



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Dipartimento federale  
dell'economia, della formazione e della ricerca DEFR

**Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione SEFRI**  
Formazione professionale di base

Gennaio 2025

---

# Revisione totale del programma quadro per l'insegnamento della cultura generale nella formazione professionale di base

Rapporto sui risultati della consultazione  
(25 marzo – 1° luglio 2024)

---





## Indice

<b>1</b>	<b>Situazione iniziale</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Consultazione</b> .....	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Panoramica dei pareri pervenuti</b> .....	<b>4</b>
3.1	Cantoni .....	5
3.2	Partiti politici .....	6
3.3	Ambienti economici .....	6
3.4	Settore della formazione .....	7
3.4.1	Organizzazioni nazionali e intercantonali.....	7
3.4.2	Organizzazioni regionali.....	8
3.5	Altre cerchie interessate.....	9
3.6	Privati .....	11
<b>4</b>	<b>Pareri sul programma quadro d'insegnamento</b> .....	<b>11</b>
4.1	Introduzione.....	11
4.1.1	La cultura generale nella formazione professionale di base.....	11
4.1.2	Funzione e obiettivi del programma quadro d'insegnamento .....	11
4.2	Basi.....	12
4.2.1	Obiettivi della cultura generale.....	12
4.2.2	Competenze e trasmissione della cultura generale .....	13
4.2.3	Considerazione del cambiamento.....	15
4.3	Competenze chiave per l'apprendimento permanente .....	16
4.4	Area d'apprendimento «Lingua e comunicazione».....	17
4.5	Area d'apprendimento «Società» .....	19
4.6	Campo di qualificazione «cultura generale» .....	22
4.7	Programma d'istituto .....	24
4.8	Allegato .....	25
<b>5</b>	<b>Ulteriori osservazioni sul programma quadro</b> .....	<b>26</b>
<b>Allegato 1: Elenco dei partecipanti alla consultazione</b> .....		<b>27</b>
	Cantoni e conferenze cantonali .....	27
	Partiti politici .....	27
	Associazioni mantello dei Comuni, delle città e delle regioni di montagna .....	27
	Ambienti economici .....	28
	Settore della formazione - Organizzazioni nazionali e intercantonali .....	29
	Settore della formazione – Organizzazioni regionali .....	29
	Altre cerchie interessate.....	30
	Privati .....	30



## 1 Situazione iniziale

La cultura generale rientra nell'approccio globale adottato dalla formazione professionale di base: è parte integrante di tutte le formazioni professionali di base. L'acquisizione della cultura generale consente alle persone in formazione di accedere al mondo del lavoro, di affermarvisi e di integrarsi nella società. Inoltre, la formazione professionale di base, e quindi anche la cultura generale, trasmettono le conoscenze e le competenze che contribuiscono allo sviluppo sostenibile, nonché ad apprendere vita natural durante e a valutare e decidere autonomamente (art. 15 cpv. 2 lett. b-d della legge del 13 dicembre 2002 sulla formazione professionale [LFP<sup>[1]</sup>]). Il mercato del lavoro e la società stanno cambiando. Per tenere conto degli sviluppi degli ultimi anni e per anticipare ulteriori sviluppi, l'ordinanza della Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI) sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base<sup>[2]</sup> e il programma quadro della SEFRI per l'insegnamento della cultura generale nella formazione professionale di base<sup>[3]</sup> (PQI) devono essere sottoposti a revisione.

La revisione totale dei testi di riferimento si è svolta con i seguenti orientamenti:

- rafforzamento della cultura generale nella formazione professionale di base;
- miglioramento della definizione uniforme in tutta la Svizzera degli obiettivi della cultura generale tanto per l'insegnamento quanto per il campo di qualificazione;
- ulteriore sviluppo della cultura generale per quanto riguarda gli sviluppi attuali in relazione alle competenze di cultura generale da acquisire.

Gli avamprogetti posti in consultazione sono stati elaborati d'intesa fra i partner nell'ambito del progetto «Cultura generale 2030» avviato nel 2018, un progetto dell'iniziativa «Formazione professionale 2030». La revisione dell'ordinanza del 27 aprile 2006 sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base e l'elaborazione di un nuovo programma quadro d'insegnamento si basano sul rapporto della società Interface Politikstudien Forschung Beratung commissionato dalla SEFRI e intitolato «Analisi «La cultura generale del 2030» nella formazione professionale di base» (2021)<sup>[4]</sup> nonché sui principi<sup>[5]</sup> che ne derivano, definiti dai partner per la revisione dei testi di riferimento della cultura generale nella formazione professionale di base.

Il progetto è stato diretto congiuntamente dalla SEFRI e dalla Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (CSFP) ed è stato sostenuto dalla Conferenza tripartita della formazione professionale (CTFP). Ci si è avvalsi delle competenze della Scuola universitaria federale per la formazione professionale, delle alte scuole pedagogiche di Lucerna, San Gallo e Zurigo e di un gruppo di accompagnamento composto dai partner della formazione professionale, tenendo conto delle istanze delle tre regioni linguistiche.

<sup>[1]</sup> RS 412.10

<sup>[2]</sup> RS 412.101.241

<sup>[3]</sup> [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/it/dokumente/rahmenlehrplan\\_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf.download.pdf/programma\\_quadroperlinsegnamentodellaculturageneralenellaformazi.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/it/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf.download.pdf/programma_quadroperlinsegnamentodellaculturageneralenellaformazi.pdf)

<sup>[4]</sup> Feller et al. (2021): Analisi «La cultura generale del 2030» nella formazione professionale di base. Lucerna

<sup>[5]</sup> [Principi della revisione](#)



## 2 Consultazione

Il 25 marzo 2024 la SEFRI ha avviato la procedura di consultazione per la revisione totale dell'ordinanza della SEFRI sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base, che si è conclusa il 1° luglio 2024. Alla documentazione concernente la consultazione era allegata la bozza del PQI.

Sono stati invitati a partecipare alla consultazione i Cantoni, i partiti politici rappresentati nell'Assemblea federale, le associazioni mantello del settore della formazione, ambienti economici e altre cerchie interessate. Hanno inoltre partecipato alla consultazione anche altre organizzazioni e parti private (cfr. Allegato 1). In questo contesto, il quadro dei pareri pervenuti è il seguente:

Destinatari	Partecipanti invitati alla consultazione	Totale pareri pervenuti	Pareri dei partecipanti invitati alla consultazione	Pareri di altri partecipanti
Cantoni e conferenze cantonali	28	27	26	1
Partiti politici	10	4	4	0
Associazioni mantello dei Comuni, delle città e delle regioni di montagna	3	0	0	0
Ambienti economici	12	43	8	35
Settore della formazione	5	43	3	40
Altre cerchie interessate	5	10	3	7
Privati	0	11	0	11

## 3 Panoramica dei pareri pervenuti

I pareri sull'avamprogetto di ordinanza della SEFRI sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base sono contenuti in un rapporto sui risultati separato. In questo capitolo è riportata una panoramica dei pareri pervenuti in merito al PQI da parte di Cantoni, partiti politici, organizzazioni dell'economia, organizzazioni del settore della formazione, altre cerchie interessate e privati, suddivisi in sezioni separate. Ulteriori osservazioni, riserve e proposte sui singoli capitoli del PQI sono riportate nel capitolo 4. Le proposte di formulazione precise dei partecipanti alla consultazione sono consultabili nel rispettivo parere all'interno della raccolta dei pareri. L'Allegato 1 riporta l'elenco di tutti i partecipanti alla consultazione e le abbreviazioni utilizzate in questo rapporto. Non tutti i partecipanti alla consultazione hanno espresso un parere sul PQI. Nei capitoli 3 e 4 sono elencati solo i partecipanti alla consultazione che si sono espressi esplicitamente sul PQI.



### 3.1 Cantoni

**AI, AR, FR, LU, NE, NW, OW, SH, SO, SZ, UR, VD, ZG, ZH e CSFP** considerano positivamente il processo globale di acquisizione delle competenze attraverso la struttura curricolare del PQI e il rafforzamento dell'area «Lingua e comunicazione».

**BE** accoglie con favore l'esplicita menzione nel nuovo PQI di cambiamenti nella società che hanno effetto sull'insegnamento della cultura generale (ICG), nonché la struttura curricolare e l'orientamento alle competenze del PQI.

**BL** accoglie con favore le competenze chiave per l'apprendimento permanente e anche la descrizione della loro attuazione attraverso i programmi d'istituto dei Cantoni. Approva il fatto che il lavoro finale (già lavoro d'approfondimento) sia definito in modo più chiaro ma non è d'accordo con l'abolizione del lavoro finale nella formazione professionale di base biennale.

**BS e ZG** considerano positivo il fatto che in futuro il PQI sarà rivisto in cicli regolari. Secondo **ZG**, sono trascurate tematiche digitali quali la protezione dei dati, la sicurezza dei dati, il diritto d'autore, la gestione dei file e le strutture di governance che tuttavia potrebbero aumentare l'importanza e la futura efficienza dell'ICG rispetto all'insegnamento delle conoscenze professionali (ICP). Anche la configurazione dei documenti digitali e analogici, come lettere, poster, presentazioni e brochure (eventualmente immagini e video), potrebbe conferire maggior peso all'ICG.

**FR** accoglie favorevolmente l'orientamento dell'ICG alle competenze chiave e alle competenze sociali specifiche, ma ritiene che il rafforzamento del campo di competenza «Lingua e comunicazione» sia troppo limitato. Sarebbe stata interessante una maggiore integrazione delle nuove competenze digitali in questo campo.

**GE e NE** sollecitano una traduzione accurata del PQI e l'uso di una terminologia rigorosa per consentire un'interpretazione il più precisa possibile dei contenuti elaborati in tedesco.

A parere di **GE**, gli insegnanti temono di non poter accompagnare e valutare le persone in formazione nei loro valori, sottolineando il numero considerevole di competenze chiave e di aspetti da valutare nel lavoro finale.

**GR** considera positivo il processo globale di acquisizione delle competenze attraverso la struttura curricolare del PQI e importante l'adeguata considerazione data alle competenze in materia di gestione della carriera nel PQI. A suo parere, le scuole e i servizi cantonali per l'orientamento professionale, universitario e di carriera (OPUC) dovrebbero collaborare anche durante la formazione professionale di base. Nel PQI dovrebbe essere presa in considerazione, in modo adeguato, la strategia nazionale per l'OPUC (Orientamento strategico 1: Alunni, persone in formazione, studenti, punto 1.2), secondo la quale gli studenti devono essere sostenuti nello sviluppo di competenze in materia di gestione della carriera e preparati alle transizioni.

**JU** sottolinea la necessità di offrire una formazione continua a tutti gli insegnanti.

**TI** accoglie favorevolmente l'attenzione posta sullo sviluppo del pensiero critico che include le competenze economiche, ecologiche, sociali e culturali. Accoglie inoltre con favore l'auspicato potenziamento delle competenze linguistiche e comunicative che permettono la comprensione di un mondo sempre più interconnesso e globalizzato e favoriscono il dialogo con sé stessi e con gli altri. A suo parere, l'approccio pedagogico proposto, basato sullo sviluppo integrato di tre ordini di competenze (Apprendi-



mento permanente, Lingua e comunicazione e Società), crea le condizioni affinché la materia Cultura generale possa rispondere alle necessità attuali e future degli apprendisti e delle apprendiste nella formazione professionale di base. Inoltre, il coordinamento con l'insegnamento delle materie professionali getta le basi per sinergie che permetteranno alle persone in formazione di integrare i vari aspetti della loro vita in una visione più sistemica.

**SG** accoglie con favore il livello di astrazione del PQI ma si rammarica del linguaggio accademico complicato e ritiene importante che anche le persone in formazione possano comprendere il testo.

**VD** appoggia le disposizioni sulla sostenibilità. Ritiene tuttavia che il modello di sviluppo sostenibile a tre sfere, con un possibile equilibrio tra economia, società e ambiente, sia ormai superato.

**VS** accoglie con favore la differenziazione dei requisiti introdotta per i diversi livelli di formazione e il rafforzamento del coordinamento tra ICG e ICP. Nell'area d'apprendimento «Società» auspica una descrizione più chiara delle competenze in relazione ai temi che possono essere scelti.

### 3.2 Partiti politici

I **VERDI** accolgono con favore il riferimento esplicito all'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) e alla salute mentale. Criticano il fatto che nella descrizione degli otto aspetti dell'area d'apprendimento «Società» non si faccia riferimento all'osservazione critica delle varie visioni religiose del mondo. Sottolineano inoltre le esigenze formative degli insegnanti.

### 3.3 Ambienti economici

**AFA, APMöb, APParf, APSchuhe, APSEU, APTex, ASMAS, CIFC, FCS, FOCOS, HotellerieSuisse, SAVOIRSOCIAL, SIC, SSIC, SWISS RETAIL, Swissmem, USAM, USI, UTP e VSP** accolgono con favore l'orientamento verso le competenze, le tematiche e l'azione. Appoggiano inoltre espressamente le ulteriori misure di attuazione volte a ottimizzare l'interfaccia generale tra ICP e ICG e ad aumentare il carattere vincolante e la garanzia della qualità. **AFA, ASFMS, FOCOS, SAVOIRSOCIAL, SSIC, Swissmem, USAM e USI** rilevano che il PQI non è migliorato di molto, nonostante gli sforzi profusi, soprattutto nell'area d'apprendimento critica «Società». Nel prossimo periodo di sette anni si vedrà se sarà raggiunto un aumento del carattere vincolante e della qualità che dovrà essere valutato con il coinvolgimento dei partner della formazione. In virtù del leggero miglioramento del carattere vincolante del PQI, **AFA, FCS, FOCOS, SWISS RETAIL e USAM** auspicano il ripristino della norma di deroga nell'ordinanza. Per **AFA** la cancellazione della norma di deroga è preoccupante e irritante, soprattutto considerando l'obiettivo della revisione di impedire soluzioni integrate nei campi professionali più importanti, sia dal punto di vista delle competenze e della qualità, sia dal punto di vista dei contenuti, anche alla luce degli sviluppi economici, tecnologici, sociali e politici degli ultimi anni.

**UTP** accoglie con favore il fatto che gli obiettivi nel PQI siano formulati come competenze e che l'ICG sia orientato alle competenze, come avviene già da diversi anni per i piani formativi della formazione professionale di base. In questo modo si creeranno le condizioni per una migliore sinergia tra ICP e ICG. Per poter attuare un migliore coordinamento tra ICP e ICG sono necessari una concretizzazione nei programmi d'istituto dei Cantoni e percorsi per lo scambio regolare tra docenti di ICG e ICP.

**SSIC** rileva che per il PQI, il PQI per la maturità professionale e i piani formativi della formazione professionale sono utilizzati modelli di competenze differenti. Per **FCS, FOCOS e SWISS RETAIL** gli obiettivi della cultura generale e le competenze da sviluppare non sono sufficientemente concreti. **SA-**



**VOIRSOCIAL e USAM** sono del parere che lo sviluppo professionale sia svantaggiato rispetto allo sviluppo della cultura generale: le esigenze di descrizioni delle competenze e di processi sono nettamente più elevate per lo sviluppo professionale.

Anche **ASFMS** lamenta che il PQI è ben poco migliorato, nonostante il grande impegno profuso. Con la spiegazione di una semplificazione della procedura di qualificazione viene solo illustrato che l'impegno si riduce ma non come si possa ottenere una qualità superiore. Viene data troppa poca importanza al coordinamento tra ICP, ICG e l'azienda come luogo di formazione; questo aspetto dovrebbe essere debitamente integrato, così come il modo per garantire una maggiore qualità nell'ICG. **DIY e IG UNBB** chiedono in particolare una regolamentazione chiara delle competenze chiave. Inoltre non ritengono opportuna la rappresentanza con un docente di cultura generale nelle Commissioni per lo sviluppo professionale e la qualità della formazione (SP&Q) e auspicano invece una collaborazione tra docenti dell'ICG e docenti dell'ICP.

**H+ e OdASanté** ritengono accettabile l'adozione della definizione di Weinert, anche se corrisponde principalmente alle idee dell'area di lingua tedesca. Tuttavia lamentano il fatto che nel PQI non si faccia più riferimento a questa definizione, nemmeno nelle descrizioni delle competenze utilizzate per le cosiddette «competenze chiave» o per le due aree d'apprendimento che operano tutte con proprie definizioni delle competenze, rendendo così più difficile l'attuazione e il coordinamento, in particolare con l'ICP. Propongono la cancellazione senza sostituzione del concetto di «competenze chiave per l'apprendimento permanente» e l'integrazione di queste competenze nelle due aree d'apprendimento.

**CL TA e PBS** vorrebbero che nell'area delle competenze chiave venisse inserito l'ambito tematico dei social media.

**Travail.Suisse** appoggia nel contenuto il parere di SVABU e profunda.

### 3.4 Settore della formazione

#### 3.4.1 Organizzazioni nazionali e intercantonali

**FPS** lamenta la mancanza di competenze informatiche nel PQI e di una prescrizione vincolante riguardo all'uso dell'IA, con particolare riferimento al lavoro finale previsto, dato che lo scopo della revisione è allineare la cultura generale ai futuri requisiti della società e del mercato del lavoro. Qualora il progetto di revisione venga attuato nella sua forma attuale, servono prescrizioni più precise ed eventualmente dei materiali che durante l'elaborazione del lavoro finale siano utili per garantire e valutare la prestazione propria e quanto appreso dai candidati.

**CSCS e CSSPC** accolgono con favore l'orientamento verso le competenze, le tematiche e l'azione. Appoggiano inoltre espressamente le ulteriori misure di attuazione volte a ottimizzare l'interfaccia generale tra ICP e ICG e aumentare il carattere vincolante e la garanzia della qualità. **CSCS** osserva che il PQI è ben poco migliorato, nonostante il grande impegno profuso. Nel prossimo periodo di sette anni si vedrà se il PQI avrà raggiunto un aumento del carattere vincolante e della qualità che dovrà essere valutato con il coinvolgimento dei partner della formazione. In virtù del leggero miglioramento del carattere vincolante del PQI, auspica il ripristino nell'ordinanza della norma di deroga.

**SVABU** accoglie con favore il futuro coinvolgimento di rappresentanti dell'ICG nelle revisioni delle ordinanze sulla formazione, la definizione delle dodici competenze chiave per l'apprendimento permanente e l'abolizione dell'esame finale. Sostiene l'idea di un insegnamento basato sulle competenze.



**CSD e TR SP** ritengono che il PQI non dia sufficiente peso alle competenze digitali e formulano delle proposte al riguardo.

**HSNW e LCH** avanzano delle proposte di modifica ad alcuni capitoli del PQI, riportate nel capitolo 4.

### 3.4.2 Organizzazioni regionali

**ALV** rileva che il PQI ha una formulazione abbastanza aperta, che consente alle scuole di specificare i contenuti nei loro programmi d'istituto. Ritiene importante che i contenuti di cultura generale non debbano essere insegnati esclusivamente come materia separata, e dunque possano essere integrati come in precedenza nell'insegnamento specialistico, in particolare nel campo professionale del commercio al dettaglio con l'apprendistato professionale di commercio, il più scelto.

**BFS Bülach** sostiene il nuovo PQI in tutti i suoi punti e anche l'idea che un maggiore affiancamento all'attuazione del nuovo PQI nei Cantoni rafforzerà ulteriormente la materia. A suo avviso, possono essere opportuni un maggior coordinamento tra i Cantoni e una maggiore cooperazione tra le scuole professionali. Ritiene altresì importante che gli sforzi di riforma possano sempre essere spiegati con risultati empirici. Concorda infine nel contenuto con le osservazioni formulate dalla SVABU.

**BFS Davos** ritiene che il PQI sia opportuno e in linea di principio attuabile per la professione artigiana di «Falegname AFC». L'attuazione del PQI nel 2026 sarebbe disastrosa per i campi professionali di commercio al dettaglio e impiegati di commercio, per i quali non dovrebbe esistere un ICG separato.

**BBZ Herisau** si rammarica del complicato linguaggio accademico del PQI.

**BFS Winterthur S** avverte la mancanza della menzione delle competenze interdisciplinari e suggerisce di elencarle sotto il termine «competenze chiave».

**BBZB Heimbach LU e BBZG Sursee** sono del parere che gli sviluppi digitali e le relative competenze siano trascurati.

**BB Winterthur** chiede di rivedere le competenze chiave in modo che siano definite in concreto competenze digitali quali l'uso degli strumenti digitali e, in questo ambito, competenze personali (ad es. gestione autonoma) e competenze sociali (utilizzo sociale di contenuti e strumenti digitali) centrali.

**BFS Langenthal, BZ Interlaken e fbbe** ritengono che alcune norme centrali debbano essere menzionate esplicitamente nel PQI, per rafforzarle. Dovrebbe inoltre essere chiaro in che misura è vincolante l'elenco delle tipologie di testi nel PQI. Per quanto riguarda le prescrizioni relative al lavoro finale, l'obiettivo dovrebbe essere quello di trovare un equilibrio tra le inclinazioni, talvolta divergenti, delle persone in formazione, le prescrizioni, la standardizzazione, la garanzia della qualità, i diversi approcci delle scuole di formazione professionale, le esigenze specifiche delle varie professioni, ecc.

**BZ Rorschach-Rheintal** accoglie con favore i processi globali di acquisizione delle competenze e la struttura curricolare mantenuta del PQI. Ritiene che il PQI attuale sia adatto alla creazione di programmi d'istituto al passo con i tempi. Critica la mancanza di trasparenza nella costituzione dell'organo che sviluppa e coordina il PQI e vorrebbe che in futuro questo comitato fosse composto da un maggior numero di insegnanti esperti e in servizio.

La **SUFFP** avanza proposte di modifica ad alcuni capitoli del PQI, riportate nel capitolo 4.

**ZLB** è favorevole a una revisione sostanziale del PQI in termini di linguaggio e contenuti.



**SVMEP** considera l'introduzione di competenze chiave un elemento importante della revisione. Costata con sorpresa che nel nuovo PQI della cultura generale manca qualsiasi riferimento all'importanza del legame sociale che rappresenta un fulcro sia per la scuola, sia per la trasmissione del nostro patrimonio culturale.

### 3.5 Altre cerchie interessate

**PSS** in generale accoglie con favore il nuovo PQI per la cultura generale nella formazione professionale di base che tiene conto dei cambiamenti nel mercato del lavoro e nella società. L'importanza crescente della salute mentale è affrontata esplicitamente sia nelle nuove competenze chiave formulate per l'apprendimento permanente, sia nell'area d'apprendimento «Società». Accoglie inoltre positivamente il fatto che nell'allegato si faccia riferimento in generale alla salute in relazione all'ecologia e ai cambiamenti climatici. Suggestisce tuttavia che l'autoefficacia in relazione alla salute fisica e mentale dovrebbe essere sottolineata ancor più chiaramente e che l'alimentazione dovrebbe essere inclusa in misura maggiore.

**NGO** auspica l'integrazione di obiettivi di apprendimento e moduli specifici per uno sviluppo sostenibile e l'inclusione nel PQI di cambiamenti climatici, perdita di biodiversità e pratiche commerciali sostenibili come tematiche chiave. Propone di rafforzare il ruolo degli insegnanti come moltiplicatori dello sviluppo sostenibile e della digitalizzazione attraverso regolari opportunità di formazione e formazione continua, e di utilizzare il sistema di indicatori MONET+ per il monitoraggio dei progressi nel campo dell'ESS.

**VPOD** ritiene che alcuni contenuti del PQI debbano essere rivisti per soddisfare meglio gli obiettivi stabiliti, in particolare la creazione di un quadro comune per tutte le formazioni professionali di base attraverso la formulazione degli obiettivi della cultura generale e la creazione di una base per l'organizzazione dell'insegnamento e la valutazione. In tale prospettiva, le competenze perseguite devono essere semplificate al fine di fornire un quadro coerente per l'attuazione attraverso i programmi d'istituto e nell'insegnamento. L'elevato standard qualitativo del PQI deve essere garantito adattandolo il più possibile alle realtà personali, professionali e sociali delle persone in formazione. Per una migliore visibilità e rilevanza, gli obiettivi del PQI dovrebbero essere elencati nell'ordinanza stessa.

Nel capitolo 2 del PQI devono essere inseriti gli obiettivi della nuova ordinanza, mentre le spiegazioni del capitolo 1 devono essere adattate in modo che la formazione professionale non si riduca a un contributo alla fornitura di manodopera qualificata.

Le competenze devono essere formulate in vista del raggiungimento degli obiettivi della cultura generale, inoltre devono essere definite in modo chiaro affinché questa correlazione sia riconoscibile agli insegnanti e alle persone in formazione.

La struttura con tre livelli di competenze (competenze chiave, competenze in «Lingua e comunicazione» e competenze legate all'area d'apprendimento «Società») è alquanto complessa e contraddice la volontà dichiarata di allineare la cultura generale a una programmazione a spirale dei contenuti didattici e a una pedagogia attiva, in quanto non tiene conto di classi molto numerose, programmi d'istituto compressi e tempo limitato. Per raggiungere un equilibrio tra il numero di competenze, l'ambizione pedagogica e la libertà pedagogica, è essenziale ridurre fortemente il numero di competenze e garantire condizioni d'insegnamento adeguate, ad esempio fissando una dimensione massima delle classi.

**VPOD** ritiene che le «competenze chiave» non devono soltanto essere utili per l'apprendimento permanente, ma anche contribuire allo sviluppo personale, professionale e sociale delle persone in formazione e consentire loro di influenzare l'ambiente in cui vivono. Inoltre deve essere riconosciuto il carattere ideale di queste competenze, poiché non possono essere misurate oggettivamente. Infine, deve essere chiarito il loro status in relazione agli altri cataloghi di competenze ma anche al PQI in generale, al fine di ridurre la complessità.



**VPOD** critica la formulazione poco chiara delle competenze nell'area «Società» a causa del riferimento agli «aspetti» e del fatto che devono essere derivate dalla descrizione degli «ambiti d'intervento». Inoltre, in considerazione della familiarità dei responsabili dell'ICG con la terminologia utilizzata per la definizione degli aspetti quali etica, identità e socializzazione, cultura, ecc., questa parte dovrebbe essere notevolmente semplificata attraverso la formulazione di «principi generali» che rispettino un quadro scientifico rigoroso. In aggiunta, nella sezione «Ambiti d'intervento» dovrebbero essere elencate le competenze perseguite che corrispondono agli obiettivi della formazione e alle competenze chiave e che possono essere valutate.

**VPOD** ha una posizione critica verso le considerazioni contenute nel paragrafo 2.4 e nell'allegato alle voci «considerazione del cambiamento», «tematiche trasversali», «mega-tendenze» «mutamenti settoriali ed evoluzioni temporali», ecc. A queste voci attribuisce un contenuto più politico che scientifico e le ritiene dunque inadatte a un documento con finalità istituzionali e pedagogiche. Critica inoltre il quadro complessivo che ne deriva, che appare eterogeneo e incoerente. Non contesta la necessità di adattare il PQI ai cambiamenti che avvengono nel mondo ma critica le categorie a cui viene fatto riferimento, che non corrispondono agli standard scientifici su cui gli insegnanti si basano nella preparazione del loro insegnamento e nell'aggiornamento delle proprie competenze. Inoltre, non è chiaro come possano contribuire alla creazione dei programmi d'istituto. Dovrebbe essere mantenuta la possibilità di adattare i contenuti dei corsi a un mondo in continuo cambiamento. Le tendenze future devono tuttavia essere rilevate con cautela e poggiare su solide basi scientifiche e metodologiche come la storia, l'economia, la filosofia, la geografia o la sociologia, e garantendo al contempo la libertà pedagogica. Plaude al coinvolgimento degli insegnanti nella progettazione e nell'elaborazione dei programmi d'istituto e chiede di sostenere la loro formazione continua, poiché i profondi cambiamenti imminenti dovranno essere affrontati essenzialmente a livello di classe.

**CSS** ritiene che i principi per la revisione adottati dalla Conferenza tripartita della formazione professionale nel 2021 siano stati attuati solo in parte e si chiede se in questo modo sia possibile raggiungere l'auspicato rafforzamento dell'importanza della cultura generale. Si rammarica del fatto che, sebbene il PQI faccia riferimento alla «considerazione del cambiamento», non sia stata effettuata un'analisi più sistematica delle aree tematiche pertinenti e gli aspetti non siano stati definiti in modo più dettagliato, il che porta in alcuni casi a un testo «polveroso» o al rischio di un lavoro raffazzonato. Spera che nel sottoprogetto 4 vengano inseriti chiarimenti e precisazioni. A suo avviso, i documenti guida previsti per aumentare la qualità e il carattere vincolante dell'attuazione sono una componente centrale della revisione. Si rammarica inoltre che non sia stato sviluppato un approccio sistemico per la revisione simultanea dei tre programmi quadro d'insegnamento: 1) per la cultura generale nella formazione professionale di base, 2) per la maturità professionale federale e 3) per la maturità liceale), e raccomanda una cooperazione nella creazione dei documenti definitivi, ad esempio per quanto riguarda spiegazioni e definizioni armonizzate dei termini.

**CSS** ha fornito una raccolta delle competenze necessarie in relazione alla digitalizzazione e alla digitalità, che tutte le persone dovrebbero possedere alla conclusione dell'apprendistato. Poiché una parte delle competenze digitali descritte sono già acquisite in azienda, nei corsi interaziendali e nell'ICP, in misura diversa a seconda della formazione professionale di base, esistono diversi «delta di competenze». A suo parere, per l'ICG sono necessari obiettivi di competenza adattati per colmare le lacune nell'area d'apprendimento «Digitalità» della formazione professionale di base. Ritiene quindi fondamentale chiarire il coordinamento dell'ICG e della formazione professionale in modo differenziato nei tre luoghi di formazione.

**CS OPUC e profunda** avanzano delle proposte di modifica ad alcuni capitoli del PQI, riportate nel capitolo 4.



**VBB** propone l'inserimento nel PQI di competenze in materia di gestione della carriera.

### 3.6 Privati

**Atzenweiler** appoggia nel contenuto il parere della SVABU, riportato in dettaglio nei rispettivi capitoli.

## 4 Pareri sul programma quadro d'insegnamento

### 4.1 Introduzione

#### 4.1.1 La cultura generale nella formazione professionale di base

**BBZ SH** accoglie con favore l'orientamento alle esigenze del mercato del lavoro e della società, nonché la promozione di una formazione globale e che assicura sbocchi di formazione e di carriera.

**VPOD** si oppone invece all'idea che la formazione professionale si riduca a un contributo alla fornitura di manodopera qualificata.

Secondo **bTG** questo orientamento implica la necessità di raggiungere un consenso a livello cantonale su ciò che le varie Oml e la società desiderano per la cultura generale.

**BZ Rorschach-Rheintal** propone un'integrazione in cui si affermi che la formazione professionale di base è orientata anche alle risorse e alle opportunità di sviluppo delle persone in formazione.

Secondo **H+ e OdASanté** la definizione della funzione delle scuole professionali suggerisce che nella scuola l'apprendimento avvenga in modo passivo. Questa definizione dovrebbe essere integrata con la funzione della scuola professionale secondo il messaggio relativo a una nuova legge sulla formazione professionale (pag. 4973): «Alla scuola spetta la funzione di inscrivere l'esperienza pratica in un quadro teorico per assicurarne l'orientamento duraturo.»

**SUFFP** richiama l'attenzione sull'affermazione secondo cui la cultura generale rientra nell'approccio globale adottato dalla formazione professionale di base e chiede di chiarire cosa si intende con «approccio globale». Forse il concetto non è chiaro solamente a causa di un problema di traduzione.

**SSIC** ritiene importante che attraverso l'insegnamento della cultura generale le persone in formazione possano svilupparsi come individui nella società e acquisire esperienze. Propone la seguente aggiunta: «[...] di accedere al mondo del lavoro, di affermarvisi, di svilupparsi nella società e di integrarsi nella società.»

**VBB** raccomanda di menzionare nell'introduzione la promozione delle competenze in materia di gestione della carriera e propone la seguente aggiunta: «[...] di accedere al mondo del lavoro, di affermarvisi e di integrarsi nella società. Pertanto, le persone in formazione dovrebbero essere in grado in particolare di sviluppare le loro competenze in materia di gestione della carriera\*.» Questa aggiunta dovrebbe essere accompagnata da una definizione delle competenze in materia di gestione della carriera in una nota a piè di pagina (è disponibile una proposta di testo).

**SG** ha un'osservazione di carattere linguistico.

#### 4.1.2 Funzione e obiettivi del programma quadro d'insegnamento

**SSIC** approva uno sviluppo delle competenze delle persone in formazione tra i vari livelli scolastici e il fatto che il PQI al livello secondario II faccia riferimento ai tre programmi d'istituto regionali del livello secondario I. Si rammarica che a questo aspetto sembra non sia stata data sufficiente attenzione



nel PQI. Deplora inoltre che la formulazione di molte competenze chiave differisca dalle competenze e dagli obiettivi di apprendimento richiesti dal Piano di studio 21 e che le competenze del Piano di studio 21 non siano state ulteriormente sviluppate o approfondite nel PQI.

**BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, FPS, SFG Bern-Biel e SVABU** sono del parere che la prevista collaborazione futura di docenti dell'ICG nella revisione delle ordinanze sulla formazione professionale porterà nel tempo a un coordinamento più ampio.

**BE** propone la seguente riformulazione, poiché il motivo per l'orientamento alle competenze del nuovo PQI non è la creazione di un quadro comune per tutte le formazioni professionali di base: «~~A tal fine, il~~ *Il programma quadro è stato orientato alle competenze.*»

## 4.2 Basi

**BBZ SH** ritiene che l'integrazione a livello giuridico del PQI e gli obiettivi chiaramente definiti della cultura generale, come la promozione dello sviluppo della personalità, del pensiero critico e dell'apprendimento permanente, siano riconosciuti come basi essenziali.

### 4.2.1 Obiettivi della cultura generale

**BFS Winterthur A** osserva che l'obiettivo di «promuovere le competenze per orientarsi nella vita e nella società e per superare sfide sia nella sfera privata sia in quella professionale» sia lungi dall'essere conseguito con la cultura generale integrata nel commercio al dettaglio a causa del suo orientamento specifico alla professione. Ritiene che le persone in formazione nel commercio al dettaglio siano svantaggiate in termini di apprendimento permanente, sviluppo personale, partecipazione sociale e potenziamento delle competenze linguistiche, e sostiene che per rimediare a tale svantaggio sarebbero necessarie più lezioni per l'ICG integrato nonché l'adeguamento dell'ordinanza sulla formazione per commercio al dettaglio.

**TI** suggerisce di aggiungere «parità di genere» all'elenco degli elementi promossi dalla cultura generale, affinché il tema sia inserito nei programmi d'istituto. I due riferimenti allo sviluppo sostenibile e alle pari opportunità per tutte le persone in formazione dovrebbero essere aggiunti all'ultimo punto dell'elenco, dato che questi due assi sono imprescindibili rispetto a qualsiasi ragionamento proiettato verso il futuro (è disponibile una proposta di testo). Infine, fa un'osservazione di carattere linguistico.

**VD** appoggia le disposizioni a favore dello sviluppo sostenibile ma si rammarica che il PQI faccia riferimento al modello ormai obsoleto delle tre dimensioni in equilibrio tra loro di economia, società e ambiente. Sostiene la necessità di considerare la definizione dell'Università di Losanna, secondo la quale per garantire la stabilità a lungo termine e lo sviluppo umano attraverso le generazioni è necessario che le conseguenze delle attività dell'uomo rimangano confinate entro i limiti ecologici del pianeta, assicurando al contempo le esigenze fondamentali di tutte le persone e promuovendo la giustizia in tutte le sue dimensioni.

**I VERDI** accolgono con favore la menzione esplicita dell'ESS. Ritengono che questa educazione debba produrre cittadini che siano consapevoli dei principali problemi ambientali del nostro tempo, al fine di evitarne le conseguenze negative a livello sociale ed economico. Formazione e formazione continua sono essenziali per gli insegnanti. Sostengono inoltre il rafforzamento della formazione politica.

**bTG** ritiene che il passaggio «[...] Come parte integrante della formazione professionale di base, la cultura generale contribuisce inoltre a realizzare le pari opportunità per tutte le persone in formazione.»



implichi che a livello cantonale deve esservi consenso sulla natura/definizione delle pari opportunità. **BB Winterthur** è favorevole a una formulazione che rappresenti in modo più concettuale l'eterogeneità delle persone in formazione rispetto al PQI precedente. Chiede un chiarimento dei termini attraverso delle definizioni, in particolare del termine «Chancengerechtigkeit» («pari opportunità») che ha sostituito il termine «Chancengleichheit» («pari opportunità»). Accoglie con favore il rafforzamento dell'orientamento verso le mega-tendenze e considera validi gli obiettivi formulati nel paragrafo 2.2, in particolare la promozione delle competenze in materia di sviluppo sostenibile.

**CS OPUC, LBZ, profunda e VBB** raccomandano di includere la promozione delle competenze in materia di gestione della carriera tra gli obiettivi della cultura generale in relazione al mercato del lavoro e alla formazione continua e come base per l'apprendimento permanente (è disponibile una proposta di testo). **NE** propone invece di includere le competenze in materia di gestione della carriera tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente.

**SG, H+ e OdASanté** formulano delle proposte di miglioramento di natura linguistica e redazionale.

#### 4.2.2 Competenze e trasmissione della cultura generale

**BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, FPS, SFG Bern-Biel e SVABU** sostengono il lavoro sulle competenze chiave, l'orientamento alle tematiche e all'azione che prosegue la prassi consolidata, la tradizione e la forza del PQI introdotto nel 1996, nonché il riferimento ai temi trasversali, in modo da aggiornare i contenuti.

**CSS** critica la descrizione ambigua delle competenze chiave «che non dipendono da una disciplina o da un contesto specifico». Secondo la definizione di Weinert del 2001, le competenze vengono acquisite nel contesto specialistico, dopodiché possono essere applicate in altri contesti. Raccomanda pertanto una precisazione al riguardo.

La **SUFFP** rileva un'incoerenza tra l'orientamento verso le competenze e la definizione di competenze legate alle situazioni secondo Weinert, da un lato, e le competenze chiave che «non dipendono da un contesto specifico». In questo scollamento dal contesto vede un vizio fondamentale che si riflette nell'implementazione didattica, dove il punto di partenza non sono più le situazioni, bensì le tematiche. Chiede di chiarire in che modo le competenze chiave debbano essere sviluppate in relazione alle situazioni e come debbano essere intese in rapporto alle competenze delle aree d'apprendimento «Società» e «Lingua». Avanza la stessa obiezione per quanto riguarda gli aspetti dell'area d'apprendimento «Società» che corrispondono più alla logica funzionale, così come per l'orientamento alle tematiche previsto per l'insegnamento della cultura generale. Le tematiche dovrebbero essere definite come situazioni con un riferimento riconoscibile alle competenze e alle diverse risorse comunicative e sociali. Propone pertanto di specificare nel PQI che nei programmi d'istituto siano definite situazioni pregnanti, in modo da concretizzare gli ambiti d'intervento del PQI. I programmi d'istituto dovrebbero quindi fornire una descrizione e un'analisi delle risorse (comprese le conoscenze) per ogni situazione. Nel PQI potrebbero eventualmente essere indicate delle situazioni generali significative che andranno poi precisate nei programmi d'istituto.

**SSIC** chiede che il paragrafo sulle competenze dell'area d'apprendimento «Società» sia adeguato nella sua profondità tecnica in modo analogo all'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione». Propone inoltre un adeguamento redazionale per garantire che quest'area d'apprendimento consenta alle persone in formazione anche di affrontare le situazioni della vita e i problemi complessi che ne derivano. **USAM e USI** ritengono che il termine «situazioni quotidiane» dovrebbe essere sostituito con «situazioni della vita», poiché alcune di queste situazioni non sono ancora rilevanti nella vita quotidiana



dei giovani oppure non riguardano la vita quotidiana in sé ma sono comunque importanti (anche le concertazioni politiche non avvengono tutti i giorni).

**bTG** avanza proposte su come possono essere precisate le definizioni delle competenze chiave, considerate troppo generiche, e anche le competenze dell'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» (con indicazioni sul livello linguistico).

**BB Winterthur** sostiene che le definizioni delle competenze chiave corrispondono a una visione tradizionale del mondo e dovrebbero essere integrate con una forma di collaborazione e co-agency, oltre che con un riferimento alle interazioni. Inoltre, le competenze chiave non possono mai essere completamente indipendenti dal contesto.

**BFS Winterthur A** fa presente che la cultura generale integrata non è sufficiente a promuovere, da una parte, competenze chiave per l'apprendimento permanente e, dall'altra parte, anche competenze delle aree d'apprendimento «Lingua e comunicazione» e «Società» «a prescindere dal contesto professionale».

**gibb Bern** osserva come non è menzionato in modo immediato e sufficientemente chiaro che l'insegnamento per le aree d'apprendimento «Lingua e comunicazione» e «Società» deve essere impartito in modo interconnesso e propone di integrare di conseguenza il grafico a pagina 8 del PQI.

**I VERDI** sottolineano le sfide connesse all'orientamento alle competenze prescelte (didattica costruttivista, interdisciplinarietà, insegnamento tematico e sviluppo simultaneo delle competenze delle due aree d'apprendimento) che gli insegnanti possono affrontare solamente con una formazione o formazione continua adeguate, per le quali devono essere messe a disposizione le risorse necessarie.

**Swissmem** ritiene che le competenze chiave, in particolare nell'area d'apprendimento «Società», dovrebbero essere specificate, assegnando maggiore importanza al pensiero e all'azione imprenditoriale e prendendo in considerazione ambiti tematici quali il diritto del lavoro, il commercio estero (compresa la sua importanza per la prosperità della Svizzera), le imposte statali e cantonali (compresa la compilazione della dichiarazione dei redditi), il diritto assicurativo (assicurazioni personali/di responsabilità civile/altre assicurazioni) ed elementi della previdenza di vecchiaia.

**ASD** sostiene che la scelta delle tematiche nel PQI spesso non è attuale e deve essere adattata alla realtà odierna.

La **SUFFP** ritiene inaccettabile che la cultura generale segua una didattica moderatamente costruttivista e interdisciplinare. Vorrebbe sapere cosa si intende per «didattica moderatamente costruttivista», perché la cultura generale segue un approccio costruttivista e se la didattica interdisciplinare deve essere intesa come multiaspetto o multidisciplinare.

**TI, H+, OdASanté e SUFFP** sono critici rispetto al termine «trasmissione» e sottolineano la natura bidirezionale del processo che comprende sia la trasmissione da parte dell'insegnante, sia l'assimilazione o l'apprendimento da parte delle persone in formazione. Per questo motivo propongono di rivedere e ridefinire l'espressione «trasmissione della cultura generale». **TI** fornisce ulteriori proposte di miglioramento di natura linguistica e redazionale in italiano.

**H+ e OdASanté** chiedono un'integrazione relativa al rapporto tra ICG, ICP e insegnamento dell'educazione fisica. Sono inoltre del parere che il PQI debba definire obbligatoriamente delle competenze an-



che nell'area d'apprendimento «Società». Delegare questo compito alle scuole non sarebbe legittimo; inoltre sarebbe incoerente con l'intento dichiarato della revisione e con la struttura del PQI che definisce con precisione le «competenze chiave» e le competenze nell'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione». Il PQI non avrebbe quindi assolto alla funzione di controllo più basilare di un programma d'istituto. Propongono di descrivere le competenze come capacità di superare le sfide quotidiane.

**BFS Winterthur S** chiede di considerare la conoscenza procedurale nella definizione dell'orientamento verso le competenze nella trasmissione della cultura generale e aggiunge: «I diversi gradi dell'agire con competenza si differenziano tra loro tramite l'acquisizione di sempre maggiori conoscenze relative a fatti, nozioni, azioni e processi...»

**ALV e LCH** sono dell'opinione che la didattica non dovrebbe essere prescritta in modo più restrittivo, e che gli insegnanti devono essere in grado di decidere autonomamente sulla didattica in base alla situazione. **ALV** auspica una promozione annuale per campi professionali che prevedono solo una formazione professionale di base triennale o quadriennale.

**JU** osserva che è necessario un adeguamento significativo della prassi attuale affinché la cultura generale sia impartita con un orientamento verso le competenze e verso le tematiche. Ciò richiede a sua volta un'adeguata formazione degli insegnanti. La Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP) dovrebbe sviluppare un'offerta corrispondente.

**ALV** critica il fatto che le libertà concesse alle scuole professionali dal precedente PQI non siano più menzionate nell'organizzazione dell'ICG e raccomanda di ripristinarle.

#### 4.2.3 Considerazione del cambiamento

**BB Winterthur** chiede di chiarire le categorie dei temi trasversali e delle mega-tendenze e il loro contenuto. Critica inoltre il fatto che la considerazione del cambiamento sia poco menzionata negli aspetti e nelle competenze chiave.

**H+ e OdASanté** ritengono che questo paragrafo descriva solo luoghi comuni o questioni evidenti per qualsiasi insegnamento d'avanguardia e che può essere cancellato senza sostituzione. Questo vale anche per l'affermazione, che potrebbe essere fraintesa, secondo cui il cambiamento può essere considerato soltanto tramite le competenze chiave «attraverso» le competenze di entrambe le aree d'apprendimento.

**BFS Winterthur A** ritiene che la considerazione del cambiamento sia diametralmente opposta al concetto di ICG integrato. Questo aspetto dimostra chiaramente che l'ICG ha un mandato molto più ampio del semplice sostegno allo studio delle professioni. Gli attuali cambiamenti globali non possono essere rilevati nell'ambito dell'ICG.

**GE** avanza una proposta di testo concreta. Propone di aggiungere una prospettiva storica e geografica che consenta alle persone in formazione di valutare l'importanza di queste mega-tendenze e cogliere la posta in gioco.

**JU** osserva che, data la crescente importanza della digitalizzazione nella cultura generale, potrebbero essere necessari corsi di formazione o formazione continua mirati per gli insegnanti.

**CSS** desidera che le sue osservazioni sulle competenze chiave confluiscono nella figura e raccomanda una precisazione corrispondente.



**TI e SUFFP** avanzano proposte di modifiche redazionali al primo e all'ultimo capoverso del paragrafo 2.4.

**SG** apporta un miglioramento linguistico.

#### 4.3 Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Secondo **BBZ SH, BBZB Heimbach LU, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, FPS, LCH, SFG Bern-Biel e SVABU** la denominazione delle dodici competenze chiave, che sono complesse, costituisce un buon fondamento per un insegnamento che mira all'apprendimento permanente. **BE** sostiene che la denominazione coerente nel PQI e il collegamento esplicito con il lavoro finale rappresentino un miglioramento rispetto alla precedente indicazione di numerose competenze personali, sociali, metodologiche e di portfolio differenti nell'insegnamento e nei programmi d'istituto. **FPS e LCH** ritengono tuttavia necessarie anche prescrizioni concrete per lo sviluppo di programmi d'istituto che incorporino in modo visibile e misurabile le competenze chiave in competenze d'azione delle due aree d'apprendimento.

**SVMEP** accoglie con favore la novità dell'introduzione di competenze chiave che indicano sia il significato della cultura generale sia un consenso sulla sua definizione. Per **SVMEP** è discutibile la scelta delle competenze chiave in relazione alla digitalizzazione, allo sviluppo sostenibile e all'uguaglianza delle opportunità. La digitalizzazione imposta come elemento specifico della cultura generale perde il suo carattere di strumento atto a facilitare la trasmissione delle competenze e diventa un contenuto ideologico imposto; lo sviluppo sostenibile conferisce un senso alla responsabilità comune nei confronti di un futuro sociale, a condizione che il suo contenuto mantenga un approccio che integri prospettive polisemiche. Le pari opportunità invece rappresentano un principio specifico della giustizia, che al di fuori di questo ambito può diventare molto problematico, in particolare se sostituisce il quadro più generale del sistema democratico o se fa perdere di vista la sua importanza nell'insegnamento della cultura generale. Secondo **SVMEP**, la prima frase del paragrafo 3.2 del PQI è incomprensibile nella sua forma attuale e i punti 3.3.8 (difese), 3.3.10 e 3.3.11 sono alquanto problematici e si riferiscono più alla subordinazione al lavoro che a elementi di pedagogia specifici dello sviluppo intellettuale della persona in formazione.

**SSIC** accoglie con favore la promozione di competenze chiave trasversali per l'apprendimento permanente nell'ICG, ma chiede una loro formulazione più precisa e un'armonizzazione delle competenze chiave con il livello secondario I.

**DIY, IG UNBB, USAM e USI** osservano che nel PQI, nel PQI per la maturità professionale e nei piani formativi delle professioni sono utilizzati modelli di competenze differenti. **DIY e IG UNBB** chiedono inoltre che le competenze siano allineate ai singoli livelli delle formazioni professionali biennali e triennali.

**BBZG Sursee** è del parere che le competenze chiave corrispondano solo in parte al modello di apprendimento delle 4C e chiede un'armonizzazione con questo modello.

**SUFFP** sottolinea che alcune competenze chiave si sovrappongono ampiamente alle competenze delle aree «Lingua» o «Società» (ad esempio, la competenza chiave 3.3.9) e chiede di chiarire se e come le competenze chiave siano necessarie nell'implementazione didattica dell'ICG e quale sia il confine con le competenze delle aree d'apprendimento «Società» e «Lingua e comunicazione».

**TI** avanza delle proposte di miglioramento di natura linguistica e redazionale per chiarire la funzione delle competenze chiave e chiede di precisare cosa si intende con il termine «didattica a spirale».



Suggerisce inoltre una riformulazione in italiano delle descrizioni nella colonna «Contestualizzazione delle competenze chiave» della panoramica delle competenze chiave nel paragrafo 3.3, fornisce un esempio per la competenza chiave 3.3.2 e migliora la traduzione della competenza chiave 3.3.6. Infine, auspica una bibliografia per le competenze chiave. Avanza inoltre proposte di miglioramento di natura linguistica e in parte redazionale delle competenze chiave 3.3.7, 3.3.9, 3.3.10 e 3.3.11.

Partendo dal presupposto che le scuole e, in senso più ampio, la società si stanno muovendo in maniera crescente verso il digitale e che, inoltre, il lavoro finale può assumere diverse forme, tra cui quella multimediale, il Cantone **FR, CSD e TR SP** ritengono che il PQI non dia sufficiente rilievo alle competenze digitali e propongono di aggiungere una competenza chiave in tal senso.

**CL TA, PBS e Strickhof** chiedono con forza una maggiore enfasi sull'ambito tematico «consumo di social media» per un motivo simile. **CSS** propone un'integrazione delle competenze per un utilizzo delle applicazioni TIC conforme ai tempi e un uso critico delle applicazioni IA.

**NE** ritiene che alcune competenze chiave non siano sufficientemente concrete o siano troppo ambiziose e raccomanda di rivedere la formulazione delle competenze chiave 3.3.3, 3.3.4, 3.3.7, 3.3.9, 3.3.11 e 3.3.12.

I **VERDI** accolgono con favore la menzione esplicita della salute mentale nella descrizione della competenza chiave 3.3.8, poiché è essenziale acquisire fin da questa età le competenze necessarie per prendersi cura della propria salute mentale e sapere quando e dove chiedere aiuto.

**PSS** raccomanda di integrare la competenza chiave 3.3.8 menzionando il rafforzamento delle risorse e dell'autoefficacia per la costruzione di difese a livello di salute fisica e mentale. **CSS** raccomanda di cancellare dalla competenza chiave 3.3.8 la menzione della costruzione di difese a livello di salute fisica e mentale.

**BB Winterthur** lamenta una scelta arbitraria delle competenze chiave senza indicazione delle fonti. Oltre alle competenze applicative digitali, rileva la mancanza di altre competenze chiave fondamentali, ad esempio il rafforzamento della personalità, la gestione dell'attenzione/della distrazione, la percezione dell'autoefficacia, ecc. Avanza una proposta di testo.

**SG** apporta una correzione linguistica alla competenza chiave 3.3.9.

**CS OPUC, LBZ, profunda e VBB** raccomandano di menzionare esplicitamente la promozione delle competenze in materia di gestione della carriera nel paragrafo 3.2, in quanto costituiscono la base per l'apprendimento permanente. Rimandano a un rapporto delle università di Berna e di Losanna su incarico della Conferenza svizzera dell'orientamento professionale, universitario e di carriera, e avanzano una proposta di testo concreta per una nuova competenza chiave 3.3.13.

**AR e BBZ Herisau** manifestano scetticismo sia sulla formulazione delle competenze chiave (molto accademica), sia sulla loro attuazione. Temono inoltre il rischio di soggettività nella valutazione.

**H+ e OdASanté** propongono di cancellare senza sostituzione l'intero capitolo 3.

#### 4.4 Area d'apprendimento «Lingua e comunicazione»

**H+ e OdASanté** accolgono con favore i dettagli più specifici rispetto al PQI precedente e rilevano che nell'area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» l'intento della revisione è stato ampiamente raggiunto. Lamentano il fatto che le competenze designate non contengano indicazioni su un livello



specifico e avanzano una proposta di testo concreta. **BS e bTG** considerano il passaggio che fa riferimento al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) troppo conciso e auspicano indicazioni sugli obiettivi del livello linguistico perseguiti.

**BBZ SH** accoglie con favore la valorizzazione delle competenze linguistiche e comunicative come elementi centrali della cultura generale e apprezza il riferimento al QCER e l'ampio sviluppo di attività linguistiche ricettive, produttive e interattive. Secondo **BBZG Sursee** le competenze sono elencate in modo integrale e sono comprensibili.

**UTP** sottolinea l'importanza delle competenze linguistiche nella rispettiva lingua nazionale e della trasmissione di competenze trasversali per il settore dei trasporti pubblici. Chiede che venga riservato spazio per lo sviluppo di altre lingue nazionali e di lingue straniere per le formazioni professionali di base che lo richiedono. ICG e ICP dovrebbero quindi collaborare più strettamente anche nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere orientato alla pratica e alla professione.

**TI** sostiene l'esigenza di un'aggiunta al primo capoverso del capitolo 4 nel senso che la lingua è lo strumento con cui l'individuo da una parte fa propria la realtà, dall'altra la costruisce. Per una migliore comprensibilità, propone una riformulazione del paragrafo 4.2, sottolineando che lo sviluppo delle competenze linguistiche avviene in modo trasversale.

**BFS Winterthur A** ritiene che le competenze linguistiche perdano valore se vengono allenate prevalentemente in un ambiente professionale e con ambiti tematici specifici per la professione; chiede che nel quadro dell'ICG le persone in formazione abbiano la possibilità di confrontarsi con temi sociali a livello concettuale e quindi anche linguistico.

**TR SP** ritiene che il rafforzamento del campo di competenza «Lingua e comunicazione» sia un troppo modesto. Sarebbe stato interessante vedere un maggiore coraggio e un'integrazione più marcata delle nuove competenze digitali in quest'area. **FR, CSD e TR SP** propongono di integrare i paragrafi 4.1 (**FR**), 4.2 e 4.3 (**FR, CSD, TR SP**) per tener conto dell'evoluzione digitale della società e quindi dei contenuti digitali. **BB Winterthur** da parte sua chiede che l'intera area d'apprendimento «Lingua e comunicazione» (capitolo 4) sia riveduta con l'inclusione preminente di competenze digitali/IA. Avanza inoltre delle proposte per migliorare la comprensibilità del paragrafo 4.2.

**CSS** propone delle concretizzazioni per le competenze comunicative dipendenti dai media, l'uso di dispositivi supportati dall'intelligenza artificiale, nonché il contatto con una lingua che non è stata acquisita attivamente, e quindi strumenti di traduzione.

**VS** propone di includere un criterio di autovalutazione per lo scritto e l'orale che soddisferebbe la competenza chiave 3.3.2 (pag. 9 «porsi degli obiettivi, verificarli e adeguare il proprio comportamento di conseguenza»).

**SVMEP** deplora la perdita dell'aspetto «Comprensione» nell'area «Lingua e comunicazione». Ritiene che questo termine meriti un posto centrale in un PQI di cultura generale. Comprendere, infatti, significa affrontare ed esprimere elementi di realtà culturali e sociali in modo olistico, oltre che autorizzare sintesi, in aggiunta e in coordinamento con lo spirito critico e analitico del nuovo PQI.

**LA SUFFP** elogia il fatto che l'interazione sia considerata essenziale per lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative, ma non ravvisa la menzione di interazioni cooperative nella tabella del paragrafo 4.3 e chiede un'aggiunta in questo senso. Auspica inoltre un quadro teorico di riferimento per la



tassonomia definita che sarebbe utile per l'elaborazione dei programmi d'istituto e la pianificazione delle lezioni.

**BE, BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, FPS, LCH, CSD, SFG Bern-Biel, SVABU e TR SP** ritengono che la panoramica delle competenze linguistiche e comunicative sia ampia e fattibile ma nutrono dubbi sul suo carattere vincolante. Sarebbero favorevoli a una definizione più concreta delle norme e convenzioni comunicative e linguistiche.

**FR, CSD e TR SP** propongono una frase per indicare che gli elementi della tabella sono suggerimenti pedagogici e non contenuti obbligatori, in considerazione del fatto che alcuni contenuti appaiono difficili o inadatti a certi tipi di alunni. Per lo stesso motivo, o per mancanza di precisione, **VD** auspica un riesame della tabella.

**ZG** ritiene non sia chiaro se l'elenco delle competenze linguistiche nella tabella è vincolante e completo. A suo avviso, il numero delle competenze è eccessivo, soprattutto per le formazioni professionali di base triennali. Avanza quindi una proposta: in ogni anno scolastico devono essere approfondite almeno due competenze diverse di ogni azione linguistica.

**TI** propone una nuova formulazione e un nuovo titolo per il paragrafo 4.3, al fine di renderlo più comprensibile nonché incorporare e spiegare meglio la successiva tabella. Inoltre fa notare che sono citate le azioni linguistiche orali e scritte, ma non quelli interattive. Osserva che in italiano è diffusa la distinzione tra tipologie testuali che rimandano a procedure compositive (descrittiva, espositiva, argomentativa, regolativa) e a generi e sotto-generi testuali (lettera, lettera commerciale, ecc.). Nella tabella sarebbe opportuno rispettare questa classificazione. Avanza inoltre proposte di miglioramento e integrazione per quanto riguarda le competenze elencate nella tabella e la terminologia utilizzata.

#### **4.5 Area d'apprendimento «Società»**

**BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, FPS, LCH, SFG Bern-Biel e SVABU** ritengono che gli aspetti contenuti nel precedente PQI hanno dimostrato la loro validità e sono concretizzati e delimitati dagli ambiti d'intervento, il che promuove una struttura curricolare con processi di insegnamento e apprendimento realistici. **SG** approva la rinuncia a obiettivi didattici concreti a favore di ambiti d'intervento.

**BBZ SH** valuta positivamente diversi aspetti, come la descrizione dettagliata degli otto aspetti dell'area d'apprendimento «Società» e la loro rilevanza per lo sviluppo di capacità e abilità cognitive, la promozione di approcci interdisciplinari per la risoluzione dei problemi e l'insegnamento di competenze orientato verso le tematiche e l'azione.

**H+ e OdASanté** rilevano che la scelta degli aspetti è rimasta invariata e che gli aspetti cercano di incorporare nel PQI le discipline principali come punti di vista. Tuttavia manca una risposta chiara su quali discipline siano importanti. Chiedono quindi che la scelta degli aspetti sia motivata e che le competenze siano definite come capacità di superare le sfide quotidiane.

**DIY e IG UNBB** sottolineano che gli aspetti sono rimasti invariati, il che potrebbe portare all'adozione di vecchi contenuti. Anche in questo caso, i principi generali sono formulati in modo molto ampio, per cui c'è il rischio che le competenze per i programmi d'istituto siano formulate in modo molto diversificato. Raccomandano inoltre un'indicazione chiara delle competenze che vengono sviluppate per ogni livello delle formazioni professionali di base biennali, triennali e quadriennali, al fine di supportare al meglio le conoscenze professionali.



**SSIC, USAM e USI** lamentano una formulazione non sufficientemente chiara degli orizzonti target e della competenza attraverso gli obiettivi di apprendimento negli otto aspetti. La **SSIC** avverte la mancanza di un'armonizzazione con le competenze già richieste al livello secondario I (doppioni), **SSIC, USAM e USI** la mancanza di obiettivi di apprendimento negli otto aspetti per rafforzare le conoscenze delle persone in formazione riguardo al diritto del lavoro, alle imposte statali/cantonali (compilazione della dichiarazione dei redditi), al diritto assicurativo (ad es. assicurazione personale/di responsabilità civile e contro la disoccupazione) e nel settore della previdenza di vecchiaia. **USAM e USI** sono dell'avviso che dovrebbe essere data maggiore importanza anche all'approccio imprenditoriale. **SSIC, USAM e USI** chiedono quindi una revisione sostanziale dell'area d'apprendimento «Società» in questo senso.

**FR, TI, CSD, SUFFP e TR SP** ritengono che il termine «Champs d'action» / «Handlungsfelder» / «Ambiti d'intervento» sia una complicazione inutile; suggeriscono il termine «competenze» e, se necessario, una riformulazione in linea con le competenze.

**CL TA, PBS e Strickhof** osservano che l'area d'apprendimento «Società» è molto dettagliata rispetto all'area «Lingua e comunicazione» in virtù della formulazione di idee di fondo e ambiti d'intervento, e propongono una forma di elencazione delle idee guida e degli ambiti d'intervento per ogni aspetto al fine di rimediare a questa disparità di trattamento.

**CSS** osserva in merito al paragrafo 5.1 che, in accordo al riferimento a Weinert, il termine aggiunto «abilità» dovrebbe essere spiegato oppure cancellato. Per quanto riguarda il paragrafo 5.2, sottolinea che un insegnamento a spirale ha senso per le competenze chiave e suggerisce di cancellare l'orientamento tematico. **H+ e OdASanté** raccomandano di menzionare che le competenze nell'area d'apprendimento «Società» possono essere sviluppate solo insieme a competenze linguistiche e comunicative. **DIY e IG UNBB** deplorano il livello troppo elevato e la mancanza di chiarezza del paragrafo 5.2 che rendono impossibile la standardizzazione dei programmi d'istituto cantonali e la loro attuazione. **TI** avanza delle proposte di miglioramento linguistico dei paragrafi 5.1 e 5.2.

**SIC** chiede una definizione più precisa delle competenze nell'area «Economia».

**BBZG Sursee** propone di elencare competenze interdisciplinari concrete per l'area d'apprendimento «Società», ad esempio riflessione, creatività, alfabetizzazione sanitaria, capacità di presentazione, competenza organizzativa, ecc.

**BFS Winterthur A** avverte la mancanza di contenuti per gli aspetti Tecnologia, Etica, Identità e Socializzazione. L'aspetto Diritto è rappresentato in modo molto breve e superficiale. L'aspetto Cultura è rappresentato solo in forma di arte, senza un confronto con culture diverse. L'aspetto Politica contiene un gran numero di obiettivi prestazionali che, però, non possono essere trattati in modo approfondito all'interno del numero di lezioni effettivamente disponibile, oppure manca la possibilità di includere e discutere in modo significativo anche eventi attuali. I campi di competenze operative (CCO) A, B, C e D sono contenuti professionali specifici. Nei CCO sono inclusi in parte anche temi dell'ICG come l'ecologia ma sempre con un focus sulla professione.

**JU** chiede l'introduzione di un ambito d'intervento «storia federale e locale» nell'aspetto Cultura. **I VERDI** deplorano il fatto che nella descrizione degli otto aspetti dell'area «Società» non vi sia alcun riferimento alla considerazione critica delle differenti concezioni religiose del mondo e che ciò non tenga conto del fatto che l'appartenenza religiosa è una componente dell'identità che influenza sia il posizionamento etico sia la cultura.



Riguardo al punto 5.3.1, **VS** nota una confusione tra etica e morale.

Riguardo al punto 5.3.2, **SVMEP** osserva che l'aspetto «Identità e socializzazione» adotta un approccio psicologizzante e fornisce una definizione univoca e poco scientifica della socializzazione, evitando la questione centrale delle determinazioni sociali, così importante affinché la persona in formazione, in quanto persona, possa comprendere sé stessa, apprendere ed evolversi. **NE** raccomanda di potenziare gli elementi legati alla socializzazione o di cambiare il titolo dell'aspetto e di chiarirne il focus sull'identità. **I VERDI** chiedono un linguaggio inclusivo e l'uso di formulazioni epicene, ove possibile, e propongono di sostituire «uomo» con «essere umano» (anche al punto 5.3.3). **CS OPUC, LBZ, profunda e VBB** suggeriscono di sottolineare l'importanza delle competenze in materia di gestione della carriera nell'aspetto «Identità e socializzazione» e avanzano una proposta di testo concreta. **CSS** propone due integrazioni per richiamare l'attenzione sull'ambiente del «mondo reale e virtuale» e sulle forme di violenza «online e offline».

Riguardo all'aspetto 5.3.3, **CSS** suggerisce di ripensare la descrizione di cultura in relazione a un possibile cambiamento dovuto all'influenza dell'IA.

Riguardo all'aspetto 5.3.4, **CSS** raccomanda di affrontare i temi della biodiversità e della sicurezza alimentare. **NE** osserva che la definizione di competenza ecologica contraddice la formulazione basata sugli aspetti e necessita di un chiarimento terminologico. **SSIC, Swissmem, USAM e USI** raccomandano di allineare le competenze nel campo dell'ecologia ai 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, poiché sono utilizzati da numerose imprese come quadro di orientamento strategico. **Swissmem** chiede un insegnamento basato sui fatti, non ideologico e che faccia riferimento al contributo del progresso tecnologico.

Riguardo all'aspetto 5.3.5, **HSNW** afferma che la descrizione del campo «Politica» contiene un mix di descrizioni delle richieste politiche ai cittadini e accenni agli obiettivi di apprendimento. Manca una formulazione concreta degli obiettivi di apprendimento, quale ci si aspetterebbe da un programma orientato a un controllo efficace. **HSNW** avanza delle proposte di cambiamento concrete per tenere conto del valore della libertà individuale nelle società pluralistiche e porre al centro la partecipazione politica tramite una formulazione positiva e menzionando le sue differenti forme. Inoltre formula delle proposte di miglioramento riguardo ai principi generali della partecipazione e dell'esperienza personale e numerose altre raccomandazioni redazionali, anche per la descrizione degli ambiti d'intervento.

**USAM, USI e SSIC** sottolineano che l'obiettivo della didattica politica è quello di consentire alle persone in formazione di partecipare al processo politico. Più che affrontare esplicitamente gli eventi politici, è importante che i giovani imparino a informarsi in modo approfondito sulle questioni politiche e formarsi un'opinione personale, per prendere così decisioni politiche consapevoli e partecipare in modo attivo al processo politico; è disponibile una proposta di adeguamento concreta.

**CSS** raccomanda di includere nell'aspetto 5.3.5 le possibilità di influenza e manipolazione date dalle nuove tecnologie.

**BBZB Heimbach LU e BBZG Sursee** raccomandano l'inserimento di due nuovi ambiti d'intervento relativi a eventi storici e alle più importanti organizzazioni internazionali; è disponibile una proposta di testo.

**HSNW** lamenta che nell'aspetto 5.3.6 non sono menzionati i diritti umani e suggerisce ulteriori integrazioni.



**CSS** auspica una rivalutazione sistemica dei principi generali dell'aspetto 5.3.7 e avanza una proposta di miglioramento. Formula inoltre una proposta concreta di modifica degli ambiti d'intervento. **HSNW** propone alcune integrazioni in merito a opportunità e rischi dell'intelligenza artificiale e dell'apprendimento automatico.

**CS OPUC, LBZ, profunda e VBB** raccomandano un'aggiunta all'aspetto 5.3.8 per sottolineare l'importanza delle competenze in materia di gestione della carriera; è disponibile una proposta concreta.

#### 4.6 Campo di qualificazione «cultura generale»

**H+ e OdASanté** suggeriscono di cancellare l'espressione «Nella maggior parte delle formazioni professionali di base (...)» dalla definizione del campo di qualificazione «cultura generale».

**BBZ SH** si esprime a favore del lavoro finale come verifica delle competenze acquisite e della sua elaborazione orientata al processo. Anche **BFS Langenthal, BZ Interlaken, fbbe, FPS, gibb Bern, SFG Bern-Biel e SVABU** sono favorevoli all'abolizione dell'esame finale. **UTP** appoggia la concentrazione sul lavoro finale e il suo ampliamento con una presentazione e un colloquio approfondito, perché in questo modo si formano figure più vicine alle competenze richieste in futuro e al mercato del lavoro.

**BZ Rorschach-Rheintal** lamenta che non è stata fornita una motivazione per l'abolizione dell'esame finale ed esprime la sua preoccupazione che, senza l'esame finale, il livello di prestazioni si abbassi e aumenti la pressione sulla nota scolastica e sul lavoro finale. Propone inoltre un adeguamento della ponderazione (2/3 nota scolastica e 1/3 lavoro finale).

**BBZB Heimbach LU** afferma che l'arrotondamento al mezzo punto manca di precisione e preferirebbe un arrotondamento al decimo di punto.

**TI** avanza delle proposte di miglioramento linguistico del capitolo 6.

**FPS e LCH** osservano che, oltre alla nota finale di cultura generale calcolata, dovrebbero rimanere visibili anche i risultati ripartiti per aree d'apprendimento, allo scopo di mantenere il valore informativo delle note semestrali (anche con riferimento all'analisi della necessità di sostegno per le persone in formazione). **gibb Bern** si oppone a una valutazione separata delle due aree d'apprendimento e presenta una proposta di testo alternativa. **AG e BBZ Herisau** sono favorevoli in linea di principio a valutazioni delle prestazioni trasversali alle aree d'apprendimento che, tuttavia, non dovrebbero essere obbligatorie. Questo per poter garantire un margine di manovra in base alle circostanze per gli esami su singole tematiche e aree di apprendimento; è disponibile una proposta di modifica. **ZG** ritiene che non sia sempre opportuno attuare forme d'esame trasversali alle aree d'apprendimento. Pertanto non approva il requisito di generare una nota in entrambe le aree d'apprendimento «Società» e «Lingua e comunicazione» per ogni verifica delle prestazioni. **SG** ritiene che la formulazione relativa alla valutazione delle prestazioni e all'attribuzione delle note trasversali alle aree d'apprendimento non sia chiara e avanza una proposta di testo concreta. **H+ e OdASanté** non appoggiano la norma enunciata nel paragrafo 6.1, che non apporta alcun miglioramento. Rimandano al loro feedback sugli articoli 7 e 8 dell'ordinanza.

**DIY e IG UNBB** auspicano una formulazione aperta per quanto riguarda il prodotto da elaborare per il lavoro finale, in modo che sia possibile anche il riferimento alla professione.

**BFS Langenthal, BZ Interlaken, gibb Bern, fbbe, FPS, SFG Bern-Biel e SVABU** esprimono preoccupazione riguardo all'uso dell'IA a causa dell'ampia gamma di opzioni di attuazione per il lavoro finale. Auspicano un'armonizzazione a livello nazionale. Una riduzione dei requisiti – come dalla proposta concreta avanzata – faciliterebbe l'attuazione. **FPS** ritiene che la rinuncia a un lavoro finale nella



formazione professionale di base biennale secondo l'avamprogetto d'ordinanza non sia coerente, sia in termini di permeabilità sia per quanto riguarda l'auspicato orientamento alle competenze. **FPS** fa inoltre riferimento alle riserve e alle questioni irrisolte relative al lavoro finale descritte nell'articolo 6 lettere a-d dell'avamprogetto d'ordinanza. Riguardo alle diverse possibilità di attuazione del lavoro finale, **BE** teme l'arbitrarietà, la mancanza di comparabilità e l'incongruenza che potrebbero essere d'impedimento alle pari opportunità, all'uso uniforme delle risorse e alla garanzia della qualità. È favorevole a un buon equilibrio tra le diverse esigenze. La **SUFFP** osserva che i requisiti per l'elaborazione del lavoro finale sono elevati e raccomanda di definire le caratteristiche essenziali (parole chiave: prodotti mediatici, criteri per le questioni socialmente rilevanti, uso dell'IA, originalità del lavoro) del lavoro finale nel PQI, a favore dello sviluppo di programmi d'istituto e requisiti uniformi.

**NE** condivide la preoccupazione per la scelta di una questione rilevante per la società e chiede una definizione più chiara di questa nozione che rischia di essere soggettiva.

**TI** ritiene che affrontare una questione rilevante dal punto di vista sociale renda il lavoro forse troppo complesso per alcune persone in formazione. Suggestisce inoltre di precisare chi assicura la supervisione del lavoro finale e chi ne sceglie la tematica. Per quanto riguarda il numero di competenze da dimostrare, è favorevole a un requisito qualitativo anziché quantitativo e a una riduzione delle competenze richieste per le persone che completano una formazione professionale di base biennale al di fuori di un ciclo di formazione regolamentato.

**LU** ritiene che la concezione del lavoro finale sia efficace ma le competenze da dimostrare sono molto ampie, per cui raccomanda di concentrarsi su un numero minore di competenze. Sostiene inoltre che non tutte le formazioni professionali di base quadriennali hanno un livello di prestazioni superiore e dunque i maggiori requisiti per il lavoro finale non sono sempre realistici.

**BL** chiede che sia precisato come e dove vengono valutate le competenze chiave per l'apprendimento permanente. Ritiene che l'indicazione numerica delle competenze chiave per il lavoro finale in ciascun livello sia molto rigida e ne suggerisce la cancellazione. Avanza inoltre una proposta in merito alla verifica delle prestazioni nelle formazioni professionali di base biennali, qualora, a seguito di una modifica dell'ordinanza, il lavoro finale dovesse diventare obbligatorio anche per le formazioni professionali di base biennali.

**GE** propone di eliminare il paragrafo relativo al lavoro finale per i CFP e di sostituire il lavoro finale con la nota attribuita dalla scuola poiché, in assenza di note scolastiche, gli apprendisti CFP di un ciclo di formazione non regolamentato non sarebbero in grado di soddisfare il requisito di includere cinque competenze chiave nel loro lavoro finale.

**BBZB Bahnhof LU, BBZB Heimbach LU, BBZG Sursee e BB Winterthur** ritengono che i requisiti relativi al lavoro finale (tre o quattro aspetti, competenze da dimostrare e competenze chiave) siano troppo impegnativi e che la norma sia poco chiara e molto complessa. **BB Winterthur** propone inoltre una gestione flessibile dei criteri che non dipenda dalla durata della formazione di base ma dalla professione o dalla situazione della classe. **BBZB Bahnhof LU e BBZG Sursee** avanzano proposte per una riduzione dei criteri. Anche **BFS Lenzburg, CSD e TR SP** ritengono che le disposizioni concernenti le competenze e le competenze chiave siano troppo impegnative e avanzano una proposta concreta di modifica. **SG** propone per il lavoro finale disposizioni minime ridotte per gli aspetti delle aree d'apprendimento e nessuna disposizione per le competenze chiave. **BS** è favorevole all'elaborazione del lavoro finale in gruppo in base alle dimensioni delle classi, mentre dovrebbero essere consentiti lavori individuali solo in casi particolari. Per questioni di fattibilità, **ZG** raccomanda che, anziché prescrivere diversi aspetti dell'area d'apprendimento «Società», sia richiesto un solo riferimento chiaro a



uno degli aspetti sociali; in proposito è disponibile una proposta. **BZ Rorschach-Rheintal** sottolinea che l'allineamento del lavoro finale alla prova delle competenze prescritta esclude lavori innovativi e raccomanda un'integrazione per correggere questo punto. La sua proposta di testo contempla anche una riduzione delle disposizioni.

**H+ e OdASanté** avanzano una proposta di testo concreta per una strutturazione del lavoro finale come prova delle competenze che faccia riferimento a «sfide quotidiane in ambito privato, sociale e professionale» anziché una non ben definita «questione rilevante dal punto di vista sociale», che regolamenti in modo trasparente l'uso dell'IA, cancelli i riferimenti alle competenze chiave, ammetta la forma multimediale e la prestazione individuale o di gruppo. Questa strutturazione richiederebbe la definizione di competenze in entrambe le aree d'apprendimento per poter basare su di esse i criteri di valutazione per il lavoro finale.

**AR e BBZ Herisau** sono del parere che le dodici competenze chiave elencate siano difficili da valutare e poco misurabili; devono essere promosse ma non valutate. Per questo motivo, il riferimento alla loro valutazione nel quadro della procedura di qualificazione («Vista la loro importanza [...]») dovrebbe essere cancellato senza sostituzione.

#### 4.7 Programma d'istituto

**H+ e OdASanté** accolgono con favore lo sforzo di regolamentare i programmi d'istituto in modo più incisivo rispetto al passato attraverso il PQI. **BBZ SH** rileva che la chiara strutturazione e organizzazione delle lezioni e la progettazione di unità didattiche orientate verso le tematiche sono essenziali per garantire la qualità e la coerenza dell'ICG e conferma che la considerazione delle necessità individuali delle persone in formazione e la differenziazione in base alle varie formazioni professionali di base sono necessarie e opportune. **BBZG Sursee** ritiene che gli obiettivi di apprendimento nelle aree d'apprendimento «Società» e «Lingua e comunicazione» dovrebbero essere collegati già nel programma d'istituto.

**BBZB Heimbach LU e BBZG Sursee** sottolineano che il programma d'istituto è di primaria importanza per gli insegnanti e per il successo dell'ICG nell'insegnamento concreto. Pertanto allo sviluppo e alla rielaborazione del programma d'istituto è attribuita grande importanza. **BBZB Heimbach LU, BBZG Sursee, BFS Langenthal, fbbe, FPS, LCH, SFG Bern-Biel e SVABU** avanzano una proposta di modifica («I Cantoni mettono a disposizione delle scuole professionali risorse sufficienti per lo sviluppo/la rielaborazione dei programmi d'istituto. Offrono una formazione continua specifica e promuovono lo scambio tra le scuole e con la SUFFP e le alte scuole pedagogiche.»), sottolineando che occorre sensibilizzare i Cantoni su questo fabbisogno di risorse.

**gibb Bern** chiede di chiarire il ruolo dei Cantoni e delle singole scuole nella concezione dei programmi d'istituto e avanza una proposta d'integrazione concreta.

**NE** raccomanda di inserire nel PQI un quadro chiaro relativo agli ausili autorizzati alla procedura di qualificazione del campo di qualificazione «cultura generale», al fine di evitare disparità di trattamento tra i Cantoni o le scuole.

Per quanto riguarda il coordinamento con l'insegnamento delle conoscenze professionali e con altri luoghi di formazione, **CSS** vuole rendere questo coordinamento «indispensabile», mentre **SG** è favorevole alla sua cancellazione, in quanto dovrebbe rimanere a discrezione dell'insegnante. **CSS, H+ e OdASanté** richiamano l'attenzione sulla coerenza nell'utilizzo di alcuni termini (idea di fondo rispetto a principio generale, contenuti formativi rispetto a competenze).



**TI** avanza numerose proposte di miglioramento linguistico dei paragrafi 7.1, 7.2 e 7.3. Raccomanda di precisare (anche facendo riferimento alla bibliografia) cosa s'intende per programmazione a spirale e a cosa si riferisce la stessa ponderazione dei contenuti tratti dalle aree d'apprendimento nel paragrafo 7.2 (ponderazione delle note, della quantità del tempo dedicato o di altre risorse, ecc.). Vorrebbe sapere cosa si intende con livello di apprendimento nel paragrafo 7.3: si fa riferimento alle potenzialità/capacità delle persone in formazione o a una tassonomia? Per quanto riguarda la disposizione secondo cui al termine della formazione devono essere sviluppate tutte le competenze, sottolinea che al momento non esiste un elenco delle competenze relative agli aspetti e che il requisito è eccessivo per le formazioni professionali di base biennali.

**HotellerieSuisse** accoglie con favore il fatto che il grado di complessità dei requisiti tra la formazione professionale di base biennale, triennale e quadriennale aumenti in modo differenziato.

**JU** giudica problematica la differenziazione proposta tra le formazioni triennali e quadriennali poiché aggiunge una difficoltà inutile per le formazioni quadriennali, limita i raggruppamenti di classi e impedisce del tutto i tronchi comuni, con conseguente aumento dei costi. Ha fornito una proposta di testo. Secondo **FER** è comune che le persone che hanno avviato una formazione biennale con CFP abbiano lacune o difficoltà d'apprendimento, soprattutto a livello di cultura generale. In questo caso, è essenziale verificare quanto appreso per garantire una comprensione adeguata dei concetti e delle competenze da acquisire durante la formazione. Rispetto all'ingresso diretto al secondo anno, **FER** propone che la dispensa sia riservata alle persone che iniziano la loro formazione direttamente al secondo anno di un programma di formazione triennale o quadriennale. In questo modo si garantisce che gli allievi abbiano già acquisito una solida base di cultura generale prima di beneficiare della dispensa.

**H+ e OdASanté** chiedono un adeguamento delle spiegazioni sulla differenziazione per tenere conto delle ripercussioni sulla procedura di qualificazione. Dopo essere state definite, le competenze per l'area d'apprendimento «Società» dovrebbero anche essere comprovate. **BB Winterthur** ritiene che i requisiti per la definizione delle tematiche dei programmi d'istituto siano (troppo) elevati e che la loro attuazione sia complessa. Critica inoltre il fatto che la differenziazione sia definita in modo troppo quantitativo e avanza una proposta per garantire una maggiore flessibilità nelle formazioni professionali di base biennali. **gibb Bern** raccomanda di integrare le norme per le formazioni professionali di base biennali, poiché la differenziazione rispetto alle formazioni triennali non è descritta in modo chiaro. **DIY e IG UNBB** propongono una modifica, ossia che le competenze chiave per le formazioni professionali di base biennali, triennali e quadriennali siano identiche ma che le singole competenze operative siano chiaramente definite. Non dovrebbero essere definite per Cantone se l'ICG punta a implementare obiettivi e contenuti standardizzati e garantire la permeabilità in caso di cambio di Cantone.

#### 4.8 Allegato

**TI** ha difficoltà con l'inserimento delle mega-tendenze nel PQI. Osserva inoltre che gli sviluppi elencati sono molto numerosi e che è difficile per le persone in formazione sviluppare tutte le competenze menzionate, in considerazione della loro età e delle loro caratteristiche. Chiede una precisazione di natura linguistica nel primo paragrafo.

**FR** apprezza particolarmente questo elemento che riflette i cambiamenti in seno all'insegnamento e alla società: «*Cambiamento tecnologico e svolta nella mobilità: ... Le competenze diventano più importanti della sola conoscenza. Agilità, adattabilità e orientamento alle soluzioni si collocano in primo piano...*». **NE** constata con rammarico la scomparsa della storia degli aspetti trasversali (oggi mega-tendenze) e raccomanda di integrare questa nozione nel PQI. Per **I VERDI** è deplorabile che l'uguaglianza di genere sia menzionata solo nell'allegato come mega-tendenza (il che è certamente vero). Trattandosi di una tematica trasversale, dovrebbe comparire in diversi aspetti dell'area «Società»:



etica, identità e socializzazione, cultura, politica ed economia. Deplorano inoltre che nella sezione dedicata alla trasformazione demografica non si faccia cenno alla denatalità che sta già interessando anche la Svizzera e avrà un forte impatto sul mercato del lavoro. Infine, propongono una correzione (pag. 25) per rispettare il linguaggio epiceno.

**gibb Bern** lamenta la mancanza di un punto di vista storico e chiede che venga incluso. Accoglie con favore la considerazione del cambiamento (che giudica molto opportuna), ma dovrebbe essere menzionata nella parte principale del programma quadro e non nell'allegato. Propone di sostituire il titolo «Ecologia (= già citata come aspetto) e cambiamenti climatici» con «Sostenibilità».

## **5 Ulteriori osservazioni sul programma quadro**

Secondo **CSS**, i documenti guida previsti per aumentare la qualità e il carattere vincolante dell'attuazione sono una componente centrale della revisione. Riconosce che gli aspetti e anche i principi generali e gli ambiti d'intervento nel PQI finora sono stati aggiornati solo in minima parte (rispetto al 2006). È quindi ancora più importante elencare chiaramente le competenze indispensabili in modo più esplicito e concreto nei documenti guida. Ha raccolto queste competenze (anche parziali) indispensabili per l'area delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e della digitalità. Le competenze digitali minime elencate si basano su uno scambio con specialisti del settore avvenuto nel 2022 e sono state aggiornate nel 2024. Tutti i giovani dovrebbero possedere queste competenze al più tardi entro la fine del livello secondario II, indipendentemente dalla loro formazione professionale. Poiché una parte delle competenze digitali descritte sono già acquisite in azienda, nei corsi interaziendali e/o nell'ICP in misura diversa a seconda della formazione professionale, esistono diversi «delta di competenze» e per l'ICG sono necessari obiettivi di competenza adattati per colmare le lacune nell'area dell'apprendimento Digitalità della formazione professionale (da rivedere periodicamente). Per questo motivo è fondamentale uno stretto coordinamento tra ICG e formazione professionale nei tre luoghi di formazione.



## Allegato 1: Elenco dei partecipanti alla consultazione

Sigle utilizzate nel rapporto	Partecipanti ( <i>invitati alla consultazione in grassetto</i> )
<b>Cantoni e conferenze cantonali</b>	
AG	<b>Cantone di Argovia</b>
AI	<b>Cantone di Appenzello interno</b>
AR	<b>Cantone di Appenzello esterno</b>
BE	<b>Cantone di Berna</b>
BL	<b>Cantone di Basilea Campagna</b>
BS	<b>Cantone di Basilea Città</b>
CSFP	Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale
FR	<b>Cantone di Friburgo</b>
GE	<b>Cantone di Ginevra</b>
GL	<b>Cantone di Glarona</b>
GR	<b>Cantone dei Grigioni</b>
JU	<b>Cantone del Giura</b>
LU	<b>Cantone di Lucerna</b>
NE	<b>Cantone di Neuchâtel</b>
NW	<b>Cantone di Nidvaldo</b>
OW	<b>Cantone di Obvaldo</b>
SG	<b>Cantone di San Gallo</b>
SH	<b>Cantone di Sciaffusa</b>
SO	<b>Cantone di Soletta</b>
SZ	<b>Cantone di Svitto</b>
TG	<b>Cantone di Turgovia</b>
TI	<b>Cantone Ticino</b>
UR	<b>Cantone di Uri</b>
VD	<b>Cantone di Vaud</b>
VS	<b>Cantone del Vallese</b>
ZG	<b>Cantone di Zugo</b>
ZH	<b>Cantone di Zurigo</b>
<b>Partiti politici</b>	
Il Centro	<b>Il Centro</b>
I Verdi	<b>VERDI svizzeri</b>
PLR	<b>PLR. I Liberali Radicali</b>
PS	<b>Partito Socialista Svizzero</b>
<b>Associazioni mantello dei Comuni, delle città e delle regioni di montagna</b>	
Non sono pervenuti pareri	



<b>Ambienti economici</b>	
AFA	Associazione per la formazione professionale nell'assicurazione
AFPO	Associazione per la Formazione Professionale di base nell'Ottica
APMöb	Ramo di formazione e d'esame mobili
APParf	Ramo di formazione e d'esame profumeria
APSchuhe	Ramo di formazione e d'esame calzature
APSEU	Ramo di formazione e d'esame Gioielli-pietre preziose-orologi
APTEx	Ramo di formazione e d'esame tessile
ARTISET	ARTISET (CURAVIVA, INSOS, YOUVITA)
ASD	Associazione svizzera dei droghieri
ASFMS	Associazione svizzera fabbricanti mobili e serramenti
ASMAS	Ramo di formazione e d'esame articoli sportivi
CIFC	Comunità d'interessi per la formazione commerciale di base Svizzera
CL TA	Comunità di lavoro tecnici alimentaristi
CP	Centro patronale
DIY	Ramo di formazione e d'esame DO IT YOURSELF
FCS	<b>Formazione nel Commercio al Dettaglio in Svizzera</b>
FER	Federazione delle imprese romande
FOCOS	<b>Formazione Commerciale Svizzera</b>
H+	H+ Gli Ospedali Svizzeri
HotellerieSuisse	HotellerieSuisse
IG UNBB	Interessengemeinschaft Unternehmen mit nationaler Berufsbildung
KV ZH/Winterthur	Kaufmännischer Verband Zürich und Kaufmännischer Verband Winterthur
OdASanté	Organizzazione mantello del mondo del lavoro per il settore sanitario
Oml AgriAliForm	Oml AgriAliForm
Optikschweiz	Optikschweiz
ovap	Segreteria Ramo amministrazione pubblica
PBS	Oml Mestieri legati al cavallo
PCS	Associazione svizzera dei panettieri-confettieri
SAVOIRSOCIAL	SAVOIRSOCIAL
SIC	<b>Società degli impiegati del commercio Svizzera</b>
SSIC	Società Svizzera Impresari-Costruttori
SSO	Società svizzera odontoiatri
svtb	Associazione svizzera dei tecnici del teatro e dello spettacolo
Swiss Banking	<b>Associazione svizzera dei banchieri</b>
SWISS RETAIL	SWISS RETAIL FEDERATION
Swissmem	Swissmem
Travail.Suisse	<b>Travail.Suisse</b>
USAM	<b>Unione svizzera delle arti e mestieri</b>
USI	<b>Unione svizzera degli imprenditori</b>



USPV	Unione svizzera dei produttori di verdura
USS	<b>Unione sindacale svizzera</b>
UTP	Unione dei trasporti pubblici
VSP	Verband Schweizer Papeterien Schweiz
<b>Settore della formazione - Organizzazioni nazionali e intercantonali</b>	
CSD	Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori delle scuole professionali
CSCS	Conferenza delle scuole di commercio svizzere
CSSPC	Conferenza svizzera delle scuole professionali commerciali
FPS	<b>Formazione professionale svizzera</b>
HSNW	Hochschulnetzwerk Fachdidaktik Politische Bildung
Kalaidos	Kalaidos Bildungsgruppe Schweiz
LCH	Associazione mantello delle insegnanti e degli insegnanti della Svizzera tedesca
SUFFP	Scuola universitaria federale per la formazione professionale, settore abilitazioni
SVABU	<b>Unione svizzera per l'insegnamento della cultura generale</b>
TR SP	<b>Table Ronde Scuole professionali</b>
<b>Settore della formazione – Organizzazioni regionali</b>	
ALV	Aargauischer Lehrerinnen- und Lehrerverband
BB Winterthur	Berufsbildungsschule Winterthur, Fachamt ABU
BBZ Herisau	Berufsbildungszentrum Herisau, ABU-Team
BBZ SH	Berufsbildungszentrum des Kantons Schaffhausen
BBZB Bahnhof LU	Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern, Fachbereich Allgemeinbildung Bahnhof
BBZB Heimbach LU	Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern, Fachbereich Allgemeinbildung Heimbach
BBZB Weggismatt LU	Berufsbildungszentrum Bau und Gewerbe Luzern, Fachbereich Allgemeinbildung Weggismatt
BBZG Sursee	Berufsbildungszentrum Gesundheit und Soziales Sursee, ABU-Team
BBZW Luzern-Sursee	Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik, Luzern und Sursee
BFS Bülach	Berufsfachschule Bülach, Fachschaft Allgemeinbildung
BFS Davos	Berufsfachschule Davos
BFS Rüti	Berufsschule Rüti
BFS Langenthal	Berufsfachschule Langenthal, Fachgruppe ABU
BFS Winterthur A	Berufsfachschule Winterthur, Allgemeine Abteilung
BFS Winterthur S	Berufsfachschule Winterthur, Abteilung Soziale Berufe, Fachgruppe ABU BFSW S
BFS Lenzburg	Berufsschule Lenzburg Fachgruppe Allgemeinbildung
bTG	Berufsorganisation der Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Thurgau
BVL	Berufsschullehrer*innenverein Luzern
BZ Interlaken	Bildungszentrum Interlaken bzi; Fachschaft ABU



BZ Rorschach-Rheintal	Berufs- und Weiterbildungszentrum Rorschach-Rheintal
CEJEF JU	Centre jurassien d'enseignement et de formation
CFP Genève	Groupe d'enseignantes et d'enseignants de la Culture générale des CFP de Genève
fbbe	Fraktion Berufsbildung Bern
gibb Bern	gibb Berufsschule Bern
KV Coira	KV Wirtschaftsschule Chur
KV Luzern	KV Luzern Berufsfachschule
PK ABU ZH	Prüfungskommission Allgemeinbildung Zürich
SFG Bern-Biel	Schule für Gestaltung Bern und Biel
SFG Zürich	Schule für Gestaltung Zürich
Strickhof	Strickhof
SVMEP	Syndicat vaudois des maîtres.ses.s de l'enseignement professionnel
TBZ	Technische Berufsschule Zürich
ZLB	Zürcher Verband der Lehrkräfte in der Berufsbildung
<b>Altre cerchie interessate</b>	
Bio Suisse	Bio Suisse
CS OPUC	<b>Conferenza svizzera dell'orientamento professionale, universitario e di carriera</b>
CSS	<b>Consiglio svizzero della scienza</b>
hep Verlag	hep Verlag AG
LBZ	Laufbahnzentrum der Stadt Zürich
NGO	Bildungscoalition NGO
profunda	profunda-suisse, associazione per l'orientamento professionale, universitario e di carriera
PSS	<b>Fondazione Promozione Salute Svizzera</b>
VPOD	Sindacato del personale dei servizi pubblici e sociosanitari
VBB	Vereinigung der Fachpersonen der Berner Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
<b>Privati</b>	
Amrhein	Bruno Amrhein, membro della SVABU
Atzenweiler	Andreas Atzenweiler, docente di cultura generale
Décorvet	Roger Décorvet, membro della SVABU
Heini	Christine Heini, membro della SVABU
Ittig	Simon Ittig, direzione corpo docente di cultura generale
Kuoni	Konrad Kuoni, membro della SVABU
Marxen	Henning Marxen, membro della SVABU
Portmann	Roger Portmann, membro della SVABU
Schneckenburger	Cordula Schneckenburger, membro della SVABU
Tschenett	Armin Tschenett, docente di cultura generale
Wagner	Nicole Wagner, membro della SVABU