

FLC CGIL E LE LINEE GUIDA PER GLI ISTITUTI PROFESSIONALI

Di seguito l'analisi e le osservazioni della FLC sulle le linee guida per gli istituti professionali; ci si riserva di inviare successivamente ulteriori osservazioni.

A) Osservazioni di carattere generale

Premessa

In premessa la FLC CGIL sottolinea la propria ferma contrarietà a tutta la politica sull'istruzione del Ministro Gelmini di cui anche queste Linee guida sono frutto.

Non è condivisibile il metodo utilizzato per la loro elaborazione, cui hanno partecipato, in modo non trasparente, un gruppo di lavoro ministeriale e gruppi disciplinari informali, di cui sono ignoti la composizione ed i criteri di scelta dei componenti.

In particolare la FLC CGIL rileva che le Linee guida dei professionali, strutturate in modo del tutto analogo a quelle dei tecnici, pur presentando un'impostazione pedagogica e metodologica differente e più convincente rispetto alle Indicazioni nazionali dei Licei, (omogeneità nella organizzazione delle linee guida di ciascuna disciplina; declinazione delle discipline in conoscenze, abilità, competenze; minore prescrittività dei contenuti), evidenziano rilevanti aspetti di criticità, peraltro già segnalati nelle osservazioni alle linee guida dei tecnici. Per completezza tali aspetti vengono qui integralmente ripresi.

Continuità con il primo ciclo e obbligo di istruzione

Manca un forte e coerente raccordo, almeno per le discipline comuni a tutti i percorsi, con i precedenti otto anni del primo ciclo di istruzione. In altre parole manca l'idea di un complessivo impianto curricolare che risponda all'esigenza di unitarietà del percorso di istruzione fino ai 16 anni.

Strettamente collegato al problema della continuità con il primo ciclo vi è quello relativo all'obbligo di istruzione.

L'art. 5 comma 2 lett. a) del Regolamento sugli istituti professionali recita testualmente: il primo biennio è *"un primo biennio articolato, per ciascun anno, in 660 ore di attività e insegnamenti di istruzione generale e in 396 ore di attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo, ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione di cui al regolamento adottato con decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139 e dell'acquisizione dei saperi e delle competenze di indirizzo in funzione orientativa, anche per favorire la reversibilità delle scelte degli studenti"*.

Ci si chiede come sia possibile “*favorire la reversibilità delle scelte degli studenti*” a fronte di impianti culturali, pedagogici, metodologici, organizzativi così diversi, ad esempio con il sistema dei licei, e per i quali addirittura si anticipa proprio al biennio la scelta dell’indirizzo, con un ritorno ad un lontanissimo passato.

L’impressione è che si tratti di pure e semplici affermazioni di principio prive di qualsiasi fondamento reale e che mirano a nascondere uno dei veri obiettivi del riordino del secondo ciclo di istruzione: la precocità e la irreversibilità delle scelte degli studenti.

Didattica laboratoriale

Il tema della laboratorialità e della sua praticabilità nella concreta prassi educativa è un altro punto dolente dei documenti fin qui elaborati dal MIUR.

Da un lato abbiamo:

- la riduzione del tempo scuola;
- il drastico ridimensionamento delle ore e delle attività nei laboratori tecnico scientifici;
- il conseguente taglio dell’organico dei docenti ITP.

Sono aspetti che indeboliscono di fatto le possibilità di dare continuità alle esperienze attuate negli ultimi anni negli istituti professionali.

Dall’altro, il richiamo a metodologie didattiche improntate alla valorizzazione del metodo laboratoriale e del pensiero operativo, all’analisi e alla soluzione dei problemi, al lavoro cooperativo per progetti, presente nel “Profilo culturale, educativo e professionale degli istituti professionali”, ha inciso in minima parte nella stesura delle Linee Guida.

In altre parole un forte richiamo alla pratica laboratoriale, dovrebbe implicare:

- una coraggiosa rilettura degli impianti metodologici e didattici di tutte le discipline;
- l’abbandono dell’idea che la lezione frontale sia l’elemento preponderante nella quotidiana pratica didattica;
- una particolare attenzione alle dimensioni operativa, progettuale e di ricerca;
- l’investimento sull’estensione dei laboratori in tutto il sistema della secondaria di II grado.

Struttura delle Linee guida e coerenza con il Regolamento sugli istituti professionali. Certificazione delle competenze

Nella Premessa delle Linee guida dell’istruzione professionale, il profilo in uscita dei diplomati dei diversi settori è connotato da elementi comuni sinteticamente riconducibili:

- alla conoscenza delle esigenze e delle innovazioni in atto del settore di riferimento nell’ottica della valorizzazione dell’ambiente e del territorio;
- alla conoscenza delle tecnologie relative alla gestione ed alla erogazione dei servizi, ed alla capacità di interagire con il mondo del lavoro, con istituzioni, enti pubblici e privati operanti sul territorio.

I risultati di apprendimento del settore, dovrebbero consentire al diplomato *di agire con autonomia e responsabilità nei processi produttivi relativi alle filiere di riferimento considerati nella loro dimensione sistemica ed assumere ruoli operativi nei processi produttivi di riferimento.*

Dall'analisi incrociata e sistematica

- dell'allegato A al Regolamento sui professionali "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Professionali" ed in particolare dei Risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi"
- dei risultati di apprendimento specificati in termini di competenze comuni agli indirizzi del settore servizi (Allegato B) e industria e artigianato (Allegato C)
- delle Linee guida delle discipline comuni.

è evidente un grado di approssimazione a livello pedagogico-didattico allarmante.

1. In primo luogo rileviamo una pesante ed inutile ripetitività nei vari documenti e allegati di quanto già descritto nel "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Professionali": I "risultati di apprendimento" di cui all'allegato A coincidono quasi parola per parola con le competenze di cui agli allegati B e C e con i risultati di apprendimento delle singole discipline delle Linee guida. In altre parole: o ciascun documento ha una sua funzione ed una sua specificità oppure è sufficiente effettuare un semplice rimando al documento generale.
2. In secondo luogo i risultati di apprendimento (allegato A) non sono considerati in maniera trasversale, come traguardi comuni a tutti gli insegnamenti, ma sono interpretati, nelle Linee guida, in termini disciplinari. In altre parole le Linee guida effettuano uno "spacchettamento" dei risultati di apprendimento, ricollocando quest'ultimi nelle varie discipline.

Ad esempio:

- *"valutare fatti ed orientare i propri comportamenti in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani;" e "partecipare attivamente alla vita sociale e culturale a livello locale, nazionale e comunitario"* risultano essere, nelle linee guida, un traguardo di esclusiva pertinenza di Storia;
- *"utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici;"* sarebbe di pertinenza esclusiva di Lingua e Letteratura Italiana.

Questa scelta rende evidente, da un lato, l'impermeabilità di queste linee guida alla didattica laboratoriale, alla pratica del "lavoro cooperativo per progetti" e, dall'altro, che le competenze sono intese in termini eminentemente disciplinari.

Questo aspetto appare dirimente rispetto alla certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione: come è possibile certificare competenze riferite ai 4 assi di cui al DM 22/08/07, se la valutazione sarà riferita ad apprendimenti disciplinari?

Glossario

Non può essere sottaciuta la scelta del MIUR di compilare un glossario che, anche nel caso di termini relativi ad aspetti eminentemente pedagogici e didattici, ha avuto come esclusivo riferimento quello delle risoluzioni del Parlamento Europeo, della Commissione Europea, delle disposizioni legislative nazionali.

Tale scelta, se da un lato testimonia un approccio arido e burocratico ad una dimensione per sua natura dinamica e in continua evoluzione quale è la definizione dei traguardi

comuni a tutti gli studenti frequentanti un determinato percorso scolastico, dall'altro, espone il MIUR e gli estensori delle Linee guida all'accusa di insufficienti "competenze" in campo pedagogico. Esempio lampante è il termine "Apprendimento" declinato in tutte le possibili maniere (formale, informale, non formale, permanente) ma del quale non si riesce a dare un'autonoma e scientificamente valida definizione. Insomma l'apprendimento è l'apprendimento!

La sussidiarietà

Le linee guida per gli istituti professionali statali non si misurano in alcun modo con la possibilità che i percorsi realizzati siano finalizzati al rilascio delle qualifiche triennali, previste dall'Accordo del 29 Aprile scorso, definito dalla Conferenza Unificata. Si finge di parlare di un biennio inserito in unico percorso quinquennale, mentre la realtà si configura in modo del tutto diverso.

In questa fase, infatti, appare molto verosimile l'ipotesi che, nella maggioranza delle regioni italiane, l'istruzione professionale statale offrirà, in regime di sussidiarietà, percorsi finalizzati al rilascio delle qualifiche triennali.

Non solo, le stesse modalità con le quali si realizzerà tale sussidiarietà potrà essere ulteriormente articolata, a secondo del tipo e del contenuto dei singoli accordi bilaterali Stato/ Regioni che possono, legittimamente, prevedere sia una sussidiarietà totale, per l'intero triennio, sia una sussidiarietà parziale, relativa al solo biennio statale, con un terzo anno offerto dal sistema regionale di Formazione professionale.

Cosa si farà effettivamente negli istituti professionali statali nelle prime classi dell'anno scolastico 2010/11 è, quindi, molto confuso e le Linee guida non sono di alcun supporto alle scuole che rischiano di essere lasciate sole a rispondere al sacrosanto diritto degli studenti ad una buona e perlomeno chiara offerta formativa.

Iter di approvazione delle Linee guida

L'art. 8 comma 1 del Dpr 275/99, prevede che *"il Ministro della pubblica istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce, a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:*

(...);

2. *gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;"*

Le Linee guida, in base all'art. 8 comma 6 del Regolamento sui professionali, avrebbero lo scopo di definire il passaggio al nuovo ordinamento e di sostenere l'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche.

Da quanto citato, a parere della FLC CGIL, le Linee hanno carattere provvisorio e dovrebbero essere comunque emanate con la procedura prevista dal DPR 275/99 e non con un semplice decreto ministeriale o interministeriale.

B) Osservazioni relative ad alcune aree disciplinari

Premessa

Le linee guida non prevedono un curriculum costruito su competenze correlate o imperniato sugli Assi culturali previsti dal Regolamento sull'obbligo di istruzione (DM 139/07). L'assunzione dei 4 assi comporterebbe l'immediato spostamento dai curricula basati sugli apprendimenti ai curricula fondati sulle competenze che ruotano attorno agli assi in questione.

In altre parole la Commissione che ha elaborato le Linee guida ha sostanzialmente ignorato la portata fortemente innovativa dei termini: assi culturali, competenze, conoscenze, abilità, capacità, curriculum ecc. che avrebbero comportato una rivisitazione di tutti i processi fin qui messi in atto nella didattica.

LINGUA E LETTERATURA ITALIANA

Nell'ambito di **Lingua e Letteratura Italiana**, non c'è alcun cenno alle competenze testuali, che fondano l'elaborazione di testi funzionali essenziali per la quotidianità e necessari per questo profilo formativo, mentre, piuttosto, si parla di un uso (neanche consapevole e critico) del patrimonio lessicale ed espressivo a seconda delle esigenze comunicative, che sarebbe come a dire: *farsi capire, è sufficiente!* Decade in questo caso sia la padronanza che l'efficacia comunicativa.

La storia della cultura, della letteratura, delle arti, in cui lo studente deve muoversi *agevolmente* è determinata "a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale correlate ai settori di riferimento", il che vuol dire acquisire un'ottica parziale e predefinita dell'evolversi di questa enorme produzione del pensiero e della creatività umana.

D'altro canto, ed in parte in contraddizione, lo studente deve avere una prospettiva interculturale, ovvero, dovrà conoscere le culture di altri popoli nell'ottica del libero mercato del lavoro o di prospettive di studio all'estero.

L'impovertimento delle competenze (peraltro taciute anche a livello lessicale) non consentirà di certo a questi giovani di coltivare sogni e speranze di prosecuzione di studi in altre realtà formative europee, ma semplicemente di muoversi a seconda delle esigenze della domanda di lavoro.

A fronte di una inesistente padronanza linguistico – espressiva e dei meccanismi e delle tecniche della comunicazione verbale e non verbale, lo studente dovrà "individuare ed utilizzare le moderne forme di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete."

Anche questo conferma un progetto di dequalificazione dell'istruzione professionale: farsi capire, avere un'infarinatura della cultura generale nei suoi vari aspetti e sapere usare il PC almeno per quanto serve al lavoro esecutivo, che è l'unico obiettivo certo di questo profilo formativo

Sfugge tuttavia anche l'essenziale di un obiettivo di tal fatta. Il mercato necessita di forza lavoro flessibile e pronta alla riconversione, il che comporta una formazione duttile e pronta ai mutamenti ed alle innovazioni continue di processi e procedure.

Occorrerebbe, dunque, una solida base di competenze chiave in grado di assicurare al futuro lavoratore velocità di apprendimento e capacità di cambiamento. La via proposta dal Ministero non arriva da nessun'altra parte che non sia quella di sfornare lavoratori ripetitivi e per niente duttili alle conoscenze ed alle competenze lavorative. Lavoratori esecutivi a cui non necessiterà alcun apprendimento aggiuntivo.

LINGUA STRANIERA

Dalla lettura delle Linee guida relative all'insegnamento della Lingua inglese rileviamo come aspetti positivi:

- il documento di riferimento è il QCER : un documento di indiscutibile valore e ancora insuperato, ancorché tradotto in modo maldestro e senz'anima;
- il riferimento agli aspetti paralinguistici della produzione orale: qui si riconosce che la comunicazione non è fatta solo di parole ma sono fondamentali i prerequisiti non linguistici.
- La Nota Metodologica: ribadisce la necessità dei docenti di area linguistica di programmare insieme, l'analisi contrastiva della lingua inglese e dell'italiano, degli aspetti culturali, del funzionamento delle due lingue.

Fra le criticità segnaliamo:

1. superfluo appare il riferimento alla struttura sillabica perché troppo difficile e non indispensabile;
2. superfluo appare anche il riferimento alla punteggiatura, tenuto conto del livello della tipologia di produzione scritta previste dalla Scheda.
3. Conoscenze: se appare positivo evidenziare la necessità della conoscenza del Lessico di base, non comprensibile è, subito dopo, il riferimento alla "*conoscenza di un repertorio base di parole e frasi*". Tale riferimento fa sospettare che si voglia ritornare ai proutuari di frasi tipo "all'aeroporto", "al post office", "al supermarket" ecc, secondo un trito e superato metodo situazionale.
4. Il riferimento all'ambito sociale- professionale" nel capitolo "Abilità" andrebbe assolutamente cassato: il Primo biennio deve occuparsi dei saperi di base e non ci dovrebbe essere nessun richiamo alla "professione" che andrà sviluppata nel Secondo biennio e in Quinta.

Il tutto appare come il tentativo di mettere assieme, in modo disorganico, competenze funzionali semplici, quali il farsi capire durante un viaggio nelle esigenze primarie, con competenze linguistico – espressive buone per un quinto anno.

STORIA

La scarsa tenuta e l'incoerenza tra apprendimenti finali e conoscenze ed abilità scandite nel biennio e l'anomalo accostamento di conoscenze da scuola primaria con abilità da quinto anno, ritorna nelle linee di **Storia**.

Lo studente alla fine del quinquennio, sulla carta, deve:

- *sapere orientare e valutare i propri comportamenti in coerenza con la nostra Costituzione e con le Carte internazionali dei diritti umani;*
- *utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi anche ai fini dell'apprendimento permanente;*
- *partecipare attivamente alla vita sociale e culturale a livello locale, nazionale e comunitario*

ovvero acquisire e maturare un'autonomia di pensiero e di comportamento; deve possedere e padroneggiare un solidissimo bagaglio culturale oltre che consolidare competenze chiave e strutture disciplinari ed interdisciplinari.

Si coglie davvero una contraddizione tra l'identità di questo profilo professionale, i risultati di apprendimento, le conoscenze e le abilità snocciolate nel biennio.

Parrebbe proprio che queste linee siano state scritte senza alcuna coerenza e mettano assieme di tutto (e di niente), lasciando al libero arbitrio (con una malintesa interpretazione del senso e del significato dell'autonomia) tanto l'approccio metodologico – didattico quanto la sostanza pedagogica.

MATEMATICA

Le linee guida per i bienni degli Istituti professionali evidenziano in modo eclatante la differenza di impostazione con le Indicazioni per i Licei.

Le Indicazioni si caratterizzano infatti come la riproposizione di vecchi programmi, oberati da generiche elencazioni di argomenti, nonché da una differenziazione nei vari Licei ottenuta per sottrazioni successive invece che da precise indicazioni di percorso.

In tal modo il raggiungimento di competenze comuni alla fine del biennio dell'obbligo diviene praticamente impossibile.

La mancanza di una visione culturale d'insieme del riordino della scuola superiore si evidenzia con grande chiarezza nell'esplicitazione dei programmi di matematica, che dovrebbe essere una delle discipline di base, capaci di fornire gli strumenti culturali per la comprensione della società in cui viviamo.

Nell'ambito di una pessima riforma della scuola superiore di secondo grado, che pur nella positiva diminuzione della frammentazione si caratterizza soprattutto per la drastica riduzione delle ore, l'assetto degli Istituti professionali ha comunque un assetto più coerente, rispetto a quello dei Licei, anche in funzione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico.

Si mantiene un'area comune nel biennio degli istituti professionali e la matematica non scende mai sotto le 4 ore settimanali medie (contro le 3 della maggioranza dei Licei), soglia che, per quanto riguarda il biennio, era stata indicata come minima per una formazione matematica di base, visto il carattere fondante che tale disciplina ha.

Anche per quanto riguarda le Linee guida fin qui rilasciate dalla Commissione che vi ha lavorato, si segnala una minore indeterminatezza rispetto alle analoghe indicazioni per i Licei.

La ripartizione dei quattro temi e l'articolazione in Conoscenze e Abilità (assente nelle Indicazioni per i Licei) fornisce infatti un quadro che permette di dare un carattere unitario ai diversi indirizzi e alle diverse piegature che singole scuole e docenti vorranno adottare.

Di seguito segnaliamo i punti di maggiore debolezza:

- a) Una non definizione dei campi problematici cui sono rivolti gli strumenti appresi. Per esempio, come è noto, "fattorizzare un polinomio" può essere un problema complicatissimo (a meno che non ci si riferisca agli addomesticati polinomi scolastici). Ma perché non riferirsi esplicitamente a "casi semplici" e al loro utilizzo non soltanto per operare con frazioni algebriche, ma anche per risolvere equazioni polinomiali (caso interessante a scuola spesso trascurato)? Anche in questo caso, poi, ci si può affidare a software affinché, al di là del tecnicismo minimo che va imparato, lo strumento – con l'ausilio del computer – possa essere utilizzato con maggiore valenza culturale.
- b) Perché introdurre le funzioni circolari, ma soprattutto come, visto che non si accenna ad alcun argomento di trigonometria? Ribaltando quanto era scritto in ormai antichi programmi di biennio ("Brocca"), in cui si parlava soltanto di seno e coseno di angoli convessi – sufficienti per alcune applicazioni nelle scienze – qui si suggerisce di considerare le funzioni come "macchine" di cui ignorare sostanzialmente l'origine geometrica.
- c) Non spetta certo a *Linee guida* risolvere annosi problemi didattici; tuttavia appare troppo vaga la modalità suggerita per la geometria. Occorrerebbe fare scelte più nette. Se infatti l'obiettivo, in termini di abilità, consiste nel "*comprendere dimostrazioni e sviluppare semplici catene deduttive*", ma d'altra parte si vogliono utilizzare le "*principali trasformazioni geometriche*" nella "dimostrazione di proprietà

- geometriche”, occorrerebbe sottolineare la necessità di partire da un apparato assiomatico forte (per esempio, già i tre criteri di congruenza dati come assiomi) in modo che sia più rapida la catena deduttiva, mettendo in evidenza che la “congruenza” è il corrispettivo relazionale e astratto delle isometrie.
- d) Sempre a proposito di “Geometria” i termini “assioma” e “postulato” non possono essere affiancati o contrapposti a questo livello di studi e d’età: la loro collocazione logica è infatti la medesima; ciò che li differenzia riguarda la storia e la filosofia della matematica.
 - e) Spicca l’assenza del termine “insieme” e ciò è forse un bene; tuttavia sarebbe meglio parlare di “insiemi numerici” anziché di numeri interi, razionali, etc. Infatti, una loro classificazione è necessaria sia per comprenderne l’origine legata a diversi problemi sia perché è sempre importante comprendere in quale ambiente numerico è opportuno o necessario risolvere un problema. Anche senza svolgere una “teoria degli insiemi” diciture, e simbolismi, quali $x \in \mathbf{N}$, oppure $\mathbf{N} \subseteq \mathbf{Q}$ devono far parte di un patrimonio comune.
 - f) Analogamente, non sarebbe interessante una trattazione della logica, ma a questo livello d’età concetti e simbolismi, quali \exists , \forall , o la differenza tra \Rightarrow e \Leftrightarrow , devono essere presenti.

DIRITTO ED ECONOMIA

Analizzando le linee guida del biennio iniziale degli istituti professionali, relativamente al diritto e dell'economia, rileviamo una palese contraddizione tra gli esiti finali delle competenze indicate alla fine del quinquennio e l'impostazione sostanzialmente unitaria prevista per il biennio.

Le conoscenze e le abilità che si richiedono per il primo biennio dei professionali, infatti, sono assolutamente identiche sia nel settore Servizi che in quello Industria ed Artigianato e le stesse *Abilità e Competenze* si richiedono per il biennio degli istituti tecnici.

E' una scelta che interpretiamo coerente alla necessità/opportunità di costruire un biennio unitario in tutti gli indirizzi della scuola secondaria superiore – dato l'elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni a regime dall'anno scolastico in corso -, che però non è stata fatta, visto, ad esempio, che proprio le discipline giuridiche ed economiche sono scomparse dai bienni dei licei.

Anche per gli istituti professionali tali discipline sono, opportunamente, collocate nell'"Area generale", ma contemporaneamente si afferma che il percorso deve essere definito in modo che lo studente consegua "*i risultati di apprendimento*" descritti a fine quinquennio.

Ma la riduzione del diritto nel triennio successivo della maggior parte dei professionali, rischia di portare ad una perdita proprio di quei saperi e competenze economico – giuridiche, fondamentali nelle figure "professionali" di riferimento.

Tale rischio appare concreto, laddove si analizza quanto previsto dai quadri orari dei professionali per il triennio.

Non è assolutamente chiaro, infatti, chi e (soprattutto) cosa si insegnerà in materie di nuova istituzione quali "*Diritto e tecniche amministrative della struttura ricettiva*" (prevista al 3°, 4° e 5° anno dei Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera), oppure "*Valorizzazione delle attività produttive e legislazione di settore*", (prevista al 4° e 5° dei Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale").

Laddove tali materie non fossero caratterizzate anche da una impronta giuridico economica, infatti, il diplomato in "*Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale*" (il vecchio professionale per l'agricoltura...) potrebbe ignorare i concetti di base del Diritto agrario (che ora studia al quinto anno). Analogamente, il diplomato in "*Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera*" (ex alberghiero...), alla fine del percorso nulla saprebbe dei "Principali contratti dell'azienda ristorativa", delle "norme sulla sicurezza" o della "legislazione igienico sanitaria".

L'insieme, quindi, risulta un ibrido per il quale le due impostazioni (biennio unitario e formazione professionale specifica), diverse ed in qualche misura persino contrapposte, non garantiscono le condizioni per il raggiungimento né dell'uno né dell'altro obiettivo.

Per tacere dell'impostazione che dovrebbe avere tale disciplina, ma anche tutte le altre, nell'eventuale biennio del triennio di qualifica, realizzabile, in regime di sussidiarietà, da parte del sistema di istruzione professionale statale!

LE DISCIPLINE DI INDIRIZZO

La progressiva evoluzione dell'istruzione professionale da ancella di una produzione industriale e artigianale semimanuale e di pratiche socio-amministrative elementari ad una scuola a tutti gli effetti, in grado di sviluppare le abilità specialistiche operative in competenze tecno-logiche di carattere produttivo, amministrativo e relazionale, sembra bruscamente arrestarsi per essere ripiegata in logiche precocistiche.

Per l'istruzione professionale si prevede, infatti, una relazione totalmente diversa dagli altri ordini secondari tra le discipline generali e quelle di indirizzo, prevedendo già dal primo anno un incanalamento più rigido e ben circoscritto sui percorsi professionalizzanti.

E' una scelta che contraddice persino la struttura quinquennale della "nuova" istruzione professionale e che prefigura in realtà un ritorno ad un ciclo breve "de facto", segnato da quel 25% di cosiddetta flessibilità in prima e seconda, che accentua ulteriormente il tratto di canalizzazione precoce caratterizzante l'intero impianto della scuola secondaria superiore.

Nondimeno le linee guida per gli insegnamenti di indirizzo nei bienni iniziali degli istituti professionali, sono segnate da due caratteristiche: la genericità e l'improvvisazione.

1. Una prima incoerenza è rilevabile per il settore "Industria e Artigianato" indirizzo "Produzioni industriali e artigianali".

La disciplina "Laboratori Tecnologici ed esercitazioni", che risulta poter essere assegnata a ben 28 classi di concorso diverse, dovrebbe caratterizzare le ulteriori opzioni previste (non ancora definite in quanto rinviate ad uno specifico decreto ancora non varato), e invece è un generico elenco di contenuti teorici che non hanno alcun riferimento a specifici settori produttivi.

2. La seconda incoerenza è la totale mancanza di collegamento con lo sviluppo delle competenze culturali che sono l'obiettivo centrale dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione ad almeno dieci anni di scuola.

Gli insegnamenti di indirizzo nei professionali sono chiamati a svolgere un ruolo importante in riferimento alle competenze relative all'area scientifico-tecnologica (in particolare per il settore industria e artigianato) e per le competenze relative all'area storico-sociale (in particolare per il settore servizi). Rappresentano il supporto all'equilibrio, complesso ma determinante, tra il compimento della formazione di base (alla quale le discipline di indirizzo devono offrire un contributo determinante) e l'orientamento/propeudeuticità verso i curricula dei trienni.

3. La terza incoerenza è in riferimento allo standard minimo che devono possedere le indicazioni nazionali per permettere alle scuole la loro traduzione in curriculum.

L'impianto proposto è evidentemente un improvvisato taglia e incolla effettuato attingendo dai piani di studio degli ultimi trent'anni, nonché dagli indici della manualistica.

Alla mancanza di un progetto culturale che caratterizza i regolamenti di riordino si aggiunge l'assenza del progetto curricolare.

Roma, 4 Giugno 2010