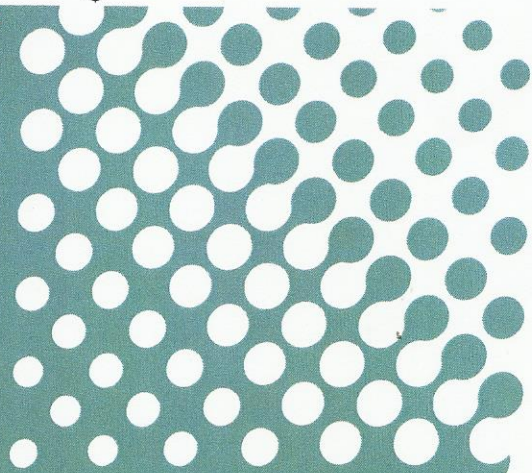


Anno XXXIX, N. 1-3
Gennaio-Dicembre 2016

RIVISTA QUADRIMESTRALE
ISSN 1125-3975

prospettiva EP

*Economia
e lavoro*



prospettiva EP

Anno XXXIX, N. 1-3 *Gennaio-Dicembre 2016*

Armando Rec. Poste Italiane S.p.A.
Spedizione in abbonamento postale -
D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46)
art. 1 comma 1 - D.C.B. ROMA

www.armando.it

€ 18,00



Anno XXXIX n. 1-3

Gennaio - Dicembre 2016

prospettiva EP

Economia e lavoro

prospettiva EP

1-3

Quadrimestrale di Educazione permanente
Rivista fondata da Mario Mencarelli

gennaio - dicembre 2016 - n. 1-3

Direttore: SIRA SERENELLA MACCHIETTI

Comitato Scientifico: FERDINANDO ABBRI, GIUSEPPE ACONE, GABRIELLA ALEANDRI, SERGIO ANGORI, WINFRIED BÖHM, ROSSANA CUCCURULLO, FABRIZIO D'ANIELLO, ANNA GLORIA DEVOTI, JUAN GARCIA GUTIERREZ, JOSÉ ANTONIO IBÁÑEZ-MARTIN, ROSETTA FINAZZI SARTOR, FERDINANDO MONTUSCHI, LANFRANCO ROSATI, GIUSEPPE SERAFINI, BIANCA SPADOLINI, GIUSEPPE VICO

Redazione: NICOLETTA BELLUGI, FRANCA PUGNALINI

Redazione e direzione: c/o Mencarelli - Via Flli Bimbi, 20 - 53100 Siena

Amministrazione: Armando Armando Editore
Piazza della Radio 14, scala A, Int. 2
00146 Roma
Tel. (06) 5894525
Fax. (06) 5818564

ABBONAMENTI 2016

Abbonamento annuo per l'Italia	€ 36,00
Un fascicolo	€ 13,00
Un fascicolo doppio	€ 26,00
Abbonamento annuo per l'estero	€ 52,00

Per gli abbonamenti utilizzare il ccp n. 62038005 intestato a: Armando Armando s.r.l. - Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma

Corrispondenza: I manoscritti e i libri vanno inviati alla redazione. I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono. Alla redazione vanno inviate anche le riviste in cambio.

Autorizzazione del Tribunale n. 70/94 del 23.2.1994

ISSN-1125-39-75

Quadrimestrale di Educazione permanente
Rivista fondata da Mario Mencarelli

gennaio - dicembre 2016 - n. 1-3

Economia e lavoro

Nota editoriale	Pag.	5
Studi		
F. D'ANIELLO, <i>Economia e lavoro. Premessa</i>	»	7
G. ALESSANDRINI, <i>Il capability approach. Una direzione di ricerca "abilitante" per la ricerca pedagogica</i>	»	13
M. COSTA-A. STRANO, <i>L'imprenditività per la tras-formazione dell'agire lavorativo</i>	»	19
D. DATO, <i>Pedagogia critica dell'organizzazione d'impresa. Modelli di management e human development approach</i>	»	33
A. VISCHI, <i>Circular Economy, responsabilità sociale, formazione al lavoro. Questioni emblematiche</i>	»	49
A. CEGOLON, <i>La competenza: una prospettiva di analisi interdisciplinare</i>	»	61
M.A. ORRÙ, <i>Il lavoro nella società dei consumi: dalla biopolitica alla formazione dell'homo collaborans</i>	»	75
Ricerche		
E.S. INDREICA, <i>Teaching communication: between elocution art and visual semiotics</i>	»	87
M. VOINEA-M. NOREL, <i>University education face to face with the challenges of postmodern society</i>	»	93
Recensioni		
M. MUSAIO (a cura di), <i>Ricerca del bello e impegno educativo</i> (F. Goffi)	»	101
C. DESINAN (coordinatore editoriale), <i>Pedagogia, psicologia, figure, scuola e territorio nella Trieste della seconda metà del Novecento. Una presenza, un promemoria</i> (G. Serafini)	»	104
F. D'ANIELLO, <i>Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro</i> (A. Giambetti)	»	106

LA COMPETENZA: UNA PROSPETTIVA DI ANALISI INTERDISCIPLINARE

Andrea Cegolon

Abstract: *Although there is a general recognition of the central role of skill in the current economic and social context. It is not possible to identify a unique definition of this construct. Its meaning varies depending on the scope specification of belonging. Among educators, psychologists, economists and sociologists uniformity for skill assessment is never to be found. The present contribution is based on this critical aspect. Out of the hermeneutical impasse it intends to propose a different concept of skill. Based on some common features, however, it critically includes the approaches of different disciplines: economics, sociology, psychology and pedagogy. Ideally, the definition should be the basis from which to drive future progress of theoretical and empirical subject.*

Riassunto: *Sebbene vi sia un generale consenso circa il ruolo centrale della competenza nell'attuale contesto economico e sociale, non è possibile identificare una definizione univoca di tale costrutto. Il suo significato varia a seconda dell'ambito disciplinare di appartenenza. Tra pedagogisti, psicologi, economisti e sociologi non c'è mai uniformità di valutazione della competenza. Proprio su questo aspetto critico è basato il presente contributo che, per uscire dall'impasse ermeneutico, intende proporre un diverso concetto di competenza. Basato su alcune caratteristiche comuni, esso include criticamente gli approcci di differenti ambiti disciplinari: economico, sociologico, psicologico e pedagogico. Idealmente, tale definizione dovrebbe costituire la base dalla quale partire per futuri progressi di tipo teoretico ed empirico sull'argomento.*

Parole chiave: economia, lavoro, competenza, interdisciplinarietà.

1. Introduzione

Svolgere un lavoro qualificato rappresenta un bisogno intrinseco alla natura umana, è un'affermazione quasi lapalissiana, come del pari lo è quest'altra: diventare competente nel proprio lavoro risponde ad un fondamentale desiderio di apprendimento e di realizzazione personale. Alla base di questa tensione perfetta e della sua concreta realizzabilità c'è un requisito che appartiene solo alla specie umana: l'attività umana, si distingue da quella offerta da altre specie viventi, per l'utilizzo di un'in-

tenzione razionale che permette di conseguire una più elevata produttività rispetto a quella raggiunta dai comportamenti istintivi di piante e animali (Bertagna, 2000).

Strutturale alla natura umana è, dunque, lo stretto rapporto tra competenza, lavoro e bisogni che ha contraddistinto la vita dei lavoratori dall'antichità fino ai giorni d'oggi. Epperò qualche cosa oggi è cambiato, e cioè l'ordine delle grandezze del fenomeno. Nell'era moderno-contemporanea in cui l'istruzione e la formazione non sono più il privilegio per una élite di professionisti specializzati, il valore della competenza nel lavoro è aumentato considerevolmente.

È sicuramente capitato a più di uno di imbattersi in persone che eccellono nel loro lavoro: esse non solo sono altamente gratificate per ciò che fanno, ma conseguono anche ottimi guadagni per le loro prestazioni professionali. Chiaramente, non è per tutti così. Si tratta di una minoranza di persone fortunate e sarebbe utopistico pensare che la stessa sorte arrida benevola ad ogni persona nella società. Ciononostante, è possibile riscontrare una certa dose di ottimismo circa il valore delle competenze tra coloro che considerano queste come una possibile strategia per uscire dalla stagnazione economica che affligge la nostra società. Il mito dell'economia della conoscenza ha contribuito a creare la prospettiva che sempre più persone possano conseguire i benefici della formazione e, per questa via, ottenere lavori qualificati.

Questa aspirazione è sostenuta dalla convinzione che innalzando i livelli delle competenze nella popolazione si potrebbero risolvere i potenziali conflitti tra capitale e lavoro: da una parte i lavoratori godrebbero di occupazioni migliori e di più alti salari, dall'altra gli imprenditori (i capitalisti) potrebbero beneficiare di un aumento di produttività e conseguentemente di più elevati profitti. Per queste ragioni i governi dei Paesi più sviluppati ed i *policy-makers* considerano la strategia incentrata sulle competenze come centrale tra le possibili politiche di sostegno alla crescita economica.

2. Il concetto di competenza

Un lavoro qualificato è, dunque, quello che richiede l'esercizio di competenza nel lavoro. Ma che cos'è precisamente la competenza?

Pur essendo ampiamente riconosciuto che le competenze abbiano un effetto significativo per gli individui, per le imprese e per un paese, non esiste, però, un consenso tra gli studiosi ed i *policy-makers* sul significato di tale paradigma. Quando pedagogisti, psicologi, economisti e sociologi discutono sulla competenza, sembra spesso stiano parlando di qualcosa di diverso. Una possibile confusione è, forse, data dal fatto

che nel linguaggio comune essa viene associata, erroneamente, ad altri concetti: capacità, attitudine, abilità, destrezza, talento. Non solo, ma la competenza assume connotazioni diverse quando viene trattata con il linguaggio specialistico delle diverse discipline. Può illuminare questo concetto osservando quanto avviene nella lingua inglese, dove la competenza è *skill* in ambito economico e sociologico, mentre è *competence* per gli psicologi e i pedagogisti (Cegolon, 2008).

Le conseguenze della mancanza di chiarezza e consenso sul concetto di competenza sono molteplici. Si va da potenziali equivoci circa la fusione tra la domanda di competenze da parte delle imprese e la domanda di opportunità formative per sviluppare competenze da parte dei lavoratori; ad inutili prospettive di ristretti interventi politici; a critiche poco informate sull'approccio assunto dagli altri ambiti disciplinari; per finire con la difficoltà di concettualizzare il ruolo degli atteggiamenti lavorativi.

La confusione impedisce di sviluppare un'analisi interdisciplinare integrata su questo tema cruciale. Certamente non aiuta la riluttanza delle discipline a comunicare tra loro. Ciononostante e proprio per questo, dal momento che la competenza è un costrutto trasversale a molteplici ambiti di ricerca, sarebbe preferibile sviluppare una definizione ampia e condivisa al fine di stimolare il dialogo e orientare l'analisi verso obiettivi condivisi, abbattendo resistenze o inutili paratie stagne. Detto altrimenti superare lo steccato delle difese corporative.

A partire da queste considerazioni generali, le pagine che seguono intendono proporre un diverso concetto di competenza, basato su alcune caratteristiche comuni. Esso include criticamente gli approcci di differenti ambiti disciplinari: economico, sociologico, psicologico, pedagogico. Idealmente, tale definizione dovrebbe costituire la base dalla quale partire per futuri progressi di tipo teoretico ed empirico sull'argomento. La definizione qui proposta persegue apertamente una duplice finalità: da una parte connotarsi sul versante scientifico, dall'altra, orientata verso lo sviluppo umano, sociale ed economico, rivendicare la sua rilevanza per intraprendere azioni di politica economica, sociale ed educativa.

Ciò premesso, la competenza è una qualità personale con tre caratteristiche chiave:

- *produttiva*: l'utilizzo della competenza nel lavoro produce valore;
- *espandibile*: la competenza può essere aumentata con l'esperienza lavorativa e l'investimento formativo;
- *sociale*: la competenza è socialmente determinata.

Questa definizione è utile perché consente di collocare la competenza all'interno dell'area delle scienze sia sociali che umane; è, inoltre, abbastanza ampia da includere la maggior parte degli usi comuni del termine, ma non tutte le sue sfumature. Il focus sulla produttività della competenza nel lavoro porta ad esaltare il suo contributo nello sviluppo

di attività economiche, ma esclude il ruolo giocato dalla competenza nelle attività domestiche, nel tempo libero, nell'impegno civico, ecc. Queste altre sfere, infatti, sono indirettamente connesse all'ambito economico-lavorativo, ma non rientrano nei propositi di questo saggio.

3. *Differenti prospettive disciplinari: economia, sociologia, psicologia, pedagogia*

Nell'economia neoclassica, la competenza – insieme alla salute dell'individuo – è una delle principali componenti del capitale umano. Più specificamente, il capitale umano è il valore di una persona espresso dai flussi di reddito futuri attualizzati ad un determinato tasso di sconto (Becker, 1964; Mincer, 1974). Come tale, è accumulabile attraverso decisioni di investimento (istruzione e formazione).

Le teorie del capitale umano sono abbastanza generiche nella individuazione e spiegazione del contenuto delle competenze. Si limitano a classificarne la tipologia in funzione dell'ambito di utilizzo, perché ciò condiziona gli incentivi reciproci tra azienda e lavoratore ad effettuare e finanziare la formazione professionale. In questo la possibilità che l'impresa si faccia carico dei costi di addestramento del lavoratore in formazione viene meno se le competenze acquisite sono di natura generale, trasferibili, cioè, anche in altri contesti lavorativi (ad es. l'apprendimento di una lingua straniera, o di conoscenze informatiche generali). In questo caso, infatti, il lavoratore, una volta terminato il periodo di formazione, potrebbe trovare una sistemazione lavorativa più favorevole. Potrebbe cioè trovare un datore di lavoro disposto a pagarlo di più in funzione delle accresciute competenze. In una situazione di questo tipo dovrebbe essere il lavoratore, l'unico che di fatto si appropria dei benefici, ad accollarsi i costi dell'investimento formativo, magari attraverso un salario iniziale decurtato rispetto ad un lavoratore già qualificato. All'estremo opposto, invece, laddove l'addestramento si presenti come acquisizione di una serie di competenze specifiche all'organizzazione aziendale in cui il lavoratore è inserito (ad es. la conoscenza di procedure interne, dei suoi ritmi di lavoro, ecc.) e non spendibili sul mercato del lavoro, per l'impresa non vi sarà alcun rischio che il lavoratore se ne avvalga all'esterno. Quindi, essa potrà farsi carico dei relativi costi (Cegolon, 2012).

La prospettiva neoclassica all'analisi delle competenze è molto attraente perché semplice e di immediata comprensione. Tuttavia essa riflette un'oggettivazione e alienazione dei lavoratori (Avineri, 1968). La critica mossa alla posizione economica neoclassica, infatti, è di considerare il capitale umano come una sorta di *asset* da acquisire, al pari di altre forme di capitale (fisico o finanziario), trascurando il contesto sociale nel quale

le competenze si costituiscono (Green, 1992; Ashton, Green, 1996; Rees *et al.*, 2006). Al di là degli incentivi e benefici associati all'investimento in capitale umano, ciò che i critici contestano alle teorie del capitale umano è il fatto che poggiano su alcune assunzioni riduttive; per esempio che gli individui siano considerati isole di preferenze e aspirazioni esogene e non condizionate dal sistema socio-economico; oppure che le tecnologie operanti nel mercato del lavoro siano pure esse esogene e come tali determinino in modo univoco l'organizzazione del lavoro. Ciò che non viene considerato, in altri termini, è che l'acquisizione, la valorizzazione e l'utilizzo delle competenze sono tutti processi socialmente determinati.

Spieghiamoci meglio. L'acquisizione di una competenza è dettata dalle attitudini e dalle attese impresse dalle norme sociali, mentre le opportunità di formare una competenza sono condizionate, spesso, dalla classe sociale di provenienza. Il valore delle competenze è strettamente connesso al valore del prodotto/servizio, che, a sua volta, è socialmente determinato. L'uso della competenza in un'organizzazione è influenzato dalla qualità dei rapporti di lavoro e dalla strategia aziendale che risente a sua volta della formazione culturale del management.

L'insieme di queste considerazioni pone, quindi, un serio limite alla posizione economica neoclassica. Secondo questa prospettiva la decisione dell'individuo circa la formazione della competenza dipende esclusivamente da un processo di massimizzazione di una qualche funzione di utilità, totalmente estranea al contesto sociale di riferimento. In sostanza, nell'ipotesi neoclassica sono previste le prime due caratteristiche enucleate nella definizione di competenza, ma la terza viene esclusa completamente.

Diverso è lo scenario che ci appare nella corrente economica "eterodossa". In questo filone di pensiero economico il capitale umano è sinonimo di istruzione e formazione professionale, e tuttavia viene messo in discussione il principio che sia individuale il processo di formazione della competenza, che è invece, come noto, alla base della posizione neoclassica. Sintetizziamo la posizione degli eterodossi: i mercati imperfetti e le asimmetrie informative (tra consumatori e venditori e tra lavoratori e imprese) possono portare il prezzo/valore di una competenza a divergere dal livello di equilibrio che si sarebbe ottenuto con perfetta competizione e piena informazione. In questa prospettiva, il valore delle competenze individuali risulta diverso dal loro contributo produttivo alla società. Gli economisti eterodossi, inoltre, considerano anche la possibilità che si possano manifestare nel mercato del lavoro eventuali *mismatch* tra le competenze offerte dai lavoratori e le competenze richieste dai datori di lavoro per lo svolgimento delle stesse occupazioni (Mavromaras *et al.*, 2007; Mavromaras, McGuinness, 2012). Anche l'ipotesi neoclassica, che considera la decisione individuale di acquisire istruzione come la risul-

tante di un processo razionale di scelta che confronta costi e benefici associati all'investimento formativo, viene messa in discussione. Per fare questo, invocano l'importanza del contesto sia nel processo di apprendimento che nella decisione presa in situazione di incertezze (Tversky, Kahnemann, 1986). Secondo gli economisti eterodossi nell'analisi della competenza, pertanto, si devono includere anche le teorie sociali su come le competenze vengono acquisite nel lavoro (Lave, Wenger, 1991).

Per certi aspetti, ponendosi in antitesi con gli economisti neoclassici che focalizzano la loro attenzione solo sul processo individuale di produzione della competenza, essi traggono spunto dalla sociologia e centrano la loro analisi sulla complessità dei compiti lavorativi. In base a questo approccio, l'esercizio di una competenza sofisticata è collegata alla complessità del lavoro da svolgere (Attewell, 1990). Per i sociologi, infatti, l'analisi della competenza si concentra sul *job skill*, cioè la competenza richiesta per svolgere una determinata professione, vista come determinante principale della classe sociale di appartenenza. I lavoratori possono, dunque, acquisire tramite l'investimento formativo la capacità di espletare compiti complessi: più aumenta la complessità del compito, più è necessario investire in formazione ma, per altro verso, maggiore sarà la ricompensa salariale associata. In questo senso, la posizione sociologica è pienamente inclusa nella definizione di competenza proposta nel precedente paragrafo.

Se, però, come sostiene l'approccio sociologico la complessità dell'attività lavorativa rappresenta l'essenza della competenza, come si può operazionalizzare la nozione di complessità? L'abilità di lavorare autonomamente e di esercitare una qualche discrezionalità sui compiti lavorativi, rappresenta un importante complemento alla complessità. È più probabile che compiti complessi, proprio perché risentono delle contingenze del momento, siano soggetti ad incertezza e siano, pertanto, più ardui da identificare. Esiste quindi una maggiore discrezionalità nello svolgimento dei compiti lavorativi, che è riscontrabile nell'organizzazione di lavori complessi. Si può dire, pertanto, che la competenza sia strettamente connessa a situazioni che richiedono autonomia di giudizio. Per la sociologia del lavoro, tale associazione, che di fatto si rifà alla posizione marxista di lavoro umano, è alla base del concetto di competenza (Attewell, 1990). Secondo lo stesso Marx, è il combinato disposto di un piano consapevole e dell'azione che definisce la specificità del lavoro umano (Marx, 2006; Sayers, 2005). Al contrario, la subordinazione del lavoro e la conseguente perdita di controllo nei lavori capitalisti contribuiscono ad alimentare l'alienazione della persona. Il mantenimento di una certa autonomia da parte di un lavoratore qualificato nell'esecuzione di compiti complessi, dunque, è la garanzia di conservazione della componente umana anche in un contesto lavora-

tivo di tipo capitalistico. Svolgere un lavoro qualificato e autonomo, in sostanza, rappresenta nella nostra società la realizzazione di un bisogno umano: l'archetipo di riferimento è l'artigiano del XIX secolo, prima dell'avvento del taylorismo nel XX secolo con la conseguente degradazione del lavoro (Braverman, 1974).

L'altro contributo della sociologia alla definizione di competenza proposta è il riconoscimento del fatto che la competenza è "costruita socialmente" (Cockburn, 1983; Attewell, 1990; Steinberg, 1990; Wajcman, 1991). Secondo quest'impostazione, una possibile discrepanza tra lo status sociale di un lavoro e il reale livello della competenza richiesta dallo stesso lavoro si può manifestare attraverso l'esercizio del potere sociale. La chiusura sociale è la classica forma che assume tale aggiustamento; in sostanza, viene limitato l'accesso di soggetti ad una professione in quanto la soglia di ingresso è posta ad un livello superiore di quello giustificabile dalla complessità del lavoro da svolgere¹. In questa prospettiva il lavoro competente diventa una fonte di potere di mercato, mentre l'associazione tra alti salari e lavori qualificati costituisce una tautologia.

La teoria della costruzione sociale delle competenze fornisce una possibile spiegazione delle discriminazioni di genere. In altri termini, se certi lavori, prevalentemente quelli svolti da donne, sono considerati poco qualificati, ciò giustifica i bassi salari ad essi associati e contribuisce, a sua volta, a rinforzare la percezione sociale di minore qualificazione delle attività femminili rispetto a quelle tradizionalmente svolte dagli uomini. Questo circolo vizioso discriminante può essere spezzato solo attraverso un'analisi del contenuto di lavoro svolto (Steinberg, 1990). Occasionalmente, i cambiamenti tecnologici possono essere così radicali da disgregare prassi esistenti: ad esempio, quando l'avvento della composizione informatica e della litografia *offset* hanno rimpiazzato il *linotype*, è nata l'esigenza dei lavoratori nel settore della tipografia di ripensare le loro competenze. In alcuni casi, la teoria della "costruzione sociale" della competenza va oltre la distanza tra competenza reale e percepita. I processi sociali, come quelli di genere, possono determinare i processi reali di formazione del valore. Ad esempio, la tecnologia potrebbe non essere considerata una determinante esogena del valore della competenza se il *design* delle nuove tecnologie è guidato da sensibilità di genere (Wajcman, 1991). Le competenze possono quindi differire a seconda del sesso, ma l'origine di questa differenziazione è un processo sociale di genere.

La principale lezione che si può trarre dalla teoria della costruzione sociale è che né le auto-percezioni, né le classificazioni sociali dei lavori competenti possono essere considerate concetti neutrali: per superare gli inevitabili errori in entrambe bisogna ricorrere ad un approccio di *job-analysis*. Insomma, una certa cautela deve essere assunta quando un lavoro può essere soggetto a qualche forma di chiusura sociale basata

sulla classe sociale di appartenenza o sul genere. La teoria della costruzione sociale ci ricorda anche che, poiché la competenza è socialmente connotata, non dovrebbe essere considerata come una qualità personale individuale immutabile e indipendente.

Ciononostante, sebbene, come sostiene la teoria della costruzione sociale, il valore di mercato delle competenze può essere distorto da un potere iniquo, le competenze non possono essere considerate indipendentemente dal loro valore, perché ciò condurrebbe in una specie di palude da cui è difficile uscire, come il relativismo o generalizzazioni non testabili. Da questo punto di vista, l'approccio sociologico alle competenze, rimasto un po' silente, ha finito per spostare l'attenzione sulla complessità del processo produttivo della competenza. Alcuni filoni sociologici distinguono i concetti della competenza tra soggettivi e oggettivi. Ma si tratta di una dicotomia falsa: tutte le competenze sono qualità sociali, radicate in processi reali e non in percezioni. Inoltre, il fatto che le competenze sono socialmente determinate non costituisce una possibile argomentazione contro approcci empirici che cercano di misurare quantitativamente il legame tra le competenze e alcuni risultati socio-economici (salari, tasso di occupazione, ecc.).

La competenza costituisce anche un importante ambito di ricerca della psicologia e della pedagogia. In realtà, prima che la competenza divenisse centrale nel dibattito pubblico, gli psicologi si erano soffermati ad analizzare la complessità delle abilità senso-motorie, o delle capacità mentali quali il *problem solving*, investigando il modo più efficace di acquisire queste facoltà (Welford, 1968). Oggi, in ambito psicologico e pedagogico, la competenza può essere definita come la capacità di mobilitare in maniera integrata risorse interne (saperi, saper fare, attitudini, ecc.) ed esterne, per far fronte a situazioni spesso inedite e certamente non di routine (Spencer, Spencer, 1993; Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1997, Pelleray, 2001). Il cosiddetto movimento della competenza, iniziato agli inizi degli anni novanta, ha poi avuto un ruolo significativo nell'evoluzione della formazione professionale e del *human resource management*. In particolare, la competenza ha rappresentato il criterio di riferimento per diverse funzionalità nell'ambito delle risorse umane, dalla selezione del personale, ai corsi di formazione aziendale, alla valutazione delle performance manageriali; mentre in ambito educativo la competenza è stata utilizzata come base per definire i sistemi di qualifiche.

Da questo punto di vista, se la sociologia focalizza l'attenzione sul contesto sociale nel quale la competenza è appresa e usata, la psicologia e la pedagogia attraverso lo sviluppo della *job analysis* rappresentano un completamento dell'approccio sociologico. Esse, infatti, consentono di rivelare la natura ingannevole delle competenze costruite socialmente e permette di effettuare eventuali paragoni tra politiche alternative all'in-

terno delle organizzazioni lavorative. La prospettiva psico-pedagogica, basata sulla *job analysis*, contribuisce ad esplicitare il valore delle competenze, laddove in economia la valorizzazione è lasciata ai meccanismi di mercato (Attewell, 1990): lavori eterogenei sono resi paragonabili, da giudizi di esperti, a seconda del livello di competenza che ciascuno di essi richiede; mentre, in ambito educativo, diverse qualifiche sono equiparate in funzione del livello di competenze certificate. Al contrario, secondo il *mainstream* economico giudizi di equivalenza tra lavori possono essere fatti in base al sistema di preferenze di chi domanda lavoro competente nel mercato.

Un aspetto da tenere in considerazione è costituito dalle diverse sfumature di significato che il termine competenza, utilizzato in educazione e nella psicologia del lavoro, assume in diversi contesti nazionali. Nei paesi anglosassoni, tipicamente la competenza, declinata come “competence”, si compone di tre elementi: conoscenza (*knowledge*), abilità (*skill*) e attitudini (*attitudes*). In Francia, invece, il sistema di istruzione e formazione professionale (Vet), suddivide la *compétence* in sapere (*savoir*), saper fare (*savoir-faire*) e saper essere (*savoir-être*), ma queste tre categorie non coincidono esattamente con quelle utilizzate nei paesi anglosassoni. Non solo, ma per esempio in Inghilterra il *National Vocational Qualification System* utilizza il termine competenza (*skill*) alludendo alla capacità di una persona di svolgere un gruppo specifico di compiti. Nel sistema corporativo tedesco, invece, la competenza si riferisce alla conoscenza necessaria per svolgere un ampio set di funzionalità in una *beruf* (occupazione). Infine, in Francia la competenza non si caratterizza solo per i compiti in cui può essere utilizzata, ma anche per i processi mentali sottostanti la competenza (Cegolon, 2008). Da ciò si comprende la difficoltà di effettuare comparazioni tra paesi con diversi sistemi di istruzione e formazione professionale (Vet) oltretutto di proporre eventuali armonizzazioni delle diverse qualifiche (Gaudart, Weill-Fassina, 1999; Clarke, Winch, 2006; Brockmann et al., 2011; Méhaut, 2011).

L'esigenza di individuare le componenti della competenza, tipica dell'analisi psicologica-pedagogica, non è fondamentale in economia, dove la competenza, che di fatto coincide con il concetto di capitale umano, abbraccia insieme abilità, conoscenze e attitudini. In questo senso la competenza utilizzata a livello economico (*skill*) viene pertanto a coincidere con la competenza utilizzata in ambito psico-pedagogico (*competence*). La differenza tra le discipline risiede più che altro nel loro oggetto di analisi: l'ambito psicologico-pedagogico si concentra sulla generazione e sul funzionamento della competenza; mentre l'interesse dell'economia è principalmente sulla valorizzazione di mercato della competenza e sul suo contributo nello spiegare a livello microeconomico la distribuzione dei redditi e, a livello macroeconomico, la dinamica della crescita. In economia, qualsiasi

qualità espandibile che rende un lavoratore più produttivo può essere considerata competenza; per gli psicologi e i pedagogisti è molto più importante spacchettare la competenza nelle sue componenti di base.

Per certi versi, la più inclusiva definizione di competenza, operante in economia, è, talvolta, più vicina al concetto utilizzato nel contesto politico, rispetto all'uso del termine fatto in psicologia e pedagogia. Quando le imprese lamentano la carenza di competenza, possono riferirsi a particolari competenze tecniche, ma, più frequentemente, si riferiscono alla mancanza di lavoratori sufficientemente preparati, affidabili e responsabili (Oliver, Turton, 1982). A sua volta, in ambito educativo le richieste provenienti dalle imprese possono includere, non solo il possesso di rilevanti competenze cognitive e accademiche, ma anche di competenze non cognitive (attitudini e altri valori remunerati dal mercato del lavoro) (Bowles, Gintis, 1976; 1988; 2002). Per altri versi, nel linguaggio comune e professionale la competenza può essere usata in modo ristretto per alludere all'abilità di fare qualcosa (ad es. la competenza nel commercio). Infine, in alcuni discorsi politici le competenze sembrano farsi ricondurre interamente al sistema educativo di istruzione e formazione professionale (Vet). In tal modo viene, però, trascurato il ruolo dell'università.

4. Conclusione

Sebbene vi sia un generale consenso circa il ruolo centrale della competenza nell'attuale contesto economico e sociale, non è possibile identificare una definizione univoca di tale costrutto. Si tratta di un concetto scivoloso, il cui significato varia a seconda dell'ambito disciplinare di appartenenza. Il termine ha inoltre subito un'evoluzione nel corso del tempo: più di mezzo secolo fa la competenza assumeva i connotati dell'abilità tecnica tipica dell'artigiano di bottega; mentre nell'economia della conoscenza dei nostri giorni il significato della competenza è molto più esteso (Payne, 2000).

Una possibile spiegazione alla base della mancanza di una definizione condivisa di competenza può dipendere dalla forte segmentazione dei diversi settori disciplinari che impedisce un dialogo aperto; ciascuna disciplina tende ad assumere uno sguardo autoreferenziale circoscritto al proprio ambito di indagine. La panoramica concettuale proposta nel paragrafo precedente, invece, ha messo in luce come tre diversi ambiti disciplinari (economico, sociologico, psicologico-pedagogico), abbiano in realtà sviluppato un concetto di competenza in parte sovrapposto.

L'approccio economico neoclassico focalizza l'attenzione sul valore, ma il suo individualismo metodologico ha astratto il concetto di competenza dai processi sociali. L'impostazione sociologica, basata sulla teoria

della costruzione sociale della competenza, sottolinea le potenziali distorsioni relative all'uso del valore di mercato e propone un modello di valutazione della competenza che poggia sulla complessità del processo di produzione e, alternativamente, sul potere sociale. L'approccio psicologico e pedagogico, invece, propone un'analisi strutturata delle competenze necessarie per diverse occupazioni, calibrata per gradi e livelli, e, quindi, orienta gli esiti scolastici verso lo sviluppo di competenze.

La definizione di competenza ivi proposta, specificando il fatto che essa debba essere produttiva di valore, dovrebbe in qualche modo facilitare la comunicazione tra le diverse prospettive descritte. Le differenze concettuali coesistono, ma la centralità del valore nel discorso sulla competenza è ciò che rende la stessa un cardine nell'analisi delle scienze umane e sociali. Migliorare o aumentare il livello delle competenze nella popolazione può essere desiderabile a patto che ciò produca valore e utilità per tutti. Se, pertanto, le diverse discipline possono convenire su questo punto, allora il dialogo sulla competenza potrebbe essere, con profitto, enormemente facilitato.

Presentazione dell'Autore: Andrea Cegolon è ricercatore in pedagogia generale e sociale presso l'Università di Macerata. Dopo la laurea in economia presso l'Università degli studi di Venezia Ca' Foscari, ha individuato come ambito di ricerca interessante i temi legati all'economia dell'istruzione. Per questo, per completare la preparazione in questa direzione ha conseguito, in primo luogo, un dottorato di ricerca in scienze pedagogiche presso l'Università degli studi di Bergamo, e, successivamente, un research master, MSc in economics of education, presso l'UCL Institute of Education di Londra. I suoi interessi di ricerca includono la competenza in ambito scolastico e nel lavoro, l'educazione degli adulti e la formazione professionale, le indagini internazionali sugli apprendimenti degli studenti (PIRLS, TIMMS, PISA) e degli adulti (PIAAC).

Note

¹ La critica alla formazione di posizioni di rendita nel mercato del lavoro d'altra parte si può far risalire agli scritti dei fondatori della moderna sociologia (M. Weber) ed economia (A. Smith).

Bibliografia

ASHTON, D., GREEN, F. (1996), *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham, Edward Elgar.

- ATTEWELL, P. (1990), «What is Skill?», in *Work and Occupations*, n. 4, 422-448.
- AVINERI, S. (1968), *The Social and Political Thought of Karl Marx*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BECKER, G.S. (1964), *Human Capital*, New York, National Bureau of Economic Research.
- BERTAGNA, G. (2000), *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- BOWLES, S., GINTIS, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul.
- (1988), «Schooling in Capitalist America: Reply to Our Critics», in M. Cole (ed.), *Bowles and Gintis Revisited*, London, Falmer Press, 235-245.
- (2002), «Schooling in Capitalist America Revisited», in *Sociology of Education*, n. 1, 1-18.
- BRAVERMAN, H. (1974), *Labour and Monopoly Capital*, New York, Monthly Review Press.
- BROCKMANN, M., CLARKE, L., WHINCH, C., HANF, G., MÉHAUT, P., WESTERNHUIS, A. (2011), «Introduction: Cross-National Equivalence of Skills and Qualifications across Europe?», in M. Brockmann, L. Clarke, C. Whinch (eds.), *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market*, Abingdon, Routledge, 1-21.
- CEGOLON, A. (2008), *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- (2012), *Il valore educativo del capitale umano*, Milano, FrancoAngeli.
- CLARKE, L., WINCH, C. (2006), «A European Skills Framework?: But what Are Skills? Anglo-Saxon versus German Concepts», in *Journal of Education and Work*, n. 3, 237-250.
- COCKBURN, C. (1983), *Brothers: Male Dominance and Social Change*, London, Pluto Press.
- GAUDART, C., WEILL-FASSINA, A. (1999), «L'Évolution des compétences au cours de la vie professionnelle. Une approche ergonomique», in *Formation Emploi*, n. 67, 23-46.
- GREEN, F. (1992), «On the Political Economy of Skill in the Advanced Industrial Nations», in *Review of Political Economy*, n. 4, 413-435.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- MARX, K. (2006), *Il Capitale, Volume 1*, trad. it., Roma, Editori Riuniti.
- MAVROMARAS, K., MCGUINNES, S. (2012), «Overskilling Dynamics and Education Pathways», in *Economics of Education Review*, n. 5, 619-628.
- MAVROMARAS, K., MCGUINNES, S., WOODEN, M. (2007), «Overskilling in the Australian Labour Market», in *Australian Economic Review*, n. 40, 307-312.

- MÉHAUT, P. (2011), «Savoir: The Organizing Principle of French VET», in M. Brockmann, L. Clarke, C. Whinch (eds.), *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market*, Abingdon, Routledge, 36-49.
- MINCER, J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, New York, National Bureau of Economic Research.
- OLIVER, J.M., TURTON, J.R. (1982), «Is there a Shortage of Skilled Labour?», in *British Journal of Industrial Relations*, n. 20, 195-200.
- PAYNE, J. (2000), «The Unbearable Lightness of Skill: The Changing Meaning of Skill in UK Policy Discourses and Some Implications for Education and Training», in *Journal of Education Policy*, n. 3, 353-369.
- PELLERÉY, M. (2001), «Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro», in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, FrancoAngeli, 231-276.
- PERRENOUD, P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.
- REES, G., FEVRE, R., FURLOG, J., GORARD, S. (2006), «History, Biography and Place in the Learning Society: Towards a Sociology of Life-Long Learning», in H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, A.H. Halsey (eds.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press.
- SAYERS, S. (2005), «Why Work? Marx and Human Nature», in *Science & Society*, n. 4, 606-616.
- SPENCER, L.M., SPENCER, S.M. (1993), *Competence at Work*, New York, Wiley.
- STEINBERG, R.J. (1990), «Social Construction of Skill», in *Work and Occupations*, n. 4, 449-482.
- TVERSKY, A., KAHNEMANN, D. (1986), «Rational Choice and the Framing Decision», in *Journal of Business*, n. 4, 251-278.
- WAJCMAN, J. (1991), «Patriarchy, Technology, and Conceptions of Skill», in *Work and Occupations*, n. 1, 29-45.
- WELFORD, A.T. (1968), *Fundamentals of Skill*, London, Methuen and Co.