

PASQUALE
RANSENIGO*

Identità e ruolo della Formazione Professionale in riferimento alle iniziative di riforma della Scuola Secondaria Superiore

0 - Premessa

Il tema della presente Relazione si inserisce nella cornice più ampia del dibattito attuale relativo al ruolo che la Formazione Professionale ha, o dovrebbe avere, nei confronti delle mutate problematiche poste alla politica attiva del lavoro e al complessivo sviluppo nazionale e comunitario.

Le sfide molteplici, che tali cambiamenti pongono anche alle iniziative formative, possono essere affrontate positivamente, se si superano mere tendenze attivistiche per far spazio alla ricerca responsabile di rinnovate strategie, che muovono da quadri di riferimento sufficientemente chiari e confrontabili con la realtà attuale e con le relative potenzialità migliorative.

* Don Pasquale Ransenigo, membro della Sede Nazionale della Federazione nazionale CNOS-FAP, è stato uno dei relatori al Convegno Diocesano *«Il mondo cattolico e la formazione professionale: storia, attualità e prospettive di sviluppo»*, celebrato a Torino il 20 febbraio 1994. L'articolo riprende sostanzialmente il testo della relazione distribuita ai convegnisti, omettendo gli apprezzamenti introduttivi riferiti al particolare significato che il tema del Convegno evidenzia nel contesto culturale, sociale e religioso della città di Torino e del territorio Piemontese.

Sembra, quindi, sufficientemente motivata l'istanza di riflettere insieme su alcune condizioni e/o opportunità culturali-sociali-istituzionali, che le «iniziative legislative di riforma della Secondaria Superiore» pongono (o tendono a porre) al sottosistema di Formazione Professionale nell'intento di realizzare l'auspicato miglioramento di raccordo col sottosistema dell'istruzione scolastica.

In particolare, il titolo assegnato a questa relazione sottende anche l'ipotesi che i contenuti di «identità e ruolo della formazione professionale», rapportati ai soggetti interessati alla riforma della Secondaria Superiore e al prolungamento dell'obbligo, vengano assunti quale principale criterio di analisi e di valutazione delle medesime iniziative legislative di riforma.

Conseguentemente, il primo punto della relazione sarà dedicato a delineare le caratteristiche principali dell'identità e del ruolo della formazione professionale, con riferimento ai giovani potenzialmente interessati alla riforma e al prolungamento dell'obbligo.

Nel secondo punto si prenderanno in esame alcune scelte istituzionali, in particolare quelle fatte proprie dal disegno di legge di riforma della Secondaria Superiore approvato dal Senato il 22 settembre 1993, per verificarne, alla luce del criterio di analisi adottato, il grado di rispondenza strategica alla costruzione di un progetto di sistema formativo integrato nei relativi sottosistemi.

1 - Identità e ruolo della Formazione Professionale

Come è noto, la Costituzione della Repubblica pone la «Pubblica Istruzione» nell'ambito dei «Rapporti etico-sociali» del Titolo II (artt. 33 e 34), mentre la «Formazione Professionale» è sotto l'ombrello dei «Rapporti Economici» del Titolo III (artt. 35 e 38) e del Titolo V «le Regioni, le Province, i Comuni», dove all'articolo 117 sono definite le competenze legislative delle Regioni e quindi anche quelle in materia formativa, contenute in una sola riga: «istruzione artigiana e professionale e assistenza scolastica».

«Da questi brevi riferimenti costituzionali è nato tutto un processo culturale, interpretativo, sistematico ed attuativo che, dopo oltre trent'anni dall'entrata in vigore della Costituzione, ha portato il nostro Paese a dotarsi istituzionalmente, con la «Legge-quadro in materia di Formazione Professionale n. 845/78», di un proprio sistema educativo-formativo italiano, articolato nel sottosistema di istruzione e nel sottosistema di formazione professionale e di formazione continua»¹.

Ma se questo è l'impianto formativo istituzionalmente articolato nell'ambito della certezza del diritto nel nostro Paese, ognuno vede, oggi, quanto risulti pregiudiziale ad ogni discorso di riforma e di auspicata intera-

¹ Cfr. F. HAZON, in «Formazione Professionale», quaderni FICIAP, n. 23, aprile-maggio 1978.

zione fra sottosistemi formativi la necessità che ciascuno di questi si sottoponga a verifica e, se il caso, si autoriformi.

In altre parole, si tratta di consolidare e sviluppare dinamicamente l'identità e ruolo dei vari sottosistemi formativi presenti nel nostro Paese, perché ognuno di questi possa concorrere armonicamente al conseguimento dell'obiettivo principale di assicurare a tutti i cittadini un servizio formativo appetibile, qualitativamente efficace ed efficiente, in grado di competere con le dinamiche innovative delle società complesse e del mondo del lavoro europeo ed internazionale.

Focalizzando la nostra attenzione sul ruolo della Formazione Professionale, è necessario disporre di un quadro di riferimento appropriato che non disgiunga l'identità della formazione professionale dall'azione formativa e dalla relativa progettazione, conduzione e valutazione¹.

Quindi, identità e azione formativa, progettazione, conduzione e valutazione debbono concorrere a delineare una specifica pedagogia della formazione professionale, che prende avvio proprio dalla formazione professionale di base.

Sembra utile esplicitare i contenuti e le ragioni di tale quadro di riferimento, senza del quale risulterebbe sterile e meramente ideologico o inficiato da interessi di parte ogni confronto con le scelte istituzionali di riforma della Secondaria Superiore e della stessa Legge-quadro in materia di formazione professionale, come avremo modo di verificare nella seconda parte della presente relazione.

L'elemento essenziale a definire il quadro di riferimento è rappresentato dall'assumere un concetto integrato di formazione professionale derivato da una constatazione di fatto: la formazione professionale, oggi, non può essere considerata solo come momento propedeutico, anche se importante ed in generale essenziale alla vita lavorativa.

Il suo carattere strategico in relazione allo sviluppo economico e produttivo del territorio, come oggi si ama dire, implica una concezione dinamica e continua, parallela e in qualche modo intrecciata con la stessa vita lavorativa.

Basti pensare alle recenti tumultuose trasformazioni dei processi produttivi e alla terziarizzazione dei ruoli nelle industrie, che hanno richiesto modifiche non solo operative, ma anche di identità personale, di soddisfazione personale, di motivazione, oltre che di sviluppo delle conoscenze e dei processi cognitivi fondamentali.

Rimane, quindi, obiettivamente datata ed obsoleta una definizione di «formazione professionale di base» che si identifichi con il solo ruolo iniziale di introdurre un soggetto in un settore lavorativo e si limiti a fornirgli gli elementi essenziali di una professionalità spendibile in quel preciso settore.

«L'acquisizione, la conservazione, l'ampliamento e l'approfondimento

¹ Cfr. M. PELLERÉY, in «Rassegna CNOS», n. 3, ottobre 1990.

delle qualificazioni professionali dipendono da sistemi di formazione professionale in cui la formazione e il lavoro siano strettamente collegati fra di loro».

«La moderna formazione professionale deve pertanto essere organizzata in modo tale che le competenze metodologiche e sociali, nonché la capacità di apprendere in modo autonomo e continuo, costituiscano parte integrante della qualificazione professionale e siano la base delle future formazioni continue, sviluppando le possibilità di apprendimento nella situazione lavorativa»³.

L'assunzione di questa identità della formazione professionale di base permette l'individuazione di due dimensioni del relativo ruolo nella sua prospettiva dinamica: una orizzontale, che si articola in formazione di base e formazione legata al posto di lavoro; l'altra verticale, che si articola in formazione iniziale e formazione continua.

Realisticamente, occorre però rilevare come questo quadro di riferimento dimensionale non incida culturalmente e politicamente sui criteri da adottare per designare istituzionalmente un sottosistema organico di formazione professionale in Italia, dovuto anche al fatto che nel nostro Paese non esista ancora nessuna regolamentazione o legislazione della formazione continua dei lavoratori, né a livello nazionale, né a livello regionale.

La carenza di esperienze diffuse nel segmento della formazione continua sembra, inoltre, alimentare un equivoco generalizzato attorno ad una questione, che risulta derimente o quantomeno rilevante rispetto all'ipotesi di lavoro attorno a cui vertono le nostre riflessioni e che potremmo esprimere con un semplice interrogativo: elevando il livello culturale e l'età dei soggetti, rimane ancora strategico ispirarsi ad un simile concetto di formazione professionale iniziale?

Ovviamente, la risposta ad una simile domanda dovrebbe essere correttamente subordinata ad una attenta e reale rilevazione delle singole situazioni dei soggetti, che in età giovanile vogliono acquisire un determinato ruolo o qualifica professionale da spendere immediatamente nel mondo del lavoro.

A prescindere per un attimo (la questione verrà ripresa nella successiva seconda parte della relazione) dal destino, che verrà assegnato dall'assetto istituzionale della riforma della Secondaria Superiore alle attuali iniziative di formazione professionale di base di competenza regionale, è obbligo riferirsi responsabilmente alle reali situazioni personali dei soggetti presenti nelle suddette strutture di formazione professionale.

Ora, nell'attuale realtà italiana dei Centri di Formazione Professionale regionale, una rilevante quota di giovani che affronta una formazione iniziale è costituita da soggetti ancora in età evolutiva, con esigenze di orientamento e di crescita personale, sociale e culturale.

Ciò implica l'organizzazione di azioni formative più complesse e com-

³ Cfr. «Memorandum sulla formazione professionale nella Comunità europea per gli anni '90», ISFOL, *Progetti per le riforme*, Franco Angeli, Milano, 1992, n. 35-36, p.70.

prensive, che in una persona adulta si potrebbero in gran parte considerare giunte a sufficiente maturazione: uno sviluppo più elevato e controllato dei processi cognitivi generali, un'integrazione personale ed emozionale, una capacità di giudizio critico e di scelta nella complessità delle situazioni di vita e di lavoro.

Tuttavia, questa multidimensionalità formativa (che nella Legge-quadro in materia di formazione professionale assume la configurazione di pluralità di proposte formative correlate a specifici progetti formativi) viene talora contestata in ambito italiano in quanto non direttamente rapportabile alla formazione professionale vera e propria, bensì all'azione educativa scolastica, la cui obbligatorietà dovrebbe raggiungere ormai per tutti il sedicesimo anno di età.

La riserva avanzata, come è facile intuire, sottende varie questioni, alcune delle quali troveranno spazio di analisi e di valutazione critica nello svolgimento di questa stessa relazione.

Sulla scorta, però, delle riflessioni fin qui fatte basterà osservare subito che se tale obbligo verrà realizzato, si riproporrà il problema della formazione iniziale rivolta a questo tipo di soggetti, anche se presumibilmente si attenuerà una specifica esigenza di formazione personale e culturale.

«Ma questo fino a un certo punto, osserva giustamente il Pellerey nel già citato studio, in quanto l'acquisizione delle competenze richieste per assumere un coerente ruolo professionale non può più essere ormai ridotto all'acquisizione di capacità lavorative, direttamente ed esplicitamente rapportate a una o più mansioni legate a uno specifico posto di lavoro».

«Di più, continua lo stesso studioso, lo sviluppo di una carriera professionale e la tendenza a potere o dovere sperimentare nel corso della propria vita attiva uno o più cambiamenti di lavoro, implicherà sempre un'attenzione particolare alla promozione di quella formazione professionale di base a cui abbiamo sopra accennato»⁴.

Sulle medesime valutazioni concordano i cosiddetti «addetti ai lavori», il cui pensiero è bene interpretato da un noto veterano della Formazione Professionale in Piemonte, Domenico Conti.

«Se per il passato l'inserimento lavorativo poteva essere valutato come un fatto esclusivamente strumentale, non significativo da un punto di vista culturale ed educativo, oggi si richiede invece che non solo vengano riconosciute, ma esaltate e sviluppate le potenzialità culturali ed educative connesse con detto inserimento.

Questo problema — continua Conti, con riferimento esplicito al disegno di legge di riforma della Secondaria Superiore che formerà oggetto della seconda parte di questa relazione — non può essere risolto con il solo innalzamento dell'obbligo scolastico e con integrazioni e modifiche dei curricula scolastici esistenti.

Esso richiede, invece, tipi di intervento progettuali che si costruiscono e

⁴ Cfr. M. PELLEREY, *op. cit.*, p. 25.

si organizzano sulla base di una costante analisi delle situazioni dei soggetti, di prospettive e di problemi connessi con l'evoluzione tecnologico-organizzativa e con un tipo di operatori occorrenti in contesti lavorativo-produttivi sempre più dinamici ed interattivi»⁵.

Con il risultato delle riflessioni fin qui fatte, relative all'identità e ruolo della formazione professionale di base e continua, possiamo ora disporre di un criterio sufficientemente fondato per procedere all'analisi e alla valutazione di alcune scelte correlate al sottosistema di formazione professionale, che sono state fatte proprie dal disegno di legge del Senato.

2 - Confronto con alcune scelte adottate dal disegno di Legge-quadro di riforma della Secondaria

Sulle sorti finali dei disegni o proposte di legge in materia di riforma della Secondaria Superiore, giunti al traguardo di approvazione da un solo ramo del nostro Parlamento, si può oggi constatare che si è arrivati al «pareggio» dei tentativi falliti: la Camera ne ha approvati due (1978 e 1982) e altri due ne ha approvati il Senato, uno nel 1985 e l'ultimo il 22 settembre 1993 relativo alla «Legge quadro per il riordino dell'istruzione secondaria e per il prolungamento dell'obbligo scolastico».

I precedenti rimandi della relazione a quest'ultimo tentativo, arenatosi alla Camera dei Deputati con lo scioglimento anticipato della undicesima legislatura, richiederebbero un doveroso inquadramento di analisi e valutazioni generali positive e negative, peraltro già elaborate e socializzate dai soggetti interessati, sulle quali non è possibile soffermarci⁶.

Nell'economia delle presenti riflessioni e in relazione alle questioni sollevate nella prima parte della relazione, si devono soprattutto analizzare, senza entrare nel merito degli articoli coinvolti, le tre aree di possibile interazione-integrazione tra sottosistema scolastico e sottosistema di formazione professionale, previste nel suddetto disegno di legge:

- a) l'area dei «progetti mirati» riferiti al segmento del biennio obbligatorio della Secondaria Superiore;
- b) l'area degli interventi modulari attivabili al terzo anno del percorso di istruzione degli Istituti Professionali;
- c) l'area delle iniziative di formazione post-secondaria.

Ovviamente, il criterio di identità e ruolo della formazione professionale e le questioni sollevate nella prima parte della relazione costituiranno il quadro di riferimento per condurre l'analisi sulle tre aree individuate.

⁵ Cfr. D. CONTI, in «Presenza CONFAP», n. 5-6, 1993, p. 28.

⁶ Cfr. G. FARIAS, in «il Mulino» n. 6, 1993, pp. 1105-1118.

2.1 - I «progetti mirati» riferiti al biennio obbligatorio della Secondaria Superiore, attivabili all'interno di appositi «accordi di programma» tra Stato - Regioni - Enti Locali, sono istituzionalmente collegati sia alla scelta di prolungare l'obbligo di istruzione all'interno del solo ambito scolastico del biennio iniziale della Secondaria Superiore, sia alla strategica scelta di superare la separatezza tra sottosistema scolastico e sottosistema della formazione professionale (artt. 2 e 10).

Se tale è la collocazione istituzionale, che il disegno di legge assegna a questi «progetti mirati» ad ausilio del biennio obbligatorio per tutti, è doveroso interrogarci subito se lo strumento individuato corrisponde obiettivamente alla realtà giovanile interessata al prolungamento dell'obbligo fino a 16 anni, per poi chiederci se esso includa le connotazioni di identità e ruolo della formazione professionale iniziale e di base sopra evidenziate.

2.1.1 - *In rapporto alla situazione reale dei giovani* interessati al prolungamento dell'obbligo, non pochi attenti osservatori rilevano che i «progetti mirati», si configurano sostanzialmente funzionali ad interventi di recupero di un fallimento, che il disegno di legge già riconosce in partenza, ma che è necessario adottare nella previsione realistica che, anche a seguito del divieto di assolvimento dell'obbligo nei corsi regionali di formazione professionale o nell'apprendistato, il numero dei fruitori di tali iniziative risulti alquanto considerevole nel medio e breve periodo, pur tenuto conto del calo demografico in atto.

«Infatti, sulla base di valori relativamente stabilizzati e rilevati dai Rapporti annuali ISFOL e CENSIS, i «progetti mirati» verrebbero ad interessare:

- 100-125 mila drop-out del primo anno della scuola secondaria superiore ed una parte (circa 20 mila) di quelli del secondo anno;
- 40-45 mila giovani che oggi scelgono ogni anno di iscriversi ai corsi di formazione professionale regionale;
- 60-70 mila giovani che oggi decidono deliberatamente di lasciare lo studio dopo la terza media e che, se costretti a proseguire gli studi stessi, si troverebbero ancor più nella condizione di quelli che oggi scelgono la formazione professionale.

In sintesi, una stima largamente approssimativa per difetto porta a concludere che i «progetti mirati» verrebbero a interessare da 200 a 250 mila giovani all'anno.

Di fronte a questi giovani, considerati ideologicamente come manifestazione «patologica» riassorbibile da una scuola rinnovata e potenziata, i «progetti mirati», ben lungi dall'essere interventi di tipo eccezionale, finiscono per rappresentare di fatto una vera e propria «seconda via», per di più di serie 'B'.

«Ma se così è nei fatti, dicono ancora questi osservatori, perchè non prevedere e disegnare in termini innovativi e propositivi questa seconda via for-

mativa, da predisporre in sinergia con le iniziative di riforma della Leggequadro 845/78, relativa alla Formazione Professionale?»⁷.

2.1.2 - *In rapporto all'identità e al ruolo della formazione professionale, il declassamento di tali «progetti mirati» alla serie «B» potrebbe sembrare una condanna senza appello, se non si assumesse a criterio di giudizio quanto si è già ampiamente illustrato su tale argomento, e che non sembra necessario ripetere.*

A sostegno di una chiarezza di scelta istituzionale, sembra opportuno ricordare quanto già dichiarava nel 1985 un insospettato cultore e politico della formazione, il Sen. Salvatore Valitutti, nella sua qualità di Presidente della Commissione Istruzione al Senato.

«Un eccessivo indugio nella scuola tradizionale con contenuti comuni ed uniformi (che anche gli Istituti Professionali dovrebbero garantire nel biennio obbligatorio, afferriamo noi) non favorisce l'effettivo elevamento dell'istruzione, in quanto non pochi giovani non si assuefano agli studi e finiscono per disaffezionarsi al lavoro, autoregolandosi nella condizione di reietti, di frustrati e di emarginati scolastici. In tal modo non si valorizza, ma piuttosto si sperpera il potenziale di energie che portano con sé tali giovani».

«Si è anche constatato che attraverso l'istruzione professionale (da intendere qui come sinonimo di «formazione professionale», perchè al di fuori dei programmi scolastici del biennio riformato) o l'apprendistato, in cui c'è combinazione di momenti teorici e di momenti pratici, si ottengono migliori risultati per quanto riguarda il recupero intellettuale dei giovani emarginati dalla scuola tradizionale e per lo stesso incremento della mobilità sociale acendente».

«Noi siamo convinti, concludeva allora l'on. Valitutti, che quando c'è un mezzo moderno (la formazione professionale) per risolvere un problema, che una volta si tentava di risolvere con un congegno vecchio e in larga misura insufficiente, sia saggio e doveroso prendere in considerazione la possibilità di adoperare il nuovo mezzo»⁸.

Tuttavia, nonostante le ragioni esposte per richiedere una pari dignità tra i sottosistemi della scuola e della formazione professionale, sembra purtroppo doveroso rilevare la posizione latitante o silenziosa di non pochi soggetti interessati alla formazione professionale che, pur non condividendo l'esclusione dei corsi professionali regionali dall'assolvimento dell'obbligo, penserebbero già a concrete possibilità di compromesso per «aggirare l'ostacolo» e a cercare «soluzioni all'italiana», abbandonando all'ambiguità della prassi l'istanza di rinnovamento istituzionale dell'impianto complessivo del sistema formativo e le prospettive di sviluppo della nostra società nel confronto europeo ed internazionale.

⁷ Cfr. A. RUBERTO, *ibidem*.

⁸ Cfr. sondaggio in «Informazioni CISEM», n. 9, 15 maggio 1985.

Concludendo su questo punto le nostre riflessioni, possiamo concordare con quanti affermano che, pur ricorrendo ad attivare questi «progetti mirati», rimangono istituzionalmente sottratte ad una consistente fascia di giovani alcune alternative formative che essi potevano fino ad ora spendere deliberatamente nell'ambito della formazione professionale regionale o dell'apprendistato, con la conseguenza di vedersi penalizzati a continuare la frequenza di una scuola con la quale hanno avuto o hanno difficoltà o addirittura la rifiutano.

A questo punto, la nostra analisi risulterebbe non obiettiva e limitata se non facessimo un ultimo e breve cenno alle altre due aree sopra individuate, dove i concetti di formazione professionale illustrati nella prima parte della relazione trovano un potenziale positivo riscontro.

2.2 - Gli interventi modulari integrati col concorso della Formazione Professionale regionale, attivabili dopo l'obbligo e precisamente al terzo anno del percorso di istruzione degli Istituti Professionali, possono rappresentare una positiva ed innovativa strategia di «interazione» tra i due sottosistemi formativi, che il disegno di legge contempla istituzionalmente all'interno dei già accennati «accordi di programma» tra Stato - Regione - Enti Locali.

Il positivo consenso è motivato soprattutto dalla correlazione degli «accordi di programma» (art. 2) con il riconoscimento «dell'autonomia scolastica» (pur prevista nello stesso disegno di legge ma già sostanzialmente accolta nell'apposita legge di accompagnamento della manovra finanziaria 1994), offrendo obiettivamente una chiave di lettura motivante l'esplicito e complessivo consenso che il disegno di legge riceve da non pochi soggetti interessati.

Tra i soddisfatti non potrebbero certo mancare le Regioni e gli altri Enti Locali, che si troverebbero così in grado di recuperare il ruolo istituzionale a loro in parte sottratto dalle scelte di prolungare l'obbligo di istruzione solo all'interno del sottosistema scolastico.

Tuttavia, l'uso del condizionale ci viene imposto non tanto per manifestare (se necessario) la presa di distanza da criteri di scelte istituzionali ispirati al mero recupero di equilibri di competenze e poteri, quanto piuttosto per evidenziare una riserva, che i previsti decreti e/o leggi di attuazione dovrebbero eventualmente fugare, in ordine:

- ad un quadro nazionale di accordo a cui dovrebbero fare riferimento i 21 programmi regionali,
- ad una garanzia di effettiva paritarità di progettazione, di attuazione e di verifica,
- ad una efficace interazione tra sottosistemi, che dovrebbe essere garantita da un'analoga riforma della legge-quadro n. 845/78 in materia di formazione professionale.

2.3 - Un'ultima considerazione, anche questa positiva, riguarda l'area della *formazione post-secondaria*, attorno alla quale si possono ormai racco-

gliere i risultati consolidati di molteplici sperimentazioni e realizzazioni, per assicurare, anche nel nostro Paese, il segmento specifico della formazione professionale continua e ricorrente.

I previsti «accordi di programma», anche in questa area ormai matura, possono sviluppare obiettivamente un patrimonio di innovazioni formative, nate e sviluppate per rispondere alle concrete esigenze del contesto produttivo e sociale locale.

La formazione post-secondaria, aperta ad auspicabili ed ulteriori sviluppi per tecnici e quadri intermedi, costituisce un esempio concreto di sinergia e di interazione tra sottosistemi scolastico — formazione professionale — formazione sul lavoro, dove Regione, Ente Locale, strutture periferiche dello Stato, Enti di Formazione Professionale, Forze sociali e Imprenditori possono costruire lo spazio più consono per intessere rapporti collaborativi e propositivi orientati allo sviluppo complessivo delle risorse umane e produttive.

Osservazioni conclusive

Ripercorrendo la rotta tracciata nella relazione, sembra che si possa approdare alla formulazione di alcune conclusioni.

Il concetto integrato di formazione professionale rimanda ad una peculiare pedagogia (identità) e fonda radicalmente la percezione che la formazione professionale ha di sé stessa nel qualificare il proprio apporto specifico nei confronti delle attese del complessivo sistema formativo e sociale (ruolo).

Nelle iniziative di riforma della Secondaria Superiore, la scelta di prolungare il solo obbligo scolastico senza ipotizzare un adeguato percorso di formazione professionale o apprendistato per conseguire qualifiche professionali obbligatorie, da affrontare in analoghe e contestuali iniziative di riforma della Legge-quadro 845/78, rischia di condannare all'emarginazione culturale e professionale un'aliquota consistente di giovani.

La rilevazione a livello regionale, provinciale e locale della consistenza e qualità delle situazioni dei giovani interessati al prolungamento dell'obbligo dovrebbe imporsi come criterio per scelte coerenti di politica formativa, evitando in tal modo il rischio diffuso di comportarsi o come se fosse già approvato il disegno di legge di riforma della secondaria, o come se non esistessero proposte avanzate di riforma della legge-quadro n. 845/78 in materia di formazione professionale.

L'auspicata interazione tra i sottosistemi formativi dovrebbe, comunque, partire dalla valorizzazione di ciò che già esiste per procedere a riforme responsabili dello sviluppo complessivo.