

LA NASCITA DEL DECRETO DI RIFORMA SUL PRIMO CICLO: RICOSTRUZIONE DEI VARI PASSAGGI E RICADUTE SUL SERVIZIO

di Massimo Nutini, componente della Commissione nazionale scuola dell'Anci

da ScuolaOggi, 1 febbraio 2004

Anche per l'Anci (Associazione nazionale comuni italiani) è il momento di capire le ricadute del decreto di riforma sugli enti locali. Ecco un documento di analisi:

1. Perché la "riforma" Moratti non è mai piaciuta ai Comuni

L'approvazione del primo decreto attuativo della legge Moratti (legge 53/2003) rappresenta una tappa fondamentale del percorso che dovrebbe portare alla ridefinizione delle norme generali sul sistema educativo dell'istruzione e della formazione, sotto la responsabilità dell'attuale maggioranza di governo. Come Commissione scuola dell'Anci (Associazione Nazionale Comuni Italiani) abbiamo seguito con grande attenzione i vari passaggi che hanno portato alla definizione di questo decreto, relativo alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione. In particolare, nelle ultime settimane, ci siamo impegnati sulle parti del provvedimento che maggiormente interessavano i Comuni e ne siamo usciti convinti di aver portato a casa dei risultati importanti, ma l'approvazione del decreto impone a tutti, e quindi anche a noi, di allontanarsi un po' dal contingente e di ripensare complessivamente il significato dell'operazione che si sta consumando. Facendo questo esercizio, riaffiorano "nodi" mai risolti, la cui mancata spiegazione rende sempre più difficile affrontare i processi in atto e impossibile individuare percorsi e progetti strategici per una reale qualificazione del sistema educativo. A questi "nodi" sono dedicate in questo scritto ben poche parole, volutamente intrecciate e aggrovigliate con le parti sull'iter e sull'analisi del decreto, messe lì, ad invitare che si riempiano di voci ...tre lunghi minuti di silenzio. È necessario, innanzitutto, tornare a rileggere il progetto originario che ha dato vita a questa "riforma" e chiedersi se e quanto questo progetto ha realizzato i suoi obiettivi e se e quanto, e per quali motivi, ha subito modifiche in corso d'opera. Dobbiamo poi valutare se le modifiche hanno cambiato il segno, la direzione, oppure se si è trattato di incisioni sostanzialmente insignificanti. Potremo così, meglio, definire quali obiettivi dobbiamo porci per il futuro. Il progetto Moratti/Bertagna non è mai piaciuto ai Comuni principalmente per tre motivi. Il primo di questi è la prioritaria attenzione dedicata al "processo riduttivo della spesa"(1) nel settore dell'istruzione. Interventi di "razionalizzazione e qualificazione della spesa" erano già stati intrapresi dal precedente Governo di centro sinistra (basti ricordare, in particolare, la legge 449/97, cosiddetta finanziaria di Maastricht), ma la questione di fondo, senza addentrarsi in alcun modo (in questa parte del ragionamento) nel giudizio di valore sui due progetti di riforma, sta nel fatto che mentre la legge 30/2000 prevedeva la riduzione di un anno nel percorso scolastico complessivo (mitigando così, e di molto, gli effetti dei tagli d'organico allora previsti), la legge 53/2003, oltre che ripristinare il tredicesimo anno del percorso complessivo dell'istruzione, ha preso in carico quasi un mezzo anno in più di utenti che vengono spostati dall'asilo nido alla scuola materna. Queste due scelte, insieme alle più pesanti riduzioni di spesa che sono già state disposte con le leggi finanziarie approvate dall'attuale maggioranza, realizzano una miscela letale: la riduzione del servizio, in tutti gli ordini di scuola, appare di fatto, almeno in prospettiva, una scelta obbligata. È evidente che questa prospettiva preoccupa e non poco gli enti locali, sia per il rischio di doversi sobbarcare spese per colmare i vuoti che si verranno a creare sia per la riduzione qualitativa del servizio scolastico che potrà derivarne. Il secondo motivo di contrarietà è fondato sull'esperienza che da tanti anni abbiamo fatto, come Comuni, nel collaborare con le scuole che operano nei diversi territori. Da questa esperienza abbiamo maturato la convinzione che, per quanto difficile, può essere giocata e vinta la difficile scommessa di contrastare l'insuccesso scolastico che deriva dall'ambiente familiare e sociale di provenienza. Che la diversità di ognuno (sia essa determinata dall'origine culturale e sociale, sia essa provocata da caratteristiche soggettive fisiche o psicologiche) può rappresentare una

ricchezza per tutti ed essere trasformata, nell'ambito di un unitario percorso educativo di qualità, in maggiore approfondimento, consapevolezza, maturazione, solidarietà, capacità critica... Preziosi, indispensabili ingredienti, per chi vuole rendere le nostre città più partecipate, vivibili e ospitali. Insomma proprio l'opposto di ciò che si affermava nel primo documento Bertagna con quella infelice rivisitazione della metafora del "David" che dovrebbe prendere atto dell'impossibilità di confrontarsi con "Golia". Il tempo pieno non è l'unico strumento di questa sfida, ma rappresenta di sicuro una delle armi alle quali non riteniamo si debba rinunciare. Anche per questi motivi abbiamo denunciato, durante l'iter di approvazione della legge 53, "il rischio di riportare nella scuola l'artificiosa separazione tra il tempo dell'istruzione e della trasmissione del sapere e il tempo dell'educazione e della crescita umana e culturale; separazione che i sistemi locali hanno positivamente superato sia grazie all'espansione del tempo pieno sia grazie ad una profonda interazione tra scuola ed extra scuola"(2) Il terzo motivo di contrarietà degli enti locali alla legge 53 riguarda la scuola superiore e la formazione continua: abbiamo visto in tale legge "il rischio di scindere, nel percorso formativo, l'istruzione dalla formazione professionale, mentre nel mondo delle imprese come nei centri per l'impiego il concetto di competenze riassume in sé aspetti di carattere cognitivo e operativo" (2) e ben poca chiarezza su "come il prefigurato assetto ordinamentale sia conciliabile con le esigenze di long life learning, non solo più volte richiamate nei documenti dell'Unione Europea, ma essenziali per un territorio che non voglia culturalmente depauperarsi, rinunciando a forza lavoro in grado di rispondere alle dinamiche dei sistemi produttivi"(2). A queste tre motivazioni, che supportano la disapprovazione di merito del provvedimento, si aggiungevano e si aggiungono le preoccupazioni per alcune chiare "invasioni di campo" in relazione alle competenze di altri soggetti la cui autonomia è riconosciuta ed ampliata dalla nuova Costituzione (dalle Regioni, agli Enti Locali, alle stesse Autonomie Scolastiche) e la certa insufficienza delle risorse finanziarie stanziare per l'attuazione della legge.

2. Le modifiche, peggiorative, dagli "Stati generali" alla bozza del 12 settembre

Le modifiche più significative, apportate con la legge 53 e con il primo decreto attuativo, rispetto al progetto illustrato agli "Stati generali dell'istruzione" del dicembre 2001, possono essere così sintetizzate:

- l'abbandono dell'ipotesi di portare a quattro anni la durata della scuola superiore e l'introduzione della possibilità di entrare con quattro mesi di anticipo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (per avvicinarsi comunque agli standard europei di uscita dal sistema dell'istruzione);
- l'abbandono del sistema dei "bienni pari" che avrebbe realizzato un biennio "quinta elementare – prima media" e l'abbandono dell'idea degli istituti comprensivi generalizzati che avrebbe potuto anche rendere possibile un'ulteriore revisione dell'ordinamento, passando dal modello, ora abbandonato, dell' "otto più quattro" ad un modello "sei più sei";
- una parziale revisione, in senso diminutivo, delle ipotesi di orario massimo della scuola (agli "Stati generali" si prevedevano per la scuola dell'infanzia da 1000 a 1800 ore e per le scuole del primo ciclo da 875 a 1700 ore);
- un lieve alleggerimento del ruolo del tutor che ha visto diminuire il numero delle ore che tale insegnante deve svolgere "con gli alunni" (la precedente versione prevedeva 21 ore "con la classe") e la reintroduzione del concetto di contitolarità. Si tratta di modificazioni che hanno voluto solo corrispondere alle pressioni corporative della scuola media (inferiore, per quanto riguarda la scansione dei periodi, e superiore, in relazione alla durata complessiva di cinque anni), alla necessità di evitare sfondamenti di spesa (la riduzione dell'orario massimo concedibile), nonché di una insignificante concessione ad un partito interno alla maggioranza (l'UDC) che da sempre scalpita contro l'introduzione di una figura prevalente tra gli insegnanti. Dal punto di vista degli enti locali, e delle preoccupazioni più sopra richiamate, si tratta di modificazioni sicuramente peggiorative rispetto al progetto originario. La reintroduzione del quinto anno della superiore e l'ingresso nel sistema di un mezzo anno dei nidi, senza alcun cenno al necessario incremento delle risorse, accresce, come abbiamo già visto, la preoccupazione che si vada verso una riduzione "orizzontale" dell'offerta pubblica complessivamente intesa. L'idea stessa dell'anticipo, senza una seria attenzione agli

standard qualitativi, preoccupa invece che far piacere. L'ulteriore riduzione del numero massimo delle ore possibili aggrava la preoccupazione di una "ritirata" nello stretto campo dell'istruzione fino a farci pensare ad "una scuola che non privilegia più un progetto per la propria comunità, ma che diventa un luogo in cui i singoli accedono a quote più o meno ampie (comunque discrezionali) di un servizio"(3).

3. Dal 12 settembre 2003 al decreto definitivo. Quali risultati ha raggiunto l'Anci?

Quando è stato approvato, in via preliminare, dal Consiglio dei Ministri, il primo decreto attuativo relativo alla scuola dell'infanzia ed al primo ciclo è emerso con chiarezza che le preoccupazioni avanzate avevano solido fondamento. La drastica riduzione del tempo della scuola pubblica e gratuita appariva con grande evidenza, in tale prima stesura. Si pensi solo al fatto che al comma 4 degli articoli 7 e 10, relativo alle dotazioni organiche degli istituti scolastici, si prevedeva che tali dotazioni erano costituite unicamente allo scopo di garantire le attività didattiche "di cui ai commi 1 e 2", cioè le ore obbligatorie e le ore facoltative. È stato questo il primo punto sul quale si è concentrata la battaglia dell'Anci. Solo dopo alcuni giorni, e dopo le proteste che si sono sollevate da varie parti, è uscita la versione della bozza di decreto con i commenti ministeriali nei quali si rassicurava, ma solo nelle parole esterne all'articolato, che l'organico sarebbe stato concesso anche per il tempo mensa e che tale tempo avrebbe potuto avere un'estensione tale da garantire un servizio scolastico di durata pari al tempo pieno. Hanno ben che dire adesso, il Ministro ed il sottosegretario Aprea, che tale estensione era sempre stata nelle loro intenzioni. Chi ha partecipato agli incontri di quei giorni sa che non erano per niente rassicuranti (come, per certi versi, non lo sono neppure oggi, come vedremo più avanti) le parole che poi non si traducevano in una modifica dell'articolato. Era però chiaro che l'iter del decreto sarebbe andato avanti a tappe forzate ed è a questo punto che, come commissione scuola dell'Anci, oltre a mantenere tutte le osservazioni critiche all'impianto complessivo della "riforma", ci siamo anche posti in un'ottica emendativa. Le proposte presentate per la prima volta alla riunione tecnica della Conferenza Unificata del 20 novembre 2003 avrebbero rappresentato, se accolte integralmente, un reale miglioramento del testo in itinere. Non solo si sarebbe portato l'orario delle attività didattiche, sia della scuola primaria che secondaria di primo grado, a 27 + 6, ma si sarebbe anche indicato, per ambedue gli ordini di scuola, un tempo mensa, assistito dagli insegnanti, di 7 ore. Il tutto senza tetti vincolati alla spesa, senza vincoli in relazione a limiti di organici. Un'eventuale integrazione del decreto come quella appena descritta non avrebbe impedito, alle scuole e ai Comuni, nonché agli utenti, convinti della validità del progetto Moratti/Bertagna, di realizzare una scuola "più stretta", ma anche avrebbe permesso, a coloro che si collocavano sulla prospettiva di un modello diverso, "più ampio", di poterlo progettare e realizzare. Purtroppo, com'è noto, quando si entra nella logica emendativa poi si scende ad un compromesso e, in particolare sul tempo scuola, il testo che ci ritroviamo oggi è frutto di un compromesso il cui risultato potrà meglio essere valutato con l'andare dei mesi e forse anche degli anni. Anche all'interno dell'Anci abbiamo bisogno di valutare più a fondo questo risultato, ma molti Assessori pensano che gli spazi che rimangono aperti grazie agli emendamenti proposti dai Comuni sono e saranno spazi preziosi per chi ritiene che il tempo scuola sia elemento essenziale della qualità dell'offerta d'istruzione.

4. Un minuto di silenzio...

Questa valutazione sull'importanza di salvaguardare comunque uno spazio per la progettazione e la realizzazione di tempi scolastici lunghi è stata ampiamente condivisa da tutti i Comuni, anche se ciò non vuol dire automaticamente che tutti ritengano che il "più tempo" rappresenti comunque "più qualità". Anche nelle riunioni Anci, più o meno a bassa voce, ci raccontiamo, in particolare da un po' di anni, di conoscere una scuola mal fatta, e molto chiusa, anche nei tempi lunghi e una scuola ben fatta, e molto aperta, anche nei tempi corti. Affermazione banale? Non si dovrebbe fare in questo modo, in questo momento? A chi fa del male? A chi fa del bene? E perché? Può essere elemento di riflessione per qualcuno, se riferisco che, a margine di una delle riunioni di questo periodo, mi è capitato di chiedermi assieme ad un Assessore di un importante comune italiano, governato dal centro sinistra, se "davvero non riusciamo ad im-

immaginare altro tempo, per il futuro dei bambini e dei ragazzi delle nostre Città, se non quello di una scuola di quaranta ore e di fine settimana trascorsi in affollati centri commerciali"? Un minuto di silenzio... è stata la nostra risposta... per poi, riprendendo le parole, dirci che la battaglia che si stava facendo doveva comunque essere fatta, se non altro perché, in un po' di acqua sporca, vedevamo due "creature" che non potevano non essere difese dalle autonomie locali: residuali esperienze di scuola vissuta, bella e militante e la risposta ad un bisogno sociale delle famiglie per il quale ad oggi non abbiamo un'alternativa di qualità e praticabilità paragonabile.

5. L'attuazione del decreto: la questione delle risorse e quella del tutor

Il decreto adesso c'è e con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale sarà legge dello Stato. Le questioni all'ordine del giorno, in relazione a tale provvedimento, sono principalmente due: l'attuazione dello stesso, e quindi i provvedimenti amministrativi (circolari, etc.) e contrattuali (apertura di una coda contrattuale sul tutor, etc.); le certe, anche se non prevedibili nel brevissimo periodo, ulteriori modifiche. Sull'attuazione e la gestione del decreto emerge in primo piano la questione dei vincoli che potranno derivare all'autonoma progettazione dei modelli organizzativi dalla scarsità e dalla incertezza delle risorse e dalle indicazioni che saranno date in relazione alla figura del tutor. Le due questioni sono in realtà strettamente collegate. Iniziando dalla incertezza delle risorse, è il caso di notare come proprio le leggi di "riforma" della scuola siano state citate dal Procuratore Generale della Corte dei Conti come esempio di "formule di copertura nuove e inconsistenti fondate su quantificazioni <MANIFESTO> e sul mero rinvio a successive decisioni di bilancio" (4). Vale per i provvedimenti, nella loro intenzione; ma come non rivolgere il pensiero, in prima battuta, all'affermato principio della generalizzazione della scuola dell'infanzia alla quale "si provvede attraverso ulteriori decreti legislativi", come recita il comma 2 dell'art.1 del decreto! Risulta, poi, indispensabile concentrare l'attenzione sull'art. 15 del decreto, il quale presenta un testo la cui stesura non brilla certo per chiarezza. Si dice infatti che "al fine di realizzare le attività educative di cui all'art.7, commi 1, 2 e 3 e all'art.10, commi 1, 2 e 3, è confermato in via di prima applicazione, per l'anno scolastico 2004/2005, il numero dei posti attivati complessivamente a livello nazionale per l'anno scolastico 2003/2004 per le attività di tempo pieno e di tempo prolungato ai sensi delle norme previgenti", come se l'organico attualmente assegnato alle sezioni dei tempi lunghi (che sono come noto circa il 28% del totale) dovesse essere sufficiente a coprire le esigenze d'organico di tutto il sistema educativo! L'evidente errore materiale rischia addirittura di rendere di minor efficacia ciò che il legislatore pare volesse garantire, ovvero il mantenimento per un anno, almeno nella stessa quantità, delle sezioni di tempo pieno e tempo prolungato. (una parentesi di fantapsicopolitica: Perché, viene da chiedersi, sarà stato commesso questo errore? Come si poteva formulare correttamente tale articolo? Provate a scriverlo in modo corretto, fate questo esercizio, e vedrete che non è semplice produrre un testo che non diventi in qualche modo "rivelatore" di "progetti futuri" sul tempo scuola. Forse, proprio per non incorrere in questo rischio si è preferito il "banale errore" materiale). Ma l'art.15 prosegue affermando che "Per gli anni successivi, ulteriori incrementi di posti, per le stesse finalità, possono essere attivati nell'ambito della consistenza dell'organico complessivo del personale docente dei corrispondenti ordini di scuola determinata con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze". Questa seconda parte, pur essendo anch'essa un po' confusionaria (rimane oscuro il significato dell'espressione "ulteriori incrementi" riferita al precedente periodo nel quale si parla di "mantenimento" e non di "incremento"), ci dice un qualcosa di abbastanza chiaro: l'aumento delle sezioni a 40 ore, negli anni oltre il 2004/2005, potrà essere realizzato solo a scapito della compresenza e della consistenza degli organici nei modelli funzionanti con un numero di ore inferiori alle 40. È legittimo immaginare che una letterale applicazione di tale articolo potrà scatenare contrasti tra gli stessi genitori che, dividendosi tra i due modelli di tempo, potrebbero trovarsi gli uni contro gli altri, magari stimolati anche un po' dai docenti, a reclamare maggiori risorse per il modello frequentato dal proprio figlio, a scapito del modello frequentato dai figli degli altri. (Sarà questa la libertà che si intende offrire alle famiglie nel concedere loro la scelta sui diversi modelli scolastici?). Com'è facile intuire il docente tutor, da questo punto di osservazione, rappresenta un elemento di primo piano anche in relazione alle possibili economizzazioni di organico conseguenti la "minore necessità" di compresenze. Su questo si sono già letti approfonditi e condivisibili

interventi, ma poco o niente si è detto sul fatto che il docente tutor apre anche una questione non semplice con la quale, ben prima di questo decreto, è emersa la necessità di fare i conti. Anzi, a mio parere, apre due questioni: la differenziazione tra gli insegnanti e la responsabilità del dirigente scolastico. Mi concederei, a questo punto, un secondo minuto di silenzio... (nell'acqua sporca vedo, in questo caso, panni che forse varrebbe la pena passare al lavaggio) e, tanto per gettare solo un sasso nello stagno, nella speranza che le onde provochino fastidio in qualcuno, vorrei solo dire che i dirigenti che affideranno a tutti gli insegnanti di una classe (o anche di due classi parallele) il tutoraggio degli alunni, dividendo questi ultimi tra i diversi insegnanti, in parti uguali, potranno anche aver individuato una soluzione per riconoscere, promuovere, valorizzare, un'effettiva contitolarità, e corresponsabilizzazione di tutti i docenti, ma potranno anche aver operato un'altra scelta. Provate ad immaginare quale...

6. Le prossime modifiche e la "folgorazione" della Corte Costituzionale.

Il decreto subirà di certo ulteriori modifiche, sia perché la stessa legge delega prevede all'art.1, comma 4, la possibilità per il Governo di dettare ulteriori disposizioni "entro 18 mesi dalla data di entrata in vigore" sia perché gli uffici legislativi di alcune Regioni sono già al lavoro per impugnare parti del provvedimento di fronte alla Corte Costituzionale. Le due ragioni che rendono, l'una possibile e l'altra inevitabile, il cambiamento del decreto ci sollecitano anche a confrontarci su alcuni nodi, che sono rimasti troppo in secondo piano, al di là delle posizioni che sull'intera operazione si potranno assumere. In altre parole: sia che ci si ponga nell'ottica della non "riformabilità" di questa avventura legislativa (e quindi ci si batta per il ritiro della legge 53 e di tutti i presenti e futuri provvedimenti attuativi) sia che si ritenga di volere/potere fare qualcosa di buono, o di comunque utile, nel porsi in un'ottica emendativa (posizione che, ritengo, non potrà non essere assunta dagli enti locali), non credo che sia rinviabile più di tanto affrontare un argomento che, più o meno sottovoce, ci diciamo da diverso tempo, forse troppo. Elemento scatenante di tale esigenza è la recente sentenza della Corte Costituzionale con la quale è stata accolta la questione di legittimità costituzionale sollevata dalla Regione Emilia-Romagna, con conseguente dichiarazione di illegittimità di una disposizione (6) che non prevede "... che la competenza degli uffici scolastici regionali viene meno ...quando le regioni nel proprio ambito territoriale ...attribuiscono a propri organi la definizione delle dotazioni organiche del personale docente delle istituzioni scolastiche". La Corte, nella parte argomentativa, pur non definendo le sfere di competenza delle "norme generali" su cui lo Stato ha competenza esclusiva e dei "principi fondamentali" destinati ad orientare la legislazione concorrente delle regioni, individua con estrema chiarezza che la definizione della dotazione organica del personale docente e non docente delle istituzioni scolastiche rientra nella funzione di programmazione della rete scolastica, oggetto di legislazione regionale. La pronuncia della Corte dovrà essere approfondita, e non poco, in relazione agli effetti che potrà produrre sin dall'immediato futuro, ma obbliga anche a riaprire la riflessione su quale livello di "federalismo" riteniamo dover immaginare per il sistema educativo nel nostro paese? Vorrei, a questo punto, raccontare di un'altra domanda che, da qualche anno, è rimasta sospesa nella mia mente. Poco dopo la disposizione che aveva stabilito che i bidelli sarebbero diventati dipendenti statali (7), di fronte ai tanti problemi che tale trasferimento aveva comportato, con un alto funzionario dell'Anci, capittò di farci questa domanda: "Ma se invece che passare i bidelli dai Comuni allo Stato si fosse fatta l'operazione inversa, facendo tornare ai Comuni tutto il personale della scuola, non sarebbe stato meglio?". Inutile dire che qui si consumò il terzo minuto, i cui non detti mi piace consegnare a questo scritto...

7. Esame di maturità, per gli enti locali

La parola "federalismo", nell'uso e nell'abuso che ne è stato fatto, non ha più un significato politico ben definito. Ha subito un destino simile alle parole "partecipazione" e "democrazia". Chi è contrario alza la mano! Non indiscutibili nel significato, ma certamente, oggi, fornite di una più condivisa definizione, mi sovengono le parole: "potere", "cessione di potere", "rapporto tra potere e cittadini". Ne ho parlato con una giovane studentessa universitaria, poche sere fa. Si stava preparando per un esame di storia contemporanea e mi ha riferito di una questione

sulla quale il professore ha suggerito di riflettere. La questione era questa: "Le esperienze di democrazia diretta di quest'ultimo secolo sono state tutte molto circoscritte, nello spazio o nel tempo. Domanda: la causa di ciò deve essere ricercata all'esterno di esse, per es. la repressione alla quale sono state sottoposte, o può essere ricercata una ragione intrinseca che spieghi il loro fallimento?". Mi chiedeva, la studentessa: "Potrebbe essere la scarsa maturità degli individui?". E io sono qui a farmi queste domande: "Può essere la scarsa maturità degli enti territoriali a sconsigliare un reale trasferimento, verso il basso, dei poteri dello Stato? Chi è il soggetto che può esaminare questa maturità? Come questa maturità può essere acquisita?"

NOTE:

- 1) *l'espressione è testualmente ripresa dal noto scambio epistolare, dell'agosto 2001, tra i Ministri Tremonti e Moratti.*
- 2) *dal documento conclusivo del convegno ANCI e UPI "Quale Sistema di istruzione e formazione per i nostri cittadini, quale ruolo degli enti locali nei processi educativi" del 31 gennaio 2002.*
- 3) *dal documento consegnato alle Commissioni Parlamentari in occasione dell'audizione del 5 dicembre 2002.*
- 4) *dal discorso pronunciato in occasione dell'inaugurazione dell'anno giudiziario a Roma il 28 gennaio 2003.*
- 5) *sentenza 13 gennaio 2004, n.13.*
- 6) *art.22, comma 3, della legge 28 dicembre 2001, n.448.*
- 7) *disposto con l'art.8 della legge 23 luglio 1999, n.124.*