COESIONE ITALIA 21-27
GIOVANI, DONNE E LAVORO

Cofinanziato dall'Unione europea

MINISTERO del LAVORO e delle POLITICHE SOCIALI

FOCUS Inapp

# VERSO UN METAMODELLO DELLE COMPETENZE CHIAVE E DEI FRAMEWORK: LO SCENARIO EUROPEO

10

INAPP
ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE

ISSN: 3103-2788

L'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca che si occupa di analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e, in generale, di tutte le politiche economiche che hanno effetti sul mercato del lavoro.

Nato il 1° dicembre 2016 a seguito della trasformazione dell'Isfol e vigilato dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, l'Ente ha un ruolo strategico – stabilito dal decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150 – nel nuovo sistema di *governance* delle politiche sociali e del lavoro del Paese. L'Inapp fa parte del Sistema statistico nazionale (SISTAN) e collabora con le istituzioni europee. È Organismo Intermedio del Programma nazionale Giovani, donne e lavoro 2021-2027 del FSE+, delegato dall'Autorità di Gestione all'attuazione di specifiche azioni (Piano Inapp 2023-2026), ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale. È l'ente nazionale all'interno del consorzio europeo ERIC-ESS che conduce l'indagine European Social Survey.

L'attività dell'Inapp si rivolge a una vasta comunità di stakeholder: ricercatori, accademici, mondo della pratica e policymaker, organizzazioni della società civile, giornalisti, utilizzatori di dati, cittadinanza in generale.

**Presidente:** Natale Forlani
**Direttore generale:** Loriano Bigi

**Riferimenti**
Corso d'Italia, 33 00198 Roma
Tel. +39.06.85447.1
web: www.inapp.gov.it
**Contatti:** editoria@inapp.gov.it

Il lavoro è realizzato da due Gruppi di ricerca “Competenze chiave per l’occupabilità nella filiera lunga della formazione tecnico-professionale” della Struttura Sistemi formativi e “Atlante del lavoro e analisi delle competenze" della Struttura Lavoro e professioni.

Autori: Fabrizio Giovannini, Mariachiara Pacquola, Bruno Pacquola, Rita Porcelli, Marta Santanicchia

Testo pubblicato a settembre 2025

Impaginazione ed editing grafico: Valentina Orienti
Elaborazione grafica copertina: Enrico Camurri

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell’Ente.

Alcuni diritti riservati [2025] [Inapp]

Quest’opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione — Non commerciale — Condividi allo stesso modo 4.0. Italia License.
(http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

ISSN 3103-2788

# Indice

Introduzione ..... 4
1. Obiettivo, focalizzazione (ecologico-digitale) e impianto metodologico dello studio di scenario ..... 8
2. Strategia europea: ruolo del Joint Research Center (JRC) e degli Stati membri ..... 9
3. Quadro di competenze DigComp ..... 12
4. Quadro di competenze EntreComp ..... 17
5. Quadro di competenze LifeComp ..... 22
6. Quadro di competenze GreenComp ..... 26
7. Quadro di competenze Cultura Democratica (RFCDC) ..... 31
8. Alcune evidenze e riflessioni dall'analisi di scenario europeo ..... 37
Bibliografia ..... 45

# Introduzione

### *Progetto metamodello e comunità di pratica*

A ottobre 2024 è stato avviato dall'Inapp il progetto di ricerca per l'*Analisi e modellizzazione delle competenze chiave* all'interno dei sistemi formativi e dell'apprendimento, che si colloca nel Piano nazionale Giovani, Donne e Lavoro FSE+ 2021-2027[1]. Il progetto, coordinato dai gruppi di ricerca *Competenze chiave per l'occupabilità*, e *Atlante del Lavoro e analisi delle competenze*[2], ha l'obiettivo di costruire e sperimentare un *metamodello* dialogante con l'infrastruttura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni (da qui Atlante), per rappresentare le competenze chiave e i quadri europei di competenze, rispondendo alle esigenze di *trattamento* (formazione, valutazione, valorizzazione, riconoscimento ecc.) di queste competenze da parte degli attori dell'apprendimento. Nel progetto vengono prese in considerazione le competenze chiave: digitale; personale, sociale e di imparare a imparare; di cittadinanza; imprenditoriale; di consapevolezza ed espressione culturali; e i quadri europei: DigComp, LifeComp, EntreComp, GreenComp e Cultura Democratica. Da qui in avanti ci si riferirà per brevità a questo progetto come *progetto metamodello*.

Intorno al progetto metamodello si è creata una comunità di pratica di docenti universitari, ricercatrici e ricercatori e di esperti/e in diverso modo partecipanti ad altri due progetti di recente avviati dall'Inapp, che conducono percorsi teorici e processi tecnici per molti versi complementari, di cui uno mira a definire un modello evoluto di competenze professionali per i formatori, alla luce di competenze chiave e agentività, e un secondo ha ad oggetto le attività di sviluppo dell'Atlante.

La comunità di pratica è stata inaugurata con tre momenti di comune riflessione, di cui il primo si è realizzato l'11 dicembre 2024[3]. In questo webinar ci si è confrontati sulle competenze chiave e i quadri europei a partire dai risultati dello studio di scenario europeo realizzato in prima *release*, toccando alcuni temi centrali come le epistemologie sottese a questi riferimenti europei, la scelta italiana di centralizzazione istituzionale delle politiche che ne indicano la declinazione e l'uso territoriale, e la necessità di un ascolto attento delle esigenze dei territori, delle istituzioni e degli attori coinvolti nella macro-filiera dell'apprendimento-formazione-lavoro.

Un secondo momento di incontro della comunità di pratica si è realizzato il 16 dicembre[4]: il confronto si è focalizzato sul tema della scelta di un approccio teorico e di un metodo di analisi della competenza capace di rileggere le competenze dei quadri europei e, nello stesso tempo, di dialogare e connettersi con l'Atlante e i vari soggetti istituzionali che lo adottano a livello locale. Il progetto, infatti, si posiziona sull'epistemologia dell'azione all'interno della teoria olistica dell'attività (Leontiev, Engestrom, Leplat, Rubinstein, integrando quindi l'agentività delle persone) e della didattica professionale (Pastré, Vergnaud, Mayen, Olry) e, a partire dalle analisi di scenario, sperimenta una rilettura dei framework europei capace di evidenziarne sia le differenze epistemologiche, sia la plurivalorialità e la pluridirezionalità della competenza.

Questa prospettiva non sostituisce gli impianti originari, ma li rilegge in una grammatica comune orientata agli usi nei contesti (progettazione, valutazione, riconoscimento), per permettere all'azione di incontrare l'interezza della persona, evitando così una riduzione tecnicistica della competenza alla sola dimensione

[1] Si riconduce alla omonima Linea Operativa avviata ad aprile 2023, afferente all'Attività 2 Competenze chiave per l'occupabilità; Operazione n. 4 - Migliorare la qualità dei sistemi e dei dispositivi di istruzione e formazione professionale per agevolare le transizioni e la rispondenza alle esigenze dei sistemi produttivi (Responsabile Emmanuele Crispolti). Il progetto è condotto da Inapp con la collaborazione della Società aggiudicataria di bando di gara Intellera Consulting.

[2] Il primo gruppo di ricerca è coordinato da Fabrizio Giovannini e il secondo da Rita Porcelli.

[3] Si rimanda a https://www.inapp.gov.it/eventi/verso-una-ecologia-socio-istituzionale-dellapprendimento-competenze-chiave-qualificazioni-e-atlante.

[4] Si rimanda a https://www.inapp.gov.it/eventi/il-ruolo-del-lavoro-e-delle-situazioni-di-lavoro-nella-progettazione-di-artefatti-formativi-primi-contributi-dellanalisi-di-scenario-europeo-e-italiano.

economico-produttiva. Questo momento di approfondimento collettivo sul contributo della teoria dell'attività e dell'analisi del lavoro (e delle situazioni di lavoro) si è concentrato sulla progettazione delle competenze, di dispositivi formativi coerenti e degli standard professionali.

La comunità di pratica si è poi incontrata nell'ambito del seminario del 18 dicembre[5], in cui sono state presentate le piste di evoluzione e di innovazione di Atlante a livello di sistema informativo e informatico, quale nodo strategico a supporto dei servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente.

Come anticipato, il progetto metamodello, sta lavorando alla progettazione di un dispositivo nazionale di dialogo fra i descrittori europei e la rappresentazione del lavoro contenuta nell'Atlante. Il percorso progettuale del metamodello si concentra su una prospettiva che si declina nei seguenti obiettivi:

- assumere la configurazione di meta-dispositivo, capace di tenere conto delle esigenze, dei vincoli e dei linguaggi che i diversi attori della macro-filiera dell'istruzione-formazione e apprendimento (*policy makers*, enti di formazione, progettisti, operatori nei servizi territoriali competence-based) hanno nel loro compito di progettare artefatti per la formazione, il lavoro e l'apprendimento che includano il trattamento delle competenze chiave e delle competenze dei quadri europei;
- guidare la progettazione e l'uso di tali artefatti, diretti a diversi destinatari (disoccupati, occupati, giovani, persone in fragilità ecc.), considerando la portabilità del diritto permanente di accesso, uso e scambio delle competenze per le molteplici finalità (certificazione, sviluppo di competenze, mobilità e inserimento/reinserimento professionale ecc.) e nei diversi contesti d'uso (di vita e di lavoro);
- individuare e precisare la *referenzializzione* come processo di interfaccia metodologica tra i riferimenti europei e Atlante, in quanto potenziale punto di raccordo futuro in grado di far convergere lo sguardo di una molteplicità di attori territoriali verso una rappresentazione dinamica e *semplessa*[6] delle competenze della persona lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti di apprendimento e lavoro formali, non formali e informali;
- assumere, quindi, una natura non prescrittiva, ma supportiva allo scopo di facilitare il lavoro di trattamento delle competenze chiave e delle competenze dei quadri europei.

La definizione del metamodello continuerà ricorsivamente fino al termine dei due anni di lavoro, a fronte dei feedback delle varie azioni previste; la sua validazione avverrà quindi progressivamente attraverso il confronto con il comitato tecnico scientifico di progetto, la comunità di ricerca e gli attori del territorio, anche a fronte della verifica dell'impatto che tale dispositivo avrà sugli altri due progetti complementari in corso. A seguito della definizione del metamodello, una seconda fase di ricerca riguarderà la sua sperimentazione, in termini di ancoraggio con le diverse articolazioni strutturali di Atlante, in particolare nel merito del Settore Economico Professionale dei Servizi di educazione, formazione e lavoro (SEP n. 18); la terza fase vedrà la selezione-ottimizzazione-costruzione ex novo di *tools metodologici* per gli operatori dell'apprendimento, sulla base delle risorse pedagogico-didattiche individuate durante lo studio di scenario.

### *Studio dello scenario europeo e progettazione del metamodello*

Lo studio di scenario è stato condotto ai fini della progettazione del metamodello, e cioè per definirne gli obiettivi, le funzionalità e le specifiche, andando a porre, come prima questione cruciale, le caratteristiche necessarie per poter rispondere a una prospettiva *ecologica*; si è andati in questo senso a considerare,

[5] Si rimanda a https://www.inapp.gov.it/eventi/latlante-del-lavoro-e-delle-qualificazioni-nodo-strategico-a-supporto-dei-servizi-per-loccupabilita-e-lapprendimento-permanente.

[6] Espressione della *semplessità*, come insieme di soluzioni (non scorciatoie o riassunti) che corrispondono a una logica di complessità decifrabile. Si rimanda per approfondire a Berthoz (2011).

all'interno dello scenario europeo, come le competenze chiave e i quadri di competenze fossero stati progettati e sviluppati in funzione dei diversi contesti d'uso, dei fabbisogni, delle condizioni di esercizio e delle attività in cui gli attori si trovano a operare. L'analisi delle competenze chiave e dei quadri europei implica l'individuazione, da un lato delle normative e delle linee di indirizzo specifiche relative allo sviluppo di tali oggetti a livello europeo, dall'altro dei metodi e strumenti che sono stati progettati e diffusi per essere implementati dagli attori all'interno delle loro attività di progettazione, implementazione e manutenzione di repertori e referenziali, siano essi descrittivi, di valutazione, di certificazione, di formazione.

Lo studio risponde a tre diverse prospettive:

- la prima riguarda la continuità con il processo di elaborazione dello studio di scenario italiano, anche questo realizzato in prima versione;
- la seconda affronta la funzionalità informativa relativamente alle esigenze di progettazione e alla validazione del metamodello delle competenze chiave: comprendere la complessità emergente dallo scenario europeo è un passaggio necessario per progettare un metamodello che risulti significativamente pertinente e rilevante per gli attori dei vari sistemi italiani, in funzione delle questioni epistemologiche, normative, teoriche, metodologiche, pratiche, sottese a un tale processo;
- la terza riguarda, infine, la sua ricorsività lungo l'arco di vita del progetto: l'avanzare del tempo porterà a un parallelo evolversi delle riflessioni condotte a livello europeo e nazionale sul trattamento delle competenze attenzionate ed è fondamentale monitorare il modo in cui tali oggetti subiranno nuove evoluzioni, o come nuovi oggetti appariranno nello scenario europeo e nazionale (già si prefigurano aggiornamenti relativi alle strategie europee nell'ambito della VET e ai quadri esistenti, e DigComp versione 3.0 si annuncia per la fine del 2025).

Dal punto di vista metodologico, lo studio dello scenario europeo ad oggi condotto si basa su un'analisi documentale (desk) e online (fonti digitali e materiali web) della bibliografia europea attualmente disponibile. L'analisi è stata accompagnata da una serie di prime interviste esplorative ad esperti del settore, che hanno guidato la scelta degli approfondimenti dei testi di riferimento principali. Le informazioni acquisite con la fase desk stanno supportando l'analisi delle interconnessioni tra le competenze chiave europee, e tra quest'ultime e i quadri europei, orientando anche la fase di formulazione delle 'domande giuste' da porre al sistema di Intelligenza Artificiale al fine di determinare le possibili "complementarità e/o compatibilità e/o similitudini semantiche" tra le competenze dei diversi quadri. Saranno poi realizzate nel corso del progetto delle ulteriori interviste tematiche approfondite.

### *I contenuti del Focus*

Il presente elaborato risponde all'obiettivo di rendere da subito disponibili alcuni dei contenuti raccolti e analizzati, soprattutto nel merito delle caratteristiche dei quadri (origine e finalità, epistemologie, articolazione di aree e competenze ecc.). Per economia del testo, non si entra nel dettaglio fine delle tematiche specifiche: ad esempio la transizione ecologico-digitale, sebbene se ne inquadri il perimetro e il taglio al capitolo 1; i quadri derivati (DigCompOrg per DigComp) e loro risorse pedagogiche, comunque ricompresi nella matrice comparativa proposta nell'ultimo capitolo; o ancora il progetto Scaffold, che testimonia una nuova fase di promozione da parte della Commissione europea di uso congiunto dei quadri europei a fini didattici. Per quanto riguarda le ulteriori risorse considerate nello studio, a conclusione di ogni capitolo dedicato ai quadri europei (capp. 3; 4; 5; 6; 7) sono riportati dei prospetti sintetici dal titolo 'Ulteriori elementi analizzati' con un elenco di riferimenti aggiuntivi, in modo che, chiunque abbia interesse possa autonomamente approfondire tali piste.

Il capitolo finale propone una matrice comparativa dei quadri e una prima sintetica analisi epistemologica dei diversi framework europei alla luce dell'epistemologia dell'azione, richiamando alcuni nodi tematici affrontati nel webinar del 16 dicembre 2024. Il capitolo si chiude con ulteriori riflessioni sull'analisi di scenario emerse dal confronto nella comunità di pratica (webinar dell'11 dicembre 2024).

Questo Focus, oltre a documentare gli esiti dello studio di scenario europeo in progress, inaugura un canale e un percorso di comunicazione e condivisione, a beneficio di chi desideri seguire gli sviluppi di questo percorso di ricerca.

# 1. Obiettivo, focalizzazione (ecologico-digitale) e impianto metodologico dello studio di scenario

L'obiettivo generale che ci si è posti con lo studio dello scenario europeo è stato quello di analizzare le politiche europee, le caratteristiche strutturali, epistemiche, concettuali e le relazioni sia interne tra i cinque quadri di competenze, sia esterne inerenti alle competenze chiave considerate.

La focalizzazione dello studio è sulla transizione ecologico-digitale: i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (OSS) dell'Agenda 2030 (United Nations 2015) hanno infatti costituito la bussola che ha orientato l'impegno della Commissione europea verso la costruzione di un nuovo modello di crescita sostenibile declinato con gli obiettivi del Green Deal europeo (European Commission 2019). Inoltre, sul versante digitale, l'Europa si è data l'ulteriore obiettivo strategico di trasformare il decennio in corso nel 'decennio digitale' attraverso l'esecuzione del programma Digital Compass 2030 (European Commission 2021), che mira a stabilire la sovranità tecnologica dell'Europa e a costruire una società digitale resiliente, centrata sulla persona e prospera.

In questo quadro l'importanza data all'approfondimento della tematica relativa alla transizione ecologico-digitale è stata determinata da due esigenze complementari tra di loro, di natura concettuale e di sostenibilità economico-competitiva. Sotto il profilo concettuale è stato esplicitato il filo logico esistente tra il fenomeno emergente delle due transizioni gemelle, le conseguenti risposte strategiche della Commissione europea — considerando come esempio l'Agenda europea delle competenze 2020 (European Commission 2020a) e il Piano di Istruzione digitale 2021-2027 (European Commission 2020b) — e le dirette ripercussioni sull'attivazione dei processi di costruzione e pubblicazione, aggiornamento dei quadri di competenze e delle risorse pedagogico-didattiche di supporto. Dall'altro lato, sotto il profilo della sostenibilità economico-competitiva, lo studio ha permesso di evidenziare l'impatto della transizione ecologica sulle professionalità emergenti a livello internazionale, confrontare la posizione dell'Italia rispetto all'Europa in materia di sostenibilità e di economia circolare ed evidenziare le pratiche sostenibili presenti nel settore manifatturiero italiano. Sono stati inoltre esplicitati gli obiettivi strategici del Digital Compass 2030, nonché il relativo posizionamento dell'Italia rispetto all'Europa sulla base degli indicatori chiave di performance riportati dal Report DESI 2024 (European Commission 2024a).

Lo studio di scenario è stato effettuato considerando i diversi livelli *macro, meso e micro*; in particolare, il livello *macro* è orientato a descrivere la strategia europea attuata per lo sviluppo dei quadri e dei prodotti pedagogico-didattici e illustrare il diverso ruolo della Commissione europea e degli Stati membri nelle modalità di utilizzo, sperimentazione e diffusione dei quadri europei. Il livello *meso*, riguardante i cinque quadri di competenze, è orientato a descrivere gli attori coinvolti, i modelli concettuali dei quadri, l'approccio multi-metodo trasversale utilizzato, il processo operativo applicato, le pedagogie suggerite per il loro apprendimento, i potenziali destinatari. Il livello *micro* concerne le componenti strutturali dei quadri europei, i metodi e gli strumenti pedagogici resi disponibili per il loro apprendimento e le principali relazioni con gli altri quadri e con le competenze chiave europee. I livelli macro e meso sono fortemente contaminati dal filo logico delle due transizioni che, seppure differenti, perseguono sinergicamente lo "sblocco del potenziale delle soluzioni digitali per accelerare la sostenibilità delle organizzazioni" e dall'altro, l'applicazione del "pensiero sostenibile" alla tecnologia, agli asset di dati e alle risorse digitali.

## 2. Strategia europea: ruolo del Joint Research Center (JRC) e degli Stati membri

### *Origine dei Quadri europei: le Raccomandazioni sulle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente del 2006 e del 2018*

Nel 2018 il Consiglio dell'Unione europea ha rivisto la Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Council of Europe 2018), adottata originariamente nel 2006 (European Parliament 2006), che stabiliva il quadro di riferimento per le competenze chiave europee (tabella 1).

**Tabella 1 Raccomandazioni (2006 e 2018) a confronto: 8 competenze chiave; 7 tematiche-elementi trasversali**

**8 Competenze chiave europee**

| Raccomandazione 2006 | Raccomandazione 2018 |
|---|---|
| 1.Comunicazione madrelingua | 1.Competenza alfabetica funzionale |
| 2. Comunicazione nelle lingue straniere | 2. Competenza multilinguistica |
| 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia | 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia |
| 4. Competenza digitale | 4. Competenza digitale |
| 5. Apprendere ad apprendere | 5. Competenza personale, sociale e imparare a imparare |
| 6. Competenze sociali e civiche | 6.Competenza in materia di cittadinanza |
| 7.Spirito di iniziativa e intraprendenza | 7. Competenza imprenditoriale |
| 8. Consapevolezza ed espressione culturale | 8. Competenza in materia di Consapevolezza ed espressione culturale |

**7 Tematiche – Elementi Trasversali**

| Raccomandazione 2006 «tematiche che si applicano nel quadro di riferimento» | Raccomandazione 2018 «elementi che sottendono a tutte le competenze chiave» |
|---|---|
| 1. Pensiero critico | 1.Pensiero critico |
| 2. Problem solving | 2.Problem solving |
| | 3.Lavoro di squadra |
| | 4. Comunicazione e negoziazione |
| 3. Creatività | 5. Creatività |
| | 6. Abilità analitiche |
| | 7. Abilità interculturali |
| 4.Iniziativa | |
| 5. Valutazione del rischio | |
| 6. Assunzione di decisioni | |
| 7. Gestione costruttiva dei sentimenti | |

Fonte: elaborazione Inapp da Raccomandazioni europee

Nella più recente Raccomandazione le competenze chiave, "sono (…) tutte di pari importanza (…) possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro (…)". A tutte le competenze chiave sono sottesi sette "elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali" (tabella 1).

In maniera analoga, la Raccomandazione del 2006 indicava nel quadro di riferimento "diverse tematiche" con un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti[7].

[7] Nell'ambito del Progetto 'carte Scaffold' con cui JRC ha deciso di esplorare se e come i diversi quadri di riferimento e le loro singole competenze potessero essere disaggregati e raggruppati, con l'obiettivo di aiutare a gestire il loro *trattamento* in contesti di istruzione e formazione, gli elementi individuati nella Raccomandazione UE 2018 sono richiamati con la denominazione di 'competenze trasversali'. Si veda per approfondire European Commission 2024b.

### *Gli obiettivi dei Quadri europei e il ruolo del JRC*

L'istruzione e la formazione costituiscono un'area politica in cui la Commissione europea esercita una competenza di supporto (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 2012). La responsabilità dei contenuti dell'insegnamento e dell'organizzazione dei sistemi educativi, nonché della loro diversità culturale e linguistica, spetta esclusivamente agli Stati membri.

In questa prospettiva, una Raccomandazione del Consiglio è intesa come un invito all'azione, ma non è vincolante e non può garantire che tutti gli Stati membri agiscano.

I quadri di competenze rappresentano, quindi, misure di supporto elaborate dalla Commissione europea per aiutare gli Stati membri ad attuare la Raccomandazione, sono di natura descrittiva e non prescrittiva, e ogni Stato membro può utilizzarli o meno, e sempre nella misura in cui servono per l'implementazione della propria agenda strategica.

Il Centro Comune di Ricerca JRC è il servizio scientifico interno della Commissione europea, che ha l'obiettivo di fornire un supporto tecnico indipendente e basato sull'evidenza scientifica alle politiche nel momento della loro definizione. Il JRC collabora con le Direzioni Generali responsabili delle politiche dell'Unione europea e, allo stesso tempo, promuove l'innovazione sviluppando nuovi metodi, strumenti e norme, mettendo le proprie competenze a disposizione degli Stati membri, delle comunità scientifiche e dei partner internazionali. Il suo ruolo di 'servizio della Commissione', che ne assicura l'indipendenza da interessi nazionali o privati, è fondamentale per lo svolgimento delle sue funzioni.

Il JRC ha realizzato, a partire dal 2013, i quattro quadri europei di competenze: il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini (DigComp) originariamente pubblicato nel 2013 (Ferrari 2013), aggiornato fino alla versione 2.2 nel 2022 (Vuorikari *et al.* 2022). Il Quadro sulla competenza imprenditoriale (EntreComp), pubblicato nel 2016 (Bacigalupo *et al.* 2016). Il Quadro per la competenza chiave personale, sociale e di imparare a imparare (LifeComp), pubblicato nel 2020 (Sala *et al.* 2020a; 2020b). Il Quadro europeo delle competenze sulla sostenibilità (GreenComp), pubblicato nel 2022, non fa parte delle otto competenze chiave: "La sostenibilità è trasversale a diverse altre competenze chiave; basata sul pensiero scientifico, comprende una serie di competenze personali e sociali, l'imprenditorialità e la consapevolezza culturale. La sostenibilità è collegata alla competenza civica per sottolineare il ruolo del discente nel decidere e contribuire allo sviluppo di un mondo pacifico, inclusivo e sostenibile" (Bianchi *et al.* 2022a)[8].

Il primo obiettivo dello sviluppo di tali quadri è stato quello di creare un linguaggio comune per collegare il mondo dell'istruzione con quello del lavoro. Inoltre, DigComp, EntreComp, LifeComp e GreenComp forniscono un livello di dettaglio fine su ciascuna competenza per supportare gli stakeholder rispetto a tre sfide principali identificate dalla Raccomandazione del Consiglio, riguardanti la transizione verso un apprendimento permanente orientato alle competenze. Tali sfide riguardano: il loro utilizzo in una varietà di approcci e contesti di apprendimento; il loro supporto agli insegnanti e ad altro personale educativo; il loro impiego per la valutazione e la validazione degli apprendimenti.

[8] Come sarà trattato più avanti il Quadro RFCDC è stato costruito dal Consiglio d'Europa.

### *La metodologia di costruzione dei Quadri europei: l'approccio multi-metodo*

Il JRC ha consolidato nel corso degli anni un metodo per sviluppare i quadri di competenze a partire dalla fine del 2010, da quando, cioè, ha iniziato il programma di ricerca sulle competenze digitali.

Il processo parte sempre da una ricerca desk finalizzata a comprendere come ciascun insieme di competenze sia definito nella letteratura accademica o nelle pratiche di istruzione e formazione (Ala-Mutka 2011; Caena 2019). Successivamente vengono svolte delle consultazioni, con esperti prima e con gli stakeholder poi, basate su proposte progressivamente perfezionate, fino alla realizzazione di una versione condivisa, poi pubblicata. Le consultazioni vengono effettuate con workshop in presenza e on-line, comprendenti esperti del mondo dell'istruzione e della formazione.

Allo scopo di illustrare l'approccio metodologico utilizzato viene ripreso l'esempio di creazione di EntreComp; la metodologia si articola in cinque fasi principali:

- Ricerca desk: un'indagine sulla letteratura scientifica, metodologica e di best practice esistenti per individuare concetti, politiche e analizzare approfonditamente 42 casi di studio.
- Consultazione di esperti: workshop con consulenti esperti, in cui vengono presentati i risultati preliminari dell'analisi della letteratura e degli studi di caso sulla base dei quali viene definita l'imprenditorialità come competenza.
- Fase creativa: una proposta di bozza del modello concettuale basato sui passi precedenti, un benchmark del modello proposto con altri Framework esistenti, lo sviluppo di un set di scenari per valutare l'applicabilità del modello.
- Consultazione di stakeholder: una serie di consultazioni iterative in cui vengono distribuite proposte progressivamente perfezionate fino alla proposta finale (in questa fase, nel caso di EnteComp, sono stati coinvolti più di cento esperti nel campo dell'apprendimento di competenze imprenditoriali).
- Una fase finale di consolidamento.

# 3. Quadro di competenze DigComp

### *Contesto normativo, obiettivi e destinatari*

Il tema del rafforzamento delle competenze digitali dei cittadini e dei lavoratori costituisce una priorità strategica, sempre più centrale nello scenario europeo.

L'ampliamento delle competenze digitali di base di cittadini e lavoratori, con un robusto e pervasivo sostegno allo sviluppo del percorso di alfabetizzazione digitale, è particolarmente urgente nel nostro Paese, connotato da un ritardo storico e da un forte squilibrio fra la rapidità della transizione tecnologica e la lenta evoluzione delle competenze digitali da parte della popolazione. Il Report DESI (2024a) che pone il nostro Paese nella quartultima posizione a livello europeo, evidenzia come solo il 45,8% delle persone tra i 65 e i 74 anni possiede competenze digitali di base rispetto ad una media europea del 55,6%.

Il Quadro DigComp descrive quali competenze sono attualmente necessarie per "utilizzare le tecnologie digitali in modo sicuro, critico, collaborativo e creativo per raggiungere gli obiettivi legati al lavoro, all'apprendimento, al tempo libero, all'inclusione e alla partecipazione nella Società digitale" (Council of the European Union 2018).

### *Modello del Quadro DigComp*

Le 21 competenze che compongono DigComp sono articolate considerando 5 dimensioni e 5 aree di competenze:

- Dimensione 1. Aree di competenza. In DigComp sono 5 le aree di competenza che delineano le componenti fondamentali della competenza digitale: *Alfabetizzazione all'informazione e ai dati; Comunicazione e collaborazione; Creazione di contenuti digitali; Sicurezza; Problem solving*. Le aree di competenza 4 e 5 sono 'trasversali' in quanto si applicano a qualsiasi tipo di attività svolta con mezzi digitali. Gli elementi di problem solving sono presenti in tutte le aree di competenza, ma è stata definita un'area specifica per evidenziare l'importanza di questo aspetto per l'appropriazione della tecnologia e delle pratiche digitali.
- Dimensione 2. Titolo e descrittori della competenza. Ogni competenza ha un titolo e un descrittore che sono descrittivi piuttosto che prescrittivi. Tutte le competenze all'interno dell'area utilizzano due numeri: il primo indica l'area di competenza e il secondo la competenza (ad esempio, 1.2).
- Dimensione 3. A partire dalla versione DigComp 2.1 le competenze sono strutturate su una scala di otto livelli di progressione di padroneggiamento delle competenze.
- Dimensione 4. Esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti per ogni competenza.
- Dimensione 5. Applicazione di DigComp a scopi specifici: scenari di apprendimento e occupazione.

Ogni dimensione presenta caratteristiche specifiche che permettono un utilizzo flessibile del Quadro di riferimento, rendendolo adattabile alle esigenze e ai requisiti del contesto di applicazione. Ad esempio, è possibile impiegare solo le dimensioni 1 e 2 senza necessariamente fare riferimento ai livelli di competenza. L'impiego delle dimensioni favorisce inoltre una maggiore interoperabilità e comparabilità tra i diversi framework (vedi tabella 2).

**Tabella 2 Modello di riferimento delle competenze (Area 1 Alfabetizzazione su informazioni e dati)**

| | | |
|---|---|---|
| 1.Alfabetizzazione su informazioni e dati | 1.1 Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali | - Articolare i fabbisogni informativi, ricercare i dati, le informazioni e i contenuti in ambienti digitali, accedervi e navigare al loro interno.<br>- Creare e aggiornare strategie di ricerca personali. |
| | 1.2 Valutare dati, informazioni e contenuti digitali | - Analizzare, confrontare e valutare in maniera critica la credibilità e l'affidabilità delle fonti dei dati, delle informazioni e dei contenuti digitali.<br>- Analizzare, interpretare e valutare in maniera critica dati, informazioni e contenuti digitali. |
| | 1.3 Gestire dati, informazioni e contenuti digitali | - Organizzare, archiviare e recuperare dati, informazioni e contenuti negli ambienti digitali.<br>- Organizzarli ed elaborarli in un ambiente strutturato. |

Fonte: Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. DigComp 2.2: Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini

### *Evoluzione del Quadro DigComp e la versione DigComp 2.2*

DigComp è stato sino ad ora l'unico dei cinque quadri di competenze europei ad essere aggiornato con 4 successive versioni: 1.0, 2.0, 2.1, 2.2 (tabella 3).

Il processo di revisione che ha portato al Quadro DigComp 2.2 si è avviato a dicembre 2020 con un focus sugli esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti (KSA) applicabili a ciascuna delle 21 competenze DigComp (Dimensione 4). Tale processo è stato realizzato in collaborazione con la comunità di stakeholder di DigComp, con esperti e utenti, per preservare una logica di co-costruzione. Con questo obiettivo è stata attivata la Comunità di pratica (CoP) DigComp online. A marzo 2022 è stato pubblicato DigComp 2.2, accompagnato da oltre 250 nuovi esempi di conoscenze, competenze e atteggiamenti e con un'attenzione ai temi dell'intelligenza artificiale e del lavoro ibrido.

L'aggiornamento relativo al DigComp 2.2 si è focalizzato esclusivamente sull'elaborazione di nuovi esempi senza prevedere modifiche al modello concettuale. Tuttavia, questo processo ha offerto indicazioni utili su possibili cambiamenti da considerare nei futuri aggiornamenti.

**Tabella 3 Evoluzione delle 5 dimensioni di DigComp nelle 4 versioni del Quadro**

| **DigComp: versione e anno di pubblicazione** | **DigComp 1.0 (2013)** | **DigComp 2.0 (2016)** (Aggiornamento DigComp 1.0 prima fase) | **DigComp 2.1 (2017)** (Aggiornamento DigComp 1.0 seconda fase) | **DigComp 2.2 (2022)** |
|---|---|---|---|---|
| Dimensioni rielaborate | | Dimensioni rielaborate Numeri 1 e 2 | Dimensioni rielaborate Numeri 3 e 5 | Dimensioni rielaborate Numero 4 |
| Dimensione 1: Aree di competenze | 5 aree di competenza con titoli iniziali | 5 aree: la denominazione delle aree di competenza è in parte aggiornata | Invariato | Invariato |
| Dimensione 2: Titolo e descrittivi di competenza (21 competenze) | Titoli e descrittivi delle competenze iniziali | a) i descrittori delle competenze sono formulati in modo indipendente dai dispositivi tecnologici<br><br>b) la dimensione è aggiornata con nuove denominazioni delle competenze e descrittori. | Invariato | Invariato |
| Dimensione 3: Livelli di padronanza per ogni competenza | Tre livelli di padronanza:<br>A-Base<br>B-intermedio<br>C-avanzato | Tre livelli di padronanza:<br>A-Base<br>B-intermedio<br>C-avanzato | 1) Introduzione degli 8 livelli di padronanza ispirati dall'EQF<br>2)Delineazione della progressione secondo tre parametri: complessità dei compiti, autonomia e dominio cognitivo indicato con l'uso di verbi di azione (tassonomia di Bloom). | Invariato |
| Dimensione 4: esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti, applicabili a ciascuna competenza | Esempi distinti in conoscenze, abilità e atteggiamenti applicabili per ogni competenza; gli esempi non sono differenziati per livelli di progressività | Non presente | Non presente | Focus sugli esempi, non esaustivi, di conoscenze, abilità e atteggiamenti (KSA) applicabili a ciascuna delle 21 competenze: integrazione con temi nuovi del digitale quali la IA, Internet of things, … |
| Dimensione 5: Scopi-contesti-scenari Casi di uso sull'applicabilità delle singole competenze | Sono stati sviluppati quelli relativi al contesto educativo (learning) e quelli dell'accesso al lavoro (employment) | Invariato | La dimensione 5 viene arricchita con nuovi esempi di utilizzo relativamente ai due scenari Learning e Employment | Invariato |

Fonte: elaborazione Inapp 2024 da fonti europee relative al Quadro Digcomp

### *Progressione degli apprendimenti*

Le 21 competenze possono essere valutate su una scala di otto livelli di padronanza che sono stati formulati attraverso risultati di apprendimento (definiti seguendo la tassonomia di Bloom e il Quadro europeo EQF).

Ciascun livello di descrizione contiene Conoscenze, Abilità e Atteggiamenti racchiusi in un unico descrittore, per un totale di 168 descrittori (8 × 21 risultati di apprendimento). I differenti livelli di padronanza si distinguono in:

- Livello Base (1 e 2), comprendente compiti semplici che richiedono l'assistenza di persone più esperte;
- Livello Intermedio (3 e 4), comprendente compiti ben definiti e di routine che vengono affrontati in autonomia;
- Livello Avanzato (5 e 6), comprendente compiti e problemi diversificati e l'assistenza esperta agli altri;
- Livello Specializzato (7 e 8), comprendente compiti e problemi diversificati che richiedono un approccio multifunzionale attraverso compiti orientati alla creazione di nuove soluzioni ai problemi esistenti.

I 4 livelli possono anche essere ulteriormente articolati in 8 livelli che offrono una descrizione più dettagliata dei criteri di progressione. Gli 8 livelli forniscono la granularità necessaria per sviluppare materiali didattici, valutare e riconoscere la progressione dell'apprendimento e descrivere in dettaglio compiti e competenze.

---

Si rimanda al rapporto in italiano (2022b): Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. DigComp 2.2: Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini. Traduzione coordinata dal Dipartimento per la trasformazione digitale della Presidenza del Consiglio dei ministri e il co-coordinamento di Sandra Troia e Stefano Kluzer.
https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp_2.2_italiano.pdf

Per il modello di progressione sugli otto livelli si rimanda a Carretero *et al.* (2017b).
https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp2-1_ita.pdf

---

## ***Interconnessioni tra le versioni di DigComp e altri framework***[9]

### *Interconnessioni di DigComp 2.2 con le Competenze chiave europee*

DigComp 2.2 contiene, oltre all'informazione specifica sull'aggiornamento della Dimensione 4, una riflessione sull'interconnessione con le 8 competenze europee per l'apprendimento permanente. Si mettono a fuoco di seguito, non in maniera esaustiva, i 'legami' tra DigComp e alcune competenze chiave:

a. Per la competenza DigComp 2.3 'Esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali', si evidenzia la connessione con la competenza chiave di 'Cittadinanza', ovvero "La capacità di agire come cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civile e sociale".
b. Relativamente alla competenza chiave 'Personale, sociale e imparare ad imparare' numerosi sono i riferimenti e punti comuni negli esempi indicati nell'aggiornamento 2.2 di DigComp, ad esempio nel merito della gestione del proprio apprendimento e della propria carriera (competenza 5.4 del DigComp) e del sostegno al proprio benessere fisico ed emotivo (competenza 4.3 del DigComp).
c. La competenza chiave 'Imprenditorialità' che mira a creare valore è, invece, abbinata all'utilizzo creativo delle tecnologie digitali indicata nella competenza DigComp 5.3 "Utilizzare le tecnologie digitali in modo creativo".

[9] Non si tratta qui, per economia del testo, l'ambito della interconnessione di DigComp 2.0 con il framework e-Competence Framework (e-CF).

### *Interconnessioni di DigComp 2.2 con LifeComp, Cultura Democratica e EntreComp*

Gli esempi di interconnessione tra DigComp 2.2 e i Framework europei di competenze LifeComp, EntreComp e Cultura Democratica non costituiscono una lista esaustiva dei contenuti di una specifica competenza, non definiscono dei livelli di padronanza, anche se alcuni sono più complessi di altri, non sono una check-list per valutare la competenza o per l'autoriflessione; gli esempi sono pensati come ausilio/fonte di ispirazione per identificare priorità tematiche, creare/aggiornare proposte formative e strumenti di valutazione. Gli esempi si riferiscono ad elementi di competenza, quali singole conoscenze e/o abilità e/o atteggiamenti presenti nella Dimensione 4 di DigComp 2.2.

### *Interconnessioni tra DigComp 2.0 e la classificazione multilingue ESCO*

La *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations* (ESCO) è la classificazione multilingue delle abilità, competenze, qualifiche e occupazioni europee che identifica e categorizza circa 3.000 occupazioni e 13.900 abilità e competenze rilevanti per il mercato del lavoro, l'istruzione e la formazione che include altresì informazioni sulle qualifiche gestite dagli Stati membri (European Commission 2013c). La versione della classificazione ESCO v1.1 include nel suo pilastro Abilità/competenze i titoli e i descrittori delle cinque aree e 21 competenze di DigComp 2.0. Alcuni di essi sono stati leggermente modificati per conformarsi alle regole ESCO (per esempio in ESCO i titoli non sono maiuscoli e non usano il gerundio).

**Digcomp: ulteriori elementi analizzati**

- **Framework di competenze digitali derivati da DigComp:** DigCompOrg; DigCompEDu; DigCompSAT; DigCompConsumers
- **Risorse pedagogico-didattiche per supportare l'applicazione di DigComp:** DigComp into action. Get inspired make it happen; DigComp at Work-The EU's digital competence framework in action on the labour market: a selection of case studies; DigComp at work: implementation guide
- **Strumenti per l'autovalutazione sulle competenze digitali:** Selfie for School; Selfie for Teachers; Selfie Work Based Learning (WBL)
- **Utilizzo di DigComp con altre iniziative europee:** Digital Skills Index
- **DigComp 2.2 e piattaforma Europass:** La piattaforma Europass consente di effettuare un test di autovalutazione delle competenze digitali utilizzando il framework DigComp 2.2
- **Progetti europei:** Progetto Erasmus+ "AI Pioneers": Integrazione di DigComp EDU con l'Intelligenza Artificiale; Progetto Erasmus+ "Supporting the Development and Certification of the Digital Competences of Educators" (EdDICo); Progetto "VALidating & Upskilling Employees Competences Hence Accruing INdustry competitiveness" (VAL.U.E. C.H.A.IN)
- **Ambito della certificazione:** Accredia; IDCERT; INTERTEK

# 4. Quadro di competenze EntreComp

### *Contesto normativo, obiettivi e destinatari*

L'Unione europea ha sviluppato nel tempo una sempre maggiore attenzione verso il sostegno delle competenze imprenditoriali ai vari livelli di istruzione e di formazione professionale, compiendo un percorso contrassegnato da importanti tappe evolutive. In primo luogo, ha riconosciuto il ruolo centrale della competenza imprenditoriale con l'inserimento del 'Senso di iniziativa e di imprenditorialità' nel Quadro di riferimento sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006, segnando un passo significativo nelle politiche europee verso l'educazione all'imprenditorialità. Successivamente, nel 2008, con lo 'Small Business Act per l'Europa', ha riaffermato l'importanza dell'educazione all'imprenditorialità e ha sottolineato la necessità di collaborare con la comunità imprenditoriale per stabilire delle *strategie complete* di educazione-formazione all'imprenditorialità (European Commission 2008). Quindi nel 2012, per mezzo della Comunicazione 'Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes' (2012a), la Commissione europea ha sollecitato la promozione delle competenze imprenditoriali attraverso metodi di insegnamento e apprendimento creativi; per sostenere gli Stati membri, la Commissione ha iniziato a individuare una serie di strumenti al fine di valutare i progressi e dimostrare l'acquisizione delle competenze imprenditoriali.

Nel 2013, con il 'Piano d'azione Imprenditorialità 2020' (European Commission 2013a), ha affermato che "gli interventi di formazione all'imprenditorialità costituiscono uno degli investimenti a più alto rendimento che l'Europa possa fare", i cui benefici includono conoscenze, competenze e atteggiamenti essenziali che aiutano a trasformare le idee in azioni e aumentano in modo significativo l'occupabilità di un individuo. In questa prospettiva la Commissione europea ha adottato un approccio integrato, focalizzato sull'educazione e la formazione imprenditoriale, sulla creazione di un ambiente favorevole all'imprenditorialità e sull'eliminazione degli ostacoli alla cultura imprenditoriale. Sempre nel 2013, con la comunicazione 'Entrepreneurship education: a guide for educators' (DG Enterprise and Industry 2013b), ha delineato le competenze degli insegnanti in materia di educazione all'imprenditorialità e i ruoli delle varie parti interessate.

Le Conclusioni di Riga del 2015 (Council of Europe 2015) hanno evidenziato la priorità attribuita allo sviluppo delle competenze chiave, compresa l'imprenditorialità, auspicando da un lato l'apprendimento basato sul lavoro e, dall'altro, il rafforzamento delle competenze chiave nei programmi del sistema educativo-formativo.

Nel 2016, per descrivere la competenza all'imprenditorialità e stabilire le basi per una comprensione comune in tutta l'Europa, il JRC in collaborazione con la DG EMPL (Occupazione, affari sociali e inclusione), ha sviluppato l'EntreComp Competence Framework. La concettualizzazione dell'imprenditorialità come competenza è stata quindi il punto di partenza per lo sviluppo di un quadro di riferimento comune per l'imprenditorialità. La competenza imprenditoriale diventa così una priorità nelle agende politiche delle economie e delle società moderne, nella convinzione che si tratti di una competenza fondamentale, anche per coloro che non sono classificati come 'imprenditori'.

La Raccomandazione del 2018 sulle competenze chiave aggiorna il quadro del 2006 e in particolare la denominazione della competenza chiave 'Senso di iniziativa e imprenditorialità' con 'Competenza imprenditoriale'; il 'Senso di iniziativa', fa riferimento infatti solo ad "uno dei tanti atteggiamenti" che fanno parte della competenza (Consiglio dell'Unione europea 2018).

EntreComp, pubblicato nel 2016, illustra il significato di imprenditorialità e del possesso di una mentalità imprenditoriale. Imprenditorialità significa "Agire in base a opportunità e idee, trasformandole in valore per

le altre persone. Il valore generato può avere carattere economico, culturale o sociale" (FFE 2012). Questa definizione si concentra sulla creazione di valore", indipendentemente dal tipo di valore o dal contesto: riguarda ogni ambito e ogni possibile catena del valore; si riferisce alla creazione di valore nei settori privato, pubblico e terzo settore e in qualsiasi combinazione ibrida dei tre. Considera quindi diversi tipi di imprenditorialità, tra cui l'intrapreneurship, l'imprenditorialità sociale, l'imprenditorialità verde e l'imprenditorialità digitale.

Più recentemente, l'azione 7 dell'Agenda europea delle competenze 2020 (European Commission 2020) e la Dichiarazione di Osnabrück del 2020 (European Commission 2020c) hanno sottolineato l'importanza delle competenze imprenditoriali; in particolare la seconda ha promosso "un'istruzione e una formazione professionale di alta qualità che includano l'istruzione imprenditoriale" e i "centri di eccellenza professionale". Inoltre, la Raccomandazione del Consiglio relativamente alla VET (Council of Europe 2020) ha invitato a adattare e ampliare l'offerta di istruzione e formazione professionale, soprattutto per gli adulti, favorendo l'acquisizione di competenze imprenditoriali, digitali e verdi.

### *Modello del Quadro EntreComp*

EntreComp identifica le competenze imprenditoriali distintive che possono essere utilizzate per supportare percorsi di apprendimento imprenditoriale in diversi contesti nella società civile, nelle imprese, nelle start-up, nell'istruzione, nel lavoro, nelle comunità. È stato sperimentato in diversi contesti formali, non formali, nonché all'interno delle organizzazioni profit e non profit, rivolgendosi a diverse tipologie di partecipanti, quali studenti dei diversi livelli di istruzione (secondaria, terziaria), adulti, giovani disoccupati, lavoratori.

Il modello concettuale di EntreComp (tabella 4) si compone di due dimensioni principali:

- le 3 aree di competenza (Idee & opportunità, Risorse, In azione), che rispecchiano direttamente la definizione di imprenditorialità come capacità di trasformare le idee in azioni generative di valore per qualcuno al di fuori di sé stessi; le 3 aree di competenza sono strettamente interconnesse: l'imprenditorialità come competenza si colloca al di sopra di tutte e tre.
- le 15 competenze che, insieme, rappresentano gli elementi costitutivi dell'imprenditorialità come competenza per tutti i cittadini. Ognuna è accompagnata da un suggerimento o da un'esortazione al discente per mettere in pratica la competenza, e da un descrittore, che la articola nei suoi aspetti principali. Anche le 15 competenze sono correlate e interconnesse e dovrebbero essere trattate come parti di un insieme.

L'accoppiamento tra aree di competenza e competenze non ha un rigore tassonomico; ad esempio, la creatività è presentata come una delle competenze dell'area 'Idee e opportunità', anche se il processo creativo implica sia l'uso di 'Risorse' sia la 'Capacità di agire' sulle idee per plasmarne il valore.

**Tabella 4 Modello di riferimento EntreComp (Area 1)**

| | Competenze | Suggerimento | Descrittori |
|---|---|---|---|
| AREA 1 | 1.1 Riconoscere le opportunità | Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore | - Identificare e cogliere le opportunità per creare valore esplorando il panorama sociale, culturale ed economico<br>- Identificare i bisogni e le sfide da risolvere<br>- stabilire nuove connessioni e raccogliere elementi per creare opportunità e creare valore |
| | 1.2 Creatività | Sviluppare idee creative e propositive | - Sviluppare diverse idee e opportunità di creare valore, comprese le soluzioni migliori alle sfide esistenti e nuove<br>- Esplorare e sperimentare approcci innovativi<br>- Combinare conoscenze e risorse per ottenere effetti di qualità più alta |
| | 1.3. Vision | Lavorare seguendo la propria visione del futuro | - Immaginare il futuro<br>- Sviluppare una visione per trasformare le idee in azione<br>- Visualizzare scenari futuri per orientare gli sforzi e azioni |
| | 1.4 Idee di valore | Sfruttare al meglio idee e opportunità | - Soppesare il valore in termini sociali, culturali ed economici<br>- Riconoscere il potenziale di un'idea per la creazione di valore e individuare gli strumenti più adeguati per farla rendere al massimo |
| | 1.5 Pensiero etico e sostenibile | Valutare le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni | - Valutare le conseguenze di idee che portano valore e l'effetto dell'azione imprenditoriale sulla comunità di destinazione, il mercato, la società e l'ambiente<br>- Riflettere su quanto sono sostenibili nel lungo periodo gli obiettivi sociali, culturali ed economici e la linea di condotta scelta<br>- Agire in modo responsabile |

Fonte: Quadro EntreComp

### *Priorità tematiche di EntreComp*

EntreComp presenta per ciascuna delle 15 competenze una serie di priorità tematiche che ne descrivono il reale significato in termini pratici e costituiscono le fondamenta per la costruzione di ciascuna competenza.

Ad esempio, le priorità tematiche della creatività sono: Essere curiosi e aperti, Sviluppare idee, Definire un problema, Progettare valore ed Essere innovativi. A ciascuna priorità tematica è associato un insieme di risultati di apprendimento basati su otto livelli di progressione, dal livello base, intermedio, avanzato fino al livello esperto. Questo percorso di progressione è importante quando si considera lo sviluppo di un individuo nel tempo, i suoi diversi punti di partenza o di esplorazione, per creare un percorso coerente di educazione all'imprenditorialità. La priorità tematica 'Sviluppare idee' suggerisce risultati di apprendimento per ciascuno degli 8 Livelli del modello di progressione, espandendosi dal 'Sono in grado di sviluppare idee che risolvono problemi rilevanti per me e per l'ambiente che mi circonda' del livello 1, al 'Sono in grado di testare il valore delle mie soluzioni con gli utenti finali' del livello 4, fino al più complesso 'Sono in grado di pianificare processi che coinvolgano le parti interessate (stakeholders) nella ricerca, sviluppo e sperimentazione di idee' del livello 8.

### *Progressione degli apprendimenti*

Il Quadro di riferimento non è stato progettato come un modello binario SI/NO di competenza/non competenza, ma per fornire un supporto per l'auto-eterovalutazione ai docenti, formatori e discenti; la progressività dell'apprendimento imprenditoriale si articola secondo due dimensioni: sviluppare una crescente autonomia e responsabilità nell'agire su idee e opportunità per creare valore; sviluppare la capacità di generare valore da contesti semplici e prevedibili fino a contesti complessi e in costante cambiamento.

Il modello di progressione di EntreComp in particolare:

- non stabilisce una sequenza lineare di passi che ogni cittadino dovrebbe compiere per diventare un imprenditore competente o per avviare un'impresa;
- fornisce un quadro di riferimento per lo sviluppo della competenza, con una progressione che va dalla

creazione di valore ottenuta attraverso il ricorso a un supporto esterno, fino alla creazione autonoma di un valore innovativo;

- si compone di quattro livelli principali: *Foundation, Intermediate, Advanced ed Expert*. Ciascun livello è a sua volta suddiviso in due sottolivelli. A livello base, il valore imprenditoriale si genera con il supporto esterno. A livello intermedio, il valore imprenditoriale viene creato con una crescente autonomia. A livello avanzato, si sviluppa la responsabilità di trasformare le idee in azioni. A livello esperto, il valore creato ha un impatto considerevole nel suo dominio di riferimento;
- non fa riferimento ad alcun contesto specifico, concentrandosi sullo sviluppo delle competenze attraverso l'effettiva creazione di valore imprenditoriale.

Il modello di progressione è trasversale ai contesti di apprendimento formale, non formale e informale e propone una lista di 442 risultati di apprendimento a beneficio di insegnanti, educatori, formatori ecc.

### *I Risultati dell'apprendimento*

I Risultati dell'Apprendimento (RA) sono dichiarazioni di ciò che uno studente conosce, comprende ed è in grado di fare dopo aver completato l'apprendimento; i RA di EntreComp non devono essere considerati come dichiarazioni di carattere normativo da trasporre direttamente nelle attività di apprendimento effettive: sebbene sia completo, l'elenco dei risultati di apprendimento non è esaustivo, in quanto mira a suggerire un'applicazione trasversale tra i contesti educativi e i settori di applicazione.

La tabella 5 propone gli elementi costituenti il framework EntreComp: area di competenza, denominazione e descrizione della competenza, suggerimenti operativi, priorità tematiche e articolazione degli 8 livelli di progressione associati alle specifiche priorità tematiche.

**Tabella 5 Elementi componenti del framework EntreComp (descrittori: identificare creare e cogliere le opportunità; concentrarsi sulle sfide)**

AREA
IDEE & OPPORTUNITÀ

COMPETENZA
RICONOSCERE LE OPPORTUNITÀ

SUGGERIMENTO E DESCRIZIONE

Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore.

Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore, esplorando il panorama sociale, culturale ed economico. Identificare i bisogni e le sfide da risolvere. Stabilire nuove connessioni

| LIVELLI | BASE | | INTERMEDIO | | AVANZATO | | ESPERTO | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IDENTIFICARE, CREARE E COGLIERE LE OPPORTUNITÀ | Posso trovare opportunità per aiutare gli altri. | Sono in grado di riconoscere le opportunità per creare valore nella mia comunità e nell'ambiente circostante. | Posso spiegare cosa un'opportunità possa creare valore. | Posso cercare in modo proattivo le opportunità per creare valore, anche per necessità. | Posso descrivere differenti approcci analitici per identificare le opportunità imprenditoriali. | Posso usare la mia conoscenza e la mia comprensione del contesto per creare opportunità per creare valore. | Posso giudicare le opportunità per creare valore e decidere se seguirle ai livelli differenti del sistema in cui sto lavorando (per esempio, piccole/medie imprese) | Posso individuare e sfruttare rapidamente un'opportunità. |
| CONCENTRARSI SULLE SFIDE | Posso trovare differenti esempi di sfide che richiedono soluzioni. | Sono in grado di riconoscere le sfide nella mia comunità e nell'ambiente circostante | Posso individuare le opportunità per risolvere i problemi in modi alternativi. | Posso ridefinire la descrizione di una sfida, in modo che possano emergere opportunità alternative per affrontarla. | Posso scardinare le pratiche consolidate e sfidare il pensiero tradizionale per creare opportunità e guardare alle sfide in modo diverso. | Posso trovare il momento giusto per cogliere l'opportunità di creare valore. | Posso raggruppare differenti opportunità o individuare sinergie tra le opportunità per sfruttarle al meglio. | Posso definire le opportunità in cui posso mantenere un vantaggio competitivo. |

Fonte: Quadro EntreComp

Si rimanda per il Quadro completo e per approfondire a:
https://www.entrecompitalia.it/wp-content/uploads/2021/03/EntreComp_una-guida-pratica_IT.pdf

**EntreComp: ulteriori elementi analizzati**

- **Risorse di pratiche professionali e pedagogico-didattiche**: EntreComp into action; EntreComp at work; EntreComp PlayBook.
- **Progetti e articoli scientifici riguardanti EntreComp:** Progetto Erasmus+ EntreComp 360; The EICAA Competence Framework: A Suggestion for EntreComp 2.0.

# 5. Quadro di competenze LifeComp

### *Contesto normativo, obiettivi e destinatari*

Con la Raccomandazione europea del 2018 sulle competenze chiave, la competenza 'Personale, Sociale ed Imparare a imparare' è stata riconosciuta come una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Essa integra la competenza chiave 'Imparare a imparare' descritta nella precedente Raccomandazione del 2006, con una portata più ampia sullo sviluppo personale e sociale. La nuova Raccomandazione la definisce come la "Capacità di riflettere su sé stessi, gestire efficacemente il tempo e le informazioni, lavorare con gli altri in maniera costruttiva, mantenersi resilienti e gestire il proprio apprendimento e la propria carriera". La nuova definizione sottolinea che tale competenza comprende le capacità di: far fronte all'incertezza, alla complessità e ambiguità del contesto, imparare a imparare, favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, mantenere la salute fisica e mentale, essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, manifestare empatia e gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.

Si tratta di una competenza chiave che si intreccia con altre (ad esempio, Cittadinanza, Imprenditorialità, Digitale), funzionando come fattore abilitante per il loro sviluppo. Comprende le competenze rilevanti che dovrebbero essere acquisite da tutti i cittadini per garantire una partecipazione attiva alla società e all'economia. Inoltre, tiene conto della crescente importanza delle cosiddette competenze non cognitive in contesti globali in rapida evoluzione, le competenze umane distintive che non possono essere facilmente sostituite con la potenzialità dell'intelligenza artificiale.

Lo sviluppo di LifeComp è stato promosso dal JRC per conto della Direzione Generale dell'Istruzione, della Gioventù, dello Sport e della Cultura (DG EAC) della Commissione allo scopo di perseguire alcuni obiettivi: identificare l'insieme delle competenze dell'area 'Personale, Sociale e Imparare ad Imparare'; descrivere tali componenti per stabilire un modello concettuale concordato, al quale possano fare riferimento gli stakeholders nel campo dell'educazione e quanti apprendono lungo tutto l'arco della vita; creare un consenso a livello europeo sulle componenti di questa competenza chiave sviluppando un quadro concettuale e fornendo un linguaggio e una logica comuni a tutti gli Stati membri.

LifeComp è rivolto a differenti livelli ed aree dell'educazione (ISCED 1-4: scuola primaria, secondaria, educazione degli adulti), considerando sia gli studenti che gli adulti stessi[10].

### *Modello del Quadro LifeComp*

Lo sviluppo del modello di questo Quadro di competenze è stato guidato dalla consapevolezza che molti elementi appaiono legati ad altri quadri di competenze. La descrizione della competenza Personale, sociale e di Imparare a imparare nella Raccomandazione del 2018 sottolinea il suo orientamento ad affrontare un contesto socioeconomico caratterizzato dalla complessità, incertezza, variabilità e ambiguità. Il contenuto del Quadro LifeComp appare abbastanza eterogeneo, in quanto alcuni elementi rappresentano dei prerequisiti per l'attivazione di altre competenze, altri possono essere identificati come insiemi di competenze. In linea con i precedenti quadri di competenze (Ferrari 2013) il termine quadro viene utilizzato in senso ampio come 'concettualizzazione organizzata di competenze', inteso come strumento per concettualizzare e sviluppare le

[10] LifeComp è supportato da un'ampia letteratura in inglese (Caena 2019) e in italiano (INAPP 2021), a cui ci si è riferiti per la composizione dei prossimi paragrafi e a cui si rimanda per coloro che desiderano approfondire.

aree e gli elementi delle competenze di LifeComp; il Quadro comprende aspetti intrapersonali, cognitivi e metacognitivi.

Numerosi concetti fondamentali del Quadro di riferimento, come empatia, benessere e resilienza, sono diventati parole d'ordine in tutte le aree della conoscenza e della pratica, al punto da diventare oggetti di confine**,** elementi adattabili con significati diversi nei vari contesti sociali, ma con caratteristiche comuni tali da mantenere una identità comune e riconoscibile (Star & Griesemer 1989; Wenger 1998).

La progettazione di LifeComp sembra essere motivata più dal riconoscimento delle caratteristiche personali espresse attraverso la compresenza e l'interazione reciproca di competenze personali, sociali e di apprendimento, che dalla classica ripartizione ampiamente presente nel concetto di competenza. Per affrontare la complessità concettuale sottostante il Quadro, la teoria dei sistemi ha guidato la progettazione di una struttura i cui elementi possono essere etichettati in base al loro profilo e alla loro funzione.

### *Teoria dei sistemi: una teoria per descrivere la complessità di LifeComp*

La teoria dei sistemi, utilizzata per modellare gli elementi ibridi nella complessa progettazione del framework LifeComp, suggerisce di progettare una struttura a strati, in base alle differenze e alle relazioni tra i componenti. Ciò è consigliabile a causa dell'interdipendenza degli elementi del Quadro e della rilevanza di alcuni di essi tra le aree personali, sociali e di apprendimento menzionate dalla Raccomandazione del 2018.

Un sistema è un gruppo di parti che interagiscono in modo che il gruppo possa fare, nel suo complesso, cose che le parti non possono fare da sole. Un sistema può includere persone, organizzazioni, tecnologie, informazioni, processi, servizi e natura (Deakin Crick *et al.* 2015).

Nel caso di processi in cui molte variabili si influenzano a vicenda, il pensiero sistemico può identificare le interazioni chiave e l'essenza dei concetti (Senge 1990).

In LifeComp sono stati distinti *elementi base*, elementi trasversali che sono prerequisiti per lo sviluppo di altre aree di competenze e *insiemi complessi di competenze*. Ciò permette di chiarire le relazioni tra i diversi elementi del Quadro e suggerisce le priorità da considerare nel sostegno allo sviluppo delle competenze (tabella 6).

**Tabella 6 Struttura e contenuti di LifeComp proposti**

| | | | |
|---|---|---|---|
| INSIEMI COMPLESSI DI COMPETENZE | PERSONALE | SOCIALE | APPRENDERE AD APPRENDERE |
| | BENESSERE | COLLABORAZIONE | GESTIONE APPRENDIMENTO |
| | ADATTABILITÀ | COMUNICAZIONE | PENSIERO CRTICO |
| ELEMENTI BASE | AUTO REGOLAZIONE | EMPATIA | MENTALITA DI CRESCITA |

Fonte: Caena 2019

Un approccio simile si ritrova nei documenti di lavoro dell'OCSE 2030 Learning Compass, dove gli elementi fondamentali (competenze cognitive, socio-emotive e di salute fisica/mentale) sono definiti come "pre-condizioni per l'accesso ad ulteriori apprendimenti" di livello superiore/più complesso (OCSE 2018).

### *Modello*

Il Quadro è articolato in tre aree (tabella 7): personale, sociale e imparare a imparare, a ciascuna delle quali sono attribuite tre diverse competenze. Ogni competenza è spiegata poi in modo più dettagliato utilizzando tre descrittori; preferibilmente essi vanno intesi, scrive Stahl (2021), come dimensioni in cui può avvenire lo sviluppo delle competenze. Questa interpretazione è contraddetta dalla visualizzazione dei descrittori che, adoperando la metafora dell'albero, descrivono esplicitamente i livelli specifici di una progressione, vale a dire "germoglio, fiore e frutto" (Orizzonte scuola, 22 settembre 2023).

**Tabella 7 Modello Lifecomp (Area personale)**

| | Competenze | Descrittori |
|---|---|---|
| PERSONALE | P1. Autoregolazione<br>Consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti | P1.1 Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti della persona |
| | | P1.2 Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali, comprese le reazioni allo stress |
| | | P1.3 Promuovere ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia e determinazione per sostenere l'apprendimento e l'azione |
| | P2 Flessibilità<br>Capacità di gestire transizioni e incertezze e di affrontare le sfide | P2.1 Attitudine a esaminare opzioni e modalità di azione a fronte di nuove evidenze |
| | | P2.2 Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta ai diversi contesti |
| | | P2.3 Gestire le transizioni nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e definendo obiettivi |
| | P3 Benessere<br>Ricerca di soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile | P3.1 Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali condizionano salute e benessere |
| | | P3.2 Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale |
| | | P3.3 Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo sostegno sociale |

Fonte: Quadro LifeComp

Si rimanda per il Quadro completo a LifeComp Traduzione in lingua italiana a cura di IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa).
https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/41/64

### *Connessione con le Competenze chiave europee, DigComp e EntreComp*

Si evidenziano di seguito alcune connessioni rilevanti tra i quadri LifeComp, DigComp e EntreComp che dovrebbero essere considerate come di sostegno reciproco (Caena 2019):

#### *Connessioni tra LifeComp e DigComp*

DigComp definisce la competenza digitale come "L'uso fiducioso, sicuro e critico e l'impegno con l'intera gamma di tecnologie digitali per tutti gli aspetti della vita" (Vuorikari *et al.* 2016; Carretero *et al.* 2017a, 2017b). Questa descrizione di DigComp mostra connessioni con LifeComp che riguardano lo sviluppo personale e sociale (ad esempio, autoregolazione, empatia, benessere) e l'apprendere ad apprendere (gestione dell'apprendimento).

Considerando i contenuti specifici del Quadro DigComp 2.1 (Carretero *et al.* 2017a, 2017b), tre aree di competenza sono direttamente connesse con contenuti di LifeComp: Area DigComp 1, Alfabetizzazione all'informazione e ai

dati: connessioni con l'elemento LifeComp Pensiero critico; Area DigComp 2, Comunicazione e collaborazione: connessioni con gli elementi LifeComp Comunicazione e Collaborazione; Area DigComp 5, Problem solving: connessioni con l'elemento LifeComp Pensiero critico.

Nel complesso, gli elementi di LifeComp possono essere potenziati dalle tecnologie digitali e, così facendo, le competenze di DigComp possono essere sfruttate appieno. Le competenze in LifeComp e DigComp possono quindi essere viste come legate in un rapporto di reciprocità, in cui ognuna può svolgere il ruolo di fattore abilitante cruciale per l'altra, a seconda della situazione e del contesto.

### *Connessioni tra LifeComp e EntreComp*

Diversi elementi di EntreComp presentano connessioni dirette con LifeComp: 1.1. Individuare le opportunità ha collegamenti con l'elemento LifeComp Pensiero critico; 2.1. Consapevolezza e autoefficacia e 2.2. Motivazione e Perseveranza hanno collegamenti con gli elementi LifeComp Autoregolazione e Mentalità di crescita; 2.5. Mobilitazione degli altri ha collegamenti con gli elementi LifeComp Comunicazione e Collaborazione; 3.2. Pianificazione e gestione si collega all'elemento LifeComp Gestione dell'apprendimento; 3.3. Gestione dell'incertezza, dell'ambiguità e del rischio: collegamento con l'elemento LifeComp Adattabilità.

Dal momento che LifeComp e EntreComp hanno un focus comune *sull'empowerment personale*, i due quadri dovrebbero essere visti come interconnessi in una relazione di sostegno reciproco. Va sottolineato che LifeComp rivolge una maggiore attenzione allo sviluppo personale, all'autorealizzazione e al benessere olistico degli individui, all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e alla partecipazione sociale responsabile, che può essere considerata un potente incentivo all'azione imprenditoriale.

**Lifecomp: Ulteriori elementi analizzati**

- **Risorse pedagogico-didattiche:** LifeComp into action-Teaching life skills in the classroom and beyond

# 6. Quadro di competenze GreenComp

### *Contesto normativo, obiettivi e destinatari*

Negli ultimi anni la Commissione europea ha promosso diverse iniziative politiche per trasformare l'Europa in una società sostenibile, equa e prospera. Sono innanzitutto numerosi i richiami alla sostenibilità che si ravvisano nella Raccomandazione del 2018, relativa alle 8 competenze chiave europee, non da ultimo quelli all'Agenda ONU 2030 che con l'obiettivo 4.7 pone in evidenza la necessità di garantire che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie volte alla promozione di una cultura e di uno stile di vita sostenibili.

Con il Green Deal europeo, nel 2019, la Commissione ha chiesto esplicitamente di attivare percorsi di istruzione e formazione orientati allo sviluppo delle competenze, tra cui l'upskilling e il reskilling, il cambiamento dei comportamenti e l'investimento nell'istruzione sostenibile (European Commission 2019). Analogamente, la strategia dell'UE per la biodiversità per il 2030 (European Commission 2020d) raccomandava di "incoraggiare la cooperazione nell'educazione alla sostenibilità ambientale"; anche lo Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 (European Commission 2020b) ha sottolineato la necessità di sviluppare un quadro europeo di competenze sulla sostenibilità. Infine, la ripresa dalla crisi conseguente alla pandemia da Covid-19 è stata pianificata in modo da sostenere la transizione verso un'economia e una società più sostenibili.

In questo contesto e a causa della mancanza di una politica educativa coordinata e coerente in materia di educazione alla sostenibilità, la Commissione europea ha infine proposto, con l'azione 6 dell'Agenda europea delle competenze per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza (European Commission 2020a) lo sviluppo di un quadro europeo di competenze, che potesse includere suggerimenti specifici per aiutare gli Stati membri a implementare pratiche didattiche di successo e metodologie innovative per affrontare i problemi ambientali attuali.

Il JRC ha pubblicato lo studio GreenComp in concomitanza con l'adozione da parte della Commissione europea della Proposta di raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale (Council the European Union 2022). Le due iniziative sono allineate; quest'ultima, infatti, rappresenta l'indirizzo politico che indica la necessità di un cambiamento profondo e sistemico nell'istruzione e nella formazione per la sostenibilità. Lo studio GreenComp del JRC offre, invece, una risposta scientifica delineando un "quadro di sistema delle competenze per la sostenibilità" mediante una definizione condivisa di ciò che la sostenibilità come competenza comporta.

Nell'ambito di GreenComp, la competenza in materia di sostenibilità viene definita nel modo seguente: "Mettere in grado i discenti di incarnare i valori della sostenibilità, di accettare i sistemi complessi, al fine di agire o richiedere azioni che ripristinino e mantengano la salute dell'ecosistema e aumentino la giustizia, ideando futuri sostenibili".

L'obiettivo di GreenComp è promuovere una mentalità orientata alla sostenibilità, aiutando a sviluppare le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e attenzione per il pianeta. Come strumento di riferimento il Quadro può supportare un'ampia gamma di scopi, tra cui la revisione dei programmi di studio, l'elaborazione di programmi d'istruzione per docenti, l'autovalutazione/riflessione, l'elaborazione di politiche, la valutazione e la certificazione.

Il Quadro non è prescrittivo, il JRC sottolinea che esso intende offrire un quadro comune di riferimento a livello europeo che può essere utilizzato da chiunque sia coinvolto nell'apprendimento permanente in diverse

prospettive; in particolare: i responsabili politici nazionali, regionali e locali potrebbero usare GreenComp nelle loro politiche e programmi di azione per dare maggior spazio all'apprendimento per la sostenibilità ambientale; le istituzioni dell'istruzione e della formazione formale e tutti gli attori dell'apprendimento non formale potrebbero utilizzarlo per definire la loro offerta educativa a livello generale, professionale superiore e a livello di educazione degli adulti; potrebbe inoltre essere utile per la formazione di insegnanti ed educatori, per i servizi IVC, per gli imprenditori che potrebbero incorporare competenze di sostenibilità nelle loro strategie di selezione del personale o nei programmi di sviluppo delle RU, per i progettisti di repertori e di standard professionali, per aggiornare figure professionali o crearne di nuove.

### *Modello del Quadro GreenComp*

GreenComp si compone di 12 competenze articolate secondo un ordine gerarchico, ma interdipendenti[11]; esse compongono un'entità unica di sistema in cui ogni competenza va trattata come una parte del tutto, dal momento che le competenze sono interrelate e interconnesse. Le competenze sono organizzate in 4 aree strettamente correlate: sebbene si incoraggino i discenti ad acquisire le 12 competenze, non è necessario che acquisiscano il massimo livello di padronanza in tutte, né che abbiano lo stesso livello di padronanza per tutte. La sostenibilità come competenza comprende tutte e quattro le aree.

Il JRC precisa che le competenze di sostenibilità, come il pensiero sistemico (Area 2) e l'alfabetizzazione al futuro (Area 3), sono utili quando sono collegate ai valori di sostenibilità (Area 1). Inoltre, il possesso del quadro delle competenze senza la capacità di agire (Area 4), o la capacità di agire senza una o più delle altre competenze, è del tutto inefficace e insoddisfacente all'atto pratico. L'Area 4 si compone di azione politica, azione collettiva e azione individuale, e dovrebbe permettere agli studenti di diventare agenti di cambiamento.

Le aree sono:

Area 1: Incorporare i valori di sostenibilità
L'attribuzione di valore alla sostenibilità, indicata come competenza, costituisce una metacompetenza, poiché il suo scopo primario non è quello di insegnare valori specifici, ma far capire agli studenti che i valori sono costruiti e le persone possono scegliere a quali dare priorità nella loro vita.

Partendo poi dalla constatazione che la salute umana è intrinsecamente legata alla salute del pianeta, la competenza 1.2 *supportare l'equità* può aiutare gli studenti a capire che la qualità ambientale è legata all'equità e alla giustizia; essa si integra con la competenza 1.3 *promuovere la natura,* che significa sviluppare empatia verso il pianeta e mostrare cura per le altre specie**,** favorendo un rapporto sano con l'ambiente naturale, mirando ad accendere nelle persone un sentimento di connessione che può aiutare a contrastare il disagio psicologico e le emozioni negative, (…)". Il JRC evidenzia che l'interiorizzazione del legame tra persone e natura può promuovere azioni di ripristino della natura.

Area 2: Abbracciare la complessità nella sostenibilità
Quest'area, comprendendo le competenze di *pensiero sistemico, pensiero critico e capacità d'inquadramento dei problemi,* ha la finalità strumentale di saper valutare le opzioni e di prendere decisioni. È basata sul presupposto che le parti di un sistema agiscono diversamente se prese separatamente. Il JRC precisa, infatti, che "il pensiero frammentario, cioè l'analisi delle parti isolate invece che l'intero sistema interconnesso, aumenta la tendenza a

[11] In questo paragrafo ci si rifà e si rimanda per approfondire a: https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita.

guardare al breve termine" e potrebbe portare a una eccessiva semplificazione dei problemi di sostenibilità non corrispondenti alla realtà.

Area 3: Visione di futuri sostenibili
Quest'ambito, che include l'alfabetizzazione al futuro, l'adattabilità e il pensiero esplorativo indica come condizione fondamentale che gli studenti percepiscano il futuro come opportunità aperta e come qualcosa che può essere modellato collettivamente. Questa competenza richiede la capacità di analizzare il tempo presente e comprendere la complessità dei sistemi che interagiscono e influenzano le traiettorie attuali e future e come queste a loro volta sono influenzate dai nostri valori, visioni del mondo ed esperienze. Si precisa inoltre come la creatività, l'immaginazione e la consapevolezza delle nostre emozioni e intuizioni possono plasmare la nostra capacità di immaginare futuri alternativi. Dunque, gli studenti dovranno essere incoraggiati a usare una combinazione di "analisi logica e immaginazione disciplinata".

Area 4: Agire per la sostenibilità
Quest'area, che si compone di azione politica, azione collettiva, azione individuale dovrebbe permettere agli studenti di diventare agenti di cambiamento e prendere parte a una discussione che potrebbe influire sul loro futuro. Inoltre, dovrebbe mostrare agli studenti che le piccole azioni possono avere ampie ripercussioni globali e che coinvolgendo gli altri con idee e attività che innescano la riflessione, tutti possiamo contribuire anche all'azione politica.

Nel merito della rappresentazione visiva, si utilizza la metafora dell'impollinazione delle api in cui api, fiori, nettare e alveari rappresentano le quattro aree del Quadro di competenze.

**Tabella 8 Aree, competenze e descrittori (Aree 1 e 2)**

| Area | Competenza | Descrizione |
|---|---|---|
| 1. Incorporare i valori di sostenibilità | **1.1 Dare valore alla sostenibilità** | Riflettere sui valori personali; identificare e spiegare come i valori variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente come si allineano con i valori di sostenibilità. |
| | **1.2 Sostenere l'equità** | Sostenere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti per la sostenibilità. |
| | **1.3 Promuovere la natura** | Riconoscere che gli esseri umani sono parte della natura; rispettare i bisogni e i diritti delle altre specie e della natura stessa al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti. |
| 2. Abbracciare la complessità nella sostenibilità | **2.1 Pensiero sistemico** | Affrontare un problema di sostenibilità da tutti i punti di vista; considerare il tempo, lo spazio e il contesto al fine di capire come gli elementi interagiscono al loro interno e tra diversi sistemi. |
| | **2.2 Pensiero critico** | Valutare le informazioni e gli argomenti, identificare presupposti, sfidare lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenza il pensiero e le conclusioni. |
| | **2.3 Inquadramento dei problemi** | Formulare le sfide attuali o potenziali come un problema di sostenibilità in termini di - difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica - al fine di identificare gli approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi, per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti. |

Fonte: Asvis - GreenComp

Si rimanda per il Quadro GreenComp completo in italiano e per approfondire:
https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-it

### *Interconnessione di GreenComp con le Competenze chiave europeee, i Quadri EntreComp e DigComp*

#### *La Sostenibilità nella Raccomandazione 2018 sulle Competenze chiave europee*

Il concetto di sostenibilità compare nell'introduzione, con la menzione del target 4.7 dell'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile n°4, e nella definizione della competenza chiave 'Cittadinanza', intesa come "la capacità di agire come cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, sulla base della comprensione dei concetti e delle strutture sociali, economiche, giuridiche e politiche, nonché degli sviluppi globali e della

sostenibilità". Inoltre, il termine 'sostenibile' emerge anche nelle descrizioni di Conoscenze, Abilità e Atteggiamenti, quando il Consiglio afferma che la competenza di cittadinanza: comprende la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici, nonché dei sistemi sostenibili, in particolare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle loro cause; si riferisce alla capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri nell'interesse collettivo o pubblico, compreso lo sviluppo sostenibile della società; comprende il sostegno alla diversità sociale e culturale, all'uguaglianza di genere e alla coesione sociale, agli stili di vita sostenibili, alla promozione della cultura della pace e della non violenza, alla disponibilità a rispettare la privacy degli altri e ad assumersi la responsabilità per l'ambiente.

### *Confronto con i Quadri europei EntreComp e DigComp*

Al fine di comprendere le connessioni tra l'insieme delle competenze di sostenibilità e i quadri di competenze europei già esistenti, Scalabrino (2022) propone un confronto limitato a sette competenze tratte dalla letteratura: 'Pensiero sistemico', 'Pensiero futuro', 'Pensiero valoriale', 'Pensiero critico', 'Orientamento all'azione strategica' e le competenze 'Intrapersonali' e 'Interpersonali'; si sottolinea che il rapporto di Scalabrino ha costituito soltanto un contributo intermedio al progetto di costruzione di GreenComp pubblicato successivamente nel 2022.

Come nel caso degli altri framework europei alcune competenze compaiono sia in EntreComp, sia nell'insieme di competenze di sostenibilità oggetto di comparazione (Scalabrino 2022).

In EntreComp l'imprenditorialità si sviluppa quando si agisce sulle opportunità e sulle idee e le si trasforma in valore per gli altri. Il valore creato può essere finanziario, culturale o sociale. Nelle competenze di sostenibilità gli obiettivi finali sono sempre quelli di risolvere sfide complesse e interrelate (ad esempio, il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, l'esaurimento delle risorse e le disuguaglianze sociali) e di promuovere lo sviluppo sostenibile in una serie di contesti diversi, compresi quelli privati, sociali e istituzionali (Engle *et al.* 2017; Waltner *et al.* 2019).

Inoltre, nel Quadro EntreComp la competenza 'Pensiero etico e sostenibile' cattura un'attenzione particolare perché la sua formulazione e i suoi descrittori potrebbero riassumere molti dei concetti del quadro di competenze proposto per l'educazione alla sostenibilità. Tuttavia, per essere davvero efficace in termini di sostenibilità, la competenza 'Pensiero etico e sostenibile' dovrebbe includere anche le parole 'agire per la sostenibilità'. Inoltre, dovrebbe essere trasversale a tutte le competenze del Quadro EntreComp. Questo perché è molto probabile che l'imprenditorialità, nei casi in cui persegue solo il valore finanziario e non autentici impatti positivi sociali e ambientali, contribuisca ad aumentare le sfide della sostenibilità.

Entrando nel merito del rapporto tra GreenComp e DigComp, alcune delle componenti proposte per la sostenibilità sono simili a quelle di DigComp: '2-Comunicazione e collaborazione' e '5-Problem solving'[12].

Sebbene i contesti e gli obiettivi di utilizzo di queste competenze siano diversi, la definizione di Problem solving utilizzata in DigComp potrebbe essere appropriata anche per l'insieme di competenze di sostenibilità proposto, ma probabilmente non è abbastanza completa perché non esprime la "situazione" a cui il problem solving viene applicato nell'insieme di competenze di sostenibilità.

[12] I concetti che nella proposta presentata dal rapporto Scalabrino (2022) sono stati denominati 'competenze', in DigComp corrispondono ad 'aree di competenza' (Dimensione 1). I concetti che qui sono stati chiamati "componenti" e sono stati classificati in conoscenze, abilità e atteggiamenti, in DigComp sono chiamati 'competenze' (Dimensione 2).

La definizione di problem-solving che è stata utilizzata nel DigComp è: "...la capacità di un individuo di impegnarsi nell'elaborazione cognitiva per comprendere e risolvere situazioni problematiche in cui un metodo di soluzione non è immediatamente ovvio. Comprende la volontà di affrontare tali situazioni per realizzare il proprio potenziale di cittadino costruttivo e riflessivo" (Ocse 2014, 30). Invece negli insiemi di competenze presenti in letteratura e che sono confluiti nell'insieme di competenze di sostenibilità proposto, il problem solving compare con sfumature diverse quali: "Predisposizione ad affrontare approcci più partecipativi e interdisciplinari alla risoluzione dei problemi"; "Quadri di riferimento per la risoluzione dei problemi di sostenibilità"; "Creatività e capacità di risoluzione di problemi complessi" e "Ricerca, risoluzione di problemi ed azione partecipata in materia di sostenibilità".

**GreenComp: ulteriori elementi analizzati**

**Risorse pedagogiche e didattiche disponibili**

A differenza di DigComp e di EntreComp il Quadro GreenComp non dispone ancora di un numero significativo di risorse pedagogico-didattiche e di casi di studio; presenta comunque, seppure in modo limitato, alcune risorse che dimostrano l'utilizzo delle competenze, degli esempi pratici e la definizione analitica per ciascuna competenza delle conoscenze, abilità e atteggiamenti di riferimento, elaborate per poter essere contestualizzate e/o perfezionate. Per quanto riguarda i casi di applicazione il Quadro GreenComp ne rende disponibili due con l'obiettivo di dimostrare come le 12 competenze in materia di sostenibilità diventino operative quando si affrontano i problemi concreti.

Contributi di pubblicazioni e di progetti transnazionali:

- Pubblicazione Inapp "Innovazione e transnazionalità: l'esperienza dei partenariati strategici Erasmus+"
- Contributi del progetto Erasmus + GreenComp Enterprises

# 7. Quadro di competenze Cultura Democratica (RFCDC)

### *Contesto normativo, obiettivi e destinatari*

Il percorso di costruzione del Quadro di Riferimento delle Competenze per la Cultura Democratica (RFCDC) è sostanzialmente iniziato quando nel novembre del 2012 lo Stato membro di Andorra ha assunto la presidenza del Comitato dei Ministri Europei. L'iniziativa di Andorra è stata poi formalizzata durante la 24ª sessione della Conferenza permanente dei ministri dell'Istruzione del Consiglio d'Europa, svoltasi a Helsinki nell'aprile 2013 nel corso della quale si è chiesto di incaricare il Comitato Direttivo per le Politiche e le Pratiche Educative (CDPPE) del Consiglio d'Europa di prendere in considerazione l'elaborazione di "un quadro di riferimento per assistere i Paesi in via di sviluppo".

Il RFCDC si propone quattro scopi complementari tra di loro e di eguale valore: preparazione al mercato del lavoro; preparazione alla vita di cittadini attivi nelle società democratiche; sviluppo personale; sviluppo e mantenimento di una base di conoscenze ampia e avanzata.

Il Quadro è rivolto a docenti e formatori dell'istruzione e della formazione professionale di ogni grado e propone un approccio sistematico per progettare l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione delle competenze per una cultura della democrazia e introdurre principi e strumenti ad essa coerenti nei sistemi educativi. Nel volume 2 *Descriptors of competences for democratic* culture (Council of Europe 2018b) si parla specificatamente di sistema educativo, scuole e università che, come missione, dovrebbero sviluppare negli studenti le competenze di una cittadinanza democratica.

### *Modello del Quadro RFCDC*

I fondamenti concettuali sottesi al modello del Quadro RFCDC sono incentrati nella definizione di cultura democratica, identità, gruppo culturale e di competenza/competenze (Council of Europe 2018a).

Una cultura della democrazia richiede la volontà e la capacità di condurre un dialogo interculturale, inteso come uno scambio aperto di opinioni, sulla base della comprensione e del rispetto reciproci, tra individui o gruppi che si percepiscono come aventi diverse affiliazioni culturali; promuove l'impegno costruttivo attraverso queste percepite differenze culturali al fine di ridurre l'intolleranza, i pregiudizi e gli stereotipi, rafforzare la coesione delle società democratiche e contribuire a risolvere i conflitti. Nelle società culturalmente diverse il dialogo interculturale è fondamentale per garantire che tutti i cittadini siano ugualmente in grado di partecipare alla discussione pubblica e al processo decisionale.

Nel contesto del dialogo interculturale, i concetti di identità e di gruppo culturale nel RFCDC sono intesi come segue:

- Le *identità personali* sono basate su attributi personali (ad esempio, tollerante, estroverso), relazioni interpersonali e ruoli (es. madre, amico, collega), oppure narrazioni autobiografiche (es. nati da genitori della classe operaia, educati in una scuola statale).
- Le *identità sociali* riguardano l'appartenenza a gruppi sociali (ad esempio una nazione, un gruppo etnico, un gruppo religioso, un gruppo di genere, un gruppo di età o di generazione, un gruppo professionale, un'istituzione educativa, un club di hobby, una squadra sportiva, un gruppo virtuale di social media).
- Le *identità culturali,* vale a dire le identità che le persone costruiscono sulla base della loro appartenenza a gruppi culturali, rappresentano un particolare tipo di identità sociale e sono di importanza centrale per il RFCDC.

I gruppi culturali possono essere di qualsiasi dimensione e avere al loro interno proprie culture distintive. Per questo motivo, tutte le persone appartengono contemporaneamente a molti gruppi diversi e alle loro rispettive culture. I gruppi culturali hanno alcune caratteristiche in comune: sono sempre internamente eterogenei. Ciò significa che c'è diversità all'interno di ogni gruppo culturale; i membri del gruppo non sempre condividono esattamente le stesse caratteristiche, norme e pratiche; spesso i confini sono sfumati, indefiniti, e a volte può non essere chiaro capire chi fa parte del gruppo e chi no. Sono dinamici e cambiano nel tempo come risultato di eventi e sviluppi politici, economici e storici, o di interazioni e influenze esercitate dalle culture di altri gruppi. Cambiano anche nel tempo a causa della contestazione interna da parte dei loro membri dei significati, delle norme, dei valori e delle pratiche del gruppo.

### *Definizione di Competenza e di Competenze nel Quadro RFCDC*

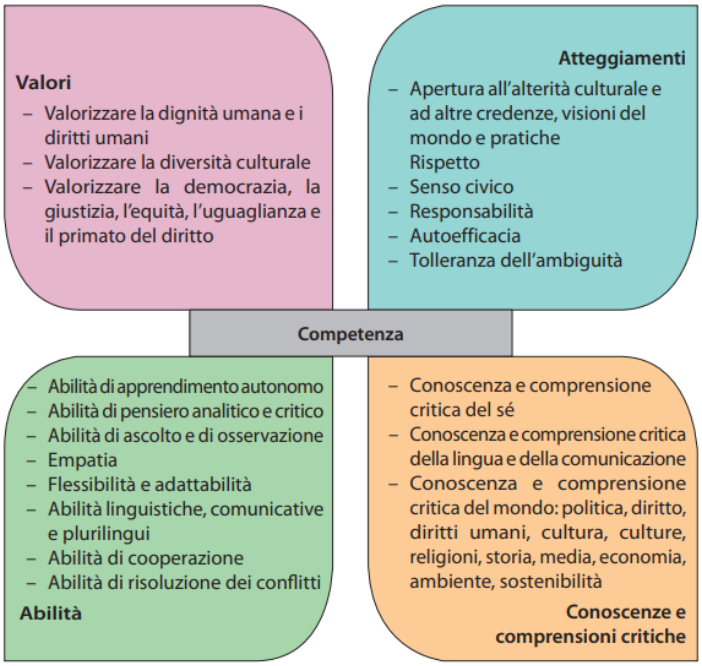
Ai fini degli obiettivi previsti nel Quadro, la 'Competenza Democratica' è intesa come la capacità di mobilizzare e utilizzare le risorse psicologiche pertinenti (ossia i valori, gli atteggiamenti, le abilità, le conoscenze e/o le comprensioni) per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano nelle situazioni democratiche (Council of Europe 2018a). Nel caso di cittadini che vivono in società democratiche culturalmente diversificate, la competenza interculturale è intesa nel Quadro come componente integrante della competenza democratica. È importante notare che le situazioni democratiche e interculturali si verificano non solo nel mondo fisico, ma anche in quello digitale, on-line. È per questo motivo che il Quadro ha rilevanza non solo per l'educazione alla cittadinanza democratica, ai diritti umani e all'interculturalità, ma anche per l'educazione alla cittadinanza digitale.

Il Quadro interpreta la competenza come un processo dinamico poiché implica il selezionare, l'attivare, l'organizzare e il coordinare le risorse psicologiche pertinenti, che poi vengono messe in pratica attraverso un comportamento, così che l'individuo si adatti in modo appropriato ed efficace a una determinata situazione.

### *Modello*

Il modello concettuale del framework di competenze contiene 20 competenze che i giovani devono acquisire per svolgere il ruolo di cittadino democratico interculturalmente competente. Tali competenze sono illustrate nello schema 1: le 20 competenze rientrano in quattro grandi aree: *valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensione critica*.

**Schema 1 Le 20 competenze articolate nelle 4 aree**




Fonte: Quadro competenze Cultura Democratica https://rm.coe.int/rfcdc-ita-volume-1/1680a3d85a

Si rimanda per il Quadro completo a:
https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d
E si rimanda al documento in italiano:
Competenze per una cultura della democrazia - Volume 1 Contesto, concetti e modello https://rm.coe.int/rfcdc-ita-volume-1/1680a3d85a

### *Scopo dei descrittori e livelli di padroneggiamento delle competenze*

Un descrittore è una frase che descrive il comportamento osservabile e valutabile di uno studente che dimostra il raggiungimento di un certo livello di padronanza rispetto a una competenza specifica; i descrittori sono formulati in modo positivo e sono indipendenti gli uni dagli altri (Council of Europe 2018b).

Ognuna delle 20 competenze del RFCDC è correlata con dei descrittori che sono stati progettati e testati da scuole e insegnanti di 16 Stati membri[13]. Il loro scopo è sia quello di supportare la valutazione del livello di

[13] Il processo in sintesi: ai professionisti dell'istruzione di 15 Paesi europei sono stati trasmessi 990 descrittori valutati positivamente dagli esperti coinvolti nella sperimentazione, per raccogliere ulteriori commenti tramite un questionario online disponibile in 10 lingue. Un totale di 1.236 professionisti dell'istruzione ha partecipato a questo processo di valutazione sulla base del quale sono stati selezionati 559 descrittori per la fase successiva; quest'ultimi sono stati oggetto di un monitoraggio presso i discenti di vari contesti educativi (per economia del campione sono stati coinvolti studenti di età pari o superiore ai 9 anni); gli obiettivi posti sono stati i seguenti (Council of Europe 2018b): convalidare i descrittori in autentici contesti educativi; eliminare quelli che non sempre potevano essere utilizzati nella pratica; classificare i descrittori associandoli ai diversi livelli di competenza. Il processo ha beneficiato del sostegno di 858 insegnanti con esperienza residenti in 16 Paesi. Questi professionisti hanno partecipato a specifici workshop di formazione, al termine dei quali hanno avuto il compito di verificare la validità di un numero limitato di descrittori (tra 181 e 194). A tale scopo dovevano osservare il comportamento di uno studente in una serie di attività e, utilizzando i descrittori durante l'osservazione, indicare se il discente manifestava o meno il comportamento. I dati raccolti sono stati elaborati utilizzando una metodologia basata sulla "teoria della risposta agli items" (Rasch 1988) Questo tipo di analisi permette di classificare gli items (i descrittori di competenze) in base alla loro difficoltà rispetto a una dimensione data (in questo caso la componente pertinente del modello del quadro).

padronanza di ciascuna competenza, sia di offrire una cassetta degli attrezzi per progettare, implementare e valutare interventi educativi in contesti formali o non formali.

Ci sono due serie di descrittori: una prima serie di 135 descrittori chiave, in numero limitato per ogni competenza, che indicano chiaramente uno dei tre livelli di padronanza della competenza: base, intermedia e avanzata; una seconda serie di 447 descrittori, alcuni dei quali connessi con uno specifico livello di padronanza e altri che si pongono tra i tre diversi livelli.

L'elaborazione dei dati che sono stati raccolti durante la sperimentazione dei descrittori garantisce il loro *carattere cumulativo*. Ciò significa che, quando un individuo dà prova sistematica del comportamento corrispondente ad un descrittore assegnato al livello avanzato, è molto probabile che sia in grado di dimostrare i comportamenti descritti nei descrittori associati ai livelli intermedi e anche di base. Allo stesso modo, se dimostra il comportamento descritto dal descrittore associato al livello intermedio di competenza, è molto probabile che la persona sia capace di adottare i comportamenti corrispondenti al livello di base. Tuttavia, questo non significa che, una volta raggiunto un certo livello, una persona possa solo continuare a migliorare nella competenza in questione. Vari fattori, tra cui età, cambiamenti nell'ambiente sociale o esperienze traumatiche, ad esempio, possono portare a una temporanea regressione in alcune competenze e il passaggio a un livello di padronanza più elevato può richiedere un sostegno aggiuntivo (Council of Europe 2018b).

Allo scopo di garantire la loro rilevanza operativa per la pratica di vari operatori del sistema educativo i *descrittori sono stati formulati in termini di risultati di apprendimento*: tutti iniziano con un verbo di azione seguito da un complemento oggetto e descrivono un comportamento osservabile e valutabile (Council of Europe 2018b).

### *Processo di sviluppo dei descrittori e i criteri adottati per la loro elaborazione*

I descrittori relativi alle Competenze per la Cultura Democratica sono stati sviluppati ispirandosi in ampia misura ai lavori relativi al processo di elaborazione dei descrittori per il Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (QCER); sulla base di tali lavori, sono stati adottati i seguenti criteri (Council of Europe, 2018b): concisione; positività; chiarezza; indipendenza.

A scopo illustrativo il riquadro riporta un esempio di descrittori chiave per una competenza (Council of Europe 2018b):

**BOX 1. Descrittori chiave per la conoscenza e la comprensione critica della politica, del diritto e dei diritti umani**

**Livello base**
-Sa spiegare il significato di concetti politici di base, tra cui democrazia, libertà, cittadinanza, diritti e doveri
-Sa spiegare perché ogni individuo ha la responsabilità di rispettare i diritti umani altrui

**Livello intermedio**
-Sa spiegare la natura universale, inalienabile e indivisibile dei diritti umani
-Sa riflettere criticamente sulle cause profonde delle violazioni dei diritti umani, tra cui il ruolo degli stereotipi e dei pregiudizi nei processi che portano alle violazioni di tali diritti

### *Interconnessione con altri framework: competenze chiave europee, DigComp 2.1, EntreComp, LifeComp*

Il Rapporto DARE (2020) *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in the Non Formal educational Sector* presenta i risultati e le raccomandazioni del gruppo di lavoro NECE (Network European Citizenship Education), istituito nel 2019 con l'obiettivo di esplorare attraverso iniziative di implementazione

in diversi contesti educativi il potenziale del Quadro RFCDC. Il gruppo di lavoro ha riunito educatori ed esperti provenienti da Austria, Germania, Italia, Paesi Bassi e Svizzera; essi hanno introdotto e implementato il RFCDC nei loro specifici contesti istituzionali, locali o nazionali. Le interconnessioni descritte nel Rapporto considerano rispettivamente i Framework Competenze chiave, DigComp, EntreComp e LifeComp.

Nel merito delle competenze chiave, il rapporto DARE fa emergere le connessioni dirette tra il RFCDC e le competenze chiave: 'Personale, sociale e imparare a imparare', 'Cittadinanza' e 'Consapevolezza ed espressione culturali'. Inoltre, il rapporto sottolinea come quasi tutte le competenze dell'apprendimento permanente abbiano legami diretti e forti con i valori dei diritti umani, della democrazia e della cittadinanza contenuti nel RFCDC. In questo modo il framework RFCDC può essere di grande utilità per gli operatori che utilizzano il Quadro delle competenze chiave, in particolare quando lavorano con le competenze di cittadinanza; infatti, l'elenco completo dei descrittori del Quadro è stato formalizzato in modo tale da poter essere utilizzato per la valutazione delle competenze di 'cittadinanza', considerando che i suoi descrittori sono più dettagliati e aggiornati.

Anche le connessioni con le diverse competenze del framework DigComp 2.1 risultano intense, poiché la tecnologia digitale ha un impatto trasversale su tutte le attività svolte dai cittadini nei diversi ruoli di produttori/utilizzatori di dati e contenuti, di consumatori, di dipendenti o cittadini impegnati; DigComp 2.1 conseguentemente tratta diverse competenze rilevanti per l'educazione della Cultura Democratica: Netiquette (2.5), Creazione di contenuti (3.1), Diritti d'autore e licenze (3.3), Protezione dei dati personali e della privacy (4.2), Salute e benessere (4.3), Protezione dell'ambiente (4.4), Identificazione dei bisogni e risposte tecnologiche (5.2), Uso creativo della tecnologia (5.3).

Per EntreComp si sottolinea nel Rapporto come questo rifletta diversi aspetti rilevanti per l'educazione alla cittadinanza attiva; in particolare: Individuare le opportunità (1.1), Creatività (1.2), Visione (1.3), Valorizzazione delle idee (1.4), Pensiero etico e sostenibile (1.5), Mobilitazione degli altri (2.5).

Il rapporto afferma inoltre che il modello RFCDC è stato sviluppato principalmente per il contesto scolastico, mentre EntreComp è formulato per essere utilizzato in molti contesti di apprendimento permanente.

In LifeComp i descrittori della competenza comunicativa (area sociale) sono interconnessi con l'RFCDC: "consapevolezza della necessità di una varietà di strategie comunicative, registri linguistici e strumenti adattati al contesto e al contenuto", "comprensione e gestione delle interazioni e delle conversazioni in diversi contesti socioculturali e in situazioni specifiche di settore", "ascoltare gli altri e affrontare conversazioni con sicurezza, assertività, chiarezza e reciprocità, sia nel contesto personale che in quello sociale".

Nel merito invece dell'area di competenza imparare a imparare, LifeComp pone l'accento, tra l'altro, sul pensiero critico (competenza L2), inteso come capacità di "valutare informazioni e argomentazioni per sostenere conclusioni ragionevoli e sviluppare soluzioni innovative"; in questo caso, a livello di descrittori, emerge la possibilità di interconnessione con l'RFCDC, considerando come il pensiero critico esprima ad esempio: la "consapevolezza dei potenziali errori nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e attendili", la possibilità di "confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi dei media per trarre conclusioni logiche", "sviluppare idee creative, sintetizzando e combinando concetti e informazioni provenienti da fonti diverse al fine di risolvere problemi".

**Ulteriori elementi analizzati in relazione al Quadro RFCDC e l'artefatto Scaffold**

- **Metodi e Strumenti pedagogici:**

Il Quadro RFCDC propone una guida dettagliata per gli operatori del settore sul modo in cui il modello concettuale delle competenze e i descrittori possono essere utilizzati per creare più efficaci sistemi educativi per la promozione delle competenze degli allievi in materia di cultura democratica.

L'obiettivo è l'accompagnamento all'implementazione del Quadro RFCDC, a livello nazionale, regionale o locale, a livello di singola scuola o di singolo insegnante. I documenti proposti coprono tutte le seguenti aree in cui il Quadro può essere applicato: curriculum, pedagogia, valutazione, formazione docenti.

Il RFCDC è in continua evoluzione poiché sono state pubblicate recentemente due guide attinenti alla VET e allo sviluppo sostenibile:

- nell'agosto del 2024 è stata pubblicata la guida "Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) Guidance document for vocational education and training" (Council of Europe, 2024);
- nel 2025 è prevista la pubblicazione di "Guidance Document on the Reference Framework of Competences for Democratic Culture and Education for Sustainable Development".

- **Lo strumento didattico Card Game: Competences for Democratic Culture**
- **Portfolio delle competenze Cultura Democratica**

::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::::

**La nuova strategia europea per l'uso congiunto dei quadri di competenza europei: l'artefatto Scaffold**

Scaffold mira a rendere i 4 quadri delle competenze europee, DigComp, EntreComp, LifeComp, GreenComp, semplici e utilizzabili per gli insegnanti e educatori, combinando attività di apprendimento significative per gli studenti con la consapevolezza di ciò che ciascuna competenza comporta, e combinando il tutto con suggerimenti per la progettazione didattica e la valutazione. Lo scopo dell'artefatto è quello di fornire agli insegnanti un facile accesso ai quadri di competenze europei usando Scaffold come una bussola per orientarsi nell'articolazione delle diverse competenze associate ad ogni framework. Scaffold sotto il profilo metodologico mette a disposizione anche una libreria di metodi e strumenti per la pianificazione, progettazione, animazione e valutazione degli apprendimenti.

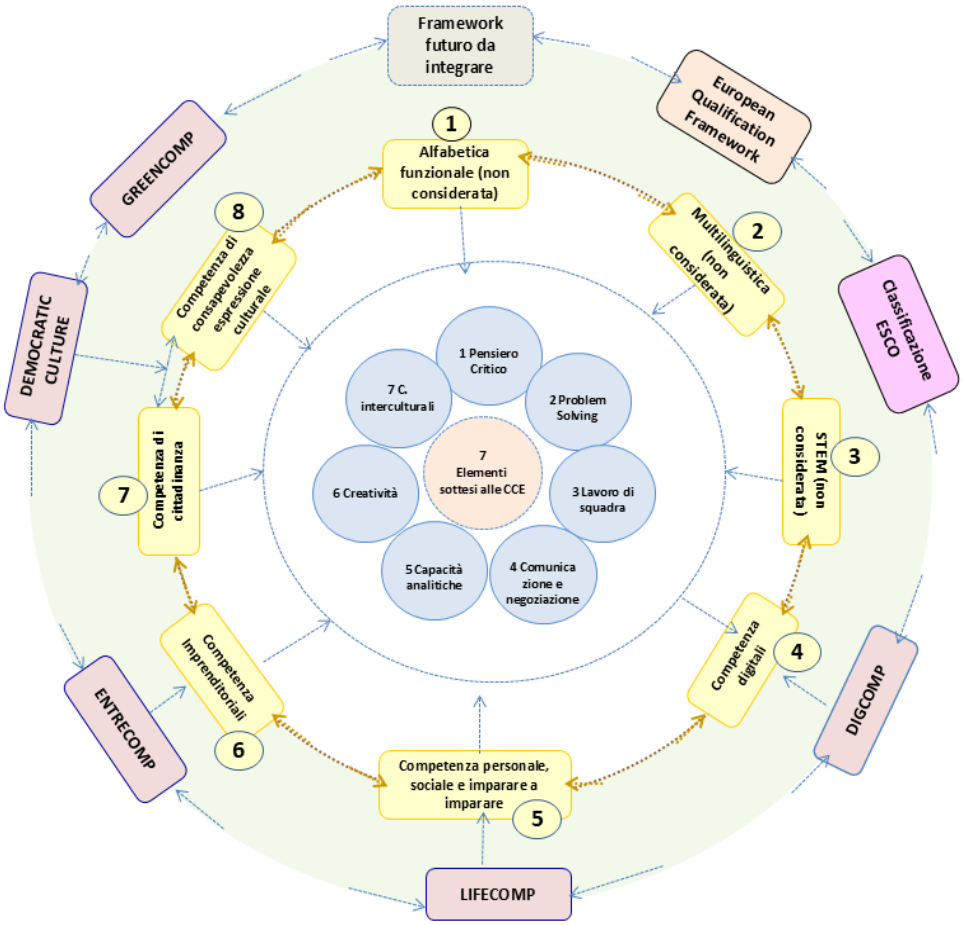
# 8. Alcune evidenze e riflessioni dall'analisi di scenario europeo

### *Rappresentazione delle interconnessioni e comparazione tra i Quadri europei*

#### *Tre livelli di interconnessione*

L'analisi di scenario ha studiato inizialmente le epistemologie delle competenze chiave tenendo conto delle due Raccomandazioni europee del 2006 e 2018; da questa analisi è emerso che le competenze chiave sono tutte considerate ugualmente importanti, possono essere applicate in molti contesti diversi e in una varietà di combinazioni, si sovrappongono e si intersecano: gli aspetti essenziali per un dominio supportano la competenza in un altro. La Raccomandazione del 2018 mette anche in evidenza che le competenze chiave europee si compenetrano con 7 "elementi che sottendono a tutte le competenze chiave": il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi, il lavoro di squadra, la capacità di comunicazione e di negoziazione, le capacità analitiche, la creatività e le competenze interculturali (già la Raccomandazione 2006 aveva individuato delle tematiche trasversali nel quadro di riferimento). Le interconnessioni, oltre che nelle competenze chiave europee, si riscontrano anche tra e nei cinque quadri europei.

**Schema 2 Rappresentazione dei tre livelli di interconnessione: elementi trasversali, competenze chiave e Quadri**




Fonte: elaborazione Inapp 2024

### *Confronto tra i Quadri: eterogeneità più che omogeneità*

I risultati derivanti dalle informazioni raccolte con l'analisi desk e dalle prime interviste esplorative a testimoni privilegiati sono evidenziati nella matrice comparativa dei framework (tabella 9), dalla quale emergono più eterogeneità che omogeneità, considerando alcune variabili in grado di far emergere le differenze in termini di: attori coinvolti, cronologia di pubblicazione, numero di versioni, numero di aree e di competenze, granularità degli elementi descrittivi delle competenze, indicatori, modelli di progressione del padroneggiamento, esempi di descrizione delle competenze, casi di studio, destinatari, risorse pedagogico-didattiche disponibili, interconnessioni tra i quadri, presenza di glossari tematici e di riviste scientifiche con contributi di comparazione e/o innovazione.

La costruzione dei quadri, infatti, come si è visto si è sviluppata nel periodo 2013-2022 con un alternarsi, durante le legislature europee, di attori diversi sia in termini di gruppi di lavoro che di personale direttivo committente delle DG EAC e DG EMPL; inoltre, mentre i primi quattro Framework (DigComp, EntreComp, LifeComp e GreenComp) sono stati implementati dal JRC e dalle DG EAC e DG EMPL, Cultura Democratica è stato implementato dal Consiglio d'Europa.

Ulteriori eterogeneità derivano dalla presenza di modelli diversi di progressione; DigComp ed EntreComp sono caratterizzati da modelli di progressione a otto livelli, ma con parametri diversi: il primo considera la complessità, l'autonomia e la tassonomia di Bloom; il secondo adotta l'autonomia, la complessità, l'incertezza e l'autoregolazione. Cultura Democratica ha adottato un modello di progressione a tre livelli (Modello di Rasch), mentre LifeComp e GreenComp non presentano alcun modello di progressione.

I destinatari sono prevalentemente quelli del settore educativo, comprendendo diverse tipologie, prevalentemente studenti e adulti; GreenComp considera invece esplicitamente diversi livelli di beneficiari, quali i *policy makers*, gli imprenditori, i docenti, i lavoratori.

Un elemento che caratterizza positivamente tutti i quadri è stato l'utilizzo della metodologia di costruzione *mixed-methods* che ha assicurato la qualità del processo di implementazione dei singoli quadri con il coinvolgimento di numerosi gruppi di lavoro; tuttavia, l'eterogeneità che li contraddistingue rivela un limitato coordinamento metodologico, probabilmente dovuto al ricambio di esperti e committenti che si sono succeduti nel decennio del loro sviluppo.

## Tabella 9 Matrice di comparazione dei Framework

| VARIABILI FRAMEWORK | | KEY COMPETENCES 2006/2018 | DIGCOMP 2.2 2022 | ENTRECOMP 2016 | LIFECOMP 2020 | GREENCOMP 2022 | CULTURA DEMOCRATICA 2017 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Attori** | | Council of Europe Staff Working Commission | DG EAC, DG EMPL, JRC | DG EMPL e JRC | DG EAC e JRC | DG EAC e JRC | Council of Europe |
| **Metodo di Costruzione** | | PROCESSO MULTI-METODO | | | | | |
| **Numero versioni** | | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| **Numero Aree** | | 1 | 5<br>1. Alfabetizzazione informazioni e dati<br>2. Comunicazione e collaborazione<br>3. Creazione contenuti digitali<br>4. Sicurezza<br>5. Problem solving | 3<br>1. Idee e opportunità<br>2. Risorse<br>3. In azione | 3<br>1. Personali<br>2. Sociali<br>3. Imparare a imparare | 4<br>1. Incarnare i valori della sostenibilità<br>2. Accettare la complessità nella sostenibilità<br>3. Immaginare futuri sostenibili<br>4. Agire per la sostenibilità | 4<br>1. Valori<br>2. Skills<br>3. Atteggiamenti<br>4. Conoscenze e comprensione critica |
| **Numero competenze** | | 8 | 21 | 15 | 9 | 12 | 21 |
| **Rappresentazione visiva** | | COSTELLAZIONI | LOSANGA | FIORE | ALBERO | ECOSISTEMA NATURALE | FARFALLA |
| **Elementi competenza** | **Descrittori competenza** | Sì | Sì | Sì | Sì: descrittori per ogni competenza | Sì: approfondimento di ciascuna competenza | Sì |
| | **Livelli progressione e altri supporti**<br>**(Hint e Fili tematici)** | No | 8 Livelli<br>Variabili considerate: Autonomia; Complessità;<br>- Tassonomia Bloom<br>- 442 possibili LO | 8 Livelli<br>Variabili: Autonomia; Complessità; Incertezza; Generare valore; Auto-regolazione<br>- Suggerimenti per l'implementazione<br>- 60 Fili tematici per progressione<br>- 442 possibili LO | No:<br>Modello di progressione Learning Outcome | No:<br>Modello di progressione Learning Outcome | 3 Livelli:<br>Basic; Intermediate; Advanced<br>- 137 LO<br>- Modello probabilistico di Rasch |
| | **Esempi di competenza** | No | Sì: Dimensione 4 | No | No | Sì: KSA per ogni competenza | No |
| | **CASI DI USO** | No | Sì: Dimensione 5 | No | No | Sì: 2 esemplificativi | No |

*Segue*

*segue Tabella 9*

| VARIABILI FRAMEWORK | KEY COMPETENCES 2006/2018 | DIGCOMP 2.2 2022 | ENTRECOMP 2016 | LIFECOMP 2020 | GREENCOMP 2022 | CULTURA DEMOCRATICA 2017 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Beneficiari principali e contesti (necessità di contestualizzare i framework per adattarli ai diversi contesti e di considerarli come documenti viventi)** | Ampio spettro di contesti educativi e formativi di apprendimento formale, non formale e informale | È stato sperimentato in molti contesti: educativi, formazione professionale, imprese, rivolti a studenti, giovani in formazione iniziale, adulti, lavoratori, … | È stato sperimentato in molti contesti: educativi, formazione professionale, imprese, rivolti a studenti, giovani in formazione iniziale, adulti, lavoratori, … | Il Quadro LifeComp è uno strumento flessibile che può essere adattato a diversi contesti di apprendimento e gruppi target per sostenere lo sviluppo delle competenze | Si rivolge a tutte le persone, dai bambini agli adulti, toccando diversi contesti educativi | Educatori che lavorano in ogni ordine e grado dei sistemi educativi, dalla scuola dell'infanzia alla primaria e secondaria fino all'istruzione superiore, compresa l'educazione degli adulti e la formazione professionale |
| **Risorse di supporto per l'implementazione dei framework** | Da indagare | 1. DigCompOrg<br>2. DigCompEdu<br>3. DgcompSat<br>4. Selfie<br>5. Selfie of Teacher<br>6. Selfie WPL<br>7. DigComp at Work<br>8. DigComp Into Action<br>9. Altro | 1. EntreCompEdu<br>2. EntreComp at Work<br>3. EntreComp PlayBook<br>4. EntreComp 360 (Erasmus+)<br>5. Altro | 1. LifeComp Into Action: guida metodologica per l'implementazione<br>2. Literature review (molto metodologica)<br>3. Progetto Erasmus<br>4. Zanichelli formazione | Contributi di Progetti Erasmus | 1. Volume incentrato sulle risorse pedagogiche e didattiche<br>2. Guida per l'implementazione<br>3. Portfolio personalizzato con lista competenze<br>4. Demogame<br>5. Questionari di autovalutazione; valutazione<br>6. Guida per RFCDC nella VET |
| **Descrizione delle interconnessioni tra i framework** | | SCAFFOLD: STRUMENTO PEDAGOGICO- DIDATTICO → UTILIZZO COMBINATO DEI FRAMEWORK | | | | |
| | / | Esempi (non esaustivi):<br>- Competenze chiave<br>- EntreComp<br>- LifeComp<br>- GreenComp<br>- Cultura Democratica<br>- CF | / | Esempi (non esaustivi):<br>- Competenze chiave;<br>- DigComp, EntreComp e LifeComp<br>(JRC 2019; Scalbrino) | Esempi (non esaustivi):<br>- Competenze chiave<br>- EntreComp<br>- LifeComp<br>- DigComp | Esempi generici (non esaustivi):<br>- DigComp; 2.1;<br>- EntreComp;<br>- LifeComp;<br>- GreenComp<br>8 Competenze chiave:<br>-Cittadinanza<br>-Espressione e consapevolezza culturali |
| **GLOSSARIO** | No | Sì | Sì | Sì | Sì | Sì: molto ampio |
| **Articoli di riferimento per valutare, comparare i framework** | | Sì | Sì | | | |

### *Rilettura epistemologica dei framework*

Dalla letteratura e dai documenti ufficiali dei framework di competenze europei, non si rinviene ad oggi uno studio esplicito che metta a fuoco il modello epistemologico sottostante. I documenti resi disponibili e analizzati, white paper e technical report di DigComp, EntreComp, LifeComp, GreenComp e Cultura Democratica, descrivono in modo molto dettagliato obiettivi, livelli, descrittori e casi d'uso, ma raramente riflettono sui presupposti di "che cosa significhi conoscere" o sulla "natura della conoscenza" che ciascun framework mette in gioco, con un'analisi esplicita del modello epistemologico sottostante.

A partire da questi presupposti, la natura diversa ed eterogenea dei modelli epistemologici dei framework è stata analizzata tramite la lente dell'epistemologia dell'azione, scelta come posizionamento epistemologico per il metamodello; ciò significa guardare alla conoscenza come qualcosa che si costruisce nell'agire situato. La teoria dell'attività (Leontiev, Engestrom, Leplat, Rubinstein) considera l'attività orientata verso un oggetto come unità di analisi, articolata in azioni (guidate da scopi) e operazioni (condizionate dal contesto), mediate da strumenti, regole, ruoli e comunità. La didattica professionale (Pastré, Vergnaud, Mayen, Olry) concepisce la competenza come organizzazione stabile di modi di azione e di comprensione che consentono di affrontare situazioni differenti in modo regolato e trasformativo. In questa prospettiva, la competenza è plurivaloriale (produce valore personale, sociale, culturale, imprenditivo e, soprattutto, è finalizzata a scopi espliciti), e pluridirezionale, dispiegandosi lungo tre direzioni dell'attività: verso l'oggetto (produrre/trasformare), verso gli altri (relazionarsi/istituzionalizzare), verso sé (regolare/riflettere).

Di seguito, questi aspetti vengono sviluppati e messi in relazione con i singoli framework:

- DigComp 2.2 (2022). Nato in chiave tecnico-funzionale, DigComp descrive l'agire digitale come compiti osservabili organizzati in domini e descrittori. Nelle versioni più recenti si osserva una tendenza ad ampliare l'orizzonte verso etica, cittadinanza digitale, inclusione, sostenibilità e pensiero critico. In questa lettura, non si tratta solo di "eseguire" procedure: in molti contesti l'attenzione può spostarsi su come le persone si appropriano degli strumenti, negoziano regole e coordinano il lavoro. La competenza digitale può, dunque, essere intesa come regolazione consapevole dell'azione in situazione, che costruisce e usa una varietà di strumenti (non solo digitali) e capace — quando le condizioni lo consentono — di orientare anche piccoli cambiamenti di pratica.

- EntreComp (2016). Presenta l'imprenditorialità come creazione di valore economico, sociale e culturale: dall'intuire opportunità al mobilitare risorse fino a dare forma a soluzioni. Con la lente dell'azione, questo percorso può essere letto come un'attività orientata da motivi e finalità, che si sviluppa confrontandosi con vincoli, comunità e istituzioni. L'accento tende così a passare dal "prodotto finale" ai passaggi di regolazione (comprendere, progettare, testare, apprendere, ritarare) che, passo dopo passo, possono rendere più robusta l'innovazione.

- LifeComp (2020). Mette al centro le dimensioni personali e relazionali dell'agire: saper leggere ciò che accade, gestire emozioni e pensieri, comprendere i punti di vista altrui e orientare consapevolmente le scelte. In questa prospettiva, la competenza può essere vista come una pratica di autoregolazione che, gradualmente e in relazione ai contesti, può sostenere decisioni più efficaci, relazioni più costruttive e adattamenti più intelligenti.

- Cultura Democratica (2018). Qui l'azione si fonda sul confronto tra posizioni, sulla costruzione condivisa di regole e sull'empowerment civico. Letto con l'epistemologia dell'azione, il cuore può essere colto nella mediazione tra attori: ascoltare, argomentare, negoziare e decidere insieme. In modo incrementale, la

partecipazione può contribuire a trasformare le situazioni istituzionali e sociali in cui avviene, rafforzando fiducia e responsabilità.

- GreenComp (2022). Propone una visione sistemica ed ecologica dell'agire: pratiche integrate come co-progettazione, monitoraggio ambientale, economia circolare. Con la lente dell'attività, i temi ambientali possono essere considerati come oggetti condivisi che richiedono coordinamento tra comunità, imprese e istituzioni. In queste condizioni, la competenza può aiutare a tenere insieme saperi e interessi diversi, aprendo la possibilità di apprendimenti che, nel tempo, possono incidere anche a livello di sistema.

- Competenze Chiave europee (2006–2018). Offrono una visione integrata di conoscenze, abilità e atteggiamenti per cittadinanza, inclusione, sostenibilità e sviluppo personale. Rilette come capacità di agire in contesto con finalità esplicite, possono fungere da bussola trasversale: aiutano a collegare le diverse forme del sapere all'intenzionalità dell'azione e ai suoi effetti personali, sociali e culturali, favorendo —laddove le condizioni lo permettono— maggiore coerenza tra scelte individuali e obiettivi collettivi.

La rilettura dei framework proposta non cancella le differenze tra i diversi riferimenti europei, ma le riconosce e le usa come risorsa. In progettazione, valutazione e riconoscimento, la "mappa dei valori e delle direzioni" diventa una lente diagnostica: aiuta a vedere dove un dispositivo, un curricolo o una pratica sbilanciano l'attenzione (ad esempio sul solo versante tecnico-produttivo) e dove è utile riequilibrare, rafforzando dimensioni personali, sociali o culturali e rendendo più esplicite le finalità. Passo dopo passo, e in coerenza con i vincoli reali dei contesti, l'integrazione tra framework consente di comporre un profilo di competenza che non atomizza il soggetto, ma ne sostiene l'agire situato, agentivo e orientato, dentro comunità e ambienti di lavoro che cambiano.

L'integrazione tra rilettura epistemologica e quadro plurivaloriale/pluridirezionale offre una base concreta per la messa in opera. Per ciascun descrittore diventa possibile esplicitare direzioni attivate, valori generati, mediazioni (strumenti, regole, ruoli, comunità) e condizioni, chiarendo che cosa viene agito, come si regola in situazione e per quale finalità. In questo quadro, il metamodello può svolgere da subito una funzione diagnostica: quando emergono assenze di prerequisiti o mancano condizioni abilitanti per le funzioni previste (organizzative, formative, tecniche), può fornire agli attori territoriali indicazioni operative per intervenire e ricalibrare la produzione normativa e tecnica degli artefatti, così da far convergere gli sforzi a livello di sistema e creare condizioni effettive per un'integrazione tra formazione–lavoro–apprendimento (processi di validazione dell'apprendimento non formale; analisi dei fabbisogni ecc.). L'implementazione procede per passi: sperimentazioni pilota, ascolto degli attori, verifiche in situazione e miglioramenti iterativi; in questa logica, i risultati sono progressivi e la spendibilità cresce man mano che le soluzioni vengono provate, adattate e condivise.

### *Alcune considerazioni dalla comunità di pratica*

Durante il webinar dell'11 dicembre 2024 sono state presentate e discusse le prime risultanze dell'analisi di scenario europeo nella comunità di pratica, con focus sui Quadri europei. In tale contesto, il confronto ha condotto a delle riflessioni che qui si richiamano brevemente, nell'intento di evidenziare la molteplicità di prospettive implicate (sociotecnica; pedagogica; …), che si stanno mettendo in dialogo rispetto all'obiettivo di trattamento dei quadri europei e di costruzione del metamodello[14]:

[14] I punti richiamati afferiscono agli interventi di Fabrizio Giovannini, che ha anche moderato il dibattito, e di alcuni membri della comunità di pratica; in dettaglio: Massimiliano Costa e Arduino Salatin, rispettivamente Responsabile scientifico e Capo progetto RTI

- *Superare il bricolage nell'uso dei quadri*. La disomogeneità dei quadri, declinata dall'analisi di scenario, rende evidente il bisogno di superare il 'bricolage' nel loro uso, un rischio questo che limita la capacità di rispondere alle esigenze dei territori e dei settori, e di connettere le competenze chiave all'Atlante. Questa connessione richiede un'integrazione culturale, metodologica e operativa che rispetti sia i principi dei quadri europei, sia le logiche dell'Atlante. In questo senso, si ritiene opportuno esplorare la strada di un metamodello che aiuti a sfuggire alla logica emergenziale che spesso caratterizza l'uso dei quadri: interventi scollegati, frammentati, non governati da una base epistemologica e metodologica solida. Un approccio caotico e situazionista porta a risposte insostenibili, sia sul piano istituzionale che operativo, rendendo difficile una reale innovazione nelle prassi.
- *Rischio di uso burocratizzante dei quadri*. In Italia, l'introduzione dei quadri di riferimento europei rischia di produrre un effetto burocratizzante, in contrasto con l'intento originario degli stessi quadri che corrispondeva all'idea di fornire strumenti descrittivi e non prescrittivi, da adattare alle specificità nazionali. Questi documenti di riferimento dovrebbero essere utilizzati in funzione delle agende strategiche dei singoli Stati, senza trasformarsi in vincoli rigidi, ma piuttosto in strumenti adattabili e contestualizzabili.
- *Atlante come riferimento unitario*. Il percorso di lavoro sul metamodello va accompagnato dalla consapevolezza che gli attori dell'apprendimento coinvolti in questi processi hanno una cultura dell'apprendimento assai diversa di cui bisogna tener conto; inoltre, bisogna considerare che nel contesto italiano, negli ultimi anni, gli attori hanno cominciato a "prendere confidenza" con lo strumento Atlante, che li sollecita a ragionare in termini di raffronto con uno standard; questo è complesso sia per chi progetta la formazione, sia per chi è impegnato nei processi di riconoscimento e in generale di valorizzazione degli apprendimenti. Quindi il metamodello, riflettendo sulla connessione dei diversi quadri con lo strumento Atlante, dovrebbe continuare a lavorare sul solco di quanto consolidato in questi anni. Sarà al contempo importante lavorare sull'accettazione sociale del metamodello e in generale dei dispositivi di rappresentazione e *trattamento* delle competenze chiave, in particolare sul versante del mondo del lavoro, e quindi da parte delle singole persone e delle aziende/organizzazioni.
- *Sostenibilità: ruoli di regolazione, reti collaborative e formazione*. La pluralità ed eterogeneità dei potenziali utilizzatori e/o beneficiari dei quadri di riferimento delle competenze implica la necessità di distinguerli, segnalando il ruolo determinante di 'regolazione' in capo ad alcuni soggetti istituzionali (es. il Ministero dell'Istruzione e del merito per la scuola, le Regioni per gli ecosistemi territoriali di formazione e lavoro ecc.). Inoltre, dal momento che tra gli utilizzatori sono già in uso molte pratiche e si accumulano esperienze che rischiano di rimanere isolate senza un coordinamento efficace, sembra necessario operare verso una piattaforma collaborativa che consenta agli attori di scambiare esperienze e adattarle in modo più agevole. Infine, dal momento che la sostenibilità di un sistema di trattamento delle competenze chiave passa per una maggiore integrazione, innanzitutto culturale, non solo metodologica e operativa, si deve e si dovrà prestare un'attenzione particolare alla formazione degli attori coinvolti, cercando di trovare punti di incontro e linguaggi comuni, nel rispetto delle diverse prospettive d'uso e di scambio.
- *Quadri e metamodello*: *coltivare la competenza nella sua dimensione di senso per la persona*. Quando andiamo a lavorare con il costrutto della competenza o con i quadri europei bisogna aver ben presente che non facciamo solo un'operazione di trasformazione di contenuti, di sapere, ma stiamo collegando quelle determinazioni di sapere con le persone, che sono chiamate non solo ad essere contestualizzate professionalmente in alcuni ambienti, ma sono coloro che determineranno la trasformazione della nostra

- Progetto Definizione di un modello di competenze strategiche dei formatori nel contesto della IeFP; Elena Sposato - Esperta metodologa Intellera - Progetto Metamodello).

società. L'apprendimento oggi è un apprendimento connettivista: la più grande fatica è quella di connettere continuamente le diverse fonti e le diverse sollecitazioni di apprendimento, governandone la direzione di senso. Le diverse epistemologie messe in evidenza testimoniano un certo grado di caos; GreenComp, ad esempio, ha una epistemologia della competenza in senso ecosistemico e trasformativo totalmente differente dall'approccio di EntreComp basato sull'azione. Al caos è legato il rischio che questa connessione di apprendimenti non abbia senso per la persona (lavoratore, studente), così come c'è un forte rischio di emarginazione sociale per chi non sia in grado di governare il senso di questa connessione. I dati PIAAC stanno dimostrando come oggi il problema dell'inclusione è molto connesso anche alle competenze di base, cioè tutte quelle competenze che poi permettono di utilizzare i framework stessi. Questo sottolinea che nel nostro sistema, ancor prima della mancanza di dotazioni di competenze più strutturate, vengono a mancare le possibilità di capire quelle stesse competenze, di connetterle e di dare loro un senso, con il rischio di generare una marginalizzazione culturale e professionale, una riduzione dell'accesso ai diritti, anche dei lavoratori, alla compromissione delle relazioni sociali, nonché a una povertà educativa sempre più forte alla quale la formazione professionale è particolarmente esposta.

- *Adottare cautele per non ridurre la competenza dentro il paradigma del capitale umano: competenze e capacitazioni*. È necessario adottare cautele teoriche e pratiche per evitare che la nozione di competenza venga ridotta entro i confini del paradigma del capitale umano, dove essa tende a essere interpretata esclusivamente come una risorsa economicamente misurabile e performativa. Quando si partecipa alla costruzione di dispositivi standardizzanti — come framework valutativi, ranking, griglie di apprendimento — è fondamentale interrogarsi sulla visione dell'umano e della formazione che tali strumenti finiscono per legittimare. All'interno del paradigma del capitale umano, la competenza diventa un indicatore quantitativo del grado di 'utilità economica' dell'individuo: un attributo misurabile che viene inserito in classifiche pseudo-meritocratiche, dove il merito coincide spesso con il grado di competitività rispetto ad attese di sistema. In tale prospettiva, l'apprendimento rischia di essere strumentalizzato in funzione della produttività e non vissuto come esperienza emancipativa. Al contrario, la competenza può (e deve) essere ripensata come orizzonte critico e trasformativo: una possibilità data alla persona di interrogarsi, di posizionarsi, di agire e riflettere all'interno dei processi di cambiamento culturale e sociale. Non come *possesso*, ma come pratica situata, che evolve nel tempo e nei contesti, alimentando agency e consapevolezza. In tal senso, l'integrazione del concetto di capacitazione (capability), mutuato dall'approccio di Amartya Sen, arricchisce e complessifica il discorso sulle competenze in linea con già quanto assunto dal Learning Compass dell'OCSE nel significato di competenza trasformativa. Essa richiama non solo ciò che una persona "sa fare", ma soprattutto ciò che è in grado di fare liberamente, in funzione delle condizioni sociali, culturali e istituzionali che abilitano o limitano le sue scelte. Introdurre il binomio *competenze e capacitazioni* significa spostare l'attenzione da una logica produttiva a una logica generativa rispetto ai contesti di azione, dove la formazione diventa lo spazio per attivare libertà realizzative, orientamenti critici e possibilità di senso nella promozione di una prospettiva eutagogica.

## Bibliografia


Ala-Mutka K. (2011), *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding* (JRC Technical Note JRC67075), Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Publications Office of the European Union

Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande L. (2016), *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Luxembourg, Publications Office of the European Union

Berthoz A. (2011), *La simplexité: Simplifier pour mieux comprendre*, Paris, Odile Jacob

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022a), *GreenComp – The European sustainability competence framework*, in Bacigalupo M., Punie Y. (eds.), EUR 30955 EN, Luxembourg, Publications Office of the European Union

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022b) GreenComp – *Il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (a cura di), EUR 30955 IT, Lussemburgo Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

Caena F. (2019), *Developing a European framework for the Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifeComp): Literature review and analysis of frameworks* (EUR 29855 EN), Luxembourg, Publications Office of the European Union

Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017a), *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Luxembourg, Publications Office of the European Union

Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017b), *DigComp 2.1: Il Quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini. Con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, Luxembourg, Publications Office of the European Union

Council of Europe (2018a), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1. Context, concepts and model* (English edition), Strasbourg, Council of Europe

Council of Europe (2018b), *Vol. 2. Descriptors of competences for democratic culture* (English edition), Strasbourg, Council of Europe

Council of Europe (2018c), *Vol. 3. Guidance for implementation* (English edition), Strasbourg, Council of Europe

Council of the European Union (2022), *Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*, *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, L 243, pp. 1–6

Council of the European Union (2020), *Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (2020/C 417/01), Brussels, Council of the European Union

Council of the European Union (2018), *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (2018/C 189/01), Brussels, Council of the European Union

Council of the European Union, European Commission (2015), *Riga conclusions on a new set of medium-term deliverables in vocational education and training (VET) for 2015–2020*, Luxembourg, Publications Office of the European Union

DARE (2020), *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in the Non Formal educational Sector*, serie Blue Lines DARE (Democracy and Human Rights education in Europe), Bruxelles.

Deakin Crick R., Huang S., Ahmed Shafi A., Goldspink C. (2015), *Developing resilient agency in learning: The internal structure of learning power*, *British Journal of Educational Studies*, 63(2), pp. 121–160

Engle E.W., Barsom S.H., Vandenbergh L., Sterner G.E. (2017), *Developing a framework for sustainability meta-competencies*, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(4), pp. 285–303

European Commission (2024a), *Digital Economy and Society Index (DESI) 2024*, Brussels, European Commission

European Commission, Joint Research Centre, Bacigalupo M., Binasco A., Bekh O., Israel H. (2024b), *Scaffold: A deck of cards to design competence-oriented learning experiences* (JRC136622), Luxembourg, Publications Office of the European Union

European Commission (2021), *2030 Digital Compass: The European Way for the Digital Decade* (COM(2021) 118 final), Brussels, European Commission

European Commission (2020a), *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (COM(2020) 274 final), Luxembourg, Publications Office of the European Union

European Commission (2020b), *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age* (COM(2020) 624 final), Brussels, European Commission

European Commission (2020c), *Osnabrück Declaration on Vocational Education and Training as an Enabler of Recovery and a Just Digital and Green Transition*, Luxembourg, Publications Office of the European Union

European Commission (2020d), *EU Biodiversity Strategy for 2030: Bringing nature back into our lives* (COM(2020) 380 final), Brussels, European Commission

European Commission (2019), *The European Green Deal* (COM(2019) 640 final), Brussels, Publications Office of the European Union

European Commission (2013a), *Entrepreneurship 2020 Action Plan: Reigniting the Entrepreneurial Spirit in Europe* (COM(2012) 795 final), Luxembourg, Publications Office of the European Union

European Commission (2013b), *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*, Luxembourg, Publications Office of the European Union

European Commission (2013c), *ESCO: European Classification of Skills, Competences, Qualifications and Occupations*, Luxembourg, Publications Office of the European Union

European Commission (2012a), *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes* (COM(2012) 669 final), Brussels, European Commission

European Commission (2008), *Think Small First: A Small Business Act for Europe* (COM(2008) 394 final), Luxembourg, Publications Office of the European Union

Ferrari A. (2013), *DigComp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe* (EUR 26199 EN), Luxembourg, Publications Office of the European Union

FFE-YE (2012), *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2011*, in Vestergaard L., Moberg K., Jørgensen C. (eds.), Odense, The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise

INAPP (2021), *Background paper LIFE comp: Framework europeo delle competenze per la vita* [Paper tecnico], Roma, INAPP

OECD (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030 – The Future We Want*, Paris, OECD Publishing

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020a), *LifeComp EN: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246 EN), Luxembourg, Publications Office of the European Union

Sala A., González M., Punie Y. (2020b), Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020), *LifeComp: Il Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare* (trad. it. a cura

di Silvia Tamanini; adattamento di Maria Arici e Claudio Girelli), JRC Science for Policy Report, Joint Research Centre, Lussemburgo, Publications Office of the European Union

Scalabrino G. (2022), *European sustainability competence framework background document: Literature review, analysis of frameworks and proposals*, Luxembourg, Publications Office of the European Union

Senge P.M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday/Currency

Stahl, D. (2021). *LifeComp: competences for life and learning in times of transition*. EPALE. Retrieved from https://epale.ec.europa.eu/el/node/306785

Star S.L., Griesemer J.R. (1989), *Institutional ecology, "translations" and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–1939*, *Social Studies of Science*, 19(3), pp. 387–420

United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1), New York, United Nations

Vuorikari R., Kluzer S., & Punie Y. (2022a). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills, and attitudes* (EUR 31006 EN). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Vuorikari R., Kluzer S., & Punie Y. (2022b), *DigComp 2.2: Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini* (traduzione coordinata dal Dipartimento per la Trasformazione Digitale della Presidenza del Consiglio dei Ministri e co-coordinata da S. Troia & S. Kluzer), Lussemburgo, Publications Office of the European Union

Vuorikari R., Punie Y., Carretero S., Van den Brande L. (2016), *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publications Office of the European Union

Waltner E.M., Rieß W., Mischo C. (2019), *Development and validation of an instrument for measuring student sustainability competencies*, *Sustainability*, 11(6), 1717

Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press

INAPP
ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI
DELLE POLITICHE PUBBLICHE

COLLANA
**FOCUS**
Inapp

Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU

MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

GOL
Garanzia Occupabilità Lavoratori