

Pier Giovanni Bresciani

LA COMPETENZA

**Appunti di viaggio,
oltre l'orizzonte**



FrancoAngeli

È

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

Tempo sapere esperienza

Collana diretta da Pier Giovanni Bresciani
Coordinamento editoriale di Roberto Frega

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Pier Giovanni Bresciani

LA COMPETENZA

**Appunti di viaggio,
oltre l'orizzonte**

FrancoAngeli

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Avvertenze dell'autore ad uso dei lettori

Data la sua natura e la sua logica di composizione, questo volume presenta alcune caratteristiche (termine che, come quando ci si riferisce a persone, preferisco utilizzare in luogo del termine *limiti*) delle quali è opportuno che i lettori siano preliminarmente avvertiti.

La *prima caratteristica* è quella di contenere alcune ridondanze, in particolare in relazione agli aspetti centrali del mio pensiero sul tema della competenza. Ciò va ricondotto da un lato alla diversa fase temporale in cui i contributi sono stati pubblicati e dall'altro lato alla mia decisa preferenza per la riproposizione anche letterale delle argomentazioni alle quali ho dedicato particolare impegno, quando le trovo già soddisfacenti e compiute.

La *seconda caratteristica* è quella di presentare note a piè pagina (nelle diverse sezioni e a volte anche nei diversi capitoli) alquanto differenti per qualità e quantità. Ciò avviene in ragione della diversa origine e della diversa finalità dei contributi.

La *terza caratteristica* è quella (anche per il motivo appena richiamato) di non presentare una bibliografia complessiva e/o di sintesi al termine del volume, che valga per lo stesso nella sua globalità. Quanto accennato nella parte finale del testo (la nona sezione) dovrebbe rendere ragione delle motivazioni di questa scelta. D'altra parte, una bibliografia sul tema 'competenza' che si proponesse di comprendere i principali contributi pubblicati anche solo nell'ultimo decennio risulterebbe comunque sterminata: e in ogni caso, sia in questo testo che in quello che ho dedicato a questo tema dieci anni fa, sono contenuti moltissimi riferimenti a volumi, saggi, interventi di autori italiani e stranieri.

INDICE

| | |
|---|---------|
| Prefazione. Perché la competenza | pag. 11 |
|---|---------|

PRIMA SEZIONE

STUDIARE LA MAPPE PRIMA DI AFFRONTARE IL VIAGGIO

| | |
|---|------|
| La competenza professionale. Appunti sul dibattito specialistico | » 21 |
| Il concetto di competenza | » 22 |
| Un primo tentativo di sintesi | » 27 |
| Il concetto di competenza negli studi sull' <i>expertise</i> | » 29 |
| La ricerca su 'competenze trasversali e comportamento organizzativo' | » 36 |
| L'approccio delle 'competenze di successo' nelle pratiche aziendali | » 39 |
| Un secondo tentativo di sintesi | » 40 |
| Problemi e indicazioni per la formazione | » 44 |

SECONDA SEZIONE

GUARDANDO IL MARE E SCRUTANDO L'ORIZZONTE

| | |
|---|------|
| Le competenze. Approcci e modelli di intervento | » 51 |
| Modelli di intervento e concezioni della competenza. Una sintetica rassegna | » 52 |
| Gli studi sull' <i>expertise</i> | » 55 |
| Il modello delle 'competenze di successo' | » 58 |
| L'approccio ' <i>empowerment</i> ' | » 60 |

| | | |
|--|------|----|
| La metodologia del ‘bilancio di competenze’ | pag. | 62 |
| La metodologia dell’ <i>assessment centre</i> | » | 64 |
| Il modello delle ‘competenze trasversali’ | » | 67 |
| Modelli e approcci ‘per competenze’. Osservazioni in una prospettiva comparativa | » | 70 |
| La competenza tra problemi e dilemmi. Questioni aperte | » | 74 |

TERZA SEZIONE

IL CAMBIAMENTO DEL PAESAGGIO. RISCHI E OPPORTUNITÀ

| | | |
|--|---|----|
| L’emergere di un nuovo paradigma. Le competenze trasversali | » | 87 |
|--|---|----|

QUARTA SEZIONE

NAVIGANDO IN MARE APERTO. DIARIO DI BORDO

| | | |
|---|---|-----|
| Nota preliminare | » | 99 |
| Perché parlare (ancora) di competenza, oggi | » | 99 |
| Competenze trasversali. Un cambiamento di paradigma? | » | 102 |
| Competenze, contesto, trasferibilità | » | 106 |
| Competenza, successo, saggezza | » | 109 |
| ‘La’ competenza o ‘le’ competenze? | » | 112 |
| La competenza tra teoria e pratica | » | 119 |
| Ricostruire le proprie competenze. Effetti di apprendimento e sviluppo | » | 121 |
| Itaca, o della competenza | » | 124 |
| La capacità di non fare, ovvero l’arte di astenersi | » | 127 |
| Competenze e apprendimento organizzativo. Una svolta nel dibattito europeo? | » | 132 |
| Competenza, talento, identità | » | 138 |
| Apprendimento organizzativo. Teoria vs pratica? | » | 143 |
| La competenza nel bilancio di competenze | » | 147 |
| L’alchimia delle competenze | » | 151 |
| Le competenze. Tra esperienza e riflessione | » | 156 |
| Valutazione e riconoscimento delle competenze. Oltre il senso comune | » | 158 |
| Le competenze tra linguaggi, pratiche e sistemi di regolazione | » | 162 |
| ‘Fare sistema’ tra competenza, etica e politica | » | 169 |

| | | |
|--|------|-----|
| Apprendimento, formazione, consulenza riflessiva | pag. | 172 |
| Competenza sul lavoro e competenze nei curricula formativi | » | 176 |

QUINTA SEZIONE NEI MARI D'EUROPA

| | | |
|---|---|-----|
| Dalle competenze ai <i>learning outcomes</i>. Andata e ritorno? | » | 183 |
| La Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006) | » | 184 |
| Il Libro Bianco 'Insegnare ed apprendere. Verso una società della conoscenza' (1996) | » | 188 |
| I tre movimenti. Dalle competenze, alle competenze trasversali, ai <i>learning outcomes</i> . Andata e ritorno? | » | 192 |
| Questioni aperte e implicazioni | » | 209 |

SESTA SEZIONE RACCONTARE IL VIAGGIO A CHI HA POCO TEMPO

| | | |
|---|---|-----|
| La competenza. Prototipi e modelli di intervento | » | 217 |
| Le competenze come caratteristiche individuali | » | 217 |
| Le competenze come attività-performance | » | 219 |
| La competenza 'al singolare' | » | 220 |

SETTIMA SEZIONE LE INFRASTRUTTURE, TRA RISCHI E OPPORTUNITÀ

| | | |
|---|---|-----|
| Il bilancio di competenze, fecondo malinteso | » | 227 |
| Il malinteso del 'bilancio' | » | 227 |
| Che cosa è un 'bilancio di competenze' | » | 228 |
| La valutazione delle competenze. Alcune precisazioni | » | 231 |
| Validazione e certificazione delle competenze nel tempo della crisi. Solutions looking for problems? | » | 235 |
| Opzioni strategiche e punti di attenzione | » | 239 |

OTTAVA SEZIONE
L'ISOLA CHE FA TENDENZA, MA DOVE ERAVAMO GIÀ STATI

| | |
|---|----------|
| Competenze trasversali vs <i>soft skills</i>. Criteri di distinzione | pag. 249 |
| <i>Soft skills</i> : di che cosa si tratta? | » 249 |
| Per una tipologia delle competenze trasversali | » 251 |
| Ragioni per occuparsi di competenze trasversali (e <i>soft skills</i>) | » 257 |

NONA SEZIONE
RIPRENDERE IL VIAGGIO, CON LO SGUARDO OLTRE L'ORIZZONTE

| | |
|---|-------|
| Apprendere dal viaggio. Cosa ho imparato finora | » 265 |
| Lo sguardo dell'altro. Un confronto con gli appunti di viaggio di G. LeBoterf | » 270 |
| Riprendere il mare. La metafora come risorsa per nuove suggestioni | » 273 |
| Ringraziamenti | » 277 |

PREFAZIONE PERCHÉ LA COMPETENZA

Il cuore ha le sue ragioni che la ragione non comprende.

Blaise Pascal, *Pensieri*

Molti che avevano preceduto il proprio tempo, hanno poi dovuto aspettarlo in luoghi piuttosto scomodi.

Jerzy Lec, *Pensieri spettinati*

Ho pensato molto a come introdurre questo volume.

Lo straordinario di ogni inizio è che in quel momento si può ancora (almeno nel proprio immaginario: poi si scopre progressivamente che le cose sono un poco più complicate) costruire qualsiasi tipo di storia/esperienza.

Per questo mi piace tanto sostare nell'inizio, mi piace cominciare, e pensare a come farlo (anche perché se è vero, come scrive Cesare Pavese, che 'vivere è cominciare, sempre, ad ogni istante', è vero anche che 'cominciare è vivere': e credo che proprio in questo stia ciò che, degli inizi, mi ha sempre attratto).

Questo è però anche, almeno per quanto mi riguarda, ciò che genera ansia e disagio: perché poi in qualche modo nella 'materialità' dell'atto di scrittura e nella sequenzialità della argomentazione (così come nel corso della nostra esistenza) occorre decidere, e quindi 'tagliare', operare una scelta tra diverse forme/contenuti, tra diversi mondi possibili.

Alla fine, la soddisfazione e il piacere (fino alla gioia e all'euforia, a volte) per ciò che si sarà creato, si accompagnano alla delusione e a un poco di malinconia (con toni depressivi, a volte) per tutto quello che per ciò stesso non si sarà riusciti a costruire: e in questo modo si sperimenta quel particolare

tipo di ambivalenza che in tante occasioni è dato a ciascuno di noi di incontrare nel corso dell'esistenza (o, come si potrebbe dire con un linguaggio più generico ma non per questo meno appropriato, 'nelle cose della vita').

Nel caso di questa introduzione, l'alternativa sulla quale ho sostato 'con la penna in mano' era tra iniziare a scrivere richiamando le ragioni *là fuori* di ciò che è stato definito 'paradigma delle competenze' (cioè le ragioni che hanno contribuito al suo affermarsi nel nostro Paese in tanti e diversi ambiti socio-istituzionali, organizzativi, formativi e professionali, almeno a partire dall'inizio degli anni Novanta); oppure iniziare cercando di svolgere qualche riflessione sulle ragioni *qui dentro*: e cioè interrogandomi su perché proprio quello della competenza sia diventato per me, nel tempo, un tema così importante, oggetto di una attenzione così costante, metodica, puntuale, sia sul piano della elaborazione teorico-concettuale che su quello della pratica professionale.

Naturalmente, ero consapevole che per molti di coloro che avrebbero affrontato la lettura del volume, quello che interessava sarebbero state essenzialmente le ragioni 'là fuori': ma allo stesso tempo sapevo che diversi dei contributi di cui questo testo è costituito trattano proprio di questo tipo di ragioni; e che quindi chi cercava questo tipo di risposte le avrebbe comunque trovate, adeguatamente argomentate, nel corso della lettura.

Inoltre, come usa dire in una delle sue più efficaci interpretazioni, con tono ironico e assertivo allo stesso tempo, un attore che apprezzo, so che 'ho già risposto a questa domanda': nel senso che ad esempio la introduzione al mio volume precedente su questo tema (o ancor meglio, l'intero mio volume precedente) soddisfa già ampiamente questo tipo di esigenza¹.

La consapevolezza che questa aspettativa dei potenziali lettori sarebbe stata comunque corrisposta (ho imparato col tempo che il desiderio, che poi diventa bisogno, di non deludere le aspettative è un'altra delle mie caratteristiche, che come tale e come sempre è un limite e una risorsa allo stesso tempo), mi ha in qualche modo liberato e 'assolto' di fronte a me stesso (assoluzione che era ciò che auspicavo e cercavo, naturalmente), dall'onere di una spiegazione che attinga alla dimensione che nel volume definisco 'pubblico-istituzionale', in antitesi a quella 'privato-personale'; e ha quindi costituito il viatico decisivo per spingermi a fare ciò a cui più mi sentivo in realtà tratto.

E cioè mi ha spinto a dedicare queste brevi note iniziali ad una riflessione di ordine diverso (ma non per questo meno interessante: almeno per me, e mi auguro anche per chi sta leggendo), che si è fatta strada progressivamente

¹ Cfr. P. G. Bresciani, *Presentazione. Le ragioni di questo volume in Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

nella mia mente e nella mia scrittura (abbiamo un bel dire: alla fine dobbiamo rassegnarci al fatto che, quando scriviamo, le considerazioni ‘trovano la loro strada’; e per fortuna, aggiungerei), e che riguarda le ragioni più personali e profonde di un impegno così continuo e intenso, nel corso degli anni, come quello che ho dedicato al tema della competenza².

Di quale tipo di ragioni si tratta, dunque?

Si tratta, se appena ci si inoltri oltre la superficie (e nella consapevolezza che ciò cui avremo accesso in questo modo sarà temporaneamente solo un’altra superficie, secondo la spaesante suggestione di Deleuze), di ragioni che non hanno a che fare solo, come potrebbe sembrare naturale, con la ‘emergenza’ del tema ‘là fuori’ (nella logica per la quale quando un tema si impone all’attenzione, tanto da diventare in alcuni momenti una moda del tempo, come è capitato alla competenza, siamo portati ‘reattivamente’ ad occuparcene, per motivazioni sia di ordine teorico-concettuale che pratico-strumentale), ma hanno a che fare anche, in modo assolutamente intrecciato a queste, con alcune ragioni ‘qui dentro’, che attengono in questo caso alla mia storia, alla mia esperienza, alla mia identità³.

Credo di potere affermare, con serena autoconsapevolezza e senza timore di delirio, che della nascita, dello sviluppo e del ‘consolidamento’ di questo tema nel contesto nazionale sono stato ‘proattivamente’ uno dei principali artefici nel Paese, almeno negli ambienti scientifici, istituzionali, accademici, organizzativi e professionali che ho frequentato e in cui ho operato. Non mi sento quindi come qualcuno che ha ‘seguito la tendenza’, anzi semmai ritengo di avere per la mia parte contribuito a crearla, e ad affermarla.

Acquisito ciò, quindi, le parole che seguono rappresentano il mio tentativo di riflettere, nello spazio di una breve introduzione, sul ‘perché’ mi sono trovato (perché questo succede, con buona pace di chi pensa che decidiamo sempre tutto consapevolmente e razionalmente; e sono ancora tanti) a contribuire alla creazione di questa tendenza; e cioè su quale sia quel secondo e diverso tipo di ragioni che ho definito sinteticamente con la locuzione ‘qui dentro’, e che evidentemente hanno a che fare ‘con me che osservavo il mondo’ piuttosto che con ‘il mondo che osservavo’ (e che interpretavo, e sul quale poi intervenivo professionalmente).

² Sono particolarmente grato a G. Varchetta per avere formulato questa suggestione, proponendo alcune sue considerazioni al riguardo, nella bella recensione che ha voluto dedicare al mio volume precedente, pubblicata su Rivista AIDP n. 47 dicembre 2013.

³ Per chi vi fosse interessato, al rapporto con l’esperienza e con l’identità ho dedicato qualche considerazione in *Il mestiere di vivere nella società delle transizioni*, in P. G. Bresciani, M. Franchi, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell’epoca della flessibilità*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

Con il trascorrere del tempo (con lo studio, la riflessione e l'esperienza) apprendiamo che ciò che diciamo, scriviamo e facciamo si iscrive sempre, in qualche modo, in un orizzonte di senso.

Non è per caso che *'tempo sapere esperienza'*, senza virgole, è la denominazione che fin dall'inizio ho voluto per la collana editoriale in cui è collocato questo volume.

Nel mio vocabolario (ognuno di noi ne ha uno privato-personale, che si accompagna a quello pubblico-istituzionale), intendo per *sensò* la versione individuale e idiosincratice del *significato*: in questo mio vocabolario, il significato può essere quindi condiviso e 'comune', laddove il senso è invece sempre e solo personale, unico, irriducibile.

Se posso condividere il *significato* che attribuisco al termine 'competenza', il *sensò* che esso ha per me resta invece qualcosa di assolutamente legato alla mia esperienza e alla mia storia personale (sia sul piano fisico-sensoriale che sul piano culturale-intellettuale, cognitivo ed emotivo), alla unicità costitutiva del mio sguardo, e di ciò che sta dietro quello sguardo, comunque lo si voglia intendere.

L'esperienza del senso se da un lato certamente è esprimibile, e quindi può essere fatta oggetto di 'transazione' e di 'convenzione' con gli altri, dall'altro lato è altrettanto certamente *incomunicabile* e non trasferibile: ciò che possiamo fare quindi è tutt'al più cercare di esprimerlo, il 'nostro' senso, nelle forme e con gli strumenti che la nostra storia ci ha consentito (e messo in grado) di utilizzare.

Così espresso, il 'nostro' senso può incontrare l'ascolto e la sensibilità di altri (commentando il volume di un altro autore, le ho non a caso definite 'consonanze'⁴), e da questo incontro fortuito (come a volte mi è capitato: ed è una esperienza straordinaria, che a pensarci ha del miracoloso) si possono generare opportunità non previste, non programmate, non pensate.

La mia scelta 'ostinata e contraria' (secondo la bella formulazione di Fabrizio De André) di continuare ad esprimere in questi anni 'il senso' che ha progressivamente assunto per me la competenza, anche quando questo tema, affermandosi 'finalmente' nel dibattito socio-istituzionale, ha dovuto pagare un prezzo davvero molto alto in termini di semplificazione e 'riduzione', mi ha consentito di incontrare persone, organizzazioni, istituzioni con le quali non sarei altrimenti entrato in contatto; e ne sono sorti risultati non di rado inattesi e comunque preziosi: a volte semplice conoscenza reciproca; a volte relazioni interpersonali 'consistenti' e che hanno resistito nel tempo; altre volte attività professionali di formazione e consulenza; oppure progetti di

⁴ Cfr. P. G. Bresciani, *Consonanze. Etica, estetica e competenze*, prefazione a G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose*, Guerini & Associati, Milano, 2008.

ruoli e dispositivi innovativi, o ancora orientamenti strategici e indirizzi istituzionali.

E il saldo di tutto questo è stato per me straordinario, anche se questo tema (come a volte è accaduto e ancora accade) è stato a volte oggetto di ‘appropriazione’, di riduzione e di banalizzazione da parte di soggetti che ne hanno colonizzato scaltramente il territorio, magari per offrire risposte collusive ad un management istituzionale o aziendale disorientato e alla ricerca di nuove soluzioni, ma alla fine ‘comprensibilmente’ tentato dalle scorciatoie (‘umano, troppo umano’...).

Tutto ciò conferma, se mai ve ne fosse bisogno, che rischiare la propria parola è a tutti gli effetti una azione, e che fare teoria è uno dei tanti modi di fare pratica: con buona pace di coloro che propongono e sostengono una opposizione dicotomica tra la presunta astrattezza della parola e la salvifica concretezza del fare.

Rileggendo i materiali che via via (nel tempo, appunto) sono venuto elaborando sul costrutto di competenza, mi sono dunque domandato perché questo oggetto mi abbia attratto con tanta intensità e continuità (che cosa ‘ci ho visto’; di che cosa ‘mi parlava’; e non solo quindi a che cosa ‘mi serviva’) al di là della sua emergenza nel dibattito e nelle pratiche: non tanto ‘per quali ragioni questo è divenuto un tema emergente’, di cui valeva quindi la pena occuparsi, quanto piuttosto ‘perché questo oggetto mi ha attratto⁵ tanto da farmi contribuire personalmente in modo così consistente alla sua affermazione come tema-chiave’ in tanti contesti diversi (istruzione e formazione; orientamento e servizi per il lavoro; imprese e pubblica amministrazione).

In altre parole: che cosa, al di là del suo contenuto per così dire ‘pubblico e manifesto’, questo concetto ha rappresentato per me, tanto da portarmi a costruire con esso un legame così intenso?

Indugiando su questo pensiero (prenderci il tempo per sostare su un pensiero è un esercizio che siamo sempre più tentati di sacrificare sull’altare del *fast moving*, della velocità, della rapidità e della accelerazione come presunta ‘condizione di successo’), mi è apparso progressivamente sempre più chiaro che ciascuno dei contributi in cui si articola questo volume si è originato in relazione ad una fase precisa della mia vita personale e del mio percorso intellettuale e professionale: fase che ogni volta certo si è collocata tra opportunità contingente (la risposta ‘reattiva’ alla richiesta di un committente, e all’aprirsi di uno spazio di intervento consulenziale, di ricerca o di formazione) e scelta strategica (lo scommettere proattivamente su questo tema come oggetto ‘inevitabile’ dello scambio socio-istituzionale, come poi in effetti è stato, e ancora

⁵ Si deve a G. Le Boterf la definizione della competenza come ‘*attracteur étrange*’.

è; e ancora più, il ‘vederlo’ come tema particolarmente ricco di significato, come ‘bene comune’ e risorsa per una pluralità di soggetti).

E ho ad un certo punto compreso che ogni nuovo contributo che mi è capitato di elaborare si è sempre generato tra *caso e necessità* (J. Monod), tra *vincolo e possibilità* (M. Ceruti), tra *progetto e destino* (G. C. Argan), ed è così che ho nel tempo ‘costruito la mia storia’ sulla competenza, con ciò prendendomi i miei rischi: intellettuali, professionali e di mercato (basti pensare alle critiche anche severe e in qualche caso particolarmente autorevoli che il costruito di ‘competenze trasversali’⁶ ha ricevuto in questi anni, insieme al grande consenso che ne ha accompagnato l’emersione, l’affermazione, lo sviluppo; così come è accaduto per il costruito stesso di ‘competenza’⁷).

E ho compreso anche che la struttura, il contenuto, il linguaggio dei miei interventi, nelle diverse ‘fasi’ in cui si sono scanditi, non avevano a che fare soltanto con il merito del tema che stavo di volta in volta trattando (le definizioni e i concetti; le applicazioni nelle organizzazioni; i dispositivi istituzionali; le implicazioni professionali) e con ciò che accadeva ‘là fuori’, ma anche con la dinamica interna del mio percorso di riflessione, con le tappe che lo scandivano, con le finalità, gli scopi e i progetti personali che in progress vi costruivo ‘qui dentro’, a partire dalle mie caratteristiche, risorse, intenzioni; e con le emozioni che i diversi tipi di feedback che venivo via via ricevendo dalle persone, e dal mondo più in generale, erano in grado di sollecitarmi.

La competenza ha costituito solo uno degli elementi di una ampia mappa concettuale con la quale progressivamente ho rappresentato e riorganizzato ‘il mio mondo’: occuparmi di *competenza* mi ha portato a occuparmi di caratteristiche e risorse personali (che rappresentano un mondo, a loro volta), e poi delle condizioni e delle modalità della loro combinazione, della loro integrazione, della loro acquisizione, del loro sviluppo, della loro declinazione in comportamenti professionali. E ad occuparmi di apprendimento, orientamento, accompagnamento, transizione, socializzazione, transfer e transfert, bilancio, coaching, counseling, e tanto altro.

E ogni volta questo mi ha messo a confronto, riflessivamente, con la mia esperienza.

Nel tempo, la mappa dei concetti già tante volte incontrati sui libri si è articolata, arricchita di elementi e di legami tra di essi, ‘inverata’ a fronte delle pratiche sul campo che sono venute ideando, progettando e realizzando,

⁶ Si pensi al contributo di B. Rey, il cui straordinario *Ripensare le competenze trasversali* (FrancoAngeli, Milano, 2001) ho fortemente voluto come primo volume della collana in cui compare questo stesso volume.

⁷ Si pensi alle critiche pesanti di G. Israel, sia in alcuni dei suoi volumi, sia in articoli sulla stampa quotidiana.

e cioè di quello che chiamo ‘attraversamento personale’: esercizio che richiede impegno, costanza, tenacia, non di rado fatica, fino alla dedizione; ma assolutamente necessario se vogliamo avere in dono ciò che chiamo ‘effetto di verità’: la straordinaria sensazione che non solo le cose che diciamo hanno un *significato* che condividiamo con gli altri, ma sono anche ‘vere’, e hanno un *sensu* per noi.

Costruire questo volume, raccogliendo quanto nel tempo sono venuto elaborando e scrivendo sul tema della competenza, ha implicato per me ricostruire la mia esperienza (di ricerca, insegnamento e formazione, consulenza), e cioè fare il mio personale ‘bilancio’ al riguardo, e comprendere ancor meglio (lo avevo già compreso, tanto che ne parlo in più di uno dei contributi contenuti nel volume) da un lato quanto questo oggetto abbia rappresentato per me una sorta di chiave di lettura più generale, una metafora del tutto, il prisma attraverso il quale ‘guardare il mondo’ (le persone, il lavoro, le organizzazioni, l’esistenza); e dall’altro quanto esso abbia costituito per me il simbolo del ‘viaggio’ stesso della vita (la mia *Itaca* personale, come la *méta* che gli struggenti versi di Kavafis hanno reso indimenticabile, e che non a caso mi capita di richiamare in più di una occasione, anche nel testo).

Questo volume contiene il riferimento a molte delle cose che ho visto nel mio viaggio verso Itaca, e alle tante, tra queste, che ho deciso di portare con me; e soprattutto contiene quelle che ho personalmente elaborato e ‘trasformato’ durante il viaggio.

Anche per questo, alla fine ho deciso di non modificare i testi originali, anche quando questi (come è il caso, ad esempio, degli editoriali della rubrica su ‘Competenza e formazione’, pubblicati sulla rivista Professionalità) contengono specifici riferimenti al contributo degli autori che di volta in volta venivano da me ospitato nella rubrica, e che non viene qui pubblicato⁸.

Le ragioni *qui dentro* per cui parlo di competenza; il linguaggio con cui ne scrivo e il modo in cui ne parlo; i contenuti che seleziono; i risultati della mia riflessione in termini di argomentazione, modellizzazioni, implicazioni, indicazioni: sono tutti elementi che a loro volta ‘parlano di me’.

Per questo, pur convinto come sono, con Lacan, che la verità ‘a dirla tutta non ci si riesce’, penso che questo volume contenga un poco più di verità su di me, rispetto a tutti gli altri che ho finora pubblicato.

Rileggendo il testo prima di darlo definitivamente alle stampe, mi è venuto da pensare: qui più che altrove, *de te fabula narratur*.

⁸ Molti di tali contributi sono contenuti nel mio volume precedente: cfr. P. G. Bresciani (a cura), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dalla analisi alla certificazione*, cit., nel quale non sono invece contenuti gli editoriali introduttivi qui riportati nella quarta sezione.

PRIMA SEZIONE
STUDIARE LE MAPPE
PRIMA DI AFFRONTARE IL VIAGGIO

*Quando ti metterai in viaggio per Itaca,
augurati che la strada sia lunga,
generosa di avventure e di esperienze.*

[...]

*Abbi sempre in mente Itaca;
raggiungerla sia il tuo pensiero costante.*

Ma soprattutto, non affrettare il viaggio.

*Fa che duri a lungo, per anni,
e che solo da vecchio tu metta piede sull'isola,
ricco dei tesori accumulati,
senza aspettarti ricchezze da lei.*

*Itaca ti ha donato il viaggio,
senza di lei mai ti saresti messo per strada:
che altro dovrebbe darti?*

*E se la troverai povera,
non per questo Itaca ti avrà deluso.*

*Diventato ormai saggio,
e così ricco di esperienza,
avrà già capito
quello che Itaca sta a significare.*

Kostantinos Kavafis, *Itaca*

LA COMPETENZA PROFESSIONALE. APPUNTI SUL DIBATTITO SPECIALISTICO¹

Difficilmente si troverebbe oggi qualcuno in grado di mettere in dubbio che l'obiettivo ultimo di un intervento di formazione professionale consista nel perseguimento di un certo tipo e grado di competenza. Ma nonostante lo sviluppo di competenze costituisca l'obiettivo dichiarato da qualsiasi tipo di intervento formativo (al lavoro e sul lavoro; di qualificazione, di aggiornamento o di specializzazione), il concetto di competenza risulta di definizione ambigua e assai poco agevole, se appena si faccia attenzione a non cadere in tranelli tautologici o in scorciatoie culturali.

Tale mancanza di chiarificazione sul concetto di competenza ha a sua volta probabilmente contribuito (insieme ad altri fattori) alla mancanza di accordo oggi constatabile in ordine alla questione delle caratteristiche delle competenze richieste (attualmente e in prospettiva) dal mercato del lavoro. A proposito della questione della competenza si pongono quindi almeno due diversi ordini di problemi.

Il primo è relativo alla forma *astratta*, e cioè al concetto, alla sua definizione, e risponde alla domanda 'che cosa è una competenza?'

Il secondo è relativo al contenuto, e cioè alla strutturazione *concreta* della competenza, alla sua articolazione in dimensioni/elementi specifici, e risponde alla domanda 'che cosa è competenza oggi (qui e ora) e in prospettiva?'

Le considerazioni che seguono costituiscono un primo tentativo di affrontare in particolare il primo di questi due problemi, e di trarne alcune conseguenze sul piano della formazione.

¹ Pubblicato in M. Tomassini (a cura di), *Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 1993.

Il concetto di competenza

Nell'ambito di un testo dedicato alla formazione professionale, M. Pellerey ha definito competenza 'l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito'. G.P. Quaglino, nell'ambito di un contributo che si riferisce in particolare alla formazione manageriale, definisce invece competenza 'la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali'.

La comparazione tra le due definizioni è interessante perché ci consente di svolgere alcune considerazioni:

- in entrambi i casi la competenza è vista come un insieme (nel secondo caso *strutturato*; nel primo lo si suppone tale) di elementi/dimensioni che concorrono all'efficacia di un comportamento professionale. (tralasciamo per ora di approfondire il carattere contestuale, contingente e sociale/convenzionale della operazione di certificazione di efficacia di una performance lavorativa);
- il periodo intercorrente tra le due definizioni è stato denso di dibattito in merito a che cosa fa davvero l'efficacia di un comportamento professionale, al di là delle conoscenze e capacità tecnico-specifiche (si veda per tutti la rassegna contenuta nella ricerca ISFOL pubblicata con il titolo *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*). La seconda definizione ci restituisce il risultato di questo dibattito: essa contiene infatti il riferimento alle *abilità* (e non solo alle *capacità*), nonché alle *doti professionali e personali* (delle quali gli *atteggiamenti* costituiscono soltanto una delle componenti).

Per inciso, vale la pena di sottolineare come questi ultimi elementi fossero già stati diffusamente trattati nel rapporto ISFOL citato, dove abbiamo proposto un modello concettuale centrato sul concetto di *abilità* (intesa come meta-capacità di processare le singole capacità in situazione) nonché su quello di *risorse psicosociali*.

In quel contesto, G. Sarchielli osservava che il vero problema riguarda piuttosto la comprensione dei motivi che hanno condotto a tale nuova attenzione da parte della formazione professionale alle abilità di base, e proponeva al riguardo tre tipi di percorsi esplicativi:

- *una spiegazione strutturale-funzionale*. Le tecnologie hanno condotto ad un radicale mutamento di numerosi compiti lavorativi e funzioni organizzative. Sono aumentate le richieste di abilità di controllo e supervisione;

è cresciuta l'importanza del lavoro di gruppo; è più frequente la necessità di affrontare variazioni, etc. Crescerebbe quindi l'esigenza di una formazione in tali abilità (a fianco della formazione di tipo tecnico-specialistico) come risposta funzionale a nuove esigenze del sistema produttivo-organizzativo (si tratta dell'ipotesi implicita nei recenti studi sulla professionalizzazione del lavoro);

- *una spiegazione legata allo sviluppo scientifico.* Si può ipotizzare che l'attenzione ad abilità di base sia da porre in relazione alla 'rivoluzione cognitivista' che ha caratterizzato numerose discipline negli ultimi decenni. Una maggiore enfasi alle capacità di elaborazione delle informazioni da parte del soggetto, e quindi, una maggiore attenzione ai processi psicologici e psicosociali che preparano alla prestazione lavorativa, hanno preso il posto di una impostazione *job-skill* di matrice comportamentista che ha dominato per anni nel campo della formazione professionale;
- *una spiegazione riferita allo sviluppo della formazione professionale.* Si ipotizza che l'attenzione per le abilità di base possa essere stata stimolata dallo sviluppo delle tecniche di formazione manageriale. Tali tecniche sono state via via esportate alla formazione in compiti lavorativi non diretti, fino a giungere ai compiti esecutivi. Si pensi ad esempio alla letteratura sulla gestione strategica dei servizi e all'importanza attribuita alle abilità sociali di operatori front-office.

Nell'economia dei riferimenti sopra menzionati, queste osservazioni rendono ragione della evoluzione 'da Pellerey a Quaglino' (dagli anni Ottanta agli anni Novanta), o, fuor di metafora, da una concezione della competenza ad un'altra.

La evoluzione più recente del dibattito che, quantomeno in ambito aziendale, si sta ora focalizzando sulle 'competenze di successo' enfatizza ulteriormente l'importanza della dimensione delle competenze legate alle caratteristiche individuali più che a quelle tecnico-professionali. Non a caso, D. McClelland (ispiratore del modello delle 'competenze di successo') ha elaborato la definizione in base alla quale la competenza è 'una caratteristica misurabile di una persona, che consente di distinguere in modo attendibile gli *outstanding* dai *typical performers* in un particolare lavoro. Queste caratteristiche sono predittive di una performance superiore'.

È evidente che con questa definizione, in realtà, si opera un salto logico, che occorre esplicitare.

Come meglio vedremo in seguito, l'assunto che vi si legge in filigrana è che competente è l'*outstanding performer*, e non il *typical*. Ciò significa che nella accezione di McClelland la competenza è sempre una *particolare*

competenza. Si tratta di un curioso paradosso: in questo modo si assume che non esistano individui competenti ed altri più competenti, ma che esistano individui *normali* e individui *competenti*. La competenza è quindi già il segno di una distinzione: non si è competenti (né occorre esserlo) se si è *typical performers*. Per converso, non si è *outstanding performers* se non si è competenti.

Questa accezione più elitaria della competenza la ritroveremo più oltre, quando affronteremo il tema degli studi sull'*expertise*.

Per ora, è sufficiente sottolineare come questo progressivo spostamento non avvenga a caso, come abbiamo sopra argomentato citando il rapporto di ricerca ISFOL. Ed è interessante osservare, per inciso, come sia stata proprio la riflessione sui contenuti della competenza (ciò che abbiamo definito la sua struttura *concreta*) a determinare l'ampliamento (e l'articolazione) della forma della competenza stessa (ciò che abbiamo definito configurazione *astratta*). Nell'indagine empirica sui processi di professionalizzazione è venuto nel tempo infatti via via emergendo ciò che, una volta esplicitato, ha il sapore del senso comune (ma ben vengano queste riscoperte, se consentono di affrontare la realtà con maggiore efficacia): e cioè che la competenza non ha mai solo una dimensione tecnico-professionale, non è mai solo 'a cascata' e monodirezionalmente l'espressione di un sapere e di un saper fare riferibili meccanicamente a una prestazione, ma è costituita anche (e per alcuni soprattutto) da qualcosa che ha a che fare con il soggetto e con le sue caratteristiche più profondamente personali/individuali.

Il dibattito cui abbiamo fatto riferimento, e dal quale abbiamo citato soltanto alcuni degli autori che vi sono intervenuti (quelli che ci sono parsi rappresentare posizioni tipiche in merito) lascia completamente (e curiosamente/significativamente) in ombra un aspetto del problema che - come meglio argomenteremo in seguito - appare a noi invece assolutamente centrale: si tratta del rapporto tra la competenza come *potenza*, come capacità potenziale, e la traduzione di questa in un comportamento in *atto*, in una esecuzione/performance.

Senza risalire ad Aristotele ed alla sua distinzione tra potenza e atto, possiamo situare nella riflessione di Chomsky uno dei riferimenti più significativi a questo riguardo.

Nell'ambito dei suoi studi di linguistica, Chomsky opera una fondamentale distinzione tra la competenza (intesa come conoscenza che il parlante-ascoltatore ha della propria lingua) e l'esecuzione (intesa come uso effettivo della lingua in situazione da parte dello stesso). Il rapporto tra competenza ed esecuzione non è diretto e immediato, come invece potrebbe supporre il parlante-ascoltatore con una visione *naive*: l'esecuzione infatti 'nella realtà non può rispecchiare direttamente la competenza'.

Nell'ambito di una ricostruzione del dibattito che ha avuto luogo in questi anni nelle scienze dell'educazione, U. Margiotta (in un saggio nel quale si riferisce ampiamente alla voce *competenza/esecuzione* della Enciclopedia Einaudi) afferma che 'l'introduzione della nozione di competenza, e la sua tendenziale sostituzione al concetto di abilità (quale si va testimoniando non a caso nelle ricerche epistemologiche e curricolari vertenti sul riordino dei processi di formazione professionale) segna una rottura, pur all'interno di convergenze comuni, tra le nozioni di *behaviour* (comportamento) e di *performance* (esecuzione)».

Secondo Margiotta, il concetto di competenza è stato enucleato 'in ragione del rifiuto di una formazione professionale subordinata agli standard di prestazione (esecuzione) richiesti dagli imprenditori. E in ogni caso si è sempre inteso profilare il concetto di competenza in modo tale da consentire al lavoratore (futuro o attuale) prestazioni possibili di reinvenzione, riorganizzazione, modificazione'. Dopo aver sottolineato, a proposito della competenza, che 'allorché la si pone in relazione con l'esecuzione si forniscono di quest'ultima definizioni vaghe (l'esecuzione realizza, attualizza, situa, esprime, limita, utilizza, amplia, falsifica, potenzia la competenza), egli conclude che 'la complessità del rapporto tra competenza ed esecuzione discende dalla vaghezza del termine competenza'. Al termine di questa rassegna critica, propone quindi alcune definizioni convenzionali di competenza. Tra queste, particolare interesse ci pare rivestano le seguenti:

- a) la competenza come complesso procedimento d'induzione (Quine), oppure come teoria sottostante ad ogni produzione di saperi, conoscenze, tecniche (Chomsky) ('ne conseguirebbe l'idea-limite che ogni apprendimento coincide con un aggiornamento della teoria che si avrebbe sia all'interno della produzione dei saperi, etc., sia al suo esterno');
- b) la competenza come una struttura profonda (Chomsky, 1965) e cioè come un sistema di regole indipendenti dal contesto (*context free*), oppure come una *tentative action*, un complesso di strategie sperimentali di accrescimento del proprio equilibrio conoscitivo, manipolativo, strumentale, sociale da parte del soggetto.

Al termine del proprio excursus, l'autore giunge ad ipotizzare 'che ogni individuo realizzi un proprio modello differenziato di competenza, relativamente ad alcuni obiettivi o scopi universali o generali (invarianti del testo e della cultura di appartenenza) che egli personalizza, relativamente ai successi o insuccessi registrati nella riequilibrio continua da lui operata tra strategie di accomodamento e strategie di assimilazione'.

Particolarmente significativo ci sembra comunque che, al termine della propria lunga dissertazione sul tema, una delle conclusioni che Margiotta si sente di trarre è che ‘la formazione post-obbligo, in particolare quella professionale, produce competenza nella misura in cui abilita alla selezione progressiva della conoscenza’ e che ‘oggetto dell’apprendimento secondario è la formazione sempre e comunque... di strutture variamente formali di competenza e di esecuzione’, e infine che ‘la nuova frontiera nella formazione professionale è data dalla promozione dell’equivalenza sociale delle competenze’.

Ma su questo torneremo più oltre.

Citando l’evoluzione del dibattito in scienza dell’educazione, Margiotta intendeva probabilmente riferirsi al dibattito che si è sviluppato in merito alla questione degli obiettivi formativi negli ultimi quarant’anni. Tale dibattito fornisce numerosi elementi di riflessione utili anche ai nostri fini, e conviene quindi farvi un sintetico accenno.

Come ben argomentato da C. Birzea, i due tipi di criteri utilizzati dai diversi autori per operationalizzare gli obiettivi formativi sono:

- a) il *criterio della performance* (es. Mager), che si basa sulla definizione preliminare - e successivamente sulla osservazione e misurazione - del comportamento finale dell’allievo, e cioè del comportamento che egli deve manifestare al termine di una sequenza formativa per dimostrare di avere raggiunto l’obiettivo prestazionale;
- b) il *criterio della competenza* (es. Bareil), definita come capacità potenziale, o differita, di svolgere un determinato compito, e che quindi si basa sullo sviluppo di tale potenzialità.

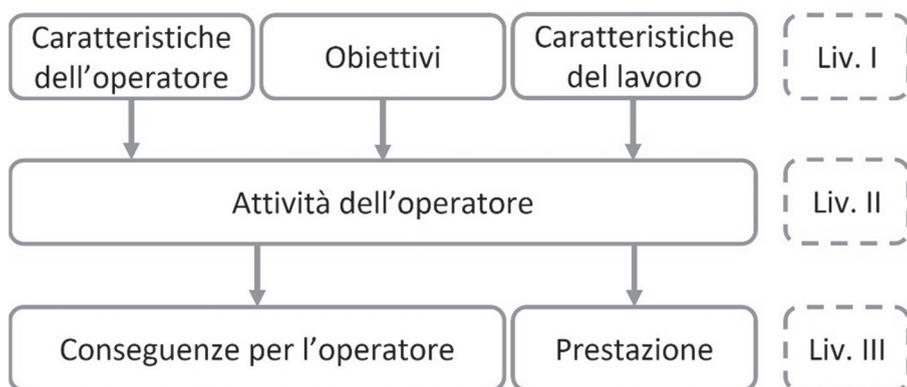
Al criterio della performance si imputa sia una scarsa applicabilità alle dimensioni meno operative/esecutive/professionali del lavoro, sia la sua centatura quasi esclusa sulle performance immediate e non trasferibili. Focalizzarsi sulla competenza significherebbe invece (nell’intento dei sostenitori di tale criterio) promuovere un apprendimento più ampio, più duraturo nel tempo e più trasferibile: fare acquisire le strutture concettuali fondamentali delle diverse discipline; promuovere lo sviluppo di strategie di pensiero e di azioni utilizzabili in diverse situazioni di vita e di lavoro; riuscire a far spendere la formazione acquisita oltre il confine dell’aula.

Naturalmente, rilievi critici vengono mossi anche al criterio della competenza: la stessa ambiguità ed astrattezza del termine, la natura processuale dello sviluppo delle competenze, e la conseguente difficoltà a fissare il raggiungimento in corrispondenza di tappe formative definite, la loro difficile diversificabilità e la difficile dimostrabilità del loro raggiungimento.

Un primo tentativo di sintesi

Al termine della sintetica rassegna finora presentata, è necessario tentare una prima provvisoria sintesi, cercando di proporre alcuni punti fermi sui quali verificare il consenso, prima di procedere oltre (il carattere convenzionale e cooperativo-costruttivo di processi come quelli che stiamo sviluppando viene assunto implicitamente come condiviso).

Il punto di partenza per le nostre considerazioni è costituito da un semplice schema per rappresentare il rapporto tra un soggetto al lavoro, il suo comportamento ed i risultati di questo (per inciso, vale la pena di rimarcare che questo schema - o meglio il modello che esprime - è stato da noi utilizzato già nell'ambito della citata ricerca ISFOL su competenze trasversali e comportamento organizzativo)².



Commentandolo brevemente, possiamo osservare che lo schema comprende tre livelli: quello delle condizioni di lavoro (livello I), quello dell'attività (livello II); e quello degli effetti dell'attività (livello III). Il termine *operatore* è volutamente generale, proprio per ricomprendervi chiunque svolga qualunque tipo di attività lavorativa.

La prestazione lavorativa (livello III) dipende evidentemente dalla quantità e dalla qualità dell'attività svolta dall'operatore (livello II). Quest'ultima, a sua volta, dipende dai tre fattori del livello I (le condizioni di lavoro) e cioè: dalle caratteristiche dell'operatore (ciò che egli è, sa e sa fare); dal tipo di obiettivi posti all'attività; e dalle condizioni di esecuzione dell'attività (organizzazione del lavoro, tecnologia, etc.).

² Lo schema è tratto, con lievi modifiche, da *Introduction a la psychologie du travail*, di J. Leplat e X. Cuny, P.U.F., Paris, 1977.

È anche intuitivamente evidente che la competenza è qualcosa che ha a che fare con le caratteristiche del soggetto; ed è altrettanto intuitivo che le caratteristiche che influiscono sul comportamento lavorativo individuale non afferiscono soltanto al repertorio delle conoscenze e delle capacità tecnico-professionali specifiche di un determinato ruolo, profilo o comparto/settore.

In altre parole: ciò che un individuo potenzialmente *sa e sa fare* in termini tecnico-professionali specifici non è (più? solo? più solo?) sufficiente a rendere e/o a fare definire tale individuo competente (e tanto meno ‘eccellente’, outstanding).

La competenza è il risultato/sintesi di un mix di elementi: conoscenze e capacità, abilità di base, risorse psicosociali (le *qualità personali* di Quaglino; le *caratteristiche individuali* di McClelland).

Ma come primo punto fermo ci basta acquisirne la definizione, senza per ora entrare nel dettaglio della articolazione della competenza nei suoi elementi costitutivi. Ancora a livello di definizione, è difficile eludere la questione del rapporto tra *potenza e atto*, tra *competenza ed esecuzione*, tra potenzialità e sua espressione in performance/prestazioni.

Se per un attimo conveniamo di situare la competenza nella dimensione del *potenziale*, come in parte intuitivamente si tende a fare, (avendo definito la competenza come l’insieme delle caratteristiche ‘atte a ...’, ‘che servono a ...’, ‘che mettono in grado un individuo di...’, ‘che lo rendono capace di...’, etc.), allora non ci si può non porre il problema del rapporto della competenza da un lato con la performance, e dall’altro con l’apprendimento. Ciò significa porsi il problema del dispositivo che modula sia l’acquisizione della competenza, sia la sua attualizzazione/esecuzione.

Anche una volta definito il concetto di competenza infatti, se si intende costruire un modello operativo, resta il problema (e diviene centrale, in un’ottica formativa) di identificare da un lato quali sono gli elementi (condizioni, variabili) che favoriscono la acquisizione e lo sviluppo della competenza stessa da parte del soggetto; e dall’altro quali sono le condizioni (variabili; elementi) che rendono attivabile (spendibile; attuabile; eseguibile) la competenza da parte del soggetto stesso in una situazione operativa concreta.

Il primo aspetto è quello definibile (e definito) in termini di ‘condizioni per l’apprendimento e/o sviluppo’ di una competenza.

Il secondo è quello definibile come ‘condizioni per l’esercizio’ di una competenza.

Entrambi gli aspetti sono stati da noi diffusamente affrontati nell’ambito del rapporto ISFOL citato, e ad esso faremo ampio riferimento, per recuperare tutta la ricchezza di spunti anche per la nostra riflessione attuale.

Nell’un caso e nell’altro (apprendimento/sviluppo; esercizio) avremo a che fare con condizioni riferibili per così dire all’interno del soggetto, e

condizioni riferibili invece all'esterno (al contesto; all'organizzazione; al gruppo di lavoro; alla posizione; ma anche alla formazione e alle sue dimensioni; etc.).

Il problema si complica invece quando si cerca di collocare in uno schema/modello le condizioni interne al soggetto: se queste infatti sono definibili come caratteristiche individuali che gli consentono di sviluppare in modo *adeguato* (convenzionalmente *sufficiente* o *ottimale-eccellente*) la propria competenza, allora appare difficile tenerle distinte dalle altre caratteristiche che abbiamo convenuto di ricomprendere nella definizione di competenza, pena l'avvitarsi del ragionamento in una spirale senza uscita.

La competenza si direbbe quindi il risultato, in continuo sviluppo/trasformazione, di un processo (continuo) di evoluzione delle caratteristiche di un individuo che sono tali da metterlo in grado di ricoprire (con efficacia o con 'successo', secondo gli approcci) un determinato ambito/ruolo/compito.

'La competenza è una costruzione progressiva permanente' (S. Meghagi, 1991).

Il concetto di competenza negli studi sull'*expertise*

Un interessante ed utile contributo alla riflessione, sia sulla forma astratta che sul contenuto concreto della competenza, proviene dagli studi sui processi di sviluppo dell'*expertise*.

A questo riguardo, è sufficiente ai nostri fini fare riferimento a due contributi presenti nel dibattito tecnico-scientifico di questi ultimi anni, che affrontano esplicitamente il rapporto tra *expertise* e competenza.

Per A. Re (1991), la competenza professionale si definisce come *expertise in action* (Breuker e Wielinga). Infatti:

- utilizza un sapere settoriale, specialistico
- è ricca del sapere del senso comune
- è conoscenza di contesti
- è esperienza di trasformazione
- esprime valori, strategie di ragionamento e di soluzione dei problemi che sono tradizionalmente patrimonio della comunità professionale
- non è mai anonima: caratterizza sempre un soggetto specifico. In un contesto individuale o di gruppo, nell'ambito del patrimonio e delle possibilità operative che, in un momento dato, sono materialmente e socialmente possibili, l'individuo particolare ritaglia un suo settore di competenza e in questo ambito costruisce il piano più importante della sua esistenza: il *piano di comportamento professionale*.

La competenza professionale è quindi l'insieme di *sapere professionale* (prodotto dall'incrocio del carattere cumulativo, formale, del sapere *scientifico* con il carattere pragmatico, rivolto alla soluzione dei problemi, che è proprio del sapere *empirico*) e della *abilità professionale* in senso stretto (intendendo per abilità professionale la capacità di formulare un piano di comportamento professionale le cui caratteristiche possono essere modificate dal super apprendimento).

La competenza professionale viene da Re definita quindi come l'insieme di conoscenze e di abilità professionali, ma ella osserva che 'nella sintesi di conoscenza e abilità che viene elaborata dal soggetto esperto, si produce qualche cosa di nuovo, un *valore aggiunto* rispetto alle due componenti. Mediante processi di differenziazione, nuovi collegamenti, ramificazioni che definiscono reti semantiche, il soggetto plasma una struttura cognitiva finalizzata all'azione, calata nell'azione, distorta dalle esigenze dell'azione. La competenza professionale è quindi, come già richiamato, *expertise* in azione, modello d'uso, comportamento strutturato in funzione del successo professionale... I modelli d'uso che caratterizzano i diversi soggetti professionali, anziché convergere in un processo comune di ridefinizione della base di conoscenza, tendono a divergere: non sono descritti dalla comunità scientifica, e dal senso comune sono visti non come modelli operativi acquisiti, ma come doti del soggetto esperto, che scompaiono con il soggetto ... ciò che risulta da questo processo non esiste al di fuori del soggetto che lo ha prodotto...'

Per Re, il fatto di conoscere questa ristrutturazione, il fatto di saperla descrivere in forma linguistica, di poterla ripetere, rappresenta un primo momento essenziale nella costruzione del nucleo di aggregazione. L'autrice sostiene che 'per apprendere una professione, o imparare un mestiere, è indispensabile oggi risolvere anche il problema di una trasmissione digitale, verbale, simbolica, della competenza professionale ... i limiti della trasmissione analogica sono nella sua caratterizzazione di procedura prevalentemente non verbale, impiegata in genere occasionalmente, scarsamente controllata dal linguaggio, inteso come accompagnamento dell'azione. Una trasmissione che avvenisse esclusivamente attraverso l'imitazione non potrebbe produrre nell'allievo un livello di abilità superiore a quella del maestro, ossia del soggetto che rappresenta il modello da imitare. Permetterebbe di imparare, non di imparare ad imparare; permetterebbe il controllo dell'azione, non il monitoraggio del controllo (Harré e Secord). Al contrario, la trasmissione digitale ha i vantaggi (e i limiti) del linguaggio: permette l'accumulazione, permette una distanza psicologica dall'azione immediata. Il limite è dato dal fatto che la *dicibilità* del comportamento esperto è estremamente limitata'.