

TOOLS

CoRe – Competenze e risorse /
KoRe *Kompetenzen und Ressourcen*

i / d / e / a

Innovazione
sviluppo e assistenza
in educazione

Nel momento in cui ci si appresta ad elaborare un curriculum, da intendersi come l'insieme degli strumenti e delle risorse necessari per realizzare un percorso formativo, e/o un piano di formazione che indichi obiettivi, contenuti, ecc. della formazione stessa, occorre disporre delle tecniche e delle procedure adeguate. **CoRe** è un modello innovativo sviluppato nel corso degli ultimi anni presso lo IUFFP con la collaborazione di numerosi specialisti e insegnanti. La seguente presentazione traccia i lineamenti della tecnica in ottica operativa, ne descrive le fasi principali e propone un esempio concreto.

*Steht man vor der Aufgabe, ein Curriculum – definiert als das Gesamt der für die Durchführung einer Ausbildung erforderlichen Instrumente und Ressourcen – und/oder einen Bildungsplan, mit den Zielen, Inhalten usw. zu entwickeln, braucht man die dazu adäquaten Methoden und. **KoRe** ist ein innovatives Verfahren, das in den letzten Jahren am EHB in Zusammenarbeit mit zahlreichen Spezialisten und Lehrkräften entwickelt wurde. Die folgende Präsentation umreißt die Merkmale des Verfahrens in operativer Absicht, beschreibt dessen Hauptphasen und illustriert es mit einem konkreten Beispiel.*

.....

TOOLS

CoRe – Competenze e risorse /
KoRe *Kompetenzen und Ressourcen*

i / d / e / a Innovazione
sviluppo e assistenza
in educazione

CoRe

Competenze e Risorse: un modello operativo per l'analisi delle attività e dei campi d'azione professionali, per lo sviluppo di profili di competenza e per la messa a punto di percorsi e curricoli formativi

Dr. Gianni Ghisla, Luca Bausch, Dr. Elena Boldrini

Lugano, febbraio 2010

Sommario

1	<i>CoRe: competenze-risorse. Un modello per lo sviluppo di curricula formativi</i>	4
1.1	Principi e concetti di base.....	4
1.2	Aspetti metodologici.....	7
1.3	Le quattro fasi di CoRe.....	8
1.3.1	CoRe fase I: Il modello di campo d'azione professionale.....	8
1.3.2	CoRe Fase II: Identificazione delle situazioni e delle risorse.....	9
1.3.3	CoRe fase III: Definizione delle competenze e del profilo di competenza.....	11
1.3.4	CoRe fase IV: Elaborazione del piano di formazione.....	11
1.4	CoRe in sintesi.....	13
2	Profili di competenza e curricula.....	16
2.1	Profilo di competenza e curriculum per Assistenti di farmacia (AsF).....	16
2.1.1	Il modello di campo d'azione professionale.....	16
2.1.2	L'identificazione delle situazioni.....	18
2.1.3	L'identificazione delle risorse.....	20
2.1.4	Definizione delle competenze e del profilo di <i>competenza</i>	21

1 **CoRe: competenze-risorse. Un modello per lo sviluppo di curricula formativi**

Gli approcci e le tecniche di costruzione e sviluppo di programmi e curricula formativi fanno molto affidamento alla nozione di *competenza*, declinata tuttavia in modi diversi a seconda dei contesti e dei riferimenti teorici. In generale prevale una concezione di *competenza* debitrice di una logica tecnico-strumentale che genera una strutturazione dei contenuti formativi frammentata e impostata sulla formulazione di obiettivi sotto forma di unità osservabili, misurabili e controllabili, mentre alla didattica viene demandato il compito di una ricomposizione sensata ai fini dell'apprendimento. In questo lavoro abbiamo cercato di discutere le possibilità di concepire la *competenza* sotto un'angolatura diversa, fondata su una razionalità integratrice, olistica ed interdisciplinare, veicolo di una *Bildung* rinnovata, nella convinzione che le sfide per la formazione, che sono anche le sfide della società nel suo insieme, richiedano un grande sforzo di convergenza dei saperi, delle risorse e delle strategie per affrontare i problemi del futuro. Le grandi tradizioni del sapere tecnico-strumentale, del sapere teorico-riflessivo e del sapere etico-politico necessitano di un paradigma integrativo, certamente da definirsi in sede epistemologica e sulle basi di approcci interdisciplinari, ma alla cui ricerca non si possono sottrarre nemmeno la pedagogia e la didattica, chiamate alla loro selezione, organizzazione e declinazione in funzione dell'apprendimento e dell'insegnamento.

1.1 Principi e concetti di base

Partendo dalla discussione delle fondamenta culturali e teoriche di un approccio curricolare teso al superamento della logica tecnicistica a favore di una razionalità dell'integrazione e della sintesi possiamo riassumere tre pietre angolari per la messa a punto di un modello di sviluppo di curricula formativi:

- i) il concetto *integrativo* di *competenza*, definito quale categoria pedagogico-didattica che distingue tra *competenza* e *risorse*, che identifica queste ultime nelle tre forme del *sapere*, del *saper fare* e del *saper essere* a cui il soggetto competente ricorre in maniera variabile, ma sempre integrata, nelle situazioni della vita; la *competenza*, così intesa, dà luogo a dei *profili di competenza* che riflettono le esigenze della vita esistenziale e che rappresentano le finalità della formazione.
- ii) il *paradigma curricolare integrativo* che presuppone l'esistenza di un *profilo di competenza* e che dispone i contenuti secondo il principio di una convergenza flessibile e funzionale tra due logiche organizzative del sapere, quella disciplinare e quella situativa.
- iii) la categoria di *situazione*, ritenuta fondamentale non solo per capire l'agire umano, ma in particolare per la messa a punto dei profili di competenza, per l'impostazione dei piani di formazione e per l'organizzazione delle pratiche pedagogico-didattiche.

Disponiamo così delle basi di un modello che abbiamo chiamato **CoRe**, acronimo di *competenze-risorse*. La sua costruzione non è tuttavia la risultante di un lavoro di riflessione a tavolino, quanto piuttosto di un complesso e articolato processo di esperienze, tramite cui sperimentazioni sul terreno e approfondimenti teorici si sono continuamente intrecciati¹. Nel corso di queste esperienze abbiamo acquisito alcuni principi orientativi di carattere generale, fondamentali per chi si accinge a preparare dei programmi o dei curricula formativi con l'obiettivo di innovare la realtà formativa, indipendentemente dal contesto della loro applicazione. Si tratta di principi che specificano e chiariscono le tre pietre angolari appena esposte.

¹ Si veda per un'esposizione articolata del modello Ghisla, Bausch et al., 2008

- **Esigenze di riferimento:** l'elaborazione di un curriculum dovrebbe rispondere a tre esigenze primordiali: i) le esigenze degli individui in quanto esseri sociali così come si costituiscono nella *vita esistenziale*, ii) le esigenze derivanti dai saperi organizzati nelle discipline scientifiche e che rappresentano il retaggio culturale della società, iii) le esigenze del mondo del lavoro e dei processi produttivi (*vita professionale*), iv) le esigenze derivanti dalla *grammatica* dei processi di formazione individuali e istituzionali nella misura in cui sono scientificamente note.
- **Continuità tra profilo di competenza e piano formativo:** nell'elaborazione di un curriculum dovrebbe essere assicurate *continuità* e *coerenza* tra i) l'identificazione delle esigenze degli individui, della società e del lavoro, ii) la messa a punto e la struttura del curriculum (o piano di formazione) e iii) la pratica formativa a cui si mira. Detto altrimenti, si tratta della continuità tra la ricerca sulle qualifiche e le competenze, l'impostazione curricolare e la gestione pedagogico-didattica dell'insegnamento e dell'apprendimento. Lo sviluppo di curriculum è necessariamente proiettato sulla pratica didattica e sulla sua innovazione. Al fine di assicurare la necessaria continuità tra lo sviluppo del profilo di competenza e l'articolazione del curriculum e dei piani formativi, chi opera nei due settori, quello della ricerca dei profili e quello della ricerca curricolare, dovrebbe disporre di un quadro di riferimento teorico, vale a dire linguistico, metodologico e concettuale, comune.
- **Il principio d'integrazione:** Evitare lo spezzettamento dei saperi e superarne il potenziale stato d'inerzia² è uno dei compiti che la scuola ha rincorso incessantemente e che continuerà a perseguire, pur nella consapevolezza che, in definitiva, è solo il soggetto nella prassi che può raggiungere l'ideale di una conoscenza integrata, organicamente legata con il mondo di cui è manifestazione e su cui permette l'intervento umano. Il modello curricolare dovrebbe contenere elementi che possono far progredire sulla strada della ricerca di un sapere integrato, strutturato interdisciplinariamente, e di una didattica che non demandi semplicemente la responsabilità di un senso complessivo allo studente e al futuro cittadino e professionista, ma che faccia di questa ricerca una caratteristica costante dell'apprendimento. È, come detto, nella prassi che i diversi saperi convergono entro un significato coerente e coeso di cui è interprete l'uomo in quanto soggetto che agisce in una molteplicità di situazioni dove la mediazione dialettica tra sapere e fare, tra pensiero e azione, tra *vita contemplativa* e *vita attiva* trova la sua concretezza. Dal punto di vista curricolare una cultura dell'integrazione diventa abordabile se ci si muove in modo flessibile e non preconcepito sul continuum che contrappone la *sistematica disciplinare* alla *sistematica delle situazioni* per trovare il punto d'incontro. Nel curriculum si anticipa e si prefigura quella mediazione a cui l'insegnante aspira nell'insegnamento e che il soggetto attuerà nella sua prassi di vita: con la messa in relazione delle tre risorse indispensabili per ogni agire umano si attua una delle *conditio sine qua non* per il superamento dell'inerzia che li contraddistingue quando restino isolate.
- **Riflessione e autonomia:** Se situazioni e competenze costituiscono il *fil rouge* dell'arrangiamento didattico, allora l'apprendimento e lo sviluppo di un *sapere situato* passano dalle opportunità che lo studente ha di procedere in modo *riflessivo* e *autonomo*, assumendo progressivamente le proprie responsabilità. Concretamente si tratta di favorire la *consapevolezza discorsiva e pratica*, modalità dell'elaborazione della realtà essenziali non solo in ottica didattica, quindi per un apprendimento di risorse e un'acquisizione di competenze attive ed efficaci, ma altresì nella prospettiva di una costituzione identitaria autonoma e responsabile. La mediazione continua e sistematica tra teoria e pratica, tra esperienze di vita e sapere scolastico è la scelta didattica a cui l'insegnante che si vuole muovere in questa direzione non può sottrarsi. Con un lavoro certosino di aggancio dialettico dei diversi saperi alle situazioni reali, attuato condividendone le responsabilità, formatore e studente possono conferire un senso crescente all'apprendimento. Per tutto ciò l'insegnante necessita di competenze professionali, acquisibili attraverso

² Edgard Morin ha introdotto anche la suggestiva metafora del *sapere ignaro*, cfr. Morin, 1999

l'esercitazione sistematica della *descrizione*, a cui non devono venir meno le connotazioni emotive, dell'*analisi* e della *riflessione* ragionata delle situazioni.

Abbiamo sottolineato come un punto di partenza imprescindibile per l'identificazione e la selezione delle competenze, intese quale base per l'impostazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, sia rappresentato dalle *situazioni* che fanno da corollario all'attività degli individui. Un interrogativo da porsi riguarda pertanto le situazioni stesse. Quali sono le situazioni da prendere in considerazione? A quali ambiti di vita attengono e come identificarle, come selezionarle? Per rispondere ci riferiamo al discussione fatta in sede di teorizzazione, dove abbiamo identificato il *mondo esistenziale* quale naturale contesto delle *situazioni* e distinguiamo per le nostre esigenze le due categorie attinenti alla *vita quotidiana* e alla *vita professionale*. Le *situazioni* sono i nuclei costituiti della *vita esistenziale* e punteggiano per così dire la quotidianità. Per poterle circoscrivere introduciamo la nozione di *campo d'azione* che designa i possibili contesti entro cui un soggetto comunica, opera, lavora, partecipa alla vita comunitaria, ecc.. La fig. 17 rappresenta l'ambito della *vita esistenziale* con la specificazione, in questo caso a carattere esemplare del campo d'azione professionale.

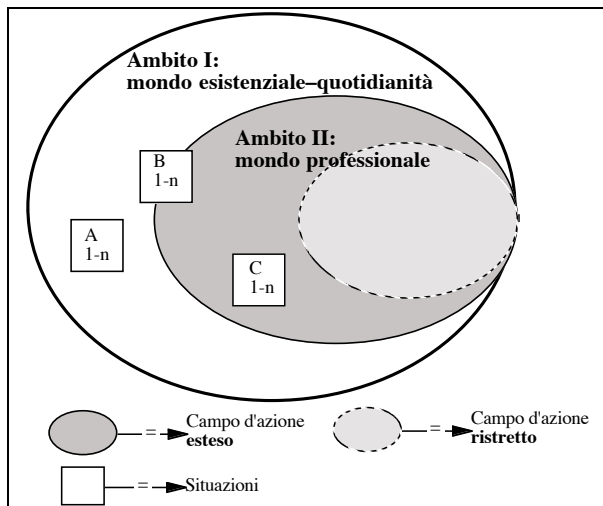


Fig. 1: Vita esistenziale, situazioni e campi d'azione

La figura 16 mostra dapprima l'ambito del *mondo esistenziale*, il luogo della quotidianità nel suo insieme di cui fa parte anche l'ambito del *mondo professionale*. A questi ambiti corrispondono grosso modo dei *campi d'azione* dei soggetti. Per la realtà professionale, qui evidenziata in modo particolare, distinguiamo due *campi d'azione*, uno *ristretto* l'altro *esteso*. Le situazioni sono di tre ordini: situazioni della quotidianità (A_{1-n}), situazioni professionali (C_{1-n}) e situazioni di transizione (B_{1-n}) al confine cioè tra i due ambiti e non facilmente attribuibili.

Definite queste premesse possiamo ora esporre il modello la cui articolazione complessiva comprende le quattro fasi illustrate nella fig. 18:

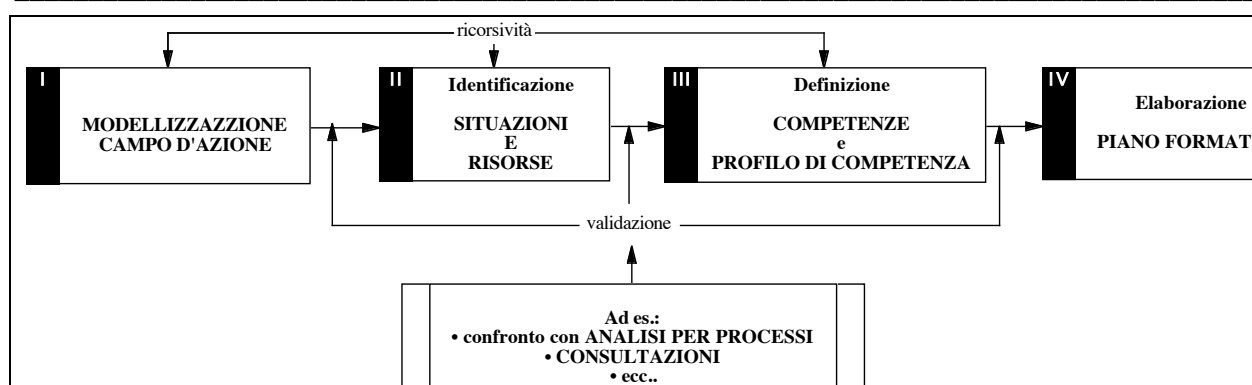


Fig. 2: CoRe: Dal campo d'azione al piano formativo

Fase I: Modellizzazione del campo d'azione

Con la messa a punto di un modello vengono esplicitate le rappresentazioni esistenti a-priori della struttura del campo d'azione e si formulano delle ipotesi circa i gli elementi più importanti che lo caratterizzano nonché le relazioni fra questi elementi.

Fase II: Identificazione delle situazioni e determinazione delle risorse

Una volta verificato il modello di campo d'azione, si procede al primo vero e proprio passo analitico che coincide con l'identificazione delle situazioni significative in modo che, di seguito, si possa passare alla ricerca delle risorse, vale a dire delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti necessari per svolgere le azioni richieste dalle situazioni stesse.

Fase III: Definizione delle competenze e del profilo di competenza

Il processo di analisi del campo d'azione si conclude con l'identificazione delle competenze e del profilo di competenza. Ciò avviene tramite una procedura di raggruppamento delle situazioni che vengono a formare delle classi a cui corrisponde una competenza. Il profilo di competenza si compone pertanto di diverse classi o famiglie di situazioni, ognuna corrispondente ad una competenza.

Fase IV: Sviluppo del piano formativo

Il profilo di competenza fornisce le basi per sviluppare il percorso formativo, vale a dire contiene la selezione dei contenuti da insegnare e ne assicura la legittimazione. Con il piano formativo si tratta di disporre questi contenuti secondo una logica curricolare e didattica che permetta l'organizzazione della formazione e assicuri l'apprendimento.

Le quattro fasi rappresentano la struttura di base del modello curricolare e seguono di per sé una logica lineare e sequenziale. Tuttavia, e ciò va sottolineato, se l'ultima fase, quella dello sviluppo di un piano formativo, presuppone necessariamente le altre, le prime assumono un carattere esplicitamente ricorsivo e non sono quindi legate ad una rigorosa sequenzialità, suggerendo l'idea del *work in progress*. L'analisi del campo d'azione con l'identificazione delle situazioni, dei bisogni e dei contenuti formativi e con la definizione delle competenze necessita in effetti di un continuo e laborioso andirivieni dal carattere circolare e ricorsivo.

1.2 Aspetti metodologici

La metodologia di elaborazione di un curriculum formativo richiede chiarezza circa i) le persone coinvolte e il loro ruolo, ii) i metodi e le tecniche utilizzati.

Le persone direttamente o indirettamente partecipi di un processo di costruzione curricolare sono numerose e riflettono la complessità delle istituzioni di riferimento, un'istituzione scolastica come un'azienda. Ci limitiamo qui a menzionare le tre categorie principali, ossia

- i *moderatori* del processo, di solito pedagogisti o in ogni caso specialisti dell’analisi del lavoro e della costruzione di piani formativi. A loro spetta il compito di pianificare, organizzare e gestire il processo, in particolare con la conduzione dei *workshop* e la stesura dei testi.
- i *professionisti* dell’area interessata o, se del caso, i rappresentanti della realtà quotidiana. La presenza dei professionisti è una *conditio sine qua non* per la costruzione di curricula attinenti alla formazione professionale.
- i *rappresentanti disciplinari* dei saperi di riferimento e i *docenti*. È con loro che si affrontano la strutturazione e l’organizzazione dei contenuti per i piani di formazione.

Evochiamo pure i principali fra i metodi e le tecniche senza entrare nei dettagli, anche perché seguirà una precisazione nei prossimi paragrafi:

- i *workshop* sono per così dire l’asse portante delle prime tre fasi dello sviluppo di un curriculum. Dalla loro qualità, in particolare dalla dinamica che si instaura tra moderatori e professionisti, dipende il valore del risultato finale.
- le tecniche di *moderazione* e *intervista* sono strumento indispensabile per chi gestisce il progetto. In particolare occorre prestare attenzione al fatto che non si tratta di identificare semplici compiti³, quanto piuttosto di descrivere le situazioni di lavoro o di carattere più generale. Ecco perché ci si affida opportunamente al cosiddetto *entretien d’explicitation*, applicabile a livello individuale o in piccoli gruppi per una ricostruzione narrativa delle situazioni⁴.
- le diverse tipologie di *validazione interna* che coinvolge le persone direttamente coinvolte nel processo ed *esterna* che invece mette in gioco *stakeholder* diversi, ad esempio attraverso procedure di consultazione.

Procediamo ora all’approfondimento di ogni singola fase.

1.3 Le quattro fasi di CoRe

1.3.1 CoRe fase I: Il modello di campo d’azione professionale

La strada seguita per la stesura del modello di campo d’azione prevede tre passaggi dal valore prototipico:

1. **Bozza del modello:** i moderatori stendono una bozza del modello partendo dalla documentazione disponibile sulla professione.
2. **Validazione:** in un primo *workshop* preliminare con i professionisti la bozza viene discussa e modificata, in particolare tenendo conto delle auspicabili e prevedibili evoluzioni della professione.
3. **Stesura di una versione di lavoro del modello:** ciò avviene sempre nell’ambito del primo *workshop*.

Concretamente il *workshop* preliminare con gli esperti si svolge secondo la seguente procedura prototipica:

Compito	Consegna di lavoro	Preparazione	„Moderazione“
a) Descrizione dell’attività professionale	„Descriva le sue attività professionali a qualcuno (ad esempio proveniente da un’altra cultura) che non le conosce per nulla e menzioni gli aspetti più importanti e costitutivi (irrinunciabili).“	Individuale	Assicura l’approccio narrativo e la discussione della bozza del campo d’azione.

³ Ciò a differenza dei già menzionati modelli del *Curriculum-Design* o della *job-analysis-Ansätze* come DACUM, che mirano all’identificazione di *duties* e *tasks* caratterizzati normativamente (cfr. NORTON, 1997)

⁴ Si vedano per l’intervista d’explicitazione e l’approccio narrativo Clot, 2001; Vermersch, 1994; Küsters, 2006; Trahar, 2006

b) Confronto tra professioni	„Confronti la sua attività professionale con quella delle professioni indicate nella scheda allegata. Annoti sinteticamente analogie e differenze.”	Individualmente con scheda di lavoro.	Elaborazione narrativa/discorsiva.
c) Prospettive della professione	„Si immagini come si potrà sviluppare la sua attività professionale. Tramite la scheda allegata e i relativi criteri indichi sinteticamente come era cinque anni fa, come è adesso e come sarà tra dieci anni.”	Individualmente con scheda di lavoro.	
d) Modello del campo d'azione e della professione			Definizione in comune del modello del campo professionale e dell'immagine della professione.

Tab. 1: Procedura e consegne per la prima fase di lavoro

La verifica dapprima del modello di campo d'azione e la sua progressiva elaborazione nel corso dell'analisi permettono di approdare ad un modello strutturale più differenziato e completo con l'indicazione degli attori che intervengono e in special modo con la distinzione tra campo d'azione *ristretto* e campo d'azione *esteso*. Per degli esempi concreti si veda il cap. 11.

Rammentiamo qui quanto già evidenziato in precedenza e cioè che lo sviluppo del modello può avvenire in modo ricorsivo, quindi parallelo all'analisi del campo d'azione così come si esplica nelle fasi seguenti. In ogni modo è fondamentale che, pragmaticamente, restino aperte le possibilità di aggiustamenti e di modifiche per evitare che il modello assuma un impatto normativo e strutturante tale da condizionare impropriamente l'analisi stessa. È pure immaginabile che la rappresentazione del modello possa avvenire in forme diverse, a condizione che siano indicati gli elementi costitutivi in un'ottica sistemica.

1.3.2 CoRe Fase II: Identificazione delle situazioni e delle risorse

Fase IIa: situazioni

Concretamente, la seconda fase di lavoro, procede al primo vero e proprio passo nell'analisi del campo d'azione professionale, con il riconoscimento di due categorie di situazioni:

- **situazioni d'azione professionale (SAP)** che devono rappresentare in modo significativo ed adeguato l'insieme delle attività di una professione con riferimento al campo d'azione nella sua completezza (comprehensive delle situazioni di transizione⁵).
- **situazioni d'azione quotidiana (SAQ)** che non attengono alla professione, ma all'ambito di vita esistenziale extraprofessionale. Queste situazioni non devono necessariamente essere individuate dagli esperti della professione, ma è fondamentale che vengano discusse e verificate con loro.

Per ogni situazione segue la ricerca delle risorse, vale a dire delle *conoscenze*, delle *capacità* e degli *atteggiamenti*. Il lavoro avviene nel *workshop* principale condotto da due moderatori, con il contributo di 6-8 professionisti e della durata complessiva di un massimo di due giorni. Occorre aggiungere che la verifica e la validazione, ad esempio attraverso ampie consultazioni, può coinvolgere un considerevole numero di professionisti e anche richiedere un investimento di tempo non indifferente.

Situazioni d'azione professionale (SAP) (e di transizione)

⁵ Nel caso dell'AsF (cfr. § 11.1.2) si è fissato il periodo di lavoro ad una settimana, con inizio il lunedì mattina e conclusione il sabato sera. È ovvio che tale consegna debba essere modificata in funzione della professione

L'esplorazione del campo d'azione alla ricerca delle situazioni d'azione professionale può essere stimolata con un semplice artificio didattico, dando cioè la consegna agli esperti di descrivere le situazioni lavorative tipiche per un determinato periodo di tempo che sia sufficientemente rappresentativo⁶. In questo modo è possibile favorire il carattere narrativo della descrizione, infatti ogni professionista coinvolto passa in rassegna individualmente il periodo di lavoro prescelto per poi illustrarlo al gruppo. Sotto la guida dei moderatori segue l'elaborazione con l'obiettivo di mettere a fuoco due strutture:

- a) la struttura interna alla situazione con i) la descrizione dell'azione, ii) l'indicazione degli attori coinvolti iii) l'identificazione delle regole, iv) la ricerca di una denominazione;
- b) la collocazione della situazione nel campo d'azione con l'aiuto del modello. Proprio questa procedura permette un'efficace verifica tanto del modello quanto della struttura dell'azione stessa.

Dopo un lavoro in piccoli gruppi di 2-3 persone si passa alla sintesi che porta alla sistematizzazione. Tutto il processo viene documentato per iscritto, graficamente e con una registrazione audio o video. Per esempi di situazioni si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

Situazioni d'azione quotidiana (SAQ)

Le situazioni d'azione quotidiana che toccano la vita personale, sociale e culturale, a differenza di quelle professionali, sono particolarmente difficili da delimitare. Esse rappresentano momenti importanti del mondo esistenziale e della cultura senza avere la pretesa di poterne rappresentare la ricchezza e la complessità. Ancor più delle situazioni professionali, la loro natura è aperta, ha un carattere di esemplarità, la cui giusta considerazione è di vitale importanza in ottica formativa e apre l'orizzonte all'indispensabile opera di interpretazione in sede didattica. Di conseguenza l'identificazione delle SAQ avviene sulla base del criterio di significatività e non di rappresentatività, sottolineando inoltre che esse sono il frutto di un consenso tra le persone coinvolte e che non possono, per loro stessa natura, sottrarsi ad un certo margine di opinabilità. Per esempi di situazione si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

Fase IIb: risorse

La domanda posta ai professionisti, al fine di individuare le risorse, è di per sé semplice e diretta: "Quali sono le risorse, vale a dire le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti*, necessari per far fronte in modo professionale alle situazioni?"

L'operazione di individuazione delle risorse necessarie per svolgere le azioni richieste da una situazione è relativamente complessa. Per tre ragioni: anzitutto si tratta di prendere in considerazione le tre tipologie di sapere che costituiscono la base delle competenze: le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti*. Già la distinzione tra queste tre categorie può essere fonte di difficoltà non indifferenti per il professionista, abituato ad una visione pragmatica, ove i saperi sono filtrati dalle esigenze del compito operativo e sussiste la propensione ad amalgamare il tutto sotto il cappello delle capacità⁷. Ciò richiede ai moderatori di distinguere bene le tre categorie, distinzione utile anche per affrontare il secondo problema attinente al fatto che questi saperi in buona parte sono dell'ordine dell'implicito (*tacit knowledge*) e necessitano di uno particolare sforzo di esplorazione analitica e interpretativa. La terza difficoltà ha a che vedere con il livello dei saperi richiesti che può essere notoriamente molto variabile e che, nel limite del possibile, va indicato nella prospettiva di una necessaria calibrazione didattica. Per esempi di situazione si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

⁶ Nell'intento di favorire la semplificazione operativa, anche in vista dei compiti di traduzione didattica nel piano formativo, le cosiddette *situazioni di transizione* possono essere integrate in quelle legate alla realtà professionale.

⁷ La terminologia tedesca ha favorito l'utilizzo della nozione di competenza come categorie onnicomprensiva e ciò rende il compito ancora più difficile.

1.3.3 CoRe fase III: Definizione delle competenze e del profilo di competenza

Il processo di analisi del campo d'azione si conclude con la designazione delle competenze e la messa a punto del profilo di competenza. Ciò avviene utilizzando la tecnica del *Clustering* delle situazioni e la precisazione dell'area di validità delle singole competenze. Infatti una competenza si definisce anche attraverso la sua area di validità. Detto con un interrogativo: a quali situazioni si riferisce una competenza? Oppure all'inverso: quali situazioni hanno un tale grado di affinità da poter far parte di un gruppo (o una famiglia) di situazioni e delimitare così l'area di validità di una competenza? Le risposte a questi interrogativi si ottengono con il raggruppamento (*clustering*) delle situazioni. I partecipanti al *workshop* affrontano questo compito dapprima in modo intuitivo, in base alla propria esperienza e individualmente, poi si passa all'analisi comune che consideri, per individuare le situazioni affini, i seguenti criteri: i) obiettivi comuni o condivisi dalle situazioni ii) collocazione nel modello di campo d'azione. Per esempi di profili di competenza si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

1.3.4 CoRe fase IV: Elaborazione del piano di formazione

L'elaborazione di un piano didattico muove dai principi già delineati in entrata a questo capitolo. In aggiunta si mette l'accento sul valore didattico aggiunto attribuibile alle *situazioni*, alle *risorse* e alle *competenze*. Se la formazione deve fare riferimento in modo didatticamente costruttivo alla prassi, allora occorre integrare il *mondo esistenziale* – professionale ed extraprofessionale –, nelle attività d'insegnamento e apprendimento. Non si può trattare, crediamo, dell'ingenuo recupero dell'attualità promosso da una certa interpretazione della pedagogia attiva e costruttivista, quanto piuttosto di un'operazione curricolare sistematica e strutturata che, per evitare la deriva dell'arbitrio e quindi dell'insignificanza e dell'inefficacia dell'atto formativo, non può fare concessioni alla compiacenza o alla contingenza, ma dovrebbe opportunamente mettersi al servizio di una rigorosa logica didattica. La categoria di *situazione* rappresenta da questo punto di vista una base affidabile, a condizione che venga inserita in un quadro curricolare coerente e sia elemento fondante delle competenze che si vogliono insegnare. Infatti le *situazioni* di un profilo di competenza corrispondono ad uno spaccato significativo della realtà e al tempo stesso si profilano come una cartina di tornasole dell'esperienza vissuta dallo studente che vi si può identificare ed orientare. Ciò vale anche per gli insegnanti e i formatori: essi trovano nel profilo di competenza un quadro di riferimento e un linguaggio comuni, utili per intensificare direttamente e indirettamente la collaborazione. L'applicazione del concetto di competenza e della distinzione tra competenza e risorse costituisce un valore aggiunto didattico che crediamo particolarmente evidente e che può contribuire ad alcune chiarificazioni di questioni pedagogico-didattiche da sempre sul tappeto, specificamente nel merito dei problemi della valutazione. Se infatti, l'obiettivo è di impostare attività didattiche che favoriscano lo sviluppo di competenze perché le competenze permettano ai soggetti di agire in situazioni complesse attivando le proprie risorse, allora gli insegnanti, soprattutto nel contesto scolastico, possono disporre con il profilo di competenza di uno strumento che contiene un set di situazioni funzionale proprio all'impostazione del lavoro di insegnamento e apprendimento. L'apprendimento di *conoscenze*, *capacità* e *atteggiamenti* in vista di situazioni del *mondo esistenziale* diventa possibile grazie al dispositivo strutturale del curricolo e senza che queste risorse debbano essere strumentalizzate in modo riduttivo e perdano la loro autonomia e dignità. Per esempi di piani formativi si vedano le presentazioni nel capitolo 11.

Excursus I: Risorse e livelli di padronanza

Per quanto concerne le risorse, uno dei problemi fondamentali, soprattutto per le conoscenze e le capacità, è dato dal livello di padronanza che deve essere richiesto. Sovente vengono utilizzate delle tassonomie di carattere cognitivo che possono avere una certa utilità didattica, ma non permettono di individuare il livello di padronanza in una prospettiva curricolare più generale. Per questa ragione utilizziamo la seguente scala di tre valori, relativamente semplice, ma tale da permettere un giudizio orientativo, fermo restando che, in sede formativa, spetta al docente fare delle scelte più dettagliate:

Livello	Conoscenze	Capacità	Lingue*
I	„Conoscenze elementari“ (CE)	Novizio	A1
II	„Conoscenze di base“ (CB)	Avanzato (padronanza sicura, ma limitata)	A2-B1
III	„Conoscenze approfondite“ (CA)	Esperto (padronanza sicura, flessibile e adattabile)	B2-C2
(III)			

* secondo il Quadro comune europeo di riferimento (QER)

Tab. 2: Livelli di padronanza per le conoscenze, le capacità e le lingue

Excursus II: Situazione e processo

Situazioni e processi sono entrambi costitutivi per la struttura del campo d’azione professionale pur avendo uno statuto diverso. Le *situazioni* rappresentano l’elemento contestualizzante e forniscono le premesse per l’impostazione e il pilotaggio dei processi formativi e per il management delle competenze. I *processi* rappresentano l’aspetto decontestualizzante e prototipico e permettono una gestione normativa, ottimizzante delle attività lavorative. La fig. 19 illustra la relazione strutturale tra *processi* e *situazioni*.

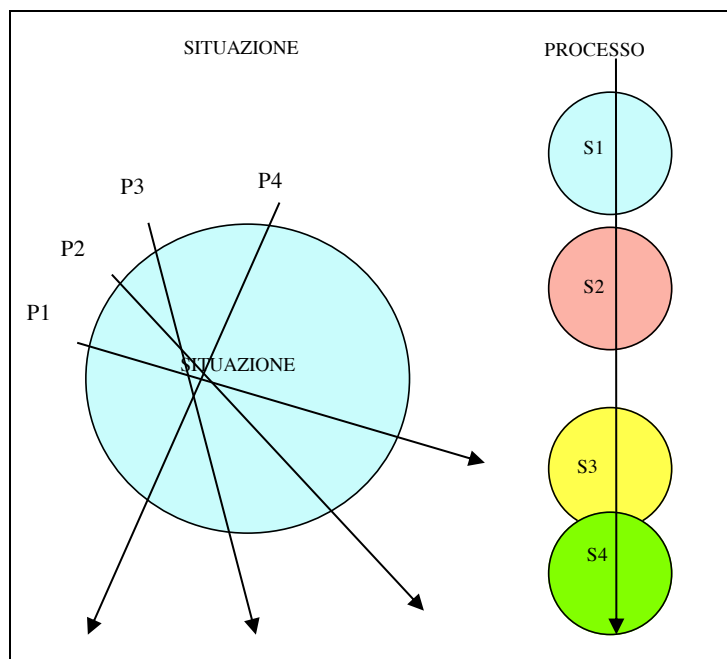


Fig. 3: Rapporto strutturale tra situazioni e processi in campi d’azione professionali

Una situazione si riferisce al contesto spazio-temporale entro il quale un’azione o un insieme di azioni affini si svolgono, essa è per così dire attraversata (o attraversabile) da diversi processi. Il processo per contro indica il delinearci di un insieme di azioni caratterizzate da una specifica logica e continuità e che passano (possono passare) attraverso diverse situazioni.

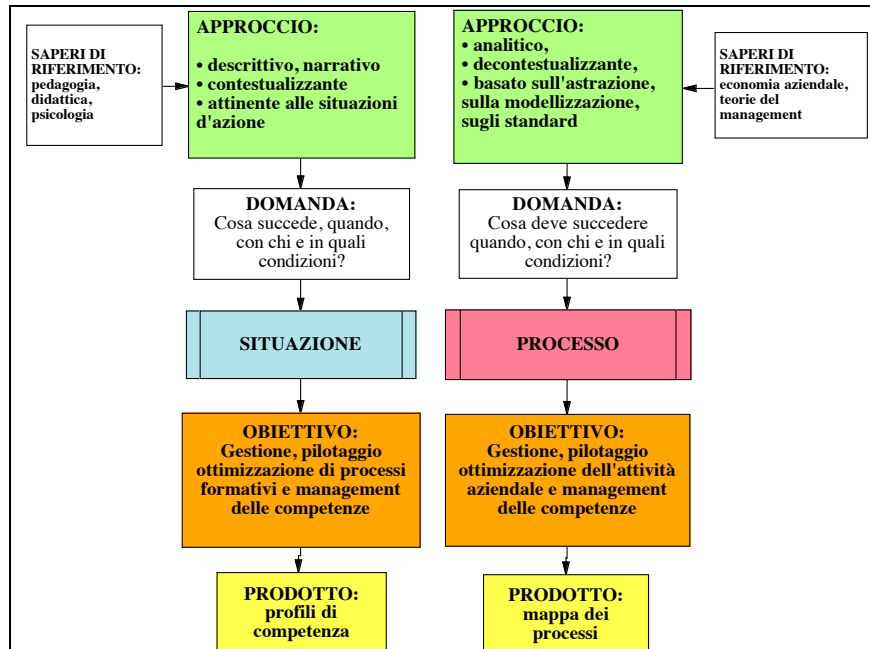


Fig. 4: **Situazione e processo: paradigmi analitici**

Il fig. 20 illustra le peculiarità dei due possibili paradigmi analitici, l’uno che verte sull’identificazione delle situazioni, l’altro sui processi. Come si può notare gli obiettivi e, di conseguenza, i saperi di riferimento, la metodologia e il prodotto sono diversi. Tuttavia essi possono utilmente essere messi in relazione, vale a dire possono concorrere ad ottimizzare il risultato a cui si mira, nel nostro caso alla validazione del profilo di competenza.

CoRe in sintesi

L’obiettivo della formazione in genere è di permettere agli individui di acquisire le necessarie risorse e competenze per far fronte con successo alle situazioni della vita e, più specificamente, del campo professionale. Un curriculum integrativo concepito secondo il modello **CoRe** che persegua questo obiettivo presuppone almeno le seguenti componenti:

- a) determinazione delle situazioni significative per la realtà quotidiana e tipiche per l’attività professionale,
- b) definizione del profilo di competenza comprendente l’indicazione delle risorse, vale a dire dei saperi, dei saper fare e dei saper essere,
- c) la traduzione del profilo di competenza in un piano di formazione che espliciti i contenuti, le modalità organizzative e indicazioni relative all’insegnamento/ apprendimento

L’idea di integrazione è determinante per il modello che mira a favorire lo sviluppo di una cultura olistica e la trasposizione di una visione d’insieme delle attività umane nei processi formativi. Ciò avviene rispettando

- la continuità dall’analisi delle situazioni nei contesti di vita quotidiana a professionale alla traduzione didattica nei contesti formativi,
- l’integrazione di diverse logiche curriculari nell’organizzazione dei contenuti,

- l'esigenza di forme e modalità di apprendimento insegnamento basate sulle situazioni e a carattere interdisciplinare,
- la necessità di valorizzare il partenariato e la cooperazione tra gli attori del processo di sviluppo del curricolo e del formativo,
- l'esigenza di favorire la formazione di individui responsabili e indipendenti.

La procedura di elaborazione di un curricolo integrativo si basa su un'accurata analisi dei campi d'azione, quotidiana e/o professionale, condotta con i professionisti e gli esperti interessati, sull'identificazione di un appropriato profilo di competenza e sullo sviluppo del piano formativo vero e proprio. In termini molto semplificati la fig. 20 mostra le fasi della procedura tipo, con l'indicazione degli attori principali, dei prodotti di ogni fase e del tempo di lavoro prevedibile per un caso semplice.

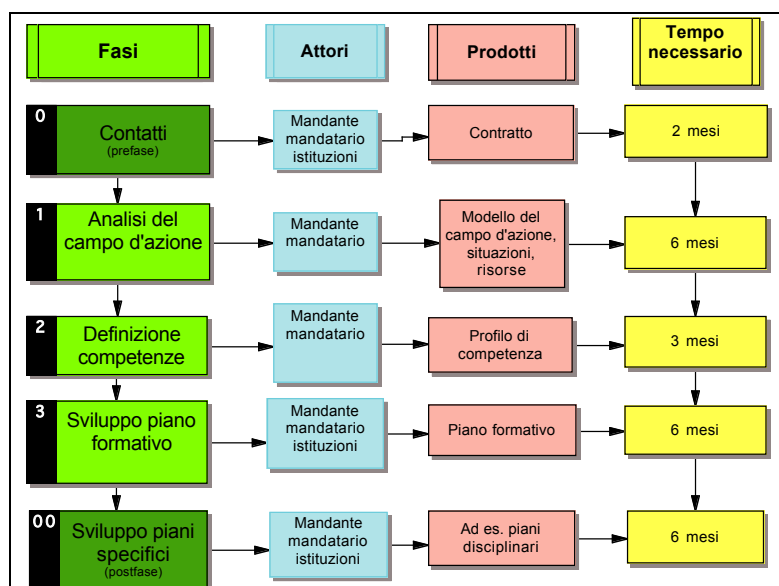


Fig. 5: Procedura CoRe (semplificata)

Lo schema prevede una prefase per i contatti e l'allestimento di un contratto, e una postfase per l'eventuale sviluppo di piani di formazione specifici e di materiali didattici. Il modello può essere applicato, con i necessari adattamenti, a realtà molto diverse, in un'azienda come per un'istituzione scolastica, per professioni complesse o per formazioni di carattere generale.

TOOLS

CoRe – Competenze e risorse /
KoRe *Kompetenzen und Ressourcen*

i / d / e / a Innovazione
sviluppo e assistenza
in educazione

2 Profili di competenza e curricoli

Illustriamo e documentiamo concretamente le modalità di applicazione del modello CoRe esposto nel capitolo precedente sulla base di un esempio concreto.

Si tratta del curriculum di formazione professionale di base degli/delle Assistenti di farmacia (AsF) sulla cui base si mettono a fuoco le fasi di sviluppo del curriculum.

Profilo di competenza e curriculum per Assistenti di farmacia (AsF)

Il progetto, avviato nel 2004 e tutt'ora in corso per la parte implementativa⁸, si contraddistingue per un'intensa collaborazione con i professionisti stessi, assistenti di farmacia e farmacisti. Durante le prime fasi ciò è avvenuto nell'ambito di *workshop*, di lavori di gruppo e in rete. Lo sviluppo del curriculum per AsF ha coinvolto direttamente e con continuità persone, esperti e professionisti delle tre regioni linguistico-culturali svizzere⁹.

2.1.1 Il modello di campo d'azione professionale

La metodologia **CoRe** richiede, quale primo passo verso l'allestimento di un profilo di *competenza*, la messa a punto di un'ipotesi di campo d'azione professionale che rappresenti gli elementi strutturali ritenuti essenziali e costitutivi per l'attività professionale. La bozza sottoposta nel *workshop* ai professionisti coinvolti appare nella fig. 22. Essa era estremamente semplice e considerava tre elementi e tre funzioni a cui si possono far corrispondere altrettanti processi: l'AsF vende dei prodotti farmaceutici ad un cliente e assume nel contempo anche funzioni informative e di consulenza.

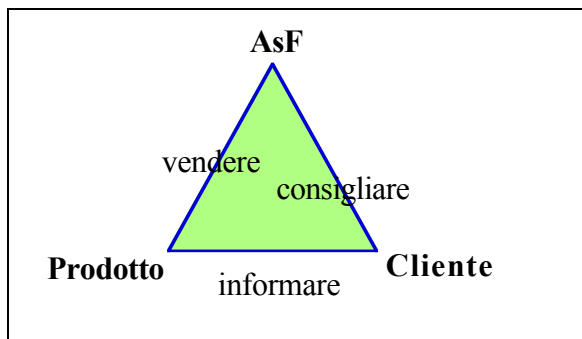


Fig. 6: Bozza del modello di campo d'azione per l'AsF

Il lavoro di approfondimento nel *workshop* ha portato a modificare questa bozza con l'introduzione del farmacista quale ulteriore componente essenziale che assume la responsabilità definitiva e guida e controlla l'attività dell'AsF.

⁸ Il progetto è stato realizzato nell'ambito delle riforme della formazione professionale attualmente in atto in Svizzera e di un partenariato tra Ufficio Federale della Formazione e della Tecnologia (UFFT), *pharmaSuisse*, l'organizzazione padronale dei farmacisti e l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP). Tutta la documentazione relativa al curriculum AsF è disponibile sul sito :

http://www.pharmasuisse.org/de/pharmazie_fachpublikum/07_pharma_assistentin/arbeitsunterlagen.php?navanchor=1010124/30.5.08. Per una presentazione sistematica si veda anche Ghisla, Bausch et al., 2008

⁹ Le difficoltà, non solo linguistiche, legate alla necessità di conciliare tradizioni lavorative e pedagogiche, per certi versi anche molto diverse, e farle convergere su un denominatore comune sono notevoli e superabili solo grazie ad intensi contatti in presenza.

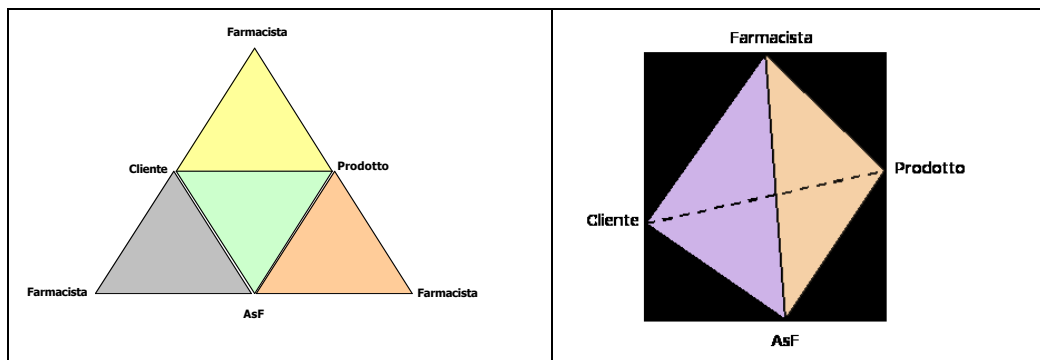


Fig. 7: **Modello del campo d'azione dell'AsF¹⁰**

La progressiva elaborazione nel corso dell'analisi ha condotto ad un modello strutturale più differenziato e completo con l'indicazione degli ulteriori attori che intervengono e in special modo la distinzione tra campo d'azione **ristretto** e campo d'azione **esteso**. Quest'ultimo va appunto oltre i confini spaziali della farmacia per coinvolgere un quadro di riferimento molto più ampio, specificato con le istanze esterne di contatto, ma anche con il sistema normativo (cfr. fig. 24). Il modello serve quale orizzonte di lavoro per le fasi susseguenti e, come si avrà modo di vedere, può essere opportunamente utilizzato anche per scopi didattici.

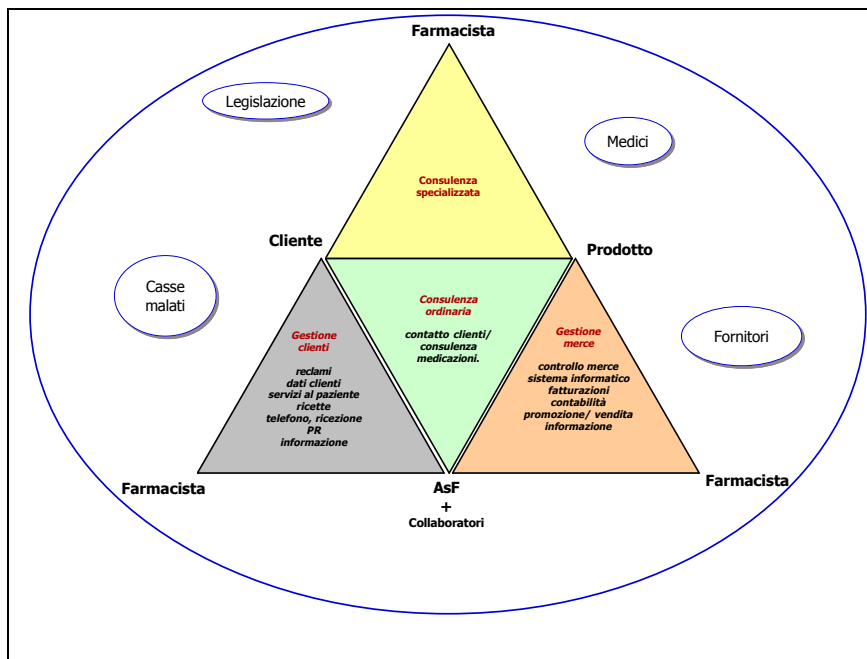


Fig. 8: **Modello del campo d'azione esteso per l'AsF**

Rammentiamo qui quanto già evidenziato in precedenza, e cioè che lo sviluppo del modello può avvenire anche in modo ricorsivo, quindi parallelo all'analisi del campo d'azione, come si esplicita nelle fasi seguenti. In ogni modo è fondamentale che pragmaticamente restino aperte le possibilità di aggiustamenti e di modifiche per evitare che il modello assuma un impatto normativo e strutturante tale da condizionare impropriamente l'analisi stessa. È pure immaginabile che la rappresentazione del modello possa avvenire in forme diverse, a condizione che siano indicati gli elementi costitutivi in un'ottica sistemica.

¹⁰ La figura geometrica utilizzata è un tetraedro, nel linguaggio comune designato anche come piramide. La figura si è dimostrata particolarmente funzionale per rappresentare il nucleo di un campo d'azione professionale.

2.1.2 L'identificazione delle situazioni

Partendo dall'idea che la formazione professionale non educa solo delle forze lavoro, dei professionisti in senso stretto, ma anche delle persone e dei cittadini, il modello integrativo di *competenza* suggerisce che l'identificazione delle situazioni rilevanti per la professione non si limiti al solo ambito professionale ma si estenda anche a quello extra-professionale. Si considerano pertanto tre categorie di situazioni: professionali, extra-professionali e di transizione.

Nell'intento di favorire la semplificazione operativa, anche in vista dei compiti di traduzione didattica nel piano formativo, le situazioni di transizione vengono integrate in quelle legate alla quotidianità professionale:

- **situazioni d'azione professionale (SAP)** – comprensive delle situazioni di transizione – che rappresentano in modo significativo ed esauriente l'insieme delle attività di una professione.
- **situazioni d'azione quotidiana (SAQ)** che attengono all'ambito di vita esistenziale extraprofessionale. Queste situazioni non devono necessariamente essere individuate dagli esperti della professione, ma è fondamentale che vengano discusse e verificate con loro¹¹.

Per ogni situazione segue la ricerca delle risorse, vale a dire delle *conoscenze*, delle *capacità* e degli *atteggiamenti*. Il lavoro avviene nel *workshop* principale condotto da due moderatori, con il contributo di 6-8 professionisti e della durata complessiva di un massimo di due giorni. Nel caso concreto dell'AsF si è lavorato dapprima durante una giornata intera per poi procedere agli affinamenti in una seconda mezza giornata. Occorre aggiungere che la verifica e la validazione, ad esempio attraverso ampie consultazioni, non solo ha coinvolto un considerevole numero di professionisti, ma ha anche richiesto un investimento di tempo non indifferente.

Situazioni d'azione professionale (SAP)

L'esplorazione del campo d'azione alla ricerca delle situazioni d'azione professionale può essere stimolata con un semplice artificio didattico, dando cioè la consegna agli esperti di descrivere le situazioni lavorative tipiche per un determinato periodo di tempo che sia sufficientemente rappresentativo. Nel caso dell'AsF si è fissato il periodo di lavoro ad una settimana, con inizio il lunedì mattina e conclusione il sabato sera. In questo modo è possibile favorire il carattere narrativo della descrizione, infatti ogni professionista coinvolto passa in rassegna individualmente la settimana per poi illustrarla al gruppo. Sotto la guida dei moderatori segue l'elaborazione con l'obiettivo di mettere a fuoco due strutture:

- c) la struttura interna alla situazione con i) la descrizione dell'azione, ii) l'indicazione degli attori coinvolti iii) l'identificazione delle regole, iv) la ricerca di una denominazione;
- d) la collocazione della situazione nel campo d'azione con l'aiuto del modello. Proprio questa procedura permette un'efficace verifica tanto del modello quanto della struttura dell'azione stessa.

Dopo un lavoro in piccoli gruppi di due-tre persone si passa alla sintesi che porta alla sistematizzazione che nel caso dell'AsF ha portato a stabilire 45 situazioni d'azione professionale¹².

Tutto il processo viene documentato per iscritto, graficamente e con una registrazione audio o video. La qualità dei risultati, in particolare anche in rapporto all'evidenziazione della valenza trasversale delle risorse, dipende molto dalla moderazione del *workshop*. Di seguito presentiamo due esempi di situazione, il primo inerente l'ambito professionale, il secondo di transizione che comportano cioè aspetti manifestamente significativi per gli ambiti di vita sia professionale che extraprofessionale.

¹¹ Occorre fare riferimento al fatto che per la formazione professionale svizzera sussiste la possibilità di predisporre separatamente i contenuti della cosiddetta *cultura generale*. Se si sceglie questa strada, allora è possibile omettere l'identificazione delle situazioni extra-professionali e si può fare ricorso ad un programma di cultura generale ufficiale (Online: www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00358/index.html?lang=de /1.3.2008).

¹² Questo è il risultato finale dopo diversi percorsi di validazione.

Situazione	2.1.2.1.1 Consulenza nel campo dei prodotti di parafarmacia
Attori	<i>Assistente di farmacia, clienti, farmacista</i>
Attività	<i>L'assistente di farmacia consiglia il cliente in merito a prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura nonché a prodotti specifici per l'economia domestica. Sa inoltre consigliare in merito alle misure preventive e proporre un trattamento personalizzato. Se del caso, dopo aver consultato il farmacista, indirizza il cliente da uno specialista.</i>
Norme	<i>Regolamentazioni interne, disposizioni legali</i>

Tab. 3: Situazione professionale per l'AsF

Con riferimento al campo d'azione (cfr. fig. 23) possiamo far rientrare questa situazione nell'ambito della consulenza speciale, inoltre essa fa parte della classe delle situazioni che concorrono a definire la competenza "Consulenza approfondita alla clientela" (cfr. il prossimo §)

Situazione	2.1.2.1.2 Gestione delle competenze
Attori	<i>Assistente di farmacia, clienti, farmacista, ev. altre persone.</i>
Attività	<i>L'assistente di farmacia valuta i suoi bisogni di formazione continua e riflette sui suoi piani di carriera.</i>
Norme	<i>Regolamentazioni interne, direttive concernenti la formazione continua</i>

Tab. 4: Situazione di transizione (SAP) per l'AsF

La gestione personale delle competenze è al centro di questa situazione. Risulta assai evidente che in primo luogo sono interessate le competenze professionali, ma, precisamente per un'esigenza di visione d'insieme, il professionista non potrà fare astrazione da tutte le altre possibili competenze nel momento in cui ragiona attorno ai suoi bisogni di formazione continua o, nel caso estremo, di mutamento radicale delle sue prospettive professionali. La situazione diventa in questo modo il perno della competenza concernente la professionalità intesa in senso lato.

Situazioni d'azione quotidiana (SAQ)

Le situazioni d'azione quotidiana che toccano la vita personale, sociale e culturale, a differenza di quelle professionali, sono particolarmente difficili da delimitare. Esse rappresentano momenti importanti del mondo esistenziale e della cultura senza avere la pretesa di poterne rappresentare la ricchezza e la complessità. Ancor più delle situazioni professionali, la loro natura è aperta, ha un carattere di esemplarità, la cui giusta considerazione è di vitale importanza in ottica formativa e apre l'orizzonte all'indispensabile opera di interpretazione in sede didattica. Di conseguenza l'identificazione delle SAQ avviene sulla base del criterio di significatività e non di rappresentatività, sottolineando inoltre che esse sono il frutto di un consenso tra le persone coinvolte e che non possono, per loro stessa natura, sottrarsi ad un certo margine di opinabilità. La scelta delle SAQ nel progetto è avvenuta seguendo almeno in parte le indicazioni del "Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale" che muove da situazioni quali componenti integrative per i contenuti formativi.

Situazione	2.1.2.1.3 Interesse per temi politici, economici e socioculturali
Responsabile	<i>Assistente di farmacia, clienti, farmacista, collaboratori, conoscenti</i>
Attività	<i>L'assistente di farmacia si interessa di questioni di politica (in particolar modo di politica sanitaria), così come di soggetti economici e socioculturali rilevanti per la farmacia. È capace di sostenere una discussione su questi soggetti.</i>
Norme	-

Tab. 5: Situazione d'azione quotidiana (SAQ) per l'AsF

2.1.3 L'identificazione delle risorse

La domanda posta ai professionisti, al fine di individuare le risorse, è di per sé semplice e diretta: “Quali sono le risorse, vale a dire le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti*, necessari per far fronte in modo professionale alle situazioni?”

L'operazione di individuazione delle risorse necessarie per svolgere le azioni richieste da una situazione è relativamente complessa. Per tre ragioni: anzitutto si tratta di prendere in considerazione le tre tipologie di sapere che costituiscono la base delle competenze: le *conoscenze*, le *capacità* e gli *atteggiamenti*. Già la distinzione tra queste tre categorie può essere fonte di difficoltà non indifferenti per il professionista, abituato ad una visione pragmatica, per cui i saperi sono filtrati dalle esigenze del compito operativo e sussiste la propensione ad amalgamare il tutto sotto il cappello delle capacità. Ciò richiede ai moderatori di distinguere bene le tre categorie, distinzione utile anche per affrontare il secondo problema attinente al fatto che questi saperi in buona parte sono dell'ordine dell'implicito (*tacit knowledge*) e necessitano di uno particolare sforzo di esplorazione analitica e interpretativa. La terza difficoltà ha a che vedere con il livello dei saperi richiesti che può essere notoriamente molto variabile e che va indicato nella prospettiva di una necessaria calibrazione didattica.

Riprendiamo di seguito i tre esempi di situazioni presentati in precedenza, corredandoli con le risorse già disposte in funzione della loro organizzazione nel piano di formazione, quindi con l'indicazione dei livelli (cfr. supra, cap. 10.3.) e considerando i tre luoghi della formazione professionale di base, ossia la *scuola professionale*, l'*azienda* e i *corsi interaziendali*.

Si noterà immediatamente come numerose conoscenze e capacità si ripetono per i tre luoghi d'apprendimento e che per gli atteggiamenti non viene fatta una distinzione: ciò è da ricondurre al fatto che tutte e tre le istanze formative contribuiscono alla loro acquisizione. Tuttavia è necessario che una delle tre istanze abbia una responsabilità prioritaria, il che viene segnalato mettendo la relativa colonna in grassetto. Questa attribuzione di responsabilità è la risultante di un confronto e di un relativo consenso tra gli esperti coinvolti. La specificazione delle risorse è corredata con il livello di approfondimento (cifra romana tra parentesi).

Situazione	2.1.3.1.1 Consulenza nel campo dei prodotti di parafarmacia		
Attori	<i>Assistente di farmacia, clienti, farmacista</i>		
Attività	<i>L'assistente di farmacia consiglia il cliente in merito a prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura nonché a prodotti specifici per l'economia domestica, Sa inoltre consigliare in merito alle misure preventive e proporre un trattamento personalizzato. Se del caso, dopo aver consultato il farmacista, indirizza il cliente a uno specialista.</i>		
Norme	<i>Regolamentazioni interne, disposizioni legali</i>		
Risorse richieste			
	Scuola	Farmacia	Corsi interaziendali
Conoscenze	Prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura (II), prodotti specifici per l'economia domestica (II), tipologia dei clienti (II)	Prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura (II), prodotti specifici per l'economia domestica (II), tipologia dei clienti (II)	Prodotti naturali, dietetici, di parafarmacia, d'igiene e cura (II), prodotti specifici per l'economia domestica (II), tipologia dei clienti (II)
Capacità	Facoltà d'ascolto (II), senso della comunicazione (II), forza di persuasione,	Identificazione della tipologia dei clienti (II), capacità di persuasione (II), tecniche di vendita	Identificazione della tipologia dei clienti (II), capacità di persuasione

	tecniche di vendita (II), capacità linguistica (II)	(II), capacità linguistica (II)	(II), tecniche di vendita (II), capacità linguistica (II)
Atteggiamenti	Senso di responsabilità, accuratezza, tatto		

Tab. 6: Situazione professionale per l'AsF (elaborata)

2.1.4 Definizione delle competenze e del profilo di competenza

Il processo di analisi del campo d'azione si conclude con la designazione delle competenze e la messa a punto del profilo di competenza.

Clustering delle situazioni e area di validità delle singole competenze

Una competenza è strettamente connessa con la sua area di validità. Detto con un interrogativo: a quali situazioni si riferisce una competenza? Oppure all'inverso: quali situazioni hanno un tale grado di affinità da poter far parte di un gruppo (o una famiglia) di situazioni e delimitare così l'area di validità di una competenza? Le risposte a questi interrogativi si ottengono con il raggruppamento (*clustering*) delle situazioni. I partecipanti al *workshop* affrontano questo compito dapprima in modo intuitivo, in base alla propria esperienza, poi si passa all'analisi comune che consideri, per individuare le situazioni affini, sulla base dei seguenti criteri: i) obiettivi comuni o condivisi dalle situazioni ii) collocazione del modello di campo d'azione.

Le tre situazioni prese in esame in precedenza a titolo esemplificativo sono state raggruppate nel modo seguente:

- situazione d'azione professionale con ulteriori otto situazioni¹³ nell'alveo della competenza **"Consulenza approfondita alla clientela"** così definita¹⁴:
"L'assistente di farmacia dispone delle conoscenze, delle capacità e della sensibilità necessarie per instaurare delle relazioni personali con i clienti. Ciò le permette di conoscere i loro bisogni e di offrire loro una consulenza e un sostegno adeguati. Conosce i suoi limiti e sa sempre quando rivolgersi al farmacista."
- situazione di transizione con ulteriori due situazioni¹⁵ nell'alveo della competenza **"Professionalità dell'assistente di farmacia"** così definita:
"L'assistente di farmacia assume le sue responsabilità professionali anche nei confronti del suo ambiente sociale. È capace di portare uno sguardo critico sul suo lavoro ed è cosciente così dei suoi limiti. È di conseguenza in grado di partecipare attivamente allo sviluppo delle sue competenze professionali assumendo la responsabilità della sua formazione continua in modo da mantenersi aggiornato sulle evoluzioni dell'ambito professionale e del mercato del lavoro."
- situazione d'azione quotidiana con ulteriori cinque situazioni¹⁶ nell'alveo della competenza **"L'assistente di farmacia nel contesto socioculturale"** così definita:
"L'assistente di farmacia si percepisce in quanto individuo integrato in un contesto sociale e"

¹³ L'elenco delle nove situazioni è il seguente: 1. Valutazione dello stato di salute del cliente, 2. Consulenza nel settore OTC, 3. Consulenza nei prodotti di parafarmacia, 4. Preparazione di un set di farmacia, 5. Primi soccorsi, 6. Trattamento della richiesta per un prodotto non in vendita in Svizzera, 7. Consulenza a viaggiatori e in merito a vaccinazioni, 8. Gestione degli articoli a noleggio, 9. Identificazione e assistenza di persone con problemi di dipendenza.

¹⁴ Si tratta di un compito da assolvere da parte dei moderatori. Le proposte di formulazione vanno verificate dai professionisti. Una competenza deve essere formulata in modo conciso, seguendo in particolare tre criteri:

- breve descrizione dell'attività considerandone anche gli obiettivi,
- contestualizzazione minima,
- riferimenti alle risorse (esterne) necessarie e più importanti.

¹⁵ L'elenco delle nove situazioni è il seguente: 1. Rapporti verso l'esterno nell'interesse della farmacia, 2. Colloqui con i superiori, 3. Gestione delle competenze.

¹⁶ L'elenco delle nove situazioni è il seguente: 1. Interesse per argomenti politici, economici e culturali, 2. Sviluppo della creatività e delle facoltà di espressione, 3. Partecipazione attiva a processi democratici, 4. Ricorso a istituzioni giuridiche in situazioni conflittuali, 5. Utilizzo di apparecchiature tecniche e a titolo privato, 6. Sviluppo della personalità e socializzazione in un contesto socioculturale.

TOOLS

CoRe – Competenze e risorse /
KoRe *Kompetenzen und Ressourcen*

culturale. Dispone delle risorse necessarie per un approccio fiducioso, aperto e costruttivo a tutte le forme di cultura. È inoltre in grado di prendere posizione su soggetti sociali, politici ed economici assumendo così il suo ruolo di cittadino responsabile e coinvolto nella vita della comunità.”

Le competenze designate danno luogo al **profilo di competenza** che per l'AsF comprende 12 competenze e 51 situazioni (Tab. 8).

	Competenze (titolo)	Situazioni (numero)	Risorse
1	Comportamento nel gruppo	2	Conoscenze, capacità, atteggiamenti (precisate per ogni situazione e competenza)
2	Gestione della merce	5	
3	Igiene e sicurezza	2	
4	Lavori farmaco-tecnici	3	
5	Vendita semplice	5	
6	Gestione delle ricette	4	
7	Contatto con i partner in ambito sanitario	4	
8	Lavori amministrativi	5	
9	Consulenza approfondita alla clientela	9	
10	Promozione delle vendite	3	
11	Professionalità dell'assistente di farmacia	3	
12	L'assistente di farmacia nel contesto socioculturale	6	

Tab. 7: Profilo di competenza AsF

Al profilo di competenza fa per così dire da cappello la descrizione sintetica dell'immagine della professione:

“L'assistente di farmacia lavora in una farmacia, di regola una Piccola Media Impresa (PMI), che evolve progressivamente in direzione di «centro del benessere». Lavora a stretto contatto con dei clienti con esigenze diverse, offre una consulenza professionale e vende loro dei medicinali e/o dei prodotti di parafarmacia. L'assistente di farmacia è il braccio destro del farmacista e lavora all'interno di un gruppo, in un contesto ben strutturato. Deve sapere allacciare contatti con l'esterno, effettuare dei lavori amministrativi e assumere dei compiti di promozione delle vendite.

Deve disporre di conoscenze approfondite e capacità elevate per offrire una consulenza di qualità, ma anche per maneggiare e vendere correttamente i prodotti parafarmaceutici. Effettua i suoi lavori sotto la supervisione del farmacista che assume in tutti i casi la responsabilità finale.”

Bibliografia

- Clot, Y. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Ghisla, G. (2008). Gestione delle competenze e capitale umano nell'economia ticinese. In G. Ghisla, F. Bignami, C. Küchler & F. Mulatero (Eds.), *Incertezza, movimento, creatività: le aziende di fronte alla gestione delle competenze*. Lugano/Zollikofen: Istituto Federale per la Formazione Professionale (IUFPF).
- Ghisla, G., & Bausch, L. (2006). Interdisziplinarität: ein Mehrwert für die Disziplinen. In A. Zeyer & M. Wyss (Eds.), *Interdisziplinarität im Unterricht auf der Sekundarstufe II* (pp. 10-34). Zürich: h.e.p. verlag u. Verlag Pestalozzianum.
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3/2008, 431-466.
- Küsters, I. (2006). *Narrative Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Norton, R. E. (1997). *DACUM Handbook*. Ohio.
- Trahar, S. (Ed.). (2006). *Narrative Research on Learning. Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: CNR.