

Passare dal dissenso alla cooperazione: l'approccio strategico-costruttivista per consentire ai Leader Educativi la gestione della resistenza.

Portelli C., Papantuono M. & Pojaghi B.

Claudette Portelli è psicologa-psicoterapeuta, docente e ricercatrice presso la Scuola di Specializzazione di Terapia Breve Strategica di Arezzo (Italia) e presso l'Università di Malta. Svolge la sua ricerca di dottorato presso l'Università di Macerata e si occupa di formazione e coaching ai leader educativi attraverso specifiche tecniche sperimentali di problem solving e di comunicazione. Autrice di diversi articoli e pubblicazioni internazionali.

Matteo Papantuono è psicoterapeuta sistemico-strategico e docente della scuola secondaria. Specializzato nel trattamento delle difficoltà adolescenziali. Cultore di psicologia sociale e psicologia dello sviluppo all'Università di Macerata. Ha collaborato con diverse Università italiane per i master e corsi destinati ad insegnanti. In un team di ricercatori europei si occupa di problemi scolastici e adolescenziali. Autore di pubblicazioni anche internazionali.

Barbara Pojaghi è professoressa ordinaria presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Macerata (Italia). Recentemente è stata nominata Direttrice della Scuola di Dottorato della stessa Università. Docente di psicologia sociale, psicologia della formazione e dello sviluppo e di psicologia politica. È ricercatore specializzata nel lavoro di gruppo, per la risoluzione dei conflitti e la psicologia culturale. Autrice di numerosi articoli e testi.

Abstract

Lo scopo di questo articolo è quello di aiutare i leader educativi a comprendere le resistenze sottostanti al cambiamento e offrir loro conoscenze pratiche per trasformarle le situazioni critiche in "win-win situation", ovvero, in situazioni collaborative finalizzate al successo scolastico. Per raggiungere questo risultato i leader educativi non devono temere o sopprimere il dissenso, piuttosto, devono riconoscere che è naturale che i diversi operatori scolastici hanno percezioni, idee, bisogni, emozioni, credenze e valori diversi. I dirigenti riconoscendo le differenze di ognuno e permettendo ai subalterni di dissentire, possono più facilmente acquisire informazioni preziose, aumentare l'impegno organizzativo e la soddisfazione sul lavoro, nonché, migliorare la cooperazione. Incoraggiare il dissenso ne facilita la gestione e predispone l'ambiente al miglioramento della scuola. Invece, se non viene espresso o articolato adeguatamente, diviene difficoltoso gestirlo e invertire gli effetti della resistenza.

A tal fine, adottando un approccio costruttivista-strategico, si esploreranno le logiche sottostanti le diverse forme di resistenza al cambiamento. I leader educativi saranno aiutati ad attuare le più efficaci strategie di comunicazione in modo da trasformare il dissenso in collaborazione e ottenere il massimo successo per la scuola.

Cavalcare le onde del cambiamento

Le Scuole, o meglio, le organizzazioni educative, sono in continuo cambiamento. Esso può essere pilotato dal suo interno, ma può essere dettato anche da forze esterne provenienti dal frenetico e cangiante ambiente intorno. Queste modifiche sono necessarie e vitali per contribuire ai continui miglioramenti del proprio operato al fine di raggiungere il successo scolastico. Così, affrontare le trasformazioni nei contesti scolastici è inevitabile. Denhardt & Denhardt (2000) sostengono che, i leader sono costantemente nella tempesta di un mondo che cambia, quindi, se desiderano l'evoluzione delle loro scuole, devono essere preparati ad abbracciare i costanti ed inevitabili mutamenti.

Per Stoner e Wankel (1986), l'agente di cambiamento è un individuo responsabile e capace di assumere un ruolo di leader nella gestione dell'evoluzione. Per essere agenti di cambiamento, i dirigenti devono avere una visione chiara, essere competenti nel guidare tutte le parti interessate a 'tirare la corda' nella stessa direzione in modo da ottenere l'effetto desiderato (Balbi, Artini, 2006; Dana 2009). Le scuole sono organizzazioni sociali complesse. È essenziale, per il successo organizzativo, che tutti gli attori partecipino e contribuiscano all'innovazione.

Spesso per i soggetti interessati (insegnanti, studenti, genitori e comunità), la resistenza al cambiamento e il dissenso vengono indicati come i maggiori ostacoli al successo organizzativo (Papantuono, Portelli, Gibson, 2014). È naturale per gli individui o per i gruppi all'interno delle organizzazioni dissentire e resistere al cambiamento (Pojaghi, Nicolini, 2006): le scuole non fanno eccezione. I dirigenti che accettano il dissenso come un fenomeno psicologico e naturale, come un'espressione evidente di cambiamento, possono più facilmente comprenderlo e meglio gestirlo, ne scaturisce un maggior successo e una cultura della scuola in cui il cambiamento non è solo accettato, ma diverrebbe anche una componente attesa e necessaria al processo di miglioramento (Burns & Wagner, 2013). Pertanto, è di vitale importanza che i vertici accettino il dissenso e lo vedano come un'opportunità per ricevere un feedback costruttivo che può aiutare a riflettere meglio sulla loro pratica e a decidere. Il dissenso, essendo espressione di specifici aspetti fisico-socio-emozionali, può dare informazioni preziose ai dirigenti permettendogli di adeguare i piani d'azione ed evitare perdite di tempo e di energia. Mentre, considerare il dissenso un intralcio o non riconoscerne il valore significherebbe perdere informazioni utili per il raggiungimento dell'obiettivo desiderato. Inoltre, trascurarlo o sottovalutarlo, può innescare un atteggiamento negativo da parte del personale che si sentirebbe ignorato. Ne consegue una diminuzione della motivazione, maggiore disimpegno, ed altri effetti che scoraggiano gli sforzi tesi al raggiungimento degli obiettivi e il successo scolastico in generale (Burns & Wagner 2013, Papantuono, Portelli, Gibson, 2014; Moscovici, Doise; 1992).

Riconoscere e accettare il dissenso

Il termine "dissenso" deriva dal latino: *dis* (a parte) + *sentire* (sentimenti), per cui, dissentire = sentirsi da parte. In altre parole, chi dissente si sente distante e tende a resistere. Kassing (1997) sostiene che ci sono diversi modi per esprimere dissenso. Lo studioso ritiene che in un contesto organizzativo la voce dissenziente fa emergere disaccordi o opinioni contraddittorie delle pratiche e delle politiche organizzative. Tra le forme più comuni Kassing (1997) distingue il dissenso in: articolato, (espresso verso l'alto e direttamente alle autorità di vigilanza), latente (non viene espresso direttamente, ma può manifestarsi sottoforma di atteggiamento ostile, cinico e controproducente) e spostato (implica un basso rischio, si comunica disaccordo a figure esterne alla scuola, come i membri della famiglia, amici, media, ecc, soggetti che spesso non hanno nulla o hanno poco a che fare con la questione).

In generale, il dissenso articolato è pensato per avere un influsso positivo sul cambiamento e l'adeguamento organizzativo, poiché si gioca a carte scoperte. Quello latente e quello spostato sono tipici dei lavoratori dipendenti che percepiscono il supervisore come una persona insensibile alle preoccupazioni (Kassing, 1998). I presidi che riconoscono e consentono il dissenso verso l'alto possono acquisire più facilmente informazioni utili, aumentare l'impegno organizzativo e la soddisfazione professionale, ma più di ogni altra cosa, possono incentivare la cooperazione.

Il primo passo per portare il cambiamento consiste nel comprendere appieno l'organizzazione e le parti interessate. Un leader efficace incoraggia il feedback attraverso l'ascolto attivo (Moscovici, Doise, 1992; Nicolini, Pojaghi, 2000). Chi è a capo di un sistema educativo come la scuola dando spazio all'ascolto (degli insegnanti, del personale, degli studenti, dei genitori, di chi gravita intorno) scopre cosa si pensa dell'organizzazione e come potrebbe essere migliorata. Attraverso il suo/la sua comunicazione verbale e non verbale, i leader educativi dovrebbero fare molta attenzione a come comunicano e ad evitare atteggiamenti giudicanti, essere aperti ai commenti e rispettosi delle nuove idee anche se non sono in linea con le proprie (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). Nella pratica quotidiana queste figure dovrebbero incoraggiare un atteggiamento riflessivo, attivo e correttivo (Hoy & Miskel, 2013). Condividendo idee, preoccupazioni e fallimenti, favoriscono la riflessione critica e una partecipazione concreta. Il dirigente, paradossalmente, quando dichiara di aver compiuto degli errori dà sicurezza, infonde fiducia e permette anche a tutti gli altri l'espressione dei propri pensieri ed emozioni (Campbell, 1997). Se presentasse se stesso come un dio impeccabile che "ha sempre ragione", la buona intenzione di sembrare eccezionale farebbe sentire gli altri incapaci. Questo atteggiamento da "Dio in terra" è spesso ciò che porta studenti, docenti o genitori a non esternare le loro preoccupazioni e a sopprimere il dissenso: diventa una carica esplosiva, pericolosa per il sistema. Altri leader educativi potrebbero avere paura del dissenso a causa delle loro insicurezze e per la paura di fallire. Secondo Burns e Wagner (2013) incoraggiare e ascoltare chi dissente permette di ricevere un quadro più completo, si riducono i potenziali problemi anticipandoli. Ignorando il dissenso, invece, il leader può fallire: spreca le

opportunità di mettere in atto significative iniziative di miglioramento. È, quindi, è nell'interesse di chi gestisce incoraggiare il dissenso articolato ed adottare un atteggiamento d'ascolto che ne faciliti la presenza.

Scuola: una serie di percezioni

Il Costruttivismo ha cambiato il nostro pensiero sulla natura della realtà. Questo approccio epistemologico ha scosso le convinzioni comuni di un mondo composto di strutture stabili e ben definite, realtà assolute con specifiche proprietà esistenti ed indipendenti dall'osservatore. Da questo punto di vista l'apprendimento risulta da quello che si comprende, che dipende dallo scambio di ciò che già si conosce e si crede e le idee e le conoscenze di coloro coi quali si interagisce (Resnick, 1989). Gli individui percepiscono e costruiscono alla realtà sulla base delle proprie esperienze e sulle proprie realtà uniche, individuali e "costruite" (Von Foerster, 1987). Dal punto di vista costruttivista tutto è "prospettiva". La realtà è considerata una costruzione o il risultato delle nostre percezioni, risulta dalle teorie, dalla formazione e dal linguaggio, ovvero, quegli strumenti della nostra conoscenza con cui percepiamo e comunichiamo con noi stessi, gli altri e il mondo (Nardone, Watzlawick 2007). Burns e Wagner (2013) affermano che le persone differiscono per quanto riguarda la loro capacità e volontà di adattarsi al cambiamento organizzativo, che determina le diverse modalità percettive, le diverse reazioni e le resistenze al cambiamento nelle stesse organizzazioni.

Martin, Jones e Callan, (2011) ritengono che per un cambiamento volto al successo è necessario gestire efficacemente la transizione psicologica dei dipendenti. Devos, Buelens & Bouckenooghe (2007), inoltre, sostengono che la gestione efficace del cambiamento si basa su una chiara comprensione del comportamento umano nell'organizzazione. Mentre, se si trascurano le percezioni psicologiche dei dipendenti verso il cambiamento, si garantisce il fallimento delle iniziative organizzative. Oltre ad assistere alla nascita del dissenso, i leader efficaci hanno bisogno di capire e sapere come gestire la trasformazione per creare collaborazione. Per fare ciò, i leader educativi devono acquisire una conoscenza operativa del dissenso e di ciò che può contribuire a resistere al cambiamento. Attraverso la comprensione delle diverse logiche sottostanti al dissenso, i leader diverranno capaci di facilitare o addirittura superare la resistenza, alla fine riusciranno a trasformare questo dissenso apparentemente ostinato in collaborazione.

Capire la resistenza al cambiamento

Ashby Ross (1971) descrive la resistenza come la propensione di un oggetto a mantenere il suo stato omeostatico o stabilità, tuttavia, se riconosciuta e studiata può fornire utili informazioni sull'oggetto. La resistenza può essere sfruttata e utilizzata per realizzare il cambiamento desiderato (movimento o trasformazione, ecc.). Proprio come in fisica, ogni individuo cerca di mantenere lo stesso stato, tende a quello stato noto come omeostasi, e questo si verifica anche nel caso la modifica gratifichi o sia desiderata (Nardone, Watzlawick, 1993).

Gli individui inconsapevolmente rispondono all'evoluzione e sviluppano reazioni di difesa per proteggersi (Nardone, Portelli, 2005). Le diverse percezioni, le credenze, le esigenze e gli atteggiamenti conducono i membri di un'organizzazione ad esporre le diverse risposte alla resistenza al cambiamento.

Studiando le resistenze al cambiamento, si possono raccogliere informazioni circa il dissenso presentato (Papantuono, 2007). Gestita adeguatamente la resistenza può aiutare a crescere. Per raggiungere il cambiamento desiderato, infatti, le strategie comunicative da adottare dovranno tener conto dei diversi tipi di resistenze (Nardone, Portelli, 2005). Dalle approfondite ricerche nei vari contesti (clinici, gestionali ed educativi) effettuate dal Centro di Terapia Strategica di Arezzo (Italia) si è giunti ad individuare le principali quattro logiche su cui si basa la resistenza al cambiamento. Questa conoscenza operativa può aiutare gli agenti di cambiamento a comprendere meglio i diversi tipi di resistenza, quindi, scegliendo la strategia di comunicazione più adeguata più facilmente si rende collaborativo il resistente (Watzlawick, Nardone, 2004; Nardone, Portelli, 2005 Balbi, Artini, 2006; Papantuono, Portelli, Gibson, 2014).

La persona potenzialmente collaborativa: Queste persone non sono antagoniste alla modifica proposta, possono avere le competenze necessarie al cambiamento ed essere fortemente motivate (Papantuono, 2007). La loro resistenza può dipendere dalla mancanza di informazioni. In questi casi, spesso, il dissenso si basa su quanti e quanto sono esatti gli elementi di cui

dispongono. Alcuni, addirittura, possono resistere al cambiamento perché non hanno un chiaro quadro dell'obiettivo desiderato. Quando si lavora per migliorare il rigore della scuola, avendo una chiara, oggettiva, persuasiva e concreta modalità per spiegare l'obiettivo di insegnanti e genitori, i leader educativi diventano capaci di superare la resistenza, di "tradurre" la loro visione in un piano d'azione *step-by-step*, di condividere con altri gli aspetti significativi (Balbi, Artini, 2009). Quando i leader educativi detengono una chiara visione raggiungibile e una tabella di marcia ben definita, diventa molto più facile che altri si aggregino. Gli altri più facilmente si convinceranno e desidereranno di partecipare alla corsa se ne conoscono la destinazione e l'itinerario (Calhoun, 2002; Dana, 2009; Fullan, 2005). I leader per aumentare la collaborazione nell'organizzazione scolastica dovrebbero informare le parti interessate circa la natura e la necessità del cambiamento prima di chiedere loro di attuarlo. È consigliabile segmentare il piano d'azione in piccoli passi concreti e guidare volta volta le parti interessate. Uno strumento molto utile è la tecnica alpinistica. Si aiutano gli agenti del cambiamento a costruire un piano di azione dall'alto verso il basso (*top-down*) che guida verso l'obiettivo desiderato con rigore e flessibilità e attraverso una modalità auto-correttiva (Balbi, Artini, 2009; Papantuono, Portelli, Gibson 2014).

Inoltre la collaborazione può essere ulteriormente migliorata se gli interessati vengono considerati parte del gioco (Dana, 2009). Le visioni più stimolanti e duraturi sono quelle condivise e non quelle uniche. Consentendo alle parti interessate di contribuire con idee e consigli, facendole partecipare al *brainstorming*, la pianificazione, la progettazione e l'attuazione delle modifiche, tutti si sentiranno protagonisti del cambiamento. Percependo come 'proprio' il cambiamento si è più motivati, si è disposti ad impegnarsi più a lungo per raggiungere il cambiamento che porta al successo. Come ha affermato Pascal *"le persone sono generalmente più convinte dalle ragioni che loro stessi hanno scoperto rispetto a quelle che vengono in mente ad altri"* (Pensées 1956).

Individuiamo un altro tipo di resistenza nel cosiddetto **blocco emotivo**. Vi sono persone **che vorrebbero collaborare ma non sono in grado di farlo a causa di un'emozione travolgente**. Spesso, a prescindere dalla proposta, ci sono persone che hanno una reazione istintiva contro il cambiamento. Nelle organizzazioni educative, come le scuole, chi vi opera può dissentire e reagire in modo difensivo s'è guidato da uno schiacciante senso di paura (Balbi, Artini, 2006). Cambiare porta con sé incognite e incertezze che danno luogo a dubbi, paure e preoccupazioni. Cambiamenti innovativi o radicali spesso innescano paura ed ansia, portano l'individuo a reagire con 'spavento' e timore. Talvolta, infatti, si può essere emotivamente resistenti al cambiamento pur riconoscendone razionalmente i benefici (Papantuono, Portelli, Gibson, 2014). Gli individui con maggior bisogno di sicurezza, resisteranno più di altri. Percepiranno il cambiamento come una minaccia e tenderanno a resistere. Le abitudini, infatti, in genere, sono fonte di sicurezza e di comfort.

Quando gli individui si trovano ad affrontare il cambiamento, tendono a reagire con un modo solito: le Tentate Soluzioni (Nardone, Watzlawick, 2005). E se questi comportamenti sono reiterati, anche di fronte a situazioni nuove o in evoluzione, potrebbero non portare da nessuna parte. Anzi, rispondendo alle nuove situazioni nel modo vecchio a cui si è abituati, se la situazione non si risolve, peggiora, si finisce per perdere il controllo (Nardone, Portelli, 2005). Chi agisce in questo modo ha l'impressione di stare a girare a vuoto, ha sensazioni di vertigini e di perdita di controllo che fanno respingere la nuova condizione.

In questi casi, parlare razionalmente dalle paure sembra inutile (Papantuono 2007), l'irrazionale vince sul razionale. I leader educativi devono essere in grado di portare queste persone a sperimentare i nuovi cambiamenti senza porre molta enfasi, o meglio, spostando l'attenzione su altro al fine di ridurre la paura. Si assiste al "solcare il mare all'insaputa del cielo" (Anonimo, 1999), questi individui sperimenteranno il cambiamento e impareranno attraverso l'esperienza diretta che non c'è nulla in realtà di cui aver paura. Per facilitare tutto questo, il cambiamento dovrebbe essere introdotto lentamente, segmentato in piccoli compiti concreti. In questo modo gli individui emotivamente bloccati possono compiere un'esperienza in cui apprendono-facendo, fino ad arrivare a riconoscere le loro capacità di gestire il cambiamento o la situazione temuta (Papantuono, 2007; Papantuono, Portelli, Gibson, 2014). Questa esperienza farà riprendere il controllo e permetterà di sentirsi più liberi dalla paura e capaci di abbracciare il cambiamento.

La signora Jones dirige una scuola primaria. Ai suoi insegnanti avrebbe voluto proporre di lavorare utilizzando l'approccio della ricerca-azione. Era consapevole, però, che se avesse parlato di ricerca, di raccolta dati, di analisi, si sarebbero spaventati. Perciò, ha chiesto di portare al

successivo collegio docenti i lavori dei loro studenti, senza aggiungere nulla di più! Giunto il momento dell'incontro a ciascun insegnante ha chiesto di disporre i lavori sul tavolo e, come degli appassionati di puzzle che non conoscono l'immagine da comporre, avrebbero dovuto divertirsi formulando un'idea sul da farsi. Continuando con l'immagine dell'esperto di puzzle, ha indicato di guardare approfonditamente tutto il materiale per ritrovare qualcosa che accomunasse i diversi lavori. Come nella costruzione di un puzzle si dividono i pezzi secondo la dominanza del colore (i pezzi blue, verdi, rossi, ecc e poi quelli di colori diversi), allo stesso modo gli insegnanti dovevano operare con i lavori che avevano portato. In questo modo hanno cominciato a dar forma a quello che c'era! Perciò, come in un puzzle i pezzi blue potrebbero essere il cielo, i verdi l'erba del prato, ecc., così, ogni insegnante grazie alle similitudini trovate in quei lavori era in possesso di una mole di informazioni che potevano rendere più semplice il lavoro e meglio definire l'argomento da proporre alle lezioni.

Solo dopo essere giunti a questo punto, la signora Jones ha rivelato ai suoi insegnanti che avevano compiuto un'analisi dei dati e che in quel modo s'era effettivamente avviato un processo di ricerca-azione. Hanno subito ciò che il francese Alexander (1961) chiamava, un'esperienza emozionale correttiva.

Heath & Heath (2010), autori del bestseller *Made to Stick*, confermano che nella lotta del controllo tra la mente razionale e la mente emotiva, si viene a creare il blocco. Essi sostengono che spesso, la mente razionale è consapevole del fatto che abbiamo bisogno di cambiare qualcosa che non funziona, mentre la mente emotiva sabotava le buone intenzioni e i risultati positivi. Questa tensione ci impedisce di andare avanti fino a quando non è superata, allora il cambiamento diventa inevitabile.

Inoltre un blocco emotivo può essere superato, con un'emozione ancora più forte (Papantuono, Portelli, Gibson, 2014). Come dicevano i latini " *Ubi maior minor cessat*". Tante persone temono di agire, perciò evitano di farsi carico delle situazioni. I leader educativi hanno che fare con genitori iperprotettivi (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2007), che si sostituiscono continuamente ai propri figli anche quando questi diventano adolescenti e perciò capaci di gestire le loro responsabilità (scolastiche, sociali, affettive, ecc). Questi genitori, posso cominciare a lasciare andare la presa, solo se vengo confrontati con una paura più grande, cioè la consapevolezza che se continuano ad "aiutare i loro figli non li stanno aiutando" anzi li danneggiano. Prendere il loro posto a questa età li rende sempre più deboli ed insicuri. Quando un genitore continua a sostituirsi al figlio, comunica due messaggi; uno diretto, "ti aiuto perché ti voglio bene", l'altro più sottile ma ugualmente forte, "ti aiuto perché non credo che tu possa farcela da solo, con le tue capacità". Questo secondo messaggio reiterato nel tempo nuoce al figlio, poiché il giovane si convince e si comincia a vedere sempre più come un vero incapace. Questo porta il ragazzo a sentirsi più insicuro e tende ad evitare le cose della vita. Questo può facilmente portare a problemi come le fobie sociali, gli abbandoni scolastici, ecc. Solo utilizzando una paura più grande questi genitori iperprotettivi possiamo farli superare la paura di lasciare andare la presa e fargli permettere a propri figli di fare da soli, in modo che compiano i loro errori e che prendano le loro soddisfazioni, così da diventare i veri protagonisti della loro vita.

L'oppositivo, non collaborativo: si tratta di persone che esplicitamente o implicitamente si oppongono al cambiamento. Essi invalidano, protestano e deliberatamente disattendono le istruzioni fornite. Queste sono persone che non vogliono il cambiamento, quindi faranno di tutto per sabotarlo (Nardone, Portelli, 2005). Quando il cambiamento è ritenuto scomodo, fastidioso e/o causa della riduzione della libertà di azione, i membri dell'organizzazione possono resistere opponendosi alle implementazioni che potrebbe apportare il cambiamento, poiché temono di poter perdere qualcosa di valore, per esempio il potere, la posizione, il ruolo rivestito, lo status, il reddito, le gratificazioni personali. Percepiscono il cambiamento come uno scompiglio nella zona di comfort (Papantuono, 2007).

In queste situazioni, i leader educativi, in qualità di agenti di cambiamento, devono essere in grado di riconoscere che questa resistenza si basa sul un piacere o piaceri/agi dati dalla situazione attuale (Papantunono, Portelli, Gibson 2014). In modo per aggirare questa resistenza richiede la capacità di riconoscere qual è il comfort dato dalla situazione attuale (comfort zone) in modo da poter negoziare l'affare adeguatamente , cioè, scambiare ciò che è considerato di valore . In altre parole, il leader educativo dovrebbe incentivare chi si oppone, in modo da fargli percepire il

cambiamento come un vantaggio e non come svantaggioso (Pojaghi, Nicolini, 2000). Inoltre, i leader educativi devono trasmettere l'idea che la modifica proposta, ora percepita come svantaggiosa, in realtà offre un guadagno a lungo termine contro una perdita a breve termine.

Nelle scuole, insegnanti o personale scolastico possono pensare che il cambiamento attuato porterà alla perdita della loro posizione, del loro potere e/o del ruolo a favore di altri membri della scuola. Peter M. Senge (2006) sostiene che le persone non resistono al cambiamento, in quanto proprio resistendo vengano da esse modificate. L'opposizione può nascere perché la gente può decidere di mantenere lo *status quo* stabilendo le proprie modalità lavorative. Vogliono avere il controllo, in modo da sabotare ciò che il leader propone, se non vengono consultati o portati a sentirsi parte del processo decisionale. Questo accade, soprattutto, quando gli insegnanti o anche l'altro personale sono nella stessa scuola da tanto, spesso anche più dello stesso leader, arrivando a conoscere la scuola meglio di chiunque altro. Data la loro esperienza, si sentono in diritto di decidere per "il meglio della scuola".

Questo potrebbe accadere quando gli insegnanti si sentono specializzati o più competenti di altri in un determinato campo (ad esempio hanno fatto formazione o hanno il loro marito / qualcuno della famiglia nel campo, ecc.) e quindi si aspettano che il leader li consulti o faccia affidamento sulla loro esperienza. Anche nelle riunioni scolastiche si aspettano che il capo della scuola dia peso al loro contributo di esperti e creano continui sconvolgimenti se ciò non avviene. Questo tipo di resistenza può essere superata prescrivendo il comportamento in questione, ovvero, utilizzando la resistenza contro se stessa (Papantuono, 2007). Come nelle arti marziali, la forza dell'avversario (soprattutto quando lui / lei è più forte di noi) è usata contro se stessi. Anche se queste persone tendono ad essere molto fastidiose, il leader educativo dovrebbe evitare il braccio di ferro, piuttosto potrebbe usare la resistenza contro se stessa. Come si fa? Ad esempio, l'antagonista potrebbe essere nominato esperto e in quanto tale gli si potrebbe chiedere esplicitamente il suo/la sua consulenza. Lui/lei potrebbe essere invitato a scrivere una relazione, come farebbe un consulente esterno, per istruire il resto del personale con l'esperienza che ha in materia. In tal caso, le ipotesi sono due: se la persona è veramente un esperto nel campo, il processo decisionale sarà arricchito dal contributo di un reale esperto; se non lo è ma ritiene di esserlo, quando arriverà ad elaborare le ragioni del suo dissenso, fallirà, non riuscirà ad elaborare a fondo e in modo convincente il suo punto (spesso si arrendono immediatamente poiché il compito richiede troppa fatica) in questo secondo caso il più delle volte, lui/lei più facilmente accorderà alle decisioni prese. Questo segue un antico stratagemma cinese che cita "Portare il nemico in soffitta e togliergli la scala" (Anonimo, 1999). In un modo o l'altro, si crea una *win-win situation*.

Ci sono membri tra il personale della scuola che dissentono a prescindere, per partito preso. Attuano questo atteggiamento per puro divertimento, per avere l'attenzione, per essere diversi dagli altri e fare la voce fuori dal coro! In tali casi, è inutile discutere o modificare il contenuto (Papantuono, 2007). Essi continueranno ad agire come l'avvocato del diavolo su tutto ciò che si propone. Ancora una volta, l'unica via d'uscita è quella di definire la resistenza, al fine di ottenere il controllo su qualcosa che ci fa perdere il controllo.

Il dirigente Scolastico, malgrado la consapevolezza che il Prof. Cherry -come sempre- avrebbe manifestato con veemenza il suo disaccordo trasformando l'incontro in una situazione conflittuale, ha voluto proporre al suo staff un progetto in cui crede per apportare miglioramenti alla sua scuola. Per affrontare la complessa situazione viene richiesto un nostro intervento. In questa occasione al dirigente è stato indicato di proporre l'idea utilizzando una tecnica: il metodo dei *sei cappelli pensanti*¹ di De Bono. L'uso di tale strumento, in questo caso avrebbe reso possibile migliorare la discussione di gruppo e prescrivere al prof. Cherry la sua stessa resistenza.

Ad ogni insegnante, in funzione dell'intervento, gli era stato assegnato un *cappello pensante* e al prof. Cherry era stato assegnato quello di colore nero, cioè il cappello della critica. Ora era legittimato ad esprimere i suoi dubbi, i perché relativi al non funzionamento dell'idea. È stato vigorosamente incoraggiato ad essere critico e ad individuare i punti deboli, proprio perché nessuno avrebbe potuto svolgere questo compito meglio di lui! Questa strategia ha un esito *win-win*: se il Prof. Cherry avesse portato avanti delle critiche costruttive avrebbe arricchito il processo decisionale del gruppo, ma spesso (questo è successo in questo caso) la resistenza del Prof.

¹ *Sei cappelli pensanti* di Edward De Bono (2009) è uno strumento utilizzato per le discussioni di gruppo e per il pensiero individuale: cappello blu (pensiero processuale), cappello bianco (pensiero operativo o fatti), cappello verde (pensiero creativo), cappello giallo (pensiero ai vantaggi: benefici), cappello nero (pensiero critico), cappello rosso (pensiero affettivo: sentimento).

perdeva la sua spontaneità e la sua funzione trasgressivo-anatagonista. In altre parole, la richiesta di dissentire, lo ha portato ad acconsentire. Il Prof. Cherry rifiutava di fare la parte del critico, perciò gli veniva offerta una via d'uscita, cioè, scegliere un altro capello e poi un altro ancora. Questo lo ha portato a vedere la nuova proposta da punti diversi e ad abbracciare il progetto.

L'Ideologia come forma di resistenza al cambiamento: vi rientrano coloro che pur essendo in grado di collaborare si oppongono al cambiamento a causa delle loro ideologie rigide.

Gli intellettuali-ideologici possono dissentire al cambiamento organizzativo. Queste persone possono credere convintamente dell'inopportunità, dell'inadeguatezza della modifica proposta, possono ritenere che essa causerà più danni che miglioramenti. La resistenza al cambiamento è il risultato di differenze intellettuali, di credenze, di sensazioni, di vere e proprie filosofie (Papantuono 2007). Personale della scuola, genitori possono rifiutare un progetto scolastico perché ritengono errata la modifica proposta e/o perché sentono una violazione dei loro valori. La modifica delle tradizioni, dei costumi, della cultura è vissuta come una minaccia, di conseguenza viene respinta facendo scattare la resistenza.

L'effetto della cultura scolastica sugli sforzi di miglioramento della scuola è significativo. Gli atteggiamenti e le credenze delle persone formano la cultura. Secondo Ozdemir (2011), spesso, le innovazioni non sono messe in pratica, perché si scontrano con le immagini interne e profonde di come il mondo dovrebbe essere; percezioni rigide che limitano i soggetti a modi di pensare e agire familiari. Atteggiamenti e credenze creano modelli mentali di ciò che è la scuola, di come dovrebbe essere, di come dovrebbe rispondere agli eventi e alle azioni. È da questi atteggiamenti e credenze che si crea la cultura della scuola. Pájaras (1992) afferma che gli educatori generano sistemi di credenze perché hanno bisogno di spiegare i loro sforzi in modo da dare un senso a ciò che fanno. I sistemi di credenze possono far sentire più sicuri, ma possono anche impedire di immaginare ciò che potrebbe essere al di là della situazione attuale. Come affermava J.F. Kennedy: "Il cambiamento è la legge della vita, chi guarda solo al passato o al presente certamente perderà il futuro."

I dirigenti scolastici devono prima conoscere le credenze, i valori, le abitudini e le condizioni sottostanti a chi dissente. Anche se hanno chiaro dove vogliono arrivare (il punto di arrivo), è meglio andar piano (Balbi, Artini, 2006; Papantuono, Portelli, Gibson, 2014). Quanto meno una nuova idea si discosta dalle procedure, dalle tecniche e dai valori precedenti di un individuo o della cultura vigente nell'organizzazione scolastica, tanto più facilmente viene accettata. In altre parole, in presenza di una ideologia/percezione rigida, il leader educativo non dovrebbe presentare immediatamente e radicalmente a 180° la nuova idea.

La fretta di cambiare dei leader educativi spaventa, chi si lega strenuamente ad una ideologia può percepire una minaccia in queste decisioni. La logica stringente che irrigidisce la credenza aumenta la reazione oppositiva (Nardone, Portelli, 2005). In queste circostanze, la strategia dell'agente di cambiamento consiste nel raccogliere più dati, più fatti, per sostenere il cambiamento e per tentare ancora una volta di convincere l'individuo o il gruppo (Pojaghi, Nicolini, 2003). La comunità di apprendimento professionale può aiutare l'ideologo ad aprire i propri orizzonti e le sue percezioni limitanti, dà l'opportunità di condividere esperienze e conoscenze (Dana, 2009). Infatti, di fronte alle resistenze ideologiche meglio non attaccare la fede o i valori specifici, è più proficuo fornire valori e credenze aggiuntive per ampliare queste prospettive. La modifica di una cultura della scuola o le credenze individuali richiedono tempo. Come diceva il grande Napoleone "siccome vado di fretta ho bisogno di andare piano".

L'uso di un linguaggio analogico può aiutare al superamento delle resistenze (Papantuono, Portelli, Gibson, 2013). Un antico detto cinese recita "un'immagine sostituisce mille parole", infatti, non è una sorpresa che nel corso del tempo, ogni cultura abbia usato storie, analogie e parabole per tramandare insegnamenti, migliorare la comprensione e per contribuire a creare un cambiamento positivo. Le parabole del Vecchio e del Nuovo Testamento, la sacra scrittura del Kabblah, i Koan del Buddismo Zen, le allegorie della letteratura, le immagini della poesia e delle favole dei cantastorie, tutti fanno uso del linguaggio analogico per trasmettere un'idea in un modo indiretto ma significativo.

Nardone e Watzlawick (2005) sostengono che l'uso di un linguaggio figurativo analogico riduce la resistenza al cambiamento in quanto gli individui non sono tenuti a fare nulla e non sentono che il loro comportamento o parere in qualche modo è criticato. Il messaggio, in un certo senso, arriva in incognito. I suggerimenti possono essere veicolati attraverso una storia o comunicati con metafore

in modo che il soggetto non si senta coinvolto direttamente, ma il potere evocativo della storia o dell'immagine può andare a contrastare con quelle concezioni che rafforzano il comportamento della persona. Il linguaggio analogico può essere utilizzato per creare avversione verso un comportamento indesiderato o per promuovere un'alternativa più funzionale. In questo modo, l'interlocutore può superare le difficoltà connesse con il cambiamento (Papantuono, Portelli, Gibson, 2014).

Chang-Wells e Wells (1993) ci ricordano che nella ricerca educativa, la dimensione affettiva viene spesso trascurata. Essi enfatizzano l'importante ruolo delle metafore al fine di creare relazioni intense. Il linguaggio analogico sembra essere uno strumento comunicativo fondamentale per coltivare un rapporto di collaborazione. Metafore o altre figure retoriche riescono a riportare su un terreno comune aspetti potenzialmente discordanti. Risultano utili all'allineamento tra mittente e destinatario i quali più facilmente riescono a trovare spunti per collaborare. Coltivare un rapporto di collaborazione è un fondamentale trampolino di lancio verso il cambiamento (Pojaghi, Nicolini, 2003). Inoltre, il linguaggio analogico evoca sensazioni necessarie al cambiamento (Nardone, Salvini, 2007). È la sensazione e non la ragione che ci fa esporre e reagire verso il cambiamento. Come sosteneva Sant'Agostino, "nulla di quello che arriva all'intelletto, non passa attraverso i sensi". Il linguaggio analogico ci fa desiderare il cambiamento: dal 'sentirci da parte' lontani, ci fa 'sentire parte più vicini alla nuova proposta.

Il dissenso, generalmente, è considerato una barriera, una minaccia ma è proprio questa visione ad ostacolare il cambiamento organizzativo. Se i leader educativi riconoscono il dissenso e ne comprendono le logiche di fondo che lo condizionano, esso può essere orientato nella direzione giusta. Proprio come un'elica, può essere usato per generare il cambiamento in modo efficace ed efficiente. In qualità di agenti di cambiamento, i leader educativi devono essere in grado di portare tutte le parti interessate a liberarsi dalle loro resistenze e a correre il rischio di abbracciare il cambiamento, in modo da preparare il terreno per il miglioramento personale e della scuola in generale. Come afferma il popolare proverbio di Fredrick Wilcox, "il progresso comporta sempre dei rischi; non si può rubare la seconda base e tenere il piede sulla prima".

REFERENCES

- Alexander, F., (1961) *The Scope of Psychoanalysis* Basic Books New York.
- Anonymous in Verstappen S.H. (1999) *The Thirty-six Stratagems of Ancient China*, China Books & Periodicals, Incorporated
- Ashby W.R. (1956), *An Introduction to cybernetics*, Methuen, London.
- Balbi, E., Artini, (2009) *Curare la Scuola: Il Problem Solving per dirigenti scolastici*. Ponte Alle Grazie Milano
- Burns, T. & Wagner, C. (2013). *Organizational dissent: A form of feedback*. NASSP Principal Leadership. 14(4) 28-32.
- Calhoun, E.J. (2002) Action Research for school improvement. *Educational Leadership* 59 (6) 18-24.
- Campbell, D (1997) *Systemic Change in Organisations*. Karnac, London.
- Chang-Wells G.L. and Wells G., (1993) *Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge* in E.Forman, N. Minick and A. Stone (Ed) *Contexts for learning : Sociocultural Dynamics in Children's Development* New York Oxford University Press.
- Dana, N. F. (2009) *Leading with Passion and Knowledge*. The rincipal As Action Researcher Cowin USA
- De Bono, E., (2009) *Six Thinking Hats*. Penguin Books.
- Denhardt, R. and Denhardt J.V. (2000). "Leading Change in Local Government (part two)," *PA Times*, 23(7), 2.
- Devos, G., Buelens, M. & Bouckenoghe, D. (2007) *Contribution of content, context, and process to understanding openness to organizational change: two experimental simulation studies*. *Journal of Social Psychology* 2007 Dec;147(6):607-29. doi: 10.3200/SOCP.147.6.607-630.
- Fullan M.. (2005) *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Goodboy, A. K., Chory, R. M., & Dunleavy, K. N. (2008). *Organizational dissent as a function of organizational justice*. *Communication Research Reports*, 25, 255–265.
- Heath, C., and Heath, D., (2010) *Switch. How to change things when change is hard*. Crown Business; Ne York.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hubble, M. A., Duncan, B. L., Miller S. C., (1999) Ed. *The Heart and Soul of Change: What works in Therapy* American Psychological Association, Washington DC.
- Kassing, J. W. (1997). *Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent*. *Communication Studies*, 48, 311–332.
- Kassing, J. W. (1998). *Development and validation of the organizational dissent scale*. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183–229.
- Kassing, J. W. (2001). *From the look of things: Assessing perceptions of organizational dissenters*. *Management Communication Quarterly*, 14, 442–470.
- Kassing, J. W., & Armstrong, T. A. (2001). *Examining the association of job tenure, employment history, and organizational status with employee dissent*. *Communication Research Reports*, 18, 264–273.
- Martin, A.J., Jones, E.S., & Callan, V.J. (2011) *Change Recipients' Reactions to Organizational Change: A 60-Year Review of Quantitative Studies* *The Journal of Applied Behavioral Science* December 2011 47:461-524.
- Moscovici, S., Doise, W, (1992) *Dissensi e consensi*. Il Mulino, Milano
- Nardone G., , Salvini, A., (2007) *The Strategic Dialogue: Rendering the Diagnostic Interview a Real Therapeutic Intervention*. Karnac Books.
- Nardone, G., Portelli, C, (2005), *Knowing through Changing: The Evolution of Brief Strategic Therapy*. Crown Publishing House U.K.
- Nardone, G., Watzlawick, P. (1993) *The Art of Change. Strategic Therapy and Hypnotherapy Without Trance*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Nardone, G., Watzlawick, P. (2005) *Brief Strategic Therapy: Philosophy, techniques and research*. Rowman & Littlefield Publishing House, U.S.A.

- Nicolini, P., Pojaghi B. (2000) *Sentimenti, pensieri e pregiudizi nella relazione interpersonale*. FrancoAngeli, Milano
- Ozdemir, M. (2011). Opinions of high school administrators on teachers' organizational dissent behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1905–1908.
- Pajaras, M.F. (1992) *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH* 1992 62: 307
- Papantuono, M. (2007) *Identifying and exploiting the patient's resistances to change in brief strategic therapy*, in *Brief Strategic and Systemic Therapies: The American Review Vol1 Issue 1*.
- Papantuono, M., Portelli C., Gibson, P. (2014) *Winning without fighting: A teacher's handbook of effective solutions for Social, Emotional and Behavioural difficulties in Students*. Malta University Press.
- Pascal, B (1958) *Pascal's Pensées*. E.P. Dutton & Co. New York
- Pojaghi, B., Nicolini, P. (2003) *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*. FrancoAngeli, Milano.
- Reeves, D. (2011, October). *Skeptics and cynics*. *American School Board Journal*.
- Resnick L.B., (1989) *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* L. Erlbaum Associates NJ.
- Senge P.M. (2006) *Learning for Sustainability: SoL* (The Society for Organizational Learning, Incorporated),
- Senge, P. & Lannon-Kim, C. (1991). *Recapturing the spirit of learning through a systems approach*. *School Administrator*, 48(9), 8-13.
- Stoner, J. A.F. and Wankel, C. (1986) *Management*. Prentice-Hall; 3rd edition.
- Von Foerster, E (1984) *Ethics and Second Order Cybernetics*. (unpublished Lecture)Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D. D. (1967), *Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, Norton, New York.