



# La certificazione delle competenze come “libertà di agire”

## Certification of skills as “freedom of action”

---

Giorgio Riello

Università Ca' Foscari, Venezia  
riello.giorgio@unive.it

### ABSTRACT

In the current debate on European policies in the field of employment the concept of flexicurity plays a predominant role as a form of balance between the need for flexibility of employers and the need for safety of workers. Certification of skills is part of the active policies that favour processes of flexicurity. However, the active policies should not only be understood as a simple type of compensatory social protection for a flexible labour force, but also aimed at supporting the empowerment and capabilities of the subject.

Nell'ambito dell'attuale dibattito europeo sulle politiche in materia di occupazione ricopre un ruolo predominante il concetto di flexicurity, quale forma di equilibrio tra il bisogno di flessibilità dei datori di lavoro e il bisogno di sicurezza dei lavoratori. La certificazione delle competenze si iscrive tra le politiche attive che favorisco processi di flexicurity. Tuttavia le politiche attive non devono essere intese solo come semplice protezione sociale di tipo compensatorio per una forza lavoro flessibile, bensì orientati a sostenere anche l'empowerment del soggetto e le sue capacità.

### KEYWORDS

Certification, Skills, Flexicurity, Human capital, Capabilities  
Certificazione, Competenze, Flessicurezza, Capitale umano, Capacitazioni

## 1. La certificazione delle competenze nelle politiche di attivazione

Oggi è rimessa particolarmente in discussione l'impostazione “*lavoristica*” del nostro sistema di Welfare, ossia che i diritti sociali, qualunque questi siano, vengano riconosciuti a soggetti che si relazionano al mondo del lavoro (o non vi possono per loro invalidità) e solamente a condizione che questa relazione vi sia o vi sia stata (Offe 1989). Elemento caratteristico dei sistemi di protezione ispirati all'idea di sicurezza sociale è la possibilità per i pubblici poteri di intervenire in aiuto delle più diverse situazioni di bisogno attraverso prestazioni, principalmente ma non esclusivamente, di carattere economico, finanziate dalla fiscalità generale e quindi dalla generalità della popolazione, anche non lavoratrice (Prospetti 2008). Il sistema fordista ha favorito grandemente il raggiungimento della stabilità economica e della sicurezza sociale dando origine a quelle che Castel R.

(2004) definisce come “*società assicuranti*”, ma ha fatto poco, in verità, per rispondere alle istanze del processo storico di individualizzazione e in particolare per accrescere la libertà del lavoratore di progettare e avere una vita professionale propria (e la possibilità per le donne, i giovani e altre categorie svantaggiate di inserirsi nel mercato del lavoro) (Paci 2004).

Il passaggio dal tradizionale Welfare State al Welfare attivo sta riguardando da tempo le politiche europee almeno a partire dalla definizione della Strategia Europea per l’Occupazione avvenuto nel celebre vertice di Lussemburgo del 1997. Il lancio della SEO, infatti, indica nella nozione di “attivazione” il fulcro di un ampio disegno di riforma del welfare che dalle politiche del lavoro si allarga alle politiche formative e alle politiche sociali, prevedendone non solo una rimodulazione, ma anche una loro crescente integrazione.

### 1.1 Competenze e *flexicurity*

Il concetto di *flexicurity* è presente nell’agenda politica europea da almeno un decennio ed ha guadagnato d’importanza negli anni più recenti. La Commissione Europea, nella sua Comunicazione del 2007<sup>1</sup>, ha delineato gli elementi di massima di una strategia integrata di flessibilità e sicurezza, delineando dei percorsi per posti di lavoro più numerosi e migliori ed indicando alcuni principi comuni. Sulla base della proposta della Commissione e con la partecipazione di tutte le parti interessate, il Consiglio europeo ha poi adottato una serie di principi comuni in materia di flessicurezza<sup>2</sup>.

L’attuale recessione economica, che ha colpito a catena tutti i paesi industrializzati, testimonia la preoccupante situazione che si sta vivendo ovunque e gli effetti negativi che si riscontrano sia sulle imprese sia sugli individui e le famiglie; effetti che richiedono l’utilizzo di strumenti di maggiore flessibilità per mantenere competitive le imprese e, nello stesso tempo, per garantire la necessaria sicurezza e protezione dei lavoratori. Strumenti apparentemente in contrasto ma che, se utilizzati in modo integrato, possono avere effetti positivi sulla crescita produttiva e occupazionale. La strategia della flessicurezza mira proprio a rafforzare la Strategia europea per la crescita e l’occupazione cercando di combinare la flessibilità dei mercati del lavoro e la sicurezza del lavoro intesa, quest’ultima, come sicurezza delle transizioni verso il mercato del lavoro e nel mercato del la-

- 1 Comunicazione della Commissione «*Verso principi comuni di flessicurezza – Posti di lavoro più numerosi e migliori grazie alla flessibilità e alla sicurezza*» – COM(2007)359 del 27 giugno 2007
- 2 “*Verso principi comuni di flessicurezza*” – Conclusioni adottate dal Consiglio europeo il 12 dicembre 2007. I principi comuni sui quali viene chiesto agli Stati membri di trovare un accordo sono otto: 1) consolidamento del modello sociale europeo e rafforzamento dell’attuazione della strategia per la crescita e l’occupazione; 2) equilibrio fra diritti e responsabilità; 3) adattamento della flessicurezza alle diverse esigenze degli Stati membri; 4) riduzione del divario fra gli occupati precari e chi ha un’occupazione permanente a tempo pieno; 5) sviluppo della flessicurezza sia come passaggio da un lavoro a un altro, sia nell’ambito della stessa impresa; 6) promozione delle pari opportunità per tutti; 7) definizione di politiche che promuovano un clima di fiducia fra le parti sociali, le autorità pubbliche e gli altri attori interessati; 8) equa distribuzione dei costi e benefici derivanti dalle politiche di flessicurezza.

voro in modo da garantire l'occupabilità, l'adattabilità e la mobilità professionale delle persone.

Il concetto di flessicurezza quindi rinvia a un nuovo concetto di sicurezza sul mercato del lavoro che tutela le persone in tutte le fasi di transizione ossia di passaggio da una condizione all'altra: dal sistema educativo al lavoro, dall'inoccupazione/disoccupazione all'occupazione, da un posto di lavoro ad un altro posto di lavoro e così via. Ciascun paese, nel rispetto della propria autonomia, adotta le politiche e le misure più efficaci per attuare la strategia della flessicurezza tenendo però conto in ogni caso delle quattro componenti della stessa (flessibilità delle forme contrattuali, strategie globali di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, efficacia delle politiche attive del mercato del lavoro, sistemi di sicurezza sociale moderni) e dei principi comuni necessari a garantire mercati del lavoro più aperti e reattivi nonché luoghi di lavoro più sicuri e produttivi.

La definizione di un modello di flexicurity che si possa configurare come un modello di *governance* viene richiamato, in maniera più o meno esplicita, anche dalla strategia *Europa 2020*, quando si afferma che le misure di flexicurity devono essere indirizzate principalmente a combattere la segmentazione del mercato del lavoro, l'inattività, le disuguaglianze di genere e a ridurre la disoccupazione strutturale.

In tale contesto la certificazione delle competenze assume un ruolo importante, specie all'interno di una delle quattro componenti della flessicurezza, ossia quella relativa all'attuazione di efficaci e mirate politiche attive per l'occupazione.

Recentemente, con il decreto approvato 11 gennaio 2013 dal Consiglio dei Ministri, è stato introdotto in Italia il *sistema nazionale di certificazione delle competenze*<sup>3</sup> che attua la legge n. 92/2012 di riforma del mercato del lavoro. In una nota il Consiglio dei ministri scrive: "L'Italia dimostra di rispondere alle sollecitazioni rivolte dall'Unione europea ai Paesi membri affinché, in un periodo di crisi economica globale, si dotino degli strumenti legislativi che consentano al maggior numero di persone, in particolare ai giovani in cerca di prima occupazione e ai giovani Neet (Not in Education, Employment or Training), di far emergere e far crescere il grande capitale umano rappresentato dalle competenze che le persone acquisiscono in contesti non formali e informali, soprattutto sul lavoro, nella vita quotidiana e nel tempo libero. Questo patrimonio è ancora sommerso in Italia, a differenza di altri Paesi dell'Ue. La certificazione delle competenze comunque maturate dalle persone è considerata dall'Ue un elemento strategico di innovazione e valorizzazione del patrimonio culturale e professionale delle persone, per la crescita sociale ed economica di ogni Paese. Anche per la flexicurity".

- 3 Il sistema nazionale di certificazione delle competenze costituisce di fatto una fondamentale infrastruttura di raccordo tra le politiche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e welfare in sintonia con le dinamiche e gli indirizzi di crescita e sviluppo dell'Unione europea. In tale decreto vengono definite le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti informali e non formali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, anche in funzione del riconoscimento di crediti formativi utilizzabili a livello europeo. Il decreto definisce inoltre gli elementi fondamentali per assicurare e concretizzare le politiche per l'apprendimento permanente. Gli apprendimenti certificati dovranno essere raccolti in un Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, accessibile e consultabile su internet. Fino a oggi la mancanza di tale Repertorio è stata un grave problema anche per l'orientamento dei giovani e degli adulti. Per ciascuna competenza acquisita va indicata la denominazione, il repertorio e le qualificazioni di riferimento.

Infatti certificare il valore degli apprendimenti sotto forma di competenze è una modalità analitica e precisa di «segnalamento» al mercato del lavoro che un individuo – al di là di “come ha appreso” (a scuola, in fabbrica, attraverso il volontariato o il bricolage,...) – possiede una effettiva capacità di esecuzione di una certa attività, in modo coerente con un insieme di standard minimi di contenuto, contesto e risultato (Margiotta 2011). Da un lato per il soggetto la certificazione risponde all’esigenza di salvaguardare gli investimenti individuali, in apprendimento, dando loro una trasparente rappresentazione con conseguente riconoscimento remunerativo, dall’altro risponde alla domanda delle imprese di lavoro qualificato corrispondente a profili lavorativi.

Infine, la certificazione delle competenze nella prospettiva di flexicurity sposta le *policies* sull’occupazione a “monte” aiutando e responsabilizzando direttamente il cittadino alla costruzione del suo futuro, piuttosto che intervenire a “valle” mediante sussidi in denaro.

La grande sfida dei sistemi di welfare, infatti, è rappresentata dal passaggio da un welfare dell’assistenza ad un *welfare della responsabilità*, in grado di assicurare giustizia sociale e coesione, in particolare attraverso la garanzia di un’egualianza delle opportunità di accesso al lavoro. Quindi il «nuovo» stato sociale adotta l’approccio dell’attivazione, puntando a sostenere la persona nello sviluppo di capacità di auto-protezione e responsabilizzazione rispetto ai diversi rischi sociali (Oecd 2005; Paci 2005). Esso propone dunque un passaggio dalle azioni di sostegno del reddito (che però non vengono meno) a quelle di promozione del soggetto nel fronteggiare situazioni di bisogno (Lodigiani 2008).

### 1.2 Le Competenze funzionali al capitale umano

Molte sono le definizioni che i vari autori hanno dato del capitale umano ai vari livelli (di individuo, famiglia, impresa, paese). Ci sembra comunque utile, in questo contesto, riferirci a quella generale riportata in un noto lavoro dell’OECD (2001), dove per capitale umano si intende “le conoscenze, le capacità e le competenze e gli attributi individuali che facilitano il benessere personale, sociale ed economico”. È chiaramente una definizione che fa riferimento alle molteplici caratteristiche del capitale umano e ai fattori che ne influenzano il livello e l’evoluzione.

La teoria, o forse meglio le teorie, del capitale umano hanno comunque fornito una giustificazione scientifica a due convincimenti: per i singoli individui, il livello (o stock) e lo sviluppo del capitale umano determinano un diverso livello e sviluppo delle loro retribuzioni e redditi (e ciò vale anche per le famiglie); per l’economia nel suo complesso, determinano il livello e la crescita economica complessiva del paese (e ciò vale anche per le imprese).

In tal modo, dal punto di vista microeconomico, il capitale umano di un individuo è considerato una delle principali determinanti del successo nel mondo del lavoro e l’investimento formativo assume rilevanza per le maggiori opportunità che offre agli individui di accesso e permanenza nel mercato del lavoro, oltre che di progressione di carriera e di miglioramento delle condizioni professionali, anche in termini retributivi. L’investimento nell’apprendimento del soggetto viene giudicato in base ai suoi tassi di rendimento attualizzati<sup>4</sup> (Fitz-Enz 2000).

4 Storicamente esistono, tuttavia, dei precedenti alla teorizzazione americana si veda Petty (1682), Smith e la scuola classica inglese (1776-1870), la scuola neoclassica inglese (1870-1890).

In altre parole, si ipotizza di essere in grado di determinare l'opportunità di prendere una certa decisione di studio sulla base del parametro della profittabilità (Rossetti, Tanda 2001).

A livello macroeconomico, si ritiene che le capacità competitive di un paese e del suo sistema produttivo dipendano dal tasso di accumulazione e dallo stock degli investimenti in capitale fisico, ma anche dall'investimento e dallo stock di conoscenze incorporate nel capitale umano. Quest'ultimo, come il progresso tecnologico, costituisce un elemento altrettanto cruciale del processo di crescita economica dei paesi, alla luce dei positivi effetti che gli investimenti in educazione e formazione determinano sulla produttività del lavoro.

La teoria del capitale umano però va considerata parallelamente alla teoria funzionalista in quanto entrambi le teorie si svilupparono negli anni '50 e '70. Quest'ultima, come la prima, si è proposta di spiegare il rapporto tra *struttura sociale e istituzione scolastica* infatti la teoria funzionalista<sup>5</sup>, sia nella versione classica (Durkeim 1971; 1962)<sup>6</sup> che in quella moderna (Merton 1983; Parsons 1981) considera la società come un "sistema" di "parti" interdipendenti, che compiono determinate funzioni utili o necessarie alla sopravvivenza dell'intero sistema. Le funzioni svolte dall'istruzione sono la socializzazione, il controllo sociale, la selezione e allocazione degli individui nelle varie occupazioni. In altre parole, la principale funzione della scuola è quella di soddisfare la domanda di qualificazione proveniente dal mondo del lavoro, ed essa lo fa convertendo le capacità in competenze necessarie a svolgere le occupazioni "più strategiche". Ciò favorirebbe la mobilità sociale e lo sviluppo economico. Queste erano le idee degli studiosi funzionalisti intorno agli anni '50-'60.

Al di là dei meriti, dei punti di forza e di debolezza teorici ed empirici, di queste due teorie, occorre dire che alla loro base vi erano anche due diverse ideologie:

- 5 Seguendo la limpida analisi di Barbagli (1997), tale teoria può essere articolata nelle seguenti proposizioni:
  1. Il livello di qualificazione richiesto dalle occupazioni della società industriale cresce costantemente attraverso due processi:
    - a.1: in primo luogo una tendenza all'aumento della percentuale dei posti di lavoro che richiedono un alto livello di qualificazione e una tendenza parallela alla diminuzione di quelli che ne richiedono uno basso;
    - a.2: in secondo luogo una tendenza degli stessi posti di lavoro a un costante innalzamento del livello di qualificazione richiesto.
  2. È l'istruzione fornita dalle istituzioni scolastiche che provvede il livello di qualificazione richiesto. Ciò significa:
    - b.1: l'istruzione rende la forza lavoro più produttiva;
    - b.2: essa viene fornita non da molte, ma da un'unica istituzione specializzata: la scuola. Ne consegue che man mano che il livello di qualificazione richiesto dalle occupazioni nella società industriale cresce, aumenta la percentuale della popolazione che deve passare attraverso le istituzioni scolastiche, così come aumenta la durata del periodo che questa deve trascorrere in esse.
- 6 La teoria durkheimiana dell'ordine sociale ne spiega l'esistenza non grazie alla coercizione, all'interesse o alla inerzialità della vita sociale, ma in base ad un minimo di consenso verso alcuni valori comuni (soprattutto morali), che è quindi una condizione necessaria della stabilità e della continuità della società. Nella sociologia di Durkheim il punto di partenza è perciò la società, con le sue esigenze di continuità e stabilità. Le forme della solidarietà sociale non possono essere spiegate a partire dall'individuo e dai suoi interessi. L'individuo, lasciato a sé stesso, sarebbe infatti un essere asociale ed egoista, quasi animalesco (Besozzi 1998).

- 1) l'istruzione come mezzo di progresso sociale;
- 2) l'istruzione come mezzo di sviluppo economico.

Secondo la prima, la politica scolastica non doveva tanto rimettere in discussione le disuguaglianze nella distribuzione del potere e della ricchezza, cioè i privilegi, ma si dovevano cambiare i criteri di tale distribuzione. Diffondere l'istruzione voleva dire distribuire in modo diverso, favorendo non i giovani socialmente privilegiati, ma quelli intellettualmente dotati, cioè forniti di quelle capacità che l'istruzione avrebbe convertito nelle competenze necessarie. La seconda ideologia si rifaceva invece alla "teoria del capitale umano", secondo la quale l'istruzione è una forma di investimento produttivo in, appunto, "capitale umano". Questo tipo di investimento e quindi l'espansione dell'istruzione, si sosteneva, potesse dare sicuramente un grande contributo allo sviluppo economico, non solo delle società avanzate, ma anche dei paesi sottosviluppati (Costa 2011).

Ora, se analizziamo gli orientamenti e i dispositivi adottati e/o in via di sperimentazione, sia in ambito europeo che in ambito nazionale e regionale, per quanto riguarda il riconoscimento e la certificazione delle competenze, possiamo delineare l'approccio su cui fondano le proprie radici. Nonostante l'apparente differenziazione, i sistemi di certificazione stanno convergendo su molti punti in comuni.

La procedura viene infatti suddivisa in fasi e servizi riassumibili in: accoglienza, riconoscimento/identificazione delle competenze, validazione e certificazione.

Oltre alla suddivisione in fasi, le procedure di certificazione stanno seguendo un *approccio meccanicistico o funzionale*: le competenze vengono trattate in modo stereotipato o astratto, o come attributi attitudinali del lavoratore o come attributi del posto del lavoro, ossia come equivalenti delle qualifiche, dei profili professionali o di altre forme di declaratoria rivolte alla classificazione e all'ordinamento di specifiche categorie di mansioni (formazione al ruolo).

Quando il metro valutativo di un'azione si determina soltanto dalla riuscita positiva o negativa, in termini prettamente descrittivi, si corre il rischio di soffermarsi troppo sulle sue connotazioni operative, e quindi tangibilmente misurabili. La tecnica odierna – e qui per *téchne* (τέχνη) si assume la prospettiva intesa non quale «*universo dei mezzi* (tecnologie) [...] [ma] la *razionalità* che presiede al loro impiego in termini di funzionalità ed efficienza» (Galimberti 2005, 34) - trovandosi a proprio agio nell'analisi scrupolosa dei fattori procedurali che supportano l'attività, finisce, per proprie caratteristiche endogene, a misconoscere il riferimento valoriale di cui ogni agire deve essere intessuto. La razionalità sottesa ad un tale procedimento "tecnico" presenta il suo tratto saliente in una logica di natura strumentale, in cui avviene un processo di semplificazione della ragione stessa (Horkheimer 1969, 13).

In altre parole, il mondo della tecnica sembra aver trasformato il valore *assio-logico*, e perciò anche *oggettivo*, della tensione antropologica ed educativa, sforzandosi di mostrare come un sapere operativo, esplicitato in una compiutezza processuale ben definita, debba far eco un'altrettanto propositiva crescita umana e formativa. Il criterio formativo della riflessione pedagogica sembra così, in ultimo essere giustificato su di un terreno utilitaristico-soggettivistico (ossia radicato nella giusta proporzione di mezzi impiegati per la realizzazione di particolari traguardi) che funge come fondamento di un agire educativo troppo sensibile alle esigenze pragmatiche dell'azione, le quali sono sì fondamentali ma non uniche (Balduzzi 2009, 136).

Di fatto «tale condizione orienta il soggetto nella sua socializzazione anche primaria ad adeguarsi ad una autolimitazione circa la valorizzazione delle pro-

prie risorse come quelle che potrebbe utilizzare durante il corso della sua vita e ad una selezione artificiale dei saperi acquisibili [...] in relazione non alle proprie potenzialità o ad i propri orientamenti ma ai voleri della società, in quanto – se così non facesse – la sua azione perderebbe di valore ed egli stesso non riuscirebbe ad inserirsi validamente nella società» (ISFOL 2000, 197). Al riguardo Luigi Alici (2002) richiama un punto nevralgico nella teoria dell'azione sostenendo che se dovesse essere «rimosso il soggetto agente, alla radice dell'azione non [avrebbero] più ragioni e motivi, ma soltanto cause».

Si consideri poi che tale logica meccanicistica non impatta solo sul soggetto, ma anche sui processi formativi piegandoli ad un orientamento determinato e definito al "ruolo" con il rischio latente di traghettare la formazione ad appiattirsi alle richieste del mondo del lavoro. Infatti a livello internazionale vi sono due direzioni di cambiamento dei curricula scolastici<sup>7</sup>:

- 1) *Funzionale*: dare competenze specifiche per il mercato del lavoro; assicurare abilità di saper fare, fornire le basi per comprendere e sviluppare le abilità cognitive necessarie, fornire delle mappe della complessità del mondo;
- 2) *Umanistica*: sviluppare globalmente la persona nei suoi aspetti affettivi, morali ed estetici, aiutare ad "imparare ad essere" e ad essere attenti ai valori sociali, sviluppare uno spirito critico, facilitare l'imparare ad imparare, sviluppare il potenziale umano e i talenti

## 2. Oltre il funzionalismo delle competenze

Le competenze e la loro certificazione, così come argomentato, porta a chiederci se sia possibile superare il paradigma funzionalistico e ritrovare un valore formativo ed emancipativo per la persona all'interno di un processo che collega le competenze a profili professionali.

Ciò potrebbe essere possibile se si affronta il tema delle competenze all'interno dell'approccio delle *capabilities*. Secondo tale approccio essere competenti non significa necessariamente operare per un certo modello di sviluppo, bensì poter agire per esprimere un proprio progetto di vita (il proprio). Ovvero il fine è lo sviluppo delle persone – di ogni persona. L'idea di fondo è che lo sviluppo debba essere inteso non solo in termini di crescita economica ma come promozione dello sviluppo e del progresso umano, ovvero – nel linguaggio di Sen (2000) – di sviluppo della possibilità di promuovere i propri scopi, di progettare la propria esistenza secondo quanto ha valore per sé, di raggiungere i funzionamenti desiderati avendo la *libertà* di scegliere tra stili di vita alternativi e dunque anche di contemperare nel modo che si ritiene più opportuno gli ambiti di azione che danno corpo alla biografia personale: *una libertà sostanziale*. Una libertà positiva, attiva, che per Sen è fondamento di una concezione *umana* dello sviluppo, che misuri il benessere delle persone non solo sul piano materiale (delle risorse economiche, per esempio) ma sulla possibilità effettiva di individuare (scegliere) e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta.

Le competenze divengono quindi dei funzionamenti che permettono alla per-

7 Unesco, *Management of Curriculum Change*, Workshop report, 2007

sona di scegliere come agire, di essere agenti attivi per compiere il proprio progetto di vita. Funzionare bene è un modo per essere agenti di trasformazione personale e sociale. La capacità diviene espressione di democrazia e di sviluppo poiché permette di essere dialogicamente in relazione con il contesto e richiedere di evolvere. L'approccio delle capacitazioni considera l'azione competente non come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ma centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di "funzionamenti" della propria vita. In questo caso la perdita di competenza o la debolezza professionale vengono intese come scarsità di capacitazione e non più come scarsità economica di acquisire reddito. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all'interno del processo di conversione entro cui la libertà di agire diventa quella di realizzare i propri funzionamenti (Costa 2012).

### 2.1. Il riconoscimento relazionale per sviluppare capabilities

Progettare processi di certificazione delle competenze intendendoli come capacitazioni ha un valore intrinsecamente formativo in quanto la finalità di un inserimento lavorativo è uno dei possibili "functionings" raggiungibili, ma non l'unico, anzi, dà la possibilità alla persona di poter creare altri progetti di vita che hanno valore per sé. Accedere alla certificazione delle competenze con la possibilità di crearsi quelle risorse (capacitazioni) significa per la persona "libertà di agire". La libertà di agire rappresenta la possibilità/opportunità di poter avere accesso concreto alle varie alternative di azione, anche grazie alle opportunità derivate dalle risorse e dai valori degli individui (questo grado di libertà va oltre la libertà negativa formulata da Berlin, che è solamente riferita all'assenza di ostacoli esterni per l'azione stessa che diventa preconditione).

Ora, se la certificazione è il momento formale di attestazione del livello dei risultati di apprendimento raggiunti rispetto ad uno standard prestabilito, il riconoscimento rappresenta il momento in cui avviene la negoziazione della competenza tra l'individuo e la parte terza che la deve riconoscere. In questa fase si realizza un vero e proprio "disoccultamento" delle competenze dove il soggetto deve descrivere, ripensare azioni, collegare processi e attori coinvolti nella sua fase esperienziale per far capire come e dove ha acquisito quella competenza. È vero che una competenza si rappresenta, e perciò acquista visibilità solo nel momento in cui è riconosciuta come tale in un contesto, ma è altresì vero che c'è bisogno che ci sia un riconoscimento, al punto che potremmo dire che ogni descrizione di una competenza è la descrizione di un riconoscimento. Il riconoscimento, che è quindi costitutivo della competenza, interessa uno spazio intersoggettivo, ossia delle relazioni tra un soggetto e un altro, uno spazio intra-soggettivo, ossia delle relazioni oggettuali, uno spazio trans-soggettivo, ossia delle relazioni tra soggetto e contesto condiviso.

L'individuazione delle competenze avviene quindi attraverso la negoziazione tra l'osservato, che presenta le sue evidenze, e un soggetto (osservatore) e/o una comunità di lavoro che può riconoscersi o meno nella rappresentazione fatta. La restituzione riguarda una descrizione che è assolutamente parziale, che si presta a essere negoziata e soprattutto integrata attraverso elementi che emergono dallo scambio. Attraverso la restituzione è possibile che il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integri le descrizioni fatte mediante un'attività di riflessione con l'osservatore. Da questa negoziazione emerge ciò che la competenza è, e che continua a divenire.

Nell'idea di riconoscimento sono insite contemporaneamente le dinamiche della conoscenza di sé e del riconoscimento reciproco, dinamiche che sottendono il passaggio da un'idea di conoscenza intesa come esperienza del singolo a un'idea di conoscenza intesa come esperienza sociale. Paul Ricoeur (2005) distingue, in particolare, tre tipologie di riconoscimento. Una prima propone il riconoscimento come identificazione, che corrisponde alla forma attiva del riconoscere. Riconoscere è comprendere come ciò che abbiamo davanti possa in qualche modo essere accostato a qualcosa di conosciuto. Una seconda dimensione riguarda il «riconoscersi», il riconoscere se stessi nel rapporto con gli altri. La terza forma apre alla relazione e alla consapevolezza che nell'incontro con l'altro si configuri un dono. La struttura del dono trasforma il riconoscimento dell'altro in conoscenza verso l'altro; il punto di partenza, che era il ruolo attivo del soggetto conoscente, si trasforma in ruolo passivo, in quanto il soggetto viene riconosciuto. Nel riconoscimento vi è, quindi una dimensione di gratuità che si combina con quella dell'utilità e dell'interesse in un gioco che istituisce una competenza.

Quindi «quando si “lavora sulle competenze” si deve dedicare un'attenzione particolare al riconoscimento non solo/tanto nei termini in cui tradizionalmente questo termine entra in gioco (il riconoscimento di “terzi” è sempre necessario perché ci sia l'attribuzione di un giudizio di competenza effettiva), quanto piuttosto nei termini di un *riconoscimento relazionale* che ha a che fare con la dimensione *esistenziale* prima ancora che professionale. Riconoscere competenze significa prima di tutto riconoscere l'altro, contribuire alla sua auto-definizione, includerlo, esprimere co-appartenenza, coinvolgersi e non invece rifugiarsi in un ruolo 'distante' di valutatore: e si capisce perché, in questa ottica, riconoscere competenze, nelle esperienze che si realizzano nelle organizzazioni e nella vita quotidiana, non possa limitarsi a 'certificare' quanta distanza ci sia tra un descrittivo/repertorio di competenze 'date' e il profilo delle competenze individuali, e significhi invece entrare in un processo di relazione aperto e di sviluppo». Solo attraverso una negoziazione relazionale tra osservatore e osservato sarà possibile approdare ad un livello di condivisione successiva, e forse sufficientemente buono da rendere quella stessa descrizione delle competenze un approdo temporaneo per “riconoscersi” e progettare percorsi di sviluppo personali. Fare una descrizione delle competenze disponibili in una comunità di lavoro significa tracciare una mappa provvisoria che in nessun modo può essere accostata a una fotografia che riproduce la realtà. Gli strumenti adottati per descrivere le competenze devono sollecitare la valorizzazione dell'osservazione e dell'ascolto di un soggetto in un contesto piuttosto che tendere a misurare comportamenti più o meno di successo (Cepollaro 2008). Se non si compie questo passaggio la percezione che il soggetto avrà della certificazione delle competenze sarà solo quella di vedersi valutato in funzione ad un “ruolo” anziché come persona, di conseguenza costruirà esclusivamente le sue narrazioni in funzione ad un risultato piuttosto che pensare ad un momento formativo per se stesso.

Le competenze non sono oggetti posseduti da qualche individuo, in attesa di essere descritte e riconosciute: esse esistono nella relazione tra osservatore e osservato. Il conflitto, inteso come proprietà costitutiva di ogni relazione (Morelli 2006), emerge dall'incontro della diversità dei punti di vista in gioco: osservatore e osservato, nel tentativo e nella fatica di pervenire a una rappresentazione condivisa, entrano in una dinamica di elaborazione conflittuale. La gestione di questa conflittualità, piuttosto che l'illusione di una sua eliminabilità, è una risorsa fondamentale per accedere al riconoscimento. Il riconoscimento e la sua elaborazione in termini progettuali rendono possibile la costruzione di uno spazio nel quale il soggetto, scoprendosi mancante, matura una possibilità di evoluzione (Cepollaro 2008).

## Conclusioni

Nella prospettiva di un modello sociale costruito intorno al significato della *capability*, si richiede di assicurare a livello sia individuale sia istituzionale adeguati fattori di conversione (Sen 2000) che consentano di trasformare le risorse a disposizione in azioni concrete, di esigere l'agibilità dei propri diritti, di esprimere il proprio punto di vista, di condurre la vita che si ha ragione di valutare positivamente. La certificazione delle competenze da sola non basta. Come ho avuto modo di argomentare, è nel riconoscimento che si può realizzare l'agentività dell'individuo: infatti è nella negoziazione delle proprio Sé che può avvenire un'apertura verso possibili *functionings*. Riconoscere la dimensione esistenziale risulta imprescindibile e irrinunciabile in un processo di certificazione perché possa avvenire una descrizione e identificazione delle competenze. Il soggetto se si sente prima di tutto considerato come persona instaurerà una relazione autentica con l'osservatore in una prospettiva non funzionalista al ruolo ma ad un proprio progetto di vita. Da ciò emerge la necessità da un lato di progettare politiche formative rivolte ad operatori del sistema capaci di favorire tale dimensione, dall'altro di implementare un sistema integrato (CTP, centri territori per l'impiego, ...) che sappia dialogare non solo con le esigenze di flexicurity ma anche con il progetto di vita dell'individuo.

La capacità di lavoro richiede infatti di edificare non solo un contesto sociale inclusivo, ma anche di riconoscere diverse forme di attivazione e il senso che esse assumono dentro al personale progetto di vita, tanto da porre in primo piano proprio quest'ultima rispetto al lavoro.

Busilacchi (2011, 57) descrive il seguente passaggio concettuale: "La libertà di agire è qualcosa di più di avere accesso a delle alternative di azione, perché rimanda all'effetto esercitato sulle opportunità di azione" siano esse doti o valori degli individui. La libertà di conseguire diventa, così, la risultante della possibilità di intraprendere un corso di azione nel pieno delle proprie capacità entro cui definire la propria scelta di funzionamento. L'azione perde pertanto la mera azione finalizzata al soddisfacimento di uno stato mentale (utilità/reddito), per diventare espressione della capacità di conversione delle proprie preferenze (espressione della libertà di agire) in conseguimenti scelti sulla base dei propri funzionamenti.

## Bibliografia

- Alici, L. (2002). Il dislivello dell'azione. Linee di orientamento. In Alici, L. (a cura di). *Azione e persona: le radici della prassi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Balduzzi, E. (2009). *Antropologia pedagogica novecentesca e senso dell'agire*. Milano: Vita e Pensiero.
- Barbagli, M., Bagnasco, A., Cavalli, A. (1997). *Corso di sociologia*. Bologna: Il Mulino.
- Biggeri, L. (2006). Il capitale umano come risorsa strategica. *Global Competition*, 2, 22-30. Available from [www.cerved.com](http://www.cerved.com). Access in: 5 aprile 2013.
- Bresciani, P.G. (2002). La capacità di non fare, ovvero l'arte di astenersi. *Professionalità*, 70.
- Bresciani, P.G. (2010). Le competenze. Un bilancio. *Professionalità*, 110.
- Busilacchi, G. (2006). Nuovo welfare e capacità dei soggetti. *Stato e mercato*, 76, 91-125.
- Busilacchi, G. (2011). Approccio delle capacità, teoria dell'azione e del welfare. In Paci, M., Pugliese, E. *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale*. tr. it., Torino: Einaudi.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Angelo Guerini e Associati.

- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, X(2), 83-107, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Durkeim, E. (1962). *Pedagogia e sociologia*. Treviso: Canova.
- Durkeim, E. (1971). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton Italiana.
- Fitz-Enz, J. (2000). *The ROI of Human Capital: Measuring the Economic Value of Employee Performance*. New York: AMACOM.
- Galimberti, U. (2005). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Horkheimer, M. (1969). *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi.
- ISFOL. (2000). *Dalla pratica alla teoria della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Gardolo: Erikson.
- Margiotta, U. (2011). Apprendimento esperto e competenze. in Costa, M. (a cura di). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Merton, R.K. (1983). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il Mulino
- Morelli, U. (2006). *Conflitto*. Roma: Meltemi.
- OECD (2005). *Extending Opportunities. How Active Social Policies Can benefit Us All*. Paris: OECD.
- Paci, M. (2005). *Nuovi lavori nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Parson, T. (1981). *Il sistema sociale*. Milano: Comunità.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossetti, S.; Tanda P. (2001). *Rendimenti dell'investimento in capitale umano e lavoro*. in *Rivista di politica economica*, XCI(7-8), 159.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché con c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Unesco (2007). *Management of Curriculum Change*. Workshop report. Available from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/regworkshops/finrep\\_pdf/wsrep\\_philippines\\_06.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/regworkshops/finrep_pdf/wsrep_philippines_06.pdf). Access in: 5 aprile 2013.

