

## Motivare ad essere competenti: sfida della pedagogia della scuola

## Motivating to be competent: the challenge of pedagogy in schools

CRISTINA BIRBES

*Competence in learning and training practices has a subjective and social, political and institutional dimension; in the authentic dialogue between cultures and values, it has to be anthropologically founded today. In its pedagogical density it possesses a relational peculiarity that in the complex contexts of living refers to the idea of the integral education of man. Accepting the pedagogical challenge of motivating them to be competent can help to revive the humanization of development as the generative value of a well-being lasting, outcome of careful consideration for the moral responsibilities of formation in the different ages of life.*

**KEYWORDS:** *COMPETENCE, HUMAN DEVELOPMENT, LEARNING, EDUCATION, MOTIVATION*

### Persona, competenza, educazione

Parlare di 'desiderio di competenza', ovvero dello stimolo ad affrontare e risolvere situazioni problematiche, significa riconoscere che la competenza diventa un fattore di motivazione e innovazione prima ancora di divenire una capacità conseguita.

Le prospettive delineate, ben lungi dall'essere in qualche modo esaustive, introducono un percorso euristico, condotto da un angolo di visuale pedagogica, che, nel sottoporre a critica un uso riduzionista del concetto di competenza, strumentale e oggettivabile, finalizzato esclusivamente alla *performance*, avvalorando l'essere persona competente piuttosto che l'avere competenze in riferimento alle peculiarità dei contesti educativi e delle pratiche connesse con la formazione. Il desiderio di migliorarsi richiede alla persona la capacità di 'imparare ad apprendere' per tutta la vita.

Essere colti e competenti configura una grande responsabilità, offrendo strumenti intellettuali e conoscitivi che non possono esimere dal riconoscere fenomeni di ingiustizia sociale e di ineguaglianza spesso taciuti e tollerati nella ricerca del bene comune, obbligando a ripensare globalmente al successo dell'impegno educativo, cercando criteri più trasparenti di legittimazione e di efficacia delle diverse proposte ed esperienze, liberando dalla tentazione di ricorrere ad automatismi e a stereotipi.

La sfida dell'essere competenti offre un motivo di fiducia nel futuro e una bussola per continuare ad elevare le capacità umane di elaborare idee e condurre azioni. In un'ottica di progettualità pedagogica siamo chiamati a raggiungere differenti traguardi: favorire il pensiero innovativo, facilitare la dimensione prospettica e sviluppare la capacità di gestire e superare efficacemente le difficoltà e le criticità che l'esperienza personale e professionale può generare, far proprio il concetto di 'resilienza', da intendersi non solo quale competenza superiore alla semplice capacità di resistere ai processi distruttivi o traumatici ma anche come abilità di reagire in modo generativo alle difficoltà, con la volontà di costruire un futuro di speranza.

La competenza si configura come elemento chiave, utile nell'attuale fase storico-economica per la strutturazione e la rappresentazione delle relazioni più significative tra soggetto e contesti. Essa può essere vista come consapevolezza di sé e della relazione, riconoscendo i confini propri e altrui, rendendo agibile e produttiva la convivenza sociale. Questo implica il riconoscimento reciproco e lo scambio produttivo nell'interazione con il contesto dei diversi ambienti di vita: famiglia, comunità, azienda, aggregazioni sportive, culturali, politiche e religiose.

E. Mounier sosteneva che non sono le istituzioni a fare l'uomo nuovo, bensì un lavoro personale e insostituibile dell'uomo su se stesso<sup>1</sup>. L'uomo è progettualità personale, centro di relazioni comunitarie; in un equilibrio dinamico di vocazione, comunione, incarnazione, costruisce se stesso per costruire una società migliore.

La competenza in questa prospettiva assume valore e centralità in funzione della visione di società che genera, forse rispondendo alla necessità di ridefinire alcuni paradigmi fondamentali di comprensione della realtà, nelle sue profonde trasformazioni e di dare al soggetto una rinnovata centralità e responsabilità nei confronti del cambiamento<sup>2</sup>.

Imparare ad apprendere è considerata come una competenza per eccellenza, correlato strategico alla possibilità di agire e di anticipare il cambiamento<sup>3</sup>. Essere colti e competenti significa confrontarsi con un mondo culturale variegato e in continuo cambiamento, in cui il conoscere deve essere permeabile a tutti gli stimoli ambientali che la società offre. Non si apprende in contesti che non sono in grado di sollecitare l'interesse del soggetto in apprendimento.

La competenza è una dimensione della persona, aperta all'apprendimento. Questo può modificare il nostro modo di pensare, di agire, di comportarsi. La conoscenza serve all'uomo per affrontare la vita e non dovrebbe essere fine a se stessa. Le competenze si esplicano nei termini di responsabilità e autonomia e chiedono al soggetto di dare il meglio di sé. Tirar fuori il meglio di sé è in un certo senso un 'educare' e comporta la

'cura' di ciò che non è modificabile, proprio della storia di ciascuno, del proprio essere unico e irripetibile.

I caratteri del soggetto, anche quelli non facilmente 'plasmabili', sono un buon punto di partenza per dare ai processi formativi maggiore efficacia e produttività, per rivelare potenzialità che rischierebbero di rimanere inespresse e non valorizzate.

La conoscenza non si contrappone alla competenza ma l'una è parte dell'altra. Lo scenario entro cui si colloca l'apprendimento evoca alcuni principi pedagogici tra cui quello di 'autonomia' e quello di 'socializzazione'. Attraverso l'agire competente si esprime la relazione tra colui che apprende e il sapere che progressivamente acquisisce. Competente è chi agisce in maniera volutamente responsabile.

Il termine competenza, nel rimandare al dirigersi verso, all'aspirare, al tendere verso un obiettivo o un problema da risolvere, richiede interazione e concorso di forze. Le competenze non configurano quindi una semplice sommatoria di conoscenze, capacità o atteggiamenti, ma sono l'integrazione complessa di queste componenti che permettono alla persona o all'individuo di svolgere compiti, affrontare situazioni problematiche, prendere decisioni e valutare il proprio agire con attenzione e saggezza.

L. Toupin intende la competenza come una 'forma simbolica strutturante' esito dell'evoluzione, tra rapporti di forza e di senso, in grado di rappresentare un 'agente di cambiamento'<sup>4</sup>. L'autore francese coglie nella competenza l'interazione di 'materia, energia, senso'. Come materia la competenza è qualcosa di misurabile, con pertinenza, per esempio, ad un posto di lavoro; come energia «essa è sorretta da un potenziale creativo» che può innovare le pratiche e le abitudini, esaltando «le capacità collettive, la valenza educativa e produttiva dell'errore e della ricerca», la riflessione sulle pratiche in vista della loro trasformazione. La competenza come senso e direzione si esprime come «capacità di dare ordine, di regolare le attività secondo gerarchie, di progettare secondo criteri valutativi»<sup>5</sup>, si esprime pertanto come «visione creatrice, produzione e comunicazione di risorse di senso per il cambiamento»<sup>6</sup>.

Questa dimensione di 'competenza capace di senso' consente, secondo un angolo di visuale pedagogico, di pensare la competenza, seppur legata allo svolgersi della professionalità, connessa alla formazione di tutta la persona, all'educazione dell'uomo, «a saper prendere posizione rispetto al mondo, a saper valutare le conseguenze dei propri atti, a saper convogliare le proprie energie verso una progettualità personale e sociale»<sup>7</sup>.

Non è importante tanto ritrovare una definizione corretta e condivisa di competenza, ma interrogarsi sui processi che stanno costruendo il senso d'uso della nozione, per

verificare se essa possa veramente essere una categoria funzionale allo sviluppo umano: accettare la sfida delle competenze apre alla possibilità dell'innovazione.

Il pensiero di Nonaka e degli studiosi neo-vygotskiani sull'apprendimento organizzativo e le competenze situate, pur restando sul piano di osservazione delle organizzazioni, restituiscono alla dinamica soggetto-contesto la centralità nello studio<sup>8</sup> delle competenze e ne sanciscono la redistribuzione del valore e della responsabilità. È su questa base che nascono le esperienze di ricerca basate sulla promozione di 'comunità di pratiche' come strumento elettivo per favorire la circolazione, distribuzione e evoluzione dei processi collettivi di apprendimento e quindi di sviluppo delle competenze<sup>9</sup>. È l'azione delle persone, la loro capacità di combinare risorse, a partire dalle proprie motivazioni, relazioni, culture, a determinare efficacia ed efficienza nel porre in rapporto il sé con l'altro da sé<sup>10</sup>.

La competenza scaturisce da tre modalità di apprendimento: sapere che (livello dell'informazione); sapere come o saper fare (padroneggiare una condotta adeguata al problema); sapere perché (riguarda la rappresentazione della situazione, una astrazione che permette di individuare principi, cause) o saper essere.

Come ben chiarisce L. Milani, il concetto di competenza può essere considerato 'nozione descrittiva', consentendo «di descrivere i tratti di una professionalità, di definire gli obiettivi della formazione e di evidenziare i cambiamenti nell'esercizio delle professionalità»; 'nozione prassica', esito di un «sapere riflessivo sulla professionalità in atto; una nozione fortemente legata al contesto»; 'nozione limite', dal momento che si situa «al confine tra diverse discipline», nozione il cui fine è quello di «fornire criteri e modalità per riconoscere, far emergere e valorizzare ciò che si può considerare specifico di una professionalità»<sup>11</sup>.

O. Reboul distingue tre livelli di competenza: la competenza 'fondamentale', che rende il fanciullo uomo nel senso più ampio, e non un «cieco ingranaggio della macchina economica»; la competenza 'speciale', inerente ad uno specifico lavoro o attività sociale o ricreativa; infine la 'competenza ad essere', «quella che fa dell'uomo un adulto nel senso pieno della parola, un essere responsabile e autonomo, capace, in tutti i campi che lo riguardano, di giudicare con la propria testa»<sup>12</sup>.

Secondo A. Cegolon la problematica di fondo si situa in un 'deficit metodologico', dovuto alla mancanza di una epistemologia corretta per cogliere appieno il concetto di competenza. Lo studio delle competenze non dovrebbe essere guidato dalla domanda 'che cosa è la competenza', ma 'chi è il soggetto competente', per il fatto che «[...] la competenza non è un'azione ma si coglie nell'azione, essa non esiste in sé, come realtà, ma in virtù di un agente che la sa esprimere»<sup>13</sup>.

Nel riprendere la tesi sostenuta da G. Bertagna nel saggio 'Pedagogia dell'uomo, pedagogia della persona umana: il senso di una differenza'<sup>14</sup>, l'autore ritiene che solo una scienza della persona, e non semplicemente una scienza dell'uomo naturalizzato, può rendere effettivamente conto della complessità degli elementi in gioco e finalizzare l'educazione di tutti e di ciascuno al miglior sviluppo possibile delle proprie potenzialità. Formare competenze significa formare 'persone'. La competenza è perciò un possibile strumento di con-divisione tra saperi e persone.

Considerata dal punto di vista pedagogico, la competenza si pone tra due diversi piani, tra loro complementari. Essa «può mettere in luce una prospettiva specifica dell'agire» pedagogico volta ad illuminare alcune zone d'ombra non raggiungibili dalle altre discipline (come, per esempio, il rapporto con la dimensione del senso personale e collettivo della progettualità educativa e formativa).

Nell'ottica delle professionalità educative e pedagogiche la nozione di competenza «è legata alla capacità di esplorare i diversi aspetti di una situazione educativa e di intervenire secondo un piano progettuale coerente e intenzionale, elaborando contestualmente quadri teorici e capacità di intervento operativo»<sup>15</sup>. Può essere intesa pertanto come «capacità generativa in grado di produrre un'infinità di condotte adeguate a un'infinità di nuove situazioni»<sup>16</sup>.

## Motivazione e autoefficacia

Può essere utile considerare la competenza sotto il profilo motivazionale. Si può intendere la competenza come motivazione e non solo come espressione di una raggiunta capacità. Come ben fa notare R. White il desiderio di competenza «soddisfa una necessità intrinseca di agire sull'ambiente circostante»<sup>17</sup>.

Recentemente alcuni studiosi parlano di un'ulteriore tipologia di motivazione, le 'motivazioni alle competenze'. In relazione ai processi cognitivi nelle motivazioni riveste una notevole rilevanza la personale stima valoriale, vale a dire la tendenza ad attribuire la sequenza degli eventi a fattori esterni (indipendenti dal soggetto) o a fattori interni (dipendenti da sé) ai fini della percezione del controllo sulle azioni per raggiungere un traguardo prestabilito.

Se le cause del successo sono attribuite alle abilità del soggetto, egli si sentirà competente e valido; se le cause dell'insuccesso sono attribuite a sé e alle proprie debolezze per far fronte all'ambiente, egli entrerà in uno stato di impotenza. In ogni caso volere raggiungere la competenza in un certo ambito è un'attività gratificante per se stessa che ben presto diventa una motivazione autonoma della persona.

La 'motivazione alla competenza' è stata di recente approfondita attraverso il concetto di autoefficacia (*self-efficacy*) intesa come valutazione della probabilità di portare a compimento con successo un certo compito o attività.

L'autoefficacia presuppone il buon funzionamento della propria struttura psichica e una corretta valutazione dei rapporti fra le risorse dell'organismo, gli obiettivi da perseguire e le condizioni ambientali in cui si deve operare.

L'autoefficacia richiede un certo grado di accettazione ragionata del rischio e la consapevolezza che non è indispensabile la perfezione prima di poter passare all'azione. La consapevolezza delle proprie meta-competenze è un punto basilare. Non è necessario avere già fatto qualcosa per sentire di poterlo fare, ma è indispensabile avere coscienza della propria capacità di generare soluzioni, di analizzare problemi, di comprendere dinamiche, e sapere di poter apprendere.

Fu lo psicologo canadese A. Bandura, partendo dall'osservazione dei processi di apprendimento, a teorizzare nel 1997 il concetto di *self-efficacy*. Lo studioso osservò che nella fase di apprendimento il comportamento di un individuo ('osservatore') si modifica in funzione del comportamento di un altro individuo ('modello'). Questa scoperta offrì un prezioso contributo scientifico volto alla descrizione del processo di apprendimento e alla risoluzione delle determinanti che presiedono agli insuccessi personali.

L'autoefficacia è essenzialmente un atteggiamento mentale positivo che funge da contrappeso ai sentimenti autosvalutanti, che ci assalgono quando siamo chiamati a far fronte ad una difficoltà. Un atteggiamento di scarsa fiducia nelle proprie potenzialità penalizza fortemente la reale efficacia delle nostre azioni, poiché può paralizzare la forza delle nostre motivazioni e incentivare emozioni frustranti. Coltivare la convinzione di 'poterci riuscire' costituisce un vantaggio essenziale nel viaggio che conduce ognuno di noi alla propria realizzazione, al proprio benessere e a quello degli altri<sup>18</sup>.

La cura e lo sviluppo del senso di autoefficacia possono giocare un ruolo diretto nell'alimentare la motivazione all'apprendimento. La motivazione può essere risvegliata dal progressivo potenziamento del senso di autoefficacia.

Secondo A. Bandura il concetto di autoefficacia si contraddistingue per tre aspetti: 'l'ampiezza', che indica quanto si è competenti in un ambito. Se si ordinasse per difficoltà varie attività, troviamo che le aspettative di efficacia di alcune persone sono limitate alle più semplici, a differenza di altre persone, il soggetto si cimenterà con certi compiti, non con altri più impegnativi. Il secondo aspetto è la 'forza', ossia la capacità di risollevarsi dopo un insuccesso. Aspettative forti sopravviveranno più a lungo a feedback negativi o all'assenza di risultati positivi, aspettative deboli verranno meno

prematuramente e porteranno l'individuo a desistere in un compito o in un'attività. Il terzo aspetto è connesso con la 'generalizzabilità' ovvero con la possibilità di estendere a più ambiti la competenza acquisita. Alcune esperienze positive (o negative) creano delle aspettative di efficacia strettamente circoscritte a quell'ambito particolare, altre inducono aspettative più generalizzate che investono ambiti che vanno al di là della situazione specifica in esame o in trattamento; ne risulteranno cambiamenti in più ambiti.

A questo punto è bene domandarsi, in che modo può l'educazione mantenere viva ed aumentare un'aspirazione alla competenza, qualunque sia il campo nel quale si manifesta? Su che cosa è basato il sentimento di piacere e di successo nel padroneggiare determinate attività per il solo gusto di saperle fare bene?

D. McClelland, per esempio, parlando della 'società in cammino', osserva il fatto che in determinati tempi e luoghi l'aspirazione al successo è fortemente favorita dalla società, dalle sue istituzioni, e anche dai suoi miti. Come J. Bruner mette in luce, l'importanza attribuita alla responsabilità e all'iniziativa individuale, ad un atteggiamento di fiducia nella decisione e nell'azione personale, alla perfettibilità di se stessi, non fa che perpetuare, dopo l'infanzia, le più importanti motivazioni ad acquistare la competenza<sup>19</sup>. Per natura l'uomo è spinto a domandarsi le ragioni del suo agire, partendo dalla sua persona, perciò dai suoi bisogni. Conoscere desideri e bisogni conduce ad una visione più vera del compito perseguito nella vita; più scopro la motivazione, cioè il perché, più scopro me stesso. Ogni soggetto è spinto ad agire ed è motivato per ambizione, interesse, impulso, desiderio e istinto.

Ciò che mette in moto è quella condizione interna per produrre energia e per dirigere il comportamento verso una meta ben precisa, spinta per dare risposta al mio bisogno. La motivazione è la pressione del nostro agire, è la curiosità che ci spinge ad agire, e ciò che dà la carica per raggiungere la meta. Essa è la forza motrice della vita.

Il rapporto tra competenze e motivazione è per molti aspetti assai stretto: l'esprimere capacità crea motivazioni e soddisfazioni, d'altronde la motivazione può sostenere l'attività e condurre la persona ad acquisire nuove competenze. Ma la mancanza di motivazione inibisce lo sviluppo di competenze così come la mancanza di competenze favorisce demotivazione e rassegnazione. Se prendiamo in considerazione il rapporto tra motivazione e risorse vediamo che la motivazione coglie le risorse utili per la realizzazione di desideri e bisogni personali e collettivi.

Lo psicanalista J. Lacan parla del desiderio non come un capriccio, una voglia, il possesso di beni materiali o il conseguimento del successo, ma come spinta vitale che anima ogni persona, vocazione<sup>20</sup>. In questa prospettiva il desiderio è ciò che dà senso

alla vita, una forza, un'energia trasformativa che apre le porte, apre i mondi, dilata l'orizzonte del nostro mondo. Noi facciamo esperienza del desiderio quando facciamo esperienza di una scelta che implica il destino della nostra vita: ne va di noi stessi.

Nel nostro tempo c'è una certa fatica a desiderare. I vincoli culturali ed emotivi posti dall'ambiente di vita contemporaneo, rendono insostenibile il peso del desiderio. I giovani di oggi, godendo di ampi spazi di libertà, hanno difficoltà a desiderare, ad avere una vocazione, un progetto. Accendere il desiderio non è come accendere un'appendice tecnologica: accendere uno *smartphone* è semplice, ma accendere una passione, una vocazione, accendere la forza propulsiva del desiderio in una vita, è più arduo ma sicuramente più soddisfacente a lungo termine.

Desiderare pone in un atteggiamento di attesa e di ricerca della via, evoca e invoca relazione, sorpresa, scelta di libertà<sup>21</sup>. Chi sa accogliere e riconoscere il proprio desiderio può sperimentare delle privazioni, può andare incontro a difficoltà, al rischio del fallimento, ma nel profondo è vivo, creativo, aperto all'imprevedibilità della vita e alle sue possibilità.

Le condizioni attraverso cui il desiderio si alimenta dipendono dalla capacità degli educatori, genitori, pedagogisti, insegnanti, di articolare in modo equilibrato i no e i sì, gratificazione e frustrazione; di sostenere l'esistenza autentica della promessa di un godimento molto più grande e fecondo di quello consumistico del 'tutto subito'. È il godimento dell'amore, della cultura, dell'amicizia, della realizzazione di sé<sup>22</sup>.

'Motivare a essere competenti' è quindi saper donare libertà, in un certo senso, educare. «Il dono è l'apertura del nostro essere alla presenza dell'altro per renderlo attore della sua propria vita»<sup>23</sup>.

La motivazione dipende in modo determinante da due elementi fondamentali della personalità ovvero le 'competenze', che configurano ciò che il soggetto sa mettere in gioco per risolvere un problema e i 'valori' personali, vale a dire ciò che fonda l'apprezzamento e la dimensione del fare. I valori configurano il nucleo di idee guida, ovvero ciò che dà forma e significato all'esistenza personale. Le competenze sono l'insieme di risorse necessarie alla riuscita. Questi due elementi sono così il tramite per tradurre la spinta motivazionale in un processo d'azione. La spinta motivazionale è innescata ogni qual volta l'individuo avverte che il suo equilibrio interno è stato modificato, avverte cioè un bisogno. Un bisogno è la percezione di una distanza, di uno squilibrio tra una situazione attuale e una situazione meta desiderata. La motivazione è la spinta che attiva l'individuo all'azione e che lo spinge ad adoperarsi per ristabilire la situazione di equilibrio precedente.

## La motivazione è educabile?

Motivare alla costruzione di competenze per lo sviluppo di persone responsabili è senza dubbio un traguardo pedagogico essenziale per il quale impegnarsi a fondo sia nella comunità scolastica sia nella poliedricità della più ampia comunità educante. Un'autentica 'competenza' risiede nella capacità di aprirsi all'imprevisto e all'avventura possibile, premessa su cui costruire prospettive di progettualità pedagogica, scolastiche e non, che promuovano azioni educative efficaci nei diversi contesti di vita dell'*humanum*, azioni 'autentiche', ovvero, propriamente 'competenti'.

In questa prospettiva la scuola può, come afferma J. Bruner, coltivare le energie naturali che stimolano l'apprendimento spontaneo o 'volontà di apprendere', quelle che non dipendono da una ricompensa esterna, ma derivano da una sorgente intrinseca alla persona, essendo inerente al felice compimento dell'attività: la curiosità quale caratteristica umana che orienta l'attitudine ad apprendere; il desiderio di competenza, ovvero lo stimolo ad affrontare e risolvere problemi; l'aspirazione ad emulare un modello proposto dagli insegnanti, che non significa necessariamente imitare il maestro, quanto nel fatto che egli divenga parte integrante del dialogo interno dello studente, una persona, cioè, di cui egli desidera il rispetto, di cui vuole far sue le qualità; l'impegno consapevole ad inserirsi nel tessuto della reciprocità sociale, che richiama il desiderio intrinseco nella natura umana di rispondere agli altri e cooperare con essi in vista di un obiettivo comune<sup>24</sup>.

Un'azione educativa connettiva e generativa di competenza si fonda su valori legati all'autorealizzazione della persona, mira ad aiutare il discente a percepire positivamente la scuola, lo studio e se stesso, motivandolo ad esercitare un controllo attivo sull'andamento del proprio percorso formativo, orientato al successo personale. Come per ogni atto educativo, l'impegno a motivare comporta la libertà dell'altro e quindi non è garantito nell'esito.

Parlare di scuola significa affrontare un argomento fra i più complessi e, nel medesimo tempo, più importanti sia per la crescita della singola persona sia per lo sviluppo dell'intera società. La scuola, solo sollecitando qualità umane, può configurarsi quale vivaio educativo di speranza in cui sperimentare e realizzare la richiesta di ogni studente di diventare competente, mettendo in moto il desiderio di sapere in un cammino condiviso di ricerca e di scoperta.

La forza orientante della scuola, il suo essere orizzonte di senso, luogo in cui pensare, interrogare, mettersi alla prova, scaturisce dall'esigenza di pensare in termini di autenticità la relazione fondamentale docenti-discenti, in uno *studium* che sia dialogo,

accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e impegno di progettualità verso il domani.

Il modo in cui la vicenda scolastica si intreccia con le esperienze di vita, il senso e il valore attribuito alla scuola come propulsore di competenza, comunità in cui mettere a punto e allenare i propri talenti, sono snodi focali di una rinnovata pedagogia della scuola, laboratorio di futuro da vivere con impegno e passione per insegnare, *in primis*, l'umano<sup>25</sup>.

CRISTINA BIRBES

*Catholic University of Brescia*

<sup>1</sup> Cfr. E. Mounier, *Révolution personaliste et communautaire*, Oeuvres, Seuil, 1961, pp. 300-301.

<sup>2</sup> Cfr. L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1995.

<sup>3</sup> E. Perulli, *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 23.

<sup>4</sup> L. Toupin, *La compétence comme matière, énergie et sens*, in "Education Permanente", 135, 1998, pp. 33-34.

<sup>5</sup> L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 25.

<sup>6</sup> L. Toupin, *La compétence comme matière, énergie et sens*, in "Education Permanente", 135, 1998, p. 43.

<sup>7</sup> L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, 2014, p. 27.

<sup>8</sup> Si veda I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge Creating Company*, University Press, Oxford, 1995.

<sup>9</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, 2006.

<sup>10</sup> E. Perulli, *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*, Franco Angeli, 2007, pp. 48-49.

<sup>11</sup> L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 20.

<sup>12</sup> Cfr. O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una filosofia dell'educazione* (trad. dal francese), Armando, Roma, 1995.

<sup>13</sup> A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 138.

<sup>14</sup> Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza*, in ID. (a cura di), *Scienze della persona, perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, pp. 17-74.

<sup>15</sup> L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 21.

<sup>16</sup> Si veda E. Damiano, *La competenza. Discussione sopra una categoria didattica emergente*, in "Pedagogia PIÙ didattica", 1, 2009, p. 63.

<sup>17</sup> Cfr. R. White, *Motivation Reconsidered: The Concept of competence*, in "Psychol. Rev.", 1959, 66, pp. 297-333.

<sup>18</sup> A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento, 2000; P. Paoletti, *Crescere nell'eccellenza*, Armando, Roma, 2008.

<sup>19</sup> Cfr. J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967, capitolo VI, pp. 177-198.

<sup>20</sup> Si veda J. Lacan, *Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano*, *Scritti*, Vol. II, Einaudi, Torino, 2002.

<sup>21</sup> Cfr. C.M. Mozzanica, *Pedagogia della/e fragilità*, La Scuola, Brescia, 2005.

<sup>22</sup> Cfr. M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Cortina Raffaello, Milano, 2018.

<sup>23</sup> J.C. Sange, *La loi du don*, PUL, 1997, Lyon, p. 171.

<sup>24</sup> J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, 1991, pp. 183-193.

<sup>25</sup> Si veda P. Malavasi, *Insegnare l'umano. Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano, 2020.