

Annotazioni su alcuni punti della riforma annunciata della scuola

di Pier Vincenzo Cova

La riforma della scuola italiana, in corso d'opera in questo scorcio di secolo, è senza dubbio la più olistica, che sia mai stata progettata, perché non interessa solo gli ordinamenti e i gradi elementare e secondario, ma anche l'università, l'amministrazione, i rapporti pubblico-privato, gli esami, la formazione continua. Non c'è dubbio tuttavia che i capitoli più importanti siano costituiti dall'autonomia, dalla parità, dal riordino dei cicli. Non vorrei soffermarmi sui primi due, non tanto perché siano i più delicati e problematici, quanto perché hanno assorbito il primo interesse degli operatori scolastici impegnati nella difficile opera di realizzazione, il secondo l'opinione pubblica e le ideologie, oscurando così il problema del riordino dei cicli. Quest'ultimo invece passa quasi sotto silenzio nei suoi aspetti sostanziali, che sono capaci di condizionare tutti gli altri momenti della riforma, dalla formazione professionale alla libertà della scuola. Anche questo capitolo della riforma è lungi dall'esse-

re definito, nonostante la prima approvazione del disegno di legge relativo: di tale condizione di transitorietà è necessario tener conto, anche in relazione alla scarsità di notizie, di cui dispone l'osservatore anche attento e interessato ma non ammesso alle comunicazioni del Palazzo.

Il metodo

Pare quindi opportuno procedere a qualche osservazione sul metodo seguito dai responsabili della riforma, prima di avventurarsi sul terreno dei contenuti. L'art. 6 della legge sul riordino dei cicli, approvata dalla Camera il 22 settembre 1999 e passata ora, mentre scrivo (novembre 99), all'esame del Senato, lascia al Parlamento quarantacinque giorni per adottare (art. 6, comma 1) «una deliberazione che contiene indirizzi specificamente riferiti alle singole parti del programma», che sarà presentato dal Governo entro sei mesi. Tale programma riguarderà (riassumo per ragioni di spazio) la fattibilità

(scil. della riforma) in relazione ai mezzi (compresi gli oneri finanziari), la riqualificazione del personale (fino alla riconversione), gli organici di istituto e le modalità per l'offerta formativa, i criteri per la riorganizzazione dei curricoli (compresa la valorizzazione dello studio delle lingue e l'uso delle tecnologie), un piano per le infrastrutture. Riassumendo ulteriormente, si potrebbe dire che la riforma vera e propria sarà opera del Governo e il Parlamento dovrà limitarsi ad approvarla in fretta. Non per niente la legge è stata definita «una cambiale in bianco».

Detta così, la procedura lascia alquanto sconcertati. La materia scolastica è di tale importanza ed estensione, che dovrebbe essere soggetta non solo a un ampio e non formale dibattito, ma addirittura a procedure costituzionali. L'enorme peso, che invece vi ha l'esecutivo, se poteva passare inosservato in tempi, in cui l'istruzione era di pochi, non sembra attuale ora che essa coincide con l'intera popolazione, immigrati compresi. Su questo punto non vi sono state, che io sappia, rilevanti reazioni del Paese, segno di sostanziale indifferenza o di acquiescenza da parte della pubblica opinione e dei mezzi di comunicazione.

Peraltro il Ministro aveva onestamente dichiarato le sue intenzioni, se è lecito dir così, extraparlamentari fin dal famoso primo documento del 14 gennaio 1997, nel quale al punto 6 (Itinerario e tempi di attuazione) aveva elencato le materie di competenza dell'Esecutivo (discipli-

ne d'insegnamento, orari, indirizzi e sezioni, contenuti) sulla base dell'art. 205 del Testo Unico dell'Istruzione = D. Leg. 297 del 16/4/94, e si era proposto di «avviare *immediatamente* ad attuazione quelle parti del progetto... di specifica competenza dell'Esecutivo, in stretto rapporto con il Parlamento, che *nel frattempo* avrà *iniziato* l'esame del provvedimento» (il corsivo è mio).

È fin troppo evidente che determinare materie, contenuti, curricoli ecc. significa fare la sostanza della riforma, lasciando ben poco spazio al Parlamento. La supremazia dell'Esecutivo è ribadita, se ce ne fosse bisogno, dall'art. 8.1 del Regolamento sull'autonomia (DPR 8/3/99 n. 275), il quale precisa che il Ministro della P.I., non solo definisce gli orari nazionali d'obbligo, le discipline, gli indirizzi per la valutazione, ma anche gli «obiettivi generali del processo formativo», accontentandosi di un «previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali» (su ciò cfr. anche la legge sul riordino, art. 6.6).

Questa situazione gode di precedenti non lontani nel tempo. Si ricorda la Commissione Fassino, la quale, istituita per rivedere i programmi delle elementari, operò invece una vera e radicale riforma (basta ricordare la scomparsa dell'insegnante unico) per la quale al Parlamento non rimase che dare una approvazione *post factum*. L'operazione, riuscita così bene con la scuola primaria, fu ritentata con le secondarie superiori, seppure con maggiore cautela: si provvi-

de infatti a una previa copertura di legge e soprattutto si mobilitarono centinaia di esperti (provenienti anche dalla scuola militante), che produssero un materiale, discutibile ma organico, sottoposto poi a molte sperimentazioni, a volte tuttora in corso e spesso stabilizzatesi (in un quadro normativo, che da tempo le consente). Solo la riforma della Scuola Media, ovviamente anch'essa discutibile, ma ormai radicata, ha goduto di un intenso dibattito professionale e politico (eppure si era solo intorno agli anni Sessanta).

Grande riserva all'Esecutivo non significa necessariamente rigidità e assolutismo dei suoi progetti, ma comporta inevitabilmente larghissime zone di oscurità e di imprevisti, almeno per i non addetti ai lavori. Per es. la legge sul riordino dei cicli viene approvata senza alcun cenno agli oneri finanziari che essa comporta. Questo aspetto viene, come gli altri, rimandato al programma del Governo e successiva sua approvazione. Eppure gli aspetti economici condizionano tutti gli altri di qualsiasi riforma, come si vede già in tema di autonomia e di parità scolastica. Anche per i cicli l'operatività del programma è «subordinata all'approvazione dello specifico provvedimento legislativo recante l'indicazione dei mezzi finanziari» (art. 6.2). Paradossalmente con questo silenzio ci è stata però evitata la farsa, che veniva recitata in altri tempi dai progetti di riforma, i quali si limitavano a indicare l'onere finanziario non a regime, ma nel primo anno della appli-

cazione graduale (per es. un miliardo e mezzo!).

Il silenzio generale poi sulla preparazione della riforma è in parte dovuto anche alla mediazione dei giornali e della televisione, che si limitano troppo spesso alle notizie esteriori (l'estensione dell'obbligo, gli esami di Stato, le geometrie di sistema) oppure agli aspetti politicizzabili (come la parità). Così sono scomparse del tutto dall'orizzonte (anche per inerzia o scarsa visibilità dei proponenti) gli altri e non pochi progetti, presentati da vari partiti politici, enti vari, associazioni professionali: alcuni proponevano idee non spregevoli e a volte innovative. Invece si parla e si discute come se fosse sempre esistito solo il progetto Berlinguer nelle sue diverse versioni. E sembra cancellato con un tratto di penna il progetto Brocca per le Superiori, forse troppo ambizioso ma ricco di prospettive e largamente sperimentato, come già detto.

Il contenitore

Se la ricca problematica, che agita la scuola reale specialmente secondaria (tra stanchezza e reazione, tra frustrazione e rinnovamento, tra circolari dal centro e iniziative dalla base) viene confrontata con il testo della legge approvata il 22 settembre, si ha veramente l'impressione di un «contenitore vuoto», come è stato definito da più parti. Che cosa dice questo testo?

L'art. 1 dedica il primo paragrafo alle nobili questioni di principio, alli-

neando le tre parole (educazione, istruzione, formazione) la mancanza della prima delle quali aveva suscitato polemiche in occasione del primo documento del '97 (però il terzo termine riemerge quasi da solo all'interno di qualche testo, per es. quello sull'autonomia). Subito dopo vengono i nuovi nomi (scuola di base, scuola secondaria) e i termini dell'obbligo. L'art. 2 è dedicato alla scuola dell'infanzia, ex materna, triennale. L'art. 3 al ciclo di base e al suo sviluppo interno. Il quarto articolo, il più corposo, si occupa della secondaria, quinquennale, divisa in due tronconi: il primo biennio obbligatorio e ancora incerto fra preparazione di base e scelta d'indirizzo, il triennio, finalmente orientato o al lavoro o agli studi universitari. L'art. 6 si occupa delle procedure di attuazione.

Su alcuni di questi punti bisognerà ritornare. Ma intanto riesce evidente che il testo si ferma all'astratta geometria di sistema. Di qui non si ricava certo la persuasione della necessità di riformare ulteriormente ciò che era già stato riformato (la Media 1962 e 1977, le elementari 1985-1990), invece di concentrare attenzione e risorse sulla Secondaria Superiore, oggi certamente più autoriformatasi (nel bene e nel male, secondo i casi) che oggetto di cure. Però emergono almeno due novità (già annunciate) sulle quali è necessario fare qualche riflessione.

La prima è certamente la scomparsa della Media come ciclo autonomo. La sua costituzione in triennio speci-

fico della preadolescenza, non propedeutico anzi separato dai vari tipi di indirizzo tecnico o liceale, era sembrata a sua tempo una conquista di grandissima importanza psicopedagogica e civile e come tale si era radicata nel Paese. La sua realizzazione era stata in qualche modo viziata dalla fallace equazione fra obbligo legale e promozione formale assicurata, donde il facilismo. Il suo assorbimento istituzionale nel ciclo di base rischia di determinarne un'ulteriore elementarizzazione. In contrasto con questo pericolo e con la precedente unicità, l'art. 3.4 del decreto n. 323 del 9/8/99 (che regola l'elevazione provvisoria dell'obbligo al quindicesimo anno di età) consente una detrazione di orario del 15% a danno di non nominate materie, per consentire la formazione di moduli, che prevedano «le caratteristiche essenziali degli indirizzi delle scuole secondarie superiori» (non professionali?).

Non si è mai chiarita bene la ragione profonda della eliminazione della Media come tale. Il cit. documento del gennaio '97 parlava di una «solitudine» della Media per effetto della riforma delle elementari e non delle superiori. In realtà il sistema duale (ciclo primario + ciclo secondario) e il prolungamento di quello di base (quindi la formula 7+5) richiamano spiacevolmente l'ordinamento scolastico degli anni Sessanta nei paesi dell'Est.

Di per sé l'unificazione della Media con le elementari non annulla i problemi delle differenze di età né la

possibilità dei docenti di tenerne conto (e questa possibilità è adombrata nell'art. 3 e forse anche dal mutamento del nome del ciclo da «primario» a «di base»), ma le strutture organizzative a lungo andare hanno il loro peso. Questa novità della riforma è stata anticipata dall'amministrazione attraverso la cosiddetta «verticalizzazione», cioè l'accorpamento in unico plesso di elementari e medie, sotto un solo capo d'istituto, generalmente un direttore didattico. L'unificazione elimina (se esiste) il salto dalle elementari alle medie, e come tale è stata apprezzata da qualche pedagogo: ma allo stesso risultato si può giungere con una maggiore intesa fra i due gradi, sempre ammesso che un salto esista e che non sia utile. L'importante è che alla fine del ciclo l'alunno sia pronto ad affrontare senza traumi, ossia con adeguata maturità e preparazione, la scuola secondaria e le scelte, che essa impone.

Ma con la formula 7+5 questo avverrà con un anno di anticipo e questo aggraverà le difficoltà del passaggio, nel quale il salto oggi come oggi effettivamente già esiste. Per eliminarlo o almeno addolcirlo si renderà inevitabile uno slittamento in avanti della elementarizzazione, aggravata e apparentemente legittimata dagli equivoci faciltistici, che porta con sé l'istituto dell'obbligatorietà, e dalla omogeneizzazione in corso sul piano disciplinare e didattico: il documento del gennaio 97 prevedeva lo spostamento alle secondarie superiori di una parte dei docenti della ex Media

e l'intento di evitare le ripetizioni (per es. lo studio dello stesso periodo storico alle elementari e alle medie); il concorso proprio adesso in atto, attraverso l'invenzione delle «aree disciplinari» (già annunciate nel primo documento) sottintende l'unificazione delle didattiche dei vari gradi (per es. l'abilitazione all'insegnamento dell'italiano varrà indifferentemente per le inferiori e le superiori); infine i 44 e i 6 Saggi (per cui v. infra) non sembrano aver tenuto conto delle differenze di età.

Ad aggravare la situazione interviene la possibilità di passaggi da un'area all'altra, riconosciuta dall'art. 4 c. 3. Non si parla più di opzionalità (l'esperienza della Media, dove si è dovuta eliminare per impraticabilità, dovrebbe aver insegnato qualche cosa), ma ne rimane la sostanza. Per un bell'esempio delle complicazioni derivanti dall'opzionalità (non penso alla gestione, ma ai risultati didattici) si possono leggere gli artt. 4-6 del decr. n. 323 del 9/8/99 già cit., dove si conciliano le funzioni proprie di un primo anno della secondaria superiore, il riorientamento verso indirizzi diversi da quello iniziato, le convenzioni con la formazione professionale e persino le uscite dal sistema.

Il biennio costituisce certamente il segmento più problematico per la mancanza di una precisa caratterizzazione. Dovrebbe servire all'orientamento, che prima era compito della media e adesso viene sospinto sempre più avanti, fino a toccare l'università. Ma l'orientamento è uno degli aspetti più difficili di ogni siste-

ma educativo, anche per l'interferenza e a volte la preminenza di fattori estrinseci, oltre che per la scarsa affidabilità degli «assaggi» delle discipline di studio come indicatori (l'elenco delle materie ricavabile dai documenti tocca la ventina, impossibili da avvicinare tutte assieme con spazi indicativi).

Queste considerazioni introducono già ai problemi della seconda novità della legge, cioè l'anticipazione della fine degli studi secondari al diciottesimo anziché al diciannovesimo anno di età, come avviene attualmente. Di questa anticipazione il documento del 97 avanza due motivazioni, puntualmente ripetute dai divulgatori. La prima è data dall'intento di far coincidere la fine della secondaria con la maggiore età, perché la permanenza degli ultradiciottenni in un «sistema scolastico improntato a regole di disciplina e ritmi poco adatti» alla loro età, sarebbe dannosa per la scuola e per loro stessi, «giovani già capaci di scelte autonome» (ritenuti tanto capaci, almeno in questo campo, che il documento stesso apprezza una università licealizzata, come del resto si avvia ad essere nella realtà, vedi qui sotto).

La seconda motivazione si appella al regime dominante nei paesi europei. Ma, a parte il fatto che le nazioni del vecchio continente hanno sistemi scolastici molto differenziati e poco comparabili tra loro, il richiamo all'Europa è diventato un motivo comune, che si usa solo quando fa comodo (non per es. per la parità). Perché non tentare invece di diffondere

il nostro modello? Sento dire che era ammirato. E poi si è faticato mezzo secolo per portare alla stessa età delle altre la maturità magistrale e quella artistica, per poi riallinearle tutte al livello più basso. Chiunque abbia fatto esperienza di insegnamento in facoltà, che ammettevano la maturità quadriennale, sa quanto conta un anno di differenza. E conterebbe tanto di più, se avesse dietro le spalle un corso soltanto triennale.

La vera secondaria superiore nel nuovo ordine è infatti ridotta a questa brevità, se si considerano la mobilità e l'obbligatorietà del biennio propedeutico, che è nello stesso tempo anche conclusivo dell'obbligo stesso. La legge introduce una distinzione fra «obbligo scolastico» (art. 4.3) del biennio e «obbligo di frequenza di attività formative» (4.4) del triennio, che apre la strada, che prima sembrava chiusa, di un rientro della formazione professionale nel sistema e forse anche della valutazione ai fini di questo obbligo di iniziative locali (come le Scuola Bottega). Ma dall'altra parte la dizione «obbligo scolastico» sembra precludere questa possibilità al biennio. Le difficoltà incontrate quest'anno in seguito all'indiscriminata elevazione al quindicesimo anno dell'obbligo da assolvere solo sotto l'egida del sistema scolastico nazionale, quale che sia, non sono certo di buon auspicio.

Ma un problema ancora più grave è costituito dalla compressione della vera secondaria in soli tre anni. A far cambiare idea al progetto non so-

no servite neanche le proposte di compromesso avanzate da qualche associazione professionale, che suggerivano, per salvare insieme la scuola della preadolescenza, la consistenza della secondaria e la conclusione «europeistica» al diciottesimo anno, la formula 4+4+4 invece dell'ufficiale 7+5. Allo stato attuale delle cose la secondaria quinquennale costituiva il nucleo forte della scuola: lì si preparavano le professioni intermedie e gli studi universitari. Le due direzioni dovrebbero essere tenute ben distinte, senza però stabilire inutili e superate gerarchie (da combattere, se ancora persistono nella pubblica opinione: l'intelligenza pratica non è meno nobile e utile di quella teorica). Le università saranno tecnicizzate più delle attuali con la riforma del settore, che propone la professionalità alla dimensione scientifica. Allora dovrebbe toccare alla secondaria, ancora più di adesso, insegnare a studiare, a porre ed esaminare problemi, a tentare le sintesi. E questo si può fare anche attraverso materie diverse dalla futura professione, comprese quelle «disinteressate». Diceva bene la riforma Brocca: «le conoscenze, le abilità, le mappe concettuali e gli schemi procedurali appresi e sviluppati nel corso degli studi sono, sia pure in condizioni diverse, gli stessi richiesti dal mondo del lavoro e dalla società in generale, ch , in ultima analisi, i piani di studio altro non sono se non una potente formalizzazione e pedagogizzazione della cultura della vita e del lavoro» (Piani di

studio della Sc. Sec. Sup. e programmi dei Trienni, Studi e doc. degli Annali P.I., Le Monnier, Fi 1992, 18-19).

Si dir  che oggi questo non avviene per la crisi, che ha travolto anche la secondaria superiore (il documento del 97 nota che «la funzione della scuola secondaria si   necessariamente ridimensionata»: ma questo   proprio il difetto che bisogna correggere): arrivano all'universit  giovani che hanno bisogno del «tutor» (figura ormai istituzionalizzata), quando non addirittura del ripetitore (fioriscono e si pubblicizzano centri appositi, anche per corrispondenza). Questa situazione rappresenta l'esatto contrario di quello che dovrebbe essere uno studente universitario, e della sua vantata autonomia. Ma, riducendo la durata della secondaria superiore e alleggerendone il retroterra, ossia scardinando il sistema di preparazione culturale, mentale, metodologica generale, il rimedio appare peggiore del male. La crisi si scaricher  sugli atenei (che non ne hanno certo bisogno) e non solo in termini numerici (gi  il documento del 97 lamentava l'eccesso di iscrizioni, imputandolo alla mancanza di percorsi alternativi, non a difetti di preparazione e motivazione).

Il contenuto

Se dal contenitore si possa ai contenuti, la navigazione nel mare della riforma si svolge nella pi  completa oscurit , sempre stando ai documen-

ti ufficiali e più noti. La commissione dei 44, che gradivano l'appellativo di Saggi, convocati dal Ministro per definire i saperi essenziali per le nuove generazioni, in sole cinque sedute ma con molti contributi scritti, aveva prodotto già nel '97 un grosso volume (edito da Le Monnier, nella solita collana Studi Documenti ecc. n. 78) un grosso volume, che il Ministro stesso deve aver giudicato inconcludente, se ha provveduto subito dopo a nominare una commissione ristretta di soli sei membri, in prevalenza pedagogisti, filosofi e sociologi. La prima commissione non era riuscita a esprimere un documento unitario, al contrario della seconda, che però ha deviato l'interesse dai saperi al modo di insegnare e apprendere. Ufficiosamente però si è precisato che anche «saper fare» è un sapere.

Ma di solito per saperi si intendono quelle conoscenze, che si sono storicamente organizzate in scienze o discipline con metodi propri e capacità di analisi di determinati settori della realtà (anche non fisica). La didattica proposta dai Sei suggerisce il superamento della ripartizione tradizionale delle discipline e l'adozione di tematiche trasversali, nelle quali si adoperino tasselli delle diverse discipline. Pare che questa modalità sia già stata codificata per il Liceo delle Scienze Sociali, non sappiamo ancora con quale esito. Non si tratta esattamente dell'interdisciplinarietà, che è passata di moda, ma forse di qualche cosa di simile alle «aree di progetto» previste dal Brocca, che

sono però aggiuntive e non costitutive, e impegnano solo le professionalità presenti nell'istituto. Si tratta di un'idea, che è buona se viene contenuta in termini rigorosamente scientifici e realistici, per non ricadere nei «centri di argomento» a suo tempo abbandonati anche dalla Media come aggregazioni forzate e superficiali di competenze, e per non trasformare i docenti in «tuttologi». Non per niente l'art. 6.1 della legge 22 sett. prevede corsi di «riqualificazione» e persino di «riconversione» del personale insegnante.

Per fortuna la stessa legge torna a parlare di discipline persino già nella scuola di base, ipotizzando «il graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline», sia pure usate soprattutto a fini educativi. Questa progressione potrebbe ben corrispondere all'evoluzione verso una forma di scuola media all'interno del ciclo di base. Non si parla invece dettagliatamente di discipline per il ciclo secondario, dove però, accanto a finalità culturali, umane e civili, si tratta di «conoscenze e capacità adeguate» al proseguimento degli studi o al lavoro. Di conseguenza la secondaria superiore viene divisa in aree, a loro volta suddivise in indirizzi. Per saperne di più bisogna aspettare il programma annunciato all'art. 1, sperando che, con la caduta delle opzioni, spariscano anche scelte come quelle del giardinaggio, cui accenna il documento del '97.

Qualche indizio sulle materie si legge nella direttiva per l'aggiornamento e formazione dei docenti (n. 210

del 3/9/99 art. 6.4), nella quale, accanto alla solita oscillazione di termini (si parla a volte di saperi essenziali e di curricoli disciplinari, a volte anche di tematiche trasversali) compare una lista precisa di saperi da sostenere prioritariamente, e sono: italiano, lingue straniere, storia, scienze, musica e linguaggi non verbali, educazione fisica e sportiva. Non si sa se le altre materie siano giudicate già efficienti o destinate a scomparire.

Rimane aperto un problema: le aree e gli indirizzi saranno prefigurati come obbligatoriamente propedeutici alle rispettive facoltà universitarie oppure alcuni di essi potranno equivalere alle aperture generali dei licei tradizionali? Nel primo caso il triennio superiore sarà da considerarsi preprofessionale non nel senso metodologico e formativo della citazione dal progetto Brocca, ma nel senso pragmatico e funzionalistico proprio degli istituti tecnici. L'obbligo della prematura iscrizione all'università dei liceali va verso questa seconda direzione (a ridurre la mortalità negli atenei non serve la prescrizione, ma la preparazione allo studio superiore).

Il problema è vecchio: tutti i precedenti progetti di riforma degli ultimi decenni oscillavano tra gli estremi opposti della preprofessionalità e della licealizzazione generalizzate, sempre per il timore egualitarista delle «canne d'organo» ossia di gerarchie di stima fra i tipi di scuola. Per una scelta funzionalistica aveva optato anche la riforma Bottai, riducendo drasticamente gli accessi uni-

versitari ai maturi del Classico: solo la ben più grave sciagura della guerra aveva allora bloccato questa scelta. Si spera che oggi non sia fatta né per ideologia né per necessità.

Ma quella sopra esposta non è l'unica domanda, che rimane inevasa. Qualche esempio. Sarebbe interessante sapere se un qualche organismo ministeriale abbia provveduto in via preliminare a raccogliere, valutare e selezionare gli apporti del dibattito, che in questi due anni c'è stato, ma disorganico e dispersivo. Idem per gli studi e le proposte precedenti. Una ricerca di mercato dovrebbe aver accertato se sono disponibili o in preparazione docenti per le materie nuove o ampliate (alle metodologie basteranno riqualificazioni e riconversioni). Non so se esista una commissione di veri esperti, che abbia provveduto a esaminare le materie d'insegnamento, per valutarne la struttura, le valenze formative, le aree didattizzabili, le eventuali sovrapposibilità. Il problema del sovraccarico intellettuale non dovrebbe essere risolto col generico alleggerimento delle discipline, ma formulando curricoli realistici alternativi di pari dignità. E quale sarà il vero margine di indipendenza dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, promesso come «autonomo» dall'art. 10.1 del cit. regolamento sull'autonomia, ma «sottoposto alla vigilanza del Ministero della P.I.» dal decreto legislativo n. 258 del 20/7/99 (art. 1.1)?

A queste e a molte altre domande si

potrà forse trovare risposta nella ricca produzione comunicativa del Ministero, che non arriva all'opinione pubblica. E poiché i documenti ufficiali non solo sono in evoluzione, ma

anche portatori di contraddizioni, ambiguità e genericità, si potranno trovare nelle loro formulazioni spiragli per una applicazione migliore del prevedibile.

