on ensuring that students' claims are properly addressed within existing structures. As such, the scope of action of the process administered by the *Garante* is structurally limited to vertical conflicts³⁵.

The *Consigliera*, by contrast, operates within a broader relational spectrum and may intervene in both vertical and horizontal conflicts within the university community. Her primary function is to offer confidential support, guidance, and informal assistance to individuals (whether students, academic staff, or technical-administrative personnel) who experience or witness conduct that may constitute moral or sexual harassment, discriminatory behavior, or other violations of personal dignity in the academic or workplace environment. The Counsellor may be approached in cases involving different categories of university members (eg. conflict between a PhD candidate and their supervisor) or cases between peers or colleagues. While she does not serve as a formal mediator, the *Consigliera* may assist in clarifying rights, identifying informal avenues for resolution, or facilitating access to formal procedures, when appropriate. However, her mandate is not to manage interpersonal

³⁴ For further information on the Counsellor role at the University of Bologna: <<https://www.unibo.it/it/ateneo/organizzazione-e-sedi/consigliere-di-fiducia-consigliera-di-fiducia>> (accessed 11 February 2026).

³⁵ Some requests fall outside the *Garante's* jurisdiction, including cases that overlap with the role of the Confidential Counsellor (e.g., involving harassment or discrimination), students enrolled at other institutions, or complex disputes involving staff and the University as an employer, often escalating to litigation, cfr. Mancuso and Felicetti (n 3) 42.

disputes in a general sense, but rather to act within a safeguarding and anti-discrimination framework, aimed at preventing and addressing dignity-related violations in alignment with the University's Code of Ethics and related policies. From the perspective of DSD, the *Consigliera* may not offer a dispute resolution process³⁶, as her role is not centered on guiding parties toward a consensual resolution (although it may occasionally involve facilitating dialogue) nor on adjudicating conflicts. Rather, her intervention is primarily aimed at providing individual support, ensuring institutional compliance with ethical and anti-discrimination standards, and promoting a respectful working and learning environment, rather than enabling structured conflict resolution between the parties.

3. Students' peer mediation as an innovative design choice. – The U.d.r. Project has identified peer mediation as a strategic addition to the University of Bologna's current dispute management system. The integration of the pilot process responds to a currently unmet structural need: the absence of dedicated, interest-based mechanisms for addressing horizontal conflicts among students. As discussed in the preceding sections, the University's existing system is primarily composed of formal and semi-formal rights-based procedures, designed to manage vertical disputes between individuals and the institution. While certain interpersonal issues may fall within the purview of the Confidential Counsellor, her role is focused on remedies for harassment and does not constitute a general-purpose dispute resolution process.

Consequently, there remains a critical gap in the system's capacity to address the types of conflicts that most commonly affect student life, those arising between peers in contexts such as group work, shared accommodation, campus organizations, or daily academic interactions. These conflicts often go unacknowledged, are managed informally with uneven outcomes, or escalate unnecessarily in the absence of structured support. Peer mediation offers a context-sensitive, dialogic process through

³⁶ The creation of an *ad hoc* figures entrusted with addressing moral and sexual harassment was first encouraged by European institutions through the European Commission Recommendation 92/131 of 27 November 1991, concerning the protection of the dignity of women and men at work, and the European Parliament Resolution A3-0043/94. This recommendation was further reinforced by EU anti-discrimination directives, subsequently transposed into Italian law through Legislative Decree No. 81/2008 on health and safety in the workplace. In this context, the role of the Confidential Counsellor has become increasingly common in universities.

which students can resolve disputes with the support of a trained neutral peer, while also fostering a culture of dialogue, accountability, and mutual respect within the academic community.

In general peer mediation is defined as a “structured process, whereby one or two trained, impartial peers – belonging to the same status and group as the conflict parties – help facilitate dialog between disputants to assist negotiating and, ideally, reaching an agreement”³⁷. It is a voluntary and confidential process in which trained individuals assist their peers in resolving conflicts through facilitated dialogue³⁸. Peer mediation originated in the educational sector, with structured programs first emerging in U.S. schools during the 1980s, and subsequently expanding across much of the Western world³⁹. Initially designed to empower students to resolve interpersonal disputes constructively, the model has since been successfully adapted to a variety of institutional contexts beyond schools, including prisons⁴⁰, private sector workplaces, and refugee shelters⁴¹. These diverse applications demonstrate the process’ flexibility. Research has shown that the defining feature of peer mediation is the shared social and experiential proximity between mediator and parties, which increases the accessibility, credibility, and perceived fairness of the process.

Applied in the university context, peer mediation empowers students to take an active role in managing their own disputes, enhancing their agency and fostering a sense of co-responsibility within the academic community. Moreover, the benefits of peer mediation extend beyond conflict resolution: it offers a powerful educational tool for developing key interpersonal competencies such as active listening, empathy, negotiation techniques, and collaborative problem-solving skills.

³⁷ H Cremin, *Peer mediation: citizenship and social inclusion revisited* (Open University Press 2007) 29-30.

³⁸ R Harris, ‘Unlocking the Learning Potential in Peer Mediation: An Evaluation of Peer Mediator Modeling and Disputant Learning’ (2005) 23 *Conflict Resolution Quarterly*, 141-164.

³⁹ L M Philipson, ‘The Kids Are Not All Right: Mandating Peer Mediation as a Proactive Anti-Bullying Measure in Schools’ (2012) 14 *Cardozo Journal of Conflict Resolution*, 81-104; L Gogos, ‘Peer Mediation: Equipping Student Leaders With The Ability To Resolve Internal Conflicts’ (2020) 21 *Cardozo Journal of Conflict Resolution*, 349-360.

⁴⁰ L Kaufer et al., ‘Prisoner Facilitated Mediation: Bringing Peace to Prisons and Communities’ (2014) 16 *Cardozo Journal of Conflict Resolution*, 187-219.

⁴¹ E Winter et al., ‘Psychosocial peer mediation as sustainable method for conflict prevention and management among refugee communities in Germany’ (2021) *Conflict resolution quarterly*, 195-210.

From an institutional perspective, integrating peer mediation presents both opportunities and challenges. On the one hand, it aligns with DSD principles such as early intervention and interest-based resolution. It also relieves pressure on formal complaint mechanisms and enhances the university's ability to respond flexibly to a broader spectrum of conflicts. On the other hand, the success of such a system depends on a number of preconditions, including institutional support, clear referral pathways, careful training and supervision of peer mediators, allocation of adequate economic resources and ongoing coordination with existing structures such as the *Student Ombudsperson* and the *Confidential Counsellor*. Additionally, implementing peer mediation requires navigating internal power dynamics and securing legitimacy among stakeholders who may be unfamiliar with or skeptical of informal processes.

Nevertheless, as part of a comprehensive DSD strategy, peer mediation represents a compelling and feasible innovation: it does not only address a presently unmet need within the student population at the University of Bologna but also supports the University's broader mission of cultivating a new culture in conflict resolution. At this stage, the U.d.r. peer mediation program remains in its pilot phase, with ongoing efforts focused on evaluation, refinement, and gradual institutional integration. Preliminary measures have been taken to initiate a dialogue with University bodies and with operators of student accommodations, both in the public and private sectors, to explore future collaboration. These conversations have been met with interest and openness, suggesting fertile ground for expanding the scope and visibility of the service. In parallel, the U.d.r. project is generating valuable empirical data and research outputs, which will inform future versions of the peer mediation process and contribute to the broader discourse on innovative dispute resolution in higher education settings.

3.1 Implementation of the pilot program. – The implementation phase of the U.d.r. pilot program has begun with the development of a training curriculum on peer mediation, specifically designed to address conflicts arising within the student community. This marked a shift in focus from more traditional ADR training models (often oriented toward professional or institutional contexts) to a learning framework grounded in peer-to-peer dynamics typical of university life. The design of the curriculum required the collaboration of experienced mediation trainers and entailed a dual innovation: first, identifying effective pedagogical methods for teaching

peer mediation to university students; second, constructing a peer mediation model tailored to the distinctive features of disputes among university students, highlighting informality, relational proximity, and shared status among parties. Ana Uzqueda's chapter offers a detailed examination of the pedagogical choices underlying the implementation of the training program⁴², which to this day has been successfully completed by over 15 students enrolled in different degree programs at the University of Bologna.

It is equally important to emphasize the design rationale of the peer mediation process itself, particularly through the lens of DSD theory. The process is characterized by ample flexibility, which enables the trained peer mediators to tailor their activities according to the actual needs of participants. It is managed by two co-mediators and a third mediator in the role of reflective observer⁴³. This latter figure is a distinctive feature of the model developed within the U.d.r. Project. The observer participates in mediation sessions without intervening directly in the process, but instead provides a formative and meta-reflective function. After each session, the observer offers non-judgmental feedback to the co-mediators, encouraging reflection on the relational and communicative dynamics that emerged, the effectiveness of the strategies used, and the extent to which the process adhered to the ethical and methodological principles of the service⁴⁴.

The peer mediation process is designed to ensure accessibility, informed participation, and flexibility in managing interpersonal conflicts among students. It begins with the submission of an online request form by the initiating student, followed by a preliminary individual information session with three peer mediators. During this session, the student receives detailed information about the nature, scope, and purpose of peer mediation and is invited to clarify the circumstances that led them to seek support. A corresponding informational meeting is then offered to the other party

⁴² The training model developed for the peer mediator curriculum includes 20 hours of instruction based on the Harvard model, enriched with elements from the circular and transformative approaches. It emphasizes conflict mapping skills, including both objective facts and subjective perceptions, identification of party interests, and familiarity with conflict types most frequently occurring within the academic community.

⁴³ For application of the model see: JK Moore, 'The reflective observer model' (2014) 31 *Conflict Resolution Quarterly*, 403-417.

⁴⁴ As noted by Uzqueda, this structured feedback moment fosters critical self-awareness and supports the continuous development of the mediators' competencies. Importantly, each trained student rotates between the roles of co-mediator and reflective observer, ensuring that every experience serves as a dual opportunity for growth, both in practicing mediation and in learning through observation and reflection.

involved in the conflict, following initial contact, which may be made either directly by the initiating student (if they opt for a personal approach) or by the mediators through a formal email communication outlining the nature and purpose of the peer mediation process. In both cases, the process advances only upon the voluntary and informed consent of all parties involved.

Once both parties have participated in their respective information sessions and expressed willingness to proceed, the mediation process formally begins with a joint (plenary) session, during which each party is invited to present their perspective in a structured and respectful setting. If needed, separate sessions may follow to allow for more private discussion, either at the request of one party or at the discretion of the mediators. In the event that the parties reach an agreement, the mediators may assist in drafting a written record of the terms, which is finalized and signed by both sides. The process is designed to promote autonomy, mutual understanding, and voluntary resolution, while remaining attentive to the emotional dynamics and communication needs of student participants.

If the other party declines to participate in the mediation process or does not respond, the initiating student is offered the opportunity to engage in conflict coaching⁴⁵. This individual support pathway, facilitated by trained peer mediators, is designed to help the student better understand the dynamics of his or her conflict, reflect on their own interests and needs, and develop communication strategies for future interactions with other parties. Even in the absence of a joint resolution, conflict coaching ensures that the student can still derive meaningful insight and agency from the process.

A substantial reflection has been undertaken on the scope of application of the peer mediation process, with the aim of clearly identifying the types of disputes among students for which this mechanism is most suitable within the university context. The process is specifically designed to address interpersonal conflicts, which include tensions related to group work, misunderstandings in academic or extracurricular collaborations, and, importantly, conflicts in shared living environments. In this regard, we envisage a particular relevance of peer mediation for students residing in public or private accommodations and university dormitories. This understanding of the process's scope is not merely theoretical but has been

⁴⁵ N Geist Giacomini and P Porter, 'The Art Of Coaching: Transferring Interpersonal and Group Conflict Resolution Skills to a One-on-One Setting' in Meyer Schrage and Giacomini (n 24), 144.

empirically supported through a student survey, the findings of which are discussed in the chapter by Mancuso. The data indicates that students encounter relational tensions or under-recognized conflicts and perceive a lack of appropriate mechanisms for managing such conflicts constructively. These insights have informed the procedural design and confirm the need for accessible, interest-based pathways for dispute resolution within the student community. Defining the scope of peer mediation in this way has been essential not only for ensuring procedural coherence but also for reinforcing the service's legitimacy and responsiveness to actual student needs.

Once the process is initiated, in cases where the issue raised falls outside the scope of peer mediation (e.g. when the conflict involves discrimination or involves a complaint directed toward the institution or one of its organs), the mediators may suggest referral to the appropriate institutional actors, such as the Student Ombudsperson or the Confidential Counsellor, with whom the U.d.r. Project has established channels of coordination. These interactions are managed with strict respect for confidentiality and with the aim of ensuring that students are supported through the most appropriate mechanisms available within the university's ecosystem.

3.2 Rules and Code of Ethics. To ensure procedural clarity, transparency, and accountability, the peer mediation process has been formalized through two foundational documents: the Rules for the Peer Mediation Service for Students of the University of Bologna (*Regolamento del servizio pilota di mediazione tra pari per studenti dell'Università di Bologna*) and the Code of Ethics for Peer Mediators (*Codice etico per i mediatori tra pari*)⁴⁶. Both texts are publicly available on the U.d.r. Project website. These documents not only delineate the structure, scope, and procedural stages of the mediation process, but also codify the core values on which the service is based (i.e., voluntariness of the process, confidentiality, and impartiality of mediators). Significantly, both the Rules and the Code of Ethics were co-drafted in collaboration with the trained student mediators, adopting a participatory and co-design approach that reflects the U.d.r. Project's broader commitment to shared responsibility, inclusivity, and experiential learning.

The Rules open by defining the purpose of the service, framing peer mediation as a voluntary and consensual mechanism aimed at preventing

⁴⁶ Both documents are published in their original Italian version as an appendix to the first part of this Volume.

and managing interpersonal conflicts among students, rather than as an alternative disciplinary pathway (art. 1). This orientation clearly situates mediation within an educational and restorative logic, emphasizing dialogue, responsibility, and mutual recognition. The scope of application is then delineated, limiting mediation to conflicts arising within the student community and explicitly excluding matters that fall under disciplinary, administrative, or judicial procedures, thereby avoiding jurisdictional overlap and reinforcing the complementary role of mediation within the university's broader dispute resolution ecosystem (art. 2).

The voluntary nature of mediation is expressly reaffirmed through a provision that guarantees the parties' freedom to participate and to withdraw from the process at any stage, without prejudice or negative consequences (art. 3). This article plays a crucial role in safeguarding party autonomy and fostering trust, particularly in a peer-to-peer setting where power imbalances may be subtle but still present. Access to the service is regulated in a manner consistent with these principles, providing for an informal and easily accessible request procedure that minimizes bureaucratic barriers and encourages early engagement with mediation as a preventive tool (art. 4).

The second part of the Rules translates these foundational principles into concrete organizational and procedural arrangements. The institutional structure of the service and the role of the coordinating body are clarified, with responsibilities relating to oversight, case management, and support for mediators, ensuring accountability while preserving the non-hierarchical and peer-based nature of the service (art. 5). Particular attention is devoted to the selection and training of peer mediators, which are regulated through explicit criteria and mandatory training requirements, underscoring the importance of competence, awareness of ethical standards, and continuous learning (art. 6). This provision bridges the educational mission of the project with the need for procedural reliability.

Impartiality is operationalized through rules governing the appointment of mediators, which require the absence of conflicts of interest and allow for adjustments where neutrality might reasonably be questioned (art. 7). The conduct of the mediation procedure is then outlined in flexible terms, identifying its main phases while deliberately avoiding rigid formalism, thus allowing mediators to adapt the process to the needs of the parties and the nature of the conflict, in line with an interest-based approach (art. 8).

Confidentiality is enshrined as a cornerstone of the service, binding mediators and participants alike and fostering a safe space for open communication; at the same time, its limits are clearly defined to balance trust in the process with institutional responsibilities (art. 9). Finally, the Rules regulate the conclusion of the mediation, identifying possible outcomes—such as agreement, withdrawal, or termination—without attributing binding legal effects to mediated solutions, thereby preserving the consensual and non-adjudicative character of the process (art. 10).

The Code of Ethics complements this regulatory framework by articulating the ethical duties that guide mediators' conduct throughout all stages of the process, including impartiality, independence, confidentiality, respect for the parties, and responsibility toward both the participants and the university community. Read together, the Rules and the Code of Ethics form an integrated normative framework that balances procedural clarity with flexibility, institutional oversight with peer autonomy, and dispute resolution objectives with the educational and formative aims of the U.d.r. Project.

4. The first peer mediation case and some (preliminary) conclusions. – At the time of writing, the first case was handled within the framework of the newly established peer-to-peer mediation service at the University of Bologna. Initiated even before the official launch and public promotion of the service, the case reflects an early and spontaneous receptiveness to the model among students and offers valuable insight into how such a process responds to an existing need within the university's broader dispute management system.

The conflict involved a personal loan between two students and was activated through a request to the U.d.r. Project's email address. The requesting party was invited to a preliminary information session, where she was informed about the principles and structure of peer mediation and supported in articulating both the facts of the situation and her expectations. During the session, the peer mediators provided a structured and empathetic space in which the student could express the emotional strain she had experienced, that had begun to affect her academic focus and had ultimately required the support of her family.

In line with the voluntary nature of the process, the mediation did not proceed, as the other party did not respond to the outreach efforts made by the mediators. Nonetheless, the requesting student benefited from the

initial session, describing it as helpful in allowing her to reflect on the conflict and expressing that it supported her in emotionally processing the situation and moving forward.

This early experience underscores the importance of accessibility and support, even in cases where mediation does not result in a joint session. It highlights the role of peer mediation not only as a resolution tool but also as a space for recognition, clarification, and self-reflection. Peer mediation offer the opportunity for the University of Bologna to tackle interpersonal disputes between students that fall outside the scope of existing dispute resolution processes. From a DSD perspective, the described case illustrates the relevance and appropriateness of peer mediation in managing low-intensity but high-impact conflicts that fall outside the reach of formal university structures, yet carry significant weight for student well-being and academic focus.

ABSTRACT: Academic communities generate frequent interpersonal conflicts, yet dispute resolution mechanisms within universities often remain fragmented and underutilized. This paper examines how Dispute System Design (DSD) principles can enhance conflict management in academia, with a focus on the University of Bologna. It presents students' peer mediation as an innovative design choice, analyzes the implementation of the U.d.r. pilot program, and discusses the role of the co-drafted Rules and Code of Ethics. The paper concludes with preliminary reflections drawn from the first pilot case, highlighting the potential of peer mediation to improve access, trust, and conflict competence within universities.

La mediazione universitaria presso l'Università di Bologna: la formazione di un primo gruppo di studenti mediatori nei conflitti di convivenza tra pari

ANA MARIA UZQUEDA

Professore a contratto, Università di Bologna, IT; Ricercatore indipendente ed esperto in mediazione e risoluzione dei conflitti

SOMMARIO: - 1. Caratteristiche e principi del modello: un approccio specifico alla peer mediation universitaria. 2. I principali modelli di mediazione a livello internazionale. 2.1. L'evoluzione dei modelli di mediazione: dal *problem-solving* alla trasformazione del conflitto. 2.2. L'obiettivo dei modelli e la loro influenza sulla modalità di intervento. 2.2.1. Il modello di mediazione ispirato al Program On Negotiation della Scuola di Harvard. 2.2.2. Il modello trasformativo. 2.2.3. Il modello circolare-narrativo. 3. Il modello di mediazione universitaria. 3.1 La mappatura del conflitto per la progettazione dell'intervento dei mediatori. 3.2. Struttura della procedura. 3.3. La co-mediazione e l'osservatore riflessivo. 3.4 Approccio maieutico. 3.5. Apprendimento attivo e gamification. 3.6. Lavoro sugli elementi emergenti. 4. Applicazione pratica e "clinica" della procedura di mediazione. 5. Conclusioni.

PAROLE CHIAVE: *University Mediation; Conflict Resolution; Peer Mediation; Shared Living Disputes; Training and Innovation*

1. Caratteristiche e principi del modello formativo: un approccio specifico alla peer mediation universitaria. – Negli ultimi anni, la mediazione universitaria si è affermata come questione emergente, rispondendo alla crescente esigenza di strumenti per la gestione efficace dei conflitti all'interno delle comunità accademiche. Tradizionalmente confinata ai contesti giuridici, aziendali e familiari, la mediazione sta acquisendo un ruolo di rilievo anche nelle università, dove la complessità delle dinamiche di convivenza, le interazioni interculturali e le relazioni tra pari richiedono approcci metodologici strutturati.

La presente ricerca e l'elaborazione di un modello formativo nascono dalla necessità di strutturare un approccio specifico per la mediazione tra

pari in ambito universitario, dove gli studenti assumano il duplice ruolo di mediatori e destinatari del servizio. Sebbene la *peer mediation* trovi ampia applicazione in contesti educativi e istituzionali, i modelli tradizionali si basano su un presupposto chiave: la stabilità della comunità di riferimento. In contesti scolastici, ad esempio, mediatori e mediandi condividono per anni gli stessi spazi e sviluppano relazioni consolidate che facilitano l'intervento mediativo. A differenza del contesto scolastico, gli studenti universitari non frequentano necessariamente gli stessi corsi o facoltà e, soprattutto, non appartengono a una comunità con interazioni quotidiane strutturate. Nel contesto universitario, le dinamiche conflittuali si sviluppano in modo diverso. I risultati delle indagini condotte mostrano che la buona parte delle controversie riguardano la convivenza negli alloggi privati, in particolare per questioni relative alla ripartizione delle spese, alla gestione degli spazi comuni e alla regolazione delle abitudini di coabitazione.

Data la natura specifica del contesto universitario, la mediazione qui adottata presenta tratti distintivi più vicini alla mediazione sociale o di comunità piuttosto che alla mediazione scolastica. Pertanto, si è ritenuto di sviluppare un modello formativo innovativo che integrasse elementi derivanti dai tre principali modelli classici di mediazione, arricchendoli con strategie aggiuntive per rispondere in modo efficace alle esigenze della popolazione studentesca.

L'obiettivo non è solo quello di fornire strumenti pratici per la gestione e la risoluzione dei conflitti di convivenza, ma anche dotare gli studenti di competenze applicabili in contesti più ampi, sia accademici che professionali. In questo senso, la mediazione universitaria non si limita a essere un meccanismo di gestione del conflitto, bensì si configura come un'opportunità di crescita personale e professionale, promuovendo una cultura del dialogo e contribuendo alla costruzione di ambienti di convivenza più equilibrati e consapevoli.

Il programma formativo è stato progettato con una ripartizione equilibrata del tempo, in cui circa il 30% delle attività è stato dedicato all'apprendimento teorico, mentre il 70% è riservato a laboratori pratici. I partecipanti sono stati coinvolti in simulazioni, *role-playing* e riflessioni collettive, che hanno consentito loro di applicare immediatamente i concetti appresi e sviluppare competenze operative in un contesto dinamico.

2. I principali modelli di mediazione a livello internazionale. – A livello internazionale la procedura di mediazione viene definita privilegiando la sua dimensione pratica: un “fare” che vede come protagonisti le parti, il mediatore e il contesto in cui si sviluppa¹. Non a caso, la mediazione si è affermata storicamente come una pratica intorno alla quale si è successivamente costruita una teoria, e i cui fondamenti sono stati integrati con principi di altre discipline². Nel corso del tempo, la finalità originaria della mediazione, quale metodo per la composizione dei conflitti, ha subito un’evoluzione, ampliando progressivamente i propri obiettivi. Tale trasformazione è stata determinata dall’approfondimento, da parte dei mediatori stessi, di conoscenze teoriche provenienti da settori affini, che hanno contribuito ad arricchire in modo significativo il loro patrimonio di conoscenze e competenze pratiche.

Come noto, con l’avvio degli studi sistematici sulla mediazione, sono emersi diversi modelli teorici e operativi. Tra questi, il più conosciuto è il Programma di Negoziazione della Scuola di Harvard (*Program on Negotiation*)³. Da questa esperienza, nata nei primi anni Ottanta del secolo scorso, sono emersi nuovi modelli incentrati sul *problem-solving*, alcuni con un approccio più facilitativo, altri con un’impronta maggiormente valutativa. Infine, i due approcci sono stati combinati in un unico modello, strutturato lungo un *continuum* adattabile in base al ruolo assegnato al terzo neutrale. Questo processo di integrazione ha contribuito a diversificare ulteriormente le strategie di mediazione, portando allo sviluppo di strumenti concettuali come la “Griglia di Riskin”, elaborata negli anni Novanta da Leonard L. Riskin per classificare le diverse modalità di intervento del mediatore⁴.

2.1 L’evoluzione dei modelli di mediazione: dal *problem-solving* alla trasformazione del conflitto. – Con la pubblicazione del volume “La promessa della mediazione” di Robert A. Baruch Bush e Joseph P. Folger nel 1994⁵, si è affermato il c.d. modello trasformativo, caratterizzato da una

¹ G Così e R Giuliana, *La mediazione dei conflitti. Teoria e pratica dei metodi ADR* (Giappichelli 2012).

² J Galtung, *Conflict transformation by peaceful means: the transcend method* (United Nations 2000).

³ PON - Program on Negotiation at Harvard Law School: PON - Program on Negotiation at Harvard Law School.

⁴ L Riskin, ‘Understanding Mediators’ Orientations, Strategies, and Techniques: A Grid for the Perplexed’ (1996) *Harvard Negotiation Law Review*, vol. 1, 7-51.

⁵ R AB Bush e J P Folger, *La promessa della mediazione* (trad. it. II ed. 2005) (Vallecchi 2009).

critica profonda agli approcci centrati prevalentemente sulla ricerca dell'accordo. Questo modello pone al centro il potenziamento (*empowerment*) delle parti e il loro reciproco riconoscimento, con l'obiettivo di rafforzare la loro capacità di affrontare autonomamente il conflitto, piuttosto che sulla possibilità di raggiungere subito un risultato. Di conseguenza, la modalità di intervento del mediatore si concentra meno sulla facilitazione dell'accordo e più sul supporto delle parti nel recuperare consapevolezza, responsabilità e capacità decisionale.

Contemporaneamente, nello stesso anno, Sara Cobb⁶ elaborava il modello circolare-narrativo, noto anche come *storytelling mediation*, successivamente sviluppato da Gerald Monk e John Winslade. Questo approccio si propone un diverso obiettivo: invece di puntare sull'*empowerment* individuale, si mira alla costruzione di nuove narrazioni condivise tra le parti in conflitto. Il presupposto è che il conflitto sia radicato nelle storie e nei significati attribuiti agli eventi, e che la trasformazione possa avvenire rielaborando queste narrazioni in modo più costruttivo. Di conseguenza, il ruolo del mediatore non è quello di guidare le parti verso un accordo, né di rafforzarle individualmente, ma di facilitare un processo di ricostruzione narrativa che consenta di modificare la percezione del conflitto e le dinamiche relazionali tra i partecipanti.

Questi modelli, insieme a molti altri sviluppati a livello internazionale, offrono un riferimento metodologico essenziale per la pratica professionale della mediazione, influenzando direttamente il modo in cui il mediatore interviene. A seconda dell'approccio adottato, il *focus* dell'intervento può essere sulla risoluzione concreta del conflitto (modelli basati sul *problem-solving*), sul rafforzamento delle capacità delle parti (modello trasformativo) o sulla ridefinizione delle dinamiche relazionali attraverso il linguaggio (modello narrativo).

2.2. L'obiettivo dei modelli e la loro influenza sulla modalità di intervento. – Le metodologie di intervento si configurano in modo differenziato per rispondere agli specifici obiettivi perseguiti da ciascun modello.

⁶ S Cobb 'A narrative perspective on mediation: toward the materialization of the storytelling metaphor' in, J P Folger e J S Tricia (ed.) *New directions in mediation: communication research and perspectives* (Sage Publications 1994).

2.2.3. Il modello di mediazione ispirato al *Program On Negotiation* della Scuola di Harvard. – Questo modello ha come obiettivo il facilitare il raggiungimento di un accordo attraverso la creazione di un contesto sicuro e neutrale, in cui le parti possano confrontarsi apertamente e individuare una soluzione soddisfacente per entrambe. Le sue radici affondano nell'*Harvard Negotiation Project* (HNP), istituito presso l'Università di Harvard, e si basano sull'approccio della "negoziiazione assistita" o "negoziiazione guidata", applicato al contesto della mediazione. Il metodo, largamente diffuso a livello internazionale, ha influenzato profondamente il modo in cui viene concepita la mediazione, promuovendo un approccio razionale e strutturato alla gestione dei conflitti.

In origine, si basava su quattro principi fondamentali, concepiti per rendere il processo negoziale più strutturato, efficace ed equilibrato.

Il primo principio riguarda le persone: è essenziale distinguere il conflitto relazionale dal problema concreto, evitando che le tensioni personali ostacolino la ricerca di una soluzione. Separare le emozioni dalla questione in discussione consente di affrontare il problema con maggiore razionalità.

Il secondo principio si concentra sugli interessi delle parti, anziché sulle posizioni che assumono nel conflitto. Spesso, infatti, le richieste espresse dalle parti non riflettono i bisogni reali, ma solo le soluzioni che ciascuna parte ritiene più vantaggiose per sé. Identificare gli interessi sottostanti permette di individuare soluzioni più soddisfacenti per entrambe le parti.

Il terzo pilastro riguarda le opzioni: prima di giungere a una decisione, è fondamentale esplorare una varietà di soluzioni possibili. Ampliare le alternative consente di individuare percorsi innovativi e più vantaggiosi rispetto a una negoziazione che si limita a un confronto rigido tra richieste opposte.

Infine, il metodo si fonda sull'uso di criteri oggettivi e condivisi per giungere a un accordo. Anziché basarsi esclusivamente sulla forza contrattuale delle parti, è preferibile adottare parametri riconosciuti da entrambe, come normative, *standard* di settore o principi di equità, che possano rendere la soluzione più equa e sostenibile nel tempo.

Questi quattro principi costituiscono le basi di un approccio negoziale strutturato, che favorisce il dialogo e la collaborazione tra le parti, portandole a individuare soluzioni efficaci e reciprocamente vantaggiose.

Successivamente, i primi principi iniziali elaborati dal metodo di Harvard sono stati ampliati fino a includere sette elementi fondamentali, che guidano il processo negoziale. Il primo elemento ha ad oggetto gli

interessi e le posizioni: gli interessi rappresentano le esigenze reali, le preoccupazioni, i desideri, le speranze e le paure sottostanti alle posizioni espresse dalle parti. Spesso, infatti, le richieste avanzate da queste ultime sono solo un riflesso di bisogni più profondi. Distinguere tra interessi e posizioni consente di identificare soluzioni più efficaci e sostenibili, che vadano oltre la semplice contrapposizione iniziale.

Il secondo aspetto chiave è rappresentato dalle alternative di cui ciascuna parte dispone qualora non si raggiunga un accordo. In questa fase, è fondamentale individuare e sviluppare la migliore alternativa possibile in assenza di un'intesa (*Best Alternative to a Negotiated Agreement* - BATNA), così da non trovarsi costretti ad accettare compromessi svantaggiosi.

Le opzioni costituiscono il terzo pilastro: si tratta delle idee e delle soluzioni che emergono dalla collaborazione tra le parti, con l'obiettivo di generare un ventaglio di possibilità prima di prendere una decisione definitiva: più soluzioni vengono esplorate, maggiore è la possibilità di individuare un accordo che soddisfi entrambe le parti.

Un ulteriore elemento fondamentale è rappresentato dai criteri, ovvero i parametri di riferimento esterni che permettono di definire una soluzione equa e oggettiva. Questi possono includere normative, perizie tecniche, prassi consolidate o consuetudini applicabili al caso specifico. L'uso di criteri oggettivi aiuta a evitare che la negoziazione si trasformi in una semplice contrapposizione di volontà o in un gioco di forza tra le parti.

Un aspetto spesso sottovalutato, ma essenziale per la buona riuscita di una negoziazione, è la relazione. Il successo di un accordo non si misura solo nella sua conclusione, ma anche nella capacità di mantenere o migliorare il rapporto tra le parti. La Scuola di Harvard sottolinea l'importanza di trattare gli interlocutori con rispetto e gentilezza, pur affrontando con determinazione le questioni di merito. Costruire e preservare relazioni positive può favorire collaborazioni future e ridurre il rischio di nuovi conflitti.

Accanto a questi elementi, gioca un ruolo cruciale la comunicazione, intesa come un processo chiaro ed efficace, che permetta alle parti di esprimere i propri interessi, ascoltare attivamente e prevenire fraintendimenti. Una comunicazione aperta e strutturata consente di mantenere il dialogo produttivo e di creare un clima di fiducia, essenziale per il buon esito della negoziazione.

Infine, gli impegni rappresentano la fase conclusiva del processo: si tratta delle dichiarazioni, verbali o scritte, che stabiliscono ciò che ciascuna parte

farà o non farà in base all'accordo raggiunto. Definire chiaramente gli impegni aiuta a rendere l'intesa più solida, riducendo il rischio di malintesi e garantendo che le soluzioni trovate vengano effettivamente attuate.

2.2.2 Il modello trasformativo. – La mediazione trasformativa, oltre a valorizzare il processo di mediazione come strumento di pacificazione, ne mette in luce l'efficacia nel generare, anche in assenza di un accordo finale, un cambiamento significativo delle dinamiche relazionali, per cui si pone l'accento sul cambiamento delle parti in conflitto come individui, enfatizzando in particolare i concetti di rafforzamento (*empowerment*) e riconoscimento (*recognition*). Il raggiungimento degli obiettivi si realizza attraverso il miglioramento della relazione tra le parti e lo sviluppo di una nuova forma di comunicazione reciproca. Dal punto di vista degli autori del modello, una parte si sente "rafforzata" quando⁷:

- 1) comprende di avere a disposizione diverse alternative per la gestione del conflitto e di essere l'unica responsabile della scelta;
- 2) riconosce con chiarezza i propri obiettivi e il loro valore, riuscendo ad apprezzare il margine di decisione di cui dispone;
- 3) sviluppa una maggiore consapevolezza delle proprie esigenze e del loro valore;
- 4) è in grado di analizzare in modo realistico i propri punti di forza e di debolezza, così come quelli dell'altra parte, valutando con lucidità le opportunità e le criticità delle possibili opzioni negoziali e delle alternative esterne alla mediazione;
- 5) riconosce di avere la capacità di compiere scelte significative;
- 6) sviluppa e rafforza le proprie competenze nella gestione del conflitto, affinando abilità come l'ascolto attivo, la comunicazione efficace, l'analisi, l'argomentazione e la valutazione di soluzioni alternative;
- 7) prende coscienza delle risorse a sua disposizione e riscopre la possibilità di riorganizzarle in modo più efficace;
- 8) riflette, analizza e assume decisioni concrete.

Il "riconoscimento" è il secondo concetto centrale nella mediazione trasformativa e si riferisce alla capacità delle parti in conflitto di spostare l'attenzione da sé stesse all'altro, accogliendone la prospettiva con

⁷ R A B Bush, J P Folger, *La Promessa Della Mediazione* (Traduzione italiana ed. 2005) (Vallecchi, 2009).

maggiore apertura. Durante lo sviluppo di un conflitto, spesso i protagonisti si sentono minacciati o attaccati dalle pretese e dagli atteggiamenti altrui, reagendo con chiusura o approcci difensivi. Una parte offre riconoscimento all'altra quando:

- 1) sceglie di prestare attenzione alla sua esperienza e manifesta tale attenzione attraverso il proprio comportamento in mediazione;
- 2) comprende di avere non solo la capacità, ma anche il desiderio di mettersi nei suoi panni;
- 3) ammette apertamente di aver modificato la propria percezione dell'altra parte e sceglie di comunicarlo, sia al mediatore che anche allo stesso interlocutore;
- 4) rinuncia, almeno in parte, a una visione rigida della propria posizione per cercare di comprendere la prospettiva altrui;
- 5) riesce a vedere sé stessa e l'altra parte in una luce diversa e più favorevole, rielaborando il passato con maggiore flessibilità.

2.2.3. Il modello circolare-narrativo. – Il modello circolare-narrativo, sviluppato dalla terapeuta statunitense Sara Cobb, integra il pensiero sistemico con la prospettiva di circolarità tipica della teoria della narrazione. Il suo presupposto fondamentale è che il conflitto sia radicato nelle storie e nei significati che le parti attribuiscono agli eventi. Per questo motivo, il modello mira a destabilizzare le “storie dominanti”, ovvero le narrazioni rigide che cristallizzano le posizioni dei soggetti coinvolti, e a favorire la costruzione di “narrative alternative”, attraverso le quali possono emergere nuove possibilità di accordo.

L'obiettivo è quello di migliorare la comunicazione tra le parti e facilitare un processo di riflessione che possa modificare la loro percezione della realtà e del conflitto stesso. Perché ciò avvenga, le parti devono ridefinire il significato delle storie conflittuali che le hanno condotte in mediazione, riposizionandosi rispetto al problema e distanziandosi dalle rigidità delle loro posizioni iniziali. Questo approccio, quindi, non punta solo alla risoluzione del conflitto, ma anche alla riparazione della relazione, laddove possibile.

Alla base di questo modello vi è il principio della causalità circolare, che evidenzia come non esista una singola causa in grado di determinare un effetto specifico. Al contrario, le cause e i fattori si influenzano reciprocamente in un processo dinamico e continuo. Si analizzano non solo gli elementi verbali e para-verbali, ma anche la comunicazione analogica,

ovvero di natura relazionale. Questo principio si fonda sull'assunto di Paul Watzlawick, secondo cui "è impossibile non comunicare": ogni comportamento, infatti, ha un valore comunicativo e partecipa attivamente alla costruzione del conflitto⁸.

In sintesi, il modello circolare-narrativo considera il conflitto come un processo in costante evoluzione, nel quale le parti non devono solo cercare un accordo, ma anche rielaborare la propria visione della situazione. Attraverso la trasformazione delle narrazioni, è possibile creare nuove prospettive e aprire la strada a soluzioni prima inesplorate. Secondo Marinés Suares⁹, gli elementi distintivi di questo modello sono:

- a) ampliare le differenze, ovvero di consentire alle divergenze di emergere pienamente, favorendo la generazione di alternative che sarebbero rimaste inesplorate se si fosse mantenuto l'ordine iniziale;
- b) legittimazione delle persone mediante il riconoscimento e la costruzione, per ciascuna delle parti coinvolte, di un loro ruolo all'interno della situazione conflittuale, permettendo loro di sentirsi ascoltate e valorizzate;
- c) rielaborare la narrazione del conflitto tramite la ridefinizione dei significati: ciò avviene come conseguenza dell'intervento del mediatore che aiuta le parti a osservare il problema da molteplici prospettive;
- d) agevolare i cambiamenti percettivi nelle parti, che favoriscono la generazione di soluzioni innovative prima inesplorate.

3. Il modello di mediazione universitaria. - Il modello di mediazione elaborato nel contesto della presente ricerca è ispirato, nella sua struttura, al modello di mediazione della Scuola di Negoziazione di Harvard, integrato con elementi propri del modello circolare-narrativo e del modello trasformativo. Il modello si inserisce pertanto in un quadro metodologico strutturato, in cui ogni fase della procedura è orientata verso un obiettivo specifico. Tale impostazione consente al mediatore di modulare il proprio intervento in funzione della natura del conflitto, degli interessi e delle esigenze espresse dalle parti, del contesto in cui il conflitto si sviluppa e delle dinamiche relazionali coinvolte. L'adozione di strategie differenziate

⁸ P Watzlawick, J H Jackson, 'Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi' (Astrolabio Ubaldini 1978).

⁹ S Marinés, 'Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas' (Paidós 2004).

e non standardizzate garantisce un intervento più efficace, calibrato sulle specificità di ogni situazione.

Il percorso formativo progettato è stato ulteriormente integrato con i seguenti elementi: mappatura continua delle dinamiche conflittuali; struttura della procedura; co-mediazione con la partecipazione di un osservatore riflessivo; approccio maieutico tecniche di apprendimento attivo e di gamification; lavoro sugli emergenti.

3.1 La mappatura del conflitto per la progettazione dell'intervento dei mediatori. – Elemento essenziale per un intervento di mediazione efficace è la mappatura iniziale del conflitto, che consiste in un'analisi preliminare per delineare i contorni della situazione, individuare le principali aree di tensione e i fattori che contribuiscono all'*escalation*. Questo strumento, per sua natura dinamico e flessibile, deve essere aggiornato costantemente nel corso degli incontri, così da integrare nuovi elementi emersi nel dialogo tra le parti.

La mappatura non si limita a una semplice ricostruzione dei fatti, ma permette di analizzare le dinamiche relazionali, comprendere il livello di *escalation* raggiunto e valutare le percezioni soggettive che influenzano il modo in cui il conflitto viene vissuto dai protagonisti. Grazie a questo processo, il mediatore può orientare la scelta delle strategie di intervento più adeguate, adattando il proprio approccio alle esigenze specifiche delle parti e alle caratteristiche del contesto in cui il conflitto si è sviluppato. La mappatura terrà conto di diversi aspetti:

- 1) tipologia di conflitto: nel caso dei conflitti tra studenti, buona parte delle situazioni riguarda la condivisione di spazi abitativi (ad es. appartamenti condivisi), oltre a tensioni legate all'organizzazione di gruppi di studio o ad altre attività connesse al percorso accademico;
- 2) obiettivi e interessi: è fondamentale comprendere se le parti intendono mantenere una relazione collaborativa in futuro (ad es. continuare a vivere insieme o lavorare su progetti di studio) o se il rapporto sia destinato a concludersi (ad es. termine del contratto di locazione, fine del semestre accademico, decisione di interrompere la convivenza);
- 3) elementi oggettivi e soggettivi: le divergenze possono riguardare aspetti pratici (divisione delle spese, gestione degli spazi comuni, orari di studio e riposo), ma anche dinamiche relazionali,

interculturali o emotive (comunicazione inefficace, differenze culturali, percezioni ed aspettative non esplicitate);

- 4) numero di parti coinvolte: il conflitto può interessare più di due persone, come nel caso di coinquilini che condividono un appartamento o di gruppi di studio numerosi. In queste situazioni, i mediatori devono adottare strategie differenziate, prevedendo sessioni separate e metodologie specifiche per gestire la complessità delle interazioni.
- 5) le dinamiche relazionali: è importante comprendere il livello di *escalation* raggiunto e valutare le percezioni soggettive che influenzano il modo in cui il conflitto viene vissuto dai protagonisti. È fondamentale comprendere se il conflitto si trovi in una fase iniziale, caratterizzata da incomprensioni e divergenze, oppure se abbia raggiunto livelli più elevati di tensione, con comportamenti difensivi o attacchi reciproci che richiedono strategie di *de-escalation* mirate.
- 6) gli atteggiamenti assunti dalle parti: che possono variare da un'apertura al dialogo a posizioni rigide e conflittuali.

La mappatura iniziale consente di costruire una base di lavoro solida, aiutando i mediatori a strutturare la procedura e le sue fasi caso per caso.

3.2 Struttura della procedura. – La mediazione, nel modello progettato da chi scrive, si caratterizza per avere una struttura flessibile, che i mediatori possono adattare alle esigenze specifiche del caso. Questa flessibilità consente di modificare l'ordine delle fasi e di variare la durata di ciascuna, in base a diversi fattori, tra cui:

- 1) il livello di tensione conflittuale raggiunto al momento dell'intervento;
- 2) le strategie di negoziazione già tentate autonomamente dagli studenti;
- 3) la complessità delle questioni oggetto di mediazione, gli aspetti emotivi coinvolti e il numero di partecipanti.

Questa adattabilità consente di rispondere in modo mirato alle necessità delle parti, garantendo un intervento più efficace e coerente con la natura del conflitto.

3.3 La co-mediazione e l'osservatore riflessivo. – La mediazione si svolge con il coinvolgimento di due mediatori principali, affiancati da un terzo

mediatore che assume il ruolo di osservatore riflessivo. Questo approccio consente di analizzare in modo più approfondito le dinamiche del conflitto e di affinare progressivamente le tecniche di mediazione. Al termine dell'interazione tra i mediatori e le parti coinvolte, l'osservatore riflessivo interviene proponendo domande circolari e stimolando la riflessione critica, basandosi su quanto osservato.

Oltre a fornire un *feedback* ai mediatori, il mediatore riflessivo contribuisce a creare un ambiente di apprendimento collaborativo, in cui la riflessione condivisa favorisce il miglioramento continuo della pratica di mediazione. Le domande, formulate con attenzione per evitare resistenze o reazioni difensive, perseguono i seguenti obiettivi:

- promuovere l'auto-osservazione dei mediatori rispetto al proprio operato e alla modalità di interazione con le parti in conflitto, stimolando un'evoluzione continua delle loro competenze;
- accrescere la consapevolezza delle dinamiche interpersonali che emergono tra i mediatori stessi durante la co-mediazione.

In questo contesto, l'osservatore riflessivo funge da "specchio" per i co-mediatori, offrendo un *feedback* strutturato e non giudicante. Per evitare che questo ruolo venga percepito come quello di un valutatore esterno, si adotta un sistema di rotazione: ogni partecipante sperimenta, a turno, sia la posizione di co-mediatore sia quella di mediatore riflessivo. Questa alternanza consente di sviluppare una comprensione più empatica delle sfide associate a ciascun ruolo, rafforzando il clima di sostegno reciproco e aumentando l'efficacia del percorso formativo.

Grazie a questa metodologia, tutti gli studenti mediatori hanno l'opportunità di perfezionare la formulazione di domande riflessive e circolari, evitando di generare reazioni difensive, oltre ad affinare le loro capacità di osservazione attiva, migliorando la qualità complessiva del processo di mediazione.

3.4. Approccio maieutico. – Attraverso un processo di sistematizzazione progressiva, i concetti teorici vengono elaborati, consolidati e messi in relazione con le esperienze vissute, favorendo una comprensione più profonda ed efficace delle tecniche e delle strategie di mediazione. Questo approccio privilegia l'apprendimento attivo, in cui il formatore assume il ruolo di facilitatore, guidando i partecipanti nella rielaborazione e interiorizzazione dei principi fondamentali della mediazione. In tal modo, la trasmissione delle conoscenze non avviene in modo unidirezionale, ma

attraverso un processo dialogico e interattivo che valorizza l'esperienza diretta e il pensiero critico.

3.5 Apprendimento attivo e *gamification*. – L'integrazione di dinamiche interattive costituisce un pilastro essenziale del percorso formativo, in linea con i principi della didattica innovativa, volta a rendere l'apprendimento più coinvolgente ed efficace. L'approccio ludico mira a trasformare il processo formativo in un'esperienza dinamica, coerente con i principi dell'andragogia. L'utilizzo di strategie di *gamification*, quali simulazioni, sfide e scenari realistici, offre ai partecipanti l'opportunità di sperimentare e affinare le proprie competenze in un ambiente protetto, potenziando la capacità di analisi, *problem-solving* e gestione dei conflitti.

3.6. Lavoro sugli elementi emergenti. – Un altro elemento cardine del modello formativo adottato è l'approccio "su misura", basato sui dati e sugli elementi che emergono, così da definire obiettivi chiari senza rinunciare a una flessibilità operativa. Questo metodo permette di adattare in modo dinamico contenuti e metodologie, rispondendo alle esigenze specifiche e alle dinamiche in continua evoluzione che sorgono nel corso del processo formativo. Lavorare sui dati emergenti significa:

- valorizzare la partecipazione attiva: i contenuti si modellano in base alle esigenze che verifica il formatore durante le esercitazioni in classe;
- favorire un apprendimento *in loco*: l'intervento formativo si sviluppa a partire dai contesti reali, affrontando problematiche concrete e fornendo strumenti immediatamente applicabili;
- rendere il percorso più efficace e coinvolgente: la possibilità di modificare il focus della formazione in base a quanto emerge mantiene alto il livello di attenzione e rende il processo più dinamico;
- integrare approcci multidisciplinari: il modello consente di attingere a diverse strategie educative e metodologiche in base alla complessità delle situazioni affrontate.

Con queste modalità, la formazione diventa un processo interattivo e adattivo, in cui la mediazione non è solo una tecnica da apprendere, ma un'esperienza relazionale in continua evoluzione.

4. Applicazione pratica e "clinica" della procedura di mediazione. – Oltre alle attività in aula, il percorso formativo prevede una fase di "clinica

pratica” in cui gli studenti-mediatori affrontano casi reali di conflitto, favorendo il consolidamento delle competenze e l’acquisizione di autonomia operativa. In questa fase, i partecipanti:

- applicano le tecniche apprese durante il percorso formativo, sperimentando l’efficacia degli strumenti acquisiti nei contesti reali;
- ricoprono diversi ruoli (co-mediatori e osservatore riflessivo), acquisendo una visione più ampia delle dinamiche di mediazione e affinando la capacità di analisi del conflitto;
- ricevono un *feedback* continuo, sia dal *trainer* responsabile della formazione formato al metodo (mediatore professionista) che dai compagni del corso, per migliorare il proprio stile di intervento e consolidare le tecniche e strategie studiate.

5. Conclusioni. - L’esperienza condotta rappresenta un primo passo significativo nella diffusione della mediazione universitaria, aprendo la strada a nuove sperimentazioni e sviluppi futuri che ne consolidino l’efficacia e l’applicabilità in una varietà di contesti accademici. I risultati della sperimentazione hanno evidenziato un miglioramento significativo nella capacità degli studenti mediatori di analizzare e gestire le dinamiche conflittuali, potenziando le loro competenze comunicative e negoziali.

Questo studio contribuisce alla riflessione sull’importanza della mediazione come strumento non solo per la risoluzione delle controversie, ma anche per la promozione di una cultura del dialogo e della collaborazione all’interno delle comunità universitarie. La formazione di studenti mediatori si configura come un elemento chiave per la costruzione di un ambiente accademico più inclusivo e consapevole, in cui le relazioni interpersonali possono svilupparsi su basi di rispetto reciproco e partecipazione attiva. In una prospettiva futura, l’istituzionalizzazione della mediazione universitaria potrebbe favorire la creazione di servizi permanenti per la gestione dei conflitti tra studenti, rafforzando il ruolo della mediazione nelle strategie di *governance* degli atenei.

ABSTRACT: Supported by the Italian Ministry of University and Research, the Department of Law at the University of Bologna has launched a pilot project aimed at fostering a culture of consensual conflict management through various initiatives, including training for students interested in becoming mediators. The project focuses on conflicts among students, which extend beyond the academic

environment and student residences to include shared spaces outside the university. Given the unique nature of the university setting, the mediation model developed for this project incorporates distinctive features that align more closely with social or community mediation rather than school mediation. Consequently, an innovative training approach was designed to integrate tools from the three main classical mediation models, enhancing them with additional strategies to effectively address the specific needs of the student population. In conclusion, this research has developed a tailored model for managing peer conflicts, offering an opportunity to experiment with innovative techniques while simultaneously fostering students' acquisition of soft skills

L'insegnamento della mediazione a Bologna: dalle sue origini alle sfide future*

ELENA GABELLINI

Ricercatrice *tenure track* in Diritto processuale civile, Dipartimento di Scienze Giuridiche, Università di Bologna, IT

SOMMARIO: 1. Le origini dell'insegnamento. – 2. Dal “seminario Tecniche e competenze della negoziazione e della *advocacy mediation*” al seminario “Apprendere le tecniche di negoziazione e mediazione dei conflitti: un percorso laboratoriale”. – 3. L'insegnamento “Negoziazione e Mediazione”. – 4. Osservazioni conclusive.

PAROLE CHIAVE: *Mediation; Negotiation; Conflict Resolution; University*

1. Le origini dell'insegnamento – A Bologna, l'insegnamento della mediazione trae origine da una brillante intuizione della prof.ssa Chiara Giovanucci Orlandi, condivisa dalla prof.ssa Elena Zucconi Galli Fonseca, che, grazie alla preziosa collaborazione dell'avv. Ana Uzqueda, ha consentito di introdurre gli studenti a questa materia già a partire dall'a.a. 2012/2013. Il seminario, a frequenza obbligatoria, di diciotto ore, ha trovato, però, il suo ingresso tra le materie opzionabili dagli studenti del V anno a partire dall'a.a. 2016/2017.

Il seminario era seguito da una cerchia limitata, ma molto motivata, di studenti, specialmente da coloro a cui era stato già posto in evidenza, attraverso il dialogo intrapreso in seno ai c.d. corsi tradizionali, il valore pluralistico del concetto di giustizia.

Il seminario, già dalle sue origini, si connotava per un approccio corale all'insegnamento della negoziazione e della mediazione: infatti le lezioni di stampo prettamente giuridico si coniugavano a lezioni pratiche, aventi per lo più aspirazione laboratoriale. Quest'ultima, inoltre, trovava massimo sviluppo nella fase finale, connotata da una gara di mediazione tra gli studenti partecipanti.

* Il presente scritto costituisce la trascrizione della relazione che ho svolto in data 10 ottobre 2024 all'interno della «*International Conference on Group Conflict Resolution*», che si è tenuta presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università di Bologna nelle giornate del 10 e 11 ottobre 2024.

2. Dal seminario «Tecniche e competenze della negoziazione e della *advocacy mediation*» al seminario «Apprendere le tecniche di negoziazione e mediazione dei conflitti: un percorso laboratoriale» - La struttura dell'insegnamento della mediazione è rimasta sostanzialmente invariata sino all'a.a. 2021/2022. In concomitanza con il vento di cambiamento portato dalla Riforma Cartabia, la prof.ssa Zucconi Galli Fonseca, dando attuazione a una idea maturata già da tempo, ha deciso, coinvolgendomi, di rivedere l'organizzazione di detto insegnamento al fine di meglio valorizzarlo e soprattutto farlo conoscere a una cerchia più ampia di studenti.

Limitate dai vincoli caratterizzanti la struttura del corso di studi in giurisprudenza, abbiamo deciso di lasciare inalterata la struttura seminariale dell'insegnamento, valorizzandone al contempo l'approccio laboratoriale. Prendeva, quindi, forma il seminario "*Apprendere le tecniche di mediazione e negoziazione dei conflitti: un percorso laboratoriale*". Vi era, infatti, l'idea, anche alla luce delle esperienze in parte maturate nei precedenti anni, che il seminario fosse solamente il primo *step* nella formazione dello studente in materia di negoziazione e mediazione dei conflitti. Essa, infatti, poteva essere arricchita, qualora il discente lo avesse desiderato, attraverso la partecipazione alle competizioni studentesche, mediante lo svolgimento di tirocini curriculari e, da ultimo, mediante la sua partecipazione attiva a progetti incentrati sulla mediazione.

Infatti, il progetto U.D.R. (*University Dispute Resolution*), all'interno del quale si inserisce l'odierno convegno, si accosta ad un altro progetto di terza missione, già presente da diversi anni all'intero del Dipartimento di Scienze Giuridiche. Si tratta un accordo di collaborazione tra quest'ultimo e una serie di enti pubblici e privati locali, finalizzato alla promozione della cultura e dell'istituto della mediazione. Esso è rivolto a studenti delle scuole superiori, laureandi, specializzandi e dottorandi dei Corsi giuridici del Dipartimento di Scienze Giuridiche e docenti delle scuole superiori.

Tornando, invece, al seminario si era deciso, però, di spostare l'insegnamento tra quelli opzionabili a partire già dal terzo anno, consentendo, dunque, a una platea oggettivamente più ampia di poterlo scegliere.

Al contempo, al fine di attribuire effettivo valore al percorso di apprendimento degli studenti e far comprendere che lo studio delle tecniche di negoziazione e mediazione hanno la medesima valenza degli

insegnamenti tradizionali, avevo deciso, in qualità di nuova titolare del seminario, di modificare la modalità di valutazione del discente. Infatti, al termine del percorso laboratoriale istituzionale, lo studente non otteneva più una mera idoneità come accadeva sino a questo momento, ma una valutazione numerica vera propria che andava a incidere direttamente nel suo *curriculum*. Tale valutazione, peraltro, enfatizzava un momento di verifica che trovava attuazione anche attraverso una prova corale. Infatti, accanto a una valutazione delle nozioni giuridiche/negoziali svolta attraverso un esame scritto, agli studenti veniva sempre chiesto di mettere alla prova le abilità conseguite durante il percorso didattico compiuto, simulando un incontro di mediazione. In tale modo diveniva oggetto di valutazione anche la capacità del singolo studente di saper lavorare in gruppo, che, come sappiamo, oggi, rappresenta una competenza trasversale imprescindibile.

Questi due cambiamenti hanno determinato un effetto dirompente: nel primo anno di questa nuova formula si sono iscritti al seminario, con frequenza obbligatoria, circa cinquecento studenti. Un numero incredibile che, se da un lato, ha raggiunto, o meglio ampiamente superato lo scopo prefigurato, dall'altro, ovviamente, ha posto in crisi il metodo laboratoriale che lo fondava.

Diversamente, quest'ultimo riusciva a trovare ampia realizzazione all'interno del percorso di preparazione per le competizioni studentesche, la cui attività didattica era rivolta essenzialmente a sei studenti. Questi ultimi, avendo a disposizione inevitabilmente più tempo, riuscivano a meglio focalizzare cosa volesse dire studiare il fenomeno conflittuale e il ruolo degli interessi delle parti all'interno del medesimo. Inoltre, erano in grado di meglio cogliere le varie fasi in cui la mediazione si articola, l'effettivo ruolo giocato al tavolo mediativo dalle parti e dagli avvocati. Soprattutto, ho avuto modo di constatare, durante gli anni di insegnamento all'interno del seminario, che, nonostante gli ampi sforzi svolti anche dall'avv. Ana Uzqueda durante le esercitazioni, il ruolo rivestito dagli avvocati all'interno del tavolo mediativo non veniva da tutti adeguatamente compreso o interiorizzato.

Infatti, la figura dell'avvocato veniva percepita dai ragazzi come un qualcosa di accessorio rispetto alle parti che vivono il conflitto, probabilmente anche alla luce dell'inevitabile pre-giudizio che lo studente di giurisprudenza (ma, in verità, non solo) ha nei riguardi di questa figura,

vista come soggetto che si pone tradizionalmente in una dimensione avversariale rispetto l'altra parte.

Inoltre, in questa dimensione didattica quell'inevitabile intreccio fra diritto e l'aspetto comunicativo riusciva a produrre il suo reale frutto. In particolare, gli studenti, obbligati a intraprendere un'interazione rispettosa e dinamica con la loro potenziale controparte ai fini della competizione, comprendevano e soprattutto attuavano il c.d. "ascolto attivo" e, quindi, concretamente lavorano per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Questo spazio privilegiato consentiva, a tutti i partecipanti alla competizione, di mettere a fuoco cosa volesse dire approcciarsi al conflitto da protagonista, senza subirlo, al fine di trovare coralmemente soluzioni che sapessero, "aggiungere valore" alla soluzione della controversia.

3. L'insegnamento «Negoziazione e Mediazione» - L'utilità concreta che offre questa modalità didattica, ancora attualmente esistente all'interno dell'offerta formativa, mi ha portato ad attribuirle un ruolo centrale all'interno del nuovo corso sulla negoziazione e mediazione che si inaugura all'interno di questo anno accademico.

E, quindi, arriviamo all'oggi. Infatti, il desiderio di fornire una formazione in grado di rispondere alle sollecitazioni dei tempi, che impongono sempre più di far accostare i futuri giuristi ad una visione integrata di giustizia, idonea ad abbracciare vie a-giurisdizionali e giurisdizionali, come da ultimo testimonia anche la stessa legge modello europea del processo civile, unita alla consapevolezza che oramai il seminario, alla luce dei grandi numeri che tendeva ad intercettare, non fosse più in grado di offrire una adeguata risposta alla domanda di conoscenza proveniente proprio dagli studenti, ha portato all'attivazione di un corso di quarantotto ore dedicato esclusivamente alla negoziazione e mediazione dei conflitti.

Quali sono le peculiarità di tale corso. Il corso beneficia, inevitabilmente, dell'esperienza maturata, potenziandone gli aspetti.

In primo luogo, si tratta di un insegnamento che vive di una vita autonoma rispetto a quello, oramai storico, del diritto dell'arbitrato interno e internazionale, nella consapevolezza che se il secondo è in grado di fornire una giustizia fungibile rispetto a quella statuale, il primo offre una giustizia complementare rispetto a quella arbitrale (oltre che giurisdizionale). Al contempo, il nome del corso enfatizza come lo studio della mediazione non

possa prescindere da quello della negoziazione, ma non si riduca solo a quello.

Il corso sulla negoziazione e mediazione ha, così come già l'aveva il seminario, una vocazione necessariamente multidisciplinare e interdisciplinare: la sfida, che il corso deve essere in grado di affrontare, è quella di condensare in un unico contenitore didattico una pluralità di punti di vista, e quindi di voci, al fine di garantire al discente la possibilità di affacciarsi a diversi approcci che il ricorso professionale alla mediazione inevitabilmente impone.

Per tale ragione ho immaginato di dividere l'insegnamento in tre moduli, che rispecchiano idealmente i famosi tre saperi che, come pongono in luce, a livello internazionale, le agenzie formative, devono caratterizzare l'apprendimento: il sapere, il saper fare e il sapere essere.

Il primo modulo è orientato a fornire agli studenti la dimensione normativa della mediazione e della negoziazione.

Esso si focalizza, inizialmente, nello studio del fenomeno conflittuale e del ruolo degli interessi delle parti quali elementi propulsori del suo sorgere. Da questa prospettiva, si vuole enunciare le possibili strade che il conflitto può imboccare e successivamente analizzare la disciplina normativa della mediazione e negoziazione assistita nello spazio giuridico interno, europeo e internazionale.

Il secondo modulo, che ho qualificato come attuativo, si pone l'obiettivo di fornire al discente gli strumenti del "saper fare": in tale dimensione si manifesta la vocazione interdisciplinare dell'insegnamento della mediazione. Nell'apprendere il saper fare inevitabilmente il diritto si intreccia con le altre scienze sociali, prima di tutto quella comunicativa.

In questa fase appare ineludibile non solo il contributo necessario degli operatori pratici (come ha dimostrato il valore aggiunto che la presenza di una mediatrice/formatrice come l'avv. Uzqueda ha sempre dato all'interno del seminario e che anche in questa sede si rinnova) ma soprattutto quello di esperti di discipline differenti.

Inoltre, la dimensione attuativa non può prescindere da uno sguardo comparatistico: l'esperienza maturata dall'aver ospitato, qualche anno fa, presso il Dipartimento di Scienze Giuridiche, una competizione internazionale, mi ha mostrato la ricchezza, soprattutto ai fini di questo insegnamento, di una visione che non si arresti solo ai confini nazionali.

Infine, il terzo modulo, di ampio respiro, si connota per una valenza laboratoriale al fine di fare in modo che, unitamente al consolidamento del

“sapere fare”, il discente possa acquisire soprattutto il “sapere essere”, ovvero il sapere essere un giurista che, in modo oculato, sappia far comprendere ai suoi interlocutori, prima di tutto l’eventuale suo cliente, cosa voglia dire gestire il proprio conflitto in autonomia e possa trasmettere un rinnovato concetto di giustizia, che non si basi solo sull’alternatività tra le due strade, contenziosa e consensuale, ma sappia valorizzare la loro complementarietà e coesistenza.

Da qui, l’ulteriore sfida a cui si apre il corso sulla negoziazione e mediazione dei conflitti: esso non solo è rivolto agli studenti del quinto anno, che sono quasi alla conclusione del loro percorso di studi, ma anche a quelli che attualmente stanno frequentando il secondo anno, studenti che ancora non hanno incontrato nel loro cammino lo studio del processo e che, quindi, ancora non sono influenzati dalla prospettiva dei decidenti e dal funzionamento delle procedure.

Il mio intento è di avere la possibilità di introdurli da subito alla polivalenza del concetto di giustizia e al valore che, in generale, una scelta consensuale, a prescindere dallo strumento che si deciderà di adottare, è in grado di produrre nella determinazione della sorte della lite.

In questo scenario si inserisce perfettamente il Progetto U.D.R. che ospita l’odierno convegno. Questo ultimo non solo pone in luce tale aspetto, ma evidenzia come la necessità della diffusione della cultura della mediazione non sia circoscritta solo al corso di laurea in giurisprudenza. Esso, infatti, è rivolto a tutti gli studenti dell’Ateneo bolognese nella evidente consapevolezza che, seppure il conflitto trovi il suo terreno di elezione nel diritto, non vive solo in esso.

4. Osservazioni conclusive. – Arrivo, e così concludo, all’ultima più grande sfida: essa non riguarda solo l’Università di Bologna, ma, in verità, è propria di tutti gli atenei italiani. Mi riferisco a quella relativa all’introduzione all’interno di tutti i corsi di laurea di un insegnamento sulla mediazione e negoziazione dei conflitti.

ABSTRACT: This paper describes the origins and evolution of the teaching of negotiation and mediation at the Department of Legal Sciences of the University of Bologna, highlighting its strengths and weaknesses.

Regolamento del servizio pilota di mediazione tra pari per studenti dell'Università di Bologna

e

Codice etico per i mediatori tra pari

Si pubblica il testo del Regolamento e del Codice etico implementato nell'ambito del progetto prin U.D.R. Hanno collaborato alla redazione gli studenti e le studentesse formati nell'ambito della Masterclass in Mediazione tra pari nell'a.a. 2024/2025 (in ordine di intervento sul testo): Lorenzo Spada (Preambolo); Giovanni Giudo Galeazzi, Vittoria Grendele e Rugiada Dall'Ora (artt. 1-3 e 5); Paola Di Carlo e Sara Leccese (artt. 6-8); Maria Elena Fantuzzi (artt. 9 e 12); Antonietta Della Rocca (art. 14); Giulia Ferrante (artt. 10 e 11); Filippo Iaschi, Federica De Biase, Giulia Greco (art. 4); Sofia Ceserano, Benedetta Fugalli, Giuseppe Lucio Pio Federico, Giorgia Fabbiani, Kevin Shatra (Codice Etico). La redazione è stata supervisionata dai membri del team U.d.r.: Ana Uzqueda, Carolina Mancuso e Angela M. Felicetti.

Preambolo: Mediazione Universitaria tra Pari e Ambito di Applicazione

La Mediazione universitaria tra pari è un processo volontario, riconosciuto a livello internazionale, pensato per la gestione e la risoluzione dei disaccordi che possono emergere tra gli studenti nel contesto accademico o nelle varie dinamiche quotidiane della vita universitaria. Essa nasce dall'esigenza di affrontare in modo costruttivo situazioni di disagio relazionale, che possono sorgere durante le attività formative, nelle collaborazioni a progetti comuni o nella quotidianità della convivenza studentesca.

Il processo mediativo si basa su valori come riservatezza, imparzialità e corresponsabilità, e mira a promuovere un dialogo aperto, attraverso l'ascolto attivo e un confronto rispettoso tra le parti coinvolte. Non si concentra solo sulla soluzione immediata del problema, ma stimola una riflessione più profonda sulle dinamiche relazionali, con l'obiettivo di evitare l'escalation dei conflitti e rafforzare l'autonomia degli studenti nel gestire situazioni complesse.

In linea con i principi espressi nel Codice Etico e di Comportamento dell'Università di Bologna, che promuove valori come il rispetto reciproco, l'inclusione e la responsabilità collettiva (Art. 1, Finalità), la mediazione tra pari diventa uno strumento attraverso cui l'Ateneo favorisce una convivenza serena, basata sul dialogo e sulla corresponsabilità. Oltre a creare un ambiente relazionale positivo, questa pratica contribuisce a sviluppare abilità trasversali essenziali, come una comunicazione efficace, la gestione delle emozioni e la cooperazione, tutte competenze cruciali per il successo accademico e professionale.

In questa prospettiva, la Mediazione universitaria tra pari si configura come una risorsa strategica per il benessere della popolazione studentesca, integrandosi con le politiche di partecipazione attiva e di valorizzazione della cultura del dialogo promosse dall'istituzione accademica.

Definizioni

- a. Progetto U.d.r.: progetto di ricerca finanziato nell'ambito del Finanziamento PRIN 2022 (Progetto di Rilevante interesse Nazionale) dal Ministero dell'Università e della Ricerca e dall'Unione Europea a valere sul programma

- “NextGenerationEU” nell’ambito del Programma Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 “Education and research” – Componente 2 “From research to business” DD N. 104 2/2/2022, “U.d.r. – University dispute resolution”, CUP J53D23006090006. P.I. del Progetto è la Prof.ssa Elena Zucconi Galli Fonseca.
- b. Servizio di mediazione tra pari: si intende l’attività pilota nata nell’ambito del Progetto Prin U.d.r. finalizzata alla risoluzione e gestione di conflitti interpersonali tra due o più studenti dell’Università di Bologna.
 - c. Mediatori U.d.r.: Per ottenere la qualifica di mediatore tra pari, è obbligatoria la frequenza di un corso formativo di cui all’articolo 14. Sono mediatori tutte le studentesse e gli studenti dell’Università di Bologna che, dopo aver completato la formazione, continuano a collaborare con il Progetto prestando la propria attività volontaria nell’ambito del servizio di mediazione di cui alla Parte Seconda del presente Regolamento.
 - d. Consiglio di mediazione: organo di supporto all’attività dei mediatori tra pari disciplinato all’art. 12 del presente Regolamento.
 - e. Alumni: Sono considerati Alumni coloro che hanno completato il percorso formativo come mediatori tra pari di cui all’articolo 14 e che, avendo conseguito il titolo di Laurea, non appartengono più alla popolazione studentesca in qualità di studenti. Gli Alumni conservano la possibilità di partecipare attivamente alla vita della Community e di collaborare con il team U.d.r. anche dopo il termine del loro percorso universitario. L’adesione alla Community degli Alumni avviene su base volontaria, tramite la libera espressione del proprio interesse. Possono aderire alla U.d.r. Alumni Community tutti coloro che rientrano nella definizione di Alumni. L’adesione alla Community Alumni è propedeutica e funzionale alla possibilità di collaborare con il team U.d.r. in carica, consentendo agli Alumni di continuare a contribuire attivamente ai progetti e alle attività pur non facendo più parte del team operativo dell’anno in corso.

PARTE PRIMA - I PRINCIPI DELLA MEDIAZIONE TRA PARI

Articolo 1 – Principio di volontarietà

1. L'attività di mediazione tra pari si fonda sul principio di volontarietà, quale espressione della libera autodeterminazione delle parti coinvolte nel procedimento.
2. L'accesso allo sportello di mediazione tra pari è libero e spontaneo e nessuno può essere obbligato a partecipare alla mediazione né a proseguirla contro la propria volontà.
3. I mediatori tra pari operano su base volontaria, senza imposizioni né vincoli di subordinazione e nel rispetto della loro autonomia decisionale.
4. La volontarietà si estende anche alla fase di eventuale accordo: le parti, senza alcuna coercizione, decidono liberamente se adottare una soluzione condivisa o interrompere la mediazione in qualsiasi momento.

Articolo 2 – Principio di riservatezza

1. La riservatezza è un principio fondamentale dell'attività di mediazione tra pari, finalizzato a garantire un ambiente sicuro e protetto per le parti coinvolte.
2. Tutte le informazioni condivise nel corso della mediazione, incluse le dichiarazioni delle parti e dei mediatori, sono strettamente riservate e non possono essere divulgate senza il consenso espresso degli interessati, salvo i casi previsti dalla legge.
3. I mediatori tra pari sono tenuti a rispettare l'obbligo di riservatezza, sia durante sia dopo la conclusione del procedimento, e si impegnano a non utilizzare le informazioni acquisite per scopi diversi da quelli della mediazione.
4. Eventuali annotazioni o documenti prodotti nel corso della mediazione non potranno essere divulgati, salvo diversa disposizione normativa o esplicita volontà delle parti.
5. Il rispetto della riservatezza si estende anche al Consiglio, eventualmente coinvolto nel procedimento di mediazione, che è vincolato dallo stesso obbligo di non divulgazione.

Articolo 3 – Principio di imparzialità

1. L'imparzialità costituisce un principio essenziale dell'attività di

mediazione tra pari e garantisce l'equità del procedimento e la tutela delle parti coinvolte.

2. I mediatori tra pari sono studentesse e studenti che esercitano la loro funzione a favore di altri membri della comunità studentesca senza favoritismi, pregiudizi o condizionamenti di alcun genere, assicurando un trattamento equo e neutrale a tutte le parti.
3. Il mediatore ha l'obbligo di dichiarare tempestivamente qualsiasi situazione di conflitto di interessi, che possa compromettere la sua imparzialità e, in tali casi, non deve prendere parte alla mediazione.
4. L'imparzialità implica il rispetto delle posizioni e delle opinioni di ciascuna parte, senza influenzarne le decisioni od orientarne le scelte, ma facilitando il dialogo in un clima di equità e reciproco rispetto.
5. Eventuali violazioni del principio di imparzialità comporteranno la sostituzione immediata del mediatore.

Articolo 4 – Oggetto della mediazione tra pari

1. Lo sportello di mediazione tra pari si occupa esclusivamente della gestione di conflitti interpersonali tra due o più studentesse o studenti dell'Università di Bologna relativi a diritti disponibili, intendendosi per tali quei diritti su cui le parti possono liberamente concludere accordi e che le parti possono modificare o a cui possono rinunciare in base alla loro volontà. Sono esempi di conflitti interpersonali, a titolo esemplificativo: i. conflitti insorti nell'ambito di convivenze in studentati pubblici o altre strutture private; ii. conflitti insorti nello svolgimento di lavori di gruppo all'interno del percorso universitario; iii. conflitti attinenti la condivisione degli spazi universitarie e dei laboratori.
2. Sono escluse dal procedimento di mediazione le seguenti ipotesi:
 - a. Casi in cui il conflitto riguardi diritti di cui le parti non possono disporre tramite accordo;
 - b. Casi in cui siano coinvolti comportamenti che potrebbero costituire reato, la cui competenza spetta esclusivamente all'autorità giudiziaria;
 - c. Casi che sono già oggetto di un procedimento disciplinare avviato dall'Università oppure che sono stati presi in carico dal Garante degli studenti o dalla Consigliera di fiducia, ai sensi dei rispettivi Regolamenti di queste figure.
 - d. Ogni altro caso in cui i mediatori ritengano che la

mediazione non sia adatta al caso concreto, a seguito di una valutazione preliminare o *in itinere*.

3. Nei casi in cui il mediatore ravvisi la sussistenza di una delle ipotesi di cui al comma 2, interrompe la procedura, dandone comunicazione alle parti coinvolte e fornendo le adeguate motivazioni
4. Gli elenchi al presente articolo si intendono come meramente esemplificativi. In ogni caso, il mediatore ha il dovere di valutare preliminarmente se la controversia rientri nell'ambito della mediazione tra pari e, in caso di dubbio, ottenere il parere del Consiglio di cui all'articolo 12.

Articolo 5 – Dialogo e cultura di pace

1. La mediazione tra pari si fonda sul dialogo come strumento primario per la risoluzione delle controversie, promuovendo il confronto aperto, rispettoso e costruttivo tra le parti. Essa si ispira ai valori della cultura di pace, nonché ai principi di equità, rispetto reciproco, inclusione, solidarietà e cooperazione.
2. La cultura di pace è intesa come il rifiuto della violenza, la valorizzazione della diversità, la promozione dell'inclusione e la ricerca di soluzioni fondate sul reciproco rispetto e sulla comprensione.
3. I mediatori tra pari favoriscono l'ascolto attivo e la comunicazione empatica all'interno della comunità studentesca, creando un ambiente sicuro e accogliente in cui ciascuna studentessa e studente possano esprimere liberamente senza timore di giudizio o ritorsioni.

PARTE SECONDA – IL SERVIZIO DI MEDIAZIONE TRA PARI

Articolo 6 – Richiesta iniziale e incontro preliminare informativo con ciascuna parte.

1. La studentessa o lo studente interessato ("parte attivante") richiede la mediazione attraverso la compilazione di un modulo online, reperibile presso il sito del Progetto UDR.
2. Ricevuto il suddetto modulo, i mediatori U.d.r. provvederanno a contattare la parte attivante tramite e-mail o telefonicamente (se indicato) per definire la data, l'orario e le modalità di svolgimento di un incontro informativo.
3. L'incontro preliminare si svolge alla presenza di 3 mediatori,

secondo le modalità previste dall'art. 9. Durante l'incontro, la parte attivante riceve informazioni sulla natura e lo scopo della mediazione tra pari e sugli altri servizi offerti nell'ambito del progetto U.d.r. Può ricevere chiarimenti su eventuali dubbi e avrà l'opportunità di chiarire fatti e le motivazioni per cui ha contattato il servizio di mediazione.

4. È previsto un incontro informativo con ciascuna delle parti coinvolte nel conflitto, che verrà concordato con le altre parti secondo quanto previsto dall'art. 7.

Articolo 7 – Comunicazioni alle altre parti coinvolte nel conflitto

1. In sede di primo incontro informativo o nella corrispondenza che precede tale incontro la parte attivante decide, con il supporto dei mediatori U.d.r., se: a) informare personalmente l'altra parte coinvolta nel conflitto della possibilità di avviare un percorso di mediazione; o b) far pervenire all'altra parte una comunicazione via email redatta dai mediatori U.d.r. che fornisce informazioni sulla natura e lo scopo della mediazione tra pari e invita il ricevente a mettersi in contatto con i mediatori U.d.r.
2. Nell'ipotesi di cui alla lett. a), la parte istante comunica ai mediatori il consenso o il dissenso dell'altra parte. I mediatori, qualora l'altra parte presti il proprio consenso, contattano la parte istante per fissare un incontro informativo ai sensi dell'art. 6.
3. Nell'ipotesi di cui alla lett. b), se l'altra parte comunica direttamente ai mediatori il proprio consenso si procede a fissare un incontro informativo che si svolgerà ai sensi dell'art. 6.
4. Se emerge che l'altra parte coinvolta nel conflitto non intende partecipare all'incontro informativo o a successivi incontri di mediazione, i mediatori U.d.r. possono proporre alla parte istante un percorso di *conflict coaching* individuale, finalizzato a co-adiuvare unilateralmente la studentessa o lo studente nella gestione del conflitto e a suggerire tecniche di comunicazione appropriate per la situazione.

Articolo 8 – Incontri di mediazione

1. All'esito degli incontri informativi di cui all'art. 6 svolti con ciascuna delle parti, la mediazione inizia con una sessione plenaria cui

- seguono, se necessarie, una o più sessioni separate.
2. Durante la sessione plenaria, ciascuna parte può esporre il proprio punto di vista, eventualmente in risposta a domande rivolte dai mediatori.
 3. I mediatori invitano le parti a parlare una alla volta, senza sovrapporsi.
 4. I mediatori specificano che la parte che intenda prendere la parola deve attendere il proprio turno e che, nell'attesa, può appuntare le proprie riflessioni su un foglio di carta.
 5. La sessione separata si svolge tra i mediatori e una sola parte.
 6. La sessione separata può essere chiesta da una parte o disposta dai mediatori.
 7. Nell'ipotesi in cui le parti raggiungano un accordo, i mediatori possono proporre di fissarne il contenuto per iscritto. Ciascuna parte può contribuire alla stesura dell'accordo e dovrà sottoscriverlo.

Articolo 9 – Nomina dei mediatori

1. Ogni mediazione è affidata a due co-mediatori e un terzo mediatore, che assume il ruolo di osservatore.
2. Ognuno dei tre mediatori viene selezionato dalla lista in ordine alfabetico dei mediatori tra pari formati. All'avvio dell'attività del servizio, il Consiglio estrae le tre lettere di partenza; le volte successive si procede seguendo l'ordine alfabetico.
3. Ad ogni mediatore è riconosciuta una facoltà di astensione che non richiede giustificazioni e non è sindacabile. Il mediatore è tenuto ad astenersi in caso di conflitto di interessi o altra ragione che potrebbe pregiudicare l'imparzialità del mediatore rispetto alle parti.
4. Se il mediatore selezionato non si rende disponibile a ricoprire l'incarico, l'incarico viene offerto procedendo in ordine alfabetico nella lista, finché un mediatore non accetta.
5. Al Consiglio di mediazione è riservato il potere discrezionale di nominare i mediatori derogando a tale meccanismo, laddove fosse necessario per soddisfare specifiche esigenze organizzative.

Articolo 10 – Durata della mediazione

1. Il procedimento di mediazione tra pari ha l'obiettivo di trovare soluzioni efficaci nel minor tempo possibile e, di conseguenza, i mediatori si impegnano a garantire un servizio celere. La durata del

procedimento e dei singoli incontri sarà concordata tra le parti e il mediatore in base alle esigenze specifiche del caso concreto.

2. Il procedimento di mediazione può essere chiuso per volontà delle parti o del mediatore.

Articolo 11 – Responsabilità del mediatore

1. Il mediatore tra pari svolge il proprio ruolo in maniera volontaria e imparziale, favorendo il dialogo e il confronto costruttivo tra le parti in conflitto. È tenuto a rispettare il principio di riservatezza, garantendo che le informazioni condivise durante il processo di mediazione non vengano divulgate, salvo i casi in cui vi sia un obbligo legale di segnalazione.
2. Il mediatore ha il compito di essere puntuale e di agire tempestivamente.
3. Nell'esercizio delle proprie funzioni, il mediatore tra pari si impegna a rispettare il Codice etico allegato al presente Regolamento, evitando qualsiasi forma di favoritismo, conflitto di interessi o abuso del proprio ruolo.
4. Pur agendo con responsabilità e diligenza, il mediatore tra pari non può essere ritenuto responsabile per gli esiti della mediazione né per le decisioni prese dalle parti coinvolte.

Articolo 12 – Consiglio di mediazione

1. Il Consiglio di mediazione è un organo a supporto dell'attività dei mediatori tra pari, costituita dai membri del team scientifico dell'Unità di Bologna del Progetto U.d.r. e un membro rappresentativo dei mediatori. Il Consiglio decide a maggioranza su questioni di particolare complessità e, in caso di parità, il voto della prof.ssa Elena Zucconi Galli Fonseca si considera decisivo.
2. Il Consiglio viene adito su richiesta dei singoli mediatori o si attiva autonomamente laddove lo ritenga necessario.
3. Il membro rappresentativo dei mediatori nel Consiglio, scelto a maggioranza dai mediatori stessi, ha la funzione di portavoce dei mediatori all'interno del Consiglio e si occupa dell'attività di segreteria nella ricezione delle richieste di mediazione

PARTE TERZA – DISPOSIZIONI DI COORDINAMENTO

Articolo 13 – Rapporti con gli organi di Ateneo

1. L'attività del Progetto U.d.r. e del Servizio di Mediazione tra Pari è svolta nel pieno rispetto delle figure istituzionali già previste dallo Statuto di Ateneo dell'Università di Bologna per la gestione delle dinamiche conflittuali che insorgono tra i membri della comunità universitaria e in particolare della Consiglieria di Fiducia (articolo 17 dello Statuto) e del Garante degli Studenti (articolo 16 dello Statuto).
2. Le controversie che rientrano negli ambiti di competenza dei predetti organi di Ateneo, per come delineati dai rispettivi Regolamenti, sono esclusi dal Servizio di Mediazione tra Pari. In tali casi, i mediatori U.d.r. si impegnano a segnalare alle studentesse e gli studenti che avviano una procedura ai sensi dell'articolo 6 l'opportunità di rivolgersi alla Consiglieria o al Garante.
3. L'attività del Progetto U.d.r. è portata avanti in collaborazione con le figure del Garante e della Consiglieria, anche attraverso l'organizzazione di eventi e iniziative congiunte. Se opportuno, le figure del Garante e della Consiglieria sono invitate a partecipare a specifiche riunioni del Consiglio di Mediazione di cui all'articolo 12, per fornire il proprio parere su specifiche questioni.

Articolo 14 – Formazione dei mediatori e aggiornamento

1. Per svolgere il ruolo di mediatore tra pari, è necessario essere iscritti all'Università di Bologna ad un qualsiasi corso di studio universitario, indipendentemente dall'indirizzo accademico.
2. Per ottenere la qualifica di mediatore tra pari, è obbligatoria la frequenza di un corso formativo, strutturato su un approccio sia teorico sia pratico e di almeno 20 ore, volto ad apprendere le tecniche di mediazione e di negoziazione. Tale corso è tenuto da formatori specializzati, eventualmente con la collaborazione degli Alumni U.d.r.
3. Ai mediatori tra pari si richiede di partecipare a incontri di aggiornamento periodici, per garantire il continuo sviluppo delle proprie competenze e il rispetto delle linee guida del progetto, organizzati o patrocinati dai membri del Consiglio.

Articolo 15 – Modifiche del Regolamento

1. Il presente Regolamento può essere modificato per garantire l'adeguamento alle esigenze della comunità universitaria e il miglior funzionamento dello sportello di mediazione tra pari.
2. Le proposte di modifica possono essere avanzate da:
 - a. Il Consiglio;
 - b. Almeno un terzo dei mediatori attivi.
3. Le proposte di modifica devono essere presentate per iscritto e motivate, con indicazione chiara delle disposizioni da modificare e delle relative giustificazioni.
4. Le modifiche al Regolamento devono essere approvate dal Consiglio e dalla maggioranza dei mediatori U.d.r., riuniti in sessione plenaria. Per la modifica è necessario il voto favorevole della maggioranza qualificata ($\frac{2}{3}$) dei presenti.
5. Le modifiche entrano in vigore dalla data indicata nella deliberazione di approvazione e devono essere comunicate tempestivamente a tutti i mediatori e agli utenti dello sportello.
6. Non possono essere proposte modifiche che snaturino i principi fondamentali dello sportello di mediazione tra pari, quali la volontarietà, l'imparzialità, la riservatezza, il dialogo e la cultura di pace.

CODICE ETICO DEI MEDIATORI TRA PARI

I. Principi etici nel contesto della mediazione tra studenti universitari.

1. Il servizio di mediazione tra pari mira a risolvere i conflitti in modo pacifico, favorendo un ambiente universitario fondato su rispetto, dialogo e inclusione.
2. Questo Codice Etico definisce i principi e le norme di comportamento per i mediatori universitari che, su base volontaria, facilitano la risoluzione pacifica dei conflitti tra studenti dell'Università di Bologna, sia all'interno che all'esterno della comunità accademica. Ispirato al Codice Europeo di Condotta dei Mediatori, è adattato alle peculiarità della mediazione tra pari in ambito universitario ed è fondato sui seguenti principi:

- a) competenza e nomina, promozione del servizio
 - b) indipendenza imparzialità riservatezza
 - c) correttezza del procedimento e fine del procedimento
 - d) approccio inclusivo e rispettoso
3. Il presente Codice Etico entra in vigore al momento della sua approvazione da parte dell'ente universitario competente e deve essere sottoscritto da tutti i mediatori universitari tra pari che operano all'interno dell'Ateneo.

II. Competenza, nomina e promozione del servizio

1. I mediatori devono essere competenti e conoscere il procedimento di mediazione tra pari in tutte le sue peculiarità. È necessaria una formazione adeguata al ruolo che si presta a ricoprire, affiancata ad un continuo percorso di aggiornamento della propria istruzione e pratica dell'intervento di mediazione.
2. Prima di accettare l'incarico, il mediatore deve verificare di essere dotato della preparazione e competenze necessarie a condurre la mediazione del caso presentato e, nel caso di richiesta delle parti, fornire informazioni sulle stesse.
3. I mediatori possono promuovere la propria attività, purché in modo professionale, veritiero e dignitoso.

III. Indipendenza, imparzialità, neutralità:

1. Il mediatore si impegna a rispettare i principi e le regole del presente Codice, mantenendo:
 - a) Indipendenza: intesa come assenza di qualsiasi legame oggettivo (es. rapporto personale) con le parti coinvolte;
 - b) Imparzialità: intesa come attitudine soggettiva del mediatore, attraverso la quale evitare favoritismi o comunque sbilanciamenti a scapito di una delle parti coinvolte;
 - c) Neutralità: da riferirsi alla posizione del mediatore nel caso concreto, quale assenza di un qualsiasi interesse personale verso l'esito del procedimento di mediazione.
2. Il mediatore deve informare le parti riguardo a qualsiasi circostanza che possa influenzare la propria indipendenza, imparzialità e neutralità, anche se questa possa, di fatto, non influire sulla correttezza nei confronti delle parti. Il dovere di informazione costituisce un obbligo che persiste per tutta la durata del

procedimento.

3. Il mediatore non deve mai formulare giudizi di alcun tipo e, nell'interazione con le parti, deve essere attento a non far trasparire i suoi valori e le sue credenze. Ove occorra, il mediatore può richiedere di essere sostituito. Il mediatore non deve in nessun caso esercitare alcuna pressione sulle parti.

IV. Correttezza del procedimento e fine del procedimento

1. Il mediatore deve assicurarsi che tutte le parti coinvolte nel procedimento di mediazione possano intervenire adeguatamente e in modo equo.
2. Il mediatore deve informare le parti sulle facoltà che queste possono esercitare.
3. Il mediatore può porre fine alla mediazione nel caso in cui concluda che la prosecuzione della mediazione difficilmente condurrà a una risoluzione della controversia.
4. Il mediatore deve prendere tutte le misure necessarie affinché l'accordo raggiunto tra le parti si fondi su un consenso pienamente informato, assicurandosi che tutte le parti comprendano chiaramente i termini dell'accordo.
5. Le parti possono ritirarsi dalla mediazione in qualsiasi momento, senza l'obbligo di dover fornire alcuna giustificazione.

V. Approccio inclusivo e rispettoso.

1. Il mediatore adotta un approccio improntato all'inclusione, al rispetto e alla tutela della dignità di tutte le persone coinvolte nel processo di mediazione tra pari, a prescindere da genere, identità di genere, orientamento sessuale, origine etnica o nazionale, lingua, religione o convinzioni personali, età, condizione socio-economica, stato civile, disabilità o qualsiasi altra condizione personale o sociale. Ogni forma di discriminazione, diretta o indiretta, è rigorosamente esclusa.
2. Nel proprio agire professionale, il mediatore si impegna a garantire un ambiente di ascolto attivo e non giudicante, favorendo la piena espressione dei bisogni, delle emozioni e dei punti di vista di ciascuna parte. Promuove l'equilibrio nella partecipazione, assicurando pari opportunità di intervento e accesso

all'informazione, sia nei contesti in presenza sia attraverso strumenti digitali, adottando modalità comunicative adeguate, inclusive e accessibili.

3. Il mediatore utilizza un linguaggio chiaro, rispettoso e non discriminatorio, evitando espressioni offensive, stereotipate o lesive della dignità altrui. In caso di presenza di barriere linguistiche, culturali, sensoriali o cognitive, si adopera per rimuoverle o ridurne l'impatto, anche avvalendosi – ove necessario – di strumenti di supporto o della collaborazione di figure competenti.
4. L'approccio inclusivo e rispettoso non costituisce soltanto un principio etico, ma rappresenta un fondamento operativo dell'attività di mediazione, in quanto contribuisce a creare un contesto favorevole alla comprensione reciproca, al superamento dei conflitti e alla costruzione di soluzioni condivise, eque e sostenibili.

VI. Conseguenze in caso di violazione

1. In caso di mancato rispetto dei doveri e dei principi sopra indicati, il mediatore, su decisione del Consiglio di Mediazione, potrà subire la sospensione temporanea dal suo ruolo. Tale sospensione potrà avere forma definitiva in caso di violazioni gravi e ripetute.

PART II

Other experiences

Relational peer mediation training to foster affective learning at The Hague University of Applied Sciences through the pedagogy of discomfort*

BARBARA WARWAS

Lector in Multilevel Regulation, The Hague University of Applied Sciences, NL

NAOMI VAN STAPELE

Program leader 'Climate Justice as a Social Challenge' at Movisie; Senior researcher, The Hague University of Applied Sciences, NL

SUMMARY: 1. Formulation of the problem. – 1.1. Gap 1: Affective learning gap at THUAS. – 1.2. Gap 2: lack of THUAS-wide conflict-competency training integrating emotions. – 1.3. Consequences. – 2. Peer mediation and pedagogy of discomfort as effective and desired concepts for enhancing affective learning at THUAS. – 2.1. Innovation and expected results. – 3. Affective learning model. – 4. Benefits.

KEYWORDS: Affective learning in higher education; Peer mediation; Conflict competency training; Pedagogy of discomfort; Emotional competencies in universities

1. Formulation of the problem. – The Hague University of Applied Sciences (THUAS) aims to facilitate the educational development of *curious, connecting, and caring* global citizens contributing to a *socially just* society and workplace.¹ Central to this vision is supporting students' engagement

* This paper contains extracts from the project application under the same title for the Comenius Leadership Fellowship 2024. The co-applicants were awarded funding for this project by the NRO (The National Educational Research Organisation of The Netherlands). The project will take place between 1 September 2024 and 15 February 2028. We would like to thank our dear colleague Laurence Guérin, professor in Citizenship at Academica University of Applied Sciences, for all her feedback in the context of this paper. Many parts of this paper were directly reproduced in the Dutch Journal of Restorative Law (Tijdschrift voor Herstelrecht), 2026/1 (forthcoming, currently in the production stage, to be published in Dutch).

¹ <'THUAS' Strategic Plan 2023-2028', October 2022, <https://www.thuas.com/media/aboutthuas-organisation-factsdocuments-strategic-plan-2023-2028>> (accessed 11 February 2026); 'THUAS' Strategic Research Theme "Living Together Justly" (unpublished, 2023).

with social justice through flexible, interdisciplinary education grounded in practice-oriented research, the development of a socially sustainable and equitable organization, and the creation of an inclusive community both within THUAS and with external partners. To meet these goals, THUAS emphasizes the cultivation of relationality, collectivity, and intellectual and emotional flexibility in its students, equipping them to navigate complex social justice challenges.

Building socially just education and organization according to the new institutional strategy requires active attention to emotions within educational interactions (what we call “affective learning”) and institution-wide conflict-competency training. This is so especially at THUAS’ given its diverse student body, including 123 nationalities, where understanding and engaging with diverse backgrounds and emotions is essential for students’ holistic development and their ability to contribute constructively to a just society ². Our understanding of affective learning draws from “affective social learning,” where emotions are used as sources of dynamic *relational* learning between students and teachers who develop shared values as part of collective debates ³. Accordingly, we understand emotions broadly as a dynamic concept experienced by students *in relation to* one another, their teachers, staff, and the outside world, *through situations of discomfort* in education. We chose not to adopt any definition of emotions a priori. Instead, we study our students’ experiences and conceptualisations to gain a more fine-grained understanding of feelings, sensations and emotions as lived by them through their collective reactions to situations of discomfort that lead to polarisation and conflicts. We do so because in previous research leading up to this project, our students described those situations as particularly problematic, also identifying a need for THUAS-wide conflict-competency training to address them (see students’ testimonials below). This understanding of emotions builds on humanizing pedagogies that *integrate* the lived experiences of students from different (cultural) backgrounds, including their emotions “in a broader goal of achieving equity and social justice.”⁴ Our goal is to develop our own affective learning model based on our students’ unique situations of discomfort.

² THUAS, ‘Annual Report’, 2022, 7.

³ D Dukes and F. Clément (eds.), *Foundations of Affective Social Learning. Conceptualizing the Social Transmission of Value* (Cambridge University Press, 2019).

⁴ DE Fredricks and M Madigan Percy, ‘Multilingual Youth Perspectives on Humanizing Core Practices’, in L Cardozo-Gaibisso AND M Vazquez Dominguez (eds.), *Handbook of*

1.1. Gap 1: Affective learning gap at THUAS. – Our preliminary research demonstrates that emotions are not given active attention within THUAS education or Dutch Higher Education broadly, especially in relational contexts ⁵. Specifically, for THUAS, situations of discomfort involving complex emotions embedded in students' cultural norms, political views, or difficult experiences are seen as challenging by teachers, who avoid them in the classroom instead of using them as resources in education (as shared with us by teachers from three participating Faculties). This creates an affective learning gap, preventing students from using emotions as valuable resources in educational discussions. The implications are significant for both THUAS as an institution and for students on an individual level. At THUAS, traditional utilitarian pedagogies persist, where teachers—often unintentionally—encourage individualism, competition, and self-centeredness in the classroom, rather than fostering relationality, collectivity, and flexibility in students' learning experiences.

For students, this gap impacts their relational learning experiences, which are essential for understanding social justice. Students have reported that:

- (1) Their lived experiences are not used as resources in education. Students are not taught how to use their background (the cultural background or (difficult) life experiences entailing complex emotions) as resources in their education (e.g., students reported situations of discomfort while discussing the topics concerning war in Ukraine without being given the tools to make these tensions productive in favour of mutual learning (e.g., select THUAS' events on the war in Ukraine 2022 – 2023).
- (2) Students are not given space to reflect collectively on their emotions. Students do not feel “free to voice their opinion without [being] alienated by [their] peers and [...] talked down by [their] lecturer” (Peer Mediation Questionnaire 2022-2023 involving students from

Research on Advancing Language Equity Practices With Immigrant Communities (IGI Global, 2020), 107–29.

⁵ Isolated examples concern the work by Elbers at Vrije University on restorative university: N Elbers, ‘Building a Restorative (VU) University through Dialogue’, in I Vermeulen (ed.), *Connected World: Insights from 100 Academics on How to Build Better Connections 2023* (VU University Press, 2023), 158–61; and the work of Verwer on narrative leadership: C. Verwer, ‘School of Narrative Leadership’, <<https://schoolofnarrativeleadership.com/founder>> (accessed 11 February 2026).

eight THUAS' educational programs within the Global Governance and Global Citizenship Lab). This concerns both in-class discussions involving polarising opinions (Ibidem) and students' proposals regarding their curricula.⁶

- (3) Lack of interdisciplinary critical dialogues. Students lack an educational forum and pedagogical frameworks to engage in interdisciplinary discussions outside their educational programs. Their own attempts to organise such debates result in clashes involving complex emotions (e.g., students' testimonials within the "Global Challenges in 365 Days" project).

1.2. Gap 2: lack of THUAS-wide conflict-competency training integrating emotions. – Our previous research demonstrates that—in addition to the educational gap regarding learning from emotions—there is indeed a methodological gap in training students in conflict resolution THUAS-wide. Our educators who teach conflict resolution do not pay enough attention to interpersonal relations between disputants and mediators, including addressing the emotions of mediation participants and building trust, also in the intercultural context (Comenius Senior Leadership Project by Warwas 2020-2023); a context which is particularly relevant for THUAS given its diverse student population.

Specifically, students experience problems addressing the emotions of mediation participants in mediation simulations because "they are not psychologists" trained to deal with complex interpersonal interactions (Mediation course (LAW), Student Survey 2022-2023). Additionally, our research shows that students are not trained in integrating affective and cognitive trust, both of which are interconnected and significant concepts for learning how to improve interpersonal relations at the individual, organisational, and community levels (Ibidem, McAllister 1995). This research stems from the main applicant's Comenius Senior Fellowship on the peer mediation lab that this project revisits and implements THUAS-wide.

1.3. Consequences – In sum, we face two educational gaps at THUAS: (1) the gap in affective learning that leads towards polarisation and conflicts among our students, teachers and staff, and (2) the lack of THUAS-wide

⁶ C Verhoeff, L Guérin, 'Student Voice Op De Haagse Hogeschool' (De Haagse Hogeschool, 18 January 2021).

conflict-competency training. These gaps are mutually aggravating, currently impairing THUAS from realising its strategic ambitions in social justice. Students reported that these gaps have led to increasing polarization and conflicts (Peer Mediation Questionnaire 2022-2023). These conflicts arise in various situations, including classroom discussions, group assignments, interpersonal interactions, and between students, teachers, and managers regarding the organization of their studies. Additionally, polarization and conflicts often stem from transgressive behaviours, such as abuse of power, intimidation, or discrimination, which are underreported at THUAS compared to what students share with their study advisors (e.g., in the minor on Crime, Safety & Security 2022-2023, and in research on exclusion mechanisms and related conflicts, as noted by THUAS' Inclusion Office and the OKC Wellbeing Department). Furthermore, students expressed feeling isolated in resolving these conflicts, which are rarely addressed in the classroom due to a lack of conflict-resolution skills among educators. THUAS also lacks a comprehensive conflict resolution program, despite a few recent but limited initiatives, such as the Student Ombudsperson, which mainly focuses on appeals related to Exam Board decisions.

2. Peer mediation and pedagogy of discomfort as effective and desired concepts for enhancing affective learning at THUAS. – This project aims to address both gaps by combining peer mediation with the pedagogy of discomfort. **Peer mediation** is a structured process where one or two trained peers help disputants communicate and negotiate towards conflict resolution.⁷ Our peer mediation pilot in the Faculty Public Management, Law, and Safety demonstrated that it is a suitable affective learning concept for THUAS students placing an active focus on emotions, including active listening exercises and restorative circles based on trust.⁸

This corresponds to the vast evidence from the literature that peer mediation is an effective concept for increasing pupils' social and emotional development, well-being, and systemic conflict prevention.⁹ Our pilot

⁷ H Winter et al., 'Psychosocial Peer Mediation as Sustainable Method for Conflict Prevention and Management among Refugee Communities in Germany' (2021) *Conflict Resolution Quarterly* 39, 197.

⁸ B Warwas, 'Trust MEdiator's Toolkit' (unpublished, October 2023).

⁹ N A Burrell, C S Zirbel and M Allen, 'Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta-Analytic Review' (2003) *Conflict Resolution Quarterly* 21, 7-26; K DeVoogd, P Lane-Garon and C A Kralowec, 'Direct Instruction and Guided Practice Matter in

further confirmed that structured peer mediation training is needed THUAS-wide and sought after by THUAS students and staff (students' testimonials (Ibidem); our preliminary discussions about the project idea with THUAS' Executive Board, Secretary of THUAS' Institutional Plan, Global Strategy Hub and OKC Department; and the broad preliminary support of this project by teachers and educational managers from THUAS' seven educational programs, including three Faculty Deans).

The pedagogy of discomfort "invites students and educators to engage in collective self-reflection regarding the reasons for our emotions."¹⁰ Rich literature demonstrates that the pedagogy of discomfort can increase social justice by confronting patriarchy and social injustice in education, diminishing individualism and isolation of students, and allowing students to challenge their own emotional biases (called "emotional selectivity") by learning through emotional discomfort.¹¹ We choose the three specific elements of Boler's pedagogy of discomfort, because they go to the core of our students' problems with relational learning illustrated on p. 2-3:

- (1) Emotions becoming part of public debates: moving emotions away from the private (individual) to the public (educational) sphere, where they become parts of broader interdisciplinary debates including historical, social and political discourses.
- (2) Collective reflection by students and teachers on emotions: supporting collectivity and community building in the classroom and beyond.

Conflict Resolution and Social-Emotional Learning' (2016) *Conflict Resolution Quarterly* 33, 279-96; H Eggert, 'The Effects of the Implementation of Peer-Mediated Strategies on Student Social-Emotional Growth in Fully Inclusive Preschools' (Northwestern College - Orange City, 2019) <https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/132/> (accessed 11 February 2026); S Ibarrola-García, 'Socio-Emotional Empowering through Mediation to Resolve Conflicts in a Civic Way' (2014) *London Review of Education* 12, 261-73; N McWilliam, 'A School Peer Mediation Program as a Context for Exploring Therapeutic Jurisprudence (TJ): Can a Peer Mediation Program Inform the Law?' (2010) *International Journal of Law and Psychiatry* 33, 293-305.

¹⁰ M Boler, *Feeling Power: Emotions and Education* (Routledge, 1999), 192.

¹¹ M Boler, M Zembylas, 'Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference', in P Trifonas (ed.), *Pedagogies of Difference Rethinking Education for Social Justice* (Routledge, 2003), 110-38; C A Higley, 'Affective Education by Design: An Experiential Pedagogy for Natural Resources Education' (Michigan State University, 2019), <<https://eric.ed.gov/?id=ED600525>> (accessed 11 February 2026); A Patience, 'The Art Of Loving In The Classroom: A Defence Of Affective Pedagogy' (2008) *Australian Journal of Teacher Education* 33, 55-67; M Zembylas, *Teaching with Emotion: A Postmodern Enactment* (Information Age Publishing, 2005); M Zembylas, *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities. Struggling for Hope and Transformation in Education* (Brill-Sense, 2007).

- (3) Challenging the emotional selectivity of students' and teachers' own learning experiences, supporting collective flexibility and transformation of perspectives *in relation* to one another and the interdisciplinary conversations involved (Boler 1999).

2.1. Innovation and expected results. – Pedagogical innovation is at the core of this project. Embedding peer mediation in the pedagogy of discomfort, we develop a **relational peer mediation training** for THUAS students to train individuals, professionals, and (global) citizens with a strong sense of relationality, collectivity, and intellectual and emotional flexibility, contributing to our students' "affective learning competency." In our training, we will use the situations of discomfort our students face as *opportunities* for affective learning in a broader interdisciplinary educational context. Based on this innovative training, we will develop the educational model of affective learning to be used by THUAS educators in at least three Faculties as a stepping-stone towards expanding this approach THUAS-wide and (intern)nationally.

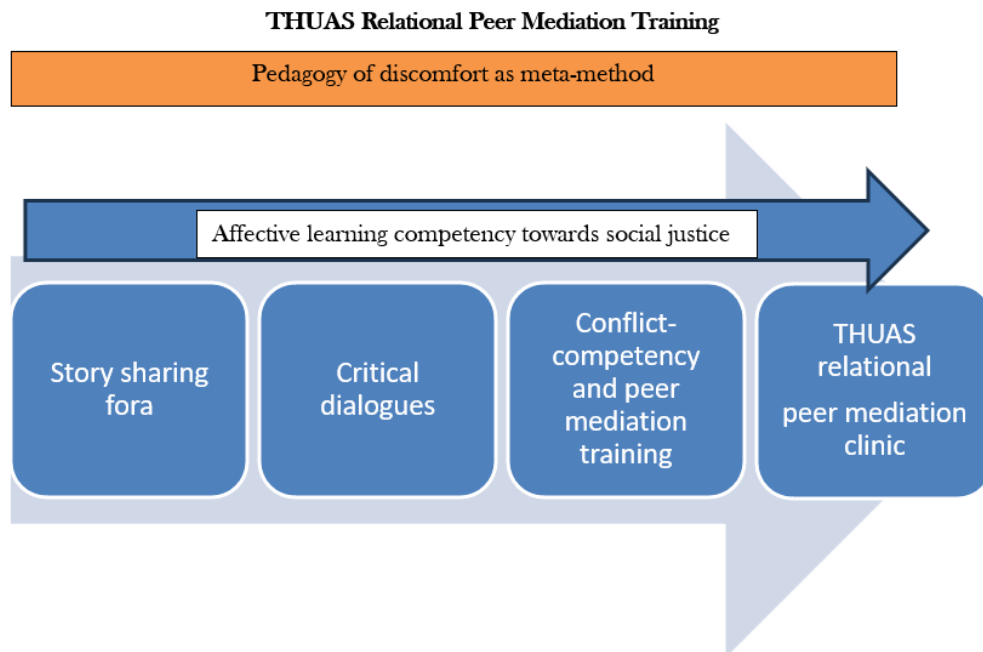
This model is inspired by the *psychosocial peer mediation* model by Winter et al., which is an innovative method of conflict prevention and management developed in cooperation with refugee communities in Germany.¹² THUAS peer mediation training will appropriate the three pillars of Winter's model including story-sharing fora, conflict-competency and peer mediation training, and a clinic, and complement them with critical dialogues and trust building techniques from the Trust MEdiators' toolkit.¹³ We chose those elements for our training because they all facilitate *relational understanding of emotions* within groups of peers, and hence, they are instrumental in helping students develop their affective learning competency.

The training will be methodologically embedded in the three elements of Boler's pedagogy of discomfort: (1) interdisciplinary dialogues on emotions; (2) collective reflection on emotions; and (3) transformation of perspectives. Pedagogy of discomfort will then connect all pillars of our peer mediation training, serving as a *meta-method* within and across all those pillars.

Figure 1: Methodology (graph modelled on Winter's et al. model)

¹² Winter et al., (n. 8).

¹³ Warwas, 'Trust MEdiator's Toolkit'.



Specifically, our relational peer mediation training features:

- (1) Story-sharing fora which, following Winter, facilitate opening up, trust building and sharing participants' difficult experiences. The goal is to discuss the situations of discomfort identified by THUAS' students via surveys and interviews in bigger yet intimate groups, initiating collective experiencing and discussing of those situations at the peer level. Each forum will focus on combining different students' perspectives on a specific topic, e.g., discrimination.
- (2) Critical dialogues, inspired by restorative circles and used in restorative justice pedagogies to encourage open, honest, and critical dialogue in community building ¹⁴. Our critical dialogues will initiate collective experiencing of the situations of discomfort shared and discussed by students in (1), in a broader, interdisciplinary and diverse educational environment. They will be a major platform where THUAS' students, educators and staff, together with the invited community members and experts from different disciplines (e.g., feminist studies, conflict studies, restorative justice, and psychological safety) and the Advisory Board collectively *react* to those situations to challenge their own perspectives and biases.

¹⁴ C Parker-Shandal, *Restorative Justice in the Classroom Liberating Students' Voices Through Relational Pedagogy* (Palgrave Macmillan, 2022).

- (3) Conflict-competency training concerning conflict resolution theories and techniques; and peer mediation training concerning (peer) mediation fundamentals through role-play-based simulations developed by students as outcome of (1) and (2). The goal is to train students in conflict resolution and mediation techniques based on trust to help them manage and prevent situations of discomfort. Both training materials will be based on Trust MEdiator's Toolkit developed within the Comenius Senior Fellowship by Warwas and new conflict resolution and mediation theories and practices, given the project's unique context.
- (4) THUAS relational peer mediation clinic will be a pivotal unit (1) helping THUAS' educational units to implement, continually monitor, and adjust the training to different educational settings and (2) offering conflict resolution for THUAS' students. Operating online and on-site, it will ensure the *sustainability* of our innovation where the experiences of incoming and departing students build on one another and cyclically feed our peer mediation scenarios, offering the train-the-trainers program, and alumni pool of peer mediators acting as volunteers for future trainings and conflict resolution.

At the end of the project, our students will have developed the affective learning competency through which they will be trained how to use emotions as relational learning sources. Our peer mediation training (and clinic) will be *dynamic*, informed by students' lived experiences of discomfort and the *emerging practices* developed by students in their process of affective learning.

3. Affective learning model. – Although peer mediation and pedagogy of discomfort are well established, we use each in an innovative and mutually reinforcing manner to develop an affective learning model that will benefit educational practice within and outside THUAS.

- (1) Peer mediation is innovative in Dutch higher education including at THUAS. It has been used successfully in primary and secondary education internationally (the US, Canada, Africa (e.g., Ghana and Nigeria), Australia, and Europe (e.g., Slovenia, the UK, Scotland,

Bosna and Herzegovina¹⁵ and in the Netherlands¹⁶). Although peer mediation has also been used in higher education internationally (mostly through legal clinical education in the US and recently in Italy¹⁷), it is not yet used in Dutch higher education (the only two exceptions are the main applicant's Trust MEdiators' pilot and a student mediation pilot at Hogeschool Utrecht (HU)¹⁸ that was discontinued due to lack of funds.

- (2) The choice of Winter's model, which is itself innovative in conflict resolution practice, will allow us to train students in an innovative way by combining conflict resolution and educational practice, to enhance students' affective learning both within their education and as future professionals.
- (3) Although the pedagogy of discomfort was applied before to conflict studies (concerning ethnic conflicts and historical traumas affecting people in conflict territories including in Cyprus, Israel, Palestine, and Northern Ireland¹⁹, it has not yet been combined with peer mediation in a way proposed here. Embedding peer mediation in the pedagogy of discomfort gives us a unique opportunity to develop a peer mediation model as a broader pedagogical tool to be used in *any* field and educational program and module to enhance students' affective learning competency, not only their conflict resolution competency (which is how peer mediation is mainly used now: in

¹⁵ R Cohen, 'The State of Peer Mediation 2011 Survey', *The School Mediator* (blog), June 2011, <https://www.schoolmediation.com/newsletters/2011/06_11.html> (accessed 11 February 2026); C Hope, 'Peer Mediation in Schools', in E A Malcom, F B O'Donnell (eds.), *A Guide to Mediating in Scotland* (Edinburgh University Press, 2009), 111–22; ITF Enhancing Human Security, 'Training Students in BiH to Become Peer Mediators', 12 September 2020, <<https://www.itf.si/news/training-students-in-bih-to-become-peer-mediators>>(accessed 11 February 2026) T Ogunsanwo, 'Conflict Resolution among Nigerian Children Using Peer Mediation' (2016) *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 7, 414–20.

¹⁶ S Hogenhuis, A Pruijt, and B Peper, 'Ruzie Op School: Introductie Peer Mediation in Rotterdam' (2002) *Tijdschrift Voor Herstelrecht* 2, 29–38; L Pauw, 'Peer Mediation in Het Onderwijs: Stand van Zaken in Nederland' (March 2018) *RJN Magazine* 2, 31–35.

¹⁷ N H Katz, 'Mediation and Dispute Resolution Services in Higher Education', in A Georgakopoulos (ed), *Handbook of Mediation* (Taylor & Francis, 2017), 176–84; C Mancuso, A M Felicetti, 'Dispute Resolution Systems for Universities: First Considerations' (2022) *Giustizia Consensuale* 2, 635–72.

¹⁸ S Kalff, M Uitslag, 'Mediaton Als Middel Om Conflicten Op Te Lossen Binnen Hogeschool Utrecht' (HU, 2005), 5.

¹⁹ N Head, 'A "Pedagogy of Discomfort"? Experiential Learning and Conflict Analysis in Israel-Palestine' (2020) *International Studies Perspectives* 21, 78–96; M Zembylas, C McGlynn, 'Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities' (2010) *British Educational Research Journal* 38, 41–59.

the context of schools' conflict resolution and disciplinary programs).

4. Benefits. – The project will benefit THUAS students, teachers, THUAS as an institution, and educators in any study field. Students will: i) be provided with a physical space to report situations of discomfort and have them addressed; ii) be empowered to solve everyday situations of discomfort themselves and mitigate similar future situations; iii) will develop a sense of relationality and collectivity within and outside the classroom; iv) will develop affective learning competency by learning from emotions within their education. It will be transferable into diverse social and professional situations to contribute to social justice; v) eventually, students' learning outcomes and study satisfaction will be increased.

Teachers' educational practices will be improved, facilitating an equitable learning environment. The innovation—through the conflict-competency training—will contribute to teachers' professionalisation.

THUAS (including managers and staff) will realise its strategic goal of social justice by integrating affective learning into education and research; building sustainable and just organization; and developing an inclusive community.

The innovation will benefit any educator at THUAS and beyond. Our affective learning model aims to increase relationality, collectivity, and intellectual and emotional flexibility of students in any study field. It will also include different implementation scenarios for small and complex educational modules and units, being adaptable to different educational settings.

ABSTRACT: This project addresses two significant educational gaps at The Hague University of Applied Sciences (THUAS): (1) the absence of affective learning, which leads to polarization and conflicts, and (2) the lack of conflict-competency training across the institution. As a response, the project proposes integrating peer mediation with the pedagogy of discomfort to foster social justice at THUAS. Peer mediation, a structured conflict resolution process, will be enhanced by Boler's pedagogy of discomfort, which engages students and educators in reflective emotional learning and collective debates on social justice. The innovative peer mediation training, supported by an on-site clinic, will allow students to use emotions as learning resources in interdisciplinary settings, promoting relationality, collectivity, and intellectual flexibility.

RELATIONAL PEER MEDIATION TRAINING TO FOSTER AFFECTIVE LEARNING

This training aims to enhance students' affective learning competency, preparing them for diverse social and professional challenges, while improving teaching practices and supporting THUAS' strategic goals of building an inclusive and socially just organization. The project will contribute to sustainable conflict resolution and affective learning both within and beyond THUAS.

Conflict management in Spanish Universities: exploring the legal framework

BÁRBARA SÁNCHEZ LÓPEZ

Associate Professor of Procedural Law, Universidad Complutense de Madrid, ES; member of the Instituto de Europeo de Derecho e Integración Regional (IDEIR) and of the research project "Efficiency and access to justice in times of austerity" (PID2021-122647NB-I00)

SUMMARY: 1. Introduction. - 2. The legal regime of mediation in the Spanish universities. - 2.1. The bodies and units involved in the maintenance of university coexistence. - 2.2. Characteristics of Act 3/2022, 24th February, on University Coexistence. - 3. The implementation of the LCU at the Complutense University of Madrid: the Coexistence Guarantee System. - 4. Lines of action in the field of mediation at UCM. - 4.1. Promotion and dissemination of the culture of mediation. - 4.2. Training and capacity building in mediation and conflict management. - 4.3. The promotion of formal intra-university mediation through the Mediation Unit. - 5. University Mediation Protocol. - 6. Final assessment.

KEYWORDS: Conflict Resolution; Dispute System Design; University; Mediation; Student's Ombudsperson

1. Introduction. - The implementation of mediation in the Spanish educational system has been a gradual process, although its legal debut in the university has taken place very recently. The – repealed – Organic Act 6/2001 on universities of 21st December 2001¹ (LOU) missed the opportunity to institutionally introduce mediation in this field, although it laid the foundations to turn students into co-responsible for coexistence and to participate in decision-making in the university ecosystem. Since then, Spanish university campuses have been ahead of the educational legislator and, by the time the implementation of mediation systems became mandatory in all universities in 2022, almost all of them – especially the

¹ Boletín Oficial del Estado No. 307 of 24th December 2001, at <BOE-A-2001-24515> (accessed 31 January 2025).

public ones, which are subject to greater public scrutiny – had channels for peaceful conflict resolution in the university environment.

At the legislative level, it should be noted that the first step to introduce mediation in the field of education starts from Act 27/2005, of 30th November, on the promotion of education and the culture of peace², which was enacted within the framework of the International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World (2001-2010) proclaimed by the United Nations at its 54th Session³. With a markedly programmatic content, Act 27/2005 has the virtue of highlighting the role of education as a suitable instrument – as expressed in its Explanation of Reasons – to “sustituir la cultura de la violencia que ha definido el siglo XX por una cultura de paz que tiene que caracterizar al nuevo siglo”. This regulation has specifically entrusted the Government with (i) the creation of Specialised University Institutes (Article 2.5); and (ii) training in conflict resolution, negotiation and mediation techniques (Article 2.7), which marks the beginning of the development of the “school coexistence plans” that were later made compulsory in all non-university schools by Organic Act 2/2006, on Education, of 3rd May⁴ (Article 121.2).

In the Spanish universities, the – also now repealed – Organic Act 2/2006, on Education, of 3rd May (LOE), considered a principle (Article 1.k) and – at the same time – an end (Article 2.1.c) of the Spanish education system “la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”. Thus, although the LOE did not make a clear and decisive commitment to implement mediation in the university environment, it can be understood as implicitly included together with any other measures that may be adopted for the “peaceful resolution” of conflicts. This has encouraged the implementation of mediation programs, as has happened in many public universities, although the obligatory nature of mediation systems in the university context has gained momentum since 2018 – when the EU has also shown its desire to develop a culture of mediation and dialogue – and, above all, it has materialised through the major Spanish university reform of 2022 and 2023 years.

² Boletín Oficial del Estado No 287 of 1 December 2005, at <BOE-A-2005-19785> (accessed 31 January 2025).

³ Resolution A/RES/53/25 of 19 November 1998, available at <<https://docs.un.org/en/A/RES/53/25>> (accessed 31 January 2025).

⁴ Boletín Oficial del Estado n.º 106, de 4 de mayo de 2006, at <BOE-A-2006-7899> (accessed 31 January 2025).

2. The legal regime of mediation in the Spanish universities. – The Spanish educational legislator has approved, with a distance of little more than a year between them, two university laws of profound significance: (i) Organic Act 3/2023, of 23 March, on the University System (hereinafter, LOSU)⁵, which has reformed the structures, functions and contractual figures of the Spanish university system; and (ii) Act 3/2022 on University Coexistence, of 24th February (LCU, hereinafter)⁶, which is earlier in time and has had the greatest impact on the matter in question. Both laws represent the regulatory framework for Spanish universities and apply to all universities, public and private, operating in Spain, regardless of their ownership or ideology.

2.1. Bodies and units involved in the maintenance of university coexistence. – The LOSU has entailed a comprehensive reform of the legal system of the Spanish university system. It contains provisions relating to issues such as the Europeanisation of education, the creation and dissemination of knowledge through open channels, the digital transformation of the university and the greater role of students in the university community. Article 3 of the LOSU includes, as an inherent duty of university autonomy, “el desarrollo de las normas de convivencia y de los mecanismos de mediación para la solución alternativa de los conflictos en el ámbito universitario” (Article 3.2.r). These functions are entrusted to three university bodies or units, which act in coordination with each other.

On the one hand, we find the obligatory – with legal character, since 2001 – figure of the “University Ombudsman”, which is the Spanish university ombudsman elected by the University Senate⁷. This body – which can be either unipersonal or collegiate – is entrusted with the traditional task of ensuring respect for the rights and freedoms of teaching staff, students and

⁵ Boletín Oficial del Estado No 70 of 23 March 2023, at <BOE-A-2023-7500> (accessed 31 January 2025).

⁶ Boletín Oficial del Estado no. 48, 25 February 2022, at <BOE-A-2023-7500> (accessed 31 January 2025).

⁷ The figure of the University Ombudsman does not have the usual historical roots associated with the University, but is a recent creation, influenced by the model of the Ombudsman introduced by the Spanish Constitution of 1978. Many universities, in the exercise of university autonomy, adopted it in the following decades, and it was formally introduced *de jure* by virtue of the Fourteenth Additional Provision of Organic Act 6/2001, of 21st December, on universities. On this figure in Spain, see, for example, s. J Sorrentí Costa, ‘La evolución de la figura del defensor universitario y su plasmación en el proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario’ (2022), 7, *Revista Rued@. Universidad, ética y Derechos*, 88.

technical, management and administration and services staff, and can also “asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios” (Article 43.4 LOSU). The operating regime and structure of this basic unit are defined in the respective university statutes⁸ and its independence, autonomy and the confidentiality of its actions must be guaranteed.

On the other hand, the LOSU has also maintained as a basic and compulsory unit the so-called “Inspección de Servicios” (“Inspectorate”), also endowed with independence and autonomy. It is responsible for – Article 43.6 LOSU – ensuring the correct functioning of the services provided by the university institution in accordance with the laws and regulations that govern them and, in particular, it has the power to exercise “las funciones de incoación e instrucción de los expedientes disciplinarios que afecten a miembros de la comunidad universitaria”. This is nothing new in the LOSU, although it is that the management of this service no longer corresponds to academic staff, but to the technical and management staff of the university (Article 43.6.II LOSU). Does this mean that the teaching staff are no longer in charge of the Inspectorate? No, *de facto*, although this is an ambiguous legal question. Article 16 of Royal Decree 898/1985 of 30th April 1985, on the regime of university teaching staff⁹, stipulates that all members – all – of the Inspectorate shall be appointed by the Rector and only pre-determines that the Instructor and Secretary of disciplinary proceedings must have the status of civil servant. For its part, the LCU maintains this figure, which tends to fall on qualified teaching staff, but it does not impose this requirement; it only alludes to the figure of the Rector as the holder of disciplinary authority by the circumlocution that refers to “the person holding the Rectorate (...) competent to exercise disciplinary authority” (Articles 8.2, 19.a, 21.1).

The third organic pillar of university coexistence is not a novelty of the LOSU either, but it is of the LCU that preceded it in 2022. This is the “Coexistence Commission”, which is a central body in the system of intra-university conflict resolution. The Commission must be made up on an equal basis by representatives of the student body, teaching and research

⁸ With reference to the Complutense University of Madrid, the current Regulations of the DU were approved at the Senate meeting of 16th November 2005 (Boletín Oficial de la Universidad Complutense No. 10 of 25th November 2005) and have replaced the precursor Regulations of 27 June 2001 (Boletín Oficial de la Universidad Complutense No. 185 of 6th August 2001).

⁹ Boletín Oficial del Estado No. 146, 19th June 1985 <BOE-A-1985-11578> (accessed 31 January 2025).

staff, and administration and services staff (Article 6 LCU) and its members must be elected by the University Senate. This Commission is entrusted with examination and supervision of mediation that takes place during or as an alternative to the disciplinary sanction of the student body (Articles 7 and 22 LCU).

2.2. Characteristics of Act 3/2022 on university coexistence of 24th February. – In addition to introducing the Coexistence Commission, firstly the LCU stands out for having repealed the completely anachronistic and outdated rules that had been applied in Spanish universities since the times of Francoism (1939 to 1975)¹⁰. I am referring to the Academic Discipline Regulations approved by Decree of 8th September 1954¹¹, under a clear authoritarian inspiration. The LCU's own explanatory memorandum alludes to this Regulation as a tool designed “principalmente para controlar el orden público en las universidades con caracteres propios de un Estado dictatorial”.

To give an idea of what this Decree entailed, it should be pointed out that it only applied to students in disciplinary matters (as teaching staff and public services staff have had their own legal disciplinary regime since 1985); and that the definition of punishable acts used concepts as vague and obsolete as “lack of probity” (Article 2.a.5), or as disrespectful of constitutional values as “demonstrations against Catholic religion and morals or against the principles and institutions of the State” (Article 2.a.1^a), or “any behaviour significantly contrary to public order” (Article 2.b.1^a). It is no exaggeration to say, therefore, that the 1954 Decree had been in force for many decades and was clearly unsustainable. Actually, this decree was not even suitable for fulfilling the reserve of law in sanctioning matters, so that, in short, it was totally inappropriate to continue to apply it to a modern, open, European and resolutely democratic and tolerant university.

The updating brought about by the LCU has placed the disciplinary regime for students – including those who are at university under a mobility programmes – in a regulatory framework that respects the

¹⁰ It has rightly been said that the LCU “acaba con un símbolo de la universidad franquista” (J González García, ‘Ley de convivencia universitaria: 5 claves que debes conocer’ (2022) *Global politics and law*, at <<https://globalpoliticsandlaw.com/blog/2022/02/17/ley-de-convivencia-universitaria>> (accessed 31 January 2025)).

¹¹ Boletín Oficial del Estado No 285, 12th October 1954, at <BOE-A-1954-17807> (accessed 31 January 2025).

principle of the reservation of law and the principle of proportionality¹². Moreover, the LCU not only puts an end to the long-standing outdated 1954 Decree but develops the democratic principles of coexistence that already university legislation with a view – now – to consolidating the culture of mediation in the educational ecosystem.

Secondly, the LCU enshrines a university model that places coexistence within a framework of tolerance, respect for diversity, equal rights and opportunities, and non-discrimination of all those who make up the university environment. This option for a university model that favours peaceful and democratic coexistence explains the novelty of having imposed the obligation for all universities to have their own “rules of coexistence”. These rules must be drawn up with the participation of the representative bodies of all sectors of the university community – as almost all public universities have done over the years 2023 and 2024 – and are aimed at the university community as a whole. Their *minimum* content is established in Articles 3 and 4 of the LCU and they range from the promotion of respect for diversity to respect for common spaces, including the prevention of and response to all forms of violence, discrimination or harassment.

Thirdly, the LCU requires the university coexistence rules to promote mediation as an appropriate and effective means of resolving disputes within the university community, before and during disciplinary proceedings against students. This is clearly expressed in Article 5 LCU, which states that universities shall develop in their rules of coexistence alternative means of resolving conflicts of coexistence based on mediation, to be applied before and during the disciplinary procedure. The means developed shall, in all cases, conform to the principles of voluntariness, confidentiality, fairness, impartiality, good faith and mutual respect, prevention and prohibition of reprisals, flexibility, clarity and transparency.

The university legislator thus moves away from primarily retributive or punitive conceptions as a general solution to university conflict, to adopt a

¹² In this sense, the LCU classifies disciplinary offences as: i) “leves”, such as damaging University property (art. 13.c); (ii) “graves”, such as impeding the holding of teaching activities (art. 12.c) or committing academic fraud (art. 12.d); and (iii) “muy graves”, such as plagiarising or committing academic fraud in a degree project (art. 11.g), “hazing” (art. 11.a) or committing acts of harassment or discrimination (art. 11.b, c and d). Penalties range from a private reprimand in the case of minor offences (with a six-month statute of limitations) to expulsion from the university for a maximum of three years in the case of very serious offences (with a three-year statute of limitations).

hybrid system that allows for the use of negotiation formulas inspired by restorative justice. The aim is to satisfy, at the same time, (i) the assumption of responsibility by the offending student; (ii) the satisfaction of the victim, when this can be individualised; and (iii) the restoration of the fractured relationship. With the agreement of the parties and when the offending person shows willingness to restore the relationship with the affected person, the LCU favours that the disciplinary procedure – with the agreement of the Coexistence Commission – is diverted towards mediation (Article 19, a and c); and also allows the sanction to be replaced by measures of an educational and remedial nature, which “podrán consistir en la participación o colaboración en actividades formativas, culturales, de salud pública, deportivas, de extensión universitaria y de relaciones institucionales, u otras similares” (Article 20.1 and 2 LCU).

The latter is a strong point in favour of mediation. The fluidity and dialogue that should prevail in healthy and stable relationships such as those at the university make mediation the most suitable way to resolve a conflict peacefully and negotiated. And on many occasions this heterocompositional system has proved to be more effective in dealing with certain conduct between members of the university community belonging to different sectors than the purely punitive system. This happened, for example, with a situation that arose in a group of students at the Complutense University of Madrid in which, in order to mock the professor and as a diversion, they created a false profile of him on social networks with invented and sycophantic data that went viral throughout the centre; the professor concerned considered the imposition of a sanction to be insufficient, but he did admit that it would be more reparative if the authors acknowledged their responsibility and apologised to him. This case exemplifies the value of mediation as a cooperative method of permanently pacifying a conflict without afflicting the parties.

3. The implementation of the LCU at the Complutense University of Madrid: the Coexistence Guarantee System. – To focus the implementation of university mediation in a more concrete context, I will take – for proximity and academic affiliation – the case of the Complutense University of Madrid (UCM, hereafter), which with its more than 65,000

students¹³ is the largest on-site university in Spain out of the total of 91 universities in the Spanish university system¹⁴.

UCM has adapted to the LCU of 2022 and has a so-called “Coexistence Guarantee System” (SGC, hereinafter) which was approved by the Governing Council on 31 October 2023, and which constitutes the basic reference framework for coexistence and the disciplinary regime for students¹⁵. By virtue of this, the UCM Coexistence Commission has been created, which is made up of nine members with equal representation from the three sectors, i.e. three representatives of teaching and research staff, three representatives of technical and management staff, and three representatives of students, all elected by the Governing Council (Article 4 SGC), for a period of two years for students and four years for the others. The University Ombudsman, the Rector's Delegate for Equality and any other person or body that may be invited to attend the meetings of the Committee Article 4.8 SGC).

The Coexistence Commission is the body in charge of ensuring compliance with the rules of coexistence within the university, guarantees the correct functioning of mediation and supervises the (in)fulfilment of agreements (Article 5.1 SGC). The UCM Coexistence Commission is responsible for “tramitar el procedimiento de mediación como alternativa al régimen disciplinario en los términos expuestos en la Ley de Convivencia Universitaria o cuando así lo estime la Inspección de Servicios” (Article

¹³ Centro de Inteligencia Institucional de la Universidad Complutense de Madrid, ‘Evolución de Estudiantes. Cursos 2020-2021/2023-2024’, at <Estudiantes 2023-2024 (Avance de matrícula) | Universidad Complutense de Madrid> (accessed 31 January 2025).

¹⁴ See the data and statistics published by the Ministry of Science, Innovation and Universities (2024), ‘Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publication 2023-2024’, available at <Publications and Reports> (accessed 31 January 2025).

¹⁵ Boletín Oficial de la Universidad Complutense, at <No. 37th, 15 November 2023> (accessed 31 January 2025). In addition, UCM has several specific protocols for prevention and action in the face of certain particularly sensitive conducts, such as the ‘II Equality Plan and the Protocol for Action against Sexual and/or Sexist Harassment’ of 26 April 2022 (Boletín Oficial de la Universidad Complutense No. 18th May 2022), the ‘Protocol for Prevention and Action against Discrimination’ of 30th May 2023, at <Boletín Oficial de la Universidad Complutense No. 25 of 29th June 2023> (accessed 31 January 2025) and the ‘Protocol for Action against Harassment in the Workplace at UCM’ of 26th September 2023, at Boletín Oficial de la Universidad Complutense No. 34 of 20th October 2023> (accessed 31 January 2025). On the other hand, the UCM Statutes continue to be – for the time being – those approved by Decree 32/2017, of 21st March, of the Governing Council, at <Boletín Oficial de la Universidad Complutense No. 71, of 24th March 2017> (accessed 31 January 2025) until a new text of minimum contents adapted to the LOSU is finalised and approved, available at <Boletín Oficial de la Universidad Complutense No. 21, of 7th June 2023> (accessed 31 January 2025).

5.2.d SGC). In the event of interpersonal conflict, it is also responsible for “proponer a las partes la persona mediadora que intervendrá en el mecanismo de mediación o derivar el procedimiento de la mediación informal o técnica, para su realización, a la Defensoría universitaria o al órgano de la UCM que estime oportuno y esté habilitado para la mediación técnica” (Article 5.2.e SGC). It is also responsible for intervening in the event of non-compliance with the agreement reached in mediation, when one of the parties reports it (Article 6.14 SGC).

In general, when an interpersonal conflict is brought before the Coexistence Commission, it will assess whether it can be pacified by means of a suitable dispute resolution method and, if it considers mediation to be the appropriate system, it “informará a las partes y solicitará su conformidad para iniciarlo. Una vez admitida la mediación por las partes, la Comisión propondrá a las partes la persona mediadora que intervendrá en el mecanismo de mediación o derivará el procedimiento de la mediación, para su realización, a la Defensoría Universitaria o al órgano de la UCM que estime oportuno y esté habilitado para la mediación técnica” (Article 7.12). This rule is an expression of the autonomy of the Coexistence Committee to appoint the mediator or to defer the appointment and development of mediation to the person or body at the Complutense University of Madrid it considers most appropriate¹⁶.

The work of mediation at UCM is centralised – but not exclusively and exclusively – in the Unidad de Mediación or “Mediation Unit”, which is an office created very recently on the occasion of the LCU¹⁷. Its formal establishment only two years ago should not lead to the mistake of omitting the long-standing implementation of mediation at UCM. Although university legislation prior to 2023 did not expressly contemplate it, mediation has been developed at UCM by virtue of university autonomy for more than twenty-five years, thanks mainly to the *impetus* of a group of law, psychology and social work professors, in coordination with the UCM

¹⁶ The explanation is from the University Ombudsman in the course of the meeting of the working group in charge of drawing up the SGC, while the final wording is García Villalueva’s suggestion; see ‘Meeting with experts for the adaptation the University Coexistence Law’ of 23rd May 2023, available at <https://www.ucm.es/la-casa-del-estudiante/file/reunion-30-01-grupo-de-trabajo-para-la-convivencia-universitaria-ucm> (accessed 31 January 2025).

¹⁷ Its website can be accessed at <Unidad de Mediación | Universidad Complutense de Madrid> (accessed 31 January 2025).

Services Inspectorate¹⁸. The current Mediation Unit created as a result of the LCU has done nothing but make these services official and link them organically to the University Ombudsman's Office, which is the university body with which it shares the greatest proximity and characteristics – of independence and confidentiality, above all – in its operation. The Mediation Unit carries out its functions with complete functional freedom the University Ombudsman's Office through the specific figure of *Adjunto para la Mediación* ("Assistant for Mediation"), which is occupied by an expert professor in mediation – today, from the faculty of psychology, Prof. Bolaños Cartujo – who is assisted by a member of the technical staff.

At UCM, the University Ombudsman's Office¹⁹ is – as mentioned above – an independent body of the Rector's team and its main functions are to defend the rights of all members of the university community and to carry out tasks of "mediación, conciliación y buenos oficios" (Article 43.4 LOSU), the latter one through – but not exclusively – the Mediation Unit and its mediation programme, which we will see below. The appointment of the mediator is usually made by the Mediation Unit – unless mediation is entrusted to another specific body or person – and the maximum duration of the mediation procedure is six months (Article 6.12 SGC).

On the other hand, the UCM Mediation Unit also acts in coordination with the "Inspección de Servicios", before and during a disciplinary procedure. As is traditional, the Service Inspection Unit oversees the functioning of the services and is responsible for investigating disciplinary proceedings against members of the university community and proposing the corresponding sanction to the Rector²⁰. In Complutense student disciplinary matters, the SGC has departed very little from the legal provisions of the LCU.

¹⁸ The already long trajectory of mediation at UCM has revolved around the faculty of the successful postgraduate in mediation and conflict management (see <UCM-Master of Permanent Training in Mediation, Negotiation and Conflict Management> (accessed 31 January 2025.) and, particularly, the leadership of professor Leticia García Villalueva, director of the now defunct 'Instituto Complutense de Mediación y Gestión de Conflictos' (IMEDIA) and director of the UCM Master in mediation, as well as of several research and teaching innovation groups in the field of mediation. See, UCM, 'El posgrado en mediación y gestión de conflictos celebra sus primeros 25 años' (2022), available at <in Tribuna Complutense> (accessed 31 January 2025).

¹⁹ See <University Ombudsman's Office - Complutense University of Madrid> (accessed 31 January 2025).

²⁰ See <Inspection of Services | Universidad Complutense de Madrid> (accessed 31 January 2025).

Given that the LCU itself authorises the referral of parties to mediation in the course of disciplinary proceedings against students and even to replace sanctions with restorative measures, the SGC develops these possibilities in three provisions: (i) in its Article 19, dedicated to mediation; (ii) in its Article 22, which provides for the suspensive effect that mediation has on the disciplinary file; and (iii) in its Article 14.a, in relation to the possibility of adopting measures to replace the sanction.

Of the provisions of the UCM Coexistence Guarantee System, Article 19 SGC is the most systematic and allows the mediation process to be used in all disciplinary proceedings against a student, including those on a mobility programme (Article 7 SGC), provided that it is authorised by the Coexistence Committee (Article 6.11 and 12 SGC). The initiative to offer the mediation procedure to the parties usually comes from Service Inspection Unit when it considers that the dispute can be pacified through mediation and this offer can take place even before the start of the disciplinary procedure and up to the stage of the conclusion of the trial. In the event that the offended person is individualised and an interpersonal conflict has arisen, the Inspectorate of Services must offer the parties the possibility of initiating the mediation procedure; and when the conflict is not of an interpersonal nature, mediation is not excluded: on the contrary, in order to dialectically construct the mediation process, Article 19 SGC allows the appointment of a representative to act on behalf of the university as a party to the mediation process.

If an agreement is reached in the mediation procedure, the disciplinary file is closed, although it should be noted that the lack of agreement between the parties does not prevent the student's disciplinary sanction from being replaced by alternative measures of an educational or remedial nature, at the initiative of the Service Inspection Unit or on the recommendation of the person in charge of the disciplinary file. The decision on the substitution of the measure is taken by the Rector (Article 14.1a and b SGC).

4. Lines of action in the field of mediation at UCM. – With the experience acquired over the last twenty-five years, UCM bases its mediation actions on three axes that are key to the success of university mediation and that materially constitute a comprehensive mediation programme²¹.

²¹ S L García Villaluenga, 'Mediation in University communities: the experiences of the of the Complutense University of Madrid' (2009) *Conflictology*, 1, 69, available at

4.1. The promotion and dissemination of the culture of mediation. – The first line of action is the promotion and dissemination of the “culture of mediation”. It has been noted that, despite the long history of mediation in the university community, one of the weaknesses detected is the lack of knowledge in the university community about how mediation works and its usefulness as an alternative and voluntary mechanism for conflict resolution²².

It is essential that all members of the university community are aware of the ease, free of charge, confidentiality and advantages of voluntary and flexible mediation conducted by a person trained in negotiated conflict management who is accepted by the parties as a valid interlocutor. Institutional activities organised by the Mediation Office are fundamental in this work. Thus, for example, the campaigns to disseminate and promote mediation aimed at the directors of administrative services to prevent conflicts and prevent them from escalating. Its most visible work in this field is the organisation of the confidential “mediation briefings” within the mediation programme of the UCM Ombudsman’s Office. These meetings take place in a neutral environment, presided over – as will be said later – by confidentiality, with the aim of informing any person or group interested in mediation of the procedure developed by the Mediation Office, without informing the other parties involved in the conflict, unless all of them want to attend jointly.

However, not all activities are organised by the Mediation Office, although it indirectly promotes many other actions. The dissemination of the culture of peace cannot be achieved through the efforts of a single service. There are many bodies and people involved in carrying out campaigns to raise awareness of the collaborative dialogue that should govern relations in the university environment. A good example of this is the UCM’s “Mentoring Programme”, which since 2012 has been facilitating the integration and academic and social assistance of new students and

<<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/3030/1/garcia.pdf>> (accessed 31 January 2025).

²² “Of the 2,803 respondents, 82% are not aware of any of the conflict management” resources implemented at UCM. This is one of the conclusions of the group of the Student Office Project No. 42 of the 2021 call, entitled ‘Percepción del alumnado UCM sobre la gestión de los conflictos en la vida universitaria (PAGEC)’ (2022), available at <Tribuna Complutense> (accessed 31 January 2025); ‘El Observatorio del Estudiante presenta los resultados de su primera convocatoria de proyectos’ (23th Jun), available at <Tribuna Complutense> (accessed 31 January 2025).

mobility students – called “telemachus” – by other students in higher education²³. Or, to give another example, the figure of the “delegate”, elected by the students as spokesperson for the group, is also related to the culture of mediation, which the students, as a “figura mediadora e interlocutora entre la institución y los estudiantes”, value as very positive²⁴. The success of these horizontal dynamics, which are already institutionalised at UCM, lies in building lasting win-win relationships, in which the relational and leadership skills of upperclassmen are strengthened while at the same time providing accompaniment and social support to those who are entering a multicultural and complex environment for the first time.

4.2. Training and capacity building in mediation and conflict management. – The second line of action consists of education and training in mediation and conflict management. This is known as “mediation programmes”, which consist of training courses in conflict management skills and abilities.

Training is undoubtedly a key factor in building a peaceful and tolerant coexistence environment. Better mediation and conflict management skills improve coexistence. And in this field, UCM leads the experience of having taught, for more than twenty-five years, the “Master in Mediation, Negotiation and Conflict Management”, which has allowed the development of mediation work in civil and commercial matters in the terms required by Article 11.2 of Act 5/2012, of 6th July, on mediation in civil and commercial matters²⁵.

The success of this UCM degree is the seed, among other actions in mediation²⁶, of the current mediation programme called “Master of Permanent Training in Mediation, Negotiation and Conflict

²³ See <Mentoring Programme - La Casa del Estudiante> (accessed 31 January 2025).

²⁴ A I Dorado Barbé, D González Casas, I N de la Fuente Roldán and D V Ducca Cisneros ‘La gestión del conflicto en la Universidad Complutense de Madrid. Experiencias del alumnado’ (2024) *Perfiles Educativos*, 46, 185, available at <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61505>> (accessed 31 January 2025).

²⁵ Boletín Oficial del Estado No 162 of 7 July 2012, at <BOE-A-2012-9112> (accessed 31 January 2025).

²⁶ It should be noted that among its indirect or reflex fruits, there is also the “International University Conference for the Study of Mediation and Conflict (CUEMYC)”, which is a university association formed since 2012 by the directors and heads of postgraduate courses and/or research groups and institutes, and which brings together some fifty Spanish, European and American universities. See <CUEMYC - Conference of Universities for the Study of Mediation and Conflict> (accessed 31 January 2025).

Management”²⁷. This is a continuous training course which can be accessed with a previous university degree. This Master, with its theoretical and practical contents of 60 ECTS, has made a notable contribution to shaping the set of multidisciplinary knowledge and skills that serve the best heterocompositional solution to conflicts.

In addition, there are also other courses and training programmes within the university community that have been set up as a result of the involvement of the teaching staff of the previous master’s degree in mediation. Thus, without being exhaustive, the following initiatives are worth mentioning.

- 1) The “Estumedia Project” was launched in the 2015-16 academic year as an innovation project of the faculty of psychology promoted by the “Instituto Complutense para la Gestión y Mediación de Conflictos IMEDIA”, which has led to the creation of the “UCM Students’ Association for Mediation ESTUMEDIA”. This programme has given way to the current “Mediation Programme 2030”, which started in the academic year 2020-21, also as a teaching innovation project of the faculty of psychology²⁸. Volunteers from the first promotions, grouped around the ESTUMEDIA Association, are responsible, in coordination with the UCM Mediation Unit, for training first-year students – or subsequent ones, if they already have training or experience – as “mediation agents”. These working groups encourage the valuable participation of students who wish to put into practice the skills acquired at university and are associated with the awarding of ECTS credits, in addition to the valuable enrichment of the student’s extracurricular practical experience. From the 2021-22 academic year, the University Ombudsman’s Office organizes a free in-person 30-hour seminar on “Mediation and conflict resolution techniques” aimed at students in the second and subsequent years of undergraduate studies, with a general limit of one place per faculty²⁹.

This action forms a pool of mediation agents, who are – as the pre-university school – students who, with the supervision of the University Ombudsman’s Office, intervene in horizontal or peer-to-peer conflicts, carrying out “good offices or informal mediation

²⁷ See <<https://www.ucm.es/mediacion>> (accessed 31 January 2025).

²⁸ See <Mediation Programme 2030 | Faculty of Psychology> (accessed 31 January 2025).

²⁹ See <<https://www.ucm.es/cursos-academico-2021-22>> (accessed 31 January 2025).

between students”³⁰ in a kind of informal mediation that allows possible conflict situations to be channelled towards dialogue.

In this sense, it is important to note that, according to empirical studies on the typology of coexistence conflicts at UCM among students³¹, two areas of frequent conflict that all students encounter in their daily work are group work activities and the rigidity and hierarchy of the educational and administrative environment. These are potentially conflictive situations that can be dealt with more assertively and creatively with the help of more experienced students who have received basic training in negotiation and emotion management techniques. And herein lies the value of this emerging figure in the university environment that UCM does well to promote in order to implement – if the expression is valid – “constructive processes of conflict destruction”. In this line, in the current academic year 2023-24, the innovation project No. 188 entitled “Mediation Agents” has been launched, under the responsibility of Prof. Dr. I. Bolaños Cartujo, Assistant of Mediation at UCM, which aims, among others³²: (i) to create a pool of students who act as mediation agents to assist in information and decision-making among students; and (ii) to collaboratively design the characteristics and functions of the mediation agents themselves. It is to be hoped that this initiative will be consolidated in the future and established as a lasting good practice of university coexistence.

- 2) With regard to training for mediation in transdisciplinary and international environments, it is worth mentioning the work of the “Dispute Resolution Lab (DRLab)” group, led by the UCM Faculty of Social Work³³. This group was created from innovation project no. 124 of the 2021-22 academic year, “Dispute Resolution Lab DRL” and is intended to be permanent. Its aim is to improve analysis and training in conflict resolution and mediation in European higher education institutions and to develop a proposal for a cross-

³⁰ See <Mediation Agents | Complutense University of Madrid> (accessed 31 January 2025).

³¹ A I Dorado Barbé, D González Casas, I N de la Fuente Roldán and D V Ducca Cisneros ‘La gestión del conflicto en la Universidad Complutense de Madrid. Experiencias del alumnado’ (2024) *Perfiles Educativos*, 46, 118, available at <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61505>> (accessed 31 January 2025).

³² See the report of this project at <<https://hdl.handle.net/20.500.14352/105311>> (accessed 31 January 2025).

³³ See <<https://www.ucm.es/labdr/>> (accessed 31 January 2025).

disciplinary course in collaborative conflict resolution and mediation, aimed at all students, regardless of the degree they are studying or their area of knowledge. The teaching innovation project no. 357 for the academic year 2022-23 entitled “Propuesta internacional para la creación de una asignatura transversal sobre resolución colaborativa de conflictos y cultura de paz para la comunidad universitaria de la UCM”³⁴ has focused on the latter purpose.

- 3) On the other hand, according to an empirical study carried out among students at UCM, the University of Murcia and the University of Minho³⁵, one cause of potential conflict lies in “communication problems”, which is the item that obtains the highest values and which concerns 75.4% of the students surveyed at UCM. According to another study that we can take as complementary, “los estudiantes de la UCM destacan especialmente en la utilización de habilidades vinculadas a la empatía, la escucha, la comunicación no verbal y la capacidad para generar motivación en el interlocutor”³⁶. This points to the need for training activities in communication and negotiation skills in the teaching and service staff sectors. The UCM University Ombudsman's Office has been addressing this need for several academic years through a permanent training programme aimed at teaching and research staff and full-time technical staff³⁷

The experience was launched for all teachers in the academic year 2022-23 in the form of a 24-hour face-to-face seminar on “Mediation and Conflict Resolution Techniques”; and, in light of its success, in the academic year 2024/2025 a 120-hour course has been offered – also free of charge – which already constitutes a Permanent Training Diploma on “Mediation in university contexts” which aims to learn

³⁴ His Final Report is available at <<https://hdl.handle.net/20.500.14352/3051>> (accessed 31 January 2025).

³⁵ P Munuera Gómez, J Martínez-López, J Ángel, Molina-Cano, A M Costa and Silva, ‘Perception and management of conflicts in Spanish and Portuguese university students’ (2024) *Revista de Investigación Educativa*, 42, 2, available at <<https://doi.org/10.6018/rie.563891>> (accessed 31 January 2025).

³⁶ These are the conclusions of M Gómez Gutiérrez et al. (s.d.) ‘Evaluando y mejorando las habilidades de Comunicación para el manejo de conflictos en Contextos universitarios (COMUNICAR)’, 16, final report POE-UCM 2023 Project no. 9, Faculty of Psychology.

³⁷ See <Courses of the University Ombudsman's Office | Universidad Complutense deMadrid> (accessed 31 January 2025).

how to conduct a “mediation within the framework of the University’s activity and to form part of the list of mediators of the University Ombudsman’s Office”³⁸.

- 4) In addition, it is also worth mentioning the promotion of courses and workshops promoted by the UCM’s “Student Observatory”, which every year since the 2020-21 academic year has published its own call for courses to analyse and improve social and educational relations in the Complutense environment. Its themes are diverse and cross-cutting and are grouped around student participation, mental health, university flexibility, dropping out, addressing diversity and gender, healthy habits, scholarship programmes, student employability and social integration and – of course – conflict management³⁹.

4.3. The promotion of formal intra-university mediation through the Mediation Unit. – Finally, the third main line of action is the formal or technical mediation work provided by the UCM Mediation Unit as a university service of management and search for a mutually acceptable agreement led by a professional.

Under the organic – but not functional – responsibility of the University Ombudsman’s Office, the UCM Mediation Unit, referred to above, is the cornerstone of the Complutense mediation programme in terms of innovation, efficiency and alignment with the University’s global objectives. After all that has been said, it is easy to see how much research, teaching innovation and training work has been done over the years to build this space for dialogue. And it could not be otherwise, because inadequate conflict management has pernicious multiplying effects on the deterioration of coexistence.

The Mediation Unit is, in itself, a house of coexistence. It brings together the time, knowledge and skills of the professors, students and university managers who are most committed to consolidating mediation as a suitable means of peaceful conflict resolution and to making the university a healthy and profitable place in the personal and academic spheres. In its – practically – long trajectory, the typology of conflicts managed by the UCM

³⁸ See <<https://www.ucm.es/file/1-final-convocatoria-0-2023-24-2-curso-mediacion-borrador-1>> (accessed 31 January 2025).

³⁹ S. the POE-UCM 2023 programme no. 42 by A I Dorado Barbé and D González Casas on ‘Percepción del alumnado de la UCM sobre la gestión de los conflictos en la vida universitaria (PAGEC)’, Faculty of Psychology.

Mediation Office are all those imaginable in the university context, although they are still very few in number.

- 1) Students' conflicts with each other have been pacified through horizontal or peer-to-peer mediation activities, e.g. concerning the use of social networks, such as inappropriate comments or content in the class chat room; behaviour leading to isolation in class; problems in the formation of working groups; and even problems between student associations and sports teams over the use of public spaces on campus.
- 2) The office has also mediated between teachers and students, always on a voluntary basis. These seem to be the most frequent and appear to be motivated "by situations of power, discrimination, work/university conciliation, teaching organisation and administrative rigidity"⁴⁰.
- 3) Intervention has also taken place in conflicts between teaching and research staff within the same area, e.g. due to situations of power with respect to PhD scholarship holders; or membership or isolation within research groups.
- 4) Finally, disagreements also arise between management and administrative staff, and campaigns are being carried out to prevent them by encouraging mediation between heads of services.

The Office encourages the use of mediation and mediation – as mentioned above – is compatible with the absence of an intersubjective character of the conflict, when a norm protecting a common good or interest worthy of protection has been transgressed, even if it lacks a person with an opposing individual interest.

Otherwise, there are a series of matters that, due to their *ius cogens* nature, are excluded from mediation, either by the LCU or by the SGC. Thus, according to Article 18.e LCU, conflicts "que involucren conductas que pudieran constituir violencia, discriminación o acoso" (Article 18.e LCU) are not suitable for university mediation. Neither are cases of serious offences, including harassment at work, sexual or school-related harassment. The sensitisation of the university community excludes this matter from mediation, which must be given the corresponding legal and

⁴⁰ A I Dorado Barbé, D González Casas, I N de la Fuente Roldán and D V Ducca Cisneros 'La gestión del conflicto en la Universidad Complutense de Madrid. Experiencias del alumnado' (2024) *Perfiles Educativos*, 46, 111-119, available at <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61505>> (accessed 31 January 2025).

disciplinary treatment, characterised – when they are to be adopted within the university – by respect for certain principles or statements established in Article 4.4 LCU⁴¹.

In the case of conduct that could be classified as a criminal offence, the Mediation Unit or the university body in question refers the matter to the Inspection Service. It appoints an instructor to verify the facts and may refer the proceedings to the Public Prosecutor's Office for the corresponding criminal prosecution, without prejudice to the initiation of proceedings to punish the conduct within the framework and on the different grounds of the university's statutory relationship.

On the other hand, anonymous complaints, in general, are not desirable and are not in themselves capable of triggering the initiation of the mediation procedure, but it cannot be excluded that they may end up doing so indirectly through the complaint channels introduced by Act 2/2023 of 20th February. This is legally possible insofar – as mentioned above – as UCM admits mediation in the absence of inter-subjective conflict if the opportunity for mediation is deemed beneficial, in which case an *ad hoc* representative of UCM will be appointed for the procedure in question.

The UCM Mediation Unit, in general, does not accept requests made by those who lack legitimate interest; or requests that are not sufficiently substantiated or circumstantiated; or those matters on which a judicial or administrative resolution is pending.

5. University Mediation Protocol. – Spanish universities are not used to having a sequentialised regulation of the university mediation procedure. In this respect, UCM is no exception and is normal, as one of the advantages of mediation is that it is hardly regulated, allowing procedural flexibility to adapt to the type of conflict and the knowledge and skills of the people involved in it. This does not prevent university mediation units from carrying out their functions in accordance with standardised rules in the professional field of formal mediation.

⁴¹ The guiding principles in this area are: *i*) include the corresponding gender and intersectional perspectives; *ii*) guarantee the protection of the privacy and dignity of the persons affected, who may be assisted by a person of their free choice and who must be guaranteed adequate and timely measures and tools for psychological and legal accompaniment; *iii*) confidentiality of the proceedings; *iv*) professionalism, diligence and speed on the part of the persons and university services; *v*) good faith, impartiality and contradiction throughout the treatment of the case; and *vi*) the prevention and prohibition of reprisals.

To begin with, the UCM Mediation Unit can be approached through several doors. Firstly, the matter *must be* referred to it by the Services Inspectorate, provided that the offence is committed by a student and the conduct cannot be classified as a crime. Mediation may also be requested directly by a member or group of the university community, or it may come from another body or service. It is a multi-door system, although it is normal for the University Ombudsman's Office or the Services Inspectorate to be the body that offers the possibility of mediation proceedings. When a disciplinary procedure is being followed against a student, the possibility of using mediation exists from "the reserved information and in all phases of the disciplinary procedure, until the conclusion of the evidence phase and will suspend the expiry periods of the disciplinary procedure" with the effects indicated in Article 19 SGC which regulates the relationship between mediation and disciplinary procedure. On this point, the SGC does not specify at what point the Coexistence Committee must intervene to validate the initiation of the mediation procedure⁴². It should be understood that the Coexistence Committee intervenes by giving the green light to the mediation request from the student or the interested parties; before, it is too early and after, it is too late.

In general, the UCM University Ombudsman's Office advises that, before requesting or accepting a mediation process, the parties should inform themselves about the services of the Mediation Unit through one or several informative meetings held by the Unit⁴³. In the case of inter-subjective conflicts, this preliminary informative step can be held individually, separately and confidentially with each party to the conflict or, if they so agree, jointly. Attendance at this meeting does not entail any

⁴² On the other hand, the Carlos III University of Madrid has certain provisions in this regard in Article 16 of its Partial Development Regulation of Act 3/2022, of 24th February on University Coexistence, Governing Council in session 14 July 2022 (Official Bulletin of the Carlos III University of Madrid, at <BOEL 15 July 2022> (accessed 31 January 2025). Thus, if the offended party appears in the disciplinary proceedings against the student, the parties may agree to mediation and the disciplinary proceedings are then referred to the Coexistence Commission. The Commission, "after carrying out the appropriate verifications, will adopt one of the following decisions: a) whether to proceed with the mediation procedure; b) return the file to the instructor for the continuation of the disciplinary procedure" (Article 17.3). In the event of authorisation to proceed with the mediation procedure, the decision shall be notified to the parties and shall suspend the disciplinary procedure, as well as the expiry and prescription periods (Article 17.4).

⁴³ General information can be found at <<https://www.ucm.es/file/informacion-mediacion>> (accessed 31 January 2025).

commitment on the part of any of the participants, although they may already agree to jointly sign the request to initiate mediation.

The request to initiate mediation is made in writing, in which the problem that has arisen and the persons involved in it must be stated in detail, with identification of their personal details. It is submitted either through the electronic register or directly to the institutional email account of the Mediation Unit.

Once the application has been accepted by the Office, the University Ombudsman, in view of the proposal of the Deputy for Mediation, appoints the mediator in charge of conducting the mediation; this appointment will be made by a member of the university community agreed by both parties or, failing this, will be appointed from among members of the university community with appropriate training in the field of mediation. Once these steps have been taken, it is time to sign the so-called constitutive session of the mediation and the work of bringing the parties together and negotiating under the supervision of the mediator begins.

The mediation takes place in several sessions, normally not exceeding six, lasting between one and two hours, and is held in the strictest confidentiality and secrecy. The sessions are conducted by the mediator in a neutral and flexible manner and are participatory in nature.

Whether the parties reach an agreement on a mutually accepted solution or not, the mediator prepares the final minutes, which are signed by the parties and the mediator, and a copy of which is also kept in the Mediation Unit. Article 16.13 SGC attributes enforceability to the agreements reached in the mediation procedures approved by the Coexistence Commission, to which end the agreement must be accompanied by the final minutes and the minutes of the Secretariat and Presidency of the Commission.

In addition, the Mediation Unit monitors compliance with the agreement reached. Although the Coexistence Commission must ensure compliance with the agreement, it only intervenes if one of the parties reports non-compliance (Article 16.14 SGC). In this case, if the mediation took place within the framework of a disciplinary procedure, the Commission must refer the matter to the Inspectorate Services so that it can revoke the alternative measures or initiate or resume, as appropriate, the disciplinary proceedings. In all other cases, provided that there is also a complaint, it is up to the Mediation Committee to adopt the most appropriate measures, with the possible advice and further action of the mediator (Article 16.14 SGC).

6. Final assessment. – It is, of course, positive that UCM has been ahead of university laws by taking an early approach to the implementation of bodies, services and people trained in mediation that can promote its knowledge and use among all members of the university community. It is worth discussing the elastic terms in which, in student disciplinary matters, it is possible to move from a system of retribution for offences to a formula for negotiating alternative solutions.

In any case, there is still a long way to go in this journey of transition to negotiated solutions to university conflicts, as evidenced by the number of cases managed at UCM. According to the UCM University Ombudsman's Office Report for the academic year 2022-23, there has been a notable increase in the number of mediation cases between 1 October 2022 and 31 August 2023; they have tripled, in fact⁴⁴. But quantitatively, it is very unsuccessful to go from 4 requests in the previous academic year to only 14 requests. If we consider that the university population in Complutense University is more than 75,000 people, these data are statistically irrelevant and could be silencing worse inertias – such as the lack of externalisation of a conflict for fear of reprisals – than the mere lack of knowledge of mediation.

According to the aforementioned Report for the academic year 2022-23, there were 22 information sessions, 2 of which came from the services inspectorate. Only 2 requests were submitted by teaching and research staff, and another 2 by management and administrative staff, who were new to this possibility opened up by the SGC. And, finally, in only 5 mediations, the parties reached an agreement.

These data should not discourage us, but, on the contrary, stimulate us to work to disseminate this means of conflict resolution in the university context.

ABSTRACT: This paper aims to present the conflict resolution system within the Spanish university community introduced by Act 3/2022, of 24 February, on University Coexistence, and its implementation at the Complutense University of

⁴⁴ See Defensoría Universitaria Complutense 'Annual report. Curso 2022/2023' (2024), 32-33, available, together with those of previous academic years, at <<https://www.ucm.es/memorias>> (accessed 31 January 2025).

Madrid. It focuses on the legal regime of mediation in the Spanish university environment and, in particular, the mediation system implemented at the Complutense University by the University Ombudsman's Office.

La gestione delle dispute nel conflitto intra-gruppo: una prospettiva socio-giuridica

LUIGI COMINELLI

Professore associato di Filosofia del diritto, Dipartimento di Scienze Giuridiche, Università degli Studi di Milano, IT

SOMMARIO: 1. Introduzione. – 2. Le cause dei conflitti intra-gruppo. – 3. I rischi del conflitto intra-gruppo. – 4. Il ruolo costruttivo del conflitto. – 5. La gestione del conflitto intra-gruppo. – 6 Conclusione.

PAROLE CHIAVE: *Conflict Resolution; Group; Peer Mediation; Ombudsperson*

1. Introduzione. – La doverosa premessa è che questo articolo si occupa di gruppi “sociali”, e dunque di quelle aggregazioni di individui (o in alcuni casi di entità collettive) che, come tali, portano nella relazione sociale le proprie istanze e i propri interessi, con questo contribuendo in un certo modo all’emersione di un conflitto, che va definito e trattato. L’emersione del conflitto è da sempre considerata in ambito giuridico un fenomeno “patologico”, ma nella prospettiva sociologica e psicologica che adottiamo, il conflitto è anche modalità fisiologica di definizione del proprio ruolo sociale¹. Molti tra questi conflitti coinvolgono contemporaneamente due o più soggetti che appartengono allo stesso ambiente o contesto, e che ci si aspetta che interagiscano costantemente. Li definiremo ai fini di questa analisi come “conflitti intra-gruppo”.

I conflitti intra-gruppo sono fenomeni complessi e a volte inevitabili, che emergono all’interno di gruppi sociali, organizzazioni, famiglie e istituzioni. Ciò rappresenta cognitivamente una contraddizione. Da un lato, infatti, ci aspettiamo che il conflitto sia più facile da evitare con coloro con i quali abbiamo un’interazione e una comunicazione costanti, proprio perché è più facile e immediato spiegarsi e risolvere le incomprensioni, ma anche perché si presume che sussistano una comunanza di intenti e una volontà di fondo di remare tutti nella stessa direzione e preservare a questo scopo

¹ Per elencare solo alcuni dei più eminenti teorici che normalizzano il conflitto e lo considerano come normale dinamica di interazione sociale: R L Abel, ‘A Comparative Theory of Dispute Institutions in Society’ (1973) *Law and Society Review*, 8.2; D Novara, *La Grammatica Dei Conflitti: L’arte Maieutica Di Trasformare Le Contrarietà in Risorse* (Sonda 2011).

un minimo livello di armonia. Dall'altro lato, il detto "familiarity breeds contempt" illustra il fenomeno psicologico molto comune per il quale è facile che, quando si conoscono meglio le persone o le istituzioni, è più probabile trovare in loro dei difetti e avere un motivo per formulare rimostanze. La vicinanza, dunque, è talvolta un fattore di creazione del conflitto, mentre possiamo farci più remore nell'iniziare un conflitto con persone sconosciute e in ambienti meno famigliari, anche per l'esigenza di promuovere la nostra reputazione e dare un'immagine migliore di noi stessi.

2. Le cause dei conflitti intra-gruppo. – Le cause dei conflitti intra-gruppo sono varie e complesse. L'elenco che segue non è esaustivo, e costituisce un tentativo di aggregare motivi di conflitto omologhi tra loro, senza la pretesa di evitare sovrapposizioni.

- 1) *Divergenze di valori e interessi.* I membri di un gruppo, all'interno della cornice valoriale comune definita dal gruppo o dall'istituzione, possono dissentire e scontrarsi sul peso relativo di alcuni di questi valori e sulle modalità di bilanciamento. Si pensi ad esempio alle esigenze di efficienza quando queste possano contrastare con le richieste di inclusività.
- 2) *Sovrapposizione di ruoli e scontri per il potere.* Il conflitto può nascere da sovrapposizioni di ruoli o da lotte per il potere all'interno del gruppo. Le ambizioni personali di alcuni dei membri possono entrare in conflitto con gli obiettivi collettivi del gruppo, creando frizioni che ne minano la coesione. L'aspetto reputazionale può giocare un ruolo decisivo: l'affermazione del nostro punto di vista, anche a costo di ingenerare una controversia, può essere considerato come un investimento per ottenere lo *standing* sociale che ci è dovuto.
- 3) *Differenze di personalità o di stile di leadership.* Quando il gruppo non riesce a trovare un equilibrio tra i diversi modi di condurre le attività o di prendere decisioni, può sorgere una tensione latente che, se non riconosciuta, può divenire esplicita e sfociare nello scontro aperto. Le differenze nello stile personale possono divenire un fattore irritante al di là di ogni considerazione strategica o del contenuto del conflitto.
- 4) *Problemi di comunicazione.* La mancanza di chiarezza nelle informazioni può creare malintesi che alimentano incomprensioni e

ostilità. L'attitudine conflittuale personale² incide sull'esito della disputa, e il framing delle informazioni fornite rischia di mettere in cattiva luce elementi neutrali non necessariamente sfavorevoli.

- 5) *Tensioni emotive*. Il sentimento percepito di un'ingiustizia o la frustrazione per la mancanza di risorse possono acutizzare i conflitti, creando una spirale di aggressività. Rabbia ed emotività si traducono in scelte "irrazionali"³, in violenza inutile e in un'*escalation* conflittuale⁴ poco produttiva per una risoluzione e che anzi finisce spesso per distruggere le relazioni, quando non addirittura di danneggiare beni patrimoniali o l'incolumità fisica.
- 6) *Competizione per le risorse*. La carenza di risorse finanziarie e umane può portare a sovraccarico di lavoro, frustrazione e *burnout*, che si riflettono in tassi elevati di conflittualità e in un notevole ostacolo al raggiungimento dei fini morali e istituzionali del gruppo.

3. I rischi del conflitto intra-gruppo. – La tutela dell'armonia induce spesso il gruppo a sopprimere, di propria iniziativa o anche sulla spinta di meccanismi esogeni, l'espressione libera delle dinamiche conflittuali.

Intimamente soffriamo il conflitto e lo riteniamo pericoloso per la convivenza civile (*conflict aversion*). Siamo portati dunque a ignorarlo e marginalizzarlo, stigmatizzando e ignorando chi, magari anche con intenti costruttivi, se ne fa portavoce. Talvolta questo nasconde la difesa dello *status quo*, ma in molte occasioni è anche frutto di una preferenza per la "pace" che si origina spontaneamente e in buona fede.

Tuttavia, il conflitto soppresso finisce poi per esplodere in forme improvvise e violente. Uno degli aspetti più inquietanti del conflitto intra-gruppo è il fenomeno della cosiddetta "polar madness" descritta da Konrad Lorenz⁵. Lorenz, nel suo studio sull'aggressività, osserva come i conflitti all'interno di gruppi molto coesi possano degenerare in comportamenti estremi. La *polar madness* si manifesta quando la violenza tra membri di un gruppo chiuso diventa esplosiva, nonostante il gruppo sia, per definizione,

² K W Thomas and R H Kilmann, *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Mountain View (CPP Inc. 1974).

³ M A Nowak, K M Page and K Sigmund, 'Fairness Versus Reason in the Ultimatum Game' (2000) *Science*, 289, available at <<http://www.sciencemag.org/cgi/doi/10.1126/science.289.5485.1773>> (accessed 19 December 2013).

⁴ L F Smyth, 'Escalation and Mindfulness' (2012) *Negotiation Journal*, 45.

⁵ K Lorenz, *On Agression*, Translated by Marjorie Kerr Wilson, (Routledge 2005).

unione di persone che si conoscono, si comprendono e, almeno inizialmente, si apprezzano.

Questo fenomeno suggerisce che più intima è la relazione tra i membri del gruppo, più alta può diventare la tensione interna. La stretta dipendenza reciproca, infatti, può trasformarsi in un terreno fertile per l'aggressività, che, se non gestita adeguatamente, rischia di esplodere in modo incontrollato. Lorenz ci avverte pertanto che la repressione di conflitti e delle frustrazioni all'interno di gruppi molto coesi può portare a pericolose *escalation*.

Un'altra tendenza del conflitto intra-gruppo è quella di creare polarizzazione, inducendo i membri a schierarsi in fazioni contrapposte e ben distinte, dando forma a gruppi identitari che non si reggono in effetti se non sui motivi di contrapposizione e di ostilità. Le vie di mezzo e le posizioni conciliative, nella dinamica del confronto, sono facilmente tacitate o assorbite dalla volontà di contrapposizione.

4. Il ruolo costruttivo del conflitto. – Mentre comunemente si tende a percepirli come situazioni dannose e distruttive, in realtà i conflitti possono anche svolgere un ruolo stabilizzante e integrativo. Essi contribuiscono all'eliminazione dei motivi di insoddisfazione e favoriscono una riorganizzazione che può rafforzare il gruppo stesso. In effetti, attraverso il conflitto, i componenti possono affrontare e risolvere problematiche che, se ignorate, potrebbero minarne la coesione.

Georg Simmel, uno dei precursori nella sociologia del conflitto, descrive il conflitto come una forma di "associazione" tra i componenti di un gruppo. Attraverso di esso, si può arrivare a un risultato coesivo migliore di quella che era la situazione di partenza. Per Simmel, il conflitto non è solo distruttivo, ma può essere anche produttivo, in quanto consente ai gruppi di fare chiarezza su ciò che li unisce e su ciò che li separa⁶.

Allo stesso modo, W.G. Sumner sottolinea che il conflitto è cruciale nella definizione dell'identità del gruppo. Creando una distinzione tra l' "in-group", ossia il gruppo di appartenenza, e l' "out-group", ovvero gli estranei o i rivali, il conflitto aiuta i membri a rafforzare il proprio senso di appartenenza⁷. In questo senso, anche l'aggressività, lungi dall'essere esclusivamente un comportamento distruttivo, può essere considerata un

⁶ G Simmel, *Conflict (Streit)* (Kurt H Wolff ed. The Free Press 1955).

⁷ H Sumner Maine, *Diritto Antico* (Giuffrè 1998).

sottoprodotto non necessariamente nocivo della convivenza stessa: come affermato da Malinowski, "l'aggressività comincia a casa propria"⁸.

Il conflitto agisce come una sorta di "catalizzatore" che spinge i membri a confrontarsi e, di conseguenza, a rafforzare i legami reciproci. In altre parole, il conflitto ha una funzione stabilizzatrice: permette al gruppo di eliminare le fonti di insoddisfazione che potrebbero altrimenti portare alla sua disgregazione. Ciò naturalmente avviene a condizione che le modalità del conflitto non travalichino i limiti che separano l'assertività dalla violenza.

5. La gestione del conflitto intra-gruppo. – La gestione dei conflitti intra-gruppo richiede un approccio mirato. Sebbene alcuni gruppi possano risolvere agevolmente i loro conflitti in modo diretto, attraverso il confronto o la negoziazione tra i suoi membri, altri necessitano di interventi più strutturati.

Una prima distinzione tra gli strumenti di intervento è fra quelli che mirano in primo luogo a gestire il conflitto per preservare la relazione, e quelli che hanno quale obiettivo primario la risoluzione del problema sottostante. I primi prevalgono all'interno dei gruppi familiari, amicali, e di determinati contesti lavorativi e organizzativi (si pensi alla scuola). I secondi prevalgono all'interno dei gruppi di scopo, che si costituiscono per svolgere determinate funzioni professionali e istituzionali, ma che si configurano comunque quali gruppi sociali (si pensi al consiglio di gestione di un ente, o a una giuria popolare).

Tra le soluzioni informali di primo tipo, la mediazione si è rivelata una delle più efficaci. Nei contesti scolastici o universitari, ad esempio, i programmi di mediazione tra pari⁹ offrono un metodo non inquisitorio che permette ai membri del gruppo di risolvere le controversie in modo collaborativo, senza la necessità di un'autorità esterna¹⁰. Inoltre, l'introduzione di figure come l'*ombudsperson*, che opera in modalità istituzionalmente indipendente per gestire le lamentele e i conflitti verso

⁸ B Malinowski, 'The Group and the Individual in Functional Analysis' (1939) *American Journal of Sociology*, 44.

⁹ A Blitz, 'Peer Mediation Programs: An End to School Violence?' (2002) *Cardozo Journal of Conflict Resolution*, 4.

¹⁰ E Arcidiacono and R Ganazzoli, 'A scuola si impara a vivere: la mediazione del conflitto tra pari' (2021) *Minorigiustizia*, 212.

un'organizzazione pubblica o privata, può contribuire a risolvere situazioni di tensione senza ricorrere a misure punitive o coercitive¹¹.

6. Conclusione. – Anche se rappresentano inevitabilmente una sfida, i conflitti intra-gruppo non devono essere visti solo come eventi negativi. Se gestiti correttamente, possono diventare occasioni di crescita e di miglioramento per il gruppo stesso. Le teorie sopra illustrate offrono una base teorica solida per comprendere le dinamiche del conflitto, mentre gli approcci pratici suggeriti offrono soluzioni concrete per affrontarli in modo efficace. Per garantire una gestione costruttiva dei conflitti, è essenziale adottare strategie che combinino l'uso di rimedi relazionali e strutturali, promuovendo un ambiente di comunicazione aperta e di cooperazione che favorisca la risoluzione pacifica delle controversie.

ABSTRACT: This article explores the dynamics of intra-group conflicts, which arise within social groups, organizations, families, and institutions. While conflicts are often perceived as pathological in legal contexts, they are also seen as a physiological mechanism for defining social roles from a sociological and psychological perspective. Intra-group conflicts are paradoxical: on one hand, constant interaction and communication within a group should facilitate conflict resolution due to shared goals and mutual understanding; on the other hand, familiarity can breed contempt, as deeper knowledge of individuals or institutions often reveals flaws and grievances. The causes of intra-group conflicts are multifaceted, including divergences in values and interests, role overlaps, power struggles, personality differences, communication issues, emotional tensions, and competition for resources. Despite their potential for disruption, conflicts can also play a constructive role. Sociologists like Georg Simmel and W.G. Sumner argue that conflicts can strengthen group cohesion by clarifying shared values and identities, acting as a catalyst for reorganization and integration. However, unmanaged conflicts risk escalating into destructive behaviors, such as the "polar madness" described by Konrad Lorenz, where intense internal tensions lead to explosive violence in tightly-knit groups. Effective conflict management requires tailored approaches, ranging from informal mediation to structured interventions.

¹¹ L Myers and L Witzler, 'Two Perspectives on Learning the Organizational Ombudsman Role' (2014) *Conflict Resolution Quarterly*, available at <<http://doi.wiley.com/10.1002/crq.21096>> (accessed 1 July 2014); M P Rowe, 'Options, Functions and Skills: What an Organizational Ombudsperson Might Want to Know' (1995) *Negotiation Journal*, 11.

Mediation, particularly in educational settings, and the role of ombudsmen in institutional contexts, are highlighted as effective strategies for resolving disputes collaboratively. The article concludes that intra-group conflicts, while inevitable, can be opportunities for growth if managed constructively. By fostering open communication and cooperation, groups can transform conflicts into mechanisms for strengthening cohesion and achieving shared goals.

Organizational Ombuds: A valuable and necessary role in higher education

NATALIE LANDAU GIBSON

Ombudsperson at University of California, Los Angeles, USA

SUMMARY: 1. What is an Ombudsman? Ombudsperson? Ombuds? Where did it come from? – 2. Evolution of practice and expansion of Ombuds programs. – 3. Organizational Ombuds in North America and the United States. – 4. Tenets and principles of practice. – 5. What do we do? – 6. What do we not do? – 7. What does the Ombuds office at UCLA look like? – 8. What kinds of cases do we see? – 9. How are these addressed? – 10. Why does every organization need one?

KEYWORDS: Organizational ombuds practice; Conflict Resolution in Organizations; Ombuds Principles and Ethics; UCLA Ombuds Program

1. What is an Ombudsman? Ombudsperson? Ombuds? Where did it come from? – The names “ombudsman”, “ombudsperson”, and “ombuds” are all used quite interchangeably, as they are in this presentation, with many pointing to its roots in Swedish as meaning a “representative of the people.” The first Ombuds role in Europe was created in 1713 by Swedish King Charles XII as a way to address concerns about maintaining authority and ensuring that officials were following the rules. About a century later, the role was enshrined in the 1809 Swedish constitutional document, the Instrument of Government. Article 96 of this document declared that citizens of outstanding integrity be appointed to uphold the laws and statutes, and act as an “ear to the people” or a “grievance man.” “A public official who investigated and, in some cases, even prosecuted allegations of misfeasance and malfeasance (wrongdoing) by other governmental officials”¹. This original role, seen as the Classical Ombuds, was “intended to provide a means whereby citizens could pursue complaints and grievances against the administrative and executive branches of the

¹ C L Howard, *The Organizational Ombudsman: Origins, Roles, and Operations. A Legal Guide* (Chicago 2010).

government”². These individuals could officially receive concerns and complaints and investigate them, yet as the development and implementation of Ombuds offices took place outside of Scandinavia and around the world, the role that they played and the functions that they served began to change.

2. Evolution of Practice and Expansion of Ombuds Programs. – Ombuds programs were largely limited to Scandinavia well into the 20th century, when they began to reach other countries, cities, and government bodies around the world. As they did this, Ombuds Mary Rowe and Howard Gadlin noted that institutions across the United States and Canada began to implement and adapt Ombuds programs to suit the particular needs of different constituencies, not just concerned citizens, but employees, managers, and students. Rowe and Gadlin point to the social and political upheaval of the US in the 1960’s as essential to the creation of the organizational Ombuds as society saw an increase in dissent, self-determination, and self-expression on the individual level, and at the sociocultural level, more “attention was paid to issues of justice, civil rights, anti-authoritarianism... and alternatives to formal... bureaucratic processes”³. There were widespread protests, and as public and private institutions were under attack, the idea of a neutral and independent party to mediate disputes and address concerns became more and more necessary, especially in places like colleges and universities.

In 1965, the first Ombuds office in North America was established at Simon Fraser University in British Columbia, and then the first in the United States was at Eastern Montana University in 1966. By 1971, it was estimated that there were between 60 and 100 Ombuds offices operating. As the roles of Ombuds in Higher education continued to expand, Ombuds programs were also established in other sectors, such as the Federal Government, where agencies created Ombuds offices to contend with rising numbers of complaints from the public, as well as from employees⁴.

² M Rowe, H Gadlin, ‘The Organizational Ombudsman’, W K Roche, P Teague, A J S Colvin (eds.) *The Oxford Handbook of Conflict Management in Organizations* (Oxford University Press 2014) 210–32.

³ ³ M Rowe, H Gadlin (n 2) 210-32.

⁴ R Smith, ‘A Brief History of the Student Ombudsman: The Early Evolution of the Role in US Higher Education’ (2020) *Journal of the International Ombudsman Association*, 13.

3. Organizational Ombuds in North America and the United States. – As the number of Ombuds offices grew, the definitions and particulars of how those Ombuds practiced varied, and many have noted that even within the same sector, Ombuds were likely operating without consultation with, or even knowledge of, others. Professional associations for Ombuds began forming to help improve the operation of the programs and help folks understand the roles. The United States Ombudsman Association (USOA) is the oldest national ombudsman association in North America, having been founded in 1977, and other associations, such as the University of College Ombuds Association (UCOA), the Ombudsman Association (TOA) and the Coalition of Federal Ombudsman (COFO), formed to address the need for development within the field and the establishment of best practices. In 2005, The International Ombuds Association (IOA) was created as the result of a merger between TOA and UCOA, and it is now the largest international association of professional organizational Ombuds practitioners. The IOA has approximately 1,100 members in 53 different countries and across all sectors, and aims to serve as a standard setting organization across the field. In June 2022, the IOA published an updated Standards of Practice and Code of Ethics, based upon the fundamental principles and core values of an organizational Ombuds program, and a baseline of best practices⁵.

4. Tenets and Principles of Practice. – So, what are these fundamental principles? They are the principles of independence, impartiality and neutrality, confidentiality, and informality. Ombuds are independent: An Ombuds is not part of the management of an organization and does not represent the individuals they work with, or the institution. Ombuds are impartial and neutral: An Ombuds does not take sides and instead works to develop options to address or surface issues that support empowerment and fair process -- for those seeking assistance and for the organization. Ombuds are confidential: An Ombuds will protect their visitors' identity and the confidential information they share, unless the Ombuds determines there is an imminent threat of serious harm. Ombuds are informal: Visiting an Ombuds doesn't trigger a formal investigation often typical of HR or legal processes. Speaking with an Ombuds is always off-the-record,

⁵ International Ombuds Association, *IOA Standards of Practice & Code of Ethics* (2026) <<https://www.ombudsassociation.org/standards-of-practice-code-of-ethics>> (accessed 15 February 2026).

Ombuds do not retain permanent records of confidential communications, and working with an Ombuds is always voluntary. Differing from a classical Ombuds, organizational Ombuds do not engage in formal processes or investigations, or represent individuals or institutions, though they do have the ability to advocate for fairness and equity (IOA 2023). “At the most fundamental level, an organizational Ombuds is one who assists individuals and groups in managing conflicts and raising concerns in service of a highly effective and healthy organization” (IOA)⁶.

5. What do we do? – For individuals and groups, we meet one-on-one, listen, clarify goals and issues, explore options, try to understand interests, and explain policies and procedures; we act as a sounding board. We are not legal or psychological counselors, but may refer to those resources as necessary, as well as refer to other resources within the institution. We may also engage in shuttle diplomacy, background conversations, and informal information gathering to provide transparency. We may bring folks together for informal facilitations and mediations, or provide conflict coaching or training on topics such as conflict management styles or how to have difficult conversations. For the system or institution, we can aggregate data and raise issues up to decision makers, identify trends, and provide recommendations for systemic change. This may include providing feedback to leaders at all levels, including directly to the top management, and tailoring training and workshops to those in leadership roles. Ombuds may serve as a canary in the coal mine or early warning system when there are problems.

6. What do we not do? – We do not participate in formal proceedings, make binding decisions, create policy, or institute corrective measures. We do not serve in other organizational roles that could compromise our neutrality, or even the perception of the neutrality of the Ombuds role. We do not receive notice or act as an office of notice, and we do not create or maintain records long term. Lastly, we do not represent or advocate for or on behalf of the individuals we work with, or the institution we serve within.

7. What does the Ombuds Office at UCLA look like? – The University of California, Los Angeles, is a public land-grant research university formally

⁶ Idem (n 5).

founded in 1919 in Westwood, Los Angeles, California. It is the second oldest campus in the University of California system, after UC Berkeley, and according the U.S. News & World Report, UCLA is ranked the number one public university in the country. During the academic year 2023-2024, there were 25,131 undergraduate students, 13,636 graduate students, 1,372 interns/residents, 8,251 faculty (ladder and equivalent, clinical, lecturers, postdocs, etc.), 1,753 academics (including graduate researchers, tutors, etc.), and 32,882 staff members. These 83,026 members of the Bruin community are the constituents served by the Office of Ombuds Services. Established in 1969 as “The Ombudsman’s Office” by the University Policies Commission as a resource for members of the UCLA community, the Office of Ombuds Services was expanded to include the Center for Health Sciences in 1999. The Office practices in adherence to IOA Standards and is not an Office of Notice, or an Office of Record, and the Ombuds are not mandatory reporters. The Office of Ombuds Services is a place where all members of the UCLA community—students, faculty, staff and administrators—can go for assistance in resolving conflicts, disputes or complaints on an informal basis. In order to afford visitors the greatest freedom in using its services, the Office is independent, neutral and confidential.

8. What kinds of cases do we see? – During the last academic year, about 45% of our visitors were students, about 40% were staff and faculty, and the remaining were community members or groups. With students, concerns often include grade disputes or questions/concerns about grading or the progress of their degree. We also often see roommate disputes, interpersonal challenges, and allegations of incivility or mistreatment in a lab setting. Cases also include concerns about policy violations, academic misconduct, and behavioral misconduct, as well as micromanagement or insubordination. Other concerns brought to our attention involve challenges with power dynamics amongst and in between faculty, staff, and students, as well as allegations of discrimination, bullying and harassment. We also deal with concerns related to social and political climate and events, as well as incivility. Interestingly, incivility was the single most common concern during this time period, mentioned in about one third of our cases, and we are seeing some parallels between college campus environments across the US in the 1960’s, and those of this past year.

9. How are these addressed? – Consultations are the primary resource provided, where we listen to the visitors and help them sort through the options available to them and better understand what they are seeking. Incivility is perhaps the biggest concern, and we can often address this through one-on-one coaching, as well as through facilitations between individuals and groups. During the 2023-2024 year, about 17% of our casework included facilitations; students with students, student to faculty, faculty to faculty, staff to faculty, and staff to staff. We also utilize shuttle diplomacy to reach out to other offices and individuals as ombuds, protecting the identity and personally identifiable information of our visitors, to gain and appropriately relay necessary information. This year alone, as we have been navigating how larger world issues, such as the conflicts in the Middle East, have been seen and felt on campus and within our institution, we have successfully facilitated multiple conversations between small and large groups. We anticipate this will continue throughout this year.

10. Why does every organization need one? – Having an organizational Ombuds as part of an organization has multiple values, including psychological value. Individuals who are interacting with or working within an organization or institution are made to feel seen and heard in a safe and confidential manner when they are able to work with an Ombuds. Working with an ombudsperson can affirm someone's dignity especially when trying to navigate a large bureaucracy and/or struggling with conflict. Ombuds support employees, students, administrators, and other stakeholders, provide a safe space to identify and address concerns and conflicts, and prevent conflicts from escalating. They provide information about all formal and informal options, empowering the individual to choose how they wish to proceed. Ombuds also provide a financial value in that they can help to lessen the likelihood of litigation, and potentially resolve conflicts before escalating to the formal level. Overall, this creates a healthier organization by building constituent and organizational capacity to manage conflict. Ombuds can evaluate trends in concerns and complaints and help lessen the likelihood of predictable events or issues. Ombuds also provide upward feedback to support earlier identification and engagement with problems/concerns, can recommend and support systems improvements, and can improve understanding of rules or regulations and communication with constituents. In a 2016 report by Houk et al. on the

Value of Ombuds in federal agencies, the authors noted that through their coaching and training efforts, Ombuds have enhanced the “conflict competency” of employees and “helped to evolve the agency culture so that the norm is now for disgruntled employees to sit down and try to work through conflicts first instead of filing grievances”⁷.

When individuals from diverse racial, cultural, and socio-economic backgrounds request assistance from the Ombuds Office, their needs are assessed holistically and they are connected to campus resources. This approach increases visitors’ sense of self-efficacy, and a sense of community increases, thereby enhancing leadership, professional, and academic development. There are no other roles or services available which duplicate the truly valuable services of the Ombud.

ABSTRACT: This presentation at the International Conference on Group Conflict Resolution on October 10th, 2024, aims to introduce and discuss the role and responsibilities of Organizational Ombuds in Higher Education. The role of the Ombudsman in the field of conflict resolution and conflict management is one that has deep roots and has significantly adapted and grown its presence all over the world. This virtual presentation will briefly cover the history of the Ombuds profession, the foundational principles of practice, and an overview of its more modern evolution. While Ombuds programs exist in various forms in different countries and across sectors of society, the focus of this presentation will be on Organizational Ombuds in particular, how they practice within institutions of Higher Education in the United States, and the value that they add.

⁷ C S Houk, M P Rowe, D A Katz, N H Katz, L Marx, T Hedeem, *A Reappraisal -- the Nature and Value of Ombudsmen in Federal Agencies, Part 1: Executive Summary* (2016) at <<https://www.acus.gov/sites/default/files/documents/Ombudsman%20Project%20%282016%29--Complete%20Final%20Report.pdf>> (accessed 15 February 2026).

***Peer mediation* come forma di pre-ADR con funzione educativa e culturale: un confronto con la mediazione demandata in Italia**

BRUNELLA BRUNELLI

Ricercatrice confermata dal 1997; Professoressa aggregata dal 2005 di Diritto processuale, Dipartimento di Scienze Giuridiche, Università di Bologna, IT

SOMMARIO: 1. Giustizia integrata come cornice teorica. – 2. Mediazione demandata e *peer mediation* nella giustizia integrata. – 3. Mediazione demandata e *peer mediation*: confronto per dimensioni funzionali. – 4. La mediazione demandata dal giudice nella prospettiva della giustizia integrata. – 5. La *peer mediation* in ambito universitario: fondamenti organizzativi e *design* del sistema. – 6. Profili critici: tra rischio di formalismo e rischio di sotto-tutela. – 7. Conclusioni.

PAROLE CHIAVE: Giustizia integrata; Pre-ADR; *Peer Mediation*; Mediazione demandata; Politiche di *governance* dei conflitti

1. Giustizia integrata come cornice teorica. – Nel dibattito contemporaneo sulla gestione dei conflitti è ormai acquisita la consapevolezza che il sistema di giustizia non possa più essere identificato esclusivamente con il processo giurisdizionale¹. La crescente complessità delle controversie, la pluralità degli interessi coinvolti e i limiti strutturali di un modello centrato unicamente sulla decisione autoritativa hanno favorito l'emersione di un paradigma più ampio e articolato, comunemente ricondotto alla nozione di giustizia integrata².

¹ Sul superamento del modello processocentrico e sull'emersione di sistemi plurali di gestione dei conflitti v., tra i primi, M Taruffo, 'Considerazioni sparse su mediazione e diritti' (2004) *Ars interpretandi*, 97 ss.; E Silvestri, 'Osservazioni in tema di strumenti alternativi per la risoluzione delle controversie' (1999) *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, 321 ss.

² L'idea di giustizia integrata affonda le proprie radici, sul piano teorico, nel modello del *multi-door court house* elaborato da Frank Sander che, in un suo noto saggio (*Varieties of Dispute Processing*, in A Levin, R Wheeler (a cura di), *The Pound Conference: Perspectives on Justice in the Future* (West Publishing, 1979) 65 ss.), ha introdotto una visione pluralistica dell'accesso alla giustizia, fondata sull'adeguatezza dello strumento rispetto al conflitto. L'idea si è successivamente sviluppata attraverso la teoria del *Dispute System Design* (DSD), la quale enfatizza la progettazione intenzionale di sistemi capaci di prevenire, gestire e

Con tale espressione si intende un modello di governo dei conflitti nel quale giurisdizione, strumenti di *Alternative Dispute Resolution* e meccanismi informali non operano come ambiti separati o meramente alternativi, ma come componenti coessenziali e coordinate di un unico ecosistema di tutela³.

In questa prospettiva, la funzione giurisdizionale conserva il proprio ruolo di garanzia ultima dei diritti, ma viene collocata all'interno di una sequenza più ampia di strumenti, nella quale procedimenti cooperativi, negoziali e mediativi possono precedere, affiancare o, in taluni casi, sostituire la decisione giudiziale, senza che ciò comporti un arretramento delle garanzie fondamentali.

Il paradigma della giustizia integrata consente così di superare la tradizionale dicotomia tra "processo" e "alternative al processo", valorizzando una logica di complementarità funzionale e di proporzionalità della risposta rispetto alla natura del conflitto. In altre parole, il processo non perde centralità, ma cessa di essere l'unico punto di accesso alla giustizia, assumendo piuttosto la funzione di ultima *ratio* all'interno di un sistema pluralistico e multilivello.

Nel contesto italiano, tale impostazione ha trovato un importante riconoscimento normativo con la riforma Cartabia del 2021⁴, adottata in attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza, che ha esplicitamente collocato i sistemi di ADR all'interno delle politiche volte al miglioramento dell'accesso alla giustizia. La riforma ha rafforzato il ruolo di complementarità e coesistenza degli strumenti consensuali rispetto alla

risolvere flussi di controversie mediante una combinazione coordinata di procedure formali e informali. In argomento v. il capitolo di A. Felicetti in questo Volume.

³ Sul concetto di giustizia integrata come modello di coordinamento funzionale tra giurisdizione e metodi consensuali, v. D D'Adamo, *La giustizia integrata. La tutela dei diritti tra giurisdizione e metodi di risoluzione coessenziali delle controversie* (Torino, 2021) 2 ss.; P Lucarelli, *'La mediazione civile e commerciale nel sistema della giustizia'* (2022) *Giustizia consensuale*, 45 ss.; S Dalla Bontà, *'La cura delle parole tra processo e metodi consensuali'* (2024) *Giustizia consensuale*, 283 ss.; R Caponi, *'Le regole modello europee ELI-Unidroit sullo sfondo della riforma italiana del processo civile'* (2022) *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, 717 ss.

⁴ Introdotta con la legge di delega n. 206 del 26 novembre 2021 e con i decreti legislativi n. 149 e n. 151 del 10 ottobre 2022 e successivi correttivi, per quanto riguarda il processo civile e del lavoro; nel corso del 2023 sono stati, inoltre, pubblicati i 9 decreti attuativi necessari per l'effettiva applicazione della riforma in materia civile. Gli ultimi ritocchi a tale impianto normativo sono stati apportati dai decreti legislativi n. 164 del 31 ottobre 2024, intervenuto principalmente sul processo civile, per chiarire punti controversi e migliorarne l'efficienza, e n. 216 del 27 dicembre 2024, che ha modificato, in particolare, il sistema della mediazione civile e commerciale.

giurisdizione, promuovendo una visione del processo civile non più autosufficiente, ma integrata con meccanismi dialogici e cooperativi.

La dottrina ha poi ricostruito e sistematizzato la giustizia integrata come modello di tutela dei diritti fondato sulla coesistenza tra giurisdizione e metodi consensuali, abbandonando la contrapposizione tra la tutela giurisdizionale e gli strumenti alternativi di composizione dei conflitti⁵.

Assunta questa cornice teorica, strumenti apparentemente eterogenei come la mediazione demandata dal giudice e la *peer mediation* in ambito universitario possono essere analizzati non come modelli concorrenti, ma come dispositivi collocati su piani differenti del medesimo sistema integrato di gestione dei conflitti: il primo inserito all'interno del processo e funzionale al governo giudiziale della controversia; il secondo operante in una fase precoce e informale, con finalità preventive, educative e comunitarie. Il presente contributo si propone di sviluppare un'analisi comparativa tra questi due strumenti, al fine di mettere in luce le potenzialità e i limiti di differenti modalità di integrazione tra tutela dei diritti, consenso e organizzazione istituzionale della giustizia.

L'analisi assume consapevolmente il paradigma della c.d. giustizia integrata quale sfondo concettuale comune, mantenendo tuttavia ferma, in tutti i passaggi argomentativi, la distinzione funzionale tra tutela dei diritti e risoluzione dei conflitti.

2. Mediazione demandata e *peer mediation* nella giustizia integrata. – Se la giustizia integrata viene intesa come un modello di coordinamento tra giurisdizione e metodi consensuali⁶, la mediazione demandata dal giudice e la *peer mediation* universitaria possono essere lette come due dispositivi

⁵ D D'Adamo (n 3) spec. 3-7. In questa stessa linea si collocano anche i più recenti contributi di A M Tedoldi, *Manuale di mediazione e negoziazione* (Bologna, 2025) *passim*; Id, *Giustizia civile* (Bologna, 2025) 3 ss., che leggono la mediazione, la negoziazione e, più in generale, gli strumenti ADR come parti strutturali del sistema di giustizia civile, chiamate a dialogare con la giurisdizione in una logica di integrazione funzionale e non di mera deflazione del contenzioso.

⁶ Sul paradigma della giustizia integrata come modello pluralistico di risoluzione dei conflitti, v. anche R Caponi, 'Giustizia civile e modelli di risoluzione delle controversie' (2019) *Rivista di diritto processuale*, 1 ss., spec. 6 ss.; S Dalla Bontà, 'La giustizia consensuale come componente del sistema di tutela' (2020) *Giustizia consensuale*, 5 ss.; A M Tedoldi, 'Giustizia civile e metodi consensuali: verso un sistema integrato' (2021) *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, 233 ss.; R Vaccarella, 'Processo e strumenti alternativi: una lettura sistemica' (2018) *Rivista di diritto processuale*, 845 ss.

collocati su piani differenti, ma funzionalmente complementari, del medesimo sistema.

Entrambi gli istituti si fondano sulla valorizzazione dell'autodeterminazione delle parti e sull'intervento di un terzo imparziale privo di poteri decisorî, chiamato a facilitare il dialogo e la ricomposizione del conflitto, secondo una logica che la dottrina ha ormai ricondotto a una concezione non antagonista, ma integrata, del rapporto tra mediazione e giurisdizione⁷.

La differenza principale risiede nel momento e nel contesto di attivazione. La *peer mediation* opera in una fase preventiva e pre-giuridica, intercettando il conflitto prima della sua formalizzazione in termini giuridici, mentre la mediazione demandata interviene all'interno del processo, quando la controversia è già stata incardinata dinanzi al giudice. In tal senso, la *peer mediation* può essere letta come una forma di pre-ADR, avente una funzione eminentemente educativa e culturale, idonea a incidere sui comportamenti e sulle competenze conflittuali dei soggetti coinvolti, più che sulla sola definizione della singola controversia⁸.

La mediazione demandata dal giudice, specie alla luce delle innovazioni introdotte dalla riforma Cartabia, rappresenta invece la traduzione istituzionale e normativa di quella medesima logica consensuale, inserita stabilmente nel sistema processuale come strumento di gestione efficiente e sostenibile del conflitto. Essa non costituisce un'alternativa al processo, bensì una sua articolazione interna, attraverso la quale l'autorità giudiziaria orienta le parti verso una possibile soluzione negoziale, senza rinunciare al proprio ruolo di garanzia ultima dei diritti⁹.

In questa prospettiva, la mediazione demandata esprime la strutturale rilevanza della soluzione consensuale della lite nel sistema processuale e si colloca pienamente all'interno di un modello di giustizia integrata, nel quale decisione giudiziale e metodi consensuali non operano secondo una logica di contrapposizione o di mera sussidiarietà, ma in un rapporto di

⁷ Sul principio di autodeterminazione delle parti e sul ruolo del terzo imparziale nei metodi consensuali, v. W Ury, J Brett, S Goldberg, *Getting Disputes Resolved* (Jossey-Bass Publishers 1988), spec. 3 ss.; F P Luiso, *Diritto processuale civile. V. La risoluzione non giurisdizionale delle controversie* (Milano, 2024) 20 ss.; D D'Adamo (n 3) 45 ss.

⁸ Sul ruolo culturale e educativo della mediazione nel quadro della giustizia consensuale, v. P Lucarelli, 'Mediazione dei conflitti: una spinta generosa verso il cambiamento' (2021) *Giustizia consensuale*, 15 ss., spec. 27 ss.; S Dalla Bontà, 'Mediation: A Sleeping Beauty. La promessa della giustizia consensuale alla luce della riforma della giustizia civile' (2023) *Giustizia consensuale*, 263 ss.

⁹ R Paponi (n 3) spec. § 7-8; S Dalla Bontà (n 3) 283 ss.

complementarietà funzionale¹⁰. La *peer mediation* universitaria si colloca invece sul versante opposto del sistema, come strumento di integrazione “dal basso”, fondato su informalità, piena volontarietà e prossimità di *status* tra mediatori e parti.

Letti congiuntamente, alla luce della giustizia integrata, i due modelli non risultano né coincidenti né fungibili. Essi presidiano fasi diverse del conflitto e rispondono a bisogni differenti: la *peer mediation* intercetta conflitti a bassa formalizzazione e ad alto contenuto relazionale; la mediazione demandata interviene su controversie già trasformate in liti giudiziarie, in cui è necessario riallineare interessi, diritti e costi del processo. I due istituti rispondono insomma a bisogni differenti, contribuendo entrambi alla costruzione di un sistema di tutela multilivello, orientato alla proporzionalità, alla sostenibilità relazionale e alla responsabilizzazione delle parti¹¹.

3. Mediazione demandata e peer mediation: un confronto per dimensioni funzionali. – Il confronto tra mediazione demandata dal giudice e *peer mediation* in ambito universitario consente di mettere in evidenza come strumenti accomunati dall’orientamento consensuale rispondano, in realtà, a logiche profondamente diverse, riconducibili alla loro collocazione all’interno del sistema di giustizia integrata. Entrambi si inscrivono in un modello pluralistico di gestione dei conflitti, nel quale giurisdizione e strumenti consensuali non operano secondo una logica di alternatività, ma di complementarità funzionale; presidiano tuttavia fasi differenti del ciclo di vita del conflitto e rispondono a esigenze non sovrapponibili.

Il confronto può essere utilmente articolato lungo quattro dimensioni fondamentali: finalità, volontarietà, *timing* dell’intervento e ruolo del terzo.

3.1. Finalità. – La mediazione demandata persegue una finalità eminentemente sistemica. Essa si colloca all’interno del processo civile come strumento di governo del contenzioso, consentendo al giudice di

¹⁰ V. soprattutto M F Ghirga, ‘Conciliazione giudiziale e mediazione demandata’ (2025) *Rivista di diritto processuale*, 477 ss., la quale ricostruisce la mediazione demandata non come strumento meramente deflattivo, ma come espressione di una più ampia cultura della soluzione consensuale della lite, immanente al sistema processuale e funzionale a un modello di giustizia integrata, nel quale decisione giudiziale e metodi consensuali operano in rapporto di complementarità e non di alternatività.

¹¹ S Dalla Bontà, E Mattevi (a cura di), *Giustizia e mediazione: dati e riflessioni a margine di un progetto pilota* (Trento, 2022) 57 ss.; M F Ghirga (n 10) spec. § 8.

riaprire uno spazio negoziale all'interno di una controversia già giuridicizzata. Pur valorizzando gli interessi delle parti, la sua funzione non è primariamente educativa o relazionale, bensì orientata alla composizione del conflitto in un'ottica di economia processuale, proporzionalità e adeguatezza della risposta giurisdizionale¹². In tal senso, la mediazione demandata non costituisce un'alternativa al processo, ma una sua articolazione interna, nella quale la dimensione consensuale si innesta nella logica di tutela dei diritti e nella funzione di garanzia propria della giurisdizione¹³.

La *peer mediation* universitaria, al contrario, risponde a una finalità prevalentemente preventiva, educativa e comunitaria. Essa è progettata per gestire conflitti interpersonali a bassa formalizzazione, che difficilmente troverebbero una risposta adeguata negli strumenti aggiudicativi tradizionali, e mira a promuovere la responsabilizzazione delle parti, il mantenimento delle relazioni e lo sviluppo di competenze diffuse di gestione del conflitto¹⁴. La risoluzione della controversia, pur rilevante, non esaurisce la funzione del procedimento, che include obiettivi di apprendimento, *empowerment* e benessere organizzativo, coerenti con una concezione "culturale" della mediazione¹⁵.

3.2. Volontarietà. – La volontarietà costituisce uno dei principali elementi di divergenza tra i due modelli. Nella mediazione demandata, essa risulta strutturalmente attenuata sul piano dell'accesso: l'esperimento della mediazione è disposto dal giudice e assume la funzione di condizione di procedibilità della domanda. Le parti conservano la libertà di non raggiungere un accordo, ma non quella di sottrarsi al percorso senza conseguenze processuali. La volontarietà si sposta, dunque, dal "se" mediare al "come" e al "se" accordarsi, collocandosi prevalentemente sul piano degli esiti¹⁶. Peraltro, la circostanza che l'ordine alla mediazione provenga dal giudice può avere il duplice vantaggio di consentire alle parti di aderirvi con maggior consapevolezza e, nello stesso tempo, di evitare di assumere un'iniziativa che potrebbe essere interpretata dalla controparte

¹² P Lucarelli, 'La mediazione obbligatoria fra ordine del giudice e principio di effettività: verso una riduzione certa e significativa dei processi pendenti' (2014) *Judicium.it*, 1 ss.

¹³ M F Ghirga (n 10) spec. § 8.

¹⁴ C Mancuso, A M Felicetti, 'Sistemi di dispute resolution per le università: primi spunti di riflessione' (2022) *Giustizia consensuale*, 635 ss.

¹⁵ S Dalla Bontà (n 8) 263 ss.

¹⁶ P Lucarelli (n 8) 15 ss.

come indice di debolezza nella strategia processuale. In ogni caso, pochi sanno che resta sempre possibile – pur nella vigenza dell’attuale versione normativa del d.lgs. n. 28/2010 – che il giudice inviti le parti ad avviare il procedimento di mediazione su scelta volontaria.

Nella *peer mediation*, invece, la volontarietà è piena e costituisce un presupposto essenziale di legittimazione del procedimento. L’adesione delle parti è libera, informata e revocabile in ogni momento, senza effetti sanzionatori né riflessi formali sull’accesso a successivi strumenti di tutela¹⁷. In un contesto comunitario come quello universitario, tale caratteristica risulta decisiva, poiché l’efficacia del procedimento dipende in larga misura dalla fiducia, dalla percezione di sicurezza e dalla disponibilità autentica al dialogo¹⁸.

3.3. Timing dell’intervento. – La differenza tra i due strumenti emerge con chiarezza anche in relazione al momento di intervento nel ciclo di vita del conflitto. La mediazione demandata interviene “a valle”, quando la controversia è già entrata nel circuito giurisdizionale, le posizioni sono state formalizzate e il conflitto ha assunto una dimensione giuridica e strategica. Il suo obiettivo è interrompere o ri-orientare una dinamica già avviata, spesso caratterizzata da irrigidimento posizionale e da costi emotivi ed economici significativi¹⁹.

La *peer mediation* opera invece “a monte”, in una fase precoce del conflitto, quando le relazioni sono ancora recuperabili e le posizioni non si sono cristallizzate in pretese giuridiche. In termini di giustizia integrata e di *Dispute System Design*, essa rappresenta un meccanismo di *early dispute resolution*, collocato nei primi gradini di una sequenza *low-to-high cost*, con l’obiettivo di prevenire l’*escalation* verso strumenti più formali e coercitivi²⁰.

3.4. Ruolo del terzo. – Anche il ruolo del terzo presenta differenze significative. Nella mediazione demandata, il mediatore è un professionista esterno, inserito in un organismo regolato, e opera in un contesto fortemente strutturato, spesso con la presenza degli avvocati delle parti. Il suo intervento si colloca in un *setting* che, pur non essendo giudiziale, resta

¹⁷ V. ancora il capitolo di A. Felicetti in questo Volume.

¹⁸ V. ancora il capitolo di C. Mancuso in questo Volume.

¹⁹ S Dalla Bontà (n 3) 283 ss.

²⁰ W Ury, J Brett, S Goldberg, ‘Designing an Effective Dispute Resolution System’ (1988) *Negotiation Journal*, 413-431.

prossimo alla logica del processo e funzionalmente connesso alla sua gestione.

Nella *peer mediation* universitaria, il terzo è invece un pari, formato e supervisionato, che condivide lo stesso *status* delle parti. Tale prossimità costituisce al tempo stesso una risorsa e un elemento di rischio: da un lato, essa favorisce accessibilità, fiducia e comprensione del contesto; dall'altro, richiede rigorosi presìdi etici, meccanismi di supervisione e criteri di *screening* dei casi, al fine di evitare conflitti di interesse, pressioni informali o situazioni di sotto-tutela²¹.

3.5. Sintesi comparativa. – Come si è detto, nel quadro della giustizia integrata, la mediazione demandata e la *peer mediation* non si pongono in rapporto di alternatività, ma di complementarità funzionale. La prima rappresenta una forma di integrazione “interna” alla giurisdizione, che consente al giudice di governare il conflitto attraverso strumenti consensuali; la seconda costituisce una modalità di integrazione “organizzativa” e preventiva, che amplia l’accesso alla gestione del conflitto al di fuori del processo.

Il loro confronto evidenzia come un sistema di giustizia realmente integrato non possa limitarsi all’innesto dell’ADR nel processo, ma debba includere anche dispositivi informali e comunitari, capaci di intercettare i conflitti prima della loro giuridicizzazione e di favorire modalità di gestione del conflitto più ampie e proporzionate.

4. La mediazione demandata dal giudice nella prospettiva della giustizia integrata. – Nella riflessione sulla mediazione in generale, per lungo tempo l’attenzione si è concentrata quasi esclusivamente sulla sua funzione deflattiva del contenzioso: da un lato, la mediazione *ante causam*, intesa come strumento idoneo a intercettare controversie non ancora formalizzate in sede processuale; dall'altro, la mediazione nel corso del processo, chiamata ad alleggerire il carico dei tribunali incidendo su giudizi già pendenti²².

In questa cornice si colloca anche la mediazione demandata dal giudice, che tuttavia – soprattutto alla luce delle più recenti traiettorie normative e

²¹ Regolamento del servizio pilota di mediazione tra pari per studenti dell’Università di Bologna e Codice etico per i mediatori tra pari, artt. 3, 11 e 12, adottato nell’ambito del progetto PRIN U.d.r., 2025.

²² Sul tradizionale inquadramento deflattivo della mediazione civile e commerciale v. P. Lucarelli (n. 12); E. Silvestri (n. 1) 321 ss.

culturali – non può essere ridotta a un mero meccanismo di “scarico” del processo.

Già la relazione illustrativa all’originario d.lgs. n. 28 del 2010 individuava la *ratio* della mediazione, considerata come istituto generale, non soltanto nell’esigenza di garantire alla nuova disciplina una “spinta deflattiva” del contenzioso civile, ma anche in quella di contribuire alla diffusione di una “cultura della composizione stragiudiziale delle controversie”, valorizzando le esperienze autoregolatrici e minimizzando l’intervento statale nella disciplina del concreto esercizio dell’attività di mediazione. Come avrebbe poi chiarito la Corte costituzionale, tale impostazione si fonda sulla consapevolezza che la giurisdizione costituisce una risorsa non illimitata, rispetto alla quale misure di contenimento del contenzioso civile risultano fisiologiche in un ordinamento caratterizzato da una crescente domanda di tutela²³.

Se si guarda, tuttavia, alla genesi europea dell’istituto, emerge una prospettiva più ampia. La direttiva 2008/52/CE, nel prevedere espressamente la possibilità che la mediazione sia “suggerita o ordinata” da un organo giurisdizionale, attribuisce al giudice un ruolo attivo nella promozione della mediazione e affida agli Stati membri il compito di dotare i tribunali di strumenti efficaci per favorirne l’utilizzo, assicurando un’equilibrata relazione tra mediazione e procedimento giudiziario²⁴.

In questa visione, il *judicial referral* alla mediazione non aspira soltanto a produrre efficienza, ma può collocarsi in una posizione intermedia tra la tutela dei diritti assicurata dalla giurisdizione e il principio di autonomia privata, svolgendo anche una funzione di carattere sociale²⁵.

L’originaria trasposizione italiana di tale modello si è tuttavia rivelata, in una prima fase, parzialmente depotenziata. La previsione di una piena discrezionalità delle parti nell’aderire o meno all’invito del giudice finiva per svuotare la mediazione demandata della sua capacità di incidere effettivamente sul conflitto, soprattutto quando la controversia era già incardinata in sede processuale. A ciò si sono aggiunte resistenze di natura culturale e formativa, che hanno ostacolato la diffusione di un uso consapevole e non meramente formale dello strumento²⁶.

²³ Corte cost., 19 aprile 2018, n. 77.

²⁴ Direttiva 2008/52/CE, art. 3 e considerando 12.

²⁵ F P Luiso, ‘La conciliazione nel quadro della tutela dei diritti’ (2004) *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, 1201 ss.; S Dalla Bontà (n. 3) 283 ss.

²⁶ In tema di resistenze culturali e formazione v. ancora M F Ghirga (n 10) 476 ss.

È con la riforma del 2013, e ancor più con la riforma Cartabia, che si assiste a un mutamento di paradigma. La trasformazione della mediazione demandata in condizione di procedibilità e la sua collocazione stabile all'interno del processo consentono di leggerla come una forma di integrazione "dall'alto" tra decisione autoritativa e consenso.

In una prospettiva di giustizia integrata, la mediazione demandata esprime così la stabile rilevanza della soluzione consensuale nel sistema processuale civile. La composizione amichevole non è più relegata alla fase precontenziosa né affidata esclusivamente all'iniziativa delle parti, ma diviene un'opzione strutturalmente presente lungo l'intero arco del procedimento, rimessa alla valutazione responsabile del giudice in ordine all'adeguatezza dello strumento rispetto alla natura del conflitto.

Ne risulta una ridefinizione dell'obiettivo stesso della tutela giurisdizionale, che non si esaurisce nella sollecita formazione del giudicato, ma si orienta verso una risposta proporzionata, capace di tenere conto anche della dimensione relazionale della controversia, senza confondere la gestione del conflitto con la tutela dei diritti²⁷.

È a tutti noto che le misure con cui la riforma Cartabia ha voluto incidere, in senso propositivo, sullo strumento in discorso hanno sostanzialmente riguardato quattro punti.

Il primo riguarda la previsione di una estensione temporale in relazione alla possibilità del suo utilizzo; se è vero che il correttivo ha poi inteso – pur in modo limitato – circoscrivere l'intervallo di tempo entro il quale il giudice può assumere la determinazione di cui all'art. 5 *quater* d.lgs. n. 28 del 2010, ciò non sembra stravolgere il panorama già esistente, che consente l'esercizio del potere di disporre la mediazione durante tutto l'arco del processo.

Il secondo punto ha introdotto l'espressa prescrizione del carattere necessariamente motivato dell'ordinanza di invio in mediazione, ovvero un provvedimento che chiarisca in modo completo la valutazione di mediabilità compiuta a monte dal magistrato. Innanzitutto, va notato come il contenuto dell'ordinanza possa ora giovare anche dell'utilizzo del sapere delle parti, sondato in sede di interrogatorio libero, durante il quale il giudice ha potuto apprezzare se l'invio in mediazione possa essere una misura consona al livello di litigiosità in atto fra le parti. Ovviamente, nella

²⁷ Sul rischio di confusione tra gestione del conflitto e tutela dei diritti v. M Taruffo (n 1) 97 ss.; C Gamba, 'Emersione del conflitto e criterio di rilevanza' (2010) *Ars interpretandi*, 149 ss.

motivazione del provvedimento dovranno essere opportunamente indicati i concreti presupposti di mediabilità della lite selezionati dal magistrato, mettendo in rilievo la loro rapportabilità ad un effettivo interesse delle parti ad addivenire ad un esito amichevole della lite.

Se questa innovazione rappresenta un fattore positivo nell'economia dell'istituto, il rischio connesso a questo tipo di ordinanze è quello di interferire in modo forse eccessivo con l'attività del mediatore: non è opportuno, dunque, che la motivazione dell'ordinanza di invio in mediazione contenga anche indirizzi o istruzioni del magistrato con cui si vada in qualche modo a guidare il procedimento di mediazione verso determinate soluzioni conciliative: ciò, a tacer d'altro, vincolerebbe il lavoro del mediatore, conculcandolo verso soluzioni della controversia più propriamente riferibili al diritto e alla sua applicazione.

Per altro verso, vale la pena ricordare che le sezioni unite, con la nota sentenza del 7 febbraio 2024, n. 3452²⁸, si sono orientate per l'esclusione delle domande riconvenzionali dall'obbligo di mediazione, quando un tentativo di conciliazione si sia già svolto sulla domanda introduttiva. Come emerge chiaramente dalla motivazione, questa stessa soluzione viene affermata anche con riguardo a tutte le altre domande nuove proposte nel corso del giudizio. Ciò non esclude che il giudice di merito, ove venga a conoscenza dell'omissione della mediazione su riconvenzionale in materia obbligatoria, in un contesto in cui non sia stato preventivamente svolto un tentativo obbligatorio *ex lege* (poiché, ad esempio, la materia su cui insiste la domanda attorea non era ricompresa nel novero di quelle indicate all'art. 5, comma 1°, d.lgs. n. 28/2010) possa provvedere a disporre la mediazione demandata. In tali casi, si profila anzi sommamente opportuna una regressione del procedimento alla fase stragiudiziale, considerando che, non essendosi le parti in precedenza confrontate, non è escluso riescano a trovare un componimento dei loro interessi fuori dal giudizio.

Il terzo punto attiene alla previsione che il magistrato curi la propria formazione ed il proprio aggiornamento in materia di mediazione, nonché la valorizzazione di tale formazione e del contenzioso definito a seguito di mediazione ai fini della valutazione della carriera dei magistrati stessi. Tale disposizione, purché naturalmente interpretata non soltanto in relazione al

²⁸ Annotata da: F Ferraris, 'Mediazione obbligatoria e domanda riconvenzionale: fine della questione?' (2024) *Rivista di diritto processuale*, 1033 ss.; A Zanello, 'Il nuovo corso della mediazione del post-Cartabia: spunti di riflessione *ex parte mediatoris*' (2024) *Foro italiano*, 752; E Zucconi Galli Fonseca, 'Mediazione e nuove domande' (2024) *Giustizia consensuale*, 87 ss.

numero di mediazioni disposte, ma anche all'esito positivo delle stesse, nelle intenzioni del legislatore, dovrebbe agire come volano per la mediazione demandata, sollecitando il giudice ad una ponderata valutazione di mediabilità della controversia in ogni circostanza²⁹. Interessante è poi la previsione di una rilevazione statistica delle ordinanze di rimessione in mediazione, sia ai fini della predetta valutazione, ma più in generale per ottenere un quadro maggiormente dettagliato – rispetto a quanto riportano le statistiche tradizionali sulla mediazione elaborate ogni anno dal Ministero della giustizia – del fenomeno e poterlo così monitorare e prevedere, ove sia opportuno, appositi percorsi, come recita il comma 3 dell'art. 5 *quinquies* d.lgs. n. 28/2010, in collaborazione con ordini professionali e università, per intervenire al fine di rendere maggiormente effettiva la norma in discorso³⁰.

Il quarto e ultimo punto contempla l'assegnazione all'ufficio per il processo di compiti preparatori e di supporto al giudice nell'attività di selezione dei presupposti di mediabilità della lite (art. 5 d.lgs. n. 151/2022). Un particolare che ha contraddistinto l'Italia negli ultimi 15 anni è proprio l'attenzione posta ad individuare i caratteri della “mediabilità” delle controversie. E, all'inizio del 2024, l'Università di Firenze ha presentato un *software* che identifica le controversie, per le quali sia stato presentato ricorso in tribunale, con le maggiori possibilità di essere risolte in mediazione. L'applicazione dell'IA al mondo delle mediazioni in Italia è iniziata, ma davanti a noi c'è una “strada lunga e tortuosa”, che non tutti, forse, possono apprezzare³¹.

5. La peer mediation in ambito universitario: fondamenti organizzativi e design del sistema. – Nel quadro della giustizia integrata, la *peer mediation* in ambito universitario si colloca come dispositivo di gestione precoce del

²⁹ Sul significato sistemico della valorizzazione della mediazione nella professionalità del giudice v. S Dalla Bontà, 'La (nuova) introduzione e trattazione della causa nel processo di prime cure e i poteri *lato sensu* conciliativi del giudice. Un innesto possibile?' (2022) *Giustizia consensuale.*, 587 ss.; M.F. Ghirga (n 10) 476 ss.

³⁰ Sul ruolo della cooperazione istituzionale tra uffici giudiziari, università e ordini professionali nella costruzione di prassi di mediazione v. ancora C Mancuso, AM Felicetti (n 14) 635 ss.

³¹ Quanto alle applicazioni sperimentali dell'intelligenza artificiale nella selezione delle controversie mediabili, v. i risultati del progetto “Con-Senso” promosso dall'Università di Firenze in collaborazione con uffici giudiziari e volto a supportare la selezione delle controversie mediabili nel quadro della mediazione demandata. Il progetto è consultabile al sito: <https://tribunale-milano.giustizia.it/cmsresources/-cms/documents/P_16116_24.pdf> (accesso 11 febbraio 2026).

conflitto, operante “a monte” rispetto sia alla giurisdizione sia agli strumenti di ADR formalizzati. Essa non nasce come risposta a una controversia giuridica già strutturata, bensì come strumento organizzativo e comunitario volto a intercettare conflitti interpersonali e relazionali in una fase in cui le posizioni non si sono ancora cristallizzate in pretese giuridiche.

Sotto il profilo sistemico, la *peer mediation* può essere letta come applicazione dei principi del *Dispute System Design* (DSD) in contesti non giudiziari complessi, quali appunto le istituzioni universitarie. In tali contesti, la gestione del conflitto non è affidata a un unico meccanismo, ma a una pluralità coordinata di strumenti, differenziati in base alla natura del conflitto, al grado di formalizzazione e all'intensità del bisogno di tutela.

In questa prospettiva, la *peer mediation* rappresenta uno dei primi livelli di accesso al sistema di gestione delle dispute, caratterizzato da informalità, prossimità e piena volontarietà.

Elemento qualificante del modello è la prossimità di *status* tra mediatori e parti. Il mediatore non è un professionista esterno, ma un pari, appositamente formato e inserito in un sistema regolato, che condivide il contesto di vita e di relazione delle parti coinvolte. Tale prossimità favorisce l'accessibilità del servizio, la fiducia nel processo e la comprensione delle dinamiche relazionali sottese al conflitto, ma richiede al contempo presidi organizzativi rigorosi, in termini di formazione, supervisione e codici etici, al fine di evitare derive informalistiche o situazioni di sotto-tutela.

Le esperienze maturate in ambito universitario mostrano come la *peer mediation* assolvà a una funzione che va oltre la singola composizione del conflitto, contribuendo alla diffusione di competenze conflittuali, alla responsabilizzazione dei soggetti coinvolti e alla costruzione di una cultura del dialogo e della corresponsabilità³². In tal senso, la *peer mediation* si configura come *pre-ADR*, non perché anticipi meccanicamente l'accesso alla mediazione civile o al processo, ma perché prepara i soggetti a un uso più consapevole e proporzionato degli strumenti di tutela, riducendo il rischio di *escalation* e di giuridicizzazione impropria dei conflitti.

6. Profili critici: tra rischio di formalismo e rischio di sotto-tutela. – Pur se letta in una prospettiva di giustizia integrata, la coesistenza tra mediazione demandata dal giudice e *peer mediation* pone tuttavia alcune criticità

³² V. ancora il capitolo di A. Felicetti in questo Volume.

strutturali, che impongono una riflessione attenta sui limiti dei diversi strumenti.

Con riferimento alla mediazione demandata, il rischio principale è quello del formalismo. L'attenuazione della volontarietà sul piano dell'accesso, conseguente alla configurazione dell'istituto come condizione di procedibilità, può tradursi in una partecipazione meramente apparente, priva di un effettivo investimento dialogico delle parti. In assenza di un uso responsabile del potere di *referral* da parte del giudice e di una adeguata formazione degli operatori, la mediazione rischia di ridursi a un adempimento procedurale, svuotato della sua funzione sostanziale di gestione del conflitto³³.

Sul versante opposto, la *peer mediation* espone al rischio speculare della sotto-tutela. La forte informalità del modello, la prossimità di *status* tra mediatori e parti e l'assenza di poteri decisori rendono lo strumento inidoneo alla gestione di conflitti caratterizzati da gravi asimmetrie di potere, da violazioni di diritti fondamentali o da rilevanti profili disciplinari. In tali casi, l'insistenza su strumenti comunitari e informali può tradursi in una indebita privatizzazione del conflitto e in un arretramento delle garanzie³⁴.

Entrambi i rischi confermano l'esigenza di mantenere ferma la distinzione funzionale tra gestione del conflitto e tutela dei diritti. La giustizia integrata non implica una fungibilità indiscriminata degli strumenti, ma richiede un uso differenziato e proporzionato degli stessi, fondato su criteri di adeguatezza rispetto alla natura del conflitto e ai bisogni delle parti coinvolte³⁵.

7. Conclusioni. – L'analisi comparativa tra mediazione demandata dal giudice e *peer mediation* in ambito universitario consente di trarre una considerazione di fondo che va oltre la ricostruzione dei singoli istituti.

Ciò che emerge non è soltanto la pluralità degli strumenti di gestione dei conflitti, ma la necessità di un governo differenziato e consapevole del conflitto, fondato sulla chiara individuazione delle funzioni che ciascun dispositivo è chiamato a svolgere.

In questa prospettiva, la giustizia integrata non può essere intesa come una sommatoria indistinta di meccanismi, né come una progressiva

³³ P Lucarelli (n 12); S Dalla Bontà (n 29) 587 ss.

³⁴ M F Ghirga, 'La cultura della mediazione' (2024) *Rivista di diritto processuale*, 45 ss.

³⁵ C Gamba (n 27) 149 ss.

“giurisdizionalizzazione” degli strumenti consensuali o, al contrario, come una “privatizzazione” della tutela. Essa richiede piuttosto la capacità di tenere distinti e coordinati piani diversi: quello della tutela dei diritti, affidato alla giurisdizione, e quello della gestione del conflitto, nel quale trovano spazio strumenti dialogici, preventivi e comunitari.

La mediazione demandata e la *peer mediation* rappresentano, da questo punto di vista, due risposte istituzionalmente diverse a bisogni differenti, che non possono essere né sovrapposte né gerarchizzate in astratto. La loro coesistenza acquista senso solo all’interno di un disegno sistemico che sappia riconoscere i limiti di ciascun modello e prevenire, da un lato, il rischio di formalismo e, dall’altro, quello di sotto-tutela.

Il contributo intende dunque offrire non tanto una proposta di espansione degli strumenti consensuali, quanto una chiave di lettura critica del loro inserimento nel sistema di giustizia, nella convinzione che l’effettività della tutela non dipenda dal numero dei meccanismi disponibili, ma dalla loro corretta collocazione rispetto alla natura del conflitto e alle esigenze delle persone coinvolte.

A mio avviso, ciò che in realtà portano in dote tutti questi nuovi strumenti consensuali è l’introduzione di un nuovo diritto, che si può battezzare come diritto collaborativo³⁶.

ABSTRACT: This paper offers a comparative analysis of court-referred mediation and university peer mediation within the framework of integrated justice. Starting from the premise that contemporary justice systems can no longer be identified exclusively with adjudication, the study adopts a pluralistic approach to conflict governance, in which jurisdiction, alternative dispute resolution mechanisms and informal processes operate as coordinated components of a broader ecosystem of protection. Against this background, court-referred mediation and peer mediation are examined as functionally complementary but structurally distinct instruments, located at different stages of the life cycle of conflict and pursuing different objectives. Court-referred mediation is analyzed as an internal articulation of the civil process, aimed at integrating consensual solutions into judicial decision-making under conditions of attenuated voluntariness and procedural guarantees. By contrast, peer mediation is explored as a form of pre-ADR operating at a preventive and community-based level, with a predominantly educational and cultural function, designed to address relational conflicts before their legal

³⁶ In termini simili, v. S Dalla Bontà (n 3) 283 ss.

formalization. The paper also highlights the risks inherent in both models, pointing to procedural formalism on the one hand and under-protection on the other, and argues that an effective model of integrated justice requires a clear functional distinction between conflict management and the protection of rights.

For effective communication in mediation

LEA QUERZOLA

Associate Professor of Civil Procedure and Communication in Dispute Resolution, Department of Legal Studies, University of Bologna, IT; graduated in Law, in Communication and in Psychological Sciences; PhD in Civil Procedure Law; former Secretary of the Italian Association of Civil Procedure (2015-2019); currently member of the board of AdDU (Associazione delle Docenti Universitarie) e ParliamoneOra (Associazione di Docenti UniBo)

SUMMARY: 1. Introduction, premise and conclusion. – 2. The importance of emotional and psychological competencies in dealing with issues. – 3. Effective communication. – 4. Know yourself. – 5. Understanding the mental states of others. – 6. The Rogerian triad. – 7. Active and transformative listening. – 8. Language: verbal, non-verbal, paraverbal. – 9. Body language: facial expressions and physiognomy. – 10. The posture of those who sit. – 11. Conclusion.

KEYWORDS: Emotional Intelligence; Effective Communication; Self-awareness; Empathy and Understanding Others; Active listening

1. Introduction, premise and conclusion. – It is the first time in my now thirty-year career that I title a paragraph of a writing “introduction, premise and conclusion”; something that, at first glance, might appear almost a contradiction, whereas it is not.

The idea I want to express, with conviction, constitutes, with respect to the themes that concern us here, the starting point, the premise, the introductory viaticum and the final idea, the conclusion indeed, that I wish to affirm. But to do so I will use, once again, the words of the Master who – as I like to say metaphorically – represent my fall from the horse, as happened to Paul of Tarsus, with an important difference: the latter also needed temporary blindness to then see, while for me the fall immediately brought light (with a lowercase letter, while Paul encountered the true Light, so much so as to be blinded by it). Let us proceed in order.

The famous phrase of the Master to which I allude is Calamandrei's citation which, in all contexts that make it possible for me, I submit to those

present: “procedural laws are made for living men of whom, before studying law, one must know the psychology (...)”¹. Calamandrei understood, more than half a century ago, what the drafters of contemporary law degree curricula still do not fully understand, namely that, alongside the main training in legal subjects, it is necessary to simultaneously offer young people some tools, transversal and basic with respect to any specialized knowledge, which are precisely institutional notions of psychology and communication².

What is instead the current state of affairs? If we browse, to give just one example, the teaching plan of the master’s degree in law at the world’s oldest Faculty, we see that it contains the indication of 168 courses in total (between mandatory and optional subjects): among these, only 9 courses do not contain, in the title, the word “law”, “legal”, “juridical”, “forensic”, referring however with *nomina* that do not go much beyond the territory of *ius* (by way of example, we mention political economy, bioethics, sociology of prison, negotiation and mediation, sociology of migrations, business economics, mafia and anti-mafia, criminology, crime gender and violence, and so on). The boundaries of the garden, to put it in other terms, appear – at least to my view – as well defined as they are narrow.

Turning our gaze a little beyond the boundary, we see that the European Union has long given precise directives on education; directives that, however, seem unknown to most or, if known, have not been concretely translated into practice. Let us go a little more into detail.

2. The importance of emotional and psychological competencies in dealing with issues. – Through Recommendation No. 926 of 2006, dedicated to key competencies for lifelong learning, the European legislator has punctually emphasized the need to move from a culture of *knowledge* to a culture of *competence*; understanding the latter term as the sum of different addends:

«competence»



¹ P Calamandrei, *Il processo come gioco*, in *Opere giuridiche* (Naples, 1965, I), 537 ff., spec. 538.

² L Querzola ‘Riflessioni per un ripensamento del percorso di studi giuridici’ (2024) *Archivio giuridico*, 899 ff.

knowing (knowledge) + knowing how to do (skills) + knowing how to be (attitudes).

The sectors in which to work are represented by 3 macro-areas, namely fundamental skills (so-called *foundational literacies*), transversal competencies (so-called *competencies*), character qualities (so-called *character qualities*)³.

Among the transversal competencies, it seems to me that for the law student in particular, and of law in general, critical thinking, more frequently called *problem solving*, and creative thinking or creativity, understood as knowing how to use innovative ways to read reality, analyze problems, answer questions, provide solutions are important⁴.

In light of these indications, a series of questions arise spontaneously: does the jurist, as he is trained, possess these qualities? Does he acquire, in the study paths currently available, a rich and flexible training? If we answer “no” to these questions – as I personally believe we must – in which direction should we move to achieve these objectives?

What, then, are the disciplines that cannot be missing in the training of our young jurists, to make them more capable, more aware professionals, more in step with the times? If I could, with a magic wand, rewrite the teaching plan of the first year of legal studies, I believe that this should be dedicated to building the frame, within which, then, to place all the legal knowledge that is deemed appropriate; and the frame should be made, in my opinion, of cultural anthropology, sociology, emotional intelligence, general psychology, communication psychology, social and relationship psychology.

Consider, moreover, that also about three decades ago – it was 1997 – the World Health Organization drew up a document that identifies the psychosocial competencies considered fundamental in health promotion, the so-called *life skills*⁵. The latter, in particular, are distinguished into 3 areas: emotional skills, relational skills, cognitive skills.

³ On the topic, see E. Mazzoni, M. Benvenuti, M. Morsoni, ‘Robotica e tecnologie per lo sviluppo: come costruire le competenze del futuro’, in AA.VV., *La società dei robot* (Milan, 2022) 215 ff.

⁴ The literature on these topics is vast. I therefore refer to a text that effectively summarizes not only the theory on the subject, but also a substantial series of practical examples that help to understand how, in practice, new readings and solutions to recurring cases can be found, from everyday conflicts in the family to judicial cases; see M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili – Come si esce dalle cornici di cui siamo parte* (Milan, 2022).

⁵ The full title of the document, available online on the WHO website (www.who.int), is *Life Skills Education for Children and Adolescents in School*.

The document itself lists the skills that are elected as life skills: *decision making, problem solving, creative thinking, critical thinking, effective communication, interpersonal relationship skills, self-awareness, empathy, coping with emotions, coping with stress*. The first four skills fall within the cognitive area; the last two, together with self-awareness, belong to the emotional area; the others give body to the relational area.

And now I ask myself, and I ask you, given this list: which of these competencies can be considered extraneous to those who perform the activity of mediator? “None” is my answer. That is why I believe it is important, and urgent, that our degree courses train the younger generations not only with regard to technical-legal competencies, which are obviously fundamental, but also with regard to these human competencies, which help us not only at a professional level but, even before that, at a personal level⁶.

3. Effective communication. – On each of these life skills one could write a monographic work; for this reason, I would like to concentrate here on the profile of effective communication which, on closer inspection, includes several of the other skills mentioned above: to communicate effectively, in fact, one needs to know oneself well (self-awareness), be empathetic (empathy), know how to manage emotions (coping with emotions) and stress (coping with stress).

As has been effectively written, in fact, effective communication should be understood as the ability to express oneself, manifest opinions, desires and feelings appropriately and with anyone; communicating effectively means knowing how to build more authentic relationships, relating to the responses of interlocutors in a constructive and empathetic way; it also means learning to say “no” and to be more assertive, balancing the needs of all parties involved⁷.

So that these do not seem like free words and theories, I propose the example that I often take up to make those who listen to me understand

⁶ I am so strongly convinced of this educational project that, since last academic year, I dedicate a few hours of the civil procedural law course to deepening these topics (and the feedback I received from those present in the classroom – at the end of the course the audience is always smaller than at the beginning – confirmed to me that the younger generations are hungry for these topics because – in the end – talking about the *person* is always the most interesting topic that can be developed). A summary of the topics covered can be read in L. Querzola, *Sono solo parole? Comunicare fra psicologia e linguaggi* (Turin, 2025), to which I refer here in full.

⁷ Thus A. Caporale, *Essere counselor. Identità e prospettive di una professione* (Milan, 2022) 45.

what I am talking about. Let us think of a mediation between two brothers, or sisters, perhaps of adult age (40-65 years, according to the classification used by developmental psychology): while we are in the conduct of the meeting, have we really asked ourselves if we have two adult brothers or two adult sisters in front of us and not, rather, the two boys or two girls who at the table were fighting because someone thought that mom filled their respective plates differently, showing a preference for one rather than the other? Whether this was true or not matters little, because for the purposes of the growth and development of each of us, what matters is not what happened “objectively”, but what each person perceived and internalized, and what reading was made of the reality around us⁸. The question, therefore, should not make us smile, because the mediator will hardly be able to make the party who experiences themselves as “the one whose plate always had less” than the other accept a proposal that, in those eyes, has the same characteristics. In psychology, the idea is known according to which we were wounded during our childhood, becoming a link in the chain of transmission of the so-called *emotional plague* that pervades all of society, constituted by the sum of our individualities⁹.

And here, then, is the relevance of Piero Calamandrei’s words recalled at the beginning: the mediator, like the lawyer, and like the judge (to stay in our garden, but this applies to all professions), before studying law must know psychology. Moreover, it is no coincidence that the most read book in the world, the Bible, and so we return to the example proposed earlier of the two brothers or two sisters in mediation, opens with two fundamental stories from the point of view of knowledge of the human being: the first story has the *focus* on our pride, on our knowing everything ourselves, on our paternalism, so to speak (since this is the deep meaning of “do not eat the apple” from the tree of knowledge of good and evil); the second story concerns, but look at that, the progeny of the two who bit into the forbidden fruit, Cain and Abel, two brothers, between whom flowed, as often happens between blood relatives (imagine what can happen between strangers), the poison of envy. The epilogue of the biblical story is known, but let us not fall into the trap according to which, to kill someone, blood must flow...

⁸ The topic cannot be explored in depth here and many references must be taken as known, or left to the in-depth study of the reader; on this point, *see ex multis* O Kernberg, *Odio, rabbia, violenza e narcisismo* (Rome, 2020) 51 ff.

⁹ *See* W Reich, *Analisi del carattere* (Milan, 1973) 308 ff.

Two people who have not spoken to each other for years – how many families does this happen in – have they not already killed each other?! We understand well, then, how when we sit at a table to propitiate a negotiation aimed at an agreement, a conciliation, a mediation, before knowing and applying all the techniques with which books on the subject are crammed, we must try to know who is sitting in front of us. But this is only the second step: because the first concerns another subject.

4. Know yourself. – The mediator, in fact, cannot expect to understand anything about the personalities of those between whom he or she seeks to achieve mediation without first knowing himself or herself. In order to understand how others function, indeed, we must have an idea – at least an idea – of how we ourselves function. And experience shows me, more and more clearly, how very few people devote themselves to this activity; an activity that cannot be considered completed once and for all (as those who claim to “have completed a personal journey” tend to believe), because the human being is in a continuous state of becoming until the moment of death, and therefore in a constant process of formation and transformation.

These passages are important because we function, to a large extent – approximately ninety per cent – through mechanisms of identification and projection. The mediator in the example mentioned above, to be clear, is in turn probably the brother or sister who suffered from having the emptier plate or rejoiced in having the fuller plate compared to the other diner; and depending on his or her personality structure – which is precisely why it must be known – he or she will be inclined, even unconsciously and therefore without being aware of it, to elaborate one possible solution rather than another, with greater or lesser chances of success depending on the overall framework that develops in that specific context.

Knowing that we move like puppets responding to invisible strings (unconscious mechanisms, including projection and identification, to which I referred above) should neither make us smile (as normally happens to those whose strings are stronger – the little robots, generally the ones who say “I don’t need a shrink” so to speak) nor cause us concern (because this condition is common to all humanity; this is how we function). It should simply make us more aware of the mechanisms that move us and that, evidently, also move the parties we face, whether in litigation or in mediation – it makes little difference.

Clearly, it is not possible here to address the issue of different personality structures. It is sufficient to know that, within the unrepeatable uniqueness of each individual, it is nonetheless possible to classify personalities according to certain typologies, and that an adequate conceptual framework can only be an *integrated* model, in which the increasingly widespread cognitive approach is combined with the psychodynamic and affective perspective, in order to gain at least a vague idea of what happens to people in relationships¹⁰.

Various definitions of “personality” have been offered in the literature: the distinctive and characteristic set of thoughts, emotions, and behaviors that define the personal style through which an individual interacts with the physical and social environment¹¹; as well as the realization of the life process in a free individual who is socially integrated and psychologically aware of the self and of its difference from all others¹². In one of the most well-known classifications, Hans Eysenck identifies two main personality traits: introversion–extraversion, referring to the degree to which a person’s basic orientation is directed inward toward the self or outward toward the external world; and neuroticism, referring to emotionality, such that at one extreme we find anxious and irritable individuals and, at the other, calm individuals¹³. In more recent years, the so-called *Big Five* model has gained broad acceptance, namely the five personality trait dimensions that appear to capture most of the factors we associate with personality¹⁴. These can essentially be summarized as follows: openness to experience (with reference to this trait, we distinguish between *conventional* and *original* individuals, *adventurous* and *non-adventurous* individuals, *conservative* and *liberal* individuals); conscientiousness (distinguishing *attentive* and *careless* individuals, *reliable* and *unreliable* individuals, *negligent* and *conscientious* individuals); extraversion (distinguishing *shy* and *sociable* individuals, *quiet* and *talkative* individuals, *spontaneous* and *inhibited* individuals); agreeableness (distinguishing *cordial* and *irritable* individuals, *ruthless* and *tender-hearted* individuals, *altruistic* and *selfish* individuals); and neuroticism

¹⁰ See F Barron, ‘Prefazione’, in C Naranjo, *Carattere e nevrosi – L’enneagramma dei tipi psicologici* (Rome, 1996) 10.

¹¹ See S Nolen-Hoeksema, B Fredrickson, G Loftus, C Lutz (eds.), *Atkinson & Hilgard’s Introduzione alla psicologia* (Padua, 2017) 469-471.

¹² See R. May, *L’arte del Counseling* (Rome, 1991) 11-17.

¹³ See S Nolen-Hoeksema et al. (n. 11) 471.

¹⁴ See S Nolen-Hoeksema et al. (n. 11) 472.

(distinguishing *calm* and *worried* individuals, *resilient* and *vulnerable* individuals, *secure* and *insecure* individuals)¹⁵. Here, and for our present purposes, let us be content to understand “personality,” as a first approximation, as the way of being that each of us has developed in order to survive and preserve our well-being in the surrounding environment through a genuine process of adaptation. It was therefore not instinct that guided us, but a true adaptive strategy that, over time, acquires a certain fixity and rigidity, giving rise to our acting “automatically,” whereby our reactions normally contain nothing creative or organismic. This is what we call “personality”¹⁶.

5. Understanding the mental states of others. – It is quite evident that, for those involved in mediation, understanding the mental state of others is very important; it is important upstream in general for anyone, because, being social animals, we are normally engaged in social interactions. The difficulty, *rectius* one of the most significant difficulties, lies in the fact that, unlike what happens with the perception of our Self, for which we have privileged access to our autobiographical memories and our internal psychological and physiological signals, when it comes to others we do not have direct access to their mental and physiological states; rather, our social perception is based on what is seen or heard externally (facial expressions, bodily movements, clothes, actions, words, etc.). From these clues, we can try to deduce how others feel or what they think, but our inferences may not be correct¹⁷. We must bear in mind, in fact, that *empathic accuracy* is defined as the ability with which a perceiver is able to correctly deduce the thoughts and feelings of another person; and that research shows that, even among friends or between spouses, thus among people who should know each other well, the empathic accuracy score does not exceed 25/30%¹⁸.

¹⁵ See S Nolen-Hoeksema et al. (n. 11) 472. For further distinctions, see L Querzola (n 6) 105 ff.

¹⁶ See C Naranjo (n 10) 30-31. As the author writes effectively at 47, “(...) since, however much fear we may have of the world, it is there that we must live, we feel compelled to resolve this contradiction by acting on the basis of a false self, rather than (courageously) being who we are. Between us and the world we interpose a mask, with which we identify”. Understanding the mechanisms to which I refer in the text in summary, helps us to understand that, under the mask, there is a face; and it may be of some utility, as well as of interest, to go and discover it.

¹⁷ See M Gazzaniga, R Ivry, G Mangun, *Neuroscienze cognitive* (Bologna, 2021) 606.

¹⁸ *Ibidem*.

The ability to attribute mental states to oneself and others is commonly known as theory of mind or mentalization¹⁹. This ability is developed from when we are just born. For a newborn, in fact, entering into communication with others is a matter of life or death, and studies show that from the beginning a newborn prefers to look at a human face than other objects and, when a face enters his visual field, does not stand still like a stone, but performs a social interaction through imitative behavior. This innate ability to automatically imitate others would be, in the opinion of some, the foundation of theory of mind²⁰.

To understand the thoughts of others, it is necessary to translate what can be observed (facial expressions, behaviors, movements, etc.) into what cannot be observed, namely the psychological state. There are two prevailing theories on how we accomplish this feat, and it is believed that we probably resort to a combination of both to infer the mental state of others. According to the *mental state attribution theory*, we acquire a common sense psychology, the so-called *folk psychology*, and use it to deduce the thoughts of others. Thus, from our theories about what we know about the past of others, their current situation, their family, their culture, their way of looking, moving and gesturing and so on, we infer their mental states. According to the *experience sharing theory*, to infer the thoughts of others we simply observe their behavior, simulate it in turn, and use the mental state we experience in the simulation to imagine the mental state of others; the simulation can also consist of simply thinking about the situation that the person we are talking to is describing to us²¹. According to science, an important role is played in this field by mirror neurons, which are activated both when observing the action of another and when performing the action in the first person; they suggest that, through this mutual activation, the observed action can be understood²².

6. The Rogerian triad. – In my opinion, an effective attitude that the mediator can adopt, listening to the parties in mediation, rests on the tripod consisting of the so-called *Rogerian triad*, namely empathy, authenticity, unconditional positive regard. Let us proceed in order with a synthetic illustration of these elements, which constitute the most solid foundations of effective communication.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ See M Gazzaniga et al. (n 17) 607.

²¹ See M Gazzaniga et al. (n 17) 606 and 609.

²² See M Gazzaniga et al. (n 17) 610.

Carl Rogers belongs, together with other authoritative scholars (Abraham Maslow, Erich Fromm, Fritz Perls, Wilhelm Reich, Eric Berne, Alexander Lowen, Rollo May, to name a few), to the varied current known as humanistic psychology; at the heart of this approach, with all the differences that should be made with regard to each of the doctrines mentioned in parentheses, lies the idea that the human being possesses all the resources and all the capacities to reach his full realization, through a process of self-exploration and self-knowledge. According to these authors, therefore, the solution and overcoming of moments of difficulty – which we all encounter in life – does not come from outside, from a therapist who interprets and evaluates the conditions of a “patient”, but from within the person himself, who is the “client” of the professional who accompanies him in the helping relationship²³.

In particular, Carl Rogers identifies in the three elements of empathy, authenticity and unconditional positive regard, the fundamental qualities for the listening of the other person to be open, effective, inspired by a climate of trust.

By “empathy” we mean the ability to understand and respond to the unique affective and emotional experiences of another person, to see the world through the eyes of the other²⁴; the ability to tune in and understand the emotional and cognitive states of the person; empathy means being able to feel the world of the other, as unique and unrepeatable, and *as if* it were ours (*en + pathos*); the “as if” is an essential passage, because being empathetic does not mean identifying with the other or projecting oneself into the experience of the other, but *feeling with* the other²⁵. It is unnecessary to emphasize how, for the mediator, this ability founds any hope of understanding *in primis* the position of the parties with whom he is working and, in a second moment, elaborating an agreement project that has some possibility of finding acceptance with the parties. If we want to be empathetic, therefore, we can avoid expressions such as “I understand well, it happened to me too”, because this shows how we are centered on ourselves, it is a sign of egocentrism, which is the exact opposite of empathy²⁶.

²³ See A Caporale (n 7) 72-74.

²⁴ See R Carkhuff, *L'arte di aiutare* (Trento, 2023) 64.

²⁵ See C R Rogers, *La terapia centrata sul cliente* (Florence, 2019) 55; A Caporale (n 7) 74.

²⁶ See R May (n 12) 54.

By “authenticity”, or congruence, we mean the ability to be spontaneous and transparent, the correspondence between what is expressed in words and what emerges from actions, thinking what one says (which is very different from saying everything one thinks), avoiding stereotypes, commonplaces, saying what we think the other wants to hear ²⁷.

By “unconditional positive regard” we mean welcoming what comes from the parties, avoiding any manifestation of judgment, evaluation, manipulative interpretation; it is necessary to pay attention to the fact that unconditional acceptance does not mean *sharing* the reality that the other person brings²⁸. It is evident, in fact, that only an attitude of openness free from judgment (pay attention to our non-verbal language, a raised eyebrow or a contracted labial muscle is enough to make our non-verbal language arrive to those who are speaking, and it is possible that, if this happens, the speaker will adapt the continuation of what he will say to make it more digestible, but in doing so we will have failed, because we will not have collected the true expression of the party that is making its declarations) leads to collecting a clean message and not adapted to the interlocutor by those who speak.

7. Active and transformative listening. - In order to understand the emotional and mental state of others, the most effective tool is, in my opinion, listening. The word “listening”, which belongs to our common vocabulary and seems not to need too many explanations, is actually simple only at a superficial glance, because all its difficulty is revealed in the moment of exercising this activity. Listening certainly means, etymologically, welcoming; but effective listening must also be *transformative*, in the sense that it is not limited to welcoming, indeed, but commits to elaborating and returning what the party has expressed, through its verbal declarations and, above all, through non-verbal and paraverbal language²⁹. Let us proceed in order.

If *hearing*, as belonging to the purely organic dimension, also belongs to animals, *listening* is a typically human activity, which requires a fully functioning psyche and total attention and concentration of soul, mind and body; the effective communicator listens, does not merely hear³⁰. In particular, we can distinguish three levels of listening:

²⁷ See A Caporale (n 7) 75.

²⁸ A Caporale (n 7) 75-76.

²⁹ See A Caporale (n 7) 66.

³⁰ See G Magro, *La comunicazione efficace* (Milan, 2007) 119.

- *passive listening*. It is that of those who attend a lesson, a conference, where there is a good dose of attention, concentration, confirmed by the non-verbal as to facial expressions and attentive eyes with gaze centered on the sender; it is defined as passive because this listening stops at the phase of registration and internal elaboration of the transmitted messages, without it being necessary to interact with those who speak³¹;
- *active listening*. In this case, the recipient, at the end of the transmission of the sender's message, *reformulates through his own words and correctly* the content and meaning of the communication, demonstrating full understanding and minimal interpretation. Here, therefore, unlike passive listening, the recipient actively intervenes through a reformulation that, without additions or omissions, returns to the other the communication heard³²; this passage is essential, because the subject who is being reformulated could disconfirm what the listener is returning, and therefore it is in this phase that important clarifications can be had and understand that what the other person wanted to transmit had not been understood ;
- *empathic listening*. Such is the listening that, presupposing the passive and surpassing the active, in addition to keeping communication open and effective, allows the other to discover aspects of himself until then unexplored, generating a sort of *insight* (intuition), whereby one becomes aware of something that, until that moment, had remained in the shadows³³. This is the moment when, for example, the person who is mediating could intervene by proposing a creative solution with respect to what the parties have put on the table; it is the profile of empathy, in fact, that can light the light of a solution not visible through the instrument of simple logic.

As for suggestions for good listening, one of the most insidious obstacles is represented by internal noises, consisting of all those thoughts, emotions, anxieties, expectations, distractions, that populate our mind, generally

³¹ See G Magro (n 30) 120.

³² See G Magro (n 30) 121.

³³ See G Magro (n 30) 122-123.

independently of our will, and that prevent paying true attention to what the other person is saying; which also happens when we prematurely elaborate the answer to give³⁴. In addition to internal noises, it is also necessary to deliberately ignore distractions and external noises³⁵.

With regard to the setting and the position in which to give place to listening, it is preferable to sit facing each other, so as to have the interlocutor in front of us, being able to look him in the eyes³⁶; it is also good to assume a relaxed posture, each one that feels most suitable to feel comfortable, therefore better disposed both to communicate and to listen, because attention is also physical, and relaxation does not exclude concentration³⁷. It is also indispensable to dedicate adequate time to that listening³⁸; therefore one stays as long as it is necessary to stay, one cannot close the session because, perhaps, one has another commitment (one will therefore take care, in the phase of fixing appointments in the agenda, not to limit the meeting to a certain duration, because one cannot know in advance how long that listening will keep us engaged).

By way of synthetic closure, I list below a series of behaviors that represent an off limits zone for the mediator, and therefore behaviors that must not be held, because normally, not only in a professional setting but also in general relationship life, they constitute real communication traps. The mediator will therefore stay away from behaviors such as giving orders, directing, commanding; warning, admonishing, threatening; exhorting, moralizing, preaching; teaching, arguing, persuading (except in specialist contexts, for which it is evident that a teacher must teach, it is good to flee from formulas such as "in my opinion you are wrong, because", "in my opinion things are not as you believe, but", etc.); judging, criticizing, blaming ("you made a mistake, you should have done this", "you are an incapable", etc.); praising, assenting; labeling, ridiculing, humiliating; interpreting, analyzing, diagnosing (except always in cases of communication with specialists); reassuring, consoling (those who, for example, are telling something serious or painful, need to be taken into consideration in their situation as they represent it, and consolation could appear as a diminishing of the sender's feelings, and generate distrust when not hostility); inquiring, asking questions, interrogating (unless one is a

³⁴ See G Magro (n 30) 36 and 128-129.

³⁵ See R Carkhuff (n 24) 40.

³⁶ See G Magro (n 30) 124-125.

³⁷ See R Carkhuff (n 24) 17 and 27.

³⁸ See G Magro (n 30) 127.

public prosecutor or a police officer in the exercise of functions or a teacher in his classroom); changing the subject, distracting, joking (it happens every time we use formulas such as “let us rather talk about this”, “tell me rather how it ended”, etc.)³⁹.

In closing this synthesis on listening, I would like to recall the golden rule, which forms the background to what has emerged so far. Our first reaction, faced with the statements of another, is normally an evaluation, or a judgment, while it should be an effort of understanding. We are so used to seeing the world from our point of view, that we do not even consider the idea that ours is only one of the infinite points of view available, and that the person who is speaking brings his own point of view which, if different from ours, is not for this reason alone “wrong”; these behaviors and thoughts pass through our non-verbal language, and if the other person perceives negative judgments and not very generous evaluations on our part, he will instinctively put himself in closure or, at least, will adapt his own declarations for the effect of social desirability. Conversely, when the listener seems to want to sincerely understand how the speaker feels and what he thinks, the latter wants to open up even more⁴⁰. In effective listening, therefore, the suspension of judgment is fundamental; at least in the first phase⁴¹.

8. Language: verbal, non-verbal, paraverbal. – When reference is made to listening, it must be borne in mind that this activity cannot be limited to collecting what is expressed in words by the sender of the declarations; it is, in fact, now an acquired notion that language knows three forms: verbal, non-verbal, paraverbal. A communication is authentic when the message that emanates from these three channels is congruent, that is, what the voice says is confirmed by what emerges from the non-verbal and paraverbal channels; this profile is of great relevance because, where the message that emerges from the different channels is different, the channel to be given more relevance is the non-verbal one, followed by the paraverbal channel and, lastly, the verbal channel⁴². Let us look more closely at what these different channels consist of.

If the verbal channel of communication includes words, propositions, sentences, the non-verbal channel consists of a wide spectrum of

³⁹ See G Magro (n 30) 135-145.

⁴⁰ See C R Rogers (n 25) 90.

⁴¹ See R Carkhuff (n 24) 39.

⁴² See V F Birkenbihl, *Segnali del Corpo* (Milan, 2022) 64-65.

communicative modalities: prosody, paralinguistic aspects (laughter, crying, vocalizations), kinesthetic aspects (body movements, face, gestures), and various other characteristics of the interaction concerning the interlocutors (age, sex, clothing, somatic characteristics, interpersonal distance). It is starting from these considerations that the literature on the subject formulates the first axiom in the matter of communication, namely that one cannot not communicate⁴³; also adding that the absolutely prevalent part of communication takes place through the non-verbal channel which, moreover, is the least controllable channel compared to the others; it is very interesting that precisely the channel endowed with greater power, effectiveness and transparency is the one least under the control of the sender⁴⁴.

Starting from this assumption, namely that it is impossible not to communicate, it is necessary to be aware that much of human communication and understanding takes place through means more subtle and less tangible than word and gesture, through imperceptible variations of facial expression, slight starts at the appearance of unpleasant thoughts, the sudden lighting up of the gaze in front of pleasant thoughts, of which we are often not aware; facial expression, varying along an infinite range of nuances, for those who know how to read it reflects hidden thoughts, just as gestures are expression of thoughts and mental states (⁴⁵).

A profile of absolute relevance, beyond the general notes we are tracing, is this: theories that connect a certain gesture (for example, looking up, down to the right or left, etc.) to a determined meaning, are to be considered completely outdated, for two orders of reasons; first of all, a gesture must always be inserted in a unit of context, and not interpreted in isolation; and, secondly, but no less important, with regard to gestures and facial expressions, it is essential to take into consideration that however significant each of them may be, it represents only a signal that leads back to a personality model that is unique; this means that the same gesture, in two different people, cannot be automatically interpreted in an identical way; it will be only on the basis of many and different factors that something can be inferred about the type of personality and what a certain person is communicating⁴⁶.

⁴³ M Occhionero, *Introduzione alla psicologia generale* (Rome, 2018) 200; G Magro (n 30) 51 ff.

⁴⁴ See G Magro (n 30) 27.

⁴⁵ See R May (n 12) 55.

⁴⁶ See R May (n 12) 67.

Always with reference to non-verbal communication, a few words must be spent with reference to posture, which is the position of the body held during communication (also subject to socio-cultural norms, which we cannot take into account here); some constants can be identified, which can vary in relation to the state of emotional activation of the individual, and which play a role at the communicative level. Tension, for example, is normally manifested through symmetrical limbs and composed head and hands; while relaxation is expressed with asymmetrical limbs, tilted head and abandoned hands; openness towards the other is expressed through protension forward and opening of arms and legs, while closure is manifested through protension backwards and legs and arms crossed and folded; dominance is expressed by standing upright with hands on hips and head back, while submission is manifested with head down and a general inclined attitude of the body⁴⁷.

As for verbal communication, we all know from experience that the voice betrays and communicates emotions even when one would not want to, through various indices, such as intonation, rhythm of speech, speed of speech, vocal force, emphasis. Non-musical and paralinguistic signals, such as interruptions and non-verbal sounds, are also part of the auditory-verbal communicative channel: states of fear and anger are often manifested by an increase in force and vocal tone, as well as by accelerated and irregular speech; sadness and negative emotional states are expressed by slowed speech and a low tone of voice⁴⁸.

Regarding the tone of voice, in it we include all the phenomena that appear evident when an individual speaks, therefore certainly intonation, but also the melody of the discourse, pauses, the volume of the voice, the rhythm of speech; in tone are also included all sound expressions, such as clicking the tongue, sighing, moaning, and so on⁴⁹. The tone of voice becomes particularly important in all cases of incongruence because, when communication on the level of content does not coincide with communication on the level of relationship, we pay attention – even unconsciously – to the tone of voice to decipher the meaning of the message and understand which level to give prevalence to⁵⁰.

⁴⁷ See M Occhionero (n 43) 281.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ See V F Birkenbihl (n 42) 46.

⁵⁰ See V F Birkenbihl (n 42) 170; G Magro (n 30) 28.

The concept of melody refers to the way we raise and lower our voice⁵¹. As for the speed of speech, it varies from subject to subject and depending on circumstances, but one datum seems to emerge normally, namely that the more certain a subject is of what he says, the clearer will be the pronunciation of individual words⁵². The volume of the voice depends essentially on two causes, namely asserting oneself in an aggressive way – therefore animated by the action of stress hormones – or because one is passionate and engaged in what one is communicating and that is particularly dear to us⁵³.

As for pauses, they are animated by the most varied reasons: to give greater force to the words that will follow or to those that have just been pronounced, to reflect on what one is saying, to give the other the possibility to express himself, because one is distracted by something, out of embarrassment, for strategy, and so on; the rule that can be formulated on the subject of pauses, therefore, is that, although the pause seems to represent a nothing as far as content is concerned, in reality it often contains much more information than words could convey⁵⁴.

9. Body language: facial expressions and physiognomy. – Already in the 1st century AD, Quintilian, in his *Institutio Oratoria*, brings a contribution still current today, introducing the concept of *somatic rhetoric*, that is to say the eloquence of the body⁵⁵.

Body language is spoken by everyone, normally unconsciously, and few are able to understand it, to interpret it; consider, then, that those who do not know how to become aware of the signals of their own body language, will hardly be able to register with precision the signals of others, and that to intuit the emotional world of the other, it is necessary to understand one's own first⁵⁶. It is also very easy to incur misunderstandings, think of silence, just to give an example: one can be silent because one is reflecting, because one is refraining from saying something, because one hopes that it is the other who will speak, because we were distracted and lost the thread of the discourse, because one is shy or insecure, and so on⁵⁷.

⁵¹ See V F Birkenbihl (n 42) 176.

⁵² See V F Birkenbihl (n 42) 188.

⁵³ See V F Birkenbihl (n 42) 185.

⁵⁴ See V F Birkenbihl (n 42) 183-184.

⁵⁵ See P Watzlawick, *Il linguaggio del cambiamento – Elementi di comunicazione terapeutica* (Milan, 2022) 16.

⁵⁶ See V F Birkenbihl (n 42) 52.

⁵⁷ See V F Birkenbihl (n 42) 22-23.

By the term “mimicry” reference is made to all phenomena that can be observed on an individual’s face: eye contact, direction of gaze, psychosomatic processes such as paling or blushing, movements of the head, smiling to oneself, and so forth. As long as facial expressions are consistent with what is said verbally, we generally attach no particular importance to them; when, instead, there is a discrepancy between what a person says and what his or her facial expressions convey, even the non-expert will usually notice it⁵⁸. As mentioned earlier, in cases of incongruence between the level of facial expression and the level of content, it is the former that most effectively allows us to intuit what the subject is thinking.

By the term “physiognomics”, we refer to the study of facial expression in relation to a person’s facial features: the shape of the face, nose, and forehead, facial lines, and the shape and folds of the lips. Horizontal lines on the forehead reveal, for example, that attention is strongly drawn to something, whereas vertical lines on the forehead indicate that attention is intensely focused on a single point (an object or a person)⁵⁹. A special place in the consideration of the human face is occupied by the eyes: from the perspective of communication—and contrary to common opinion—good eye contact is not constant. Eye contact is effective when the listener keeps his or her gaze directed toward the speaker, while the speaker looks less frequently at the listener’s face. This is because it is not possible to engage in intense reflection while simultaneously processing information that is irrelevant to the ongoing thought process. For this reason, the speaker often looks toward the ceiling, to the side, or downward relative to the listener. Indeed, it is not even entirely appropriate to speak of “gaze” with reference to the speaker, because the subject is focused on thinking about what he or she is saying and does not consciously perceive the listener. In fact, the more intensely one reflects on what one intends to say, the more likely it is that eye contact will be frequently interrupted⁶⁰.

The lower part of the face also deserves some consideration, in particular the mouth and the lips. From the perspective of body language, a slightly open mouth refers to an attitude of openness, including inner openness, both in allowing information to flow outward and in receiving it. It is no coincidence that when one struggles to remain silent, we say that we “bite

⁵⁸ See V F Birkenbihl (n 42) 92.

⁵⁹ See V F Birkenbihl (n 42) 96-100.

⁶⁰ See V F Birkenbihl (n 42) 104-106.

our lips,” expressing the intention to keep them physically pressed together in order to avoid saying what we would rather not say. Correspondingly, a person who appears with tightened or firmly closed lips conveys a signal of rigidity and closure⁶¹.

10. The posture of those who sit. – A few words should also be devoted to seated posture, because when mediation takes place between two or more people, all those present are normally seated around a table, and a person’s posture while seated may provide some indication of his or her inner attitude (always bearing in mind what was noted above, namely that a single signal cannot be interpreted as evidence of a predisposition unless it is accompanied by other confirming or disconfirming signals).

A seated position in which the body weight is shifted forward relative to the pelvis, especially if accompanied by the feet placed in a stepping position, suggests that the subject may be ready to stand up and leave quickly. Therefore, if one of the parties adopts this posture, it is advisable to continue the conversation only after having ascertained the reason for such a posture, because the interlocutor appears to be in a position of escape – also at an inner level – and thus is probably not even listening to what we are saying (⁶²) or may indeed be eager to leave.

Attention should also be paid to sudden changes in posture. If a person remains in a comfortable position for a certain period of time and then shifts to an escape posture, it is highly likely that – in this case – this single signal may be given weight as an indication that the person’s willingness or openness has changed. Indeed, the rule is considered applicable here according to which any sudden change in external attitude always corresponds to a sudden change in internal attitude (⁶³).

A posture in which a person sits in a composed manner, with an upright back and hands resting on the legs or on the table, indicates a flexible and open attitude, one that is ready to take an interest in others or to accept engagement from others; it is an attitude that combines waiting and attentiveness (⁶⁴).

The posture of someone who stretches out on the seat, crosses the legs, and rests the head against the backrest may be interpreted in various ways:

⁶¹ See V F Birkenbihl (n 42) 118-120.

⁶² V F Birkenbihl (n 42) 83.

⁶³ V F Birkenbihl (n 42) 84.

⁶⁴ V F Birkenbihl (n 42) 85.

such a posture may be adopted by someone who seeks comfort, by someone who is presumptuous, or by someone who is tired. In short, this seated position lends itself to multiple interpretations; the guiding criterion, therefore, remains the one already mentioned, namely that the signal must be interpreted in light of other elements (words, tone of voice, etc.) ⁶⁵.

Still with regard to seated posture, another criterion may also be considered, the so-called N-O contact, where N stands for nose and O for navel. This signal, rather than conveying specific information, indicates an inner attitude: in cases where it is doubtful whether a person is interested in what we are saying or not, the orientation of the chest region reveals more than the direction of the eyes, when the two are not oriented in the same direction⁶⁶.

11. Conclusion. – What has been stated in the introductory paragraph allows us to move swiftly to the conclusions, since these had already been anticipated there and were considered – at one and the same time – both the premise and the point of arrival.

Those who venture into the world of mediation, and thus into the difficult art of bringing together parties who move (or believe they move) from divergent or even opposing positions, must be familiar with the ABCs of basic human psychology.

The typical and prevailing approach in the Western world, to which we belong, has made logic and rhetoric its primary tools; yet the vast field of psychology – of emotions, emotional intelligence, and creative intelligence – provides the path toward making all of these tools more effective and impactful.

The pages I conclude here pursue precisely this aim: to cast light on an area that calls for further exploration and recognition, in the hope that it will be understood that the professionals of the future must also be trained in these foundational skills from the very years of university education. Nevertheless, it is never too late – and I therefore also address readers who may have left academia decades ago – to seek a better understanding of how we function and move within the world of relationships.

⁶⁵ V F Birkenbihl (n 42) 85-86.

⁶⁶ V F Birkenbihl (n 42) 89.

ABSTRACT: This paper aims to show the importance of observing body language, trying to understand how people dealing with the other part and with the mediator stay in interaction one-another. The mediator, in fact, not only has to listen to what parties say, but moreover has to understand the real willingness and desires of the parties, in order to propose them a project of mediation that may satisfy them.

La mediazione come strumento di integrazione: potenzialità e sfide dell'insegnamento interdisciplinare e bilingue della mediazione*

SILVANA DALLA BONTÀ

Professoressa Ordinaria in Diritto processuale civile, Facoltà di Giurisprudenza, Università di Trento, IT

SILVIA TONIOLO

Coordinatrice dell'area linguistica tedesca presso il Centro Linguistico di Ateneo nell'Università di Trento; Traduttrice ed esperta di comunicazione interculturale

FEDERICA SIMONELLI

Mediatrice civile e commerciale iscritta nell'elenco della Camera di Commercio, Industria, Artigianato, Turismo e Agricoltura di Bolzano/*Handels-, Industrie-, Hanwerks-, Tourismus- und Landwirtschaftskammer Bozen*; JAMS Diversity Fellow 2024-25 nell'ambito del programma biennale istituito da JAMS Inc. (USA)

SOMMARIO: 1. Per delineare il campo d'indagine: la mediazione come strumento di integrazione. – 2. Le sfide dell'insegnamento della mediazione nei corsi di laurea in giurisprudenza. – 3. Centralità di comunicazione ed interdisciplinarietà nell'insegnamento della mediazione. – 4. Un caso di studio: l'insegnamento della mediazione in una realtà bilingue. Contesto ed obiettivi. – 5. La sfida della comunicazione interculturale in un contesto multilingue. – 6. Tra culture a basso ed alto contesto, la creazione di uno spazio comunicativo neutro quale base per un efficace tavolo di mediazione. – 7. Il *quid pluris* del bilinguismo nella promozione della cura delle parole quale cura del conflitto. – 8. L'esperienza in aula... – 9. (segue) ...un'intersezione di prospettive all'insegna dell'interazione. – 10.

* Il contributo restituisce il testo della relazione tenuta all'International Conference "Group Conflict Resolution", tenuto il 10 ottobre 2024 nell'Università di Bologna. Lo scritto, frutto di una riflessione condivisa tra tutte le autrici, vede i paragrafi da 1 a 4, da 7 a 10 e 12 a penna di Silvana Dalla Bontà, nn. 5 e 6 a firma di Silvia Toniolo e n. 11 a penna di Federica Simonelli. Lo scritto è stato pubblicato anche nella rivista *Giustizia consensuale* (2024), 559-600.

(segue) “Dividere per unire/*Teilen, um zu vereinen*”: un caso di divisione ereditaria tra lingue e culture diverse. – 11. Una preparazione essenziale per i ‘professionisti della mediazione’ del domani. – 12. Dall’insegnamento ‘integrato’ della mediazione alla promozione di un sistema ‘integrato’ di giustizia.

PAROLE CHIAVE: *Conflict Resolution; Group; Peer Mediation; Mediator.*

1. Per delineare il campo d’indagine: la mediazione come strumento di integrazione. – Discorrere di insegnamento della mediazione in seno a corsi di laurea universitari, in particolare dall’angolatura che si intende imprimere alla presente indagine e che di seguito si delinea, impone alcune precisazioni introduttive sulla funzione che la mediazione, quale strumento di soluzione del contenzioso civile e commerciale, può svolgere nella gestione del conflitto e nel modo di giungere alla sua composizione.

Si definisce qui mediazione lo strumento c.d. autonomo di soluzione della controversia, ed auspicabilmente del conflitto, cui le parti in contesa pervengono grazie all’ausilio di un terzo indipendente e neutrale, il mediatore; terzo che offre la sua professionalità, non per separare secondo diritto il torto dalla ragione o per decidere la causa secondo equità, ma per aiutare le parti a giungere ad un accordo praticabile, eseguibile, durevole nel tempo: in altri termini, un accordo che si riveli, come felicemente è stato detto, “sostenibile” e “vivente”.

Perché così sia, l’accordo che nasce dal percorso di mediazione dovrebbe essere “integrativo”, intendendosi per tale quello che, non solo si distingue dalla sentenza (o dal lodo arbitrale) che recide torti e ragioni, ma è frutto di un negoziato tra le parti che, grazie anche all’assistenza del mediatore, non sia meramente “distributivo”, e cioè “di posizione”, bensì “di integrazione degli interessi”.

In ciò risiede il *quid aliud* della mediazione rispetto alla via giurisdizionale (statale o arbitrale). Non solo. In questo si colgono le sue potenzialità nel favorire la coesione, la resilienza, financo la pacificazione sociale, cui beneficamente si accompagna la “sostenibilità” della giustizia.

Si intende, quindi, come la mediazione, quale strumento di soluzione del contenzioso civile e commerciale, si riveli, in ragione della sua essenza, (anche) strumento di integrazione.

Ne sono prova i progressivi interventi della Comunità europea, poi Unione europea, a sostegno della mediazione quale mezzo di soluzione del contenzioso civile e commerciale al fine di diversificare, nel senso di potenziare, l'accesso alla giustizia; una giustizia che si fa così pluralista, nella raggiunta consapevolezza che non tutti i contenziosi sono uguali, ma, al contrario, ciascuno di essi necessita della soluzione più appropriata, non sempre coincidente con quella offerta dalla via giurisdizionale.

Originariamente promosso nell'ambito del contenzioso consumeristico, il ricorso alla mediazione viene nel tempo incoraggiato dagli interventi euro-unitari con riguardo ad altre tipologie di contenzioso, da quello da crisi familiare a quello derivante da successione ereditaria, nella sottesa convinzione che tale strumento possa rivelarsi 'integrativo' ad un duplice livello. Sul piano privato e personale tra le parti in conflitto, che con la mediazione possono tentare di scioglierlo con una soluzione 'su misura', capace di integrare i loro specifici interessi; ma anche sul piano 'istituzionale', e così tra ordinamenti dei vari Stati membri. Il tentativo e l'impegno di risolvere il conflitto senza delegarne la decisione ad un terzo sono infatti il seme di una società più coesa, che sa usare il linguaggio della collaborazione, anziché quello dell'avversarialità, per costruire uno spazio giuridico europeo più integrato, e quindi sostenibile.

Lo mettono in risalto da ultimo le conclusioni del Consiglio europeo sull'applicazione della Carta dei diritti fondamentali dell'Ue, intitolate "Promuovere la fiducia attraverso una tutela giurisdizionale effettiva e l'accesso alla giustizia", che invitano a "promuovere una cultura dei meccanismi di conciliazione e di mediazione nelle cause civili e commerciali all'interno dei rispettivi ordinamenti giuridici"¹. Il Consiglio europeo non manca a riguardo di sottolineare che "l'eliminazione degli ostacoli che impediscono ai singoli di presentare ricorso e la disponibilità di meccanismi stragiudiziali, quali i meccanismi di conciliazione e di mediazione in materia civile e commerciale, e di mezzi di ricorso stragiudiziali nel settore dell'uguaglianza e della non discriminazione sono altrettanto importanti per garantire una tutela giurisdizionale effettiva e l'accesso alla giustizia"².

¹ Bruxelles, 5 marzo 2024(OR.en) 7127/24, punto 19.

² Bruxelles, 5 marzo 2024(OR.en) 7127/24, punto 2.

2. Le sfide dell'insegnamento della mediazione nei corsi di laurea in giurisprudenza. – Se questo è l'orizzonte in cui la mediazione si inserisce e deve trovare promozione, si intende la responsabilità che grava sulle istituzioni educative – e per quel che ivi interessa, quelle universitarie – nella formazione dei futuri professionisti legali, all'impiego e alla gestione della mediazione ad opera di chi voglia, un domani, svolgere tanto il ruolo di mediatore quanto quello di avvocato che assista la parte in mediazione; senza contare inoltre che lo studente, una volta laureato, si potrebbe trovare a sedere al tavolo di mediazione anche in qualità di parte del conflitto.

Questa responsabilità nell'educazione alla mediazione a livello universitario si traduce in una sfida enorme: una sfida che in primo luogo investe i corsi di laurea in giurisprudenza, ma che invero dovrebbe interessare tutti i corsi di laurea. Il motivo è facilmente intuibile: qualsiasi professione cui i corsi di laurea – triennali, specialistici o magistrali, preparano – intercettano il conflitto. Quale fenomeno che segna la vita quotidiana della società umana, esso non può che interessare le varie professioni che con quella si interfaccino.

Se ciò è vero, non v'è dubbio, però, che l'urgenza dell'insegnamento della mediazione si mostri con maggiore evidenza allorché si discorra di corsi di laurea in giurisprudenza, destinati a educare e formare i futuri professionisti legali, votati *per se* ad essere professionisti della *cura del conflitto*, con funzioni e competenze diverse, ma tutti inevitabilmente protesi – verso il traguardo dell'effettività e sostenibilità della giustizia – a dare risposta efficace al conflitto.

Se chiara appare l'indefettibilità dell'insegnamento della mediazione in seno ai corsi di laurea in giurisprudenza – e in questi, quanto meno nel futuro, quale insegnamento obbligatorio, e non soltanto elettivo – più incerto appare invece il modo in cui tale insegnamento debba avvenire. La mediazione, infatti, è materia complessa, che sfida i rigidi settori scientifico-disciplinari, così come la complessità della gestione del conflitto sfida schemi precostituiti ed appaganti incasellamenti.

È, questa, d'altronde, constatazione che non stupisce, dal momento che persino quando il conflitto si fa lite – ovvero controversia giuridicamente qualificata – il complesso rapporto tra fattispecie concreta ed astratta trova quale unica via d'uscita il percorso interpretativo, con tutte le sfide che questo porta con sé. Non sorprende, quindi, che la difficoltà diventi al quadrato allorché il conflitto sia esaminato, gestito e portato a soluzione

mettendo in secondo piano le posizioni giuridiche che da esso possono avanzarsi, per guardare invece agli interessi delle parti e alle loro possibili integrazioni.

È questa evidenza a suggerire un primo indicatore su come approcciare la sfida dell'insegnamento della mediazione nei corsi di laurea in giurisprudenza.

Ebbene, alla luce di quanto sinora constatato, pare che un tale insegnamento dovrebbe necessariamente muovere dallo studio del fenomeno conflittuale e dal ruolo degli interessi delle parti quali 'moventi' del suo sorgere, per giungere a figurare le conseguenze che la deriva processuale del conflitto, ove non gestito in via autonoma, comporta. Tra questi due estremi – genesi del conflitto e processo – si inseriscono, solo per citarne alcuni, i temi della preparazione in senso lato e stretto della mediazione (dal colloquio avvocato-cliente all'analisi del caso, alla predisposizione della strategia negoziale/mediativa); della gestione del tavolo di mediazione; del negoziato tra le parti assistite da mediatore e avvocati; del raggiungimento dell'accordo; della stesura dello stesso e dei suoi effetti.

Se innegabile è che l'ombra del diritto' – "*the shadow of the law*" – si allunghi su tutto il percorso mediativo, si intende la ragione per cui l'insegnamento della mediazione non possa che costellare – obbligatoriamente – i corsi di laurea in giurisprudenza. Al contempo, però, è dato riscontrare come nella conoscenza e nella pratica della mediazione, il diritto si intrecci fortemente con molte altre scienze sociali ed umanistiche, di cui chi vuole occuparsi professionalmente di mediazione deve sapere, se non con profondità specialistica, quanto meno a livello di base.

Di qui, la seria sfida di unire in un unico contenitore didattico una pluralità di punti di vista, e quindi di voci, in grado di affacciare il discente ai diversi saperi che il ricorso professionale allo strumento della mediazione reclama, così come di introdurlo alla teoria e alla pratica della materia. La prima senza la seconda, infatti, non offre allo studente la possibilità di misurarsi con la complessità del conflitto; con la raggiera di vie di soluzione – autonome ed eteronome – che essa schiude; con la necessità di mantenere elasticità e duttilità nella gestione del conflitto; con la centralità della comunicazione e della cura delle parole nella preparazione della mediazione, nell'individuazione e integrazione creativa degli interessi delle parti; con la difficoltà di tradurre l'accordo

raggiunto in un negozio giuridico che, come si diceva, si mostri praticabile, eseguibile, durevole, sostenibile e vivente.

Tutto ciò implica una vocazione necessariamente interdisciplinare all'insegnamento della mediazione, che deve sostanziarsi in un'apertura del docente titolare del corso al contributo di esperti di discipline differenti nonché di operatori pratici.

3. Centralità di comunicazione ed interdisciplinarietà nell'insegnamento della mediazione. – Se molteplici sono le cause dell'insorgere del conflitto in ragione della sua complessità, pare innegabile che una delle sue cause principali, se non *la* causa, sia una comunicazione *inefficace* tra parti coinvolte, *i.e.* l'emittente e il ricevente. Non è un caso che si soglia ripetere che il conflitto nasce da un'interruzione della comunicazione, che la mediazione ambisce a riattivare con l'ausilio di un terzo, il mediatore, il cui obiettivo è quello di rendere nuovamente *efficace* una comunicazione che, per le più svariate ragioni, tale non è più.

Per questo, il tema della comunicazione diventa centrale nell'insegnamento della mediazione, tanto più in corsi di laurea in giurisprudenza, che intrinsecamente avvertono il fondamento comune di "linguaggio" e "diritto" in ragione della loro comune funzione ordinante della società, restituita con la felice equazione di "*law as communication, communication as law*".

Nella consapevolezza che qualsiasi professionista legale è professionista che interviene sul conflitto ed è quindi vocato alla sua cura, si comprende la centralità che, anche – ma non solo – nell'insegnamento della mediazione, assume lo studio della comunicazione e dei suoi elementi fondativi, ossia di quella che potrebbe definirsi l'"anatomia" della comunicazione. Si pensi alla rilevanza del contesto, con i suoi c.d. rumori esterni ed interiori, in cui la comunicazione avviene; del codice utilizzato dall'emittente per trasmettere il suo messaggio; dei canali comunicativi che segnano la sua trasmissione (verbale, non-verbale, para-verbale); della ricezione del messaggio mediante decodifica da parte del ricevente; del riscontro c.d. costruttivo che questi restituisce (o meno) all'emittente una volta ricevuto e decodificato il messaggio; della conseguente circolarità (o meno) della comunicazione.

Si tratta di un ambito di studio che, già di per sé vasto, implica, per quel che qui maggiormente preme, un'indagine pluri-prospettica, attenta cioè alla comunicazione che si svolge tra le parti prima che esse si

rivolgano al professionista legale; a quella che si tiene tra parte e professionista legale-avvocato nonché tra avvocati delle parti coinvolte; alla comunicazione che ha luogo tra parti, avvocati e mediatore al tavolo di mediazione; come a quella che eventualmente si abbia, ove la mediazione sia ordinata dal giudice lite pendente, tra costui, avvocati e parti prima del loro invio in mediazione.

Ne trae forza la convinzione che l'insegnamento della mediazione debba di necessità unire all'imprescindibile approfondimento della disciplina normativa dell'istituto e del suo operare, un *focus* sul mondo della comunicazione, attraverso un'indagine tanto interdisciplinare quanto teorico-pratica. In questo modo, l'insegnamento della mediazione sembra poter ambire al suo più pieno compimento, in consonanza con il fine ultimo di questo metodo di soluzione del conflitto e della controversia: quello di rivelarsi strumento, e quindi occasione, di integrazione a più livelli – personale delle parti, sociale della collettività e istituzionale tra ordinamenti giuridici – in linea con gli obiettivi che l'Unione europea ha direttamente e indirettamente riconosciuto alla mediazione.

4. Un caso di studio: l'insegnamento della mediazione in una realtà bilingue. Contesto ed obiettivi. – È nella cornice sin qui delineata che si inserisce l'esperienza di insegnamento della mediazione che si intende restituire nelle pagine a seguire, nella speranza di offrire mediante tale 'caso di studio' alcuni spunti alla riflessione condivisa sulle modalità didattiche di una materia e di uno strumento così poliedrici. Ci si riferisce al corso sui metodi alternativi di soluzione delle controversie, e in particolare sulla mediazione civile e commerciale, tenuto presso l'Istituto di Diritto Italiano/*Institut für Italienisches Recht* dell'*Universität Innsbruck*, negli anni accademici 2022-23 e 2023-24, diretto a studenti bilingui (italiano/tedesco).

L'idea del corso è nata dall'urgenza di includere nell'offerta didattica del percorso di laurea in giurisprudenza dell'Istituto di Diritto Italiano presso l'Università di Innsbruck, la trattazione del tema della giustizia consensuale, e dei suoi strumenti, quale disegnata nella cornice giuridica europea ed italiana, con particolare *focus* sulla mediazione civile e commerciale. La particolarità del contesto – un Istituto di Diritto Italiano in un'università austriaca nella cornice dell'Euregio, regione che abbraccia territori di Stati diversi in ragione di ciò che li unisce oltre i

confini giuridici – ha rappresentato l’occasione per una riflessione e valutazione attenta – e con occhi nuovi: ciò che l’oltre-confine sempre consente – circa il modo di strutturare, implementare e praticare l’insegnamento della mediazione.

Un tale ambiente bilingue, e quindi multiculturale, infatti, ha consentito di mettere più facilmente a fuoco ciò che la mediazione primariamente è: strumento di comunicazione efficace – o meglio: di recupero di una comunicazione efficace dopo che essa, divenuta disfunzionale, ha provocato il conflitto – all’“ombra del diritto”, sostanziale e/o processuale, quale termine di confronto, e conforto, allorché si debba sondare se e come il conflitto possa risolversi consensualmente.

Date siffatte premesse, naturale è stato immaginare un corso a due voci che, capaci in entrambe le lingue, tedesco ed italiano, venissero da due retroterra scientifici e didattici differenti: una ‘voce’ processualcivilista con esperienza anche in tema di giustizia consensuale, e un’altra specializzata, quale interprete e traduttrice in italiano-tedesco, di comunicazione interculturale.

L’obiettivo dichiarato di un tale insegnamento ‘a due’ (voci e specializzazioni) era quella di esporre gli studenti – e compiere con loro in aula, in modo interattivo e partecipato – un percorso di approfondimento sul fenomeno del conflitto e sulle modalità di sua soluzione – dai metodi autonomi a quelli eteronomi – passando per la diversità di terminologia che descrive il conflitto e la lite, da un lato, e gli interessi e le posizioni, dall’altro; per giungere a evidenziare il ruolo centrale della parte che vive il conflitto nella determinazione della sua soluzione, nonché quello altrettanto cruciale dell’avvocato, quale professionista legale chiamato ad esercitare la sua funzione sociale di prevenzione dell’esacerbazione dell’avversarialità, e così di accompagnamento alla sua migliore soluzione nell’interesse dell’assistito. Di qui, il *focus* sul primo colloquio avvocato-cliente, sull’analisi del caso concreto e delle possibili vie di sua soluzione, sulla valutazione di vantaggi e svantaggi di ciascuna via e soluzione, sulla pianificazione della strategia negoziale o mediativa, ove con il cliente si opti per il negoziato diretto o la mediazione. Di qui, ancora, lo studio della costellazione soggettiva del tavolo di mediazione, delle modalità di svolgimento della mediazione da diverse prospettive (di parti, mediatore e avvocati), sempre all’ombra del diritto sostanziale e processuale, con particolare

attenzione alla disciplina italiana – ed euro-unitaria – della mediazione e del suo rapporto con il processo.

In questo intenso e ricco percorso, la combinazione del contributo (contestuale) dell'esperta del diritto, da un lato, e dell'esperta della comunicazione interculturale, dall'altro, hanno costituito lo 'spartito' di una 'composizione' che ha visto come protagonisti gli studenti, quali 'strumenti'/'attori sociali attivi' – come direbbe il Quadro comune di riferimento europeo per le lingue (QCER)³ – che hanno saputo accogliere, meditare, rielaborare e concretizzare tutte le tematiche poc'anzi elencate. L'analisi di ciascuna di tali questioni è stata infatti esaltata dal bilinguismo e dalla multiculturalità, che si sono mostrati lievito prezioso per far crescere la consapevolezza – in discenti e docenti – della complessità del conflitto e di come questo diventi ancor più complesso allorché nasca in un contesto caratterizzato da più lingue e culture. Al contempo, però, quel multilinguismo e quella multiculturalità hanno messo in luce come essi costituiscano spesso la carta vincente per risolvere il conflitto, in quanto opportunità uniche per vedere le cose da angolature diverse e scoprire che la soluzione creativa e possibile sta nel mettersi al servizio del problema.

Perché ciò accada, essenziale è però un'accurata preparazione del futuro professionista legale, che passa attraverso uno studio e una pratica che consentano al discente di guadagnare gli elementi teorici e la dimestichezza concreta – in sintesi: le competenze e le abilità – per riconoscere le caratteristiche della comunicazione monolingue, bi- o multi-lingue, e le connesse inscindibili relazioni con le culture di cui quelle lingue sono espressioni. Questo studio, infatti, diventa, come più innanzi si preciserà dando testimonianza dell'esperienza vissuta in aula, strumento prezioso nella 'cassetta degli attrezzi' del professionista legale che, a seconda dei casi, assista come avvocato la parte quale suo negoziatore o al tavolo di mediatore, o svolga il ruolo di mediatore. Non solo. L'approfondimento sulla comunicazione, in particolare multilinguistica e multiculturale, diventa viatico per cogliere l'essenza stessa della mediazione, ossia quella apertura, duttilità, flessibilità,

³ V. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020; per la traduzione in lingua italiana pubblicata da Italiano LinguaDue: v. Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER): Apprendimento, insegnamento, valutazione – Volume complementare, ©Consiglio d'Europa, 2020, reperibile al seguente indirizzo: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.

creatività e abilità di superare gli schemi concettuali precostituiti che essa richiede per poter raggiungere l'obiettivo, *i.e.* la capacitazione della parte nella gestione del suo conflitto; la consapevolezza che auto-determinazione significa auto-responsabilità; la promozione di una società più integrata, coesa, resiliente e quindi sostenibile.

5. La sfida della comunicazione interculturale in un contesto multilingue. – La particolarità del contesto e l'ambiente bilingue hanno creato la cornice ideale per l'insegnamento 'a due' voci, in cui gli studenti hanno potuto sperimentare e sperimentar(si) nella sfida dell'interazione interculturale plurilingue che – in termini di convergenza di canali verbale, non-verbale, para-verbale; ricezione del messaggio mediante decodifica; riscontro c.d. costruttivo; circolarità della comunicazione – diventa inevitabilmente più complesso che in ambienti monolingui.

Dopo aver creato un ambiente didattico in cui ciascuno studente ha sentito la libertà di esprimersi nella lingua con cui si sentiva a maggior agio, si è optato per un'interazione '*icebreaking*' bilingue, provocando gli studenti ad interrogarsi su cosa significhi "comunicare". In particolare, si è chiesto loro di dare una definizione di "comunicazione" mediante parole-chiave. In ugual modo si è fatto poi con il termine "conflitto".

Al termine "comunicazione" gli studenti hanno associato una varietà di parole-chiave, tra cui "condivisione", "partecipazione", "scambio di informazioni", "silenzi", "accordo", "scontro", "crescita". Già nella fase preliminare di 'riscaldamento', tali parole hanno gettato luce su quanto il concetto di "comunicazione" sia sfaccettato e non riducibile ad un mero scambio di informazioni. Ciò è divenuto ancora più manifesto allorché si è chiesto agli studenti di fornire parole-chiave sulla comunicazione "interculturale" e, quindi, sulla differenza tra questa e la comunicazione "multiculturale".

Dall'interazione in aula è emerso che i due termini non sono sinonimi e che, nel passaggio dal multi-culturale all'inter-culturale, essenziale sia la volontà del singolo parlante di entrare in relazione autentica e non giudicante con il proprio interlocutore. Non solo. È emerso altresì che, in un terreno tanto scivoloso, gli strumenti più efficaci per entrare in relazione profonda con parlanti di cultura e lingua diverse dalla propria siano l'empatia – cui non a caso dà risalto il citato Quadro comune di riferimento europeo per le lingue – nonché l'attenzione al c.d. detto e non detto. Solo in tal modo, infatti, si evita il rischio che il 'messaggio'

trasmeso venga frainteso da distorsioni percettive dettate dal proprio retroterra linguistico-culturale di appartenenza.

Nell'intento di tradurre in pratica le osservazioni raccolte, gli studenti sono stati invitati a rappresentare un gioco di ruolo (*role play*), in cui essi hanno potuto sperimentare in concreto caratteristiche e implicazioni di una comunicazione bilingue che voglia diventare interculturale. Grazie a questa 'sperimentazione', gli studenti hanno guadagnato consapevolezza circa un tratto centrale della comunicazione, tanto più se plurilinguistica: ogni atto comunicativo trasmette, implicitamente, molto più di quello che le parole dicono. Ne deriva che una pur eccellente padronanza linguistica – ove non accompagnata da una profonda competenza culturale – non è garanzia di comprensione reciproca.

Mettendo in pratica la 'volontà' di creare un'interazione consapevole e dinamica, gli studenti hanno così vissuto in prima persona il passaggio da un approccio multiculturale a interculturale.

La classe, di per sé bilingue e quindi multiculturale, sarebbe stata destinata a rimanere tale ove ciascuno studente non avesse voluto comprendere prospettiva e linguaggio verbale, non-verbale e para-verbale del collega, con la conseguenza di restare, nella decodifica del messaggio ricevuto, ciascuno, rispettivamente, 'italofono' o 'germanofono'. Nell'attività di *role play*, invece, la prospettiva è radicalmente cambiata nel momento in cui ciascun partecipante ha consapevolmente accettato la sfida di aggiornare la 'gradazione delle proprie lenti' di lettura del mondo, per adeguare il proprio stile comunicativo alla volontà di intraprendere un'interazione rispettosa e dinamica con il collega. Grazie alla concreta esperienza del gioco di ruolo, quindi, gli studenti hanno acquisito e agito la consapevolezza che "interculturale" è un atteggiamento voluto e vissuto, dinamico e in continuo divenire; un atteggiamento che caratterizza ogni professionista nel momento in cui decide di relazionarsi, in un processo di ampliamento della propria *Weltanschauung*, ossia della propria visione e percezione del mondo.

6. Tra culture a basso ed alto contesto, la creazione di uno spazio comunicativo neutro quale base per un efficace tavolo di mediazione. –

Per approfondire le dinamiche che intercorrono tra parlanti appartenenti a retroterra culturali diversi, si è fatto ricorso alle evidenze scientifiche fornite da diversi studiosi, tra cui Edward T. Hall, Bronislaw Malinowski

e Geert Hofstede, i quali hanno posto l'attenzione sui valori culturali c.d. impliciti e sul c.d. *contexting*.

Tali studi hanno messo in evidenza la differenza tra culture a c.d. alto contesto (*High Context Communication (HCC)*) e culture a basso contesto (*Low Context Communication (LCC)*). Nelle prime, la maggior parte delle informazioni sono sottintese nella comunicazione, poiché considerate patrimonio culturale collettivo (è il caso, in particolare, delle culture giapponese, araba, latino-americana, italiana). Nelle culture a basso contesto, invece, la comunicazione tende all'esplicitazione al fine di raggiungere il massimo livello di chiarezza e ridurre al minimo il rischio di incomprensione. "Non riesco a seguirla" oppure "possiamo arrivare al punto?" o "qual è la questione di fondo?" sono alcune delle domande che possono emergere qualora non si (ri)conosca lo stile comunicativo ad alto contesto che connota l'interlocutore. La comunicazione ad alto contesto, infatti, può venire percepita, da parte di chi si aspetta precisione e dettagli per meglio definire il messaggio, come superficiale, vaga, incapace di giungere al punto, laddove, invece, lo stile comunicativo a basso contesto può essere avvertito, da chi si muove in una cultura ad alto contesto, come sovrabbondante di informazioni e poco attento alla relazione personale.

Date queste differenze, gli interculturalisti sottolineano i pregi dell'uno e dell'altro stile comunicativo. La forza di quello a basso contesto risiede nella sua linearità, capace di agevolare tra gli interlocutori l'efficiente completamento di un compito a breve termine, ancorché il suo limite stia nel mantenere 'fredda' la relazione che può apparire poco inclusiva. Per contro, il punto di forza di uno stile comunicativo ad alto contesto sta nella sua capacità di agevolare la costruzione della relazione, della fiducia reciproca, di spazi creativi, laddove il suo limite consisterebbe, invece, nel rischio di indugiare in lungaggini.

Ebbene, *in medio stat virtus*: la virtù sta nella capacità di interlocutori provenienti da retroterra comunicativi diversi di creare nuovi contesti situazionali neutri. Tale è stata l'esperienza della classe del corso sui metodi alternativi di soluzione delle controversie presso l'Istituto di Diritto Italiano/*Institut für Italienisches Recht* dell'*Universität Innsbruck*. Qui, infatti, oltre a sviluppare consapevolezza e rispetto per stili comunicativi differenti, si è promossa negli studenti l'abilità di saper 'mediare', e cioè prevedere e interpretare la modalità comunicativa dell'altro al fine di creare uno spazio situazionale neutro che facilitasse il

raggiungimento di un componimento della lite soddisfacente, duraturo, sostenibile.

In questa direzione, decisiva si mostra anche la consapevolezza della diversa percezione delle 'emozioni' nella comunicazione. Le ricerche condotte da Edward T. Hall, nel suo *"Understanding Cultural Differences"*, hanno evidenziato, infatti, come nel loro diverso (alto o basso) grado di contestualizzazione, le culture variano anche nel modo in cui percepiscono e agiscono una comunicazione emotiva o non emotiva. Culture più emotive tendono ad 'aprire il loro cuore', enfatizzare le emozioni anche attraverso il canale non-verbale e para-verbale, mentre culture meno emotive sono maggiormente inclini all'autocontrollo, dando priorità alla fattualità della vicenda comunicata ed evitando nella prossemica il contatto troppo ravvicinato con l'interlocutore.

Allenare uno stile comunicativo consapevole, aperto alle sfide di contesti multiculturali implica, pertanto, da un lato, l'autoconsapevolezza del proprio retroterra culturale, di cui si devono riconoscere i valori impliciti che caratterizzano anche il c.d. linguaggio silente; dall'altro, la volontà di mettersi in relazione costruttiva e il più possibile libera da (pre)giudizi distorsivi con interlocutori provenienti da retroterra linguistico-culturali diversi dal proprio. Viceversa, non riconoscere la parte 'invisibile' della comunicazione può diventare causa di fraintendimenti e quindi di scontro.

In questo senso, illuminante è il primo assioma di Paul Watzlawick, autore di *"Pragmatica della comunicazione umana"*, pietra miliare degli studi sulla psicologia della comunicazione quale fattore che influenza il comportamento umano: *"Man kann nicht, nicht kommunizieren"*, non si può non comunicare. La comunicazione, intesa come interazione tra emittente e ricevente, quand'anche inconscia e non intenzionale, avviene sempre e comunque. Comuniciamo noi stessi addirittura prima di venir visti, banalmente, ad esempio, nel modo (non-verbale!) in cui, entrando in aula, apriamo la porta.

Watzlawick utilizza il termine 'comunicazione' e 'comportamento' come interscambiabili. Non stupisce pertanto che il citato Quadro comune di riferimento europeo per le lingue consideri chi usa o apprende la lingua come un "attore sociale", ossia un soggetto che agisce consapevolmente in un ambiente sociale e svolge un ruolo attivo nel processo di co-costruzione di significati.

In contesti plurilingui a vocazione interculturale, ciò significa, per un verso, promuovere competenze che si avvalgono della/e lingua/e quale strumento chiave per intendersi; per l'altro, favorire la relazione tra emittente e ricevente in contesti multiculturali connotati e condizionati da valori soprattutto impliciti della c.d. cultura invisibile.

Non stupisce pertanto che nell'ambito della didattica delle lingue la "mediazione linguistica" sia entrata a pieno titolo nelle competenze che vanno allenate da chiunque si appresti ad occuparsi dell'insegnamento e apprendimento di lingue non materne: "[n]ella mediazione [linguistica] ci si occupa meno dei propri bisogni, delle proprie idee o del proprio modo di esprimersi che di quelli della parte o delle parti per cui si sta mediando. Una persona che si impegna in un'azione di mediazione [linguistica] deve avere un'intelligenza emotiva molto sviluppata oppure essere disponibile a sviluppare un'apertura mentale, in modo da provare sufficiente empatia verso i punti di vista e gli stati emotivi degli altri partecipanti alla situazione comunicativa"⁴.

Si tratta di definizioni, concetti ed obiettivi che si mostrano in piena consonanza con quelli della mediazione quale strumento di soluzione dei conflitti e delle controversie civili e commerciali.

7. Il *quid pluris* del bilinguismo nella promozione della cura delle parole quale cura del conflitto. – L'approfondimento sulle peculiarità della comunicazione in diverse lingue e in un contesto che aspiri a diventare interculturale, rende evidente il potenziale di un insegnamento della mediazione in un'aula che possa contare su un bilinguismo di docenti e discenti. La modalità di insegnamento bilingue, con i costanti passaggi da una lingua all'altra che esso consente, infatti, reca il pregio di veicolare, anche indirettamente, il ruolo cruciale che le parole svolgono nella genesi del conflitto, nella sua gestione e nella sua ...cura. A percorso inverso, quindi, l'insegnamento bilingue fa emergere come la cura delle parole significhi prevenzione del conflitto in quanto abilità volta a mantenere la funzionalità della comunicazione tra le parti.

La capacità e la continua sfida di veicolare un concetto in due (o più) lingue rendono palese la difficoltà, ma anche la ricchezza portata da punti di vista diversi: ogni parola in una lingua, per quanto avvertita come

⁴ Così *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER): Apprendimento, insegnamento, valutazione – Volume complementare*, cit., 102.

corrispondente a quella di un'altra lingua nell'esprimere un determinato concetto/fenomeno, infatti, reca una prospettiva propria, destinata a mettere in luce – se di essa l'interlocutore diventa beneficamente cosciente – non solo la complessità della comunicazione e, quindi della relazione con l'altro, ma anche le potenzialità che tale complessità sprigiona. In questo senso, la possibilità di esprimere un concetto o di restituire un fenomeno in più lingue è paragonabile alla maggiore estensione di una fisarmonica aperta rispetto a quella di una fisarmonica chiusa: amplia lo spettro d'osservazione e riesce perciò ad abbracciare il concetto/fenomeno in modo più prossimo alla sua interezza.

Il bilinguismo agevola così quella preziosa meta-cognizione sull'anatomia della comunicazione che costituisce strumento-chiave per la maturazione di una cura delle parole quale 'farmaco' del conflitto. Esso, infatti, facilita l'attenzione per tutti quei tratti essenziali della relazione comunicativa che più sopra si elencavano, e che vale qui la pena riprendere, onde suggerire quale importanza essi rivestano nella prevenzione o soluzione del conflitto, rispettivamente mantenendo la comunicazione sul solco di un'interazione efficace o riportandovela dopo che ne sia uscita. Si tratta del contesto, con i suoi c.d. rumori esterni ed interiori, in cui la comunicazione avviene; del codice utilizzato dall'emittente per trasmettere il suo messaggio; dei canali comunicativi che segnano la sua trasmissione (verbale, non-verbale, para-verbale); della ricezione del messaggio mediante decodifica da parte del ricevente; del riscontro c.d. costruttivo che questi restituisce (o meno) all'emittente una volta ricevuto e decodificato il messaggio; della conseguente circolarità (o meno) della comunicazione.

Come in precedenza esaminato, questi tratti universali dell'anatomia della comunicazione assumono in ciascuna lingua e in ciascun contesto culturale declinazioni diverse: da pietra di inciampo nello scorrere fluido della comunicazione e conseguente causa del conflitto, essi possono rivelarsi, però, ove conosciuti nelle loro differenti manifestazioni da lingua a lingua e da contesto a contesto culturale, chiave di volta nel recupero di una comunicazione efficace e della soluzione del conflitto. Esattamente ciò che lo strumento della mediazione aspira ad agevolare con la sua vocazione integrativa.

8. L'esperienza in aula... – Entro le coordinate descritte si è svolto il corso dedicato ai metodi alternativi di soluzione delle controversie, e tra questi

in particolare alla mediazione, impartito ad una classe composta da circa una quindicina di studenti bilingue, presso l'Istituto di Diritto Italiano dell'Università di Innsbruck.

È un'esperienza che si vuole qui restituire in alcuni dei suoi passaggi più significativi a vantaggio del dibattito che anima la riflessione sull'insegnamento della mediazione nell'università. Pur nella consapevolezza delle peculiarità dell'ambiente in cui il corso qui oggetto di studio si è tenuto e del ridotto numero di studenti che hanno formato la classe di frequentanti, si ritiene infatti che tale 'testimonianza' possa contribuire a cogliere aspetti che nell'insegnamento universitario della mediazione non possono tralasciarsi, ma che, al contrario, meritano di essere accortamente valorizzati secondo le specificità che il contesto e il singolo corso impartito di volta in volta presentano.

9. (segue) ...un'intersezione di prospettive all'insegna dell'interazione.

- In copresenza, processualcivile ed esperta della comunicazione interculturale hanno dato avvio al corso attraverso un'interazione '*icebreaking*' bilingue, provocando gli studenti ad interrogarsi su cosa siano la "comunicazione" e il "conflitto", chiedendo loro di darne una definizione mediante parole-chiave espresse in italiano o tedesco, a preferenza del discente.

L'interazione in doppia lingua ha avuto più obiettivi ed effetti: innanzitutto, quello di favorire e riscontrare nei frequentati la percezione dell'importanza di un ambiente 'protetto' e 'accogliente', in cui ciascuno ha e avverte la libertà di esprimersi nella lingua che lo mette a maggior agio - così come dovrebbe accadere al tavolo di mediazione, a cui le parti siedono per parlare ed affrontare il loro conflitto in un contenitore riservato e al cospetto di un terzo, il mediatore, privo di qualsiasi potere giudicante. Non solo. L'interazione bilingue ha messo da subito in primo piano la centralità della comunicazione e la sua complessità, in particolare laddove ad ogni parola-chiave in italiano o tedesco che ciascuno studente forniva per designare il "conflitto", si è chiesto alla classe di immaginare un termine corrispondente nell'altra lingua. La ricerca del 'corrispondente' ha indotto automaticamente l'aula al confronto e alla discussione: ciascuna proposta di traduzione, infatti, porta un punto di vista diverso sul concetto da esprimere; viene vagliata, accettata, scartata, perfezionata dalla classe - così come accade al tavolo di mediazione, quando le prospettive sull'accaduto che ha generato il conflitto, le opzioni

di soluzione della contesa, i criteri per selezionarle vengono condivisi, vagliati, accettati, scartati, migliorati nella sinergia di tutti coloro che siedono al tavolo.

Il valore di quest'attività – indirettamente formativa della preparazione e gestione del tavolo di mediazione – si è fatta più intensa e sfidante allorché gli studenti sono stati invitati ad interrogarsi sulla differenza tra "conflitto" e "lite" e tra "interesse" e "posizione giuridica". In particolare, il concetto di "interesse", quale distinto dalla "posizione giuridica", ha schiuso alla riflessione non solo sulla trasposizione in lingua tedesca di questi due termini e concetti, ma anche sull'incidenza della cultura nella definizione stessa degli "interessi" della parte. Questi, infatti, sono spesso plasmatis dai valori di una cultura, ma non ogni cultura si informa agli stessi valori – come non tutti coloro che siedono ad un tavolo di mediazione, anche mono-culturale, hanno gli stessi valori e quindi gli stessi interessi. Quello economico, ad esempio, è solo uno dei molti possibili, e non di rado, come gli studenti hanno acutamente osservato, esso rappresenta soltanto una copertura per ben altri e più numerosi interessi, che se non esplorati, restano però inespressi e così insoddisfatti, impedendo la soluzione in radice del conflitto.

Già questi primi 'esercizi di ponte' tra le due lingue hanno illuminato sul ruolo cruciale giocato dalla comunicazione (non efficace) sulla nascita del conflitto, dando occasione di approssimarsi ai cinque assiomi della comunicazione di Paul Watzlawick e alla diversità di lingue ad alto e basso contesto, di cui più sopra si è detto.

È stata, questa, la base migliore per aprire al tema dei metodi di soluzione del conflitto e quindi all'approccio che si può scegliere di adottare allorché esso insorga, a partire dalla terminologia – 'avversariale-bellica' o 'collaborativa' – che si decide di impiegare per descrivere il conflitto. È emersa così la distinzione tra mezzi autonomi ed eteronomi di soluzione del conflitto e della controversia, e quindi la differenza tra negoziato, mediazione, arbitrato e processo. Di ciascuno gli studenti sono stati richiesti di vagliare pregi e difetti, vantaggi e svantaggi, nell'inevitabile relativismo della risposta che deriva dalla varietà del contenzioso possibile, nonché dall'esigenza di garantire la "proporzionalità" dei mezzi rispetto al risultato conseguibile, e con questo la "sostenibilità" della giurisdizione quale risorsa comune, scarsa e preziosa "come l'acqua".

Calzante si è mostrato qui il riferimento alle *European Rules of Civil Procedure*, legge modello europea del processo civile, stesa dall'*European Law Institute* e dall'*Unidroit*, e ai suoi primi principi – *Co-operation*, *Proportionality* e *Settlement* – che offrendo una visione integrata di giustizia che abbraccia vie a-giurisdizionali e giurisdizionale, attraverso *rules* confezionate in lingua inglese, aprono al confronto sul tema della gestione e soluzione del conflitto anche da un'altra prospettiva e in una lingua ulteriore.

Ha trovato così motivo di essere introdotto il profilo della disciplina normativa della mediazione, a partire dagli interventi comunitari, poi euro-unitari, in materia, sino alla legislazione e regolamentazione italiana, anche alla luce della recente riforma della giustizia civile. L'indagine sulla disciplina di diritto positivo si è innestata così nello svolgimento del corso come una delle molteplici prospettive sul conflitto e sulla mediazione che interseca tutte altre e che induce lo studente a ragionare sulle scelte di politica del diritto che possono informare la normativa dedicata alla mediazione in un determinato ordinamento giuridico.

Il passaggio dalla direttiva 2008/52/CE al d.lgs. n. 28 del 2010, e successive modifiche, ha rappresentato, in questo senso, un ottimo banco di prova per riflessioni sul punto, sospingendo la classe a ragionare con spirito critico su pregi e difetti di ciascuna delle opzioni che la direttiva lascia aperte in vista della sua implementazione a livello nazionale, in particolare in merito al rapporto tra mediazione e processo.

La discussione sulla relazione tra tentativo di mediazione e accesso alla via giurisdizionale ha portato al tema cruciale del rapporto avvocato-persona che vive il conflitto/cliente, quale rapporto determinante per la promozione della soluzione del conflitto attraverso metodi autonomi come la mediazione. Le riflessioni sulla figura dell'avvocato, sulle sue funzioni, sul modo in cui egli è e può essere percepito dal cliente e dall'intera collettività hanno rappresentato uno snodo fondamentale del percorso formativo.

Muovendo da uno spontaneo scambio di idee su come, a dire degli studenti, la figura dell'avvocato viene dipinta nell'immaginario collettivo, anche in un contesto multilinguistico e multiculturale come quello dell'Euregio, si è passati a individuare e definire le abilità di cui un avvocato competente in materia di giustizia consensuale, e in particolare

di mediazione, dovrebbe possedere, anche al fine di promuoverne il ricorso da parte di chi a lui si rivolga.

Dalla classe è emersa così l'importanza rivestita dal momento conoscitivo tra avvocato e persona che vive il conflitto: il loro primo colloquio, quale chiave di volta per impostare una relazione fondata sulla capacitazione della parte, il c.d. *empowerment* o, in tedesco, la c.d. *Ermächtigung*. Di qui, immediato è stato il collegamento con il tema del dovere deontologico di informazione dell'avvocato, di cui all'art. 27 cod. deon. forense, e quello legale, di cui, con riguardo alla mediazione, all'art. 4 d.lgs. n. 28 cit. Un dovere che ha sfidato gli studenti ad interrogarsi, oltre la previsione deontologica e legale, su come esso possa essere in concreto osservato. Lungi dal poter essere liquidata con superficialità quale mero adempimento formale, l'informativa dell'avvocato alla persona che vive il conflitto si è mostrata alla classe come il primo passo nel cammino verso l'individuazione della via migliore di soluzione del conflitto nell'*interesse* del cliente.

Anche sotto questo profilo il bilinguismo e la multiculturalità (della classe) sono stati *humus* fertile per andare in profondità e cogliere le sfide che un'informativa seria comporta. La complessità, ma anche la ricchezza, di un *milieu* che usa due lingue ed è segnato da più culture, ha rappresentato un punto di osservazione privilegiato per esaminare le molteplici sfaccettature del primo colloquio-avvocato cliente. Ancora una volta il tema della comunicazione efficace, della sua anatomia, dei suoi principi, delle sue insidie l'ha fatta da padrone.

L'informativa ridotta a subitaneo 'parere legale *pro veritate*' su quanto narrato dal cliente è stata così sottoposta a critica, a vantaggio invece di un primo colloquio condotto dall'avvocato attraverso le 'domande giuste', intendendosi per tali quelle che, con genuina ancorché professionale curiosità, vanno a scoprire il vero interesse del cliente per rinvenire la via più appropriata di soluzione del suo problema. 'Domande aperte *versus* domande chiuse' è diventato quindi tema di confronto tra gli studenti, giocando anche sulle potenzialità di una loro formulazione in lingua italiana e tedesca.

La riflessione sul primo colloquio ha rappresentato inoltre il ponte verso il tema dell'accesso alla mediazione e delle sessioni in cui questa si snoda. Il cuore della mediazione è emerso così nella sua evidenza allorché si è discusso su chi debba partecipare a tali sessioni e quale ne debba auspicabilmente essere il contenuto. Partecipazione personale delle parti

o mediante rappresentante; gestione del rapporto avvocato-parte assistita durante le sessioni di mediazione; rapporto mediatore-avvocati-parti: questi temi sono stati ‘visualizzati’, prima che ‘studiati’ dal punto di vista normativo (cfr. art. 8 d.lgs. n. 28 cit.), alla luce del miglior interesse del cliente e del grado di successo nel raggiungimento dell’accordo. Ancora una volta, infatti, la mediazione è stata vista come un solido da guardare nello spazio da tutte le possibili angolature, cercando di individuarne le sfaccettature, che appaiono diverse a seconda dei punti di osservazione: quello della comunicazione, del rapporto avvocato-cliente, delle dinamiche del tavolo di mediazione, della disciplina positiva, e così via. La doppia lingua e la multiculturalità sono state, di nuovo, il *Pluspunkt* dell’indagine.

10. (segue) “Dividere per unire/*Teilen, um zu vereinen*”: un caso di divisione ereditaria tra lingue e culture diverse. – L’insegnamento della mediazione sinora descritto, se ha trovato nell’intensa interazione in classe l’elemento vivificante della trattazione teorica della mediazione, ha raggiunto il suo momento culminante nell’analisi di un caso concreto, la cui traccia sottoposta all’attenzione degli studenti è stata stesa in italiano e tedesco.

Intitolato “Dividere per unire/*Teilen, um zu vereinen*”, il caso riguardava l’apertura in Italia di una successione ereditaria – con punti di collegamento con gli ordinamenti italiano e austriaco – che coinvolgeva quattro fratelli, tutti di doppia nazionalità (italiana e austriaca) e bilingui (italiano/tedesco), chiamati ad affrontare lo spinoso problema della divisione dell’eredità lasciata dalla madre, già vedova, defunta. Profili soggettivi, emotivi, relazionali, comunicativi si intrecciavano a quelli materiali e giuridici, in una matassa che non di rado innerva le conseguenze della morte del genitore e del relativo lutto (diversamente) vissuto dai figli.

Gli studenti sono stati invitati ad esaminare il caso attraverso una serie di domande-guida, in vista della simulazione di un primo colloquio avvocato-cliente e quindi della preparazione di un tavolo di mediazione, in italiano e tedesco. L’esito è stato sorprendente.

Il lavoro svolto lungo il percorso formativo ha trovato una sintesi che ha tradotto in pratica, e quindi in abilità, gli elementi teorici acquisiti. Le simulazioni nelle due lingue di taluni studenti, sotto l’osservazione dei compagni di classe, ha occasionato un momento di meta-cognizione

altamente fecondo, dove il bilinguismo ha illuminato sulla diversità culturale e sulla ricchezza che essa porta con sé.

Rivelando un notevole potenziale, gli studenti si sono mostrati la migliore premessa e promessa per il futuro di una giustizia più matura e sostenibile, capace di mettere al centro la persona e il suo problema.

11. Una preparazione essenziale per i 'professionisti della mediazione' del domani. – Il 'caso di studio' condotto presso l'Istituto di Diritto Italiano/*Institut für Italienisches Recht* dell'*Universität Innsbruck* traccia le coordinate di un tipo di insegnamento attento alle sfide ed opportunità che il giurista d'oggi (non più di domani) si trova a dover affrontare quotidianamente. L'esperimento, così ben riuscito anche grazie al taglio sapientemente pratico, ha beneficiato dell'apporto fornito da discipline ancillari al sapere giuridico. Il 'caso di studio' è riuscito a mettere in evidenza la complessità dell'esercizio delle professionali legali alla prova, da un lato, del tavolo negoziale, dall'altro, del contesto geografico, economico, culturale, storico e sociale – quale l'Euregio – in cui la più parte dei discenti si troverà ad operare.

Se condiviso è l'assunto per cui una delle cause principali dell'insorgere di qualsiasi conflitto è una comunicazione inefficace – talvolta, addirittura, inesistente – tra parti, la mediazione si rivela 'spinta gentile' che rimette in moto il 'meccanismo' comunicativo che si è bloccato. Ebbene, di (più) arduo compito è investito il mediatore che si propone di riattivare quella comunicazione quando egli opera in contesti linguistico-culturali peculiari come quello dell'Euregio. Di vera abilità, infatti, può dirsi dotato il professionista capace non solo di comprendere le parti al tavolo di mediazione sotto il profilo strettamente linguistico, ma anche di rimettere in comunicazione interlocutori provenienti da retroterra comunicativi diversi, al fine di creare quei 'nuovi contesti situazionali' a cui prima si faceva riferimento, e in cui tutte le parti coinvolte si sentano ascoltate, comprese e partecipi di un processo di cambiamento.

Come rilevato nel 'caso di studio' più sopra descritto, le riflessioni sulla trasposizione linguistica di alcuni concetti fondamentali quali "interesse" o "posizione giuridica" hanno messo in risalto l'incidenza della cultura sulla terminologia utilizzata dalle parti in mediazione. Queste ultime, infatti, sono spesso 'forgiate' dai valori che le definiscono e che di volta in volta emergono al tavolo di mediazione.

Pertanto, il percorso formativo svolto dagli studenti dell'*Universität Innsbruck* evidenzia come un insegnamento multilinguistico riesca a dare risalto all'importanza della 'cura delle parole', sia nella fase di prevenzione del conflitto che in quella di ricerca della soluzione. La flessibilità mentale che i discenti hanno dimostrato è la stessa che servirà loro quando si troveranno ad operare nel tessuto sociale da cui provengono e di cui sono la più ricca espressione. Nessuno più di loro, grazie alla preparazione ricevuta, sarà meglio attrezzato per gestire e risolvere conflitti multilinguistici e multiculturali.

La Camera di Commercio, Industria, Artigianato, Turismo e Agricoltura di Bolzano/*Handels-, Industrie-, Hanwerks-, Tourismus- und Landwirtschaftskammer Bozen* ha infatti confezionato un servizio di conciliazione attento alla propria utenza e al tessuto sociale in cui opera. Essa offre un servizio bilingue (italiano/tedesco) avvalendosi di un nutrito *parterre* di mediatori selezionati anche per le loro competenze linguistiche e la vicinanza al territorio in cui sono chiamati ad intervenire. L'aspetto linguistico è, d'altronde, uno dei criteri-guida nell'assegnazione dei casi. Le parti hanno infatti facoltà, al momento del deposito della domanda di mediazione, di indicare la lingua preferita da utilizzare nel procedimento e – conseguentemente – è prassi della Camera di Commercio di Bolzano attribuire il caso al mediatore che sia ad esso più adeguato anche sotto il profilo linguistico.

Tale competenza linguistica non è tuttavia elemento sufficiente. Ai fini dell'erogazione di un servizio di mediazione che possa dirsi di qualità, il retroterra culturale e l'integrazione nel territorio in cui i mediatori si trovano ad offrire la propria professionalità sono fattori importanti che si affiancano alla preparazione professionale, proprio perché, come detto, la padronanza linguistica – ove non accompagnata da una profonda competenza culturale – non è garanzia di comprensione reciproca.

Sovente accade, infatti, che un procedimento di mediazione in cui la parte istante ha optato per la lingua italiana, piuttosto che per quella tedesca, si riveli poi una mediazione multilingue. Talvolta le parti si trovano a conversare indifferentemente in una o nell'altra lingua, facendo emergere la necessità, oltre che l'opportunità, di creare un ambiente accogliente, in cui esse si sentano libere di esprimersi nella lingua che meglio le rappresenta o con cui si sentono a maggior agio. Talaltra, una parte parla una sola lingua (specialmente se non proveniente dalla Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige) ed il mediatore – insieme

con gli avvocati più collaborativi – diventa strumento cruciale per veicolare i messaggi tra le parti. Di qui, si comprende in concreto l'essenza del passaggio dalla *multi-culturalità* (la mera presenza di parti plurilingue e pluriculturali al tavolo di mediazione) all'*inter-culturalità* (le parti sono messe nelle condizioni concrete di entrare in relazione autentica l'una con l'altra, di comprendere le rispettive ragioni e ciò che più nel profondo le muove).

Come emerso nell'analisi del 'caso di studio' transfrontaliero, strumento fondamentale per l'instaurazione di una relazione autentica è innanzitutto l'empatia, una delle cui espressioni più concrete è il ricorso ad un linguaggio 'bilanciato' tra le parti, alternando – ad esempio – lingua italiana e lingua tedesca. Inoltre, al di là della lingua 'procedurale' prescelta dall'istante, prezioso per il mediatore è l'utilizzo della tecnica del rispecchiamento, che nel caso di specie significa adottare uno stile comunicativo e un linguaggio che rendano il tavolo il più equilibrato possibile. Risulta molto apprezzato, infatti, l'impiego, da parte del mediatore, anche solo di *parole-chiave* nella lingua diversa da quella del procedimento, oppure di *espressioni tipiche* comprensibili a tutti. Ciò consente di creare uno spazio sicuro, in cui tutte le parti presenti possono esprimersi liberamente, nella consapevolezza che il mediatore non solo le intende dal punto di vista linguistico, ma possiede gli strumenti necessari a comprendere il bagaglio culturale che esse portano al tavolo di mediazione. Questa è talvolta la chiave, per il mediatore, per guadagnarne la fiducia e allo stesso tempo dimostrare loro la sua imparzialità ed equi-distanza (o, meglio, 'equi-prossimità'), principi a cui il lavoro del mediatore deve sempre essere informato.

Come nell'esempio didattico che in queste pagine si è voluto illustrare, anche nella quotidianità della realtà professionale di un contesto multiculturale e multilinguistico quale l'Euregio, la mediazione assolve pertanto al compito di porsi quale mezzo di soluzione non solo della controversia ma, al contempo, del conflitto da cui quella è originata.

È su queste complesse quanto sfidanti premesse che poggia la speranza che l'accordo trovato in mediazione sia 'sostenibile' nel lungo termine, in quanto volto a favorire la coesione sociale del territorio da cui gemma, la resilienza delle parti e – non da ultimo – la pacificazione sociale quale fine ultimo del servizio 'giustizia'. Tra il ventaglio di opzioni a disposizione del cittadino, quindi, la mediazione diventa (anche) strumento di

integrazione linguistica, culturale e sociale per creare società inclusive e capaci di gestire responsabilmente i loro conflitti.

12. Dall'insegnamento 'integrato' della mediazione alla promozione di un sistema 'integrato' di giustizia. – Il 'caso di studio' che si è voluto restituire in queste pagine ha rafforzato, in chi ha avuto l'occasione e la fortuna di poterlo condurre, la convinzione di quale sfida rappresenti l'insegnamento nell'università della mediazione quale strumento di soluzione del contenzioso civile e commerciale. La dimensione non solo squisitamente giuridica (e processuale) che segna tale meccanismo, e quindi le sue molteplici ramificazioni, che affondano le radici nella comunicazione e nei modi in cui questa si svolge ed è percepita, pongono infatti il docente di diritto, prima ancora che il discente, di fronte alla necessità di confrontarsi con saperi altri rispetto a quello giuridico. In questo risiede, però, la bellezza di tale insegnamento, in quanto occasione privilegiata per tornare allo stretto legame tra "diritto" e "linguaggio", ove di quest'ultimo si dia l'accezione più ampia.

Ne deriva, come questo caso di studio ha dimostrato, la necessità di immaginare un insegnamento della mediazione all'università capace di compenetrare, e così integrare, prospettive e quindi saperi differenti, che si incontrino al crocevia della gestione responsabile del conflitto. È, d'altronde, nella maestria del docente, e del discente, di offrire e recepire un insegnamento che metta in dialogo conoscenze e professionalità diverse, che si gettano le basi, nell'aula universitaria, di quel senso critico e di quella autoresponsabilità dell'individuo che consentiranno, fuori e oltre l'università, di costruire un sistema 'integrato' di giustizia. Un sistema, cioè, che, in vista della soluzione del contenzioso, non cada nell'automatismo del ricorso al processo, ma avverta ed esalti le potenzialità degli strumenti di risoluzione consensuale, quale forma di integrazione matura e consapevole delle diversità.

ABSTRACT: The paper examines the ADR teaching experience hosted at the Istituto di Diritto Italiano / Institut für Italienisches Recht (Institute for Italian Law) at the University of Innsbruck. Delivered within the unique framework of the European Region Tyrol-South Tyrol-Trentino – a European Grouping of Territorial Cooperation endowed with legal personality under EU law – the course

on Alternative Dispute Resolution, with a particular focus on mediation, is conducted bilingually in Italian and German.

Adopting an interdisciplinary and practice-oriented approach, the two instructors – a full professor of Civil Procedure and a professional Italian/German translator with expertise in cross-cultural communication – guide students through the complexities of conflict management with the aim of achieving sustainable, mutually agreed solutions.

In this context, knowledge of effective communication principles and the development of soft skills have proven essential for addressing multilingual and multicultural disputes. At the same time, mediation has emerged as a valuable tool for fostering cohesion and resilience in an increasingly complex, multifaceted, and therefore challenging society.

*The research was funded by the European Union -
NextGenerationEU under the National Recovery and Resilience Plan
(PNRR) – Mission 4 Education and research – Component 2 From
research to business – Investment 1.1 Notice Prin 2022 – DD N. 104
2/2/2022, titled “U.d.r. – University dispute resolution”, proposal
code 2022ZFZKXJ – CUP J53D23006090006*

