

DECRETI DELEGATI L. 107/2015

Nella stesura definitiva i decreti hanno recepito solo in parte i rilievi e le proposte delle associazioni. Permangono punti di fragilità, ambiguità, nodi irrisolti, vaghezza circa le risorse effettive e la 'forza' pedagogica di alcuni aspetti positivi, che però faticano a trovare collocazione in un mare di piccole indicazioni, non sempre coerenti e organiche tra loro. La lettura di ogni singolo decreto e di tutti i decreti nei loro aspetti trasversali e negli specifici riferimenti a punti della L.107/2015, non restituisce, o almeno noi del MCE non siamo in grado di coglierlo, un quadro di sistema in grado di sostenere i processi di cambiamento necessari a qualificare il fare scuola oggi, nella direzione della garanzia del successo formativo per tutti.

Come coniugare *“lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita”*(D.LGS N°66), con il permanere dei voti, della bocciatura sin nel primo ciclo, con l'assenza di livelli essenziali di prestazione che il sistema scolastico e gli EE.LL. dovrebbero essere in grado di garantire affinché la geografia e lo status di nascita non continuino a definire i destini dei tanti?

Forse sarebbero serviti meno decreti, meno articoli, una maggiore chiarezza di visione, più fiducia nell'autonomia scolastica e focalizzazione sui processi più che sulle disposizioni per introdurre le poche innovazioni capaci di illuminare e dirigere lo sguardo su cosa si vuole che sia la scuola del successo formativo di tutte e di tutti.

E' mancato il coraggio politico di scelte di fondo sulla collegialità, la democrazia, la valutazione, l'inclusione come problema di un'intera comunità, il ruolo unico della docenza.

E' mancata la consapevolezza del ruolo determinante che la scuola può esercitare sulla trasformazione della società in senso democratico e la lungimiranza nel cogliere l'opportunità per fare di una riforma l'occasione per rinsaldare il legame tra società, politica ed educazione. E ciò in un periodo, ormai lungo, di profonda crisi delle istituzioni democratiche.

Ed è così che ci sentiamo coinvolti in un altro giro di giostra, che tra l'altro non finirà qui, stante il fatto che diversi decreti prevedono l'emanazione di ulteriori norme, regolamenti,

Avrà la forza la migliore scuola di implementare quanto previsto sottraendosi ai meccanismi di resistenza passiva, rassegnazione e sfiducia e di dare senso, sostanza pedagogica e prospettiva a quanto la norma ormai prevede? E' necessario sicuramente partire da una lettura critica dei decreti e da un approccio collegiale e cooperativo per muoversi nei nuovi scenari che si impongono alla scuola.

Di seguito abbiamo cercato di riportare, in modo sintetico, quelli che ci sembrano i cambiamenti più significativi introdotti dai Decreti, evidenziando alcuni punti di forza e tanti punti di debolezza.

ANALISI DEI CAMBIAMENTI INTRODOTTI

Dlgs N° 62 del 13 aprile 2017

NORME IN MATERIA DI VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CICLO ED ESAMI DI STATO

Molto di quanto contenuto nel decreto era già nei precedenti decreti sulla valutazione Moratti e Gelmini e/o nelle linee guida per la certificazione delle competenze: era proprio necessario un ulteriore decreto generico che non modifica di molto l'esistente? Certo, l'impianto normativo è meno "punitivo" rispetto ai precedenti che intendevano dare il segnale di una scuola tornata "seria", una scuola della bocciatura e del grembiolino. Ma può anche risultare troppo poco vincolante.

Si ribadiscono le finalità formative della valutazione e il richiamo alle Indicazioni Nazionali (art.1). Continua però a mancare un riferimento alla necessaria interrelazione e interdipendenza tra valutazione e programmazione dei docenti.

Resta la valutazione espressa con **votazione in decimi** anche nella scuola primaria (art.2) che viene integrata dalla **descrizione del processo** e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto. Questa nuova previsione non risolve però la contraddizione, la moltiplicazione e la confusione valutativa tra pagella e certificazione delle competenze che, rilasciata al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione, prevede enunciati descrittivi dei diversi livelli di acquisizione delle competenze (art.9). I modelli nazionali di certificazione delle competenze emanati dal MIUR terranno conto di: profilo dello studente; competenze chiave UE come recepite nell'ordinamento italiano; valorizzazione delle competenze significative anche in situazione di apprendimento non formale/informale; coerenza con PEI per disabili; descrizione del livello raggiunto nelle prove nazionali e certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese.

Cambia la **valutazione del comportamento** per la scuola secondaria che, come per la primaria, va espressa attraverso un giudizio sintetico e riferita allo sviluppo delle competenze di cittadinanza (art.2.c.5).

Alle **rilevazioni INVALSI**, già previste per italiano e matematica, si aggiunge l'inglese (nella primaria solo per la classe V); nella scuola media la prova nazionale non sarà inserita nell'esame di Stato, ma svolta ad aprile e la partecipazione sarà requisito per l'ammissione all'esame, con relative prove suppletive per gli alunni che non vi potranno partecipare (artt.4 e 7). Positivo aver eliminato la prova INVALSI dall'esame di Stato e il peso del suo esito sulla valutazione finale che costringeva i docenti a vere e proprie acrobazie valutative per permettere a un alunno di raggiungere la media del 6 per superare l'esame. Tuttavia, per quanto anche in questo decreto viene confermato il valore di contributo delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti al processo di autovalutazione delle scuole, dall'altro esse continuano ad avere un peso nella valutazione degli alunni poiché necessarie all'ammissione all'esame di Stato. Viene poi precisato (ar.7c.5) che le azioni relative allo svolgimento delle rilevazioni nazionali costituiscono per le istituzioni scolastiche attività ordinarie d'istituto.

Nella scuola primaria resta la **non ammissione alla classe successiva** solo in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione (art.3), mentre nella scuola secondaria (art.6) la non ammissione alla classe successiva o all'esame conclusivo del primo ciclo è prevista nel caso di parziale o mancata acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline, in caso di sanzione disciplinare (come da Statuto degli studenti) o di non validazione dell'anno scolastico.

Viene poi esplicitamente richiamato, sia per la scuola primaria che secondaria, l'impegno dell'istituzione scolastica ad attivare **specifiche strategie per migliorare i livelli di apprendimento** per gli alunni le cui valutazioni periodiche o finali indichino carenze.

Positivo è aver riconosciuto pari dignità alle **attività alternative** rispetto all'IRC. In caso di deliberazione di non ammissione, è prevista infatti l'espressione di voto anche del docente per le attività alternative e per gli alunni che si sono avvalsi di detto insegnamento (art.5 c.6). Così come positivo è aver superato il vincolo per l'ammissione all'esame di Stato del conseguimento di una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina. Il voto di ammissione all'esame conclusivo del primo ciclo resta espresso in decimi (art.6 c.5).

COSA CAMBIA PER L'ESAME DI STATO PRIMO CICLO (art.10)

Per ogni istituzione scolastica **svolge le funzioni di Presidente il dirigente scolastico**, o un docente collaboratore del DS.

Positiva la **riduzione delle prove scritte** a 3: italiano, matematica e lingue straniere (articolata in sezioni ciascuna per ogni lingua studiata).

Colloquio basato su capacità di argomentazione- risoluzione problemi- pensiero critico e riflessivo (se per questo si intende non tanto la piena acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo, che è l'esito di processi di maturazione endogena più che dell'esposizione a processi di insegnamento, quanto le abilità di pianificazione, l'impiego di procedimenti euristici e metacognitivi; il transfer); padronanza competenze di cittadinanza e lingue straniere (l'accertamento dovrebbe consistere nella padronanza degli apparati disciplinari e di forme interdisciplinari, interconnesse, di una comprensione in profondità...).

Tranne che per la non partecipazione del voto della prova INVALSI, le modalità di valutazione finale dell'esame non cambiano. Se l'alunno ottiene dieci decimi la commissione può decidere il conferimento della lode: è proprio così risolutivo e ispiratore di imitazioni virtuose nell'epoca del narcisismo e della compulsione ad avere, delle spinte all'anticipazione a tutti i costi, del merito e dell'eccellenza?

Per la valutazione degli alunni disabili (art.11) viene confermato il valore equivalente delle prove differenziate ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma finale. A cambiare è che l'attestato di credito formativo viene rilasciato solo nel caso le alunne e gli alunni con disabilità non si presentino agli esami (art.11 c.8).

Eliminata la sconcertante previsione, presente nella bozza di delega, di attestato di credito formativo in casi di particolare gravità del disturbo di apprendimento. Su richiesta della famiglia e conseguente approvazione del consiglio di classe, è previsto l'esonero dall'insegnamento delle lingue straniere e di percorso didattico personalizzato, così come la possibilità di sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, con valore equivalente ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma.

L'esame di Stato nel secondo ciclo di istruzione (art.12) deve tener conto della partecipazione alle attività di alternanza scuola-lavoro, dello sviluppo delle competenze digitali e del percorso dello studente (attività opzionali), nonché delle attività svolte nell'ambito di «Cittadinanza e Costituzione».

A garantire il regolare funzionamento, organizzazione e gestione degli esami di Stato e le iniziative organizzativo-didattiche per il recupero delle carenze formative vengono previste **verifiche e monitoraggi da parte della funzione ispettiva** (c. 5).

Condizioni per l'ammissione all'esame di stato (art.13) sono: la frequenza di almeno $\frac{3}{4}$ del monte ore annuale personalizzato; aver partecipato alle prove INVALSI nell'ultimo anno (italiano, matematica e inglese); lo svolgimento dei percorsi di alternanza scuola- lavoro; il voto non inferiore a 6/10 nelle discipline e nel comportamento. Il Consiglio di classe può deliberare l'ammissione in caso di votazione inferiore a sei decimi con relative motivazioni .

Modificata l'attribuzione del punteggio per il credito scolastico maturato nel secondo biennio e nell'ultimo anno fino a un massimo di quaranta punti, di cui dodici per il terzo anno, tredici per il quarto anno e quindici per il quinto anno (art.15); il decreto fornisce una tabella che stabilisce la corrispondenza tra la media dei voti riportata agli scrutini finali e la fascia di attribuzione del credito scolastico.

Positiva l'introduzione del divieto per un alunno proveniente da una scuola privata di sostenere l'esame di Stato c/o scuola paritaria che dipenda dallo stesso gestore della scuola privata frequentata o altro gestore ad esso in qualche modo legato (art.16 c.3); previsione che finalmente comincia a far luce sul funzionamento di alcune scuole paritarie che, seppure inserite nel sistema nazionale d'istruzione, fanno prevalere interessi privati non sempre legittimi.

La composizione della **commissione d'esame** non cambia: una ogni due classi, è composta da tre membri esterni e per ciascuna delle due classi da tre membri interni. Il presidente è esterno. E' assicurata la presenza dei commissari delle materie oggetto di prima e seconda prova scritta.

Viene **abolita la terza prova d'esame scritto** - se ne prevedono solo 2 a carattere nazionale (italiano e quella avente per oggetto una o più discipline caratterizzanti il corso di studio) e il colloquio (art.17), le cui modalità organizzative saranno definite in un successivo decreto.

Per le due prove scritte, al fine di uniformare i criteri di valutazione delle commissioni d'esame, saranno definite dal MIUR griglie di valutazione per l'attribuzione dei punteggi.

Il punteggio finale d'esame è in centesimi: max venti punti per la valutazione di ciascuna delle prove scritte e del colloquio. Positivo l'aumento del punteggio sino a 40 punti per il credito scolastico, valorizzando nella valutazione finale l'intero percorso di studio.

Per i candidati con certificazione di DSA nel caso in cui la seconda prova scritta sia in inglese possono essere sottoposti ad una prova orale sostitutiva (art.17 c. 12).

Resta incomprensibile la previsione, già presente nei primi documenti, di prove non equipollenti a quelle ordinarie in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, finalizzate solo al rilascio dell'attestato di credito formativo (c.13).

Previsto il **curriculum allegato al diploma** (art.21), in cui sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l'indicazione del monte ore complessivo per ognuna di esse. Nello stesso documento sono previste: l'indicazione, in forma descrittiva, dei livelli di apprendimento, conseguiti nelle prove INVALSI; la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese; le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico; le attività di alternanza scuola-lavoro ed altre eventuali certificazioni conseguite, anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro.

Dlgs N° 59 del 13 aprile 2017

RIORDINO, ADEGUAMENTO E SEMPLIFICAZIONE DEL SISTEMA DI FORMAZIONE INIZIALE E DI ACCESSO NEI RUOLI DI DOCENTE NELLA SCUOLA SECONDARIA

Un piano di formazione organico, iniziale e in servizio, dovrebbe essere centrato sulla costruzione delle competenze per insegnare ¹ in un'ottica di scuola come comunità:

- organizzare e animare situazioni di apprendimento
- gestire la progressione degli apprendimenti
- ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione
- coinvolgere gli alunni nel loro lavoro e nel loro apprendimento
- organizzare il lavoro di gruppo
- partecipare alla gestione della scuola
- informare e coinvolgere i genitori
- servirsi delle nuove tecnologie
- affrontare i doveri e i dilemmi della professione
- gestire la propria formazione continua

¹ Perrenoud, 'Dix nouvelles compétences pour enseigner', 1999

La formazione dei docenti di scuola secondaria, come di qualsiasi altro ordine di scuola, richiede una prospettiva più ampia che non separi il momento dell'ingresso dagli altri momenti della biografia professionale.

Si ritiene problematica la scelta di una **formazione separata** e diversa per i docenti della secondaria rispetto a quelli dell'infanzia (e ora del sistema zero-sei) e della primaria. Con il rischio di rinsaldare antichi steccati. L'obiettivo da sempre indicato e mai realizzato del ruolo unico docente, nonostante la nascita degli istituti comprensivi, si allontana definitivamente e si riproducono (aumentandole) le separatezze di sempre.

Positiva la previsione di **concorsi biennali su base regionale** (o interregionale) a cui accedere con laurea magistrale (due prove scritte nazionali e una orale; la prima prova in una disciplina scelta dal candidato, il cui superamento è condizione per accedere alla prova successiva; per il sostegno un altro scritto a carattere nazionale) e 24 crediti formativi. Così come positivo il **superamento dei corsi abilitanti**. Gli ammessi optano per l'inserimento in una sola delle graduatorie a cui hanno accesso e si avviano al percorso FIT (formazione iniziale, tirocinio e inserimento) frequentando un triennio che si configura come un percorso verticale unitario che prevede il tirocinio e l'inserimento progressivo nella funzione docente con valutazioni intermedie e finali. Non possiamo che condividere una formazione docente per la secondaria fondata sulla pedagogia, sulla didattica disciplinare, sulla psicologia dell'apprendimento. Ci preoccupa la separazione dagli altri ruoli e il rischio di settorializzazione (la mancata costruzione di percorsi interrelati fra statuti disciplinari delle scienze umane e sociali e scienze fisiche e della natura continua a essere una delle gravi limitazioni della nostra scuola). L'amministrazione stipulerà un contratto triennale con i partecipanti, rinnovato annualmente sulla base della valutazione intermedia e finale. Seguiti da un tutor universitario, stenderanno un progetto di ricerca azione. Il percorso sarà frutto di collaborazione fra la scuola e l'università, le istituzioni dell'alta formazione artistica coreutica musicale (le associazioni non sono previste). Il percorso intende sviluppare le competenze culturali, disciplinari, didattiche, metodologiche, pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative, tecnologiche, saper progettare percorsi didattici flessibili e svolgere con consapevolezza i compiti della funzione docente. Competenze che sembrano corrispondere a quanto scrive Perrenoud, ma ci sembra decisiva l'osservazione e la rilevazione di eventuali problematiche relazionali (scarsa empatia, carenza di ascolto, debole assertività, comunicazione inefficace,...) tali da pregiudicare la piena acquisizione del profilo necessario a un insegnamento in linea con le finalità previste.

E' prevista una **rete di tutor coordinatori** con il compito di curare la progettualità, l'organizzazione e il coordinamento delle attività di tirocinio diretto e indiretto in collaborazione con il tutor scolastico e il tutor universitario. Il tirocinio diretto si svolge presso scuole accreditate dal ministero. La pluralità di figure, se non si traduce in gerarchie, settorialità e esprime invece cura dell'integrazione fra saperi disciplinari e attività laboratoriali, dovrebbe offrire uno sguardo complessivo e un supporto a una formazione modulata su una varietà di dimensioni professionali.

Le **Tipologie di posti** previsti (con contingenti separati per tipologie) sono:

- scuola secondaria di primo e secondo grado
- insegnante tecnico-pratico nella scuola secondaria di II
- sostegno per cui è previsto un corso di specializzazione. Per accedere bisogna avere almeno una supplenza di 9 ore alla scuola secondaria e crediti.

Il tirocinio del sostegno avverrà presso scuole accreditate con il coordinamento di una scuola polo.

L'annunciato e periodico riordino delle classi di concorso è una necessità nel momento in cui l'assetto dei saperi si arricchisce e modifica con ritmi sempre più accelerati, si spostano confini disciplinari che sembravano immutabili, nascono sempre nuove discipline incrocio e si richiedono flessibilità, creatività, capacità di collaborare..

Così pure la **mobilità professionale** con passaggi di classe di concorso è necessaria e proficua ai fini di uno scambio di competenze dei diversi ordini di scuola e di cattedre non rigidamente definite, soprattutto se si configura come progetto di sperimentazione di équipes con interventi mirati e non come soluzione tappabuchi. Va creato un percorso virtuoso che consenta la disponibilità di un organico potenziato autenticamente funzionale ai bisogni.

Viene istituita la **Conferenza nazionale** per la formazione iniziale e l'accesso alla professione con compiti consultivi e propositivi, di monitoraggio e raccordo fra formazione iniziale e formazione in servizio. A costo zero e senza esonero dal servizio. Il che costituisce un problema come per altre strutture operative previste, quali i tutor.

Dlgs N° 65 del 13 aprile 2017

ISTITUZIONE DEL SISTEMA INTEGRATO DI EDUCAZIONE E ISTRUZIONE DALLA NASCITA FINO A SEI ANNI

Elemento fortemente positivo del decreto è aver previsto un'armonizzazione su base nazionale delle norme regionali in materia sia di reclutamento che di servizi minimi da garantire. Si pongono così le basi per un modello, il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a 6 anni, che concorre a far uscire i servizi educativi per l'infanzia dalla dimensione assistenziale per farli entrare a pieno titolo nella sfera educativa, garantendo continuità tra il segmento di età 0-3 e 3-6 e riconoscendo il lavoro svolto dagli educatori dei nidi, finalmente introdotti nel mondo dell'educazione e della formazione.

Da sempre il MCE si è impegnato per il riconoscimento e la valorizzazione della continuità dei percorsi formativi evitando la separazione tra i percorsi del nido e quelli della scuola dell'infanzia. Pertanto, non possiamo non condividere quanto previsto all'art. 1:

Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali.

Certamente in Italia esistono molte esperienze 0-6 significative, ma per lo più nel sistema educativo italiano assistiamo ancora oggi a una frattura tra il servizio del nido, inteso prevalentemente come luogo di cura, di accudimento e di relazioni personalizzate e la scuola dell'infanzia, vissuta in particolar modo nell'ultimo anno di frequenza, come preparatoria alla scuola primaria. Come se gli educatori del nido dovessero rivolgersi maggiormente alle relazioni, alla cura del bambino, al coinvolgimento delle famiglie e gli insegnanti di scuola dell'infanzia invece all'acquisizione di apprendimenti formali e conoscitivi. Di fatto, in questi anni educatori ed educatrici hanno acquisito grandi competenze, sviluppato la loro professionalità, in modo da promuovere e favorire nei bambini cura, relazioni e apprendimento, attraverso la predisposizione di spazi, di tempi, di materiali adeguati.

Per la prima volta sono definiti nel decreto i servizi educativi per l'infanzia: nido e micro-nido, sezioni primavera, scuole dell'infanzia e vengono **introdotti servizi integrativi** (art.2):

spazi gioco per bambini da dodici a trentasei mesi di età affidati a uno o più educatori in modo continuativo in un ambiente organizzato con finalità educative, di cura e di socializzazione, senza servizio mensa e con frequenza flessibile, per un massimo di cinque ore giornaliere;

centri per bambini e famiglie, che accolgono bambine e bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore, per esperienze di socializzazione, apprendimento e gioco e momenti di comunicazione e

incontro per gli adulti sui temi dell'educazione e della genitorialità, senza mensa e con frequenza flessibile; servizi educativi in contesto domiciliare.

Sono costituiti inoltre i **Poli per l'infanzia** per potenziare la ricettività dei servizi e sostenere la continuità del percorso educativo e scolastico. In unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a 6 anni, per offrire esperienze progettate nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età.

Sicuramente questi servizi potranno avvicinare l'Italia agli obiettivi europei del 2020 offrendo alle famiglie strutture e servizi ispirati a standard uniformi su tutto il territorio nazionale e organizzati (per ora formalmente) all'interno di un chiaro assetto di competenze tra i diversi attori istituzionali.

Resta però il dubbio su come sarà gestita e controllata questa pluralità di servizi, e soprattutto come sarà garantita la loro uniformità e qualità, tenuto conto delle grandi differenze esistenti sul territorio nazionale.

Finalmente dopo anni di richieste da parte di associazioni, pedagogisti e psicologi, si prevede la **qualificazione universitaria** quale titolo di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia (art.4), adeguando così il titolo di accesso a professioni di alta responsabilità, quali educatori e maestri d'infanzia. La qualificazione omogenea e di livello universitario trova già riscontro nella maggior parte delle normative regionali recenti e in percorsi universitari specifici, con questo decreto è perseguita quale elemento strutturale e obbligatorio per garantire la qualità dell'esperienza dei bambini nei servizi per l'infanzia.

Per la prima volta è chiarito l'assetto di **competenze tra i diversi attori istituzionali** (artt.5-6-7). In particolare, alla luce della recente sentenza della Corte costituzionale n. 284 del 2016:

-il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca coordina, indirizza e promuove, in sintonia con le Regioni e gli Enti locali, il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a 6 anni;

-le Regioni definiscono gli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi educativi per l'infanzia, disciplinano le attività di autorizzazione, accreditamento e vigilanza effettuate dagli Enti Locali, nonché individuano le sanzioni da applicare per le violazioni accertate (art. 5);

- gli Enti locali autorizzano, accreditano e vigilano, applicando le relative sanzioni, i soggetti privati per l'istituzione e la gestione dei servizi educativi per l'infanzia, nel rispetto degli standard strutturali, organizzativi e qualitativi definiti dalle Regioni, delle norme sull'inclusione delle bambine e dei bambini con disabilità e dei contratti collettivi nazionali di lavoro di settore.

È adottato il **Piano di azione nazionale pluriennale** (art.8) ed è istituito il relativo fondo di finanziamento presso il MIUR (209 milioni di euro per l'anno 2017- 224 milioni di euro per l'anno 2018- 239 milioni di euro a decorrere dall'anno 2019) per consolidare, ampliare e qualificare il Sistema integrato al fine di estendere i servizi educativi per l'infanzia su tutto il territorio nazionale, escludendoli dai servizi pubblici a domanda individuale. Si spera si possa contare sulle risorse a regime, annunciate. Senza di esse, l'intero impianto del sistema integrato corre il rischio di restare una semplice somma di interventi, forse ancora più frammentati, tra attori così diversi. Il dubbio sorge anche in considerazione del fatto che proprio gli obiettivi strategici, che dovrebbero garantire lo sviluppo e la tenuta del nuovo sistema: la formazione in servizio, il coordinamento pedagogico territoriale, l'introduzione di condizioni che agevolino la frequenza dei servizi (art.4), dovranno essere perseguiti nei limiti delle risorse finanziarie, umane e strumentali disponibili (art.4 c.1).

Non è possibile pensare a un sistema integrato 0/6 se non si investe nei percorsi di continuità che vanno accompagnati, sostenuti, valorizzati attraverso adeguati percorsi formativi, di ricerca, capaci di disseminare le conoscenze conquistate da ciascun Servizio.

I nidi e le scuole dell'infanzia devono avere la possibilità di incontrarsi, conoscere le rispettive competenze, mutuando ciascuno le competenze acquisite dall'altro. Ad esempio molte scuole dell'infanzia dovranno

rivedere gli spazi, proprio come i Nidi, per garantire possibilità di gioco, di movimento ed esplorazione; ripensare i tempi e l'organizzazione della giornata che siano adeguati alle esigenze formative e psicologiche dei bambini di questa età; dedicare maggiore attenzione alle routine quotidiane e riconoscerne il valore formativo; riconsiderare l'organizzazione delle esperienze che devono essere fondate su attività di laboratorio, svolte in piccoli gruppi, per costruire competenze. I nidi a loro volta potranno ripensare e arricchire progressivamente le attività dei bambini, potenziando e sviluppando le competenze dei "grandi" (24-36 mesi) in continuità con la futura scuola dell'infanzia.

Un confronto, uno scambio di esperienze, di visite, di documentazioni e riflessioni, un incontro tra educatori/trici e maestri/e per mettere in comune le proprie tradizioni, gli stili educativi, che vanno garantiti avendo il coraggio di investimenti specifici.

Dlgs N° 66 del 12 aprile 2017

NORME PER LA PROMOZIONE DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

Il decreto afferma, in principi e finalità, che *l'inclusione è un processo che riguarda tutti e che investe tutti gli aspetti dell'essere e fare scuola: identità culturale, educativa, progettuale, organizzazione e curricolo, richiedendo l'impegno di tutte le componenti della comunità scolastica e l'interlocuzione con soggetti esterni*. Non possiamo che condividere.

Esprimiamo dubbi sulla possibilità che l'inclusione scolastica possa essere garantita allo stesso modo su tutto il territorio nazionale, tenendo conto di specificità e differenze dei territori (divario tra nord e sud del paese). Assente è infatti l'individuazione di misure potenziatrici e compensative per le scuole in territori più svantaggiati. I criteri individuati per l'assegnazione delle **risorse alla scuola** (art.3) restano calcolati sul solo parametro del numero di alunni con disabilità e della relativa percentuale sul totale dei frequentanti (come se i processi di inclusione di una scuola in un territorio depresso possano avere gli stessi sviluppi di quelli di una scuola in un territorio più sviluppato). Così come gli interventi di competenza degli EE.LL., atti a garantire l'assistenza per l'autonomia e per la comunicazione personale, inclusa l'assegnazione del personale (per il quale il decreto prevede una progressiva uniformità dei profili professionali anche attraverso specifici percorsi formativi) restano "assicurati" nel limite delle risorse disponibili. Né aiuta in questa direzione il decreto sul diritto allo studio, in cui non vengono individuati i livelli essenziali di prestazione che i Comuni sono tenuti a garantire.

Sarà l'INVALSI (art.4) a fornire gli indicatori per rilevare la **qualità dell'inclusione** di una scuola, tenendo conto del livello di inclusività del PTOF e della realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, nonché del coinvolgimento dei diversi soggetti e dell'accessibilità e della fruibilità delle risorse. Si continuano a proporre processi di autovalutazione di "sistema" condotti con "lenti" esterne percepiti dagli insegnanti come estranei e affrontati nei termini di un ennesimo adempimento burocratico. Si trascura il dato che procedure simili finiscono con l'aver un effetto inibente sulla motivazione/bisogno alla ricerca di spazi di elaborazione creativa e autentica di ogni singola scuola su cosa e come guardare, con quali strumenti e con quali criteri di valutazione. Ma soprattutto non si tiene conto che è proprio nel processo di ricerca e nella condivisione di responsabilità la possibilità di attivare pratiche auto valutative che possono migliorare il fare scuola in un'ottica inclusiva. Diverso sarebbe stato offrire stimolo, supporto e risorse alle scuole per "capacitarle" in questa direzione.

Diversi elementi di novità riguardano le modifiche alla legge n° 104/92.

Ad accertare la disabilità sarà una **commissione INPS** (art.5). L'unità di valutazione multidisciplinare (già prevista dalla L.104) provvederà invece alla redazione del **profilo di funzionamento**: documento che sostituirà, ricomprendendoli insieme, la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale. La redazione di quest'unico documento prevede la collaborazione dei genitori e la "partecipazione" di un "*rappresentante*"

*dell'amministrazione scolastica, individuato preferibilmente tra i docenti della scuola frequentata". Ora "i criteri, i contenuti e le modalità di redazione del profilo di funzionamento dovranno seguire la classificazione ICF dell'OMS" (comma 6 lettera b). Questa previsione introduce un ribaltamento concettuale e una sfida culturale di grande spessore pedagogico e umanistico: la classificazione ICF presuppone infatti che una determinata condizione di salute diventi disabilità in un ambiente/contesto sfavorevole. Ma a questo punto, poiché il focus va posto non sullo stato di malattia ma sul contesto di vita (di cui la scuola è parte integrante), c'è da augurarsi che la presenza e la stretta collaborazione con un rappresentante dell'istituzione scolastica che ospiterà l'alunno/a, siano ritenuti elementi non *preferibili*, ma fondamentali e imprescindibili per la redazione del profilo di funzionamento.*

Altra novità (art.9) è la costituzione del **Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR)** e dei **gruppi dell'inclusione scolastica (GIT)**. Due nuovi acronimi nel panorama lessicale che attraversa la scuola. Il primo gruppo, istituito presso ogni USR ha compiti di consulenza e di verifica degli accordi di programma, oltre che di supporto ai GIT.

Il GIT, è istituito a livello di ambito, è preseduto da un ispettore o da un DS, composto da 3 dirigenti, 2 docenti della scuola dell'infanzia e primo ciclo, 1 docente per il secondo ciclo.

Accoglie le proposte per la quantificazione delle risorse per il sostegno inviate dal DS (sentito il GLI art.10), procede alla loro verifica (sulla base del Piano per l'inclusione, dei Profili di funzionamento, dei Piani educativi individualizzati, dei Progetti individuali ove esistenti) e le trasmette all'USR. Si occupa altresì di Consultazione, programmazione e coordinamento degli interventi con l'integrazione di rappresentanti delle associazioni, degli EE.LL. e delle ASL. Il decreto reintegra, rispetto al documento iniziale, il Gruppo di Lavoro per l'inclusione istituito presso ciascuna scuola e formato da docenti curricolari e di sostegno nominati dal DS con compiti di supporto al collegio, per la definizione e la realizzazione del piano per l'inclusione (PAI), e ai consigli di classe per l'attuazione del Piano Educativo individualizzato (PEI). Introdotta la collaborazione, oltre con le istituzioni pubbliche, anche con quelle private presenti sul territorio.

Confermata l'istituzione delle **sezioni per il sostegno didattico** per ogni grado di scuola compresa l'infanzia di cui resta poco chiara la funzione.

Cambia radicalmente il **percorso di formazione iniziale** dei docenti per il sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria (art.12). Per i docenti della scuola secondaria le novità sono declinate nel decreto sulla formazione e il reclutamento.

Il corso di specializzazione sarà programmato dal MIUR in relazione al fabbisogno; sarà annuale e si terrà presso le Università in cui siano attivi corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria.

L'accesso al corso prevede il possesso della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria in cui siano stati conseguiti 60 crediti formativi universitari relativi alle didattiche dell'inclusione oltre a quelli già previsti nel corso di laurea e il superamento di una prova predisposta dalle università. Il percorso prevede l'acquisizione di 60 crediti formativi universitari (comprensivi di 300 h di tirocinio pari a 12 CFU).

Il percorso formativo, per quanto tenda a qualificare la formazione in pedagogia speciale e didattiche dell'inclusione, avrà come conseguenza quella di aumentare notevolmente la distanza "formativa" (espressa in acquisizione di CFU) tra docente di sostegno e docente curricolare. Pur se superata l'introduzione di carriere separate, presente nelle prime bozze di delega, di fatto il percorso di formazione così formulato finisce con il delineare profili diversi di professionalità.

Il rischio è accentuare e far prevalere il meccanismo di delega in virtù di una iper-specializzazione del docente di sostegno e indebolire l'idea che l'inclusione è un processo che riguarda tutti, pur se affermato tra i principi e le finalità del decreto.

Rafforza questa interpretazione la previsione di cui all'art. 13: *le scuole devono inserire nel loro piano triennale attività di formazione in particolare per i docenti nelle cui classi vi sono alunni con disabilità certificata*. Positiva invece la formazione sulle problematiche per l'inclusione prevista per i DS e per personale ATA.

A garantire la **continuità** la previsione (art.14) che il DS può, non prima dell'avvio dell'a.s., in presenza di disponibilità di posti, dopo le operazioni di mobilità dei docenti a tempo indeterminato e senza superare i 36 mesi di supplenza, proporre al docente di sostegno supplente un nuovo contratto.

Viene Istituito l'**osservatorio permanente** per l'inclusione scolastica e disposta l'istruzione domiciliare per alunni con gravi patologie che non possono frequentare la scuola per periodi non inferiori ai 30gg.

Abbiamo più volte denunciato la deriva dei processi di inclusione verso la medicalizzazione, la categorizzazione e in una recente giornata di studio sui BES abbiamo elaborato un documento dal titolo *Riprendiamoci la pedagogia* per sostenere la necessità di una non subordinazione passiva delle scuole a indicazioni di varie correnti riabilitative. Siamo per un'idea di sostegno diffuso, praticato da una comunità di pratiche educative, cooperative, democratiche; aperta all'ascolto; dai tempi lenti e rispettosi dello sviluppo di ognuno, capace di leggere la diversità, qualsiasi diversità, e di attrezzarsi collegialmente a dialogare con essa in modo individualizzato, multimodale. Ma come si mette in grado la comunità di docenti di avere parte attiva su quanto istituito dal decreto se non vengono stanziati risorse a tal fine? L'art. 20 al comma 3 prevede infatti che *"Ai componenti dei Gruppi per l'inclusione scolastica di cui all'articolo 15 della legge n. 104 del 1992, come sostituito dal presente decreto, nonché ai componenti dell'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica non spetta alcun compenso, indennità, gettone di presenza, rimborso spese e qualsivoglia altro emolumento. Il personale scolastico eventualmente nominato nell'ambito del GLIR e del GLI non può essere esonerato dall'attività didattica o di servizio"*.

Alle scuole ancora una volta il compito di garantire con le proprie risorse interne, rispondendo con spirito volontaristico e di servizio, risposte ai bisogni formativi dei soggetti, al lavoro degli insegnanti e con essi alla PEDAGOGIA.

Dlgs N° 61 del 13 aprile 2017

REVISIONE DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE PROFESSIONALE

Non è prevista una revisione dell'intero impianto della scuola secondaria a riparo dei guasti della 'riforma Gelmini': d'altra parte la scuola mal sopporterebbe un ulteriore riassetto dopo i molteplici interventi. Però risulta spiazzante una formazione e un reclutamento rivolti a tutti i docenti della secondaria e una revisione dell'assetto ordinamentale di un solo ramo.

'Le istituzioni scolastiche che offrono percorsi di istruzione professionale sono scuole dell'innovazione, laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione'.

Il **modello organizzativo** fa riferimento alla personalizzazione educativa, all'apprendimento permanente, alle competenze chiave di cittadinanza, all'orientamento del progetto di vita. Le discipline vengono aggregate in assi culturali. Si raccomanda una didattica induttiva e un'organizzazione in unità di apprendimento (cfr. legge 296/2006).

Stabilire il conseguimento del titolo entro il diciottesimo anno di età (il diritto dovere morattiano di istruzione e formazione) con percorsi diversificati significa non affrontare l'elevazione dell'obbligo ai 18 anni e riproporre il doppio canale con la creazione di figure subordinate (i profili di uscita sono differenziati rispetto agli indirizzi degli istituti tecnici):

- il diploma quinquennale con biennio e triennio ‘dimenticando’ che il termine è ai 19 anni
- la qualifica triennale o diplomi professionali quadriennali rilasciati da istituzioni accreditate dalle regioni

I modelli sono ispirati alle indicazioni dell’Unione europea (*“La conoscenza è la chiave decisiva per tenere insieme competitività e coesione sociale nella rilettura complessiva del rapporto tra Stato e Mercato in cui diventano decisivi gli investimenti in istruzione, formazione, ricerca e cultura”*)²

E’ prioritario e urgente elevare il bagaglio culturale dei nostri ragazzi, rendendo maggiormente inclusivo il nostro sistema formativo, combattendo efficacemente abbandoni e dispersione. Il che richiede percorsi anche non tradizionali, non piegando totalmente l’educazione alle esigenze del mercato e alla finalità di creare ‘capitale umano’. Sono queste le condizioni per una crescita e uno sviluppo umano, sociale e culturale di tutti, meno appariscente in termini di ricchezza materiale ma meno subordinato a familismo, corruzione, competitività, disgregazione sociale. Parole come alternanza scuola-lavoro, stage, tirocinio, apprendistato, competenze, qualificazione, addestramento, orientamento, specializzazione stanno determinando una girandola di leggi, circolari, accordi, intese,.. Serve un diverso orizzonte valoriale e di sistema non appiattito sulle teorie funzionaliste che dia spazio alle iniziative e alla progettualità giovanile.

Si individua per il raccordo con il mondo del lavoro il quadro delle **attività professionali** definite dall’ISTAT (agricoltura e gestione delle risorse forestali e montane, pesca e produzioni ittiche, industria e artigianato per il Made in Italy, manutenzione e assistenza tecnica, gestione delle acque e risanamento ambientale, servizi commerciali, enogastronomia e industria alberghiera, servizi culturali e dello spettacolo, sanità e assistenza sociale, odontotecnica e ottica). Riteniamo importante, a integrazione di tale quadro, esplorare nuovi canali e sbocchi anche stimolando forme di imprenditorialità di gruppi (co-working), non solo singole.

Il decreto individua quali strumenti per esplorare tali possibilità: la stipula di contratti d’opera con esperti del mondo del lavoro, le quote di autonomia nel biennio (20%) e nel triennio (40%), l’attivazione di partenariati territoriali (per il potenziamento dei laboratori, la strumentazione, i percorsi in alternanza con esperienze di scuola- impresa e scuola- bottega).

I dipartimenti e il **Comitato tecnico-scientifico di scuola** (con docenti ed esperti del mondo del lavoro, delle professioni, della ricerca) sono previsti senza oneri. Anche in questo caso non è prevista la consulenza delle associazioni professionali.

Sono possibili i **passaggi** tra percorsi di istruzione professionale e percorsi di istruzione e formazione professionale (con ridefinizione delle scelte) con accompagnamento e sostegno. Ricordano le passerelle berlingueriane. In assenza di risorse aggiuntive questi ultimi aspetti risultano di difficile attuazione e affidati alla buona volontà. Eppure la gravità del problema della dispersione, che riguarda in particolare tali fasce di utenza, richiederebbe un investimento ben più forte e incisivo.

Dlgs N° 63 del 13 aprile 2017

EFFETTIVITA’ DEL DIRITTO ALLO STUDIO

Rispetto all’atto del governo n° 381 del 16/01/2017 sottoposto a parere parlamentare, nel decreto attuativo scompare tra le finalità il *“fine di perseguire su tutto il territorio nazionale l’effettività del diritto allo studio”*.

Una correzione necessaria visto che il decreto attuativo non prevede adeguate misure finanziarie, né definisce i livelli essenziali di prestazione in grado di garantire, almeno in parte, il superamento delle enormi differenze in materia di diritto allo studio tra nord e sud del Paese.

² J. Delors ‘Libro bianco della Commissione Europea’ 1993

Positivo aver previsto una **maggiore spesa** per i libri di testo, per i sussidi per gli alunni disabili, per la scuola in ospedale, domiciliare e per le borse di studio (artt.7-8-9).

Gli interventi per il **sostegno del diritto allo studio** prevedono servizi gratuiti o con contributi delle famiglie calcolati dagli EELL in base a ISEE (art.3):

esonero tasse scolastiche per alunni al IV e V anno superiori in considerazione delle fasce ISEE (art 4); **servizi di trasporto** per la scuola primaria a domanda con partecipazione di quota parte (art.5); **servizi mensa** (art.6); **libri di testo** gratuiti per la primaria, comodato d'uso per la secondaria e sussidi per gli alunni disabili (art.7). Viene mantenuta e potenziata la **Carta dello studente** (art. 10).

Il decreto istituisce la **Conferenza nazionale** per il diritto allo studio composta da rappresentanti del MIUR, dell'ANCI, dell'UPI, dei Ministeri delle infrastrutture e dei trasporti e dei beni culturali, delle associazioni dei genitori e degli studenti.

Assenti, nella composizione della Conferenza, le associazioni professionali dei docenti. Cosa che determinerà un vuoto di analisi, di pareri e di proposte che su questa materia esse potevano esprimere contribuendo, ad esempio, a individuare le priorità strategiche per un'effettiva garanzia del diritto allo studio (investire di più in libri di testo o in mensa scolastica e tempo scuola?).

Uscire da una visione unicamente assistenzialistica avrebbe potuto permettere di individuare altri tipi di interventi per il diritto allo studio, come ad esempio il possibile utilizzo degli spazi scolastici quali tramite di partecipazione, di scambi culturali, di democrazia e socialità.

<p>Decreto legislativo N° 60 13 aprile 2017, NORME SULLA PROMOZIONE DELLA CULTURA UMANISTICA, SULLA VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO E DELLE PRODUZIONI CULTURALI E SUL SOSTEGNO DELLA CREATIVITÀ</p>

Non possiamo non esprimere alcune riserve su quanto enunciato in Principi e finalità (art.1) di questo decreto:

“La cultura umanistica e il sapere artistico sono garantiti alle alunne e agli alunni, alle studentesse e agli studenti al fine di riconoscere la centralità dell'uomo, affermandone la dignità, le esigenze, i diritti e i valori”.

La domanda (che sorge spontanea) è: ma allora le discipline scientifiche non concorrono a questo? E non dovrebbe essere la capacità di far dialogare cultura umanistica e cultura scientifica il perno centrale per riconoscere appieno la centralità dell'uomo, correlando lo sviluppo delle arti, dei linguaggi, delle scienze e delle tecniche proprio alla costante ricerca dell'affermazione di esigenze, diritti e valori (o a volte disvalori) dell'uomo?

Eppure già nel 1998 Edgar Morin, su invito dell'allora ministro dell'educazione francese, si occupò di raccogliere il parere di accademici di diverse discipline su come fosse possibile rispondere alle sfide che la conoscenza doveva affrontare nel corso del terzo millennio: l'inadeguatezza tra un sapere frammentato e separato in discipline da un lato e le realtà multidimensionali, globali, trans nazionali dall'altra; la sfida della crescita continua dei saperi e l'opportunità di organizzare le conoscenze intorno a dei problemi fondamentali.

Alla luce di indispensabili strumenti di lettura antropologica, ripercorrendo la storia del mondo e dell'umanità, troviamo nei miti delle origini, nelle molteplici ipotesi e spiegazioni che gli uomini si sono date sui fenomeni naturali e sociali, nelle introduzioni di nuove tecniche di trasformazione del loro ambiente, nelle forme di organizzazione sociale, nei diversi modi di rappresentare il ciclo della vita e dell'anno, nelle tecniche del corpo, nelle feste, nei riti, nei cibi, nella salute, nell'espressività, nell'arte.

Ci sarebbe piaciuto un decreto che potesse andare nella direzione tracciata da Morin promuovendo, attraverso la revisione dei curricoli, l'integrazione delle discipline nel quadro del pensiero sui problemi dell'uomo: il mondo, la terra, la vita, l'umanità, la comune appartenenza alla specie umana, dando un'eguale importanza alla cultura umanistica e a quella scientifica e soprattutto promuovendone la comunicazione e l'interdipendenza. La 'cooperazione fra discipline' cui si faceva riferimento nelle Indicazioni nazionali promosse dal ministro Fioroni.

Il dubbio è che il decreto, più che cogliere la complessità dei processi di costruzione dei saperi, complicherà la vita delle scuole con nuove norme, peraltro alquanto generiche, nuovi percorsi (già di fatto possibili con la sola applicazione dell'autonomia scolastica), nuovi organismi e strutture organizzative (altre reti, altri poli), nuove attribuzioni per l'organico potenziato.

Quali le novità introdotte:

Per il raggiungimento delle finalità previste (art. 2) le istituzioni scolastiche devono/possono (?) **prevedere nel PTOF: attività teoriche e pratiche**, anche con modalità laboratoriale, di studio, approfondimento, produzione, fruizione e scambio, in ambito artistico, musicale, teatrale, cinematografico, coreutico, architettonico, paesaggistico, linguistico, filosofico, storico, archeologico, storico-artistico, demoetno-antropologico, artigianale, a livello nazionale e internazionale. Il tutto mediante percorsi curricolari, anche in verticale, in alternanza scuola-lavoro o con specifiche iniziative extrascolastiche, programmati in rete con altre scuole e attuati con la collaborazione di istituti e luoghi della cultura, enti locali e altri soggetti pubblici e privati, inclusi i soggetti del terzo settore.

Positivo aver chiarito che (art. 3) la progettazione si avvale della sinergia tra i linguaggi artistici e tra questi e le nuove tecnologie, nonché delle esperienze di ricerca e innovazione, valorizzando le capacità intertestuali e il pensiero critico e aver enucleati i «temi della creatività» che devono caratterizzare il curricolo: musicale-coreutico (prevedendo la pratica musicale strumento, canto, danza); teatrale-performativo; artistico-visivo anche in collegamento con l'artigianato artistico e le produzioni italiane di qualità (ma non è chiaro cosa si intenda per esse); linguistico-creativo.

Anche per quanto disposto da questo decreto è previsto un **sistema coordinato per la promozione dei «temi della creatività»** nel sistema nazionale di istruzione e formazione (Art. 4) al quale partecipano: MIUR, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, INDIRE, scuole organizzate nelle reti (art.7) e nei poli (art. 11), istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, le università, gli istituti tecnici superiori, gli istituti del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, gli istituti italiani di cultura e altri soggetti pubblici o privati del terzo settore che dovranno essere accreditati secondo dei requisiti da definirsi con un successivo decreto.

Altro decreto in attesa è quello per il **Piano (triennale) delle Arti** (art.5) in cui vengono definite: le misure a sostegno delle scuole; per la diffusione, nel primo ciclo di istruzione, dei poli a orientamento artistico e performativo, e, nel secondo ciclo, di reti di scuole impegnate nella realizzazione dei «temi della creatività»; per lo sviluppo delle pratiche didattiche per la valorizzazione delle differenti attitudini di ciascuno anche nel riconoscimento dei talenti attraverso una didattica orientativa (ma la didattica non deve essere di per sé orientativa?); per la promozione di partenariati rivolti alla co-progettazione, condivisione di risorse laboratoriali, strumentali e professionali; per promuovere la conoscenza del patrimonio culturale e ambientale dell'Italia e delle opere di ingegno di qualità del Made in Italy; per potenziare le competenze pratiche e storico-critiche, relative alla musica, alle arti, al patrimonio culturale, al cinema, alle tecniche e ai media....Vengono previste agevolazioni per l'accesso a musei, mostre, concerti...; incentivi per tirocini e stage artistici. Per il Piano delle Arti, è istituito il "**Fondo per la promozione della cultura umanistica**, del patrimonio artistico e della creatività con una dotazione annua di 2 milioni di euro (art. 17).

La **formazione dei docenti** (art.8) impegnati nei temi della creatività costituisce una delle priorità strategiche del Piano nazionale di formazione.

Positivo il richiamo alla **continuità**. Nella scuola dell'infanzia e in quella primaria sarà possibile utilizzare per le attività dedicate allo sviluppo dei temi della creatività, docenti facenti parte dell'organico dell'autonomia (arte e musica della media) (art.9); nella scuola secondaria di primo grado (art.10) i percorsi sono previsti in continuità con la scuola primaria, attraverso pratiche laboratoriali, anche trasversali alle discipline, pratica artistica e musicale; nella scuola secondaria di secondo grado che può organizzare (in orario curricolare e/o extracurricolare) attività in continuità con la scuola media (art. 13) comprendenti la conoscenza della storia dell'arte e del patrimonio culturale e la pratica delle arti e della musica.

Sono le scuole del primo ciclo che, solo in presenza dell'adozione di **curricoli verticali** in almeno tre temi della creatività in una o più sezioni, si possono costituire in poli ad orientamento artistico (art.11). Ed è ai Poli che faranno riferimento le scuole appartenenti allo stesso ambito. Andranno definiti con apposito decreto: criteri, finalità formative, modelli organizzativi, criteri per la valutazione dei Poli per i quali sono previste specifiche misure finanziarie.

Nella scuola secondaria di primo grado possono essere attivati **corsi ad indirizzo musicale** (art.12), anche per un riequilibrio territoriale, utilizzando il contingente dei posti già esistenti per gli indirizzi musicali e l'organico del potenziamento. Saranno poi definiti: le indicazioni nazionali per l'inserimento dell'insegnamento dello strumento musicale, gli orari e i criteri per il monitoraggio dei percorsi a indirizzo musicale. Ma tutto ciò.... senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica (art.17 c. 1)

Nella scuola secondaria di secondo grado (art. 13) le istituzioni scolastiche, secondo modalità definite nel Piano triennale dell'offerta formativa, individuano appositi **spazi destinati alle studentesse e agli studenti per esporre opere**, realizzare spettacoli e favorire la loro libera espressione creativa artistica.

I **Licei musicali e coreutici** (art. 14) potranno rimodulare il monte orario complessivo del secondo biennio e dell'ultimo anno, ed è prevista la presenza progressiva di almeno otto cattedre di specialità strumentali diverse e di non più di tre cattedre dello stesso strumento, con possibilità di derogare a tale limite sino a cinque insegnamenti solo nel caso del pianoforte, ferma restando la necessità di non generare esuberi di personale nell'ambito della dotazione organica prevista dalla normativa vigente.

La **copertura finanziaria** per l'attuazione del decreto riguarda solo il Piano delle Arti, mentre per il fabbisogno di organico viene destinato alla promozione dei temi della creatività, il cinque per cento del contingente dei posti per il potenziamento dell'offerta formativa, senza alcun esubero di personale o ulteriore fabbisogno di posti (art.17).