

# PROFESSIONE DOCENTE E NUOVE COMPETENZE: L'ESERCIZIO DEL COACHING EDUCATIVO A SCUOLA

## THE TEACHING PROFESSION AND NEW SKILLS: THE PRACTICE OF EDUCATIONAL COACHING IN SCHOOLS

---

---

*Marisa Musaio<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 22 de febrero de 2017, 20 de abril de 2017

*Riassunto:* I cambiamenti che hanno investito la scuola, l'autonomia dell'insegnamento basato su indicazioni nazionali e piani di studio personalizzati, con forti mutamenti nel contesto sociale, la complessità e l'incertezza attuali hanno progressivamente cambiato il profilo dell'insegnante e le competenze educative. A causa dell'influenza di questi fattori, l'acquisizione di ulteriori abilità – da parte del docente – è centrale per affrontare i contemporanei cambiamenti nelle pratiche educative. In considerazione di questi, la professione docente richiede un'identità e abilità di insegnamento pratico atte a migliorare la capacità di aiutare le nuove generazioni nella loro autorealizzazione. In tal senso questo studio esamina la domanda di coaching nelle scuole come competenza didattica, relazionale e motivazionale.

*Parole chiave:* scuola, profilo docente, competenza didattica, competenza relazionale, competenza motivazionale.

*Abstract:* Changes that have invested in school, the autonomy of teaching based on national guidelines and personalized study plans, with strong changes in the social context, complexity and current uncertainty have progressively changed the teacher's profile and educational skills. Due to the influence of these factors, acquiring additional skills by the teacher is central to addressing contemporary changes in educational practices. In view of these, the

<sup>a</sup> Facoltà di Scienze della Formazione (Sede di Milano). Dipartimento di Pedagogia. Università Cattolica del Sacro Cuore.

Correspondencia: Università Cattolica del Sacro Cuore. Facoltà di Scienze della Formazione. Dipartimento di Pedagogia. Largo Gemelli, 1. 20123 Milán. Italia.

E-mail: marisa.musaio@unicatt.it



professor requires a sense of identity and practical teaching skills to improve the ability to help new generations in their self-realization. In this sense, this study examines the demand for coaching in schools as a didactic, relational and motivational competence.

*Keywords:* school, teacher profile, didactic competence, relational competence, motivational competence.

## INTRODUZIONE

La necessità di migliorare le competenze professionali degli insegnanti, è ampiamente riconosciuta a livello planetario come priorità per affrontare in maniera sistematica i cambiamenti culturali e sociali. In questa direzione si pongono tanto le iniziative di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione, quanto la promozione di processi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, finalizzati all'acquisizione di abilità (*skills*) e competenze (*expertise*). Nella convinzione che i processi di riforma della scuola non possano essere disgiunti da riflessioni e pratiche volte a migliorare la formazione degli insegnanti, questo contributo pone in relazione il tema delle competenze relazionali con il ruolo del coaching come approccio e metodologia per contribuire a sollecitare cambiamenti nell'identità professionale e nella pratica scolastica. Attingendo a sollecitazioni differenti provenienti anche da altri ambiti di esperienza e di formazione, per esempio come quello del *coaching*, l'insegnante potrebbe progressivamente esercitare la funzione di motivatore (*motivator*), di facilitatore (*facilator*) e di ispirazione (*inspiration*) nei confronti dei suoi studenti. In questa direzione appare essenziale comporre un proprio "sapere personale" come impegno nel costruire un percorso cognitivo e di formazione, esito di una storia personale e di una formazione che risulta guidata sempre da una teoria o da un complesso di teorie alle quali si attribuisce valore e che concorrono a costruire un "ordine interpretativo" in relazione al quale si esercita la propria pratica didattica (De Mennato, 2003: 192). In tale direzione la professionalità andrebbe intesa non solo come esito e risultante di conoscenze e competenze già acquisite, ma come processo aperto alla rielaborazione e integrazione di competenze ulteriori sul piano della gestione della classe, della comunicazione e delle modalità di porsi nella relazione educativa.



In questo contributo si intende proporre in particolare una riflessione sull'applicazione del coaching come prospettiva e metodologia finalizzata a potenziare le competenze relazionali e motivazionali degli insegnanti nel proprio lavoro con gli studenti. Ma prima di procedere a rintracciare elementi utili a sostegno dell'ipotesi del coaching come ambito per l'acquisizione di competenze intrecciabili con il lavoro degli insegnanti, occorre considerare come sia mutata la loro identità professionale.

## 1. IDENTITÀ E COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI

Riconosciuta ormai nella sua valenza educativa, formativa e culturale, la professione docente è attraversata oggi da crescenti cambiamenti e da elevate aspettative per quanto attiene la formazione delle nuove generazioni, per aiutarle ad orientarsi in modo attivo nella società. A motivo delle mutate esigenze di sviluppo e di crescita globale, e dei conseguenti cambiamenti che stanno interessando i sistemi di istruzione e di formazione nei diversi paesi (Lane, Johnstone, 2013; Binanti, 2013; De Mennato, 2003), cresce la richiesta di competenze articolate non solo sul piano della trasmissione culturale e delle conoscenze, ma nella direzione di una formazione trasversale che permetta agli insegnanti di saper rispondere alle caratteristiche di una società complessa, globale e virtuale.

Chiamato ad essere sempre più un "professionista dell'educazione e della formazione" l'insegnante non è un mero esecutore rispetto ad un potere centrale che dispone, né un impiegato dipendente da una tradizione e da un'ideologia di riproduzione di uno *status quo* (Riva, 2008: 149), ma risulta impegnato nel consolidare il proprio profilo professionale attraverso percorsi di formazione e di crescita culturale, di partecipazione ad esperienze che intrecciano l'attività di insegnamento, con la progettazione multidisciplinare, la ricerca didattica e la formazione in itinere. In tal modo egli presiede alla scelta di modelli culturali e didattici, li organizza in vista di una progettazione e azione concreta. L'insegnante si trova a ripensare il suo ruolo nell'ottica più globale della *formazione*, e tale dimensione confluisce nell'acquisizione di più profonde capacità di organizzazione e attuazione del lavoro scolastico,



concorrendo a delineare una professionalità educativa che, come richiamato già da Schön, si caratterizza per una puntuale competenza “riflessiva” che lo rende capace di “riflettere nel corso dell’azione”. L’insegnante diviene in tal modo un ricercatore che opera nel contesto, la cui professionalità non dipende dalle categorie in precedenza consolidate sul piano della teoria e della tecnica, ma dalla capacità di costruire una nuova teoria relativamente al caso unico: “La sua indagine non è limitata a una decisione sui mezzi dipendente da un preliminare consenso sui fini. Egli non tiene separati i fini dai mezzi, ma li definisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica. Non separa il pensiero dall’azione, ragionando sul problema sino a raggiungere una decisione che successivamente dovrà trasformare in azione” (Schön, 1993: 94).

Come professionista riflessivo l’insegnante non rimane chiuso nell’idea che per insegnare risulti sufficiente l’applicazione di determinate tecniche, ma affronta in modo flessibile e innovativo le situazioni di incertezza, riflette nel corso dell’azione ed esercita quella Schön indica “arte dell’esercizio della pratica” da ricercare in riferimento all’epistemologia implicita nei processi artistici, di carattere intuitivo, che alcuni professionisti adottano quando devono affrontare situazioni di incertezza, instabilità o risolvere conflitti di valore.

L’affermarsi nel panorama internazionale della ricerca e della pratica educativa di un’epistemologia “riflessiva”, ha permesso di sottolineare l’importanza che riveste esercitare le proprie conoscenze disciplinari, metodologiche e pedagogiche adattandole alle diverse situazioni, per costruire forme di conoscenza pratica e risposte efficaci ai problemi della prassi. Come *agenti riflessivi* gli insegnanti non si limitano all’impiego di un repertorio di metodologie didattiche, ma sono chiamati a riflettere sulla prassi (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008), a mettersi in gioco sul piano delle proprie risorse e attitudini cognitive, emotive, relazionali. In tal senso l’identità docente viene configurandosi in modo aperto e dinamico, e non più autocentrato su un’identità chiusa. Come rileva Striano, lo studio intrapreso in particolare da Schön sulla formazione della professionalità, ha permesso di mettere a fuoco il significato di “un’epistemologia professionale”, non più stabile, codificata fondata su protocolli, ma aperta a considerare come affrontare, comprendere, guidare, influenzare e gestire le trasformazioni (Striano, 2006: 9). L’epistemologia ri-



flessiva viene a capovolgere il problema del rapporto tra competenza pratica e conoscenza professionale, nel senso che l'agire non è limitato all'applicazione di una conoscenza acquisita. Il fulcro dell'azione diviene l'interrogarsi su ciò che è possibile apprendere all'interno dei "contesti della pratica" nei quali si realizza "un tessuto di azioni, linguaggi, saperi, repertori, tradizioni in cui vengono veicolati particolari forme e modi di applicare, costruire, sistematizzare, trasferire la conoscenza" (Striano, 2006: 14). Tali considerazioni risultano di estremo interesse per interpretare l'identità dell'insegnante professionista in relazione all'esercizio costante della riflessione, che opera in una comunità di pratiche per realizzare processi di condivisione, negoziazione, revisione e innovazione della conoscenza.

L'attività didattica emerge come la risultanza di un complesso gioco di *riflessività e competenze* sul piano cognitivo, affettivo, sociale, metodologico, organizzativo, che si concretizzano nella capacità di adottare modalità didattiche flessibili, per saper affrontare la complessità e la diversità delle situazioni, ma anche per rispondere alla diversità degli stili personali e di apprendimento dei ragazzi, in considerazione del carattere di *unicità* che caratterizza le situazioni educative, e per gestire l'eterogeneità all'interno della classe (Perrenoud, 2002: 61-66).

Il significato della professionalità intesa come *expertise* tecnica esposta da Schön, ben si presta per sviluppare modalità riflessive su situazioni da riconoscere nei caratteri unici ed incerti. Richiamando il saggio di Lev Tolstoy, *On teaching the Rudiments*, sull'insegnamento della lettura come metodo distinto per ciascuno ("Il migliore insegnante è quello che ha sulla punta della lingua la spiegazione di ciò che preoccupa l'alunno"), Schön richiama il concetto di arte dell'insegnamento non come cieca aderenza ad un metodo, ma come risposta a tutte le possibili difficoltà incontrate da un alunno. Più che di un metodo, si dovrebbe pertanto parlare di *arte dell'insegnare* come capacità di scoprire nuovi metodi, prendendo avvio dalle difficoltà dell'allievo non in termini di difetti ma come un interrogarsi che interpella l'insegnante sollecitandolo a sviluppare in se stesso le abilità per scoprire e affrontare nuovi problemi. Attraverso quella che Schön chiama "*conversazione riflessiva*", ossia riflettendo nel corso dell'azione, si procede a far emergere, esercitare, ristrutturare e verificare sul campo le comprensioni intuitive dei fenomeni di cui si fa esperienza (Schön, 1993: 92). In tal modo prende corpo una comprensione



delle situazioni che si profila come “arte della pratica” che si misura con situazioni incerte, instabili e uniche, così come accade le situazioni che abitano la pratica dell’insegnamento. Gli studenti infatti presentano fenomeni diversi per quanto attiene la comprensione e l’azione: “Ogni studente rappresenta un universo costituito da un singolo, le cui potenzialità, i cui problemi e ritmi di lavoro devono essere colti nel mentre l’insegnante riflette nel corso dell’azione sul progetto del proprio lavoro” (Schön, 1993: 335). Più che un esperto tecnico, l’insegnante è un professionista riflessivo che esercita la libertà di riflettere, di inventare e di differenziare i metodi per i suoi studenti, per aiutarli a diventare consapevoli delle loro “comprensioni intuitive”, evitando di farli cadere in stati di confusione cognitiva e riuscire ad esplorare nuove direzioni di comprensione e di azione. Inoltre si tratta di un professionista che riconosce nelle dimensioni dell’incertezza, dell’instabilità, dell’unicità e del conflitto, la sfida ad una continua riflessione nel corso dell’azione.

Il professionista non è colui che possedendo un sapere pretende di applicarlo come insieme di tecniche, secondo standard di situazioni e di prestazioni prestabilite, ma colui che tiene in considerazione le caratteristiche della situazione, per restare in conversazione continua con la situazione, con il più ampio contesto sociale del quale è parte e in relazione al quale si impegna a far emergere “la risposta impertinente” come intreccio tra significati, problemi e dilemmi non previsti (Schön, 1993: 348).

Come avviene per la formazione di ogni singola personalità, allo stesso modo la personalità dell’insegnante è una dimensione di carattere *processuale*, che si compie nel tempo, sostenuta da conoscenze, competenze, abilità, acquisite tra formazione iniziale e formazione continua in servizio. Quando si richiama l’importanza di continuare a formarsi, il focus di attenzione dovrebbe concentrarsi non soltanto sull’acquisizione e la trasmissione di ulteriori saperi, ma sull’acquisizione di una forma diversa di competenza che trasforma l’insegnante in *ricercatore* (De Mennato, 2003; Colombo, 2005). La formazione, come ulteriore elemento fondante dell’identità professionale, attiva uno spazio di esercizio e di sperimentazione di sé, utile per maturare anche la disponibilità ad una continua messa in discussione delle conoscenze già possedute, dei comportamenti e delle strategie adottate. In quanto tale l’identità dell’insegnante è un percorso di carattere evolutivo, che per sua natura coinvolge i docenti in un processo di formazione e di sviluppo continuo,



lungo il quale le motivazioni iniziali che hanno condotto alla scelta professionale, possono certamente essere riviste, analizzate negli aspetti di criticità, sottoposte a revisione e fatte oggetto di ulteriore riflessione.

L'identità professionale dell'insegnante non rimane statica nel tempo. Come costruito dinamico e articolato, si trasforma in relazione alle esperienze, alla formazione, allo sviluppo personale, all'influenza del contesto, del lavoro condotto con la classe, dell'interazione con i colleghi e di uno scenario più ampio nel quale agiscono e si incontrano soggetti diversi: gli alunni/studenti, le famiglie, i colleghi, i soggetti della comunità di appartenenza.

Volendo ricondurre la molteplicità dei fattori di cambiamento qui sinteticamente richiamati, potremmo dire che risultano attinenti a due ambiti sintetici:

- il profilo professionale dell'insegnante, sempre più rispecchiante l'esercizio di un'azione didattica chiamata a risultare efficace in rapporto alle mutate esigenze della società delle conoscenze e delle competenze, ambito che attiva in particolare la domanda: *chi è oggi l'insegnante?*
- la formazione di competenze didattiche da acquisire alimentando la riflessione sulla pratica, attraverso il confronto e lo scambio con pratiche provenienti anche da altri ambiti, diversi dall'insegnamento (come per esempio quello sportivo e aziendale), per delineare un profilo di insegnante capace di interessare, richiamare l'attenzione, motivare, sollecitare a scoprire nuovi percorsi e accompagnare gli studenti verso la realizzazione di sé (Musaio, 2016). Tale ambito di considerazione apre il versante di ricerca intorno alle ulteriori competenze degli insegnanti.

## 2. LE COMPETENZE EMERGENTI

Nel richiamare l'importanza di acquisire un proprio *habitus* per essere in grado di promuovere le individualità e interiorità degli studenti come valore essenziale da custodire, Williams James affermava che "L'insegnante [...] deve ridestare quante più fonti di interesse possibili per un determinato argomento, stabilendo connessioni tra la natura di questo e quella dei suoi allievi, nella linea della curiosità teoretica, dell'interesse personale o dell'impulso combattivo" (James, 2003: 98).



Se dal punto di vista educativo l'insegnante si prende cura dell'alunno/studente come persona nella sua globalità e nei suoi bisogni, sul piano formativo egli agisce in rapporto alle istanze profonde che rimandano alla dignità e unicità della persona, istanze che si attuano attraverso un impegno ampio a favore delle nuove generazioni per aiutarle a rintracciare dentro di sé proprie potenzialità e desideri, per essere in grado di rintracciare risposte alle aspettative di formazione e di realizzazione presenti in ognuno.

Le finalità educative e formative, però, non sono da intendersi in modo astratto e svincolato dal piano dell'operatività. Esse si attuano in relazione alla pratica e all'azione, motivo per cui alcuni studiosi ritengono che si possa parlare dell'insegnante come "profilo d'azione" (Nuzzaci, 2012: 79-87) e come soggetto sottoposto ad una continua trasformazione. L'influenza dell'attuale complessità e contigenza storica, sta determinando la crescente richiesta di nuove competenze per gli insegnanti, ad integrazione di quelle già tradizionalmente svolte sul piano culturale e didattico.

In relazione al contesto di crisi, di transizione e di incertezza, si evidenziano competenze emergenti che inducono a formulare possibili inventari delle competenze, pur riconoscendo che esse non possono essere costruite e individuate in maniera oggettiva. Come esito di una pratica sempre più riflessiva, le competenze vengono formandosi in rapporto all'esperienza, alle trame concettuali e relazionali che vengono determinandosi di volta in volta nei contesti scolastici, in relazione anche ai presupposti teorici e pedagogici ai quali gli insegnanti aderiscono. Come rileva Perrenoud, "Nessun avanzamento può realizzarsi senza una rappresentazione condivisa delle competenze professionali che sono l'anima della qualificazione" (Perrenoud, 1999, 2002: 191).

In linea generale la ricerca intorno al tema delle competenze ha permesso di sviluppare una maggiore coscientizzazione dell'identità e della qualità dell'azione insegnante. Se è vero che le sfide e le sollecitazioni esterne inducono gli insegnanti a guardare oltre i confini della propria attività professionale per essere in grado di esercitare azioni che risultino efficaci nel contesto esterno con il quale le future generazioni si troveranno a confrontarsi, è vero anche che l'acquisizione di nuove competenze esercita un impatto non trascurabile sul *profilo professionale ed educativo* degli insegnanti. Essi si trovano ad esercitare responsabilità sempre più ampie e complesse, e in parallelo con



l'evoluzione del sistema di istruzione e formazione, a dover acquisire competenze non più soltanto culturali e didattiche, ma di carattere articolato e trasversale.

Senza correre il rischio di generalizzare potremmo sintetizzare alcune competenze essenziali, assumendo tale nozione in riferimento alla “*capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni*” (Perrenoud, 14).

Da tale definizione si può desumere il carattere articolato delle competenze che non sono né saperi, né un saper-fare, né attitudini, ma una mobilitazione e impegno di risorse personali che l'insegnante è in grado di attivare *in situazione*, attraverso operazioni mentali che gli consentono di rintracciare nello specifico le *risorse* idonee e pertinenti per affrontare di volta situazioni e difficoltà diverse.

Nel novero delle competenze che dovrebbero appartenere all'insegnante in modo costante, rintracciamo quelle educative, comunicative, relazionali, didattiche, progettuali, organizzative, valutative. Ci soffermiamo in particolare sulle *competenze relazionali* come insieme di capacità connesse al “prendersi cura” delle dinamiche di interazione con gli altri, a motivo della centralità che le relazioni rivestono all'interno della vita scolastica (Bombardieri, 2016: 57-98), nel consentire quell'intreccio tra acquisizione di conoscenze e interiorizzazione delle motivazioni e valori.

Le relazioni con gli allievi impegnano l'insegnante in un'articolazione di ruoli che vanno dal “motivatore”, al “facilitatore” degli apprendimenti, sino al ruolo di “orientatore” capace di motivare e ispirare gli studenti nelle loro scelte. A fronte dell'accelerazione degli stili di vita e dei cambiamenti della società, la capacità di esercitare delle scelte, implica porre in relazione la costruzione della propria personalità con la capacità di progettare e di porsi degli obiettivi coerenti con il proprio modo di essere. Un insegnante *motiva* i propri studenti quando presta attenzione alla costruzione della fiducia in se stessi; agisce da *facilitatore* degli apprendimenti quando promuove attività che aiutano a superare le difficoltà e ad elaborare gli errori come esperienza dalla quale gli studenti possano apprendere; e infine, agisce come presenza capace di *ispirare* i propri studenti, quando si prende cura della relazione in modo da farne uno spazio di elaborazione creativa (Bombardieri, 2016: 107-



114) della loro personalità e di promozione dell'auto-motivazione. Queste tre aree di attività inducono ad indagare le potenzialità del coaching all'interno della scuola.

### 3. IL COACHING: DEFINIZIONE E AMBITI

Prendere in considerazione la valenza educativa del coaching in relazione all'attività docente, implica considerare i principali capisaldi di un ambito sia metodologico sia prospettico orientato a migliorare l'efficacia e il risultato dell'azione in ordine al piano comunicativo e relazione (*effective communication*); alla restituzione del lavoro svolto (*feedback*) per migliorare la pratica; alla promozione e accrescimento delle possibilità di crescita umana dei singoli (*empowerment*), per aiutarli a rintracciare in se stessi le risorse per affrontare nuovi cambiamenti, in modo sostenibile e radicandosi nelle proprie conoscenze, competenze e capacità di relazione con gli altri.

Il termine *coaching* indica un campo oggi in considerevole espansione al quale rinviano numerose pratiche eterogenee in vario modo collegate con l'ambito sportivo, professionale e di formazione personale. Le origini del termine inglese vanno rintracciate nel verbo *to coach* che letteralmente significa allenare, accompagnare, motivare, con un legame diretto con l'ambito sportivo. Ma il termine trova riscontro anche nell'etimologia francese *coche*, che nel XVI secolo indicava una vettura per il trasporto dei viaggiatori, trainata da cavalli e guidata da un cocchiere, il quale poiché accompagna le persone da un luogo all'altro, da dove sono a dove vorrebbero andare, ben si presta ad evocare la figura di una guida, così come del resto tale funzione era svolta nell'antichità da parte del cocchiere che affiancava il principe e conduceva il carro durante le battaglie (Angel, Amar, 2005, 2008: 22).

L'emergere di tale figura, benché ampiamente identificata con l'ambito dell'addestramento sportivo e di squadra, rimanda ad una articolazione di differenti figure che hanno contribuito al suo affermarsi: si pensi alla figura del filosofo, in particolare a Socrate, che attraverso il dialogo e il suo interrogare gli interlocutori guidava alla crescita nella sapienza senza mai fornire risposte predeterminate; oppure alla figura dell'allenatore, evidenziata in particolare da Timothy Gallwey, considerato l'iniziatore del coaching, al quale va attri-



buita la sottolineatura dell'*inner game*, vale a dire della condizione interiore del giocatore, il quale va accompagnato ad affrontare non solo gli ostacoli esterni, ma a ridurre quelli interni che impediscono di raggiungere una buona *performance*. Oltre a queste due figure, il profilo del coaching attinge riferimenti alla figura del consulente aziendale e, infine, anche a quella dello psicologo (Pannitti, Rossi, 2012: 11-13). Per quanto attiene l'intreccio tra il coach, il consulente aziendale e lo psicologo, la letteratura sull'argomento si sostanzia in particolare degli studi di J. Whitmore, il quale identifica il coaching in una prospettiva complessa, non di mera tecnica, ma di filosofia alla quale orientare e ispirare il modo di entrare in relazione. Come "arte, abilità e pratica", il coaching, secondo Whitmore, restituisce la bellezza di un approccio per accrescere l'equilibrio esistenziale e la consapevolezza della persona; una pratica di vita per "saper creare una visione positiva del futuro o un ideale a cui tendere, in contrapposizione all'eterno sforzo di "sopravvivere" per cercare di evitare i problemi" (Whitmore, 2002: 6). Ponendo al centro della sua prospettiva la promozione della fiducia dell'allievo, Whitmore elabora una serie di riflessioni e di orientamenti finalizzati ad accrescere le capacità di scelta delle persone, e attingendo agli studi sull'intelligenza emotiva e alla teoria motivazionale di Maslow, sottolinea l'importanza del coaching ai fini della ricerca di significato e di un percorso spirituale (Whitmore, 2002: 173), l'attivazione di una "relazione di influenza" per l'attivazione di uno spazio di costruzione di senso (Angel, Amar, 2005, 2008: 31).

Come si può constatare il coaching realizza un intreccio di teorie e di pratiche, raggruppando un insieme di metodologie e di prospettive orientate a sviluppare soprattutto le *potenzialità* delle persone, con una finalità essenzialmente formativa.

Per integrare ulteriormente i richiami alla diffusione recente del coaching, occorre considerare che l'attenzione ha registrato un momento di particolare incremento anche a livello mediatico grazie alla frase pronunciata da Bill Gates: "*Everyone needs a coach*"<sup>1</sup> nel corso di un discorso tenuto sul tema della formazione dei docenti.

Nel suo intervento Gates afferma che "Ognuno ha bisogno di un motivatore", rilevazione che non appare scontata, se si pensa che anche un educatore,

<sup>1</sup> <<https://www.youtube.com/watch?v=pc77SvWz0IE>>.



o un insegnante, dovrebbe portare intrinsecamente in sé la funzione del motivare. Il discorso, nel dettaglio, rintraccia nell'insegnamento un'attività che necessita della presenza di qualcuno in grado di restituire un feedback a chi agisce, essenziale affinché gli insegnanti possano essere aiutati a migliorare. Gates, prosegue evidenziando come i docenti americani non hanno la possibilità di migliorare perché non c'è nessuno che dica loro "dove" e "come". Ed essendo gli alunni uno dei principali parametri per valutare gli insegnanti, rileva come i paesi con i più alti punteggi degli adolescenti negli apprendimenti delle lettere, della matematica e delle scienze, siano quelli in cui si investe in sistemi strutturati di miglioramento della formazione docente. Laddove la didattica viene osservata e implementata anche da parte dei colleghi, i risultati degli studenti migliorano, e di conseguenza, quando ci sono occasioni di feedback, di riflessione e di correzioni per i docenti, cresce anche la qualità dell'insegnamento.

Proseguendo nell'interpretazione del coaching come competenza essenziale per gli insegnanti, va rilevato come tale ambito non costituisce soltanto l'apprendimento di contenuti, competenze o metodologie, ma l'acquisizione di un *approccio formativo globale* che aiuta la persona ad *apprendere ad apprendere*. "Il coaching è dunque una 'vera' formazione, intesa sì come processo di facilitazione dell'apprendimento, ma anche – soprattutto – come il processo che 'dà forma', cioè restituisce una forma a ciò che si possiede" (Ghenò, 2014: 11).

Angel e Amar parlano in proposito di "processo di accompagnamento destinato a favorire un ambiente di crescita e di ottimizzazione del potenziale di un individuo o di un gruppo di persone nel rispetto della loro integrità" (Angel, Amar, 2005, 2008: 16).

La finalità dell'intervento di coaching è l'individuazione e la costruzione di uno spazio nel quale la persona può essere aiutata ad esprimere le proprie aspirazioni, ad acquisire competenze e mettere a punto l'attuazione della propria performance.

L'assunto di fondo dal quale il coach muove è che la persona possiede in sé un potenziale inespresso e le competenze per essere in grado di trovare le soluzioni e raggiungere i risultati prefigurati. Il coach agisce come catalizzatore di tali risorse canalizzandole e orientandole, tanto da poter dire che la natura della sua attività rispecchia un orientamento maieutico che mantiene



una sua specificità rispetto alle attività di *counseling*, di *mentoring* e di *tutoring* perché, a differenza di queste, è una dinamica intersoggettiva fondata sulla co-costruzione e co-elaborazione tra due soggetti (Angel, Amar, 2005, 2008: 19).

Sintetizzando le dimensioni proprie del coaching potremmo affermare che esso si identifica in un processo di *empowerment* della persona, attraverso una relazione di aiuto e di accompagnamento finalizzato a sviluppare le potenzialità individuali e di crescita personale, identificare bisogni e desideri, alimentare la sfera motivazionale in vista della *autorealizzazione*. In quanto tensione motivazionale presente in ognuno, la ricerca della realizzazione di sé si snoda nell'alternanza tra solitudine e relazionalità, tra fragilità, vulnerabilità, limiti e possibilità di superarli. Ed è esattamente all'interno di questa problematicità che si inserisce il ruolo dell'insegnante. Se il suo fine educativo, culturale, etico è di alimentare conoscenze e apprendimenti per promuovere l'autonomia e la promozione di sé da parte dei ragazzi, occorre chiedersi se tale fine sia oggi conseguito oppure disatteso, soprattutto in considerazione delle difficoltà che la società della complessità induce nel rintracciare concrete possibilità di realizzazione.

Per potenziare le potenzialità e intravedere possibilità di attuazione e riuscita, ogni soggetto ha bisogno di attingere idee guida, motivazioni, passioni, sia rispetto a se stesso, sia agli altri, sia ai valori in base ai quali costruirsi. In questa direzione, come sostiene Roberta De Monticelli, il senso dell'essere maestro risiede nel "saper eliminare tutto l'inessenziale. [...]. Tutto ciò che separa la coscienza delle persone dalle cose stesse – e in particolare da se stesse. Un maestro è uno che sa come si coglie, come si accoglie e come si raccoglie l'essenziale" (De Monticelli, 2001: 165-166).

Le parole della filosofa ci offrono il suggerimento per la messa a fuoco di una riflessione sulle modalità relazionali dell'insegnante che, sulla base dei riferimenti all'epistemologia professionale in precedenza richiamata, potremmo definire di *accompagnamento riflessivo* nella direzione dell'autorealizzazione delle persone.

Nella riflessione sull'identità e sull'azione degli insegnanti divengono allora centrali due ambiti di competenze: quelle legate alla *riflessività* nel corso dell'azione e le *competenze relazionali*. Risulta pertanto assodato che le conoscenze culturali e disciplinari non restituiscono automaticamente l'effi-



cacia e la capacità di saper insegnare, di saper adottare strategie utili a mantenere la vicinanza educativa, l'interesse e rispetto reciproco. Per accrescere il ruolo di guida e orientamento, le competenze relazionali e motivazionali divengono strategiche nella relazione con l'allievo e per aprire l'insegnante ad essere figura impegnata nell'accrescere la motivazione dei ragazzi (Matta Emad, 2016).

La comprensione delle motivazioni che stanno alla base dei comportamenti personali, tanto dei ragazzi quanto degli insegnanti, e che possono essere causa di scarso rendimento o di motivazione, risulta allora centrale per la ricerca di modalità di supporto e per poter agire per il miglioramento e il raggiungimento del *successo formativo* (Sacchi, 2008; Catalano, 2000). È innegabile, a seguito delle rilevazioni di indagine riflessiva qui riportate, che gli insegnanti abbiano bisogno oggi di più ampie conoscenze, competenze e pratiche, per essere in grado di promuovere apprendimento nei soggetti. Insegnare infatti implica sempre più padroneggiare competenze complesse, prefiggersi uno sviluppo professionale non fine a se stesso, ma finalizzato a rendere efficace l'azione affinché l'apprendimento degli studenti possa culminare nella riuscita. E la riuscita degli studenti è parallelamente riuscita anche degli insegnanti. In tale direzione il coaching si inserisce al tempo stesso sia come prospettiva formativa sia come metodologia per accrescere le competenze idonee a guidare la riuscita e per realizzare efficaci programmi di sviluppo professionale orientati a costruire le abilità, capacità, modalità relazionali di un educatore, sostenendo più ampi programmi di accrescimento dell'efficacia (*effectiveness*).

#### 4. IL COACHING COME INSIEME ARTICOLATO DI COMPETENZE DELL'INSEGNANTE

Le esperienze di coaching nel campo dell'impiego educativo e scolastico costituiscono un'area di ricerca recente, che comincia a trovare sempre più riscontri sperimentali sia relativamente all'efficacia di specifiche pratiche didattiche (Taylor, 2007), sia in relazione all'applicazione ai fini dello sviluppo della formazione degli insegnanti (Aguilar, 2013: 3-71).



Per quanto attiene il primo ambito, l'impiego riguarda le pratiche di supporto al recupero scolastico, il miglioramento degli apprendimenti e il conseguimento del successo formativo; per il secondo ambito, si tratta invece di pratiche fatte rientrare nella formazione degli insegnanti per conseguire il miglioramento della gestione classe, delle pratiche di osservazione, di relazione e di valutazione degli studenti, rivolgendosi ad una vasta gamma di soggetti e ai diversi gradi dell'insegnamento (Blazar, 2015).

La pratica del coaching in ambito scolastico si profila come modalità a cui gli insegnanti possono attingere per mettersi alla prova in relazione a nuove strategie didattiche, per affrontare cambiamenti, esercitare il pensiero critico e valutare cosa fare e non fare, ciò che funziona e ciò che va rivisto dall'interno del proprio modo di operare, ma anche nelle convinzioni intorno al proprio lavoro. A tal proposito Aguilar sostiene che il coaching è una pratica di trasformazione all'interno della scuola che esplora *behavior, beliefs and being*, ossia comportamenti, credenze e modi di essere (Aguilar, 2013: 24). Tutti noi agiamo sulla base di nostre credenze, e questo vale anche per gli insegnanti. La finalità del coaching è fare in modo che insegnanti ed educatori riescano a potenziare il loro sistemi di credenze articolandoli in relazione a ciò su cui vogliono lavorare, cominciando con l'identificare il nucleo dei propri valori, come si traducono in dichiarazioni di credenze e come si manifestano in azioni (Aguilar, 2013: 43). Sulla base di tali sottolineature, emerge come il coaching sia un sistema complesso di competenze relazionali che si esprimono a diversi livelli:

- in termini di *prospettiva* sulla persona, per riconoscerla e formarla in vista del raggiungimento di una trasformazione e di un'azione efficace ad essa rivolta;
- in termini di *modalità educative*, il coaching si estrinseca nelle capacità di interrogarsi (*questioning*); capacità di osservazione (*observation*), conversazione (*conversation*) e facilitazione (*facilitation*);
- in termini di competenze nella *relazione* con lo studente, il coaching consiste nell'attivare un clima relazionale nel quale il soggetto sente di essere accolto e curato, accompagnato nell'accedere agli obiettivi fissati e nell'attivare nuove conoscenze.



Allo stesso modo in cui procede e opera un allenatore, l'insegnante-coach presta attenzione alle condizioni per favorire la riflessione e l'apprendimento profondo, la possibilità del cambiamento e modalità pratiche finalizzate alla crescita delle capacità resilienti dei soggetti. Come ha sostenuto James, un insegnante eccellente, in grado di sostenere l'individualità, è colui che è in grado di sostenere tanto la dimensione e lo slancio ideale quanto il supporto concreto e materiale, che incoraggia le domande degli studenti, si intrattiene con loro, attiva uno scambio coinvolgente, sollecita il senso della sperimentazione e presta attenzione alle conseguenze pratiche, perché "Educare, nel suo significato più ampio e più alto, equivale a stabilire delle connessioni: educare alla differenza e alla convivenza intese come valore; educare al dialogo e alla formazione integrale dell'uomo, alla tolleranza e al confronto critico" (Stara, 2003: 37).

Per quanto attiene l'impatto del coaching in ambito scolastico, occorre distinguere infine tra gli effetti sugli studenti e gli effetti sugli insegnanti. Se relativamente ai primi viene studiato come modello relazionale per accrescere l'efficacia dell'azione educativa e per accrescere i risultati di riuscita degli studenti; relativamente agli insegnanti-allenatori, il coaching supporta gli insegnanti per migliorare la loro capacità di riflettere sul modo di relazionarsi e di gestire le modalità di apprendimento per gli studenti, di creare sistemi di riscontro tra il loro lavoro, i loro sistemi di credenze, di comportamento e di valore, e il loro apprendimento. Oltre che come insieme di condizioni, comportamenti e pratiche, un programma di coaching può influenzare in modo efficace l'intero ambito scolastico determinando una cultura positiva e aperta al cambiamento, alla condivisione e alla responsabilità condivisa tra colleghi che lavorano insieme si percepiscono reciprocamente responsabili nei confronti dell'insegnamento-apprendimento. Il coaching contribuisce in tal modo alla costruzione di *connessioni* tra insegnamento e apprendimento, con ricadute positive sull'identità professionale e sul supporto che gli insegnanti esercitano verso gli studenti. Grazie al coaching l'insegnante impara a svolgere la propria azione educativa in più direzioni come esito di un'articolazione tra bagaglio culturale teorico e pratico posseduto, attenzione alla didattica, accostamento educativo, percezione di sé e relazione educativa con i ragazzi e con i colleghi.



Il coaching delinea un approccio diverso alla didattica e alla gestione della classe, orientando le attività del docente verso l'attivazione della scoperta, dell'allenamento delle potenzialità di realizzazione, in vista di una prospettiva centrata non solo sulla sottolineatura del problema e delle difficoltà, ma sulla costruzione positiva.

L'insegnante-coach risulta essenziale con la sua presenza non solo in vista degli apprendimenti ma perché agisce come modello, punto di riferimento e testimone di vita, di conseguenza, egli si profila come protagonista essenziale di un processo educativo che lo vede coinvolto in prima persona, con tutta la sua persona, le sue motivazioni ed emozioni.

## CONCLUSIONI

Non solo metodologia o tecnica, ma prospettiva più ampia sulla formazione orientata ad accrescere e migliorare l'efficacia di insegnanti e studenti, il coaching si profila come modalità attualmente allo studio, che pur proveniente da ambiti esterni a quelli formativi scolastici, può accrescere il ruolo di guida dell'insegnante, attivare una relazione proficua di collaborazione tra insegnanti/studenti e facilitare l'apprendimento, riuscendo ad infondere fiducia in colui con cui si relaziona.

L'insegnante-coach come profilo educativo e didattico non limitato all'esercizio di tecniche applicate rigidamente, apre un versante di ricerca d'itinerario ai fini dell'attenzione per le dinamiche interattive e operative che si manifestano tra due o più persone, anche in vista di una prospettiva di operatività che induce a rivedere le proprie pratiche, ad esercitare il pensiero critico e riflessivo, ad impegnarsi per migliorare la capacità di dialogo intorno alle modalità adottate.

Come risultato dei percorsi di coaching, educatori e insegnanti potrebbero risultare potenziati sul piano delle capacità e competenze sempre più articolate in relazione ad una prospettiva di formazione, all'adozione di strategie intorno a cosa fare e non fare all'interno di una classe, in relazione al modo di aiutare gli studenti ad affrontare le loro difficoltà. Proseguendo lungo una traiettoria di formazione identificata con l'accompagnamento motivante, l'in-



segnante potrebbe migliorare il proprio profilo professionale, mentre di rimando, gli studenti potrebbero beneficiare di pratiche di classe ispirate ad un'epistemologia riflessiva e alla costruzione di una cultura positiva realmente fondata sulla connessione tra apprendimento/insegnamento.

## BIBLIOGRAFIA

- ADERIBIGBE, S. A., COLUCCI-GRAY, L., e GRAY, D. (2014). Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 6(3), 17-27.
- AGUILAR, E. (2013). *The art of coaching. Effective strategies for school transformation*. Somerset, US: Jossey-Bass.
- ANGEL, P., e AMAR, P. (2005). *Il Coaching*. Bologna: il Mulino.
- ARCHER, J. (2016). *Better feedback for better teaching: a practical guide to improving classroom observations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BINANTI, L. (2013). *Scuole a rischio: una possibile risorsa*. Roma: Anicia.
- BLAZAR, D. (2015). Exploring Mechanisms of Effective Teacher Coaching: A Tale of Two Cohorts From a Randomized Experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 542-566.
- BOMBARDIERI, M. (2016). *La cura delle relazioni. Essere e fare l'insegnante*. Brescia: Editrice La Scuola.
- CATALANO, S. (2000). *Strategie per il successo formativo. Competenze, relazioni dell'insegnante e gestione della classe*. Napoli: Tecnodid.
- COLOMBO, M. (2005). *Riflessività e creatività nelle professioni educative, Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero.
- DE MENNATO, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini e Associati.
- DE MONTICELLI, R. (2001). *Dal vivo. Lettere a mio figlio sulla vita e sulla felicità*. Milano, Bur, Rizzoli.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD OF DEVELOPMENT MELBOURNE (2010). *Coaching teachers in effective instruction*.



- FABBRI, L., STRIANO, M., e MELACARNE, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- GALLWEY, T. (2000). *The inner game of work*. New York: Random House.
- GHENO, S. (2014). Prefazione. In P. Sabatino, *Il gruppo di coaching. Sviluppare il potenziale dei piccoli gruppi in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- GIUS, E., e MASONI, M. V. (Eds.). (2000). *Costruire il successo scolastico: guida operativa per gli insegnanti*. Torino: UTET.
- GOISIS, C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.
- GOODWIN, B. (2013). *The 12 touchstones of good teaching: a checklist for staying focused every day*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- JAMES, W. (2003). *Discorsi agli insegnanti e a gli student sulla psicologia e su alcuni ideali di vita*. Saggio introduttivo e traduzione di Flavia Stara. Roma: Armando Editore.
- LANDSBERG, M. (1996). *The Tao of Coaching*. London: Harper Collins.
- LANE, J. E., e JOHNSTONE, D. B. (Ed.). (2013). *Higher education system 3.0: harnessing systemness, delivery performance*. Albany: State University of New York Press.
- LAW, H. (2014). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. Chichester, West Sussex, UK - Malden, MA: Wiley Blackwell.
- LEAT, D., LOFTHOUSE, R., e WILCOCK, A. (2006). Teaching Coaching. Connecting Research and Practice. *Teaching Education*, 12(17), 329-339.
- LOFTHOUSE, R., LEAT, D., e TOWLER, C. (2010). *Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools*. Reading, UK: CfBT Education Trust.
- MATTA EMAD, S. (2016). *Educare motivando: stimolare le motivazioni e la disponibilità ad apprendere*. Roma: LAS.
- MUSAIO, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Milano: Mimesis.
- NUZZACI, A. (2012). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce: PensaMultimedia.
- PANNITTI, A., e ROSSI, F. (2012). *L'essenza del coaching. Il metodo per scoprire le potenzialità e sviluppare l'eccellenza*. Milano: FrancoAngeli.
- PASSMORE, K. (Ed.). (2014). *Mastery in coaching: a complete psychological toolkit for advanced coaching*. London - Philadelphia: Kogan Page.



- PELLETIER RADFORD, C. (2016). *Mentoring in Action: Guiding, Sharing, and Reflecting With Novice Teachers: A Month-by-Month Curriculum for Teacher Effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- PERRENOUD, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia (la prima edizione è del 1999).
- RHODES, C. M., STOKES, e G. HAMPTON (2004). *A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-networking: Teacher Professional Development in Schools and Colleges*. London: Routledge Falmer.
- RIVA, M. G. (Ed.). (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- SACCHI, G. (2008). *Il successo formativo: strumenti, progetti e politiche per l'orientamento*. Gardolo (TN): Erickson.
- SAFIR, S. (2008). *Teaching How to Teach: Coaching Tips from a Former Principal*. In <https://www.edutopia.org/how-to-instructional-coaching-tips>. (Consultazione del 20 marzo 2017).
- SCHEA, G. F. (2002). *Mentoring. How to Develop Successful Mentor Behaviours*. California: Crisp Publications Inc.
- SCHÖN, D. A. (1993). *The Reflective Practitioner*, tr. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- SONNTAG, S. (Ed.). (2010). *Teaching the Hardest Job You'll Ever Love*, Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- STANCHIERI, L. (2008). *Scopri le tue potenzialità: come trasformare le tue capacità nascoste in talenti con la psicologia positiva e il coaching*. Milano: Franco Angeli.
- STANCHIERI, L. (2010). *Potenzialità e motivazione all'apprendimento: strumenti di coaching per gli insegnanti*. In <http://www.lucastanchieri.it/potenzialita-e-motivazione-ad-apprendimento-seminario-fondo-trento-2010.html>. (Consultazione del 27 aprile 2017).
- STARA, F. (2003). Saggio introduttivo e traduzione. In W. James, *Discorsi agli insegnanti e a gli student sulla psicologia e su alcuni ideali di vita* (pp. 7-38). Roma: Armando Editore.
- STRIANO, M. (2006). Presentazione all'edizione italiana. In D. A. Schön (1987), *Educative the Reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. tr. it. *Formare il professionista riflessivo*.



- Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni.* M. Striano, e D. Capperucci (Eds.). Milano: FrancoAngeli.
- TAYLOR, P. E. (2007). *Motivating your team. Coaching for performance in schools.* London: PCP Paul Chapman Publishing.
- TUCCIARELLI, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills.* Brescia: Editrice La Scuola.
- TURNBULL, J. (2009). *Coaching for Learning. A practical guide for encouraging learning.* New York: Continuum International Publishing Group.
- WATERMAN, S. (2012). *Mentoring and Coaching Tips: How Educators Can Help Each Other.* London - New York: Routledge
- WHITMORE, J. (2006). *Coaching.* Torino: Sperling & Kupfer Editori.
- WILSON, S. M., e BERNE, W. J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: an examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.



