

A cura di  
Gianni Ghisla   Lorenzo Bonoli   Massimo Loi

# ECONOMIA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE



## Economia della formazione: verso nuovi orizzonti?

Gianni Ghisla

### 2.1 Per una lettura critica e contestualizzata

La ridefinizione del complesso rapporto tra *sistema economico* e *sistema formativo*, tra scuola e mondo del lavoro, costituisce una delle sfide decisive della società moderna. In gioco non vi è solo la relazione tra lavoro e apprendimento, quindi l'importanza che il lavoro può assumere per l'apprendimento e viceversa, ma più in generale la dinamica culturale che coinvolge lavoro e formazione, il sapere e la conoscenza da un lato e la creazione di ricchezza e l'evoluzione sociale dall'altro lato. Entrambi i sistemi si trovano in un processo di radicale e profonda trasformazione, quello produttivo in maniera più che manifesta, quello formativo in modo meno appariscente, essendo la scuola in generale un'istituzione piuttosto restia ai cambiamenti.

Vale la pena di chiedersi quali siano i fenomeni catalizzatori di questi cambiamenti che provocano la messa in discussione e il radicale rinnovamento delle identità dei sistemi sociali e delle strutture che li determinano. Nell'intento di catturare e rendere plausibili questi fenomeni, gli osservatori della società (sociologi, economisti, storici ecc.), hanno introdotto nuove categorie e parlano di «società dell'informazione», «società della conoscenza» oppure, in un'ottica prettamente economica, di «società del terziario e dei servizi» oppure ancora di un passaggio dal sistema industriale «fordista» (e «taylorista») a un sistema «postfordista», termine che tradisce, al pari della categoria sociologica della «postmodernità», l'indeterminatezza e l'incertezza delle nuove realtà sociali ed economiche. Su un'idea, di per sé nemmeno tanto nuova, pare tuttavia esserci un consenso, e cioè che la conoscenza e il sapere siano ormai diventati il motore della società e ciò anche con riferimento al lavoro e alla produzione della ricchezza. Come suggerisce Rullani, è la mente umana, «almeno in potenza, la risorsa produttiva primaria, l'accesso alle facoltà della mente – l'immaginare, il desiderare, il progettare, il riconoscersi – a consentire la generazione di valore economico e di vantaggi competitivi» (Rullani, 2004, p. 42), il che incrementa il significato del lavoro intellettuale e di tutti quei sistemi sociali e quelle tecnologie che creano, trasformano, veicolano e rendono accessibile il sapere.

Nell'ambito scientifico, delle complesse interdipendenze tra sistema economico e sistema formativo si occupano diverse discipline, in particolare economia, pedagogia, sociologia e storia; anche all'interno delle stesse discipline si osserva un'elevata eterogeneità nella scelta dei punti nodali da analizzare rispetto alle nuove interrelazioni tra formazione e sistema produttivo e negli approcci teorici utilizzati a tal fine. Tra quelli che maggiormente si rifanno a teorie e riflessioni di carattere economico assume un'importanza primaria «l'economia della formazione», la quale, in tempi recenti, ha ritrovato un ruolo di primo piano.

Scrivere di «economia della formazione» per catturare strumenti di migliore comprensione delle profonde trasformazioni appena sommariamente delineate, esige a ogni modo dei chiarimenti. Al di fuori di un contesto scientifico, infatti, il senso stesso dell'accostamento di *economia* e *formazione* non risulta verosimilmente immediato: se l'economia viene di solito identificata piuttosto con il lavoro, il danaro e tutto quanto è di mera utilità, la formazione è associata prevalentemente alla cultura, al diletto e in definitiva a tutto quanto è ricollegabile con una visione umanistica dell'esistenza. D'altra parte però è altrettanto verosimile che vi sia tra le due realtà una particolare attrazione. Per chiarire che cosa si intenda per *economia della formazione*, e più specificamente per *economia della formazione professionale*, che costituisce l'oggetto specifico di questa pubblicazione, rivolgiamo un breve e selettivo sguardo alla storia<sup>1</sup>. Con questo intento non ci proponiamo unicamente di fornire elementi di ricostruzione e comprensione storiografica, ma di favorire una *storicizzazione* dell'economia della formazione e dei fenomeni da essa analizzati. Come dire che, per evitare derive di stampo scientificistico e positivista, l'economia della formazione, come qualsiasi disciplina, andrebbe vista criticamente quale espressione della sua epoca e come tale, assieme ai suoi approcci metodologici, contestualizzata e relativizzata.

I riferimenti storici ci permetteranno di procedere a un tentativo di delimitazione dell'oggetto e quindi in un qualche modo anche dell'identità epistemologica dell'economia della formazione in quanto disciplina, sempre cercando di intessere il discorso con un filo derivante dalla realtà della società attuale, fortemente condizionata non solo dai mutamenti strutturali dell'economia, ma anche dalle trasformazioni della conoscenza. La messa a fuoco del campo d'analisi e di ricerca della disciplina si snoderà attraverso una serie di dati empirici che, oltre a illustrare ed esemplificare il discorso, forniranno, nel limite del possibile, elementi di confronto tra la Svizzera e l'Italia e anche i paesi dell'OCSE.

<sup>1</sup> Per una ricostruzione del percorso storico dell'economia della formazione si vedano Immel (1994) e Zacher (2005). Per una presentazione sintetica della teoria, dei problemi e dei contenuti si vedano Grin (2005), Timmermann (2002); Weiss, Timmermann (2004), Wolter (2002).

## 2.2 | Cenni storici: le origini nell'economia classica

Le radici dell'economia della formazione vanno cercate già nei classici del pensiero economico<sup>2</sup> che ne hanno sviluppato i primi elementi a partire dal Settecento. A lungo però in seguito il rapporto tra economia e formazione ed econo-

<sup>2</sup> Il pensiero economico moderno, che fa seguito al mercantilismo e alla fisiocrazia seicenteschi e settecenteschi, viene di regola suddiviso a grandi linee nei due periodi, *classico* e *neoclassico*. La *teoria economica classica*, concepita prevalentemente in termini di economia politica, si rifà soprattutto ai lavori di Adam Smith, David Ricardo, ma anche Karl Marx e John S. Mill. L'interesse predominante del pensiero classico è rivolto alla produzione e all'offerta delle merci. Particolarmente interessante è la teoria del valore: un bene, scambiato sul mercato, deriva il suo valore «oggettivo» dal lavoro necessario per produrlo ed è definibile in termini «cardinali». Alla base dell'economia neoclassica invece vi è uno spostamento dalla produzione verso il consumo, dal valore «oggettivo» verso quello «soggettivo», determinato dall'utilità di un bene e dalla domanda dello stesso sul mercato. Questa concezione del valore, peraltro non nuova, considera i due criteri dell'«utilità» e della «rarietà» di un bene. Il valore di un bene dipende dunque dal grado di utilità e di disponibilità ed è un valore «ordinale» o marginale: più un bene è utile e meno è disponibile, maggiore sarà il suo valore. Benché questo meccanismo fosse come detto già ben noto, diventa paradigma determinante con gli studi svolti nella seconda metà dell'Ottocento, in contemporanea dall'inglese William Jevons, dall'austriaco Carl Menger e dallo svizzero Leon Walras. Considerando la distinzione tra valore d'uso e valore di scambio, l'incremento del primo stabilisce il livello del secondo. L'abbondanza di cioccolata ne fa diminuire il valore: in termini formali, l'ultima cioccolata disponibile determina il valore di scambio del cioccolato sul mercato, a parità di consumo o utilizzo degli altri beni (*ceteris paribus*). Questa teoria del valore viene applicata anche ai fattori produttivi, introducendo il concetto di *produttività marginale* e equiparando l'atteggiamento del consumatore con quello dell'imprenditore. È facilmente intuibile come la teoria del valore sia importante per la formazione, nel senso che alla conoscenza va pure in un qualche modo assegnato un valore specifico. In un'altra ottica, per la formazione e la conoscenza ha un'importanza rilevante anche la teoria della produzione e della crescita. L'economia neoclassica spiega la produzione e la crescita con riferimento ai fattori terra, capitale e lavoro. In realtà l'evoluzione delle economie moderne mostra come questi fattori non siano sufficienti e occorra fare riferimento a ulteriori fattori come appunto la conoscenza e l'innovazione tecnologica.

Da un punto di vista epistemologico, diversi sono gli assunti che contraddistinguono il paradigma neoclassico (cfr. Hofmann, 1971, p. 120 e p. 180 ss). Il *primo* assunto attiene all'equiparazione delle leggi economiche alle leggi fisiche. Ne consegue un'analoga formalizzazione con gli strumenti analitici della matematica e l'attribuzione di un valore di «oggettività» nel senso positivista ai risultati della scienza economica. Non a caso, buona parte degli economisti neoclassici erano matematici o disponevano di una formazione nelle scienze naturali. Il *secondo* sta nell'applicazione della logica individuale alla logica collettiva, dall'economia definita sulla base degli atteggiamenti supposti nell'individuo (la metafora utilizzata è quella di Robinson), si generalizza all'economia della società. Questa logica presuppone che l'individuo si comporti in modo razionale, ad esempio nella scelta delle risorse disponibili, così da poter ottenere l'utile massimo. Di conseguenza la somma delle scelte razionali, guidata dal mercato, produce anche il massimo dell'utilità comune e induce al principio del «laissez-faire». Questo assunto è alla base della razionalità economica, definita anche come razionalità strumentale, legata appunto all'ottimizzazione del rapporto mezzi-fini e costi-benefici. Il cosiddetto *homo economicus* sintetizza questa visione dell'essere umano.

La generalizzazione di fenomeni di carattere storico-sociale a presunti fenomeni costitutivi della natura umana è il *terzo* assioma del paradigma. Su queste basi, le origini della teoria neoclassica assumono un carattere principalmente teorico-descrittivo e apologetico. A partire dagli inizi del Novecento le critiche non si fanno attendere e si profila uno sforzo positivista alla ricerca di un maggiore fondamento empirico. Al tempo stesso non pochi economisti (ad esempio Vilfredo Pareto) cercano anche un'apertura sociale che, tra l'altro, getterà le basi per il moderno *welfare state*.

mia e conoscenza è passato in secondo piano per riemergere con prepotenza negli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso. A questa prima rinascita ha fatto seguito di nuovo una fase di parziale eclissi, da cui l'economia della formazione sta riapparendo con decisione ormai da una decina di anni.

È già nel periodo cosiddetto mercantilista del Seicento che il ragionare a margine del ruolo della formazione<sup>3</sup> per l'economia e l'industria, e più in generale dell'utilità dell'«educazione» per la società, si fa strada con un'attenzione marcata tanto per l'ottica del singolo individuo quanto per quella sociale e collettiva. I primi tentativi di quantificazione di quello che sarebbe poi diventato il capitale umano di un'economia vengono attribuiti a William Petty (1623-1687) che, per ragioni contabili, iniziò a stimare il valore monetario dell'uomo tenendo conto del salario, della durata media di conseguimento del salario e del tasso d'interesse di mercato.

Ma è con gli economisti classici che la questione comincia a godere di un interesse più sistematico. Adam Smith (1723-1790) inizia a leggere l'educazione in ottica strettamente economica, attribuendo al grado di preparazione (formazione) del lavoratore un ruolo nella determinazione del valore di un prodotto. Sarebbe invero la destrezza del lavoratore (Smith, 1776, pp. 83 ss.) a permettere *in primis* l'incremento della quantità di una merce prodotta in un sistema di produzione basato sulla divisione del lavoro e sulla specializzazione. L'abilità del lavoratore può essere vista in analogia a una macchina che è in grado di ridurre il tempo di lavoro per produrre una merce o migliorarne la qualità. In questo modo comincia a farsi strada anche l'idea che la formazione possa avere carattere d'*investimento* e, al tempo stesso, l'idea che fra grado di qualifica e salario ci sia una relazione. È questa l'origine dell'ipotesi che attribuisce alla formazione un ruolo produttivo<sup>4</sup>. Smith, oltre che ragionare attorno alla relazione tra il grado di istruzione dei lavoratori e la possibilità di innovare tecnologicamente il processo produttivo, attribuisce all'educazione un valore sociale quale misura e deterrente contro la criminalità e in favore degli equilibri sociali. Assume in altri termini quello che con una dizione moderna viene definito come un impatto «esterno» (esternalità) rispetto alla produzione. Jeremy Bentham (1748-1832) difende una posizione analoga quando sostiene che un investimento pubblico nell'educazione verrebbe compensato dai risparmi dello Stato, in particolare nel settore delle pene detentive.

<sup>3</sup> La nozioni di *formazione* e di *educazione* comportano sempre un doppio significato in quanto si riferiscono sia al processo formativo sia al risultato di tale processo. Quale dei due significati sia prevalente dipende dal contesto del discorso, fermo restando che nell'ottica dell'economia della formazione è piuttosto il risultato ad essere preso in considerazione.

<sup>4</sup> «Jedoch erkennt Smith Arbeit nur dann als produktiv an, wenn sie materielle Güter schafft. Da geistige Arbeit wie die des Lehrers oder Wissenschaftlers keine marktfähige Produkte hervorbringt, ist sie unproduktiv, ein ökonomischer Beitrag zum Volkswohlstand somit nicht gegeben» (Zacher, 2005, p. 45).

L'analisi del valore della formazione, svolta attraverso il confronto del prodotto ottenuto dal lavoro di due lavoratori con formazione diversa, induce anche Heinrich von Thünen (1783-1850) ad annoverare le capacità umane tra il capitale produttivo di una nazione e a confermare l'esistenza di una relazione tra formazione e produttività da un lato e formazione e salario dall'altro lato. Von Thünen spezza pure una lancia in favore della considerazione del valore delle capacità umane quale capitale di un'economia, cercando così di superare le diffuse riserve morali esistenti al riguardo già all'epoca. In quanto essenziale per il capitale umano la formazione tende quindi a venir concepita economicamente come una forma di capitale a sé stante e quindi ad assumere l'entità di una merce scambiabile sul mercato. Resta qui tuttavia ancora ferma l'idea dei classici secondo cui il valore di una merce viene determinata dal valore dei diversi capitali utilizzati per produrla.

Una nota critica sul ruolo economico del capitale umano la apporta dapprima John Stuart Mill (1806-1873), proprio con riferimento alla problematicità di equiparare la formazione a una merce, quando sottolinea i limiti del mercato in materia di educazione, poiché l'istruzione sarebbe una merce non in grado di rispondere alle condizioni necessarie per un mercato che funziona secondo le regole della concorrenza<sup>5</sup> e dovrebbe pertanto essere una «delle necessarie deroghe al *laissez-faire* cui si richiamava come principio generale» (cfr. Besomi, 2001, p. 20). Alfred Marshall (1842-1924), uno degli economisti che più hanno condizionato l'evoluzione del pensiero economico nel Novecento, assume poi un atteggiamento marcatamente critico nei confronti del concetto di capitale umano, considerandolo irrealistico e preferendo l'idea secondo cui il valore monetario e contabile dell'uomo si definisce attraverso ciò che consuma, vale a dire le spese necessarie per la sua esistenza, formazione compresa. Così, se gli economisti classici avevano iniziato a intessere teoricamente la relazione tra economia e formazione sulla base di una visione della formazione come fattore produttivo, come capitale a sé stante e come *oggetto di investimento*, di seguito l'interesse si attenuò a favore di una concezione della formazione vista esclusivamente come *bene di consumo*.

### 2.3 | L'economia della formazione moderna

Una certa attenzione degli economisti per l'importanza della formazione ha continuato a mantenersi<sup>6</sup>, ma l'interesse torna a ravvivarsi come detto negli an-

<sup>5</sup> Il consumatore ad esempio non può fare una scelta consapevole, non conoscendo tutte le caratteristiche della merce.

<sup>6</sup> Così ad esempio l'economista inglese Pigou: «There is such a thing as investment in human capital as well as investment in material capital. So soon as this is recognised, the distinction between

ni Cinquanta del secolo scorso. Il boom economico del dopoguerra nei paesi occidentali ne è una delle cause principali e, in particolare nel contesto delle teorie della crescita, porta a un'intensificazione della riflessione teorica. Di fronte alla difficoltà di ricondurre compiutamente la crescita economica ai fattori produttivi classici (capitale, lavoro), la teoria neoclassica individua un fattore per così dire *residuale*, dapprima nell'innovazione tecnologica e poi, con l'aggiunta della conoscenza intesa in senso lato, del capitale umano. Detto in altri termini: gli economisti constatano statisticamente che l'incremento del prodotto di una nazione non è spiegabile solo con il valore dei fattori produttivi utilizzati. La somma delle risorse, in termini di forza lavoro (costo della manodopera) e dei fattori materiali (materie prime, energia, macchinari, terra ecc.), è decisamente inferiore al valore del prodotto realizzato, il che rende plausibile l'esistenza di un fattore *residuale*.

Il ruolo dell'innovazione, soprattutto tecnologica, assume a manifesta importanza, affiancando gli altri fattori produttivi, verso la fine degli anni Cinquanta, quando nel dibattito appare una componente dalle forti connotazioni politiche, che mette in gioco lo status e il grado di potenza delle nazioni nel concerto internazionale. Nel clima esasperato di guerra fredda, la rivalità tra Stati Uniti e Unione Sovietica legittima ulteriormente il fattore tecnologico: ne è ragione immediata il ben noto *Sputnik shock* che nel 1957 alimentò una sorta di panico nazionale negli Stati Uniti, provocato dal gap tecnologico emerso nei confronti dei Russi, primi a mettere una navicella in orbita attorno alla terra. Questo evento più o meno traumatico diventò motivo per rilanciare, attraverso forti investimenti nella formazione, le sorti di una nazione che, considerandosi vessillifera del mondo libero, non poteva concedersi una posizione di subalternità nei confronti della Unione Sovietica.

In questo modo non viene riaccreditata solo l'idea degli economisti «classici», secondo cui un'elevata istruzione può favorire la produttività sia individuale sia del sistema economico nel suo insieme, ma si rafforza anche la convinzione di un'importanza generale della formazione in relazione al ruolo che una nazione può avere nel gioco delle forze internazionali. Il discorso dell'economia della formazione acquisisce anche un significato socio-politico e macroeconomico e motiva lo Stato ad assumere un ruolo particolarmente attivo e a in-

economy in consumption and economy in investment becomes blurred. For, up to a point, consumption is investment in personal productive capacity. This is specially important in connection with children: to reduce unduly expenditure on their consumption may greatly lower their efficiency in after-life. Even for adults, after we have descended a certain distance along the scale of wealth, so that we are beyond the region of luxuries and "unnecessary" comforts, a check to personal consumption is also a check to investment» (Pigou, 1928, p. 29).

Inoltre va ricordato che già Josef Schumpeter (1883-1950) ha concepito la teoria dello sviluppo economico attribuendo all'*innovazione* il ruolo determinante per capire l'evoluzione del capitalismo moderno.

vestire nella formazione con aspettative parecchio elevate: oltre al miglioramento delle capacità tecnologiche, a un incremento della produttività e al rafforzamento del prestigio, anche un effetto redistributivo della spesa pubblica attraverso la scuola. Qualche anno più tardi, qualcosa di analogo succederà in Germania dove un'analisi svolta da Georg Picht porterà a parlare di una «Bildungskatastrophe» (Picht, 1964), di una catastrofe della formazione e del suo impatto sull'economia e sulla società tedesca, mettendo in moto anche in Europa processi analoghi a quelli osservati negli Stati Uniti.

Tutto ciò non fa che alimentare il ruolo che l'economia della formazione comincia ad avere per le politiche formative e per la pianificazione della formazione di un sistema formativo che nei decenni a venire dovrà far fronte a una massa di studenti impressionante. Decisivo è, per l'evoluzione del discorso teorico e politico anche l'impegno, sin dall'inizio degli anni Sessanta, delle organizzazioni internazionali, prime fra tutte l'OCSE per i paesi occidentali, e la banca mondiale per i paesi in via di sviluppo. Queste organizzazioni forniscono al tempo stesso legittimazione e imponenti risorse per gli studi empirici sul ruolo della formazione, in particolare per la crescita economica (cfr. Weiss, Timmermann, 2004, pp. 241 ss.).

Questo è il clima propizio a quegli economisti le cui intuizioni gravitano attorno al rapporto tra formazione e sistema produttivo e tra formazione e crescita economica. Sul primo aspetto si profilano gli appartenenti alla scuola di Chicago, il cui capofila, Theodore W. Schultz (1902-1998), verrà in seguito insignito del premio Nobel assieme a Gary Becker (1930). Con il suo testo *Investment in Human Capital* (1962), egli getta le basi della disciplina che, quale parte della corrente economica dominante, la *teoria neoclassica*, a pieno titolo potrà chiamarsi «economia della formazione» e il cui nucleo concettuale sarà rappresentato dalla «teoria del capitale umano». Gli assunti fondamentali della «teoria del capitale umano» sono strettamente legati all'analisi di vantaggi, effetti e costi che possono scaturire dagli investimenti in capitale umano piuttosto che in capitale materiale: dapprima questi assunti intendono superare definitivamente la concezione della formazione quale bene di consumo per considerarla un bene d'investimento atto a migliorare la produttività di chi ne è portatore e di conseguenza anche il suo reddito; in secondo luogo introducono la visione secondo cui l'individuo investirebbe nella formazione per assicurarsi il proprio benessere futuro. È questa l'idea di un *return of investment*, di un'aspettativa legata ai vantaggi economici futuri derivanti dalla formazione, in cui si dovrebbe investire tenendo conto, sul fronte delle spese, anche dei *costi di opportunità*<sup>7</sup>, vale a dire dei guadagni persi. Da un altro punto di vista ciò significa che le differen-

<sup>7</sup> Il concetto di *costi di opportunità* è fondamentale per l'economia della formazione e viene utilizzato anche nel senso opposto di *benefici di opportunità*, vale a dire di costi che non devono essere sopportati.

ze di reddito, ma anche di status sociale, vengono fatte dipendere direttamente dagli investimenti formativi e il valore della forza lavoro sul mercato diventa una funzione del livello di qualifica. In terzo luogo forniscono una via d'uscita all'empasse nella teoria neoclassica al riguardo della crescita economica che, non essendo più riconducibile esclusivamente ai fattori classici (capitale, lavoro), necessita di un terzo elemento, individuabile appunto nella formazione.

Prendiamo anzitutto brevemente in considerazione l'ottica *microeconomica* che concerne principalmente l'individuo e l'azienda. Se Becker elabora in modo consistente le basi della teoria del capitale umano nel suo insieme (Becker, 1993), Mincer calcolerà più tardi con la sua «equazione di Mincer» (Mincer, 1974) la redditività della formazione quale tasso di rendimento derivante dal confronto tra lo stipendio medio durante e dopo la formazione e lo stipendio di una persona non formata<sup>8</sup>. Il capitale umano viene fatto coincidere con gli anni d'istruzione e corrispondentemente quantificato. In questo modo Mincer arriva a stabilire dei tassi di rendimento degli investimenti che variano tra il 9% e il 12%. In altri termini: alla formazione si attribuisce un potenziale produttivo. Al successo nella formazione, concretizzato con certificati di livello via via superiore, corrisponde un successo sul mercato del lavoro che viene onorato con un salario superiore (maggiore produttività = reddito maggiore).

Anche Becker affronta la questione del rapporto tra reddito e formazione introducendo una differenza fondamentale tra *formazione a carattere generale* e *formazione mirata alle attività specifiche dell'azienda*. La terminologia tecnica adottata è quella di *capitale umano specifico* e di *capitale umano generale*, che si distinguono per il loro potenziale di *trasferibilità*. Il *capitale umano specifico* fa riferimento alle conoscenze che sono strettamente in relazione con la professione studiata e/o l'impresa nella quale è avvenuta la formazione. Un tale sapere ha carattere specialistico ed è quindi difficilmente trasferibile fuori dall'azienda o dal settore professionale. Il *capitale umano generale*, invece, rinvia a conoscenze più generali che possono interessare varie attività lavorative e sono quindi riutilizzabili anche in altri ambiti professionali. Per Becker, la bassa trasferibilità giustifica il finanziamento della formazione specifica da parte dell'impresa, mentre l'alta trasferibilità della formazione generale giustifica il suo finanziamento da parte dell'individuo stesso o della collettività, dal momento che questo tipo di sapere non è esclusivamente limitato all'impresa formatrice, ma può essere riutilizzato per nuovi impieghi.

L'individuo quindi dovrebbe assumere i costi per la formazione generale e l'azienda quelli per la formazione specifica. Durante la formazione (continua)

<sup>8</sup> L'equazione di base di Mincer quantifica l'incidenza degli anni di formazione (F) sul logaritmo del salario (ln S), tenendo in considerazione diverse variabili come l'età, il sesso ecc. (X quale vettore delle variabili). Il coefficiente della variabile anni di formazione (b) può essere interpretato come il tasso di rendimento della formazione. Per l'individuo "i" si avrà dunque:  $\ln S_i = bF_i + X_i$ .

il lavoratore riceve un salario che è inferiore al prodotto marginale<sup>9</sup>, mentre poi il reddito dovrebbe aumentare con l'aumento della produttività marginale realizzata grazie alle nuove competenze acquisite. Diventa così possibile stabilire il valore degli investimenti. Ciò avviene, come già osservato, attraverso il calcolo del tasso di redditività degli investimenti con l'equazione di Mincer e ulteriori sviluppi della stessa. Con questo inquadramento teorico si assume che l'investimento potrà essere redditizio a fine formazione, cioè quando la persona formata potrà raggiungere un rendimento superiore<sup>10</sup>. Ciò presuppone evidentemente che tale persona continui a lavorare per il datore di lavoro che ha investito nella sua formazione, il che mette sul tappeto il problema della mobilità.

Il rapporto tra formazione e crescita economica è d'ordine *macroeconomico*. Questo campo d'indagine mira a quantificare l'impatto della formazione sullo *sviluppo economico* e sul *PIL*, mettendo il fattore capitale umano in linea con i fattori produttivi classici. Rispetto al calcolo sulle rendite (individuale, sociale e fiscale), questi effetti vengono considerati alla stregua di *esternalità* che possono comprendere, oltre all'impatto sul *PIL*, l'incidenza su fenomeni socio-culturali come la salute, i tassi di criminalità ecc.

Se restiamo all'ottica strettamente economica, Schultz calcola che l'aumento medio del reddito nazionale degli Stati Uniti dalla fine dell'Ottocento alla fine degli anni Cinquanta è di molto superiore al valore del capitale materiale impiegato (Schultz, 1960) e ne deduce un impatto produttivo rilevante del capitale umano<sup>11</sup>. Un altro autore a occuparsi dello stesso problema è Edward F. Denison, il cui interesse si concentra sulla spiegazione del contributo della formazione alla crescita economica in generale. Il confronto del tasso di formazione, definito in anni di formazione, di diverse generazioni, gli permette di mostrare come una parte consistente della crescita (quantificata per gli Stati Uniti e per il periodo 1929-1956 nel 23%) sia dovuta al capitale umano.

Particolarmente importanti sono pure state le valutazioni proposte da J. K. Kendrick che, muovendo dalla distinzione tra *capitale tangibile* e *capitale intangibile*<sup>12</sup>, mostra come negli Stati Uniti dal 1949 al 1969 il *capitale umano*

<sup>9</sup> Il prodotto marginale corrisponde all'aumento del prodotto che fa seguito all'incremento di un fattore produttivo (ad esempio il lavoro), mantenendo gli altri fattori invariati (*ceteris paribus*).

<sup>10</sup> Più oltre avremo modo di documentare come questo assunto di fatto non sia valido, essendosi dimostrato che gli investimenti possono essere redditizi già durante la formazione stessa, in particolare per quanto attiene alla formazione di base.

<sup>11</sup> Dati analoghi si sono riscontrati anche per la Germania, anche se non sempre privi di contraddizioni (cfr. Timmermann, 2002, p. 85).

<sup>12</sup> Kendrick delimita quattro categorie principali di capitale:

Capitale	<i>tangibile</i>	<i>intangibile</i>
<i>materiale</i>	Beni fissi, macchine, magazzino ecc.	Spese per attività di ricerca e sviluppo
<i>umano</i>	Spese private per la sussistenza	Spese per la formazione, ma anche per la salute e la mobilità delle persone

*intangibile*, vale a dire soprattutto le spese per la formazione, aumenta considerevolmente dal 28,4% al 36,9%, mentre il *capitale umano tangibile* (spese di sussistenza) aumenta del 6% e il capitale materiale *tangibile* addirittura diminuisce. La relazione di interdipendenza tra aumento del reddito e aumento del *capitale umano intangibile* risulta così evidente (Kendrick, 1972). Resta ovviamente la questione di dirimere tra causa ed effetto: è la formazione sotto forma di capitale umano che origina la crescita economica o è il maggior benessere a originare una migliore formazione?

Indipendentemente dalla risposta a questo interrogativo di fondo, l'incremento quantitativo della formazione nel mondo occidentale dagli anni Sessanta del secolo scorso in poi<sup>13</sup> non fa che accrescere il bisogno di sviluppare strumenti che consentano una migliore pianificazione della formazione da parte degli Stati nazionali. Intensa è la ricerca di dati attendibili che possano supportare la ricerca di strategie tese a mettere in equilibrio offerta formativa e domanda di personale qualificato da parte dei sistemi produttivi e a pilotare razionalmente gli investimenti dell'ente pubblico nei sistemi formativi. La discussione si concentra, da questo punto di vista, su due approcci complementari, il *man power requirement approach* (MAR) e il *social demand approach* (SDA). L'idea è che, con gli strumenti della politica, sia in un qualche modo possibile guidare la produzione di capitale umano tenendo conto delle due ottiche contrapposte, quella della domanda del mondo del lavoro e quella della domanda sociale di cultura e, al tempo stesso, pilotare il rapporto tra sistema formativo e sistema occupazionale (Straumann, 1974). L'economia della formazione dovrebbe assumere il compito di fornire le basi scientifiche proprio per un intervento, in particolare dell'ente pubblico a livello nazionale e internazionale, al fine di pianificare l'erogazione di formazione tenendo conto di obiettivi non solo economici ma anche politici e di compensare le lacune del mercato quale regolatore della domanda e dell'offerta di capitale umano.

Parte invece dall'idea opposta, e cioè di allentare il ruolo dello Stato e di incrementare quello del mercato quale regolatore della domanda e dell'offerta di formazione, Milton Friedman (1912-2006), altro economista di Chicago, che propone lo spostamento del finanziamento pubblico dalle scuole verso i soggetti che domandano formazione (gli individui *in primis*), attribuendo loro una sostanziale libertà di scelta della scuola. Friedman postula la fine del monopolio formativo statale e un sistema scolastico basato sulla concorrenza fra le scuole, concepite alla stregua di aziende che producono una merce come qualsiasi altra merce, e se ne attende un aumento della qualità nonché una riduzione dei costi. La chiave tecnica per far funzionare il finanziamento pubblico di una scuola

<sup>13</sup> Evidentemente questa crescita è correlata con l'incremento della ricchezza disponibile, ma è anche il frutto di notevoli sforzi a livello politico intesi a favorire la democratizzazione degli studi.

tendenzialmente privatizzata dovrebbe stare nel cosiddetto *ticket*, un buono formativo da attribuire agli individui (Friedman, 1962). Se negli Stati Uniti la privatizzazione dell'offerta formativa ha raggiunto livelli ragguardevoli, la resistenza politica al finanziamento pubblico di una scuola privatizzata ha impedito in Europa al modello di trovare applicazione su vasta scala. Ma a non convincere sono anche, nell'approccio di Friedman, ragioni prettamente economiche su cui si sono chinati numerosi studi teorici ed empirici, ottenendo risultati appunto contrastanti (Wolter, 2001) oltre che problemi relativi al rispetto di principi fondamentali quali l'equità di trattamento<sup>14</sup> (cfr. Checchi, 2006; Gradstein et al., 2005).

L'«alta congiuntura» iniziale della nuova disciplina *economia della formazione* si è limitata grosso modo ai due decenni Sessanta e Settanta. Infatti, complice presumibilmente una certa frustrazione delle attese soprattutto al riguardo degli strumenti per la pianificazione della formazione, già a partire dagli anni Ottanta l'interesse per la relazione tra economia ed educazione viene progressivamente scemando, lasciando il campo aperto perlomeno alla continuazione del dibattito teorico. Occorre attendere l'ultimo decennio per assistere a un rinnovato e ampio interesse nei confronti della disciplina, che oggi, in condizioni diverse determinate dalla consapevolezza per il nuovo ruolo della conoscenza, si sta trasformando in un impegno notevole, profuso sia a livello teorico-scientifico sia a livello di pianificazione e progettazione economica. Più nel dettaglio, fra i fattori che hanno contribuito a dare nuovi impulsi all'economia della formazione, vanno menzionate le discussioni attorno alla qualità della formazione, i problemi finanziari che hanno ovunque costretto la scuola a razionalizzare le risorse come pure i crescenti squilibri del mercato del lavoro e in particolare la disoccupazione di carattere strutturale manifestatasi nella maggior parte dei paesi occidentali negli ultimi decenni<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> È tra l'altro facilmente intuibile come, in regime di privatizzazione o semiprivatizzazione del servizio formativo come negli Stati Uniti o in Inghilterra, i *voucher formativi* permettano sì, in linea di principio un accesso a una scuola a tutti, ma al contempo indirettamente la creazione di scuole di categorie inferiori e superiori, queste ultime cofinanziate da chi dispone di mezzi consistenti. Occorre dunque distinguere anche tra privatizzazione del servizio formativo e privatizzazione del finanziamento.

<sup>15</sup> In Svizzera il crescente trend verso l'economia della formazione è documentato sia dall'intensificazione dell'attività accademica con istituti nelle università di Basilea, Zurigo (Università e Politecnico), Berna e Ginevra, sia da un interesse particolare dell'Ufficio Federale della Formazione e della Tecnologia (UFFT) che si è fatto promotore di una cosiddetta *Leading House* a cui concorrono gli istituti delle università di Ginevra, Berna e Zurigo. Un peso specifico lo ha assunto il programma nazionale di ricerca «Formazione e Occupazione» del Fondo Nazionale per la ricerca (NFP 43), lanciato dal consiglio Federale nel 2000 e che ha portato a numerose pubblicazioni ([www.nfp43.unibe.ch/10.4.08](http://www.nfp43.unibe.ch/10.4.08)). Evidentemente anche l'attività del nostro Istituto testimonia di questo accresciuto interesse.

## 2.4 | La teoria del capitale umano

I concetti basilari della teoria del capitale umano, così come li abbiamo delineati, sono di per sé assai convincenti nella loro semplicità e linearità e fintanto che ci si muove dentro l'orizzonte del paradigma neoclassico, i cui assunti attribuiscono la determinazione del valore alla produttività marginale e al mercato, fondano il comportamento umano sulla razionalità strumentale e circoscrivono i modelli esplicativi alla realtà economica. Confermandosi la possibilità di calcolare in modo abbastanza attendibile il reddito di un investimento nella formazione, dovrebbero rafforzarsi le possibilità di scelta, collegate dalla stessa logica di fondo, tanto per gli individui quanto per le aziende e per le politiche formative dell'ente pubblico. Infatti, accanto all'ottica individuale e aziendale, entra in linea di conto anche la prospettiva della collettività e dello Stato che può affidarsi a due ulteriori tipi di rendita formativa, quella fiscale e quella sociale<sup>16</sup>.

La semplicità e linearità complessiva delle ipotesi hanno permesso alla teoria del capitale umano di resistere alle critiche che le sono state ben presto mosse a partire dagli anni Settanta, quando Blaug già metteva in discussione la consistenza epistemologica del paradigma, attribuendogli non solo un'eccessiva semplificazione della realtà, ma anche la tendenza ad adattarsi alle critiche con un corsetto di ipotesi ad hoc (Blaug, 1976). Le critiche hanno toccato la base empirica necessaria per la verifica delle ipotesi, soprattutto l'ipotesi relativa al rapporto tra formazione e successo economico (con fattori operazionalizzati in termini di livello di formazione e livello salariale), e la stessa attendibilità dei dati utilizzati e prodotti. C'è chi afferma senza mezzi termini che «i risultati empirici della ricerca in economia della formazione sono, per rapporto alle questioni di fondo, piuttosto selettivi, in parte deficitari, e comunque sempre controversi» (Timmermann, 2002, p. 113). In questi ultimi anni l'ingegneria statistica e l'econometria hanno fatto però notevoli passi avanti, permettendo almeno in parte di rimediare a diverse lacune, ma d'altronde è pure evidente che i problemi della teoria del capitale umano non sono circoscrivibili a questioni strettamente metodologiche ed empiriche<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> In sintesi: la *rendita formativa privata* mostra in che misura sia redditizio per il singolo individuo investire nella formazione, la *rendita formativa sociale* indica la redditività degli investimenti nel sistema formativo per l'economia e la società nell'insieme, la *rendita formativa fiscale* quantifica in che misura investimenti pubblici nella formazione vengano recuperati/superati dagli introiti fiscali.

<sup>17</sup> I problemi connessi con l'attendibilità empirica si collocano a livelli diversi, ossia di misurazione (disponibilità e attendibilità dei dati), di operazionalizzazione, ma anche di modellizzazione. Essi concernono tra l'altro le stime della rendita degli investimenti in capitale umano. Per quanto concerne la modellizzazione, Wolter 2002, ne mette a fuoco due ordini: anzitutto sussiste un'interferenza legata alle i) attitudini dei soggetti (*ability-bias*); individui dotati fanno scelte diverse e si formano più a lungo ottenendo così anche salari maggiori, ergo non è la formazione ma l'attitudine a condizionare il salario finale. In secondo luogo vi sono ii) interferenze endogene, legate cioè ad

Un veloce sguardo al dibattito teorico che ha accompagnato le sorti dell'economia della formazione negli ultimi decenni permette di distinguere diversi approcci critici nei confronti di quella che resta comunque la teoria principale<sup>18</sup>. Già all'inizio degli anni Settanta si fa strada la cosiddetta teoria dello *screening*<sup>19</sup> che contesta la validità dell'ipotesi di produttività della formazione, affermando che le conoscenze acquisite a scuola non sono direttamente rilevanti per l'attività produttiva. Di fatto i certificati e le qualifiche avrebbero solo un valore di segnale per capacità potenziali attinenti al carattere e alla personalità ritenute molto più importanti per l'azienda e di cui i soggetti comunque dispongono. La scuola avrebbe quindi sostanzialmente una funzione di filtro e le aziende utilizzerebbero il segnale, rappresentato dai certificati, per selezionare i soggetti che comunque dovranno essere indirizzati verso un percorso di adattamento alle esigenze specifiche dell'azienda. Di conseguenza la correlazione tra livello di formazione e livello salariale non può essere utilizzata quale prova per la teoria del capitale umano<sup>20</sup>. D'altra parte la teoria dello *screening* solleva

esempio al contesto familiare e geografico che possono incidere significativamente sulla scelta formativa. Da ciò è presumibile che, integrando la scelta quale variabile, si ottengano dei differenziali di salario superiori alla media generale. Di fatto il sistema formativo servirebbe unicamente a selezionare i soggetti dotati e a immetterli su percorsi formativi più o meno lunghi.

Si ritiene possibile correggere almeno parzialmente questi errori, ad esempio correlando le stime con dati sulle capacità cognitive degli individui, oppure con procedure specifiche come il *metodo delle variabili strumentali* che mira a identificare variabili fortemente correlate con la variabile indipendente (durata della formazione) e che quindi possono incidere su quest'ultima. Quanto siano attendibili queste stime e le relative correzioni resta questione molto controversa, non solo per i molti assunti teorici, ma anche per i limiti degli strumenti di correzione. Non senza un certo stupore si può ad esempio prendere atto che i tentativi di costruire questi strumenti con l'ausilio di modelli econometrici, arrivino a prendere in considerazione variabili decisamente problematiche (se non ridicole) come il *fumo*: chi fuma otterrebbe una rendita dagli investimenti nella formazione ben superiore alla media. Ciò sarebbe da ricondurre all'idea che «i fumatori vivono presumibilmente più nel presente e perciò investono meno nelle loro future possibilità di guadagno – e quindi nella loro formazione – rispetto ai non-fumatori» (Suter, 2005, p. 13). Purtroppo questo tipo di studi non sembra fatto per accrescere la credibilità dell'economia della formazione, anche perché sovente i risultati sono corredati dalla abituale osservazione tesa a relativizzarne la portata per carenze di significatività statistica.

Più in generale, la teoria del capitale umano viene confrontata con questioni teoriche e concettuali che solo in parte verranno affrontate in questo breve saggio. Ad esempio la questione della i) definizione stessa del concetto di capitale umano e degli indicatori utilizzati per quantificarlo; in un'ottica individuale i problemi legati al presunto ii) comportamento razionale dei soggetti che scelgono una determinata formazione; nell'ottica dell'azienda il fatto che iii) il mercato della manodopera non è caratterizzato da condizioni di concorrenza perfette con ad esempio differenze d'informazione molto elevate o con l'esistenza di cosiddette «strutture salariali compresse» (Acemoglu, Pischke, 1999), il fatto che le aziende non sembrano iv) investire solo nel capitale specifico, come vorrebbe la teoria, ma anche nel capitale generale (Acemoglu, Pischke, 1999; Katz, Ziedermann, 1990); il fatto che vi siano fenomeni di v) *mismatching*, anche notevoli, che documentano problemi di sovra- e sottoqualificazione della manodopera e in particolare l'esistenza di vi) riserve di manodopera qualificata sul mercato che rendono difficile giustificare investimenti nella formazione.

<sup>18</sup> Si veda per le seguenti osservazioni in particolare Timmermann, 2002.

<sup>19</sup> Cfr. Grin (2005, p. 88 e bibliografia ivi indicata).

<sup>20</sup> L'approccio classico cerca di dare una risposta a questa critica ipotizzando interferenze nella

anche questioni relative al funzionamento del mercato del lavoro e al valore effettivo dei certificati.

Un secondo approccio critico rispetto alla teoria del capitale umano parte proprio dal ruolo del mercato del lavoro. Numerose interferenze impedirebbero al mercato di funzionare secondo il modello teorico classico, rendendo problematica l'ipotesi di una relazione tra formazione, produttività e livello salariale. Di fatto molteplici fattori istituzionali e sociali (ad esempio attinenti alla mobilità) farebbero sì che il mercato si segmenti (da qui il termine di teoria della *segmentazione* del mercato) in diverse categorie (si veda ad esempio il precariato che può essere fortemente condizionato dalla legislazione relativa ai contratti di stage e di lavoro) che influenzano l'assegnazione dei posti di lavoro. Quindi non tanto il livello formativo come tale, ma l'appartenenza a una determinata categoria di manodopera sarebbe determinante per l'ottenimento di un posto di lavoro.

Da un ordine di idee analogo muove l'approccio definito della *job competition*. I soggetti sul mercato non sarebbero in competizione per un determinato reddito, ma per una posizione nel sistema produttivo e i fattori decisivi sarebbero legati non solo alla formazione, ma anche a criteri come origine, razza, sesso, status sociale ecc. La formazione preacquisita verrebbe quindi relativizzata e assumerebbe una importanza maggiore quella interna all'azienda. Una certa evidenza per questa ipotesi è data anche dai fenomeni di sotto- e sovraqualifica nell'assunzione del personale e dall'esistenza di un'ingente riserva di capitale umano sovraqualificato che mette in discussione l'interesse economico a investire nella formazione (cfr. Livingstone, 1999).

Se gli approcci teorici testé menzionati mettono in discussione aspetti specifici della teoria del capitale umano e sono a loro volta confrontati con problemi di verifica empirica, si è andato parallelamente profilando il tentativo di ridefinire il paradigma di fondo dell'economia della formazione. Con un approccio decisamente più radicale (*radical approach*), diversi autori hanno affrontato l'ipotesi della produttività della formazione. Uscendo dagli stretti limiti della razionalità economica neoclassica, cercano di discutere aspetti sociologici e politici in una visione integrata che mette a fuoco la struttura socio-politica del capitalismo moderno. In particolare questi modelli ipotizzano un parallelismo tra sistema formativo e sistema produttivo nel senso che la scuola con i suoi meccanismi di socializzazione e selezione riproduce il sistema di stratificazione sociale in corrispondenza al sistema produttivo, impe-

stima delle rendite ricollegabili appunto con le capacità dei soggetti (*ability-bias*). La teoria dello *screening* si è sviluppata in due versioni, una *forte*, l'altra *debole*. Quella *forte*, sommariamente descritta, si scontra invero con evidenze reali. Come, infatti, sostenere che il sistema formativo avrebbe un ruolo così secondario? Empiricamente si può poi constatare che nelle professioni liberali, dove i problemi di selezione sono meno acuti, il livello salariale è chiaramente correlabile con il livello formativo. La versione *debole* assume piuttosto che la carenza di informazioni affidabili mette il datore di lavoro nelle condizioni di affidarsi ai certificati formativi.

dendo di fatto la mobilità sociale<sup>21</sup> e creando le premesse per la segmentazione stabile del mercato (cfr. l'approccio della *segmentazione*). Di conseguenza la struttura dei redditi non ha a che vedere con la produttività del capitale umano, ma piuttosto con la stratificazione sociale ed è un elemento di riproduzione delle strutture sociali ed economiche. Se questo approccio, negli anni Settanta, ha attinto alla teoria marxista (Altvater, Huisken, 1971; Bowles, Gintis, 1975, 1976), profilandosi in modo radicale per poi perdere gradualmente importanza, più recentemente la necessità di una visione più complessiva del significato della formazione lo ha rivalorizzato consentendo maggiori aperture verso una concezione del *valore della formazione* ben più complessa e «distante miglia dal credo tradizionale secondo cui la formazione aumenta la produttività della manodopera e i datori di lavori pagano di più gli operai perché sono più produttivi» (Blaug, 1985, p. 25, trad. a cura dell'autore).

Si sta così delineando un possibile mutamento di paradigma che considera nuovi concetti della sociologia delle organizzazioni, dell'apprendimento dei sistemi e dell'innovazione, fattori che in parte già confluiscono nel cosiddetto *knowledge management* e che guardano economicamente al capitale umano come a una dimensione endogena del processo produttivo, vale a dire una dimensione di integrazione di fattori legati non solo alla persona, ma anche alle tecnologie e alle competenze dell'organizzazione stessa. Le complesse condizioni della produzione e dell'organizzazione aziendale, finora trascurate dall'economia della formazione, entrano in gioco rendendo necessaria una ridefinizione del capitale umano sullo sfondo, tra l'altro, delle capacità delle organizzazioni di generare competenze e incrementare il potenziale produttivo.

## 2.5 | L'oggetto dell'economia della formazione

La formazione è diventata a pieno titolo, che lo si voglia o meno, una cifra economica. Di riflesso l'economia della formazione ha cercato di assumere un ruolo importante e mira a fornire contributi in almeno tre direzioni:

- 1) *teorico-esplicativa*, nella misura in cui fornisce modelli per il rapporto tra formazione e produttività del lavoro, e questo in diverse ottiche (del singolo individuo, dell'azienda, della collettività), e inoltre cerca spiegazioni per il ruolo del mercato nell'allocazione delle risorse formative;

<sup>21</sup> La stratificazione sociale non sembra in effetti venir modificata in modo significativo nemmeno dagli sforzi di democratizzazione della scuola sviluppati negli ultimi decenni. Forse l'unico elemento di modifica importante è legato all'accesso femminile, ma che in verità non sembra essere il frutto di riforme specifiche della scuola, quanto piuttosto di trasformazioni culturali.

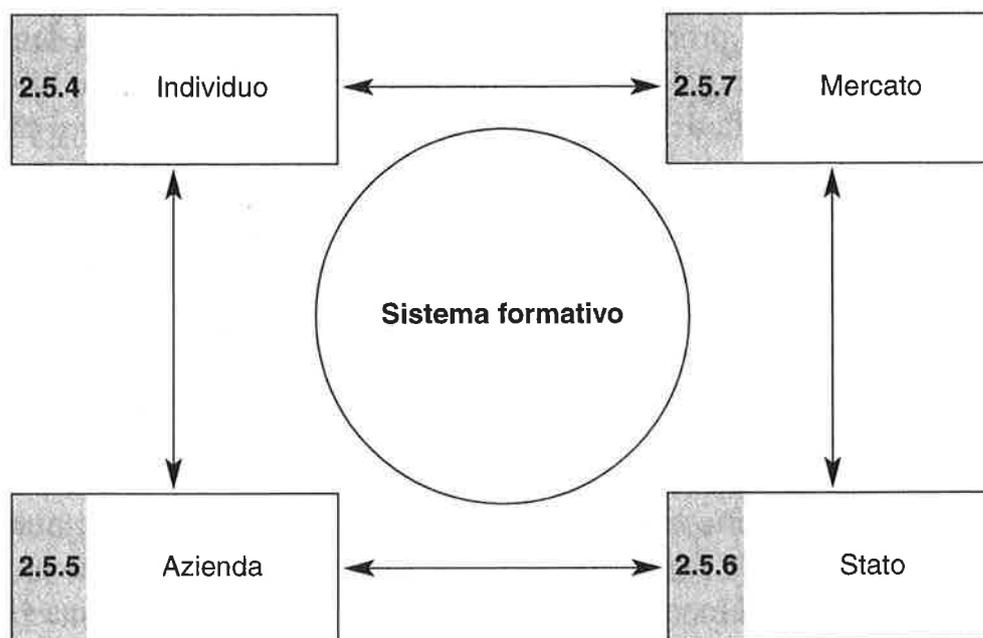
- 2) di *legittimazione* politico-culturale, nella misura in cui fornisce sapere e modelli esplicativi sia per un discorso educativo vieppiù orientato verso un orizzonte di efficienza e redditività (economizzazione della formazione), sia per l'opportunità di investimenti pubblici e privati nella formazione;
- 3) di *supporto* alla politica formativa, alla gestione e al pilotaggio dei sistemi formativi, nella misura in cui mette a disposizione dati e strategie per la pianificazione e per i relativi interventi.

L'economista della formazione adotta nella sua attività il quadro interpretativo della razionalità economica con i suoi parametri quantitativi. Vede cioè la persona come soggetto che investe nella propria formazione, ossia nel proprio capitale umano, piuttosto che in altre possibilità di capitale, ad esempio azionario, perché si attende dal capitale umano un interesse maggiore. Analizza in modo analogo il comportamento dell'azienda la quale si aspetta una maggiore produttività dall'investimento in capitale umano piuttosto che in capitale materiale. Infine, interpreta l'agire dello Stato nella prospettiva dei benefici attesi sia sul piano sociale generale sia sul piano prettamente fiscale.

Parallelamente l'economista della formazione legge la realtà scolastica in analogia a quella dell'azienda. Si chiede cioè che cosa produce la scuola, con quali mezzi e come sia possibile rendere tale produzione più efficace ed efficiente. Come si è visto, le critiche all'economia della formazione non sono certo rare, né per vigore né per radicalità. Sia che ne mettano in discussione la consistenza teorica o le basi empiriche collocandosi sostanzialmente all'interno della logica economica neoclassica, sia che, ponendosi in posizione critica rispetto al paradigma come tale, criticano le basi e i limiti dell'approccio, sottolineando la necessità di un atteggiamento o di razionale scetticismo o di critica radicale.

L'oggetto del discorso dell'economia della formazione è andato delineandosi nei paragrafi precedenti, rendendo ora possibile un tentativo di precisazione, ancorché necessariamente schematico. Anche se può sembrare singolare, assumeremo in questo tentativo un'ottica prevalentemente sociologica, riferita alla teoria dell'azione e degli attori (cfr. Hirsch-Kreinsen, 2005; Schimank, 2000). Tenteremo cioè uno sguardo prevalentemente esterno che, pur rischiando di non coincidere in alcuni punti con la *doxa* della disciplina, può avere il pregio di un mutamento di prospettiva. Diciamo *prevalentemente* esterno perché, di fatto, anche la logica economica non fa certo astrazione dall'ottica dell'azione e degli attori, anzi, in fondo la spiegazione del comportamento resta una delle preoccupazioni ed esigenze principali, quantunque le risposte vengano ricercate dentro i limiti degli assunti paradigmatici dell'*homo economicus* a cui si può, per certi versi, contrapporre l'*homo sociologicus*<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> L'individuo può essere visto come *homo economicus* e come *homo sociologicus*. Per immaginare la differenza tra le due categorie, semplificando molto, basti pensare alla situazione dell'utente



**Fig. 2.1** Campo d'indagine dell'economia della formazione (le cifre nel grafico si riferiscono ai paragrafi di questo capitolo)

La figura 2.1 mette in rilievo i quattro artefici principali del processo che si instaura tra economia e sistema formativo. L'individuo è l'attore principale ed entità concreta in tutti i sensi. Per contro, lo Stato, l'azienda e il mercato sono istituzioni e come tali entità astratte fondate sulle norme stabilite dagli individui. In particolare il mercato è un fenomeno particolarmente astratto. Il sistema formativo, con le sue componenti pubbliche e private, costituisce il *focus* su cui si concentra la principale attenzione.

La complessità del processo e degli interessi in gioco è evidente. Fra gli attori si profila dapprima l'individuo che, indipendentemente dalla posizione di parità nella rappresentazione grafica, gode di una posizione privilegiata. Economicamente l'ottica dell'individuo, come pure quella di soggetti collettivi, è condizionata dal fatto che la formazione dovrebbe poter essere, al tempo stesso e legittimamente, *bene di consumo* e quindi non sottostare direttamente alla ra-

del bus che deve acquistare il biglietto o l'abbonamento. L'*homo economicus* farà dipendere la sua decisione da un calcolo «razionale» costi-benefici, considerando la probabilità di essere controllato e dover pagare una multa, l'*homo sociologicus* non farà venir meno la razionalità, ma acquisterà o meno il biglietto sulla base di una scelta etica, legata al rispetto delle regole che permettono alla società di funzionare. Si ripropone qui in un certo senso la contrapposizione weberiana tra un'etica dei principi, quella per così dire del calcolo costi-benefici nella misura in cui fa della razionalità economica un principio incontrovertibile, e un'etica della ragione che ammette una valutazione valoriale circostanziata (cfr. Weber, 1921, pp. 32 ss.; Dahrendorf, 1959).

zionalità economica<sup>23</sup>, e *bene d'investimento* e quindi essere dipendente al calcolo costi-benefici. Un problema centrale sta nel fatto che la linea di demarcazione fra le due identità della formazione è tutt'altro che netta. Semplificando molto, la persona che fa della propria passione e del proprio hobby il proprio mestiere riesce a fra coincidere le due tipologie di formazione in maniera ideale, evitando così di dover distinguere e ottenendo presumibilmente un effetto massimo in termini di qualità di vita. Di contro, la persona costretta dalle contingenze e dal bisogno a svolgere un'attività remunerata per la quale non risente un interesse particolare, dovrà compensare con una spesa specifica in formazione e cultura gli effetti negativi derivanti dalla sua attività lavorativa o comunque dovrà fare i conti con una qualità di vita inferiore.

Analogo è il discorso per lo Stato che, quale rappresentante della collettività, non può limitare il proprio interesse a una formazione concepita in termini d'investimento, non essendo il sistema formativo subordinabile esclusivamente alle esigenze specifiche del mondo del lavoro e della produzione, pena una visione drasticamente riduttiva dell'uomo e dei suoi bisogni. Al contrario è proprio la responsabilità dello Stato e quindi della collettività a contrapporre al legittimo interesse specifico del mondo del lavoro un interesse più generale. Ciò comporta che lo Stato abbia un ruolo *super partes*, con la competenza di definire le regole del processo nel suo insieme e in particolare quelle del funzionamento del mercato.

L'azienda, dal canto suo, mira specificamente alla formazione in quanto bene d'investimento da subordinare agli obiettivi di produzione e di massimizzazione del profitto. Essa non può quindi che muoversi all'interno di una razionalità economica basata sul rapporto tra costi e benefici, una razionalità quindi strettamente strumentale. Dal punto di vista aziendale, anche investimenti nella formazione che non siano legati in maniera esplicita e diretta alla produzione sono comunque caricati dell'aspettativa di un ritorno d'immagine, come è il caso del mecenatismo o dello sponsoring. In che misura entri in gioco una componente etica e di idealità autentica, che trascende per così dire l'interesse strettamente aziendale e la razionalità economica, è una questione che gli economisti tendono a eclissare e negligenza non considerandola elemento identitario dell'*homo economicus*<sup>24</sup>.

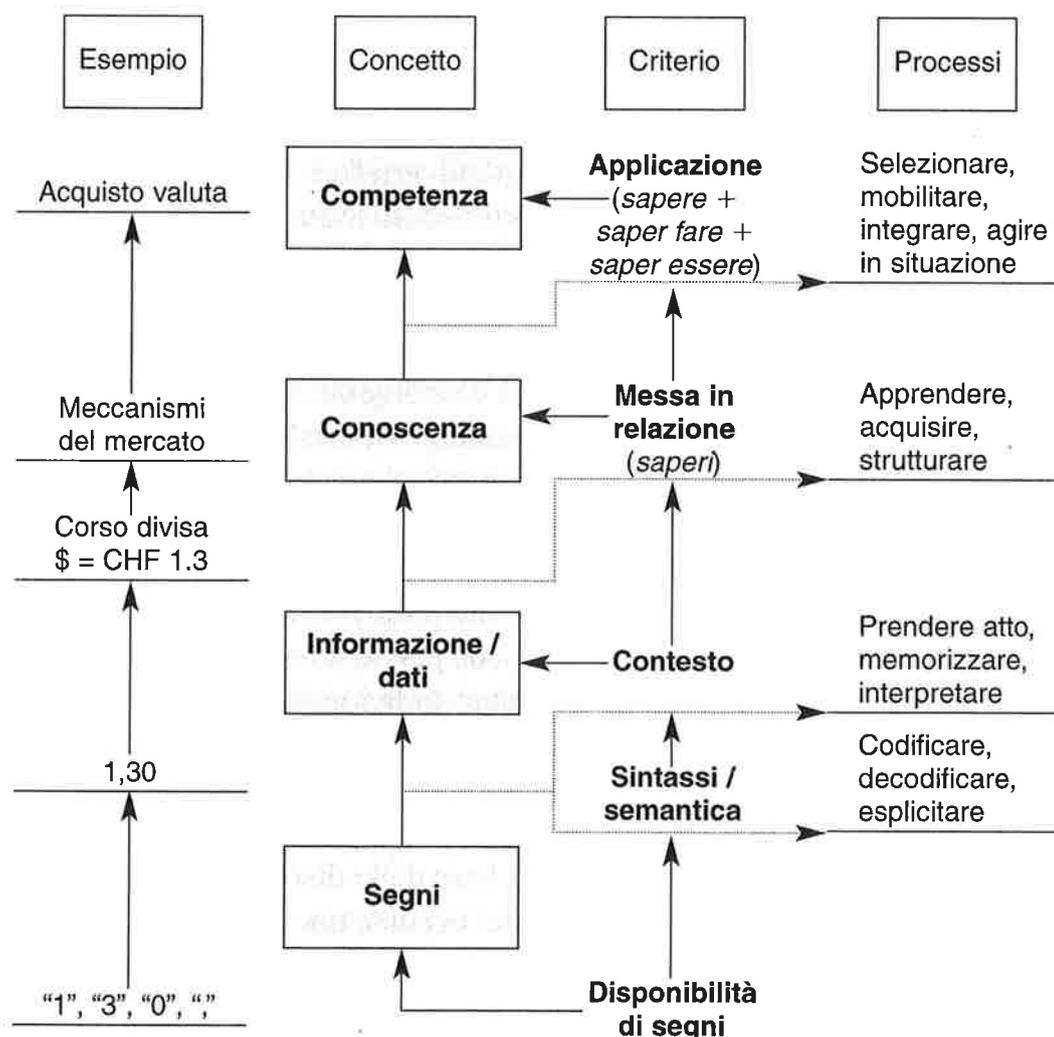
<sup>23</sup> È pur vero che l'economia neoclassica tende a considerare anche il consumo come una mera questione di calcolo costi-benefici.

<sup>24</sup> Comportamenti autenticamente etici sono ben noti nella storia del lavoro, si veda ad esempio Gottlieb Duttweiler, il fondatore della Migros, maggiore distributore al dettaglio svizzero, che dedica il 5% della cifra d'affari alla cultura e alla formazione. Nella logica del capitalismo delle «shareholder» questa dimensione viene completamente meno, avendo l'investitore di capitale quale unico ed esclusivo obiettivo la rendita massima e non essendo in alcun modo interessato né ai contenuti della produzione (tipi di prodotto) né a qualsivoglia responsabilità rispetto alla manodopera o alla collettività.

Si nota come questi tre attori, pur definendosi in rapporto alla formazione, rappresentano interessi diversi, in parte convergenti in parte contrapposti che possono trovare, entro certi limiti, un punto di convergenza nel mercato, al quale, indipendentemente dall'importanza che gli può venire attribuita, non possono sottrarsi. Istituzione ed entità astratta, quindi artefice *sui generis*, il mercato può assumere, a seconda delle regole stabilite dallo Stato, un carattere diversamente incisivo nella messa in relazione della domanda e dell'offerta di formazione e del rapporto tra struttura formativa e struttura produttiva. Sul mercato del lavoro dovrebbe dunque avvenire la circolazione e lo scambio del capitale umano. Ma in che misura il capitale umano è veramente una merce il cui valore si stabilisce sul mercato nel gioco tra domanda e offerta? Vale la pena di rammentare che già J. S. Mill aveva messo in discussione questo assunto, fatto poi proprio dalla teoria del capitale umano. La questione è particolarmente impegnativa, visto che il capitale umano nella sua essenza è presumibilmente costituito da conoscenze, quindi da saperi che sono propri della persona e dalla quale non sono separabili. Il capitale umano viene perciò ad avere una doppia identità, *concreta*, perché espressione del soggetto (individuale o collettivo) che ne è veicolo, e *astratta*, perché identificabile nella conoscenza o, in senso più specifico, nelle competenze. Anche gli economisti della formazione, impegnati nella ricerca di risposte a questo quesito, iniziano a rendersi conto che il problema non è più affrontabile semplicemente sulla base della distinzione beckeriana tra capitale *generale* e *specifico*. Probabilmente occorre uno sguardo interdisciplinare per cercare di venire a capo del problema. Di seguito proponiamo dapprima un breve *excursus* di carattere concettuale teso a fornire qualche indizio linguistico ed epistemologico per avvicinare il problema, per poi toccare alcuni aspetti più tecnici della questione del capitale umano.

### 2.5.1 *Excursus I: informazione, conoscenza, competenze e capitale umano*

Il sapere umano è strettamente legato al linguaggio che non serve solo a comunicarlo, ma anche a concepirlo. Le basi della conoscenza sono di carattere linguistico, convenzionale. Sembra pertanto utile fare riferimento anche alle basi linguistiche per cercare di comprendere il significato di quei concetti essenziali per l'economia della formazione strettamente connessi con la conoscenza. Come appare dalla figura 2.2 queste basi sono date anzitutto dalla disponibilità di *segni* che, combinati secondo determinate regole (sintassi), permettono di ottenere dei significati riferiti alla realtà. Si assume in questo modo una logica gerarchica e di progressione nella complessità che gravita attorno al concetto di conoscenza, al cui al livello inferiore si danno le nozioni di *segno*, *dato/informazione* e, al livello superiore, la nozione di *competenza*, restando da chiarire la nozione di *capitale umano*. Ciò sta a significare, semplificando molto, che la



**Fig. 2.2** Dal segno alla competenza

Fonte: Oelsnitz & Hahmann (2003, p. 6), con aggiunte proprie

conoscenza presuppone l'esistenza di dati/informazioni e di segni e dà adito alla competenza.

In estrema sintesi: a ogni passaggio avvengono processi di affinamento che forniscono per così dire un valore aggiunto, determinato dal *criterio* di trasformazione e in questo caso illustrato dall'esempio nella prima colonna. La costituzione di *dati* comporta l'applicazione di regole di composizione sintattica ai *segni*, quali potenziali significanti che assumono significati, quindi un contenuto semantico, che li mette in relazione con un referente. Vengono pertanto attuati processi di codifica, decodifica e di esplicitazione che sono al tempo stesso premessa e parte dell'*informazione* il cui grado di complessità aumenta rispetto ai dati e ciò grazie a una specifica contestualizzazione fondata su operazioni di selezione e di interpretazione. Se per i dati il contesto non assume un'importanza di rilievo, per l'informazione diventa essenziale. L'informazione

è una sorta di elaborazione di dati (*data processing*), dove lo stesso dato può assumere un valore informativo molto diverso a seconda del soggetto che lo utilizza e dell'ambito in cui viene utilizzato. Il dato 1,30 può corrispondere a una valuta finanziaria, ma può essere la misura di innumerevoli altri fenomeni reali. In questo senso le informazioni sono dati che assumono una determinata rilevanza per un sistema.

Nel passaggio dall'informazione alla *conoscenza* la complessità aumenta: informazioni diverse vengono messe in relazione, in rete e il soggetto le integra nelle proprie strutture conoscitive, facendole proprie. La conoscenza diventa un insieme organizzato di informazioni, legato a un'appropriazione fondata su un lavoro di riflessione e di analisi che implica atti interpretativi, ma anche di de- e riconstestualizzazione da cui emergono *saperi* di carattere generale.

L'acquisire informazione può essere considerato come un atto di attribuzione di significati relativamente semplice a cui si affianca la memorizzazione che permette al soggetto di disporre di un sapere di per sé scarsamente attivo, «inerte» e quindi di importanza per così dire potenziale. L'approdo alla conoscenza richiede un vero e proprio atto di messa in relazione e di strutturazione cognitiva. Questo atto può avvenire in modo implicito o esplicito, si può cioè acquisire conoscenza perlopiù in modo spontaneo, intuitivo attraverso il fare o in modo consapevole ed esplicito attraverso l'apprendimento formale. Ma, come si è visto, la conoscenza come tale, anche se si riferisce a dei *saper fare*, non significa ancora che chi ne è portatore sia in grado di farne un uso e sia, diciamo, *competente*. Ecco perché la *competenza* richiede un ulteriore processo di affinamento teso a integrare diversi elementi: il *sapere* specifico (e quindi selezionato rispetto ai saperi, alla conoscenza in senso lato) e il *saper fare* (capacità) di cui si è parlato, ma anche gli atteggiamenti consoni all'attività da svolgere, che definiamo in termini di *saper essere*<sup>25</sup>.

Constatiamo quindi che parlare di *dati e informazioni*, di *conoscenza* e di *competenza* significa riferirsi a cose diverse e ci pare che ciò abbia un significato tutt'altro che indifferente per il concetto di capitale umano che nella teorizzazione ha finora trascurato o sottovalutato queste distinzioni, concentrandosi sulla separazione tra capitale specifico e capitale generale<sup>26</sup>. In linea teorica assu-

<sup>25</sup> Si veda per la discussione di questi termini Boldrini e Ghisla (2006), LeBoterf (2000).

<sup>26</sup> Occorre rilevare che alcuni studi tesi ad analizzare il rapporto tra capitale umano e mercato del lavoro tendono ad attribuire alle caratteristiche del lavoratore, segnatamente al tipo di conoscenza di cui è portatore, un significato particolare. Si tratta della cosiddetta *assignment theory* che introduce una distinzione tra «general academic skills», «field specific skills» e «management skills» (Si veda: Heijke et al., 2002, cit. in Gori, 2004, pp. 87 ss.). In realtà questa distinzione non pare apportare novità importanti rispetto alle abituali classificazioni secondo il livello formativo. L'autore rileva tuttavia come i risultati «non solo sottolineano l'importanza e il ruolo delle diverse tipologie di conoscenza e competenza, ma ribadiscono anche la necessità di guardare alla creazione di capitale umano come a un processo dinamico in cui, attraverso momenti alternati di istruzione formale ed esperienza lavorativa, le diverse tipologie entrano in gioco per favorire livelli più elevati e/o di tipo-

miamo che il capitale umano integri in ogni caso le tre componenti *dati/informazioni, conoscenze, competenze*.

Tuttavia l'aggettivazione *umano* non è priva di una certa qual ambiguità, e infatti non pochi preferirebbero l'uso della nozione di *intellettuale*, certamente più neutra. Parlare di capitale umano ci pare legittimabile solo se il capitale sotteso viene riferito alle conoscenze e alle competenze per il fatto che queste sono tali solo se incorporate attraverso un processo di apprendimento (implicito o esplicito) delle persone e, a certe condizioni, del sistema o dell'organizzazione. Come appare dalla figura 2.2, le informazioni, pur avendo già una rilevanza per un determinato sistema, come tali assumono un valore specifico grazie al processo di affinamento che avviene con la messa in relazione e l'integrazione in una struttura. Questa qualità è specifica *in primis* per l'uomo, il che suffraga tutto sommato l'uso della nozione di capitale umano.

Un importante aiuto per discutere e comprendere queste componenti, lo fornisce Gilbert Ryle che ha affrontato la questione della conoscenza umana concentrandosi sulla distinzione tra *sapere* e *saper fare*. Ryle usa i termini inglesi *knowing that* e *knowing how* (Ryle, 1949, pp. 26 ss.) che nell'uso corrente si incontrano anche come *sapere dichiarativo* (*declarative knowledge*) e *sapere procedurale* (*procedural knowledge*), dove per il primo si intende il sapere intellettuale, teorico, esplicativo, mentre il secondo fa riferimento al sapere pratico, ossia al sapere come *qualcosa che viene fatto o dovrebbe essere fatto*. Da notare che la padronanza di un *saper fare* non coincide ancora con la capacità di fare effettivamente quella determinata cosa. Vi è quindi un sapere relativo al fare.

Queste distinzioni sono particolarmente interessanti perché rimandano tra l'altro a una caratteristica importante del *sapere dichiarativo* che risulta essere più facilmente descrivibile e codificabile, per così dire esplicitabile e reso in termini di *informazione*. Il *sapere procedurale* (*saper fare*) per contro è difficile da descrivere e da codificare perché affiora sovente solo in modo indiretto attraverso l'azione concreta, è per così dire *implicito* – analogo è il discorso per il *saper essere*. Ed è proprio questo il termine usato da Micheal Polanyi. Partendo dalla considerazione che l'uomo sa e sa fare molto di più di quanto sappia raccontare ed esplicitare e riferendosi a Ryle, Polanyi opera con la distinzione fra *sapere implicito*, tacito e *sapere esplicito*, trasparente (Polanyi, 1966)<sup>27</sup>. Se il sa-

logie differenti di conoscenze e competenze. In questo senso la contrapposizione – soprattutto a livello dei curricula delle scuole medie superiori, ma anche universitari – tra i sostenitori della specializzazione e quelli della preparazione accademica viene a perdere significato, mentre è necessario pensare a curricula che prevedano entrambe le tipologie nonché nuove forme di alternanza scuola-lavoro...» (Heijke et al., 2002, pp. 91 ss.).

<sup>27</sup> Polanyi afferma: «I think I can show that the process of formalizing all knowledge to the exclusion of any tacit knowing is self-defeating» (Heijke et al., 2002, p. 20). Per un'analisi critica dell'approccio di Polanyi si veda Allan (2000). Da un punto di vista filosofico è opportuno richiamare la distinzione di Edmund Husserl tra *sapere prescientifico* e *sapere scientifico* e la sua considerazione secondo cui la fonte di ogni sapere è l'esperienza prescientifica.

pere esplicito è quello codificabile e documentabile, di cui si è più facilmente in grado di parlare e discutere, Polanyi mette in risalto la notevole importanza del sapere tacito non solo per l'agire umano, ma anche per la costruzione della conoscenza in generale. Può apparire sorprendente, ma una persona, così come pure un'organizzazione (un sistema), non devono necessariamente sapere di disporre di un certo sapere e non devono neppure essere in grado di spiegare come fanno a fare ciò che fanno. Essi possono disporre di una padronanza intuitiva delle nozioni o di una padronanza esecutiva, per certi versi meccanica o comunque basata su automatismi interiorizzati, delle capacità di svolgere determinate azioni. È nota la difficoltà delle persone, anche particolarmente competenti, nella descrizione di ciò che fanno e sanno fare. Sovente più che descrivere sapere e sapere fare, elencano in termini normativi ciò che viene richiesto loro di sapere o di fare.

Eccoci dunque confrontati con quattro tipi di sapere che possono incrociarsi e dare adito a un insieme non facilmente identificabile e delimitabile. A rendere più affascinante la questione si aggiunge il fatto che ad essere portatore di conoscenza non è solo l'essere umano, ma lo sono anche le organizzazioni come tali. Soprattutto il sapere implicito può essere parte essenziale dell'organizzazione come tale e avere una sua realtà al di là degli individui che ne fanno parte. Un'organizzazione sviluppa una sua esistenza dinamica che va oltre le persone, all'«expertise» individuale si affianca l'«expertise» di sistema, una sorta di intelligenza integrata («embedded intelligence»). Così ad esempio un'azienda dispone di una tradizione e cultura aziendale, una propria reputazione e funziona secondo processi organizzativi specifici che ne determinano parte del patrimonio conoscitivo.

L'aver intuito l'importanza delle distinzioni che abbiamo esposto è merito particolare di un settore dell'economia che si affianca e si sovrappone all'economia della formazione: il *knowledge management*. Ad esempio Nonaka e Takeuchi (1995), due autori giapponesi, vedono la gestione del sapere in azienda eminentemente come un problema di passaggio dal sapere implicito al sape-

**Tab. 2.1** I saperi esplicito/implicito e dichiarativo/procedurale (con riferimento a Ryle e Polanyi)

	<b>Sapere dichiarativo (sapere, conoscenze)</b>	<b>Sapere procedurale (saper fare, capacità)</b>
<b>Sapere esplicito</b>	Padronanza di nozioni memorizzate (dati, informazioni, conoscenze)	Padronanza di procedure, di modalità di lavoro, di meccanismi operativi
<b>Sapere implicito (tacito)</b>	Padronanza intuitiva di nozioni attinenti a procedure, di modalità di lavoro, di meccanismi operativi la cui presenza può essere solamente inferita dall'azione	Padronanza esecutiva (meccanica, automatismi) di processi di lavoro, di procedure, di meccanismi operativi

re esplicito e viceversa, considerando appunto che il sapere implicito non è solo un sapere individuale, ma è un sapere proprio anche all'organizzazione come tale e alle sue strutture e diventa pertanto sapere organizzativo. Essi considerano anche che il processo di andata e ritorno tra sapere implicito e sapere esplicito è una componente essenziale della transizione dall'informazione verso la conoscenza e la competenza e viceversa, e ritengono l'esplicitazione una premessa per la diffusione e la valorizzazione del sapere disponibile. In linea di principio solo il sapere esplicito si presta ad essere riprodotto, documentato e diffuso in modo sistematico, mentre quello implicito dipende dalla presenza della persona, che lo può trasferire ad altre persone attraverso l'imitazione, o dal funzionamento dell'organizzazione che può essere osservata.

Una chiara distinzione tra dati/informazioni, conoscenze e competenze ci pare essere non solo una condizione necessaria per il cosiddetto *knowledge management* aziendale, ma anche per una chiarificazione delle portata e delle funzioni del capitale umano<sup>28</sup>. Da questo punto di vista l'economia della formazione non può prescindere dal precisare maggiormente l'oggetto delle sue analisi, pena un notevole rischio di fragilità dei suoi risultati a causa dell'utilizzo di un concetto di capitale umano molto generico. Ecco quindi la necessità di affrontare un interrogativo centrale, legato alla natura del capitale umano in quanto «merce» disponibile sul mercato.

### 2.5.2 Capitale umano: un bene «speciale»

La complessità del fenomeno conoscitivo, la sua diversificazione in informazioni, conoscenze e competenze, il fatto che non sia afferrabile fisicamente e nemmeno quantificabile in modo diretto, la sua diversificazione in forme specifiche o generali, esplicite o implicite, tutto ciò fa sì che la conoscenza sia un bene speciale e renda un'equazione pura e semplice tra conoscenza e merce estremamente problematica. La constatazione di un grande storico come Immanuel Wallerstein secondo cui «lo sviluppo storico del capitalismo ha comportato la mercificazione di ogni cosa» (Wallerstein, 1983, pp. 5 ss.) non si arresta certo di fronte alla formazione che corre il rischio di diventare un processo dedito esclusivamente allo sviluppo di caratteristiche della persona da realizzarsi sul mercato (cfr. Kirchhöfer, 1999, pp. 161 ss.). Il *valore d'uso* della formazione si traduce semplicemente nel suo *valore di scambio*: il sistema formativo, in particolare quello professionale, corre il rischio di ridursi a mera fun-

<sup>28</sup> Va rilevato che sovente ricorrono anche i termini di *capitale intellettuale* e *capitale cognitivo*. Sulla base di quanto esposto riteniamo di poter considerare il capitale cognitivo in quanto strettamente legato alla persona quale sinonimo di capitale umano (intangibile secondo la definizione di Kendrick), mentre il capitale intellettuale comprende oltre al capitale umano anche le infrastrutture tecnologiche, il know-how organizzativo, dati e informazioni registrate, marchi ecc.

zionalità della cosiddetta *employability*, quindi delle potenzialità di inserimento sul mercato<sup>29</sup>.

Ma il problema della mercificazione della formazione va letto non solo dal punto di vista della persona e dell'individuo, ma anche da quello prettamente economico, in quanto le anomalie che fanno del «bene conoscenza» una merce speciale non sono certo solo antropologiche. Basti pensare ad alcune caratteristiche della conoscenza rispetto ad altre merci (cfr. Willke, 1998, pp. 61 ss.): la conoscenza è un bene

- che non perde valore, non si deprezza attraverso il consumo, anzi di fatto aumenta il proprio valore, e con ciò si comporta esattamente al contrario di una merce «normale», per la quale vale la legge della diminuzione del valore marginale;
- i cui tempi e costi di produzione sono lunghi e molto elevati, ma quelli di diffusione e di riproduzione sono minimi rispetto alle merci «normali»;
- la cui diffusione è difficilmente controllabile, una volta in circolazione può essere sfruttata da chiunque.

In verità la società moderna sta cercando di affrontare questi problemi della conoscenza e del capitale umano in svariati modi, tra l'altro applicando il concetto di proprietà al sapere con l'introduzione di brevetti, il copyright, leggi sulle proprietà intellettuale ecc. In questo caso si parla di «conoscenza proprietaria» legata appunto a molteplici vincoli di protezione che ne fanno una merce ancora più specifica (cfr. Rullani, 2004, p. 33), peraltro oltremodo difficile da difendere contro l'appropriazione indebita.

Lo strumento principale per gestire e regolare il flusso della «merce» conoscenza dal punto di vista del mercato è costituito dalle *qualifiche*, ossia dalle *certificazioni* e dai *titoli* che attestano una determinata formazione e quindi, presumibilmente, la disponibilità di un determinato capitale di conoscenze. È tuttavia noto che i certificati, pur essendo indispensabili, assolvono solo parzialmente la loro funzione. Se fino a qualche decennio fa, alle qualifiche acqui-

<sup>29</sup> Evidentemente il mandato affidato alla formazione professionale cerca esplicitamente di opporsi a questa deriva. La legge sulla formazione professionale svizzera attribuisce alla scuola il mandato (Art. 3, lit. a) di promuovere «un sistema di formazione professionale che consenta all'individuo uno sviluppo personale e professionale e l'integrazione nella società, in particolare nel mondo del lavoro, rendendolo capace e disposto ad essere professionalmente flessibile e a mantenersi nel mondo del lavoro». L'ottica prioritaria è dunque quella dell'individuo e del suo sviluppo personale. D'altro canto gli sforzi della formazione professionale per assicurare alla cosiddetta «cultura generale» uno spazio adeguato nel curriculum testimoniano quanto sia sentito il problema. Proprio il concetto di «cultura generale» separato dalla «cultura o formazione professionale» evidenzia come la tendenza alla separazione degli interessi del sistema produttivo da quelli dell'individuo e della collettività sia stata determinante negli ultimi decenni e abbia un impatto di radicamento strutturale del problema che non può non suscitare forti perplessità.

site nei sistemi formativi dei paesi occidentali veniva attribuito un valore più o meno attendibile e stabile e pertanto riconosciuto, spendibile almeno in parte anche a livello internazionale, il valore delle certificazioni formali è da tempo sottoposto a un'erosione continua, non scevra da manifeste ambiguità e contraddizioni. Infatti, se da un lato viene messo in discussione il valore dei certificati, sia per la loro scarsa affidabilità prognostica sia per il fatto che, di regola, considerano scarsamente competenze acquisite fuori dai contesti formali, dall'altro lato le spinte verso un cosiddetto «output-assesment», verso la standardizzazione dei contenuti formativi, ma anche l'intensificarsi della mobilità internazionale, non fanno che accentuare il significato delle valutazioni formali tramutabili in certificati alla fine di una formazione. Paradossalmente dunque, la perdita di importanza dei certificati va di pari passo con una crescita della prassi di certificazione<sup>30</sup> e una corrispondente industria della valutazione e della consulenza offre i propri servizi sul mercato.

Alle trasformazioni della conoscenza fanno da contorno i mutamenti strutturali dell'economia. L'esercizio dell'economia della formazione non può quindi esimersi dal prendere in considerazione e possibilmente dal comprendere questi mutamenti che incidono direttamente sulla formazione e sul capitale umano. Nel seguente excursus affrontiamo il problema, fornendo alcuni dati soprattutto per permettere al lettore di farsene un'idea concreta.

### 2.5.3 *Excursus II: I mutamenti strutturali dell'economia*

A cominciare dalle origini dell'industrializzazione che hanno portato a una trasformazione profonda dell'economia e della società, i mutamenti strutturali del settore produttivo hanno assunto un carattere di continuità, anche se l'incidenza di eventi particolari, come ad esempio grandi guerre o catastrofi naturali, possono incidere in modo determinante a scale diverse sull'articolazione del sistema produttivo. Per facilitare la comprensione possiamo distinguere i mutamenti strutturali secondo le due categorie classiche, quello *macro*, attinente ai grandi settori della produzione (primario, secondario, terziario) con le specifiche professionali e quello *micro*, attinente all'organizzazione del processo produttivo. Il discorso dell'economia della formazione non può che essere estremamente sensibile alle variazioni e alle modifiche strutturali di entrambi i livelli, visto che esse comportano oscillazioni e squilibri nella domanda e nell'offerta di manodopera qualificata. Si può quindi partire dall'idea che mercato del lavoro e della formazione debbano in qualche modo assorbire gli squilibri prodotti dai

<sup>30</sup> Tutto ciò avviene nonostante indubbi progressi nelle tecniche di valutazione che contribuiscono a migliorare l'attendibilità e la comparabilità dei titoli e nonostante il fatto che attraverso nuovi strumenti si tenti di certificare anche le conoscenze acquisite fuori dai percorsi scolastici nei contesti non formali e informali. Si veda al riguardo il concetto di Portfolio e le procedure di validazione degli apprendimenti esperienziali (VAE).

mutamenti strutturali e indurre i necessari adattamenti tra domanda e offerta di manodopera qualificata. In realtà, essendo il capitale umano un bene che necessita di tempi relativamente lunghi di produzione, è per il mercato quasi impensabile poter reagire in tempi e con modalità appropriate, soprattutto in considerazione dell'accelerazione dei ritmi dei mutamenti. Da qui la necessità di una pianificazione dei sistemi formativi che cerchi di anticipare le tendenze per evitare di essere presi in contropiede. Dal punto di vista strutturale il problema si pone, per il sistema formativo, in maniera simmetrica al sistema produttivo e ciò ai due livelli macro, dell'organizzazione globale (si pensi ad esempio all'introduzione recente in Svizzera delle Scuole universitarie professionali e alla maturità professionale), e micro, dell'organizzazione dei processi di apprendimento con i relativi contenuti (si pensi alla riforma delle ordinanze e al tentativo di definire competenze trasversali e compatibili con le trasformazioni future delle professioni<sup>31</sup>).

### *Terziarizzazione*

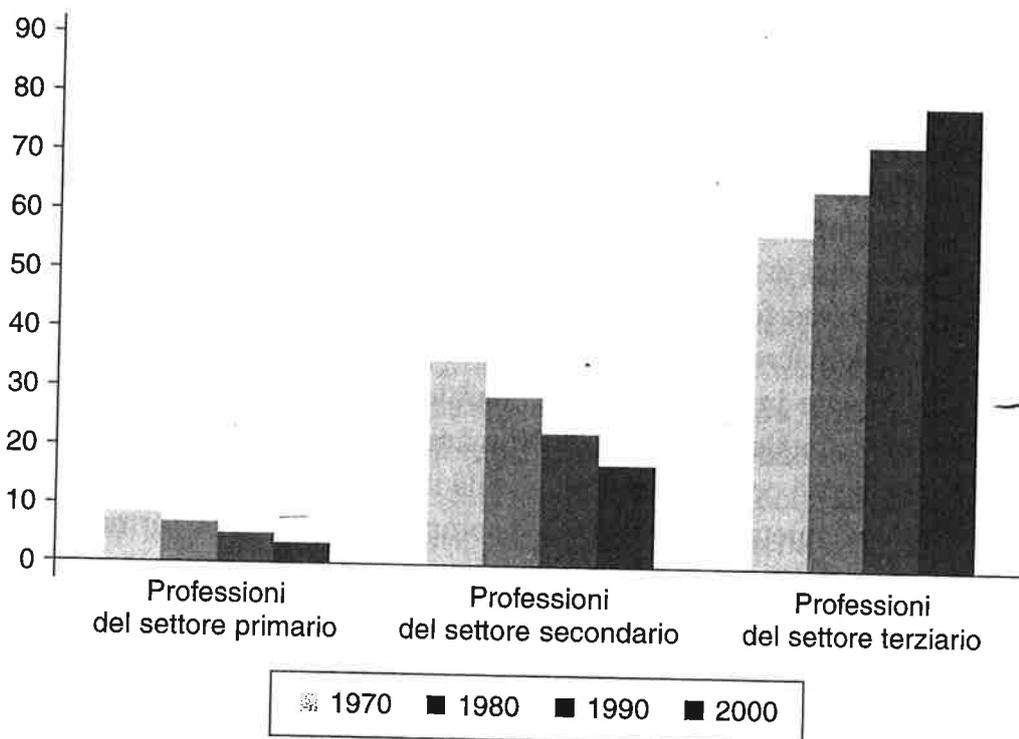
Parlare di mutamenti strutturali con le conseguenti oscillazioni sul mercato della formazione, porta ad affrontare il problema della mobilità professionale e settoriale e, di riflesso, delle esigenze di riqualifica delle persone. Vediamo dunque, a scopo illustrativo, di fornire qualche dato importante, anzitutto a livello macrostrutturale. Il primo indicatore che prendiamo in considerazione è quello attinente alla ristrutturazione settoriale che possiamo ricostruire grazie ai dati dei censimenti che ci mostrano l'evoluzione delle persone occupate dal 1970 al 2000. Dalla figura 2.3 emerge con estrema evidenza quanto sia imponente l'aumento del terziario e la corrispettiva diminuzione del primario (che invero aveva già conosciuto nei decenni precedenti la sua diminuzione, in termini di persone attive, più significativa) e del secondario in Svizzera.

Lo stesso trend si osserva anche in Italia: nel periodo di tempo compreso tra il 1993 e il 2006 gli occupati nel settore terziario aumentano di oltre il 5% mentre gli occupati in agricoltura e nell'industria diminuiscono rispettivamente del 2% e del 3% circa (Fig. 2.4).

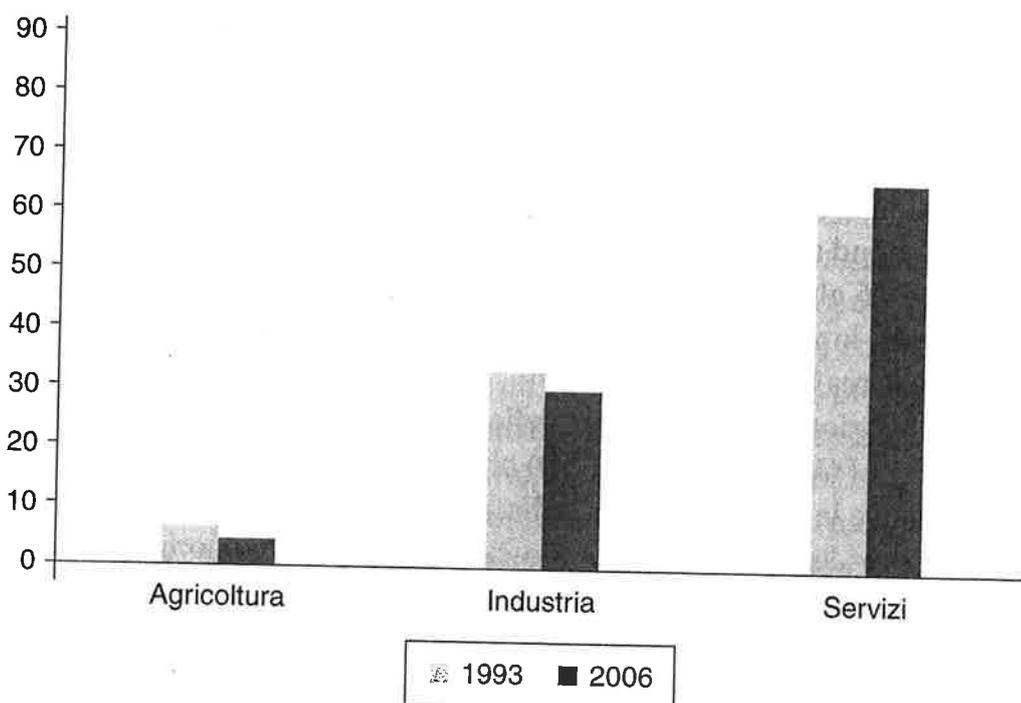
La classificazione internazionale delle occupazioni («International Standard Classification of Occupation» – ISCO) ci fornisce il secondo dato. La figura 2.5 per la Svizzera e la figura 2.6 per l'Italia, anche se riferite a periodi diversi, sono esplicithe nell'evidenziare quanto le professioni che richiedono una qualifica superiore siano sempre più dominanti, a scapito delle professioni di bassa qualifica.

La figura 2.5 non fa che confermare quanto appena constatato. Si noti l'aumento particolarmente importante di occupazioni che richiedono una formazio-

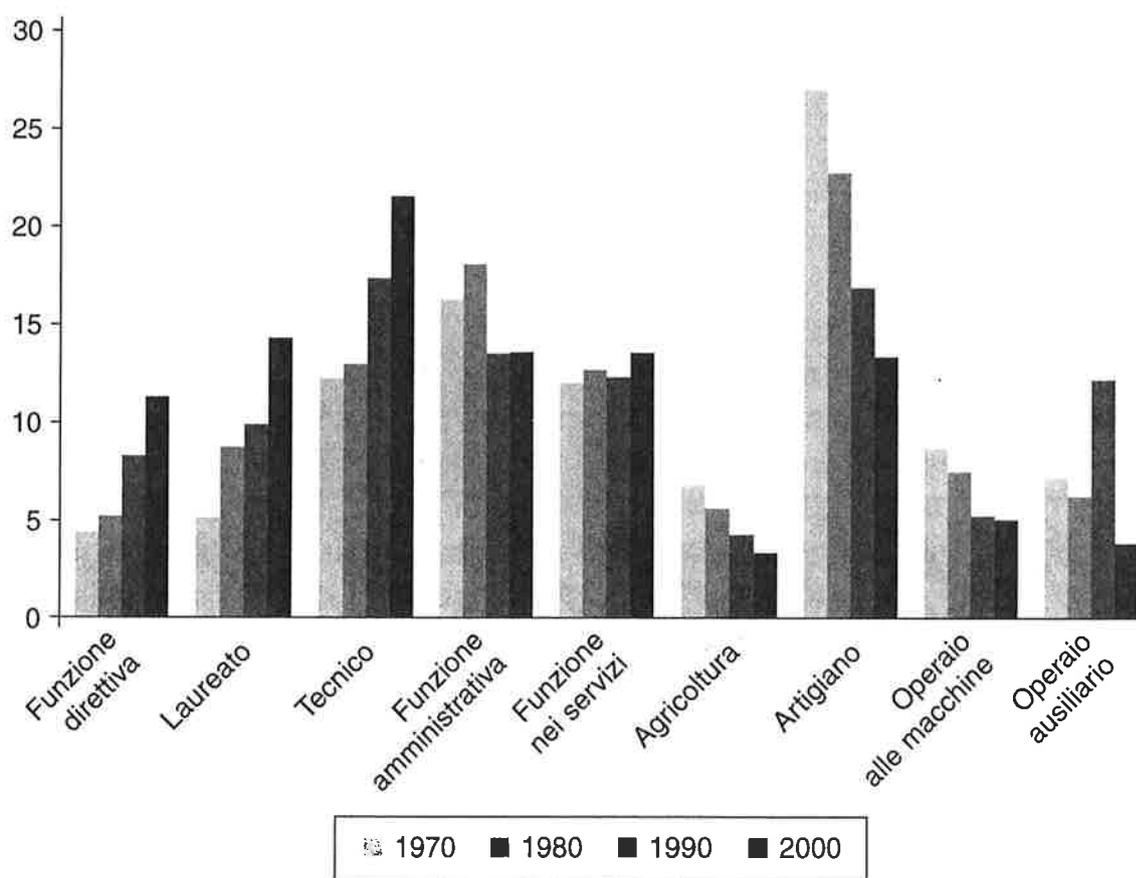
<sup>31</sup> Cfr. la presentazione del sistema formativo svizzero al cap. 1 di questo volume.



**Fig. 2.3** Percentuali occupati secondo il settore e la professione esercitata 1970-2000 in CH  
Fonte: Sheldon (2005) con dati dei censimenti armonizzati



**Fig. 2.4** Percentuale occupati in Italia secondo il settore 1993-2006 in IT  
Fonte: ISTAT



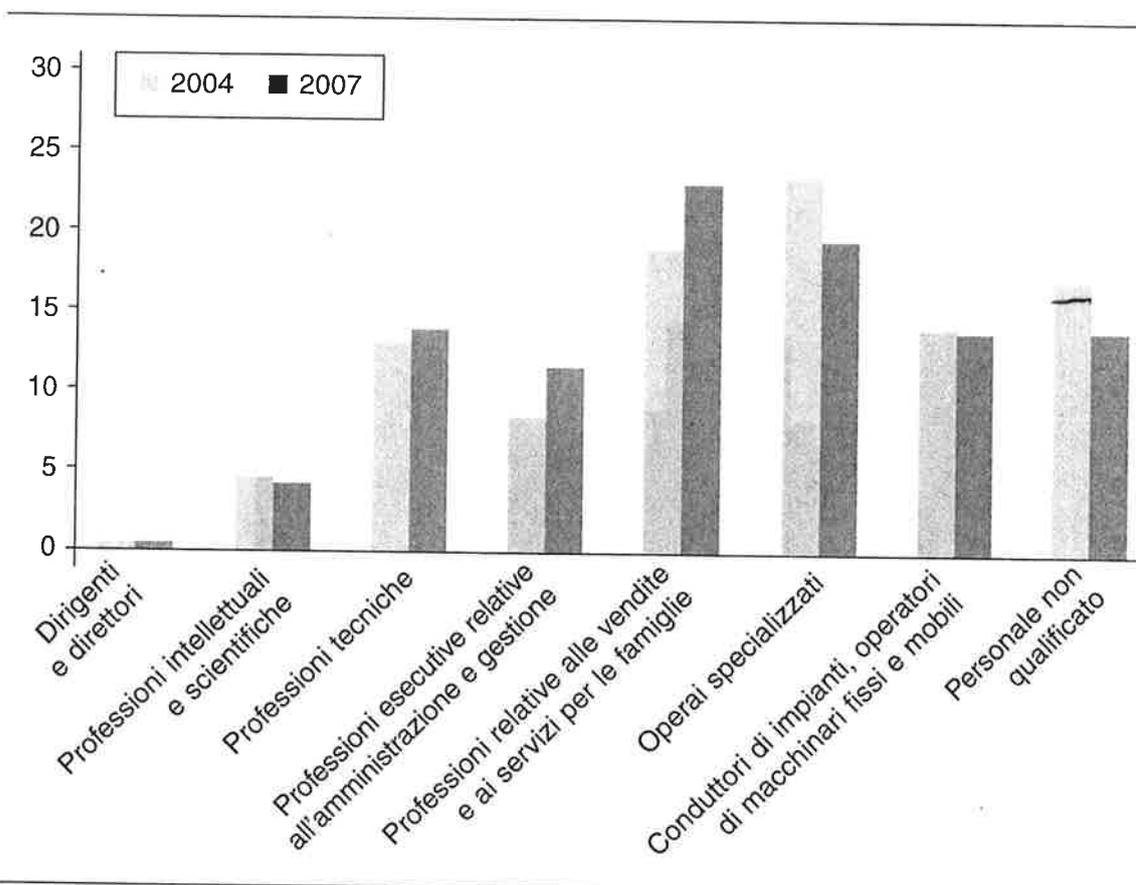
**Fig. 2.5** Percentuale occupati secondo la classifica ISCO, 1970-2000, in CH

Fonte: Sheldon (2005) con dati dei censimenti armonizzati

ne terziaria, mentre chi non dispone di una formazione professionale si trova manifestamente in difficoltà crescenti. Questa tendenza viene riscontrata anche in Italia dove i risultati dell'indagine Excelsior, promossa da Unioncamere, mostrano come le nuove assunzioni previste dalle imprese tendano a concentrarsi nelle professioni a più alta intensità di capitale umano.

A questo quadro fa riscontro un incremento della mobilità professionale. Questa può essere dapprima messa a fuoco attraverso la discrepanza tra la tipologia delle qualificazioni esistenti e la domanda di qualificazione che deriva dalle trasformazioni strutturali. Le statistiche mostrano come vi sia una chiara sovrabbondanza di persone qualificate per le professioni industriali e per contro una crescente carenza per le professioni attinenti ai servizi (Sheldon, 2005, p. 47).

Speculare a questo andamento è quello degli apprendisti. L'effetto della trasformazione strutturale evidenzia una costanza nel numero assoluto complessivo di apprendisti, che però aumentano proporzionalmente nel primario e nel secondario e, al contrario, diminuiscono nel terziario (diminuiscono/aumentano gli occupati, ma rimane stabile il numero di apprendisti) (*ivi*, p. 54).



**Fig. 2.6** Assunzioni previste dalle imprese italiane per grandi gruppi professionali secondo la classificazione ISCO, 2004-2007

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, sistema informativo Excelsior (2007 e 2005)

### Mobilità

Approfondiamo ora il tasso di mobilità professionale, vale a dire la percentuale delle persone che hanno cambiato professione durante la loro carriera professionale. Sheldon fornisce dati eloquenti per gli occupati che dispongono di una formazione professionale di base. La tabella 2.2 evidenzia l'evoluzione della mobilità di queste persone dal 1970 al 2000 e il relativo tasso rispetto al livello di aggregazione<sup>32</sup>. La mobilità tende ad aumentare più si considera una partizione fine delle professioni affini e ciò a seguito di un effetto puramente statistico. Nel 2000 il 40% degli occupati si era spostato verso una professione diversa e il 58% su professioni diverse o affini. Sull'arco del tempo constatiamo un aumento dal 50% nel 1970 al 58% nel 2000 di coloro che hanno cambiato mestiere (*ivi*, p. 48).

Se ci riferiamo all'insieme della popolazione attiva (e non solo a chi dispone di un certificato di formazione professionale di base), allora, secondo i dati ela-

<sup>32</sup> I tre livelli di aggregazione si riferiscono alla classificazione che considera 8 aree al primo, 36 al secondo e 375 professioni al terzo.

**Tab. 2.2** Mobilità professionale degli occupati di 17-64 anni secondo il livello di aggregazione professionale in %, 1970-2000

Livello di aggregazione	1970	1980	1990	2000
I (8 aree)	32,4	31,1	37,7	40,0
II (36 aree)	40,4	37,6	46,0	49,1
III (375 professioni)	50,2	45,0	54,5	57,8

Fonte: Sheldon (2005)

borati da Flückiger e Falter (2004), il quadro si presenta molto più differenziato con un tasso di mobilità<sup>33</sup> del 49,7% complessivo. La mobilità può poi variare di molto a seconda dell'età, della professione e della funzione esercitata nel processo produttivo; notiamo ad esempio che, se per gli occupati senza funzioni di responsabilità il tasso è inferiore al 50%, per i membri delle direzioni questo raggiunge il 75,5% (Flückiger, Falter, 2004, pp. 34 ss.).

Purtroppo, a nostra conoscenza, non esistono dati analoghi con riferimento al contesto italiano.

### *Nuova organizzazione del lavoro*

Dopo aver preso in considerazione alcuni indicatori a livello macro, concentriamoci ora brevemente sul livello micro attinente all'organizzazione interna del processo produttivo. Le trasformazioni del lavoro passano attraverso modalità di produzione che, in parallelo agli spostamenti dal primario verso il secondario e il terziario, si sono rivoluzionate. Dalla grande fabbrica industriale di stampo fordista a cui ci rimanda il grande classico di Charly Chaplin *Tempi moderni*, siamo passati all'organizzazione post-fordista, caratterizzata da strutture di lavoro molto meno rigide e gerarchiche e molto più flessibili. Alcuni tratti della nuova organizzazione del lavoro possono essere messi a fuoco con le seguenti parole chiave:

- *lean production*: la produzione *snella* si ispira alla filosofia industriale inaugurata dal *toyotismo*<sup>34</sup> la cui organizzazione produttiva sfrutta al massimo le possibilità di ottimizzazione, riducendo gli sprechi (materie prime, tempi morti, giacenze in magazzino, interpretazione sbagliata delle esigenze del mercato) e i tassi di errore, risparmiando sul capitale circolante (*just in time*),

<sup>33</sup> Il tasso di mobilità calcolato con i dati del censimento prende le indicazioni della classificazione delle professioni e si riferisce alla differenza tra la professione imparata e la professione realmente esercitata.

<sup>34</sup> Il termine deriva dal modello giapponese della qualità totale sviluppata dalla Toyota, cfr. Ohno (1978).

creando un'identità collettiva e di appartenenza ecc. Riduzione della complessità di produzione, flessibilità e coinvolgimento responsabilizzante sono i processi attraverso i quali la lean production vuole raggiungere i suoi obiettivi (cfr. Ohno, 1978; Womack et al., 1990);

- *just in time*: si riferisce a una produzione che riduce le scorte e il loro tempo di permanenza in magazzino (capitale circolante) al minimo indispensabile e lavora praticamente in modo diretto su comando (contrapposto a *just in case*);
- *business reengineering*: comporta una riorganizzazione del sistema tayloristico basato sulla razionalizzazione meccanica dei processi produttivi (*scientific management*) per favorire una produzione basata su obiettivi e, di conseguenza, su progetti;
- *fabbrica frattale*: l'organizzazione non separa più radicalmente ideazione, produzione, controllo e distribuzione, ma affida l'intero processo a un team che ne assume la responsabilità e che dispone di una larga autonomia operativa. Si favoriscono in questo modo approcci inerdisciplinari a scapito della specializzazione estrema;
- *gerarchie piatte*: i rapporti interni non seguono più semplicemente l'impostazione piramidale con il conseguente schema di gerarchia decisionale, ma prevedono una distribuzione di responsabilità ai diversi livelli;
- *cerchi di qualità*: nell'ottica della qualità totale, assumono un ruolo essenziale le misure concrete per migliorare la qualità dei prodotti e dei processi; tra queste si evidenziano i cerchi di qualità che istituzionalizzano incontri regolari tra piccoli gruppi di addetti che, attraverso un maggior coinvolgimento, vengono responsabilizzati;
- *corporate identity*: si riferisce alla costituzione di un'identità collettiva che leghi i dipendenti all'azienda e crei un senso di appartenenza attraverso il quale si cerca di far fronte alle tendenze individualistiche.

A questi aspetti organizzativi che rendono necessarie nuove capacità e attitudini personali, si affiancano ovviamente le trasformazioni delle tecniche specifiche e dei contenuti conoscitivi funzionali ai nuovi prodotti e alle nuove modalità produttive.

Questa breve e sintetica rassegna mostra come il sistema produttivo si trovi in profonda e radicale trasformazione strutturale sia a livello macro- che microeconomico. La continua terziarizzazione, la mobilità e flessibilità richieste alle persone, la ridefinizione delle modalità produttive, sono altrettanti fenomeni paralleli alla globalizzazione dei mercati e a una crescente pressione sulla competitività delle aziende. Il capitalismo classico fordista, simboleggiato dalla macchina, con le sue fabbriche gigantesche, la catena di montaggio e la produzione di massa, aveva glorificato la routine, sistematizzato la disciplinizzazione degli individui, elevato la «norma» a criterio indiscusso e creato il moderno *l'homo faber*. Le nuove modalità produttive non subiscono più il giogo dell'i-

diosincrasia verso la *soggettività*, verso lo *scarto dalla norma* e verso l'*improvvisazione creativa* (Revelli, 2001, p. 113), ma creano spazi e tempi nuovi, potenziali per nuove forme di lavoro e per una dignità di chi lavora forse ancora sconosciuta. È «l'agire qualitativamente connotato, personalizzato – inseparabile dalla *persona* e dalla *personalità* di chi lo pone in essere – soggettivizzato» (ivi, p. 140) e quindi anche diversificato ed esposto a ritmi disparati a poter essere riconosciuto e rendere possibile una nuova dimensione culturale alla *vita attiva* (Arendt, p. 1958). Lo spazio e il tempo, due delle dimensioni determinanti dell'agire umano, si ridefiniscono, modificano le basi dell'attività produttiva, aprendo l'orizzonte per un'uscita dalla società del lavoro tradizionale.

Ma tutto ciò è dell'ordine del possibile, visto che il mutamento radicale è pure sinonimo di crisi e di rischi non indifferenti. Osiamo credere che la possibilità di un'evoluzione del lavoro a favore di una nuova dignità dell'uomo passi decisamente dalla formazione, vale a dire dalla capacità degli individui come pure dei soggetti collettivi e dei sistemi di dotarsi di competenze che permettano di raccogliere le sfide. Una prospettiva questa legata a un capitale umano che abbia un vero volto umano.

Le precedenti annotazioni avevano il compito sia di tracciare i contorni del concetto di capitale umano, con riferimento alle nozioni di informazione, di conoscenza e di competenza e mettendo a fuoco il problema del capitale umano in quanto merce scambiata su un mercato, sia di inserire il discorso nel quadro delle trasformazioni strutturali del lavoro e della società. Ora affrontiamo in termini più tecnici e mirati le quattro ottiche alla base dell'economia della formazione facendo ricorso anche a dati empirici. In questo modo intendiamo illustrare alcune delle questioni centrali dell'economia della formazione, senza alcuna pretesa di esaustività, cercando tuttavia di proporre spunti per una lettura critica delle diverse problematiche. La maggior parte dei dati e delle riflessioni attiene alla realtà elvetica. Questa scelta ci pare legittima nella misura in cui permette di tracciare in modo per così dire esemplare i contorni di un'analisi comparata di realtà regionali molto variegata per cultura, economia, sistemi formativi. Una realtà questa che si incontra in maniera altrettanto pronunciata anche in Italia e ciò ci ha spinti a inserire, quando a nostra conoscenza, dati relativi alla Penisola.

#### 2.5.4 *Individuo*

L'ottica dell'individuo che aspira a una formazione in grado di soddisfare i suoi molteplici bisogni, non porta solo alla sovrapposizione dei due aspetti del consumo e dell'investimento, ma assume una dimensione le cui implicazioni sono ancora da scoprire e valutare. Infatti se, come si è visto, la conoscenza sotto forma di capitale cognitivo sta diventando un fattore cruciale per la produzione di valore, allora il soggetto in quanto persona che veicola tale capitale, può aspirare ad assumere un ruolo altrettanto determinante. Il legame della conoscenza

con il soggetto è destinato, nell'era postfordista o, come qualcuno l'ha definita, della seconda modernità, a divenire un fattore di valorizzazione del soggetto stesso, soprattutto dell'individuo. La domanda che si pone è se l'uomo in quanto portatore di capitale cognitivo può liberarsi dalla sudditanza rispetto alla macchina e al sistema generato dall'era capitalista e acquisire una dignità diversa. Ma questo è un discorso di apertura che, inserendosi in un orizzonte di trasformazione sociale più ampio, per intanto non preoccupa in modo prioritario gli economisti della formazione.

Concentriamoci perciò sugli interrogativi che, per ora, l'economia della formazione si pone dal punto di vista dell'individuo, soggetto con bisogni e interessi specifici, a cui la teoria economica neoclassica attribuisce la facoltà di agire secondo il paradigma della razionalità strumentale. Fra questi interrogativi vi sono:

- a) le ragioni che motivano gli individui ad acquisire una determinata formazione o qualifica professionale;
- b) il reddito e, in senso più lato, i vantaggi che presumibilmente possono derivare da una determinata formazione o qualifica professionale;
- c) le possibilità di occupazione e di mobilità sul mercato del lavoro collegabili con una determinata formazione o qualifica professionale.

In ordine al punto a), la ricerca sulle *motivazioni di studio* considera molteplici fattori, tra cui i) le ragioni di scelta di un particolare percorso formativo, ii) le ragioni di scelta fra opzioni formative diverse, iii) i fattori determinanti le decisioni di formazione professionale continua, iv) le ragioni per il cambiamento di professione e v) il ruolo delle aspettative salariali (Riphahn, 2006, p. 56; cap. 5 nel presente volume). I risultati degli studi sono altrettanto eterogenei degli interrogativi di partenza e, pur confermando in genere le ipotesi della teoria del capitale umano, secondo cui gli individui intraprendono una formazione se e quando la rendita attesa è superiore ai costi prevedibili, mostrano anche i limiti di questa teoria quando si tratta di spiegare le motivazioni che, di fatto, non sono riducibili a semplici valori monetari (*ivi*, p. 61; Winkelmann, 2006, p. 79; cap. 6 nel presente volume). Ad esempio, se da un lato sembra vi sia una tendenza degli individui a sopravvalutare la rendita degli investimenti, dall'altro lato il metro di tali valutazioni tenderebbe a variare molto in funzione delle percezioni e rappresentazioni soggettive relative all'attività professionale a cui si aspira, mettendo in gioco quindi aspetti difficilmente quantificabili in un'ottica d'investimento.

Per un giudizio relativo all'importanza della formazione e della disponibilità degli individui a formarsi, soprattutto ad aggiornarsi, assumono un significato determinante fattori quali l'origine sociale, la nazionalità o il livello formativo acquisito. Se prendiamo quest'ultimo aspetto, i dati della tabella 2.3 evidenzia-

**Tab. 2.3** Partecipazione ad attività formative non formali in funzione della formazione acquisita, in % della popolazione residente di 25-64 anni

Livello formativo	Reg. lago Lemano	Spazio Mittel-land	CH nord-occid.	Zurigo	CH orient.	CH centrale	Ticino	Totale
Senza formazione postobbligatoria	20,2	19,7	15,7	22,7	20,3	21,9	15,7	19,8
Secondario II: professionale	38,0	46,8	43,9	49,3	42,7	45,1	31,5	44,0
Secondario II: generale	49,3	56,3	50,6	52,1	62,0	54,6	40,4	53,0
Formaz. profess. superiore	54,6	67,8	62,5	66,1	66,2	66,0	55,3	64,2
Università, Scuole universitarie professionali	65,8	75,8	72,5	68,4	72,9	71,7	66,9	70,4
Totale	43,4	50,1	47,0	52,1	47,0	48,2	37,3	47,6

no come la partecipazione ad attività formative non formali, quindi ad esempio di formazione continua in azienda, dipenda fortemente dal livello formativo già acquisito. Come dire che si forma chi è già formato.

In base a questi dati, il Ticino così come la Svizzera romanda (regione del lago Lemano) si profilano per un'assiduità formativa certo poco esaltante, perlomeno al confronto con le altre regioni nazionali, mettendo in evidenza disparità locali riconducibili presumibilmente a fattori culturali e, dal punto di vista economico, strutturali.

In ordine al punto b), come sottolinea Riphahn, gli studi sulla *rendita individuale* derivante dagli investimenti in formazione sono ancora confrontati con problemi metodologici non indifferenti (Riphahn, 2006, p. 50). A parte le distinzioni da farsi tra formazione di base e formazione continua, risulta particolarmente difficile depurare i dati da effetti di disturbo, tra cui i cosiddetti fattori endogeni come le attitudini, la motivazione, l'impegno ecc., che potrebbero generare gli stessi risultati della formazione o comunque condizionarli in modo determinante. Ciò nondimeno, la stima della rendita degli investimenti fa ormai parte dei dati rilevati regolarmente in ambito statistico.

L'Ufficio federale di statistica (UFS) svizzero fornisce dati relativi a una serie di indicatori come ad esempio la rendita formativa secondo il livello di formazione, che viene calcolata in base ai salari medi (tab. 2.4).

Ponendo l'attività senza formazione postobbligatoria come base (1,00), il tasso mostra quale sia la rendita che ci si può attendere da un investimento in ulteriori cicli formativi. Sorprendente e per certi versi paradossale, al cospetto dell'importanza crescente attribuita alla formazione, è il fatto che a partire dagli anni Novanta la formazione consente ritorni inferiori in termini di incremento

**Tab. 2.4** Rendita formativa secondo il livello di formazione

Livello formativo	1991	2000	2005	2006
Senza formazione postobbligatoria	1,00	1,00	1,00	1,00
Secondario II: professionale	1,38	1,27	1,27	1,28
Secondario II: generale	1,35	1,21	1,23	1,25
Formazione professionale superiore	1,71	1,65	1,67	1,70
Università, Scuole universitarie superiori	2,13	1,89	1,93	1,95
Totale	1,38	1,31	1,34	1,36

Fonte: UFS

**Tab 2.5** Rendita formativa secondo il livello di formazione e le regioni svizzere

Livello formativo	Reg. lago Lemano	Spazio Mittel-land	CH nord-occid.	Zurigo	CH orient.	CH centrale	Ticino	Totale
Senza formazione postobbligatoria	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Secondario II: professionale	1,22	1,27	1,36	1,27	1,30	1,40	1,26	1,28
Secondario II: generale	1,16	1,24	1,15	1,31	1,31	1,34	1,23	1,25
Formaz. profess. superiore	1,58	1,66	1,81	1,57	1,82	1,91	1,41	1,70
Università, Scuole universit. superiori	1,78	1,78	2,14	1,93	2,03	2,27	1,72	1,95
Totale	1,29	1,32	1,44	1,36	1,39	1,49	1,28	1,36

Fonte: UFS

salariale. A spiegare questo fenomeno contribuiscono presumibilmente anche effetti congiunturali, differenze significative all'interno delle singole categorie formative e l'aumento delle persone qualificate disponibili sul mercato.

Questi dati sono interessanti anche per un'analisi delle differenze regionali. Come mostra la tabella 2.5, sono abbastanza marcate e segnalano che in Ticino gli investimenti si rivelano meno redditizi che altrove.

Per l'OCSE, quindi a livello internazionale, sono disponibili dati che documentano la redditività in rapporto sia alla formazione iniziale sia a un'ipotetica formazione continua di un soggetto quarantenne che decide di rientrare nel sistema formativo. In linea di massima le stime dell'OCSE indicano che un investimento individuale nella formazione a livello secondario e terziario si dimostra redditizio nel corso dell'attività professionale che ne segue, permettendo anche di compensare le perdite di guadagno.

Per l'Italia non esistono, a nostra conoscenza, dati aggiornati: il lavoro più recente, di Brunello et al. (2000) si riferisce al 1995 e calcola i rendimenti per livello formativo, distinguendo tra maschi e femmine, sia attraverso il metodo dei minimi quadrati (OLS) che attraverso quello delle variabili indipendenti (IV).

**Tab. 2.6** Rendita formativa secondo il livello di formazione per maschi e femmine in Italia, 1995

Livello formativo	Maschi		Femmine	
	OLS	IV	OLS	IV
Nessuna formazione				
o livello primario	1,00	1,00	1,00	1,00
Secondario inferiore	1,21	1,29	1,88	1,24
Secondario superiore	1,38	1,52	1,45	1,58
Terziario	1,66	1,86	1,78	1,97

Fonte: Brunello et al. (2000), elaborazione propria

La tabella 2.6, costruita considerando come livello formativo di riferimento la scuola primaria (rendita pari ad 1,00), mostra come, indipendentemente dal sesso e dal modello econometrico utilizzato, la rendita dell'investimento in formazione tenda ad aumentare all'aumentare del grado di istruzione. Considerando il periodo compreso tra il 1977 e il 1995, il rendimento medio di ogni anno di istruzione aggiuntivo è del 3% circa per i maschi e del 5% circa per le femmine (Brunello et al., 2000).

Se ci si concentra sul livello secondario superiore si osserva come i rendimenti tendano a variare a seconda del tipo di scuola, premiando in modo particolare i licei. Tra le lauree, quelle che hanno il rendimento maggiore sono Medicina, Legge, Matematica e le lauree nelle discipline umanistiche (Tab. 2.7).

In generale, si osserva come la rendita dell'investimento in formazione sia maggiore per le femmine rispetto ai maschi indipendentemente dal tipo di scuola considerato e come questo tenda ad aumentare all'aumentare del numero di anni spesi all'interno del sistema formativo.

Scomponendo la penisola italiana in quattro macro-aree geografiche, Ciccone et al., 2006, riscontrano che il rendimento di ogni anno aggiuntivo speso all'interno del sistema scolastico varia dall'8,4% del Centro al 9% del Sud (Tab. 2.8, colonna «anni di scuola»). Nelle regioni del Sud il ritorno dell'investimento in istruzione è dunque superiore rispetto al resto d'Italia. Occorre però prestare molta attenzione nell'interpretazione di questi dati perché le differenze non sono statisticamente significative.

Lo stesso fenomeno si verifica considerando anche il livello formativo superiore e terziario: nelle regioni del Sud Italia la rendita dell'investimento nella formazione secondaria superiore e terziaria è più elevata rispetto al resto d'Italia.

In ordine al punto c), la questione della relazione tra formazione e accesso al mercato del lavoro, che implica anche quella della mobilità già discussa in precedenza, essa viene affrontata in una metanalisi da Winkelmann che, con specifico riferimento alla formazione professionale, si chiede quale sia il nesso tra formazione ed entrata nel mondo del lavoro e in che misura la formazione pro-

Tab. 2.7 Rendita formativa per differenti tipi di scuole, 1995

Tipo di scuola	Rendimento	
	Maschi	Femmine
<b>Scuola professionale</b>	<b>0,14</b>	<b>0,20</b>
<b>Secondaria superiore</b>	<b>0,23</b>	<b>0,32</b>
Professionale	0,15	0,24
Tecnica	0,24	0,25
Licei	0,24	0,31
Liceo artistico	0,36	0,31
Magistrale	0,33	0,43
Altro	0,21	0,24
<b>Diploma universitario (Short term tertiary)</b>	<b>0,35</b>	<b>0,47</b>
Medicina	0,44	0,76
Economia e statistica	0,42	—
Scienze politiche	0,35	0,13
Scienze umanistiche	—	0,19
Altro	0,33	0,49
<b>Università</b>	<b>0,50</b>	<b>0,65</b>
Matematica	0,52	0,66
Agricoltura, veterinaria	0,32	0,63
Medicina	0,60	0,75
Ingegneria	0,44	0,80
Architettura	0,47	0,70
Economia e statistica	0,45	0,60
Scienze politiche	0,33	0,57
Legge	0,65	0,56
Scienze umanistiche	0,62	0,67
Altro	0,55	0,50

Fonte: Brunello et al. (2000), elaborazione propria

Tab. 2.8 Rendita formativa per aree geografiche

Area geografica	Anni di scuola	Secondario superiore	Terziario
Nord Ovest	0,086	0,092	0,083
Nord Est	0,085	0,088	0,090
Centro	0,084	0,087	0,098
Sud	0,090	0,102	0,123
Italia	0,089	0,097	0,103

Fonte: Ciccone et al. (2000), elaborazione propria

fessionale favorisca o meno gli adattamenti strutturali del mercato del lavoro (Winkelmann, 2006, p. 77).

In effetti, il livello di formazione viene ritenuto uno dei principali fattori determinanti le chance o il rischio di (dis)occupazione degli individui. La probabilità di ottenere un'occupazione per chi dispone di un certificato di formazione a livello secondario II è significativamente più elevata rispetto a chi ne è sprovvisto. In altri termini: se prendiamo i paesi dell'OCSE, il tasso di occupazione au-

menta in proporzione al livello di formazione. I dati delle tabelle 2.9 e 2.10 si fondano su stime elaborate in base a dei campioni rappresentativi.

La seconda questione che qui ci interessa riguarda il rapporto tra formazione e adattamenti strutturali del sistema produttivo e del mercato del lavoro. In che misura la formazione, quella professionale in particolare, favorisce questi aggiustamenti, permette cioè sia agli individui che alle aziende di reagire ai mutamenti o di promuovere quelli ritenuti necessari e di superare gli squilibri, le situazioni di «mismatch» tra struttura formativa e struttura occupazionale, tra domanda e offerta di personale qualificato? Il problema è indubbiamente complesso e rimanda alle questioni fondamentali del rapporto tra sistema formativo e sistema occupazionale, della flessibilità (Winkelmann, 2006, p. 86), ma sempre più anche della precarietà dell'occupazione. Come far convergere esigenze e prospettive in parte contraddittorie, ad esempio nella misura in cui la formazione, per sua natura, non può rinunciare a «tempi produttivi» relativamente lunghi e a un minimo di continuità e di stabilità, mentre il sistema economico si dimo-

**Tab. 2.9** Tassi di occupazione secondo il livello formativo, in % dei 25-64enni, 2004

		Scuola obbl.	ISCED 3A*	ISCED 3B	ISCED 3C	Postsec. non terz.	Terz. B	Terz. A	Totale
Italia**	M	79	83	85	76	82	87	88	78
	F	44	65	59	55	70	74	78	49
CH	M	80	79	89	92	90	95	95	94
	F	59	82	73	64	81	84	82	86
Media OCSE	M	72	82					89	82
	F	49	65					79	63

\* ISCED 3A: la formazione conclusiva del secondario II che dà accesso alla formazione accademica. ISCED 3B: la formazione conclusiva del secondario II che dà accesso alla formazione professionale superiore. ISCED 3C: la formazione conclusiva del secondario II che dà accesso al mondo del lavoro. Terziario A (ISCED 5A): formazione che permette l'accesso al terziario II (ISCED 6). Terziario B (ISCED 5B): formazione che permette l'accesso al mondo del lavoro (Bachelor).

\*\* Il fatto che per l'Italia la media degli occupati sia così bassa è dovuto al basso tasso di occupati con una formazione a livello elementare: M 52%, F 18%.

Fonte: OCSE

**Tab. 2.10** Tassi di disoccupazione secondo il livello formativo, in % dei 25-64enni, 2004

		Scuola Obbl.	ISCED 3A	ISCED 3B	Terz. B	Terz. A	Totale
Italia	M	5,6	4,2	3,0	4,7	5,5	5,0
	F	11,1	6,1	7,9	7,5	6,0	8,2
CH	M	6,3	7,1	3,3	1,8	1,9	2,2
	F	7,5	4,8	3,9	—	3,0	4,4
Media OCSE	M	10,1	5,7		3,7	3,5	5,7
	F	11,1	7,2		4,5	4,3	6,8

Fonte: OCSE

stra vieppiù propenso ai mutamenti continui, ai tempi di produzione corti, alla flessibilità come fattori identitari. Il sistema formativo sta in parte cercando delle risposte, ad esempio con una ridefinizione in termini di competenze – in particolare di competenze trasversali più facilmente trasferibili (nel senso del capitale generale) – dei contenuti e degli obiettivi formativi. In Svizzera si può notare questo processo nell'ambito della riforma dei percorsi formativi delle diverse professioni nell'ambito della formazione professionale di base, le cosiddette «ordinanze», processo che avviene nell'alveo di un partenariato tra gli attori principali in gioco (Stato e organizzazioni del mondo del lavoro). Questo approccio è però ancora negletto nel discorso dell'economia della formazione. Per contro sono oggetto di approfondimento i processi di adattamento dei singoli individui da un lato e delle aziende dall'altro lato.

Da parte degli individui questo adattamento può avvenire sostanzialmente a due livelli: scegliendo percorsi formativi adatti alla struttura occupazionale, oppure cambiando professione. Le scelte formative individuali sono già state discusse brevemente più sopra. I dati relativi ai mutamenti di professione, vale a dire i tassi di mobilità professionale, mostrano in Svizzera, come nel resto dei paesi industrializzati, un costante aumento di coloro che non svolgono più la professione nella quale si sono formati.

Quanto esposto mette in rilievo nuove esigenze dell'individuo che devono poter trovare delle corrispondenze nella formazione. Essendo presumibilmente arrivata al capolinea la condizione in cui una persona impara un mestiere e lo esercita per tutta la sua esistenza, le nuove generazioni devono poter disporre di capacità specifiche che permettano loro uno sviluppo e una gestione diversa, soggettivamente compatibile, delle proprie risorse. La gestione personale delle competenze (*competence management*) diventa un elemento essenziale nel profilo professionale a cui mira la formazione, soprattutto quella di base (per un'analisi critica del concetto di apprendimento autonomo e self-management si veda ad esempio Kirchhöfer, 1999, pp. 164 ss.). In ogni modo, si va delineando la necessità di un'integrazione esplicita e intenzionale dei processi di costruzione identitaria personale e professionale, così da poter cogliere e far convergere esigenze personali e professionali nel contesto formativo, esigenze che la separazione tra sfera privata e sfera professionale nella società moderna ha teso a contrapporre in modo sistematico e strutturale. Si tratta di un necessario processo di riflessione critica quale base per un rafforzamento della personalità e dell'Io degli individui<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> Jürgen Zabeck conclude un interessante contributo sulla formazione professionale nell'era della globalizzazione dei mercati e della «shareholder value» sottolineando come l'individuo debba potersi munire «di un Io forte e di un'immagine di sé realistica per mantenere il proprio orientamento di fronte al risucchio dalla continua variabilità delle possibilità e degli schemi comportamentali ritenuti razionali e di resistere al rischio di perdere l'essenzialità umana, e cioè il fatto di essere un'entità votata all'autonomia e alla libertà morale» (Zabeck, 1999, p. 296, traduzione a cura dell'autore).

### 2.5.5 Azienda

Presumibilmente nel mondo dell'economia nessuno oserebbe più mettere in discussione il ruolo decisivo della conoscenza per lo sviluppo organizzativo e tecnologico e, di conseguenza, per la produttività e la capacità di un'azienda di imporsi sul mercato. L'intuizione, l'inventiva e la genialità di singole persone sono da sempre state, assieme al coraggio imprenditoriale, all'origine del successo economico. L'epoca attuale vede però l'incidenza del sapere articolarsi a un livello superiore e in scala ben più ampia, nel senso di una necessaria sistematizzazione nei diversi comparti di un'azienda. La conoscenza diventa pervasiva, non solo perché immessa, sotto forma di informazione, in un costante flusso di circolazione, ma perché condiziona ormai quasi tutti i posti di lavoro. Ne consegue che la conoscenza diventa elemento strategico per la gestione aziendale e quindi oggetto di particolare e continua attenzione per tutti i processi che attengono alla sua identificazione e al suo sviluppo, al suo stoccaggio ed evidentemente alla sua applicazione in linea.

Non ci si può dunque meravigliare se, a fronte di un tale ruolo, la conoscenza diventa capitale e più specificamente capitale umano. L'azienda si vede confrontata con la necessità impellente di gestire in maniera oculata e soprattutto di migliorare il proprio capitale umano. Ciò può avvenire in vari modi, variabili a seconda del tipo e delle dimensioni dell'azienda: genericamente si va quindi dall'assunzione mirata e attenta del personale alla disponibilità di settori di ricerca e sviluppo (capitale materiale intangibile), passando attraverso la formazione continua e di base. Questa varietà mette l'azienda di fronte a delle scelte, da farsi sì sullo sfondo di una razionalità economica e di un calcolo costi-benefici, ma in ogni modo da inserire in una strategia imprenditoriale che presuppone l'assunzione di atteggiamenti nuovi. Ciò che è richiesto è un vero e proprio cambiamento di paradigma nel modo di pensare la competitività dell'azienda, spostando il baricentro da strategie tese all'occupazione razionale del mercato a strategie di ottimizzazione delle risorse, di anticipazione della concorrenza e di investimenti sul futuro (cfr. ad esempio Hamel, Prahalad, 1994; Porter, 1985). Quali sono dunque gli interrogativi che possono orientare la scelta della strategia e dei relativi investimenti? Fra quelli a cui cerca di dare delle risposte l'economia della formazione si possono annoverare tra l'altro quelli attinenti:

- a) ai fattori che condizionano la domanda di capitale umano in senso lato da parte dell'azienda, con riferimento al rapporto tra capitale umano e produttività e, di riflesso, tra benefici attesi e costi degli investimenti;
- b) ai fattori che determinano la specifica disponibilità dell'azienda a investire nella formazione; quindi a contribuire al finanziamento dei costi formativi e alla messa a disposizione di una propria offerta formativa di base e continua;
- c) alle strategie e modalità di gestione (*management*) della formazione e più in

generale della conoscenza e delle competenze a livello aziendale (*knowledge management*).

In riferimento al punto a), in un metastudio, Backes-Gellner, 2006 (cap. 4 del presente volume), discute diversi approcci tesi a chiarire il *ruolo del capitale umano per l'azienda*. Il primo modello non può essere che quello della teoria del capitale umano classica. Ma se questa insiste sulla razionalità economica degli investimenti nel capitale specifico, cioè quello attinente alle competenze direttamente funzionali alle esigenze immediate dell'azienda, iniziano a manifestarsi evidenze a favore di una redditività di investimenti nel capitale generale, ovverossia delle competenze di carattere trasversale e più facilmente trasferibili (Acemoglu, Pischke, 1999; Mühlemann et al., 2007). Vi è anzi chi mette in discussione la legittimità stessa del concetto di capitale specifico<sup>36</sup>.

La produttività aziendale può però dipendere da altri fattori. Così un secondo approccio teorico mette l'accento sugli *effetti di complementarità* derivanti dalla combinazione di misure come ad esempio gli incentivi salariali o nuove forme di lavoro. Infine, sempre Backes-Gellner segnala modelli teorici in cui si ipotizza una sorta di effetto moltiplicatore degli investimenti nella formazione, che alimenterebbero una dinamica positiva tale da stimolare le capacità innovative dell'azienda. Riassumendo, Backes-Gellner afferma che:

ciò che conta principalmente è che i lavoratori siano in possesso di qualifiche professionali adeguate al posto di lavoro, che siano in grado di adattarle flessibilmente ai cambiamenti all'interno dell'impresa e che le loro qualifiche siano trasparenti, garantendo inoltre il funzionamento e la flessibilità del mercato di lavoro (2006, pp. 109 ss.).

In ogni modo, gli studi più recenti mostrano con una certa evidenza che l'investimento nella formazione di base e continua possono essere redditizi per l'azienda. Schweri et al. (2003) e Mühlemann et al. (2007) tracciano, grazie all'analisi della realtà aziendale svizzera, una visione abbastanza chiara al riguardo della redditività degli investimenti aziendali per la formazione professionale di base nell'ambito del sistema duale. A differenza di quanto deducibile dalla teoria classica del capitale umano, risulta particolarmente interessante che gli investimenti nella formazione di base appaiono redditizi già durante l'apprendistato stesso e non dipendono necessariamente dalla possibilità di recuperare i costi con l'assunzione della persona formata. I dati dell'ultimo studio (Mühlemann et al., 2007, pp. 51 ss.) depongono chiaramente a favore della redditività dell'investimento nella formazione di base già nel periodo formativo, anche se evidenziano differenze di vario genere. Così i benefici diminuiscono con la dimensio-

<sup>36</sup> Uno dei lavori più citati in proposito è di Lazear (2004). Per la critica della teoria del capitale umano cfr. il cap. 1.3.

ne dell'azienda, variano da un settore all'altro (sono relativamente bassi nell'industria e relativamente alti nei servizi e nell'amministrazione) come pure da una regione all'altra (più elevati nella Svizzera tedesca che nella Svizzera francese e italiana). In relazione alle singole professioni, si osserva che ad esempio:

- per la formazione biennale nel commercio al dettaglio i benefici netti ammontano a circa CHF 15.500;
- la formazione triennale produce in generale benefici (ad esempio muratori: circa CHF 15.000, assistenti di farmacia: circa CHF 17.600, igieniste: circa CHF 35.000);
- la formazione quadriennale è più differenziata: per alcune professioni i costi superano i benefici (polimeccanici, informatici, meccanici d'auto, disegnatori edili, elettrotecnici), mentre per le altre di regola ci si può aspettare un utile.

Dalle analisi tese a individuare i fattori specifici che determinano i costi della formazione emerge in modo chiaro che le aziende che adottano un sistema tradizionale (formazione duale/triale classica) raggiungono un utile significativamente maggiore rispetto alle aziende che adottano sistemi misti ad esempio con sezioni o laboratori interni specifici per la formazione oppure con delega all'esterno (centri di formazione) (Mühlemann et al., 2007, pp. 130 ss.). Per contro i risultati qualitativi, misurati sulla base degli esami finali, sembrano essere migliori per le forme miste (Mühlemann et al., 2007, pp. 137 ss.). Interessante è anche il tasso di ritenzione che, con circa un terzo degli apprendisti che rimangono nell'azienda formatrice, è relativamente basso.

In riferimento al punto b), anche in Svizzera, nonostante una lunga tradizione di *formazione di base* in azienda e nonostante una disoccupazione giovanile molto contenuta (la media degli ultimi anni si aggira attorno al 5% con punte massime in Ticino e Romandia dell'8%), negli ultimi decenni si è fatto pressante il problema della mancanza di posti di apprendistato in molte professioni e immediatamente si è posta la questione della disponibilità delle aziende ad assumere apprendisti. L'interrogativo si giustifica già solo a partire dal fatto che meno del 20% di tutte le imprese si impegnano nella formazione (nel 2005: 17,8% la media svizzera e 13,5% in Ticino). Ma il problema è parecchio complesso e non permette la riduzione lineare delle cause della carenza all'offerta di posti da parte delle aziende. Come hanno mostrato Müller e Schweri (2006), in uno studio longitudinale sul periodo 1985-2001, non è tanto la disponibilità della aziende a determinare l'offerta dei posti di tirocinio quanto piuttosto i mutamenti strutturali e congiunturali. Di fatto, almeno per il periodo in questione, non è provabile un trend regressivo o progressivo della disponibilità aziendale che invece sembra rimanere piuttosto stabile.

La questione fondamentale delle motivazioni che spingono le aziende a for-

mare apprendisti rimane tuttavia aperta. I tentativi di risposta sono molteplici, ma anche i dati disponibili cominciano a fornire un quadro assai interessante. L'ottica dell'economia della formazione tende a mettere particolarmente in rilievo la valutazione razionale costi-benefici come tale e distingue tra due atteggiamenti dell'azienda (Mühlemann et al., 2007, pp. 20 ss.): da un lato le aziende che investono a condizione che i costi per la formazione vengano compensati a corto termine dalla produttività dell'apprendista (formazione orientata alla produzione, adottata in particolare dal settore commerciale, *ivi*, p. 101), dall'altro lato le aziende che sono disposte a investire a medio e lungo termine e quindi mettono in conto anche costi netti superiori alla rendita della produttività durante la formazione in vista di benefici prevedibili se l'apprendista può rimanere nell'azienda (formazione orientata all'investimento, adottata soprattutto dal settore industriale).

Non mancano però gli indizi che evidenziano i limiti del modello razionale nella spiegazione dei motivi che spingono un'azienda a formare apprendisti. Mühlemann et al. (2007) come pure S.C. Wolter et al. (2006), pongono la questione in termini opposti e vanno alla ricerca delle ragioni per le quali un'azienda non è disposta a formare. Si evidenzia così come ad esempio il 52% delle aziende afferma di non disporre del tempo necessario, il 33% di essere troppo specializzate per proporre una formazione, oppure che la formazione sarebbe troppo complessa a causa delle eccessive regolamentazioni (29%)<sup>37</sup> (Mühlemann et al. 2007, pp. 57 ss.). Anche altri studi (cfr. Bignami et al., cap. 8 nel presente volume) hanno raccolto dati che evidenziano fattori diversi a motivazione della disponibilità a formare, primo fra tutti la responsabilità sociale, ma anche il ritorno d'immagine, l'impatto sul clima aziendale e sull'innovazione.

Un capitolo specifico è rappresentato dalla *formazione continua* in azienda. Come rileva Backes-Gellner (2006, p. 122) gli studi che affrontano la questione dell'incidenza di questo tipo di formazione sulla produttività «evidenziano sovente una correlazione positiva (anche se non sempre significativa) tra la formazione (continua) in azienda e la produttività».

Dai dati dell'OCSE si desume che l'aggiornamento professionale della popolazione attiva svizzera è fra i più intensi nel confronto internazionale. Occorre però precisare quanto già osservato e cioè che sono soprattutto coloro che hanno già un elevato livello scolastico che continuano a formarsi (OECD, 2006, pp. 377 ss.; BFS, 2007, pp. 32 ss.).

Dati specifici relativi alle differenze regionali in Svizzera sono disponibili e illustrano una maggiore attività di aggiornamento aziendale nella svizzera tedesca rispetto alla Svizzera francese, mentre purtroppo i dati per il Ticino sono inattendibili a causa dell'esiguità del campione preso in esame (Hanhart, Diagne, 2005; Hanhart et al., 2005).

<sup>37</sup> Le risposte sono state data su una scala Likert di 5 valori.

Per quanto riguarda il punto c), come si è visto da questa breve rassegna, la ricerca dell'economia della formazione ha iniziato a fornire dati interessanti al riguardo dei fattori che in azienda caratterizzano la domanda di capitale umano così come la disponibilità a formare i collaboratori. Meno interesse diretto è invece stato dedicato a una visione più ampia e d'assieme della *gestione del capitale umano e intellettuale*. A nostro avviso ciò è dovuto al fatto che l'economia della formazione ha tributato scarso interesse per la complessità dei processi aziendali che coinvolgono il capitale umano e che mettono in gioco fattori endogeni quali generatori del capitale umano stesso e della produttività come tutto quanto attiene al cosiddetto «apprendimento organizzativo» e che si può in qualche modo separare dalle persone coinvolte. La gestione del capitale umano (delle competenze) è diventato un processo strategico per le aziende. Finora il territorio delimitato da questi aspetti è stato occupato da un ramo dell'economia aziendale che rivendica una certa autonomia epistemologica e disciplinare e cioè il cosiddetto *knowledge management* (cfr. ad esempio Götz, Schmid, 2004; Oelsnitz, Hahmann, 2003; Pieler, 2003; Rosenstiel et al., 2004; Willke, 1998, 2001). Indipendentemente dal fatto che teoria e prassi del *knowledge management* possano godere di tale autonomia, ci pare essenziale, anche per ragioni legate a una lettura interdisciplinare, collocare le questioni della gestione della conoscenza entro l'orizzonte dell'economia della formazione. Sarebbe in effetti problematico mettere al centro del discorso dell'economia della formazione il capitale umano per poi delegarne le questioni della gestione in azienda a una disciplina specifica. L'azienda, come qualsiasi organizzazione, ha un interesse vitale per una visione e una strategia d'assieme della gestione del capitale umano e intellettuale. Questo assunto è stato fatto proprio dal progetto GECCO (cfr. Bignami et al.) che, introducendo il concetto di competenza a sostituzione di quello di conoscenza, perché più ampio, ha affrontato proprio le questioni della generazione e identificazione, della sedimentazione (stoccaggio) e della diffusione del capitale umano e del capitale intellettuale, considerando queste tre dimensioni come dei pilastri di una strategia aziendale.

### 2.5.6 Stato

Circa il ruolo che lo Stato dovrebbe assumere nella formazione, il dibattito si dilunga da tempo anche nel contesto economico. La natura della formazione in rapporto al mercato, quindi la questione se si tratti di un bene alla stregua di una merce e, se sì, se si tratti di un bene pubblico o privato, è nel merito decisiva. Qualora infatti la formazione fosse una merce qualsiasi, il mercato sarebbe presumibilmente il luogo più consono a definirne le dinamiche di allocazione. Ma, come si è visto, l'equazione «formazione = merce» è difficilmente sostenibile, a meno che lo Stato intervenga per imporre condizioni di mercato consone alla for-

mazione. Ma in questo caso, a maggior ragione, si profilerebbe una formazione da intendersi come un bene di interesse collettivo, *super partes*, che va oltre l'interesse specifico dell'individuo e dell'azienda (cfr. Timmermann, 2002, pp. 82 ss.). Che l'intensità e la qualità di questo interesse collettivo dipenda da molteplici fattori, ideologici e politici, è un'evidenza che può incidere in maniera decisiva sul ruolo assunto dalle entità nazionali e supranazionali. Storicamente tuttavia, lo Stato si è impegnato attivamente nella creazione e conduzione dei sistemi scolastici per ragioni politiche ancor prima che economiche, considerando la formazione come una condizione necessaria per la realizzazione del progetto della modernità e per il funzionamento delle moderne democrazie che richiedono la partecipazione attiva dei cittadini. Ciò spiega tanto il ruolo decisivo degli Stati nazionali nella creazione dei sistemi formativi moderni, quanto la progressiva assunzione di responsabilità diretta per la formazione obbligatoria, ma anche postobbligatoria e specificamente professionale, già nel corso dell'Ottocento. Non prendere atto di questo fatto storico sarebbe mera miopia. In Svizzera lo Stato assicura pressoché totalmente il finanziamento della formazione obbligatoria e postobbligatoria fino al livello universitario, muovendo da obiettivi politici che non solo presuppongono un effetto benefico generale per il *welfare state*, ma rispondono anche a obiettivi di giustizia e di pari opportunità. Il coinvolgimento, in varie forme di partenariato, dell'economia attraverso il sistema duale ha fatto sì che nella formazione professionale questo finanziamento venisse suddiviso tra ente pubblico, azienda e, almeno in parte, individui in formazione. Questa suddivisione dei compiti costituitasi storicamente in special modo nell'area germanofona, attribuisce ai datori di lavoro e alle loro organizzazioni un'importanza di primo piano nella formazione professionale. Le associazioni padronali e le loro entità professionali esercitano un potere corporativo notevole e problematico, considerato che spesso prevale la difesa di limitati interessi di parte. Il fatto che le singole imprese vengano chiamate in causa su base volontaria è fonte di problemi non indifferenti per la domanda e l'offerta dei posti di apprendistato<sup>38</sup>. Come si è già visto in precedenza, sono solo il 20% circa le aziende che formano apprendisti. Ciò comporta il fenomeno dei cosiddetti «Trittbrettfahrer», di chi cioè sale volentieri sul carro altrui approfittando dei suoi investimenti, a cui l'ente pubblico cerca di rispondere in vario modo, soprattutto con incentivi relativi al miglioramento dell'immagine delle aziende formatrici (con un apposito *label*) o con trattamenti di favore nell'attribuzione di commesse pubbliche. Si sta però facendo strada anche l'idea di creare un fondo di formazione che dovrebbe essere alimentato da tutte le imprese (cfr. Dubs, 2005, pp. 41 ss.)<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> Con ciò non si sottintende che l'obbligatorietà costituirebbe la soluzione del problema.

<sup>39</sup> È recente una decisione del Parlamento del Canton Zurigo in favore della creazione di un fondo per la formazione professionale. Tuttavia i partiti borghesi hanno preannunciato il referendum e con tutta probabilità la proposta andrà in votazione popolare.

L'indispensabilità di regole, stabilite dallo Stato, che definiscano forma, modalità e responsabilità dei diversi partner e che impongano condizioni precise al mercato è pertanto fuori di discussione.

Gli ultimi decenni hanno però visto sorgere, all'ombra delle ideologie liberiste, tentativi di limitare la funzione regolativa dello Stato e di sottrargli controllo e finanziamento dei sistemi formativi a favore di un accrescimento del ruolo dell'iniziativa privata e, di conseguenza, del mercato, quale luogo di pilotaggio della formazione e del capitale umano (Wolter, Denzler, 2001). A fronte di queste strategie, in Europa si constata comunque un rafforzamento dei sistemi formativi pubblici, con le prospettive di privatizzazione che costituiscono sì una sorta di costante tentazione, ma che, lungi dall'imporsi, confermano un loro ruolo che rimane complementare nei diversi settori della formazione.

L'ente pubblico mantiene dunque un interesse fondamentale, concretizzato con una politica formativa che può variare nei contenuti, ma che assicura in ogni caso il pilotaggio del sistema formativo e garantisce la gran parte della formazione attraverso la scuola intesa come servizio pubblico.

La complessità del ruolo dello Stato può essere messa a fuoco con alcune questioni prioritarie:

- a) la questione degli interessi collettivi, politici e culturali, attinenti alla formazione;
- b) la questione della pianificazione dell'offerta formativa e della regolamentazione del mercato della formazione e del lavoro, alla coincidenza (*matching*) tra struttura formativa e struttura produttiva, all'impatto della formazione sull'occupazione;
- c) la questione della rendita e, in senso più lato, dei vantaggi per la collettività degli investimenti nel capitale umano (rendita fiscale e sviluppo di capitale umano sociale);
- d) la questione dell'efficacia e dell'efficienza delle spese per la formazione;
- e) la questione del ruolo specifico assunto nell'ambito della formazione professionale e del rapporto con i partner aziendali.

In ordine ai punti a) e b), per rispettare i limiti di questo contributo, partiamo dall'assunto che *lo Stato gestisce la formazione quale servizio pubblico*, nell'interesse della collettività e di obiettivi che vanno oltre le logiche del mercato. Semmai possono variare le modalità e l'intensità delle funzioni assunte dall'ente pubblico a seconda delle politiche adottate, ma una privatizzazione generalizzata della formazione, compresa la formazione professionale, ci pare sia un'opzione difficilmente accreditabile.

Fermo restando che allo Stato spetta il compito di stabilire il quadro legale di riferimento, le modalità d'intervento politico-amministrative per pilotare la formazione e regolamentare il mercato del lavoro sono molteplici e complesse.

Si possono riferire ad almeno tre ambiti: i) le macrostrutture del sistema formativo attinenti al personale insegnante, agli ordini e ai tipi di scuola, ai percorsi ecc., ii) le microstrutture riguardanti obiettivi, contenuti e modalità d'insegnamento e apprendimento, iii) il mercato della formazione.

Modalità e intensità dell'intervento pubblico in questi ambiti dipendono necessariamente dalle risorse disponibili. Trattandosi di un indicatore globale, l'ammontare delle risorse finanziarie che lo Stato mette a disposizione ha, ai fini di un giudizio di merito, un valore limitato, in special modo per quanto attiene all'articolazione e alla qualità dell'offerta formativa. La prudenza nella lettura dei dati relativi alla spesa per la formazione è d'obbligo, anche in considerazione del fatto che, dopo una certa euforia affiorata negli anni dell'alta congiuntura nel secolo scorso, ci si è resi conto che l'aumento delle spese per la formazione non significa *ipso facto* un miglioramento della stessa. Tuttavia questo indicatore testimonia della disponibilità e della volontà politica di una società ad attribuire alla scuola una determinata importanza, il che è condizione perlomeno necessaria a interventi effettivi.

Volgiamo quindi dapprima lo sguardo alle spese per la scuola in generale, in Svizzera e in Italia, per poi fornire qualche dato relativo alla formazione professionale.

Fra gli indicatori specifici più significativi per mettere a fuoco il ruolo dello Stato vi è la spesa in relazione al PIL, anche perché permette un confronto internazionale abbastanza affidabile. La tabella 2.11 mostra questo parametro comparato con la media dei paesi dell'OCSE.

Il tasso elvetico è complessivamente sopra la media OCSE e colloca il nostro Paese fra quelli che spendono di più per la formazione. Da notare anche che la spesa privata è inferiore rispetto alla media degli altri paesi. Come appare dalla tabella 2.12 per la formazione professionale nel nostro paese si spende circa il 15% della spesa totale per la formazione o, in altri termini, meno dell'1% del PIL.

Come appare dalla tabella 2.12, per la formazione professionale in Svizzera si utilizza circa il 13% della spesa totale per la formazione o, in altri termini, meno dell'1% del PIL.

**Tab. 2.11** Spesa per la formazione in % del PIL, 2004

	Spesa pubblica	Spesa privata	Totale
CH	6,0	0,6*	6,5*
Italia	4,4	0,5	4,9
Media OCSE	5,0	0,7	5,7

\* Dati 2003.

Fonte: OCSE (2007)

**Tab. 2.12** Spesa CH per la formazione professionale in % del PIL, 2004

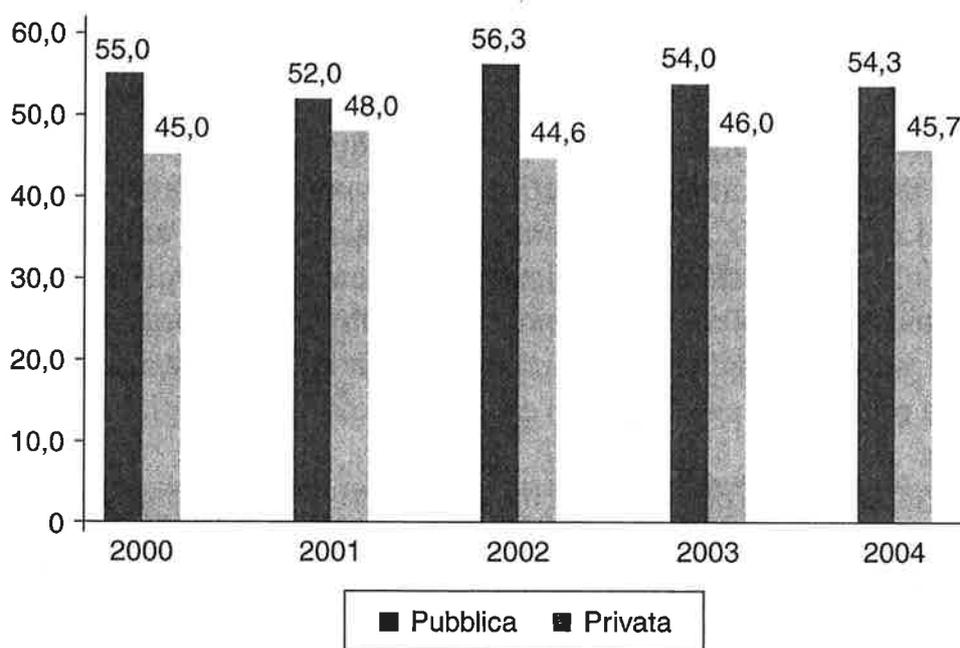
	In mio. di CHF	In % del PIL
Formazione professionale di base	3.251	0,7
Formazione professionale superiore	197	0,04
Totale formazione professionale	3.448	0,8
Spesa per la formazione totale	26.692	6,0
PIL	447.309	100,0

Fonte: UFS

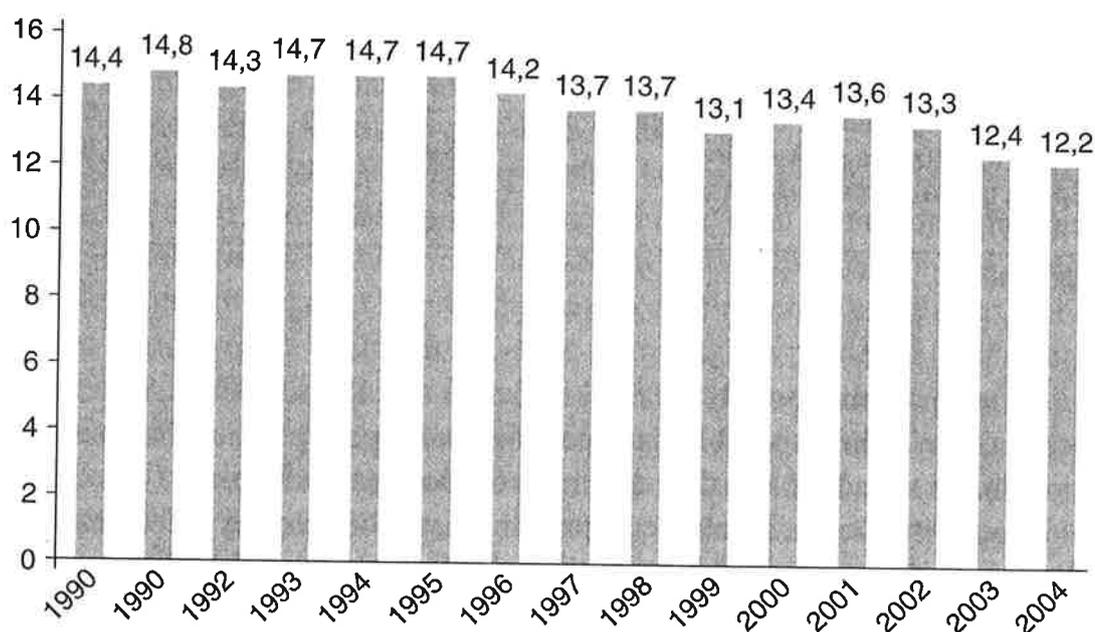
Purtroppo non è possibile fare il raffronto con l'Italia perché, a nostra conoscenza, non sono disponibili dati specifici sulla spesa per la formazione professionale. Di seguito si considererà dunque solo il caso svizzero.

Il rapporto tra spesa pubblica e privata, esemplificato per la formazione professionale di base dove il mondo aziendale assume un ruolo determinante, in epoca recente resta assai costante con variazioni minime attorno a un rapporto di circa il 55% per il pubblico e il 45% per il privato, come indica la figura 2.7.

Uno sguardo all'evoluzione ci permette di constatare che la quota parte per la formazione professionale di base negli ultimi 15 anni è diminuita in maniera non indifferente, ossia di più di 2 punti percentuali (Fig. 2.8), se vista in proporzione all'insieme della spesa per la scuola. In termini assoluti la spesa è tuttavia aumentata da 2331 a 3251 mio di CHF nello stesso periodo. Da rilevare il

**Fig. 2.7** Spese formazione professionale di base in % pubblico e privato, CH 2000-2004

Fonte: UFS



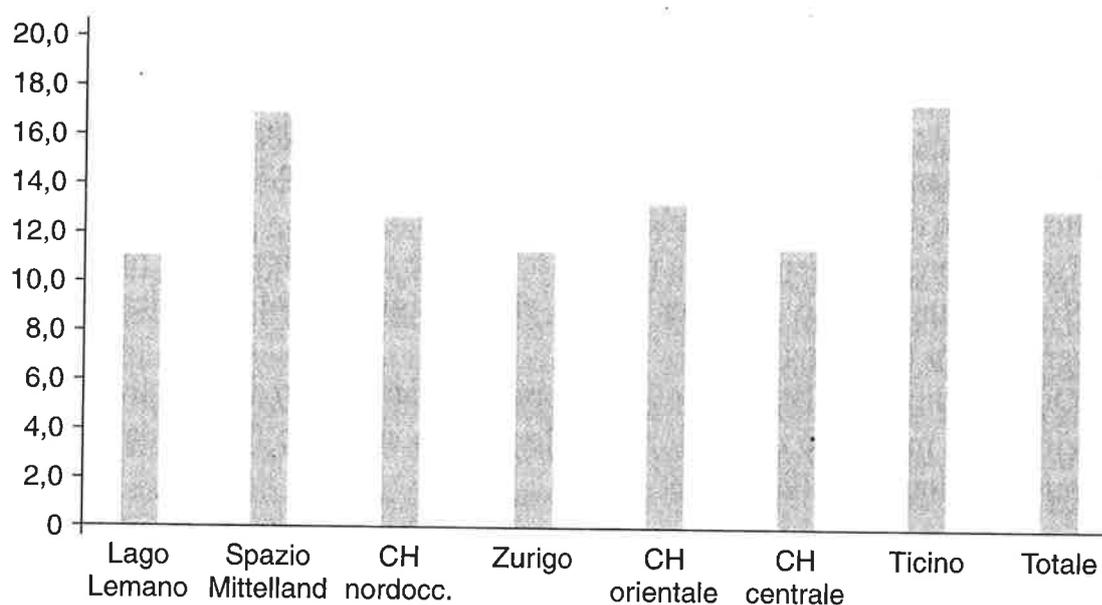
**Fig. 2.8** Spese formazione professionale di base in % spesa scolastica, CH 1990-2004

Fonte: UFS

fatto che le spese per la formazione professionale superiore sono diminuite nello stesso periodo da 414 a 197 mio di CHF, ossia dal 2,6 allo 0,7%. Ciò è spiegabile con la creazione delle Scuole universitarie professionali (SUP) che vengono collocate a livello terziario e che costituiscono, con il bachelor, una concorrenza notevole per la formazione professionale superiore classica.

Rivolgiamo l'attenzione, per concludere, alle spese per la formazione professionale di base a livello regionale. La figura 2.9 mette in evidenza disparità notevoli che vanno da un minimo dell'11% nella Svizzera romanda a un massimo del 17,4% in Ticino. Se le spese elevate del Canton Ticino sono comprensibili, sia per il fatto che il Cantone ha fatto negli ultimi 20 anni un notevole sforzo per il miglioramento della formazione professionale, sia per il fatto che non disponendo sovente della massa critica, è costretto a spese elevate per la formazione di pochi apprendisti, meno comprensibile è il basso tasso di spesa nella Svizzera romanda (Lago Lemano) e a Zurigo, centro nevralgico dell'economia svizzera.

Nel 2007 il Governo Svizzero ha sottoposto al Parlamento un Messaggio (Bundesrat, 2007; Consiglio Federale, 2007) con il quale pianifica la politica e il relativo finanziamento nell'ambito dell'educazione, della ricerca e dell'innovazione (ERI) per il periodo 2008-2011. Il Parlamento ha dato seguito a questi orientamenti, correggendo il finanziamento verso l'alto, cosicché in questo periodo vi sarà un incremento annuale delle risorse disponibili del 6%. La formazione professionale beneficerà del 13,5% dei mezzi messi a disposizione, ma



**Fig. 2.9** Spese formazione professionale di base in % spesa scolastica secondo le grandi regioni, CH 2004

Fonte: UFS

con una crescita annua dell'8,7% rispetto al 6% medio, il che sottolinea una volontà politica inequivocabile a favore degli investimenti di questo settore della formazione, considerato alla stregua di un gioiello di famiglia e decisivo per assicurare la capacità concorrenziale a livello internazionale.

In riferimento al punto c), dapprima consideriamo brevemente il *tasso di rendita statale* o, meglio, fiscale, per gli investimenti nella formazione. La tabella 2.13, sempre con i dati OCSE, mostra a titolo esemplificativo anche il confronto con il Regno Unito in quanto i dati per l'Italia non sono disponibili.

La scelta di una persona che dispone di un certificato di livello secondario e che intenda formarsi ulteriormente acquisendo un certificato di livello superiore, sembra essere redditizia anche per lo Stato. Si presume dunque un aumento degli introiti fiscali, grazie all'aumento del salario dei soggetti formati. Questo

**Tab. 2.13** Tasso di rendita statale in % per una persona che dispone di un certificato a livello di secondario II o di postsecondario non terziario (ISCED 3-4)

	Passaggio immediato al prossimo livello formativo		Passaggio al prossimo livello formativo a 40 anni	
	M	F	M	F
CH	1,7	2,4	-4,1	-3,1
UK	13,4	10,6	4,8	4,1

Fonte: OCSE (2007)

dato viene però relativizzato dall'età che, di regola, comporta un salario crescente e quindi fa sì che, a partire dai 40 anni, la rendita sia vanificata. Il confronto tra Svizzera e Regno Unito mette inoltre in evidenza quanto possano essere elevate le differenze a livello internazionale. Ma è chiaro che questo tipo di rendita prettamente economica ha per lo Stato un interesse subordinato a un impatto sociale e culturale generale.

Una visione d'insieme delle rendite formative degna di nota, la propone per la Svizzera uno studio di Weber (2003), riferito agli uomini e che tiene conto di diversi livelli formativi.

Queste stime si collocano nell'orizzonte dei dati rilevati anche a livello internazionale e mostrano come di regola le rendite sociali e fiscali siano leggermente inferiori a quelle private.

Per quanto concerne il punto d), per quanto concerne l'*efficacia* e l'*efficienza* del sistema formativo, occorre dapprima una breve chiarificazione terminologica, non avendo le due nozioni lo stesso significato. Per *efficacia* si intende il raggiungimento degli obiettivi previsti, indipendentemente dai mezzi utilizzati. Con *efficienza* ci si riferisce a una specifica razionalità mezzi-fini, ossia al rapporto tra *input* e *output* di un sistema. Se l'*efficacia* può essere valutata anche o solo in base a criteri qualitativi, l'*efficienza* necessita di misurare l'*input* e l'*output* del sistema (cfr. Grin, 2001, 2005).

Se ci riferiamo all'*efficacia*, molteplici possono essere le angolature da cui valutare la formazione professionale: quella dello Stato e dei suoi obiettivi di politica sociale e culturale, quella dell'economia con obiettivi legati alla propria domanda di manodopera qualificata o quella dell'individuo con i suoi bisogni specifici. Il rapporto sull'educazione in Svizzera (SKB/CSRE, 2006) fornisce al riguardo una sintesi di dati emersi dai rilevamenti PISA che fissano degli standard formativi, in termini di competenze, tali da permettere una migliore valutazione dell'*efficacia* della formazione. In realtà non è evidente rispondere alla questione se i sistemi formativi adempiano al loro compito e, pur ammettendo un loro contributo al dibattito e alla problematizzazione, oltre che alla spiegazione di certi fenomeni e alla ricerca di soluzioni, non sono certo i confronti internazionali che possono, da soli, risolvere il problema.

Tab. 2.14 Rendite formative in %, uomini, secondo il livello formativo, CH 2003

Rendita formativa	Formazione profes.	Maturità liceale	Formazione		Università
			professionale superiore	Scuola universitaria professionale	
Privata	8,7	8,1	5,9	8,5	5,1
Sociale	8,4	7,0	6,9	7,3	4,7
Fiscale	7,7	5,0	10,6	5,2	4,0

Fonte: Weber (2003, p. 417)

Per ottenere una valutazione e una visione più attendibile della questione dell'efficacia della formazione occorre prendere in considerazione variabili molto differenziate (cfr. Dohmen, 2003; Wolter, 2002). Negli ultimi anni tendono a moltiplicarsi gli studi che analizzano diverse variabili, partendo sempre dal presupposto che conoscenze e competenze, quale *output* della formazione, siano misurabili e quindi rapportabili alle differenti variabili di *input*.

Dohmen (2003, p. 379), riporta ad esempio che i principali studi segnalano al massimo una debole correlazione positiva tra costi della formazione e prestazioni degli allievi. In generale si osserva che costi elevati non comportano necessariamente migliori risultati. I recenti studi svolti sulla base dei dati PISA confermano questi risultati a livello di macrosistemi, mettono però anche in luce la necessità di analisi differenziate che inquadrino le specificità regionali. Per la realtà svizzera, analisi bivariate sono state condotte per variabili attinenti agli ambiti «economia e lavoro» (ad esempio il PIL, il tasso di disoccupazione ecc.), «popolazione» (ad esempio tasso di immigrati, famiglie monoparentali ecc.), «spese per l'educazione» (ad esempio spese pro capite, spese in relazione al PIL ecc.), «scuole» (ad esempio dimensioni delle classi, rapporto insegnanti-allievi, selettività del sistema ecc.). Queste analisi mostrano un quadro di correlazioni con i risultati PISA estremamente variegato (cfr. UFS, 2005; UST/CDPE, 2004).

### 2.5.7 Mercato

Il ruolo del mercato per la formazione in generale e per quella professionale in particolare è lungi dall'essere chiarito. Dal punto di vista teorico, i modelli operano con le abituali assunzioni, difficilmente riscontrabili in realtà. Così il libero mercato dovrebbe essere in grado di assicurare un equilibrio tra domanda e offerta di formazione, a condizione che

- gli attori (sia sul versante dell'offerta che su quello della domanda) abbiano libero accesso al mercato;
- gli attori dispongano delle informazioni necessarie per poter operare delle scelte razionali;
- le qualifiche disponibili non abbiano effetti esterni particolari e non siano beni collettivi.

Come già osservato in precedenza, i mercati della formazione reali non rispondono a questi criteri. Essendo il capitale umano un bene molto particolare, sottostà a meccanismi che sfuggono alla logica della circolazione delle merci, rendendo il funzionamento del mercato quantomeno anomalo e in ogni modo tale da dover richiedere, come già evidenziato, un intervento regolatore dello Stato. Fra i problemi che contraddistinguono il mercato della formazione se ne possono sommariamente riassumere alcuni:

- opacità dell'informazione circa il valore effettivo della formazione. Gli sforzi per coordinare anche a livello internazionale contenuti e riconoscimenti dei certificati cercano di attenuare questo problema, ma difficilmente potranno risolverlo<sup>40</sup>;
- difficoltà di accesso all'informazione: se con i nuovi mezzi di comunicazione le possibilità di accesso anche all'informazione sulla formazione sono notevolmente cresciute, ciò non toglie che la complessità dell'informazione stessa e la sua opacità rendono estremamente difficile un approccio selettivo tale da permettere una regolazione del mercato;
- differenze di accesso sociali e regionali. La politica formativa tesa alla democratizzazione ha in parte attenuato questi problemi, ad esempio in Ticino, a partire dagli anni Settanta, sono notevolmente diminuite le differenze regionali, ma manifestamente le disparità, soprattutto sociali, persistono o tendono addirittura ad aumentare, alimentate da fattori culturali ed economici<sup>41</sup>;
- fenomeni di *mismatch*. Uno fra i problemi principali, conseguente tra l'altro alle disfunzioni legate all'informazione, concerne la sovra- e sottoqualifica nell'occupazione dei posti di lavoro;
- asimmetrie settoriali che possono avere carattere sia strutturale, ad esempio con fenomeni di elevata disoccupazione accademica in alcuni paesi, sia congiunturali con problemi nelle scansioni temporali di adattamento tra domanda e offerta.

Ma il problema di fondo resta quello di due logiche radicalmente diverse che contraddistinguono il sistema di «produzione della formazione» e il sistema di produzione dei normali beni di consumo. Se, come già osservato, la formazione necessita di tempi lunghi e di una strutturazione articolata, la dinamica della produzione di merci e del mercato risponde a esigenze di immediatezza ed elevata dinamicità con una conseguente inconciliabilità di fondo che rende per altro molto difficile anche l'intervento regolatore dell'ente pubblico. L'incremento dell'obsolescenza del sapere non fa che accentuare questa discordanza, nella misura in cui accentua la dinamicità della produzione e del mercato, ma per converso rende più difficile e onerosa la formazione. Il fatto che negli ultimi decenni vi sia una forte spinta ad accorciare i tempi della formazione di base non sembra rivelarsi una soluzione alla questione. Piuttosto si profila un mecca-

<sup>40</sup> Si veda al riguardo il problema degli ECTS che forniscono sì un quadro di riferimento e una sorta di moneta di scambio basata sulla durata della formazione, ma non vengono a capo della questione dell'immane differenza che può sussistere tra un credito acquisito in una scuola piuttosto che in un'altra.

<sup>41</sup> Si veda ad esempio quanto emerge dai nuovi dati PISA 2006: la dipendenza dei risultati dall'origine sociale è diminuita in alcuni casi, ma aumentata anche considerevolmente in altri, così anche in Svizzera dove il gradiente di dipendenza sociale era sceso da 40 nel 2000 a 30 nel 2003 per risalire a 32 nel 2006 (media OCSE complessivamente stabile: 30, 28, 30).

nismo di adattamento con la necessità di una formazione continua che può incidere in maniera anche radicale sui contenuti e le modalità della cosiddetta formazione di base.

In conclusione vale la pena di rilevare con Checchi che, senza una regolazione pubblica, il sistema educativo subordinato al funzionamento del mercato, non fa che cementare la stratificazione sociale, culturale ed economica esistente: «Without public intervention to correct this market failure, differential access to education persists across generation: poor families are unable to finance the education of their offspring, who in turn obtain less education, earn less and are themselves unable to finance the education of their own children» (Checchi, 2006, p. 30).

## 2.6 | Per una conclusione: la sfida della «conoscenza» quale «bene speciale»

Sull'onda della crescente e unanimemente riconosciuta importanza del sapere per la società moderna nel suo insieme e non solo per il sistema produttivo, l'*economia della formazione* sta acquisendo un ruolo di primo piano sia nell'universo accademico e nel dibattito teorico che nell'ambito della politica, in special modo quella formativa. Le grandi entità internazionali hanno percepito ormai da alcuni decenni che il futuro della società dipende in misura preponderante dalla conoscenza e dalla nostra capacità di farne un uso circostanziato e produttivo, ma al tempo stesso anche di assicurarne la continuità, di rinnovarla e di diffonderla. Così si sono moltiplicati gli sforzi di agenzie come l'OCDE o la Banca mondiale e, più di recente, delle istituzioni politiche stesse come l'Unione Europea, per sviluppare appropriate politiche formative capaci di rispondere alle sfide di un futuro imperniato sulle conoscenze e, come abbiamo cercato di mostrare, sulle competenze. Le dinamiche messe in moto sono impressionanti e investono tutti i settori della società, facendo sì che la categoria del *capitale umano*, dopo aver mosso i suoi primi passi, già sente il peso dei suoi limiti, limiti epistemologici legati a una concezione sostanzialmente ristretta della conoscenza, incapace di riflettere la reale complessità e la ricchezza delle risorse di cui non dispongono solo gli individui come tali, ma anche la società come entità sociale e culturale e i sistemi organizzativi come forme istituzionali essenziali ai fini dell'esistenza. Al *capitale umano* si affiancano il *capitale sociale*, il *capitale culturale*, il *capitale organizzativo* ecc. dando vita a dinamiche contraddistinte da una molteplicità di risorse che necessitano di una visione d'insieme, visione necessaria evidentemente già in sede teorica quale premessa a un'azione politica in campo formativo ed economico. Un problema fondamentale risiede dunque nella natura e nello statuto della conoscenza e più preci-

samente nella sua *generazione*, che avviene in contesti e secondo modalità viepiù variegati, nella sua *diffusione*, legata non più unicamente ai canali classici della formazione, e nella sua *utilizzazione* che richiede forme di elaborazione veloci, flessibili e funzionali.

Se vuole svilupparsi verso nuovi orizzonti, come è auspicabile che sia, l'economia della formazione non potrà sottrarsi, crediamo, a uno sforzo integrativo, da attuarsi entro un quadro interdisciplinare e almeno in due direzioni: l'una tesa a ridefinire il proprio concetto di conoscenza e quindi di *capitale umano*, l'altra impegnata ad andare oltre i principi della pura razionalità economica, per aprirsi a ottiche sociologiche e culturali più ampie che rendano conto degli interessi via via diversi dell'individuo, dello Stato e dell'azienda. Se l'economia della formazione vuole continuare ad assumere e a rafforzare un ruolo

- 1) *teorico esplicativo* dei fenomeni attinenti al rapporto tra *conoscenza*, e, in senso più ampio, *competenza*, e *produttività del lavoro* in tutte le sue forme;
- 2) di *legittimazione politico-culturale* della dimensione economica, soprattutto dei principi di razionalità strumentale, nei diversi ambiti della società;
- 3) di *supporto tecnico* alle politiche formative ed economiche;

allora non potrà fare a meno di ripensare il proprio paradigma epistemologico. Questo non significa che debba abbandonare o stemperare la propria vocazione originaria, radicata nel discorso economico, ma piuttosto dotarla di strumenti atti a meglio leggere la complessità della realtà che si propone di studiare. In definitiva si tratta, per l'*economia della formazione*, di rispondere alla sfida derivante dal fatto che la conoscenza è un «bene speciale», non riducibile allo status di una qualsiasi merce, e quindi da affrontare con uno spirito e con strumenti epistemologici degni dell'incommensurabile ricchezza umana che essa esprime.

## Bibliografia

- ACEMOGLU D., PISCHKE J. (1999), *Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets*, «The Economic Journal», 109, pp. 112-24.
- ALLAN R. (2000), *Knowing How And Knowing That. A Polanyan View*, in NEUWEG G.H. (a cura di), *Wissen Können Reflexion*, Studien, Innsbruck, pp. 45-64.
- ALTVATER E., HUISKEN F. (a cura di), (1971), *Materialen zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*, Politladen, Erlangen.
- ARENDE H. (1958), *Vita activa oder vom tätigen Leben*, Piper, Monaco 2002.
- BACKES-GELLNER U. (2006), *Der Beitrag der Berufsbildung zum Unternehmenserfolg und die entwicklung des beruflichen Qualifikationsbedarfs*, in FRICK A., WIRZ A. (a cura di), *Berufsbildungsökonomie: Stand und offene Fragen*, HEP, Berna, pp. 107-57.

- BECKER G.S. (1962), *Investment in Human Capital*, «Journal of Political economy», 70, pp. 9-49.
- BECKER G.S. (1993), *Human Capital*, University of Chicago Press, Chicago 1964.
- BESOMI D. (2001), *Gli economisti e la scuola*, Messaggi brevi, Bellinzona.
- BFS (2007), *Bildungs mosaik Schweiz. Bildungsindikatoren 2007*, BFS, Neuchâtel.
- BLAUG M. (1976), *The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey*, «Journal of Economic Literature», 14, pp. 44-52.
- BLAUG M. (1985), *Where Are We Now in the Economics of Education?*, «Economics of Education Review», 4, pp. 17-28.
- BOLDRINI E., GHISLA G. (2006), *Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico*, in POGLIA E. (a cura di), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo*, «Quaderni dell'Istituto», Università della Svizzera Italiana (USI), Lugano, pp. 17-34.
- BOWLES S., GINTIS H. (1975), *The Problem with Human Capital Theory: A Marxian Critique*, «American Economic Review», 65/2, pp. 74-82.
- BOWLES S., GINTIS H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York.
- BRUNELLO G., COMI S., LUCIFORA C. (2000), *The Returns of Education in Italy: A New Look at the Evidence*, «IZA working papers», 130.
- BUNDESRAT (2007), *Bildung, Forschung und Innovation. Nachhaltige Sicherung und Steigerung der Qualität. Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und des Wachstums*, Schweizerische Eidgenossenschaft, Berna.
- CHECCHI D. (2006), *The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CICCONE A., CINGANO F., CIPOLLONE P. (2006), *The Private and the Social Return to Schooling in Italy*, «Temi di discussione del servizio studi», 569, Banca d'Italia.
- CONSIGLIO FEDERALE (2007), *Messaggio concernente il promovimento dell'educazione, della ricerca e dell'innovazione negli anni 2008-2011*, [www.sbf.admin.ch/bfi2008/index\\_it.html](http://www.sbf.admin.ch/bfi2008/index_it.html) / 10.4.08.
- DAHRENDORF R. (1959), *Homo Sociologicus*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006.
- DOHMEN D. (2003), *Interne Effizienz von Bildungssystemen*, «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (SZBW)», 25, 3, pp. 373-404.
- DUBS R. (2005), *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung*, HEP, Berna.
- FLÜCKIGER Y., FALTER J.-M. (2004), *Entwicklung des Arbeitsmarkts in der Schweiz*, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel.
- FRIEDMAN M. (1962), *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press, Chicago.
- GORI E. (2004), *L'istruzione e investimento in capitale umano*, in VITTADINI G. (a cura di), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini, Milano, pp. 71-102.
- GÖTZ K., SCHMID M. (2004), *Theorien des Wissensmanagement*, Lang, Francoforte.
- GRADSTEIN M., JUSTMAN M., MEIER V. (2005), *The Political Economy of Education. Implication for Growth and Inequality*, MIT, Boston.
- GRIN F. (2001), *On Effectiveness and Efficiency in Education. Operationalizing the Concepts*, «Zeitschrift für Pädagogik», 43, pp. 87-97.
- GRIN F. (2005), *Grundzüge der volkswirtschaftlichen Bildungsökonomie*, in BANK V. (a cura di), *Vom Wert der Bildung*, Haupt, Berna, Stoccarda, Vienna, pp. 61-150.
- HAMEL G., PRAHALAD C.K. (1994), *Competing for the future*, Harvard School Press, Boston.

- HANHART S., DIAGNE D. (2005), *La formation professionnelle continue dans les entreprises publiques et privées en Suisse: coûts, avantages et financement*, in CHAPONNIÈRE M., FLÜCKIGER Y., HOTZ-HART B., OSTERWALDER F., SHELDON G., WEBER K. (a cura di), *Forum Bildung und Beschäftigung*, Rüegger, Zurigo, pp. 27-34.
- HANHART S., SCHULZ H.-R., PEREZ S., DIAGNE D. (2005), *Die berufliche Weiterbildung in öffentlichen und privaten Unternehmen in der Schweiz*, Rüegger, Zurigo.
- HEIJKE H., MENG C., RAMAEKERS G. (2002), *An Investigation Into the Role of Human Capital Competences and Their Pay-off*, «International Journal of Manpower», 24, pp. 750-773.
- HIRSCH-KREINSEN H. (2005), *Wirtschafts- und Industriesoziologie*, Juventa, Weinheim, Monaco.
- HOFMANN W. (1971<sup>2</sup>), *Wert- und Preislehre*, vol. 1, Duncker & Humblot, Berlino.
- IMMEL S. (1994), *Bildungsökonomische Ansätze von der klassischen Nationalökonomie bis zum Neoliberalismus*, Lang, Francoforte.
- KATZ E., ZIEDERMANN A. (1990), *Investment in General Training: The Role of Information and Labour Mobility*, «Economy Journal», 100, pp. 1147-58.
- KENDRICK J.K. (1972), *The Treatment of Intangible Resources as Capital*, «The Review of income and wealth», 1.
- KIRCHHÖFER D. (1999), *Bildung als Ware*, in HOFFMANN D. (a cura di), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*, Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- LAZEAR E. (2004), *Firm-specific Human Capital: A Skill-Weights Approach*, «IZA Discussion Paper», 813, Hoover Institution, Stanford University.
- LEBOTERF G. (2000), *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Parigi.
- LIVINGSTONE D.W. (1999), *Beyond Human Capital Theory: The Underemployment Problem*, «The International Journal of Contemporary sociology», 36, 2, pp. 163-92.
- MINCER J. (1974), *Schooling. Experience and Earnings*, National Bureau of Economic Research, New York.
- MÜHLEMANN S., WOLTER S.C., FÜHRER M., WÜEST A. (2007), *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie*, Rüegger, Zurigo.
- MÜLLER B., SCHWERI J. (2006), *Die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft*, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), Zollikofen.
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1995), *The Knowledge-creating Company*, Oxford University Press, New York.
- OECD (2006), *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006*, OECD, Parigi.
- OELSNITZ D.V.D., HAHMANN M. (2003), *Wissensmanagement. Strategien und Lernen in wissensbasierten Unternehmen*, Kohlhammer, Stoccarda.
- OHNO T. (1978), *Lo spirito Toyota. Il modello giapponese della qualità totale. E il suo prezzo*, Einaudi, Torino 1993.
- PICHT G. (1964), *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Walter-Verlag, Olten.
- PIELER D. (2003), *Neue Wege zur lernenden Organisation. Bildungsmanagement – Wissensmanagement – Change Management – Culture Management*, Gabler, Wiesbaden.
- PIGOU A.C. (1928), *A Study in Public Finance*, MacMillan, Londra.
- POLANYI M. (1966), *The Tacit Dimension*, Smith, Gloucester 1983.
- PORTER M.E. (1985), *Competitive Advantage*, Free Press, New York.
- REVELLI M. (2001), *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Einaudi, Torino.

- RIPHAHN R.T. (2006), *Bildungsrenditen und Ausbildungsverhalten der Erwerbspersonen*, in FRICK A., WIRZ A. (a cura di), *Berufsbildungsökonomie: stand und offene Fragen*, HEP, Berna, pp. 45-74.
- ROSENSTIEL L.V., PIELER D., GLAS P. (a cura di), (2004), *Strategisches Kompetenzmanagement*, Gabler, Wiesbaden.
- RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma.
- RYLE G. (1949), *Der Begriff des Geistes*, Reclam, Stoccarda 1969.
- SCHIMANK U. (2000), *Handeln und Strukturen. Einführung in die Akteurtheoretische Soziologie*, Juventa, Weinheim und München.
- SCHULTZ T.W. (1960), *Capital Formation by Education*, «Journal of Political Economy», 6.
- SCHWERI J., MÜHLEMANN S., PESCIO Y., WALTHER B., WOLTER S.C., ZÜRCHER L. (2003), *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*, Rüegger, Zurigo.
- SHELDON G. (2005), *Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung der Schweiz 1970-2000*, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel.
- SKB/CSRE (2006), *L'éducation en Suisse. Rapport 2006*, SKB-CSRE, Aarau.
- SMITH A. (1776), *La ricchezza delle nazioni*, UTET, Torino 1975.
- STRAUMANN P.R. (1974), *Neue Konzepte der Bildungsplanung. Ein Beitrag zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektor*, Rowohlt, Amburgo.
- SUTER S. (2005), *Bildung oder Begabung? Eine ökonomische Untersuchung zu den Ursachen individueller Lohnunterschiede*, SKBF-NFPNR, 43, Aarau.
- TIMMERMANN D. (2002), *Bildungsökonomie*, in TIPPELT R. (a cura di), *Handbuch der Bildungsforschung* Leske-Budrich, Opladen, pp. 81-122.
- UFS (2005), *PISA 2003*, Ufficio Federale di Statistica (UFS), Neuchâtel.
- UST/CDPE (2004), *PISA 2003: Competenze per il futuro*, Ufficio Federale di Statistica (UFS)/Conferenza svizzera dei direttori cantonali dell'educazione (CDPE), Neuchâtel/Berna.
- WALLERSTEIN I. (1983), *Il capitalismo storico*, Einaudi, Torino 1985.
- WEBER B.A. (2003), *Bildungsfinanzierung und Bildungsrenditen*, «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (SZBW)», 25, 3, pp. 405-30.
- WEBER M. (1921), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Voltmedia, Paderborn.
- WEISS M., TIMMERMANN D. (2004), *Bildungsökonomie und Schulstatistik*, in HELSPER W., BÖHME J. (a cura di), *Handbuch der Schulforschung*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 241-83.
- WILLKE H. (1998), *Systemisches Wissensmanagement*, Lucius & Lucius, Stoccarda.
- WILLKE H. (2001), *Wissensmanagement als Basis organisationalen Lernens*, in DEHN-BOSTEL P., ERBE H., NOVAK H. (a cura di), *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*, Sigma, Berlino, pp. 243-59.
- WINKELMANN R. (2006), *Qualifikationsspezifische Beschäftigungsperspektiven und berufliche Flexibilität*, in FRICK A., WIRZ A. (a cura di), *Berufsbildungsökonomie: stand und offene Fragen*, HEP, Berna, pp. 75-105.
- WOLTER S. (2001), *Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat*, Rüegger, Zurigo.
- WOLTER S. (2002), *Bildungsökonomie – eine Standortbestimmung*, «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften», 1, pp. 149-69.

- WOLTER S.C., DENZLER S. (2001), *Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat*, Rüegger, Zurigo.
- WOLTER S.C, MÜHLEMANN S., SCHWERI J. (2006), *Why Some Firms Train Apprentices and Many Others Do Not*, «German Economic Review», 7, 3, pp. 249-64.
- WOMACK J., JONES D., ROOS D. (1990), *The Machine That Changed the World: The Story of Lean Production*, Harper Collins, New York.
- ZABECK J. (1999), *Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder value*, in HOFFMANN D. (a cura di), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*, Deutscher Studienverlag, Weinheim, pp. 66-97.
- ZACHER D. (2005), *Die Ursprünge der Bildungsökonomie und die bildungsökonomische Renaissance*, in BANK V. (a cura di), *Vom Wert der Bildung*, Haupt, Berna.

A cura di  
Gianni Ghisla Lorenzo Bonoli Massimo Loi

# ECONOMIA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

