

**BRICKS | COMPETENZE
E CERTIFICAZIONI**

Progettare l'orientamento con i Framework europei: una "cassetta degli attrezzi"

a cura di:
Paola Panicucci

orientamento, learning outcomes, competenze

Nel mondo contemporaneo, segnato da incertezza strutturale e trasformazioni rapide, la scuola è chiamata a riaffermare con decisione la propria centralità pedagogica anche in funzione orientativa. Questo contributo ricostruisce sinteticamente l'evoluzione storica dell'orientamento e ne inquadra la cornice normativa più recente, per presentare cinque Framework europei — *DigComp*, *LifeComp*, *EntreComp*, *GreenComp* e RFCDC (Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia) — come risorse operative per progettare e valutare competenze orientative.

Si tratta di quadri di riferimento ufficiali, elaborati a livello europeo, che offrono un lessico condiviso e strumenti comuni per definire e sviluppare competenze trasversali essenziali per il cittadino del XXI secolo: dal digitale alla sostenibilità, dalle competenze personali e sociali alla cittadinanza democratica. In questo articolo tali framework vengono proposti come una "cassetta degli attrezzi" integrata, utile a costruire una didattica capace di sostenere in modo concreto il progetto di vita degli studenti.

1. Perché oggi i *Framework* europei sono indispensabili: una prospettiva storica

Per comprendere perché oggi i *Framework* europei siano strumenti indispensabili, non possiamo limitarci a guardare al presente. L'orientamento ha attraversato una profonda evoluzione storica che ne ha ridefinito radicalmente finalità e metodi¹. Tale evoluzione consente di cogliere il passaggio da una funzione adattiva e prescrittiva a una funzione formativa, educativa e permanente, coerente con le più recenti politiche europee e nazionali.

1.1 Le origini: la fase diagnostica e caratterologica (1900-1950)

Agli albori del XX secolo, sotto la guida di pionieri come **Frank Parsons** (1909)² l'orientamento nasceva con una funzione prettamente sociale ed economica: collocare "la persona giusta al posto giusto".

Si afferma in questa fase il modello del **matching tecnico**, basato sulla misurazione delle attitudini individuali e, a partire dagli anni Trenta, anche di tratti della personalità, in relazione alle richieste del lavoro. L'approccio è prevalentemente **statico**: il soggetto viene valutato e adattato al contesto produttivo, senza che l'orientamento sia concepito come processo educativo o come spazio di autodeterminazione. L'intervento è puntuale, diagnostico e prescrittivo, più che formativo.

¹ Per una disamina completa e aggiornata dell'evoluzione storica, teorica e normativa dell'orientamento in Italia, con particolare riferimento ai modelli educativi e al paradigma del *Life Design*, si rimanda al volume: [Guglielmini, G. & Batini, F. \(a cura di\) \(2024\). Orientarsi nell'orientamento. Bologna, Il Mulino.](#)

² Cfr. l'opera postuma di Frank Parsons, *Choosing a Vocation* (Houghton Mifflin, Boston, 1909), considerata il manifesto fondativo dell'orientamento scientifico. In essa, l'autore teorizza per la prima volta un metodo strutturato basato su tre passi fondamentali: 1) La chiara comprensione di sé stessi (attitudini, capacità, interessi); 2) La conoscenza dei requisiti e delle prospettive delle diverse linee di lavoro; 3) Un "vero ragionamento" (*true reasoning*) sulle relazioni tra questi due gruppi di fatti. Da qui nasce il concetto di *matching* (corrispondenza) tra individuo e professione.

1.2 La svolta maturativa e umanistica: il soggetto al centro (dal secondo dopoguerra agli anni Settanta)

Nel secondo dopoguerra si registra una svolta epistemologica decisiva. Con gli studi di **Donald Super**³, l'orientamento viene reinterpretato come processo che accompagna l'intero arco della vita (*life-span, life-space approach*). Il fulcro non è più l'adattamento immediato al lavoro, ma la costruzione progressiva dell'identità vocazionale, intesa come integrazione tra concetto di sé, ruoli sociali e contesti di vita.

Parallelamente, tra gli anni Sessanta e Settanta, gli approcci umanistici, influenzati da Carl Rogers⁴, introducono il principio di autodeterminazione e di centralità della persona. L'orientatore assume il ruolo di facilitatore, sostenendo i processi decisionali attraverso l'ascolto, il counseling e la relazione educativa, in coerenza con una visione non direttiva dell'educazione.

1.3 Dall'orientamento come "transizione" all'educazione continua (anni Ottanta–oggi)

A partire dagli anni Ottanta, in particolare nel contesto italiano, si diffonde il modello dell'orientamento come **gestione delle transizioni**, concentrato sui momenti di passaggio tra ordini di scuola o tra formazione e lavoro. Tale modello, pur rappresentando un avanzamento rispetto alla concezione statica precedente, tende a confinare l'orientamento a intervento episodico, attivato in prossimità delle scelte.

La svolta più recente, innescata dalla complessità sociale e dalle teorie costruttiviste di Mark Savickas⁵, segna il passaggio alla teoria dell'educazione continua: oggi l'orientamento non serve più solo a gestire i passaggi, ma a costruire il senso della propria esperienza per tutto il corso della vita. Assumendo questa funzione educativa permanente, finalizzata allo sviluppo di adattabilità, *agency* e consapevolezza, esso anticipa concettualmente i principi che sono oggi alla base delle politiche europee sul *lifelong learning*.

1.4 L'esito attuale: verso una piena titolarità pedagogica dell'orientamento

Questa evoluzione storica trova oggi un riscontro normativo esplicito nelle Linee guida per l'orientamento (D.M. n. 328/2022). Una volta avviati i dispositivi previsti, la questione centrale non riguarda tanto la loro estensione quantitativa, quanto la qualità della loro integrazione nei processi

³ Donald E. Super (1910–1994): psicologo statunitense, è considerato il padre della Psicologia dello sviluppo vocazionale. Superando l'approccio statico e attitudinale di inizio secolo, ha teorizzato l'orientamento come un processo che abbraccia l'intero ciclo di vita (*Life-span, Life-space*). La sua opera di riferimento è *The Psychology of Careers* (Harper & Row, 1957), nella quale definisce la scelta professionale non come un evento isolato, ma come il tentativo dell'individuo di implementare il proprio "concetto di sé" (*self-concept*) attraverso il lavoro.

⁴ Carl R. Rogers (1902–1987) e l'approccio umanistico: fondatore della "Terapia centrata sul cliente", Rogers ha rivoluzionato l'orientamento introducendo il concetto di non direttività. A differenza del modello tecnico precedente, l'approccio umanistico sostiene che l'orientatore (o il docente) non debba fornire soluzioni o giudizi, ma creare un clima di ascolto empatico e accettazione incondizionata. Questo permette allo studente di esplorare liberamente le proprie risorse e di autodeterminarsi. L'orientamento diventa così counseling: una relazione d'aiuto volta a potenziare (empowerment) la capacità decisionale della persona. Opera chiave: *Client-Centered Therapy* (Houghton Mifflin, 1951).

⁵ Mark L. Savickas e la *Career Construction Theory* (CCT): professore alla Kent State University, Savickas è il principale esponente dell'approccio narrativo-costruttivista contemporaneo. La sua teoria (esposta in *Career Counseling*, 2011) ribalta l'idea che le vocazioni siano "scoperte" preesistenti. Al contrario, le carriere vengono **costruite** dagli individui attribuendo significato soggettivo alle proprie esperienze. Attraverso la *narrazione* della propria storia, lo studente unisce passato, presente e futuro in un "tema di vita" coerente. Concetto cardine è la *Career adaptability* (adattabilità professionale), definita dalle "4C": *concern* (preoccupazione positiva per il futuro), *control* (senso di responsabilità), *curiosity* (esplorazione di sé e del mondo) e *confidence* (fiducia nelle proprie capacità di riuscita).

didattici e organizzativi. Il rischio, infatti, è che l'orientamento venga gestito in modo prevalentemente procedurale, come sequenza di attività aggiuntive o episodiche, oppure attraverso interventi esterni non pienamente raccordati con il curriculum e con la progettazione d'istituto.

In coerenza con l'autonomia scolastica, diventa quindi essenziale che la scuola assuma l'orientamento come **dimensione strutturale dell'offerta formativa**, preservandone la titolarità pedagogica e garantendone continuità, coerenza e intenzionalità educativa. In questa prospettiva, i *Framework* europei possono offrire un'architettura concettuale condivisa e strumenti operativi utili a trasformare l'orientamento da adempimento formale a postura didattica diffusa, radicata nelle discipline e nella vita quotidiana della classe.

2. La cornice normativa e strategica: dall'Europa all'Italia

2.1 La visione europea: competenze, apprendimento permanente e successo formativo

Il cambiamento di paradigma descritto trova un chiaro riscontro nelle politiche dell'Unione Europea, che hanno progressivamente spostato l'attenzione dalla sola occupabilità alla realizzazione del potenziale della persona lungo tutto l'arco della vita (artt. 165–166 TFUE).

Quattro documenti strategici risultano particolarmente rilevanti:

1. Agenda europea per le competenze (2020) La *European Skills Agenda* (COM(2020) 274) promuove politiche di *upskilling* e *reskilling* per contrastare lo *skills mismatch*, valorizzando anche la capacità dei cittadini di orientarsi consapevolmente nei propri percorsi formativi e professionali⁶.

2. Spazio europeo dell'istruzione – Strategic Framework 2021–2030

La Risoluzione del Consiglio del 18 febbraio 2021 definisce il quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione, fondato su qualità, equità, inclusione e **apprendimento permanente**, con l'obiettivo di garantire il successo formativo di tutti. Promuove dunque un apprendimento "senza confini" (*seamless learning*), dove la mobilità non è solo geografica ma anche cognitiva⁷.

3. Raccomandazione del Consiglio sulle micro-credenziali (2022)

La Raccomandazione del 16 giugno 2022 riconosce il valore formativo di percorsi brevi e modulari, rafforzando la trasparenza e la portabilità degli esiti di apprendimento. In tale cornice si colloca coerentemente l'uso di strumenti di documentazione come l'**e-portfolio**, inteso come spazio di raccolta e riflessione sulle competenze⁸.

4. Raccomandazione sui percorsi per il successo scolastico (2022)

Questo atto introduce un approccio **sistemico e preventivo** al successo scolastico, superando una concezione riduttiva centrata sulla sola performance accademica e includendo benessere, sviluppo personale, sociale ed emotivo degli studenti:

⁶ Commissione Europea, [Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza](#), COM(2020) 274 final.

⁷ [Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione \(2021-2030\)](#), 2021/C 66/01.

⁸ [Raccomandazione del Consiglio del 16 giugno 2022 su un approccio europeo alle microcredenziali](#), 2022/C 243/02.

“Questo quadro politico descrive un approccio sistemico per migliorare il successo scolastico di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali e dal contesto familiare, culturale e socio-economico. Individua condizioni e misure chiave volte a ridurre l'abbandono scolastico precoce e il mancato raggiungimento degli obiettivi nelle competenze di base, sulla base di evidenze e buone pratiche identificate negli Stati membri dell'UE e di ricerche all'avanguardia. Si basa su un approccio ampio e inclusivo al successo scolastico, che non si limita ai risultati accademici, ma tiene conto anche di elementi quali lo sviluppo personale, sociale ed emotivo e il benessere degli studenti a scuola.”⁹

2.2 La riforma italiana: le Linee guida per l'orientamento

Le **Linee guida per l'orientamento**, adottate con **D.M. n. 328/2022**¹⁰, traducono operativamente questo paradigma nel sistema scolastico italiano, prevedendo:

- **moduli curricolari ed extracurricolari di orientamento (almeno 30 ore);**
- l'introduzione dell'**e-portfolio** come strumento narrativo e riflessivo;
- l'istituzione delle figure del **docente tutor** e del **docente orientatore** come facilitatori dei processi di scelta.

Se questi dispositivi costituiscono l'architettura formale del nuovo sistema, i **5 Framework europei (DigComp, LifeComp, EntreComp, GreenComp, il Quadro delle competenze per una cultura democratica (RFCDC))** offrono la grammatica comune per trasformare gli adempimenti normativi in reali occasioni formative, evitando il rischio della burocratizzazione. Analizziamoli nel dettaglio come una "cassetta degli attrezzi" integrata.

3. La “cassetta degli attrezzi”: analisi dei 5 Framework

Sviluppati principalmente dal **Joint Research Centre (JRC) della Commissione Europea** e, per quanto riguarda il Quadro sulle competenze democratiche, dal **Consiglio d'Europa**, i framework europei costituiscono una **grammatica concettuale condivisa** per la progettazione di una didattica orientativa coerente con le politiche educative europee.

Essi consentono di tradurre il paradigma dell'orientamento permanente in **obiettivi formativi osservabili**, integrabili nel curriculum e nella pratica didattica quotidiana.

⁹ [1] [Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico, 2022/C 469/01](#). Citazione tratta dall'**Allegato: Quadro strategico per il successo scolastico**. Il documento definisce il successo scolastico combinando tre dimensioni chiave: risultati scolastici, impegno a scuola e benessere (fisico, mentale e sociale).

¹⁰ cfr. **Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). Linee guida per l'orientamento**. Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Il documento, attuativo della Riforma 1.4 della Missione 4 del PNRR, definisce il nuovo modello di orientamento formativo. Consultabile al link ufficiale: <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.

3.1 DigComp 3.0: benessere, certificazione e tecnologie emergenti

Il **DigComp 3.0**¹¹ si colloca in continuità con l'impianto critico della versione precedente (**DigComp 2.2**), rafforzandone la portata strategica in risposta alle trasformazioni del contesto educativo e sociale, caratterizzato dalla pervasività delle tecnologie digitali e dallo sviluppo dell'intelligenza artificiale¹².

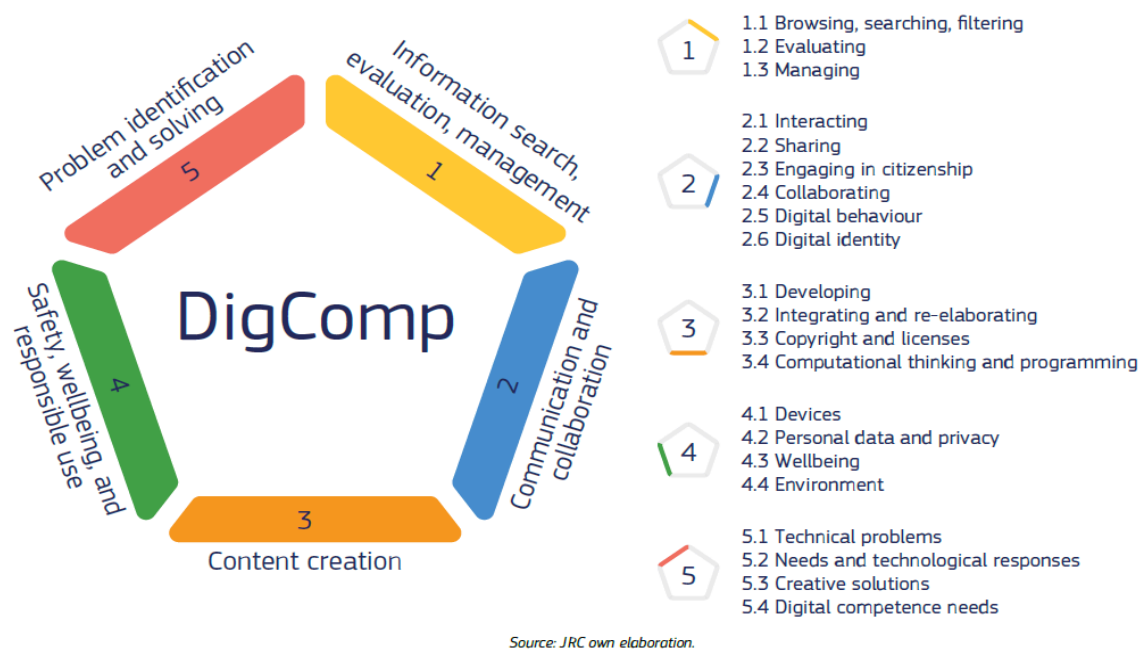


Figura 1 - DigComp 3.0: aree di competenza e competenze

Il framework consolida alcuni assi di particolare rilievo per una didattica orientativa, perché consente di descrivere, osservare e rendere comunicabili le competenze digitali in rapporto alla vita quotidiana, allo studio e ai contesti di lavoro.

La selezione seguente ha valore esemplificativo: intende mettere in evidenza alcuni nuclei particolarmente pertinenti per l'orientamento, senza pretese di esaustività.

1) Benessere digitale (digital wellbeing)

¹¹ [Cosgrove, J., & Cachia, R. \(2025\). DigComp 3.0: European Digital Competence Framework – Fifth Edition](#). Luxembourg: Publications Office of the European Union. (JRC144121; doi:10.2760/0001149). Per l'inquadramento generale e i temi guida: pag. 12 (Figure 3: content & application themes).

¹² Per una presentazione dettagliata del DigComp 3.0 si rimanda all'[articolo scritto da Sandra Troia](#) in **Bricks 7/ 2025**.

a) **Focus:** il framework include il **benessere negli ambienti digitali** tra i temi chiave, con attenzione a rischi e tutele, regolazione del tempo di connessione, qualità dell'attenzione e gestione consapevole della presenza digitale¹³.

b) **Ricadute orientative:** l'orientamento incorpora la capacità di governare il proprio rapporto con il digitale in funzione di studio, lavoro e vita quotidiana, assumendo scelte responsabili e sostenibili nel medio periodo.

c) **Indicatori osservabili (esempi):** *pianifica e rispetta tempi di connessione; riconosce segnali di sovraccarico; applica strategie di autoregolazione; conosce e richiama il "diritto alla disconnessione"; attiva comportamenti essenziali di protezione dal danno e di cura del benessere in ambienti digitali.*

2) Riferimento per il riconoscimento delle competenze digitali

a) **Focus:** il *DigComp* è progettato per favorire **adozione e uso** in contesti di istruzione/formazione e lavoro: guida politiche e pratiche, supporta trasparenza e comparabilità dei percorsi, e include esplicitamente finalità di riconoscimento/validazione degli apprendimenti; inoltre, lo sviluppo dei **learning outcomes** è collegato anche a esigenze di maggiore chiarezza applicativa emerse dagli *stakeholder* e discusse in rapporto a iniziative europee sul riconoscimento delle competenze digitali¹⁴.

b) **Ricadute orientative:** le competenze digitali diventano più comunicabili e trasferibili (anche in ottica di mobilità formativa e professionale), perché descrivibili tramite esiti di apprendimento e utilizzabili per documentazione/portfolio.

c) **Indicatori osservabili (esempi):** *sa descrivere in modo argomentato ciò che sa fare; seleziona evidenze (prodotti, processi, riflessioni) e le organizza; collega le evidenze a esiti/descrittori; integra la documentazione in strumenti di portfolio.*

3) Intelligenza artificiale e gestione dei dati

a) **Focus:** il *DigComp* 3.0 integra sistematicamente l'IA come tema trasversale, distinguendo tra riferimenti **AI-explicit** e **AI-implicit**, e collega l'uso critico delle tecnologie emergenti a tutela dei dati personali e responsabilità nelle scelte digitali.¹⁵

b) **Ricadute orientative:** l'orientamento non riguarda solo l'uso strumentale, ma la comprensione di logiche e impatti (affidabilità, bias, personalizzazione, reputazione digitale), con ricadute su scelte informate in contesti di studio e lavoro.

c) **Indicatori osservabili (esempi):** *valuta criticamente l'affidabilità delle informazioni considerando anche IA*

¹³ Per il tema "Wellbeing in digital environments" come nucleo del *DigComp* 3.0: pag. **12** (Figure 3). Per esempi operativi di esiti/indicatori collegabili al benessere digitale: *Annex 2 – DigComp 3.0 learning outcomes*, Competence 4.3 *Supporting wellbeing*, pagg. **106–107** (learning outcomes LO4.3.xx: regolazione dei pattern d'uso, strategie di protezione/risposta a comportamenti dannosi, diritto alla disconnessione, ecc.).

¹⁴ Per "adozione e uso" del *DigComp* (policy/pratiche, assessment, trasparenza/comparabilità, riconoscimento/validazione): pag. **11** ("Adoption and use of *DigComp*"). Per il collegamento tra sviluppo dei *learning outcomes* e richieste applicative/riconoscimento competenze digitali: pag. **12** (richiamo a esigenze degli *stakeholder* e riferimento a iniziative europee sul riconoscimento). Per la struttura e l'impianto dell'*Annex 2 – learning outcomes* (caratteristiche e considerazioni d'uso): pagg. **84–86**; avvio tabelle degli esiti: da pag. **87**.

¹⁵ Per l'inquadramento dell'IA nel *DigComp* 3.0: pp. **11** (Artificial Intelligence competence tra i temi guida) e **24–25** ("AI competence in *DigComp* 3.0" + Box 3 su AI-explicit/AI-implicit). Per esempi di esiti su valutazione critica dell'informazione considerando IA/personalizzazione: *Annex 2*, pag. **89** (es. LO1.2.21). Per esiti su protezione dati/privacy con riferimenti all'IA: *Annex 2*, Competence 4.2 *Protecting personal data and privacy*, pp. **104–106** (es. LO4.2.17–LO4.2.18 e altri).

e personalizzazione; riconosce limiti e rischi (*bias, opacità, privacy*); adotta comportamenti essenziali di protezione dei dati; giustifica le scelte tecnologiche con criteri di efficacia, responsabilità ed etica.

3.2 *LifeComp*: la chiave dell'autonomia (e come attivarla)

Nel 2018 l'Unione Europea ha aggiornato la Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁶, definendo la **"competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare"** come la capacità di **riflettere su sé stessi, gestire efficacemente tempo e informazioni, collaborare in modo costruttivo, mantenere la resilienza e gestire il proprio apprendimento e la propria carriera**. In questa cornice, *LifeComp* (2020)¹⁷ nasce esplicitamente per **offrire una comprensione condivisa e un linguaggio comune** per descrivere questa competenza chiave e renderla progettuale nella scuola.

Per evitare che il framework resti un riferimento solo concettuale, la Commissione ha pubblicato *LifeComp into Action* (2022)¹⁸, un testo di accompagnamento che propone **principi, linee guida ed esempi di strategie didattiche** per sostenere, nella pratica quotidiana, lo sviluppo delle competenze *LifeComp*. Gli esempi riportati di seguito sono **indicativi e non esaustivi**.

Il sistema *LifeComp* si organizza in **tre aree (personale, sociale, imparare a imparare)** e **nove competenze**.

1. Area personale (self-regulation; flexibility; wellbeing)

- a) Focus: sostiene l'autonomia come **capacità di gestire emozioni, pensieri e comportamenti**, affrontare transizioni e incertezza, e prendersi cura del proprio benessere in senso ampio.
- b) Ricadute orientative: rafforza prerequisiti decisivi per l'orientamento: riconoscere ciò che accade "dentro di sé", reggere l'incertezza delle scelte, mantenere continuità tra obiettivi, motivazione e comportamenti.
- c) Esempi operativi (non esaustivi): attività per **riconoscere/etichettare le emozioni** e ampliare il lessico emotivo (es. brainstorming; strumenti come il *Mood Meter*), costruzione di un clima affidabile e pratiche di **validazione emotiva** (riformulazione, riconoscimento dell'emozione, comunicazione di accettazione), anche per individuare i **fattori scatenanti** e scegliere strategie di regolazione più funzionali.

2. Area sociale (empathy; communication; collaboration)

- a) Focus: riguarda la qualità delle relazioni e la possibilità di "stare" nei contesti (classe, gruppo, comunità) in modo cooperativo e responsabile.
- b) Ricadute orientative: rende praticabile l'orientamento come competenza sociale: saper

¹⁶ [Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning \(2018/C 189/01\)](#). Definizione della "Personal, Social and Learning to Learn competence" e quadro delle 8 competenze chiave

¹⁷ *LifeComp – Il quadro europeo per le competenze chiave personali, sociali e di apprendimento per apprendere*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>. In particolare: quadro d'insieme del modello e articolazione in aree/competenze/descrittori (pagg. 18–21)

¹⁸ [Sala, A. e Herrero Ramila, C., *LifeComp into Action: Insegnare le competenze di vita in classe e oltre*](#), EUR 31141 EN, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2022, ISBN 978-92-76-54525-5, doi:10.2760/201230, JRC130003. In particolare: collegamento con la Raccomandazione 2018 e funzione di "linguaggio comune" (pag.6); linee guida su self-regulation con esempi (lessico emotivo, *Mood Meter*, validazione emotiva) (pagg. 17–19); esempi su *accountable talk* (pagg. 64–65), *jigsaw* (p. 70), obiettivi SMART (pp. 76–77).

ascoltare, comunicare, cooperare e gestire divergenze è ciò che permette di attraversare in modo competente ambienti di studio e di lavoro, soprattutto quando sono plurali e complessi.

c) Esempi operativi (non esaustivi): **discussione regolata** e costruzione di norme condivise (es. *accountable talk*), oltre a strutture di **cooperative learning** come il *jigsaw*, utili a far "agire" empatia, comunicazione e collaborazione in compiti autentici.

3. Area "imparare a imparare" (growth mindset; critical thinking; managing learning)

a) Focus: integra dimensioni metacognitive e strategiche: credere nella possibilità di apprendere e migliorare, valutare informazioni e argomentazioni, pianificare/monitorare/rivedere il proprio apprendimento.

b) Ricadute orientative: qui l'orientamento diventa capacità di *progetto*: definire obiettivi, monitorare progressi, rivedere strategie e motivazioni, leggere criticamente vincoli e opportunità.

c) Esempi operativi (non esaustivi): pratiche di **goal setting** (es. obiettivi SMART), strumenti di **autovalutazione** e routine di riflessione che rendono visibili processi e progressi, non solo prodotti finali.

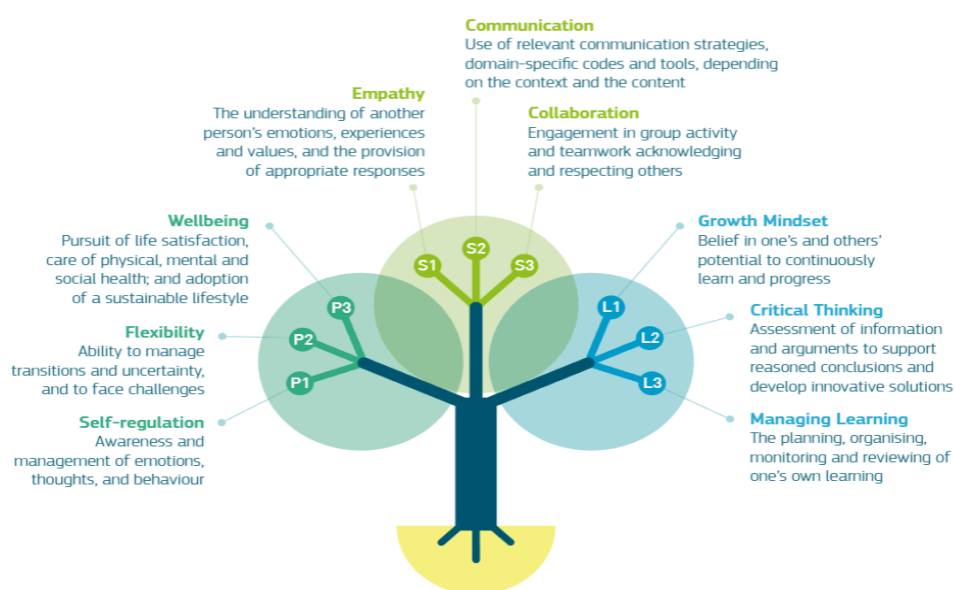


Figura 2 - *LifeComp*: aree di competenza e competenze

LifeComp e normativa italiana recente sulle competenze non cognitive

La recente normativa italiana sulle competenze non cognitive e trasversali rafforza la pertinenza del *LifeComp* come riferimento tecnico-didattico: la **Legge 19 febbraio 2025, n. 22**¹⁹ ne dispone l'integrazione nella didattica ordinaria, mentre il **Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito del 15**

¹⁹Legge 19 febbraio 2025, n. 22 .

gennaio 2026, n. 6²⁰ ha avviato la sperimentazione nazionale, richiamando approcci coerenti con la logica delle competenze e con una didattica attiva e orientativa.

3.3 *EntreComp*: dall'intenzionalità all'azione

Pubblicato nel **2016** dal *Joint Research Centre* della Commissione Europea, l'***EntreComp*** (*Entrepreneurship Competence Framework*)²¹ definisce l'imprenditorialità come una competenza chiave trasversale, intesa non in senso meramente economico, ma come capacità di trasformare idee e opportunità in valore per sé e per la collettività. Il framework si articola in **3 aree** e **15 competenze**, descritte attraverso un **modello di progressione a 8 livelli** che – come precisato nel documento – è trasversale a qualsiasi ambito della vita e misura la crescente autonomia del soggetto:

1. **Idee e opportunità**: comprende *creatività, visione* e la capacità di leggere i contesti per immaginare scenari futuri.
2. **Risorse**: include *autoefficacia, motivazione e perseveranza*. È l'area che rafforza la fiducia nelle proprie possibilità (*self-efficacy*).
3. **In azione**: comprende *iniziativa, pianificazione e lavorare con gli altri*. È il passaggio dall'intenzione alla realizzazione concreta.

Per supportare l'applicazione di questo modello, la Commissione ha pubblicato la guida operativa ***EntreComp into Action (2018)***²². Il documento mostra come il framework possa essere declinato anche nello specifico contesto dell'istruzione formale, non attraverso prescrizioni teoriche, ma passando in rassegna un vasto repertorio di **casi di studio, progetti pilota e strumenti operativi** (*tools & ideas*). Attraverso l'analisi di queste esperienze reali, la guida offre agli insegnanti spunti concreti per tre obiettivi strategici:

- la **progettazione di esperienze** (*I want to implement*) ispirate a compiti autentici già sperimentati in altre realtà europee;
- la **valutazione formativa** (*I want to appraise & assess*), mostrando come diversi istituti hanno adattato i livelli di progressione per osservare la crescita degli studenti;
- il **riconoscimento** (*I want to recognise*) delle competenze, illustrando metodi efficaci per validare i risultati nell'ottica dell'E-Portfolio.

Per l'operatività quotidiana si può fare riferimento anche al portale ***EntreComp Italia*** (www.entrecompitalia.it) e scaricare la "**Guida pratica**", che offre la traduzione ufficiale dei descrittori, facilitandone l'inserimento nelle programmazioni.

²⁰ DM 6/2026

²¹ Bacigalupo, M., Kampilis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

²² McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., & Price, A. (2018). *EntreComp into Action: get inspired, make it happen*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

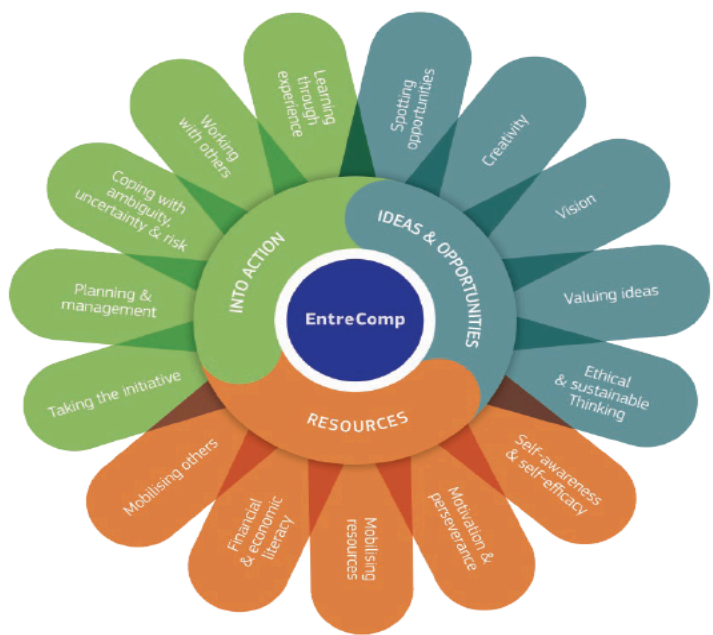


Figura 3 - *EntreComp*: le 3 aree di competenza e le 15 competenze

Fonte: McCallum, E. et al. (2018). *EntreComp into Action: get inspired, make it happen*. Joint Research Centre

EntreComp progression model							
FOUNDATION RELYING ON SUPPORT FROM OTHERS		INTERMEDIATE BUILDING INDEPENDENCE		ADVANCED TAKING RESPONSIBILITY		EXPERT DRIVING TRANSFORMATION, INNOVATION AND GROWTH	
Under direct supervision. (Includes, for example, support by teachers, mentors, peers, advisors, or consultancy services)	With reduced support from others, some autonomy and together with my peers.	On my own and together with my peers.	Taking and sharing some responsibilities.	With some guidance and together with others.	Taking responsibility for making decisions and working with others.	Taking responsibility for contributing to complex developments in a specific field.	Contributing substantially to the development of a specific field.
1. Discover Level 1 focuses mainly on discovering your qualities, potential, interests and wishes. It also focuses on recognising different types of problems and needs that can be solved creatively, and on developing individual skills and attitudes.	2. Explore Level 2 focuses on exploring different approaches to problems, concentrating on diversity and developing social skills and attitudes.	3. Experiment Level 3 focuses on critical thinking and on experimenting with creating value, for instance through practical entrepreneurial experiences.	4. Dare Level 4 focuses on turning ideas into action in 'real life' and on taking responsibility for this.	5. Improve Level 5 focuses on improving your skills for turning ideas into action, taking increasing responsibility for creating value, and developing knowledge about entrepreneurship.	6. Reinforce Level 6 focuses on working with others, using the knowledge you have to generate value, dealing with increasingly complex challenges.	7. Expand Level 7 focuses on the competences needed to deal with complex challenges, handling a constantly changing environment where the degree of uncertainty is high.	8. Transform Level 8 focuses on emerging challenges by developing new knowledge, through research and development and innovation capabilities to achieve excellence and transform the ways things are done.
EXAMPLE: LEARNING OUTCOMES / AREA: IDEAS & OPPORTUNITIES / COMPETENCE: CREATIVITY / THREAD: DEVELOP IDEAS							
I can develop ideas that solve problems that are relevant to me and my surroundings	Alone and as part of a team, I can develop ideas that create value for others.	I can experiment with different techniques to generate alternative solutions to problems, using available resources in an effective way.	I can test the value of my solutions with end users.	I can describe different techniques to test innovative ideas with end users.	I can set up processes to involve stakeholders in finding, developing and testing ideas.	I can tailor a variety of ways of involving stakeholders to suit the needs of my value-creating activity.	I can design new processes to involve stakeholders in generating, developing and testing ideas that create value.

Figura 4 - *EntreComp*: il modello di progressione

Fonte: McCallum, E. et al. (2018). *EntreComp into Action: get inspired, make it happen*. Joint Research Centre

3.4 *GreenComp*: comprendere la complessità (e il futuro)

Pubblicato nel 2022 dal *Joint Research Centre* della Commissione Europea, il ***GreenComp*** (*European Sustainability Competence Framework*) rappresenta uno dei contributi più recenti e significativi all'ecosistema dei framework europei. Il suo apporto consiste soprattutto nel sancire un passaggio culturale decisivo: **la sostenibilità non è più intesa come semplice insieme di conoscenze o di comportamenti corretti, bensì come una competenza complessa, che integra dimensioni cognitive, valoriali e operative**²³.

Nel quadro della didattica orientativa, il *GreenComp* svolge una funzione specifica e complementare rispetto agli altri framework. Se il *LifeComp* lavora soprattutto sulla maturazione del soggetto e l'*EntreComp* sulla capacità di trasformare le scelte in azione, il *GreenComp* aiuta a leggere il contesto entro cui tali scelte prendono forma. Orienta, cioè, lo sguardo degli studenti sul mondo complesso, interdipendente e in continua trasformazione in cui saranno chiamati a vivere e a operare come cittadini e come professionisti.

Il framework descrive la competenza di sostenibilità articolandola in **quattro settori** interconnessi e **dodici competenze specifiche**, che offrono una mappa indispensabile per orientarsi:

1. **Incarnare i valori della sostenibilità:** valutare la sostenibilità, sostenere l'equità, promuovere la natura.
2. **Accettare la complessità nella sostenibilità:** pensiero sistemico, pensiero critico, inquadramento dei problemi.
3. **Immaginare futuri sostenibili:** alfabetizzazione al futuro, adattabilità, pensiero esplorativo.
4. **Agire per la sostenibilità:** agency politica, azione collettiva, iniziativa individuale.

Questa struttura offre una griglia di lettura particolarmente efficace anche in prospettiva orientativa.

Il primo settore, **incarnare i valori della sostenibilità**, riguarda la **dimensione etica** delle scelte. La sostenibilità è qui intesa come capacità di attribuire valore all'equità, alla tutela della natura e alla giustizia sociale. In prospettiva orientativa, questo significa affiancare alle domande consuete ("che cosa mi interessa", "in cosa posso riuscire") una domanda spesso trascurata: quali conseguenze avranno le mie decisioni sul piano sociale, ambientale e intergenerazionale. Il lavoro diventa così non solo fonte di reddito o di realizzazione personale, ma anche spazio di responsabilità²⁴.

Il secondo, **accettare la complessità nella sostenibilità**, costituisce il nucleo cognitivo del *GreenComp*. Attraverso il pensiero sistemico, il pensiero critico e l'**inquadramento dei problemi**, il framework educa a superare letture semplificate della realtà. In chiave orientativa, ciò significa aiutare gli studenti a comprendere che le professioni e i settori produttivi non sono compartimenti stagni: ogni scelta si

²³ Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Inquadramento di struttura (4 settori/12 competenze) e Tabella 1 con settori, competenze e descrittori sintetici: **pagg. 14–15**.

²⁴ Ivi, settore 1 "Incarnare i valori della sostenibilità" e competenze: 4.1.1 **pag. 17**; 4.1.2 **pag. 18**; 4.1.3 **pag. 19** (complessivamente **pagg. 17–19**).

inserisce in reti di relazioni economiche, sociali e ambientali. Imparare a “tenere insieme i pezzi” diventa una competenza essenziale per orientarsi in un mercato del lavoro sempre più interconnesso²⁵.

Il terzo., **immaginare futuri sostenibili**, introduce una dimensione esplicitamente prospettica. Il *GreenComp* promuove lo **sviluppo dell’alfabetizzazione al futuro**, dell’adattabilità e del pensiero esplorativo, incoraggiando a considerare il futuro non come un destino già scritto, ma come uno spazio di possibilità. In ottica orientativa, questa area rafforza la capacità di costruire scenari alternativi e desiderabili, sostenendo una postura progettuale che consente di affrontare l’incertezza senza subirla passivamente²⁶.

Il quarto settore, **agire per la sostenibilità**, collega consapevolezza e azione. Qui la sostenibilità si traduce in **iniziativa individuale, azione collettiva e agency politica**. In prospettiva orientativa, questo livello dialoga in modo particolarmente stretto con l’*EntreComp*: la scelta professionale non è più soltanto un fatto individuale, ma diventa un atto di partecipazione responsabile alla vita della comunità, capace di generare cambiamento²⁷.

Nel suo insieme, il *GreenComp* permette alla scuola di superare un orientamento fondato su repertori professionali statici o su categorie ormai superate. La transizione ecologica richiede infatti non solo nuove competenze tecniche, ma soprattutto una **forma mentis sistemica**, capace di leggere la complessità, immaginare il futuro e assumere responsabilità. Utilizzare il *GreenComp* nella didattica orientativa significa, in ultima analisi, accompagnare gli studenti a confrontarsi con la domanda più profonda che l’orientamento pone oggi: in che mondo voglio vivere e quale contributo posso dare per costruirlo.



Figura 5 - *GreenComp* : rappresentazione visiva

Fonte: Bianchi, G. et al. (2022). *GreenComp*

²⁵ Ivi, settore 2 “Accettare la complessità nella sostenibilità”: apertura settore pag. 19; 4.2.1 pag. 20; 4.2.2 pag. 21; 4.2.3 pagg. 21–22 (complessivamente pagg. 19–22).

²⁶ Ivi, settore 3 “Immaginare futuri sostenibili”: apertura settore + 4.3.1 pag. 23; 4.3.2 pag. 24; 4.3.3 pag. 25 (complessivamente pagg. 23–25).

²⁷ Ivi, settore 4 “Agire per la sostenibilità”: apertura settore pag. 25; 4.4.1 pag. 26; 4.4.2 pag. 27; 4.4.3 pagg. 27–28 (complessivamente pagg. 25–28).

N.B. La metafora dell'impollinazione illustra l'interdipendenza del *GreenComp*: l'**alveare** rappresenta i valori etici (area *Incarnare*), i **fiore** la visione prospettica (area *Immaginare futuro*), le **api** l'azione trasformativa (area *Agire*) e il **nettare** le connessioni sistemiche (area *Accogliere la complessità*). Un ecosistema dinamico in cui ogni elemento è vitale per l'insieme.

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.
3. Visione di futuri sostenibili	3.1 Alfabetizzazione sul futuro	Immaginare futuri alternativi sostenibili sviluppando scenari alternativi, identificando i passi necessari per raggiungere un futuro sostenibile preferito.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità e prendere decisioni relative al futuro di fronte all'incertezza, all'ambiguità e al rischio.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale esplorando e collegando diverse discipline, usando la creatività e la sperimentazione di idee o metodi nuovi.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Azione politica	Orientarsi nel sistema politico, identificare la responsabilità politica per i comportamenti non sostenibili, e richiedere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 Iniziativa individuale	Identificare il proprio potenziale di sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e per il pianeta.

Figura 6 - *GreenComp*: aree e competenze

Fonte: Bianchi, G. et al. (2022). *GreenComp*

3.5 Il Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia (RFCDC): la bussola dei valori democratici

Accanto ai framework della Commissione Europea (*LifeComp*, *EntreComp*, *GreenComp*), orientati alla maturazione personale, all'iniziativa e alla sostenibilità, il Consiglio d'Europa ha introdotto un riferimento complementare fondamentale: il **Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia (RFCDC)**²⁸.

Il RFCDC muove da un'idea precisa: la democrazia non vive solo di istituzioni e norme, ma di una cultura diffusa fatta di valori condivisi e pratiche quotidiane. In società pluralistiche, questo orizzonte è inseparabile dal dialogo interculturale, affinché la partecipazione sia reale e inclusiva. Per la didattica orientativa, il framework funziona come una bussola etico-civica: orientare non significa soltanto supportare la scelta di un percorso di studi, ma formare persone capaci di agire assumendo responsabilità coerenti con i diritti umani.

L'importanza strategica di questo strumento è confermata dalle stesse **Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica del 2024**²⁹ che inseriscono esplicitamente il RFCDC nella Documentazione di

²⁸ Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. I tre volumi sono scaricabili gratuitamente alla pagina ufficiale: www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes

²⁹ cfr. il Decreto Ministeriale 183 del 7 settembre 2024 recante le [Linee guida](#).

approfondimento ufficiale, riconoscendolo come fonte essenziale per la progettazione didattica. L'adozione del RFCDC permette dunque ai docenti di operare in piena coerenza istituzionale, avvalendosi di una strumentazione validata organizzata in **tre volumi** principali.

Il modello (volume 1): la competenza come mobilitazione

Il primo volume definisce la competenza democratica come la capacità di **mobilitare** risorse psicologiche per rispondere in modo efficace alle situazioni reali. Il modello, noto come "a farfalla", organizza **20 competenze in quattro aree interdipendenti**: **valori** (il filtro etico), **atteggiamenti** (come la tolleranza dell'ambiguità), **abilità** (es. pensiero critico) e **conoscenza e comprensione critica**.

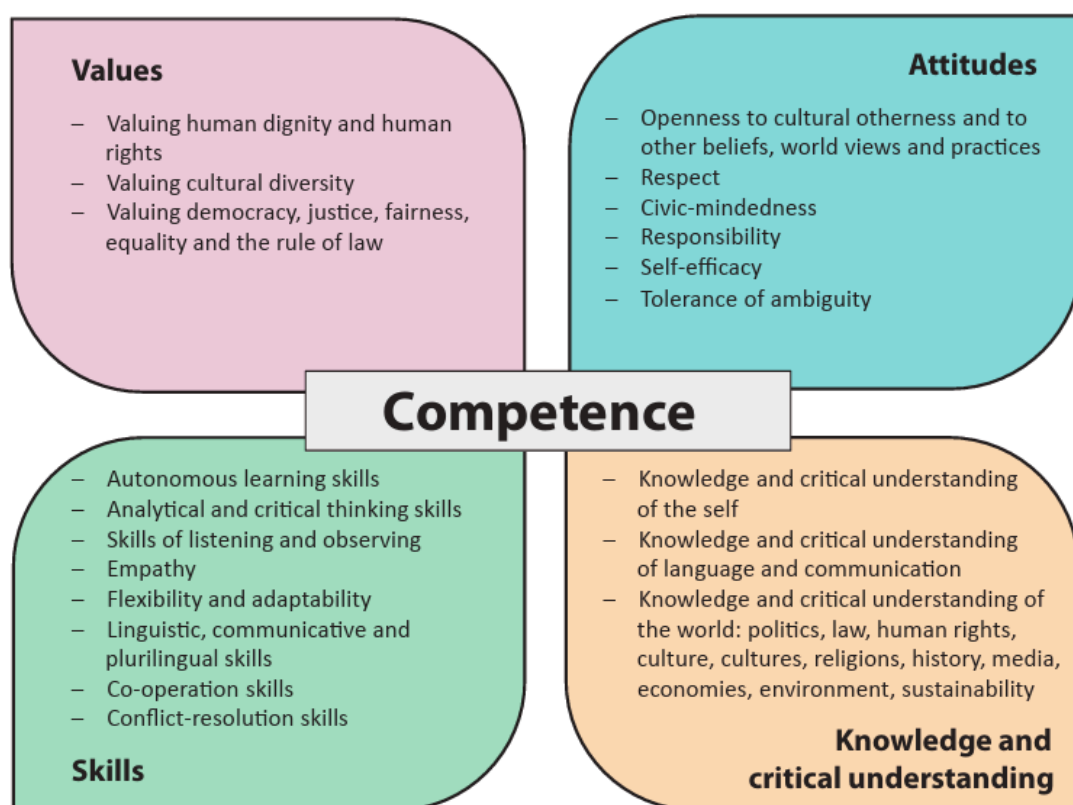


Figura 7- Il modello concettuale del RFCDC (cosiddetto "a farfalla"): le 20 competenze per una cultura della democrazia organizzate nei quattro domini di Valori, Atteggiamenti, Abilità e Conoscenza e comprensione critica.

Fonte: Council of Europe (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1*.

I descrittori (volume 2): dare concretezza alle *Linee Guida per l'educazione civica del 2024*

Proprio il richiamo presente nella bibliografia delle Linee Guida 2024 legittima l'uso operativo del **Volume 2 (descrittori)**. Se il documento ministeriale definisce i "traguardi" (il *cosa*), il framework europeo fornisce i descrittori per osservarli (il *come*), risolvendo la difficoltà di valutare competenze complesse. Ecco un esempio di come l'integrazione diventa operativa:

- Quando le Linee guida per il **secondo ciclo** pongono come obiettivo *'analizzare e comparare il contenuto della Costituzione'* (pag. 16), il docente può attingere ai descrittori delle **"Abilità di analisi e riflessione critica"** (vol. 2), verificando se lo studente sa *'identificare pregiudizi e stereotipi nelle fonti'* o *'valutare la consistenza logica di un'argomentazione'*.
- Quando, trasversalmente al **primo e secondo ciclo**, la competenza n. 1 richiede di conoscere *'il significato della appartenenza ad una comunità'* (pagg. 10 e 16), il framework evita retoriche astratte. Attraverso i descrittori del **"senso civico"** (vol. 2), il docente osserva azioni concrete: lo studente *'collabora con gli altri per risolvere problemi comuni'*?
- Quando si lavora sulla *'conoscenza della Carta costituzionale'* (Competenza n. 1, pag. 16), il descrittore delle **"abilità di apprendimento autonomo"** (vol. 2) permette di valutare il metodo: lo studente sa *'giudicare l'affidabilità delle fonti'*, distinguendo un sito istituzionale da una fonte non verificata?

L'implementazione (volume 3) e la centralità del linguaggio

Per tradurre queste valutazioni in attività didattiche, il **Volume 3 (Guida all'implementazione)** offre le strategie pedagogiche necessarie, promuovendo metodi attivi (*cooperative learning*) e un approccio scolastico globale (*whole-school approach*).

Infine, a completamento del kit, un'attenzione specifica va riservata al documento guida sull'**importanza del linguaggio**. In questo testo, il Consiglio d'Europa compie un'operazione di particolare rilievo: esplicita le componenti linguistiche e comunicative necessarie per attivare ciascuna delle 20 competenze del framework. Il documento mostra, in modo coerente, che la democrazia è anche una pratica discorsiva: per esercitare il senso civico è necessario saper decodificare testi istituzionali complessi; per gestire i conflitti occorre padroneggiare registri verbali non violenti; per esercitare il pensiero critico è indispensabile saper distinguere fatti e opinioni anche attraverso l'analisi della struttura linguistica.

Questa prospettiva rende il RFCDC uno strumento intrinsecamente trasversale: l'insegnamento dell'Educazione civica non si configura come ambito circoscritto a pochi contenuti specialistici, ma come cornice comune in cui l'intero Consiglio di Classe può concorrere al potenziamento delle competenze comunicative, riconosciute come precondizione per una cittadinanza attiva e consapevole.

4. Conclusioni: i Framework come mappa per un progetto di vita consapevole

L'analisi condotta evidenzia come l'orientamento non possa più essere considerato una pratica accessoria né ridotto a un adempimento burocratico: è un processo educativo che richiede progettazione intenzionale e continuità didattica. La complessità dello scenario contemporaneo e la normativa recente — dalle Linee guida per l'orientamento (D.M. 328/2022) alla Legge 19 febbraio 2025, n. 22 — confermano la **piena titolarità pedagogica della scuola, chiamata a presidiare l'orientamento come parte integrante del curriculum, anche valorizzando eventuali contributi esterni senza rinunciare alla regia educativa**.

In questo quadro, i cinque Framework europei (*DigComp, LifeComp, EntreComp, GreenComp e RFCDC*) non vanno letti come silos separati o come ulteriori liste di indicatori da spuntare, ma come un **ecosistema integrato**. Essi forniscono la "grammatica comune" necessaria per superare l'improvvisazione didattica:

- Ci permettono di **nominare le competenze** con un lessico condiviso a livello continentale;

- Ci offrono **strumenti operativi** (i descrittori e le guide *Into Action*) per osservare e valutare progressi che altrimenti rimarrebbero invisibili;
- Ci aiutano a **costruire una postura** esistenziale negli studenti, che unisce la capacità di leggere il sé (*LifeComp*), di agire valore (*EntreComp*), di abitare il digitale e la complessità ecologica (*DigComp* e *GreenComp*) e di farlo nel rispetto democratico dell'altro (RFCDC).

Utilizzare questa "cassetta degli attrezzi" significa garantire a ogni studente, indipendentemente dal contesto di partenza, il possesso di quelle coordinate culturali ed emotive indispensabili per navigare l'incertezza, trasformando l'orientamento da semplice scelta momentanea a vera e propria costruzione di un progetto di vita sostenibile e consapevole.



Paola Panicucci

paolapanicucci1@gmail.com

Liceo scientifico statale "Ulisse Dini"- Pisa

Docente di Lettere presso il Liceo 'Ulisse Dini' di Pisa, è attualmente in servizio come tutor coordinatore presso l'Università degli Studi di Firenze. Già componente dell'Equipe Formativa Territoriale della Toscana, si occupa attivamente di formazione docenti, con particolare focus sulla didattica disciplinare, l'educazione alla cittadinanza e lo sviluppo delle competenze digitali.