



**Riflessioni a ruota libera con**  
**Roland Reichenbach**  
**sui programmi scolastici, sulle competenze, sul 'Lehrplan 21'**  
**e sull'insegnamento delle lingue...**

*L'anno 2014 che si sta concludendo resterà nella memoria di molti per l'intensità con cui in Svizzera, soprattutto in quella tedesca, si è discusso di questioni attinenti alla scuola e all'insegnamento delle lingue. Le due parole chiave strettamente connesse sono 'Lehrplan 21' e 'Lingue straniere nella scuola elementare'. Seguendo il mandato costituzionale inteso a creare uno spazio formativo nazionale, la CDPE ha portato avanti la propria strategia per la politica linguistica stabilita nel 2004 e, tra l'altro, nell'ambito del progetto 'Harmos' ha sostenuto l'introduzione del piano di formazione comune per i 21 Cantoni della Svizzera tedesca. Babylonia ha affrontato una prima volta la questione con un'intervista a Beta Zemp (1/2014). Ora riprende il filo del discorso, di nuovo con un'intervista a Roland Reichenbach, professore di scienze dell'educazione all'Università di Zurigo e presidente della Società Svizzera di ricerca in educazione. Le sue argute riflessioni non sono solo stimolanti, verosimilmente daranno anche adito ad una discussione più che necessaria.*

(Traduzione di Gianni Ghisla dell'originale in tedesco di prossima pubblicazione sul numero 3/2014 di Babylonia – [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch))

**Babylonia:** *Nessuno dubita seriamente del buon lavoro che viene svolto nelle scuole svizzere. E tuttavia si sentono ovunque lamentele, soprattutto nella Svizzera tedesca. Da un lato si critica aspramente la riforma dei programmi (la cosiddetta armonizzazione con il 'Lehrplan 21') che gode di un'un'ampia legittimazione politica e che dovrebbe contribuire alla creazione di un 'spazio formativo svizzero'. Dall'altro lato, il freddo vento della critica sta investendo l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo, frutto di un compromesso emerso da una lunga maturazione. La sovrapposizione tra i due fatti è evidente e ha portato ad un dibattito pubblico di sorprendente ampiezza e radicalità. Come è possibile tutto ciò, qual è la posta in gioco?*

**R. Reichenbach:** chi più o meno conosce le questioni in gioco sa che la qualità della scuola e dell'insegnamento dipende solo minimamente dai programmi. I motivi del dibattito attuale in Svizzera, soprattutto in quella tedesca, sembrano essere in un certo senso anche di natura immaginaria. Da un lato c'è il progetto di riforma dei programmi dei cantoni della Svizzera tedesca, il cosiddetto 'Lehrplan 21', il cui obiettivo finale è la cosiddetta armonizzazione che come tale, in linea di principio, non dovrebbe nemmeno suscitare le passioni critiche di persone ragionevoli. Dall'altro c'è chi teme che le riforme della scuola indotte dai nuovi programmi potrebbero nuocere alla qualità dell'insegnamento. Ad ogni buon conto, chi critica la riforma fa parte o degli ignoranti politicizzati, incapaci di capire che l'armonizzazione come tale non solo non è negativa, ma al contrario positiva e necessaria, oppure appartiene a coloro che criticano qualcosa di più profondo rispetto all'armonizzazione, ossia l'allineamento e il coordinamento intercantonale dei contenuti dell'apprendimento.

Naturalmente lo spettro dei critici delle riforme scolastiche è ampio ed è vero che il 'Lehrplan 21' dà adito a forme di attivismo e di strumentalizzazione alquanto problematiche e dai tratti leggermente isterici. In questo contesto il ruolo assunto dall'UDC – come sempre prona ad una sorta di autoctona disinformazione e senza interesse alcuno per il ragionare differenziato – è molto importante. Comunque, dal mio punto di vista, l'analisi critica del cosiddetto passaggio del pilotaggio della scuola dall'entrata all'uscita del sistema ('input-' to 'output-steering') che si sta attuando anche con il 'Lehrplan 21', è del tutto ragionevole. In particolare richiede attenzione critica sia l'esclusività del ruolo delle cosiddette competenze nella definizione degli obiettivi di apprendimento sia la paventata perdita di importanza del sapere e dei contenuti. La resistenza che si sta profilando è superiore a quanto i responsabili del 'Lehrplan 21' immaginassero, responsabili che, almeno in parte, ora si sentono incompresi. Di conseguenza si sta cercando di disinnescare la critica. In effetti, se la novità del nuovo programma fosse unicamente quella di introdurre la parola 'saper fare' (*essere in grado di / können*) al posto di 'conoscere' o 'sapere', timori e critiche sarebbero difficilmente comprensibili, e allora il 'Lehrplan 21' non avrebbe di certo un taglio così terribilmente innovativo. Come infatti giustificare la semplice sostituzione delle precedenti formulazioni del tipo "l'allievo conosce i fatti XY" con "l'allievo è in grado di elencare XY"? Si tratterebbe di un'operazione del tutto superficiale e di scarso interesse per persone normali.

Ma se la posta in gioco del cosiddetto 'orientamento alle competenze' fosse ben altra e avesse a che fare con un mutamento radicale della nostra concezione dei contenuti scolastici, allora le cose cambierebbero. Allora, molte domande sarebbero legittime e richiederebbero risposte, come ad esempio le seguenti: in che misura la concezione attuale dei contenuti scolastici è veramente deficitaria? Chi sarebbe in grado di fornire evidenza di tali carenze e con quali metodi? Che cosa risolvono le liste di competenza meglio della descrizione dei contenuti? In base a che cosa lo possiamo sapere? Come cambiano l'insegnamento e le esigenze nei confronti degli insegnanti? Ad ogni modo, da un punto di vista delle scienze dell'educazione le pretese di miglioramento di questa come di altre riforme non sono certo facilmente verificabili. E così, in verità la maggior parte delle riforme della scuola hanno un funzione e un significato soprattutto politici e amministrativi. Il che è peraltro legittimo. Ma il volerle presentare come miglioramenti pedagogici è un intento che manca quasi sempre di basi empiriche, come d'altro canto anche il volerle discreditarle come dei peggioramenti. Di conseguenza, al riguardo della politica formativa e delle riforme scolastiche è possibile affermare quasi tutto e il contrario di tutto. Per poter operare con conoscenze approfondite mancano invece perlopiù la comprensione della complessità della situazione, le buone ragioni e le risorse. E comunque, la nostra vita è troppo breve perché venga consacrata all'elaborazione di conoscenze del genere, ci sono cose più importanti da fare...

Quando delle riforme non hanno effetti palesi non si può necessariamente giudicarle in modo negativo; quantomeno non producono danni palesi. In breve: la semplice "armonizzazione" mi sembra priva di problemi, sul resto ci sono soprattutto affermazioni, timori, speculazioni. In questo senso sono dell'avviso che la maggior parte delle riforme scolastiche non sono in grado di rendere conto in modo plausibile della loro opportunità *pedagogica*. Il voler giustificare decisioni di politica formativa da un punto di vista pedagogico e delle scienze dell'educazione non è né compatibile con l'etica scientifica né di una qualsiasi utilità. Eppure, proprio nel nostro paese ci sono ricercatori e specialisti della pedagogia e delle scienze dell'educazione che pensano di dover assumere questa funzione. La cosa è sintomatica per una sorta di "embedded science": è possibile che la ricerca in educazione possa ricavare vantaggi a corto termine da atteggiamenti di servilismo nei confronti della politica formativa e dell'amministrazione, ma a medio e lungo termine questi atteggiamenti erodono la sua credibilità e il suo statuto nel novero delle discipline scientifiche. In aggiunta, taluni colleghi non osano assumere posizioni critiche perché temono di essere applauditi dalla parte sbagliata. Ma mi sembra che chi teme il riconoscimento non richiesto non ha capito fino in fondo l'importanza democratica della comunicazione e diffusione della critica e dello spirito scettico della scienza.

L'urgenza e i toni allarmistici del dibattito attuale sulla scuola sono un fenomeno abbastanza interessante. Come possiamo spiegarli o perlomeno comprenderli? Il noto sociolinguista Basil Bernstein, a cui dobbiamo una delle prime e più lucide analisi dello sviluppo e del significato della discussione sulle competenze, utilizzò in una delle sue ultime interviste, la nozione di 'panico pedagogico'. Il 'panico pedagogico' sarebbe un indizio dello stato in cui si trovano le società che hanno perso l'orientamento e non sanno più, dal punto di vista politico ed etico, dove stanno andando. La novità significativa sta nel fatto che il 'panico pedagogico' maschera quello morale. Ovviamente, chi non sa più dove si trova e ha perso la meta pensa soprattutto di dover "essere capace di fare". An-

cora qualche anno fa si parlava di ‘competenze chiave’ e tutto doveva essere declinabile in questi termini, anche se restava nell’ombra quali porte tali chiavi avrebbero dovuto aprire – probabilmente tutte. Questo tipo di formalismo puro (comunque di lunga tradizione nel campo della pedagogia, si pensi alla cosiddetta *Kräftebildung*, riferita alla formazione delle risorse umane –gg–, di Humboldt) è un indizio della tendenza ad imporsi del concetto di ‘futuro aperto’. Chi non sa quale sia il proprio futuro e come debba essere impostato non può che armarsi per ogni tipo di eventualità. L’interrogativo posto da Schleiermacher circa il che cosa la vecchia generazione voglia da quella nuova non trova più risposta. Il rifiuto o l’incapacità di fare delle promesse su di un futuro valido coincide per così dire con l’ammissione della pedagogia di essere ormai fuori uso. Sono i bambini e i giovani a doversi arrangiare da soli, una generazione che si vorrebbe dotare di risorse all’altezza di un futuro ormai consegnato all’ignoto. Hannah Arendt è stata sicuramente fra i primi a cercare di comprendere la rottura con la tradizione nei suoi significati pedagogici e ci aiuta a capire che questo impressionante slittamento dalla semantica del progresso alla retorica dell’innovazione è ciò che noi viviamo oggi e che costituisce il retroscena del ‘panico pedagogico’. Intendiamo la nozione di progresso come il movimento consapevole da una provenienza nota verso un futuro desiderabile e a cui si possa contribuire attivamente. Per contro la nozione di innovazione rinvia ad una sorta di reazione permanente ad un’epoca che si cala su di noi a ritmi sempre più vertiginosi e indipendentemente dalla nostra volontà. Ma il cosiddetto “futuro aperto” può anche essere visto come l’espressione di un grande malinteso sociale e culturale – una sorta di nuova *metanarrazione* di taglio negativo, capace di suggerire “sicurezza” ormai solo tramite messaggi del tipo: c’è molto da fare, non sappiamo bene cosa, ma rimbocchiamoci le maniche prima che sia troppo tardi!

Incontriamo questo iperattivismo ovunque senza che si sappia dove ci porti. È una delle espressioni della concentrazione sul presente: chi è legato al palo del presente come una capra – per dirla con Nietzsche – in fondo non sa più che cosa fa, pensa però di dover in ogni caso agire. Mentre disponiamo di innumerevoli obiettivi – “l’allievo sa elencare XY” –, non è più chiaro per quali ragioni gli allievi debbano essere in grado di elencare XY e a quale scopo sovraordinato tutti questi obiettivi debbano servire (...).

La pedagogizzazione dilagante della nostra società è un indice del ‘panico pedagogico’ di cui parlava Basil Bernstein: dalla culla alla bara, sempre e solo imparare. Anzi prima della culla: ormai abbiamo una pedagogia prenatale, e dopo la bara: pedagogia della morte. Non solo ogni fase, ogni settore della vita deve in un qualche modo essere pedagogizzato: tempo libero, pedagogia del tempo libero, competenza per gestire il tempo libero... Media, pedagogia dei media, competenza per gestire i media... E ‘competenza’ è diventata la parola magica da mettere in composizione con ogni sostantivo di vita di una certa importanza. Si è mi vista un’altra parola ‘fare ossessivamente il filo’ ad ogni altra parola?<sup>1</sup> In qualità di pedagogista interessato alle questioni di politica formativa, resto stupito di fronte a questo fenomeno e di fronte alla serietà con cui taluni rappresentanti della nostra corporazione ritengono di sapere veramente che cosa si debba intendere per qualsiasi competenza.

---

<sup>1</sup> Nota del traduttore : ovviamente qui l’autore fa allusione alla caratteristica della lingua tedesca di operare sistematicamente con parole composte.

In breve: che consigli si possono dare a qualcuno che non sa dove si trovi e non sa se debba andare verso oriente o verso occidente, o magari verso sud o verso nord? Se ce lo chiedesse, gli si potrebbe solo dire che in un qualche modo deve saperlo da solo. Ma, se questa persona – un bambino, un allievo, un giovane – ci è stata affidata, sarebbe bene se potessimo dirgli: vai verso occidente, è la cosa migliore. Per far ciò dovremmo però sapere che cosa ci attende a occidente e perché preferiamo l'occidente all'oriente e al nord.

**Babylonia:** *occupiamoci ora dei piani di formazione. I piani di formazione hanno soprattutto la funzione di assicurare il pilotaggio politico-amministrativo della scuola e il relativo controllo. Se diamo un'occhiata a quelli realizzati negli ultimi anni dai tecnici, vale a dire da pedagogisti ed esperti di didattica, non possiamo evitare l'impressione che si stia andando verso una manifesta iper-regolazione. L'esempio più attuale è quello del già evocato 'Lehrplan 21', il programma dei Cantoni della Svizzera tedesca, con i suoi 4700 obiettivi, ma va considerato anche un novero considerevole di programmi di tutti i settori scolastici, come quello per la formazione professionale dei 'costruttori delle vie del traffico' che conta più di 500 obiettivi, solo per fare un ulteriore esempio. Forse che negli ultimi anni pedagogisti, esperti di didattica e amministratori scolastici abbiano perso l'orientamento e il senso per ciò che debba essere essenziale per la scuola? Forse che, di conseguenza, si siano messi al servizio di una logica del controllo ormai onni-comprendiva?*

**R. Reichenbach:** L'energia profusa per la realizzazione del 'Lehrplan 21' e l'enorme lavoro che ha richiesto sono stati senza dubbio ragguardevoli. Un impegno impressionante, ma, alla luce delle speculazioni evocate sopra, in un qualche modo comprensibile. Chi intende chiarire, definire, determinare e controllare in misura così ampia non può più avere molta fiducia nello *statu quo*. Questo programma testimonia perciò soprattutto della pedagogia implicita dei responsabili che l'hanno realizzato. Se, come detto, la legittimità e l'utilità di un adattamento e di un'unificazione curricolare (denominata con l'eufemismo dell'armonizzazione, *HarmoS*) non sono di per sé in discussione, la predominanza esclusiva delle competenze non è a mio avviso né sensata né utile, così come sono prive di fondamento le speranze e le pretese di miglioramento che vi sono collegate. Da accademico socializzato in un ambiente in un qualche modo *geneticamente strutturante*, ritengo di avere qualche cognizione al riguardo cosiddette competenze, i relativi modelli e il loro sviluppo.

È interessante notare come in origine lo sviluppo dei modelli di competenza psicologici e sociologici – non solo in Piaget, ma anche in Lévy-Strauss, Hymes o Chomsky – abbia avuto un carattere fortemente anti-comportamentista. La discussione odierna ha approfittato molto di questa connotazione positiva. Solo che il significato della nozione è cambiato, tant'è che oggi si intende per competenza ciò che Chomsky aveva definito

come *performance*, ossia la prestazione manifesta in un determinato ambito. Questo slittamento è significativo perché rende possibile lo sviluppo di programmi scolastici fondati sulla matrice delle competenze molto più ambiziosi di quanto non si potesse immaginare in base al modello universale *sensu* Piaget. Ma che cosa c'è in gioco? Per citare Klieme, Leuter e Kenk, la posta è molteplice e riguarda:

- 1) lo sviluppo e la validazione empirica di modelli di competenza. Su queste basi occorre
- 2) mettere a punto modelli di misurazione psicometrica da cui derivare
- 3) procedure di misurazione empirica delle competenze. Infine occorre affrontare la questione
- 4) di come "l'utilizzazione di strumenti diagnostici e di assessment possa contribuire a scelte decisioni precise e fondate negli ambiti pedagogici e della politica formativa." (Klieme, Leutner & Kenk 2010, p. 10, trad. gg).

Ora, il tentativo dei responsabili della CDPE di ricondurre tutta l'operazione 'Lehrplan 21' alla nozione "saper fare / essere in grado di" ('können'), non può che rinviare a tre opzioni: o i responsabili non sono in chiaro sul progetto alla base dell'approccio, oppure cercano di eclissare questo progetto, oppure ancora sarebbero felici se non venisse più evocato (il che sarebbe anche comprensibile).

Dicendo tutto ciò, non voglio per nulla dire che il 'Lehrplan 21' sia una pura catastrofe, come sembra intendere qualche critico della riforma. Il contenuto in un piano di formazione e la pratica dell'insegnamento sono in fondo due cose molto diverse. E ciò fa sì che la pretesa di poter ridefinire, sorvegliare e controllare (questa è la traduzione corretta di 'monitoring') la formazione e la pratica dell'insegnamento-apprendimento sia in un certo senso comunque votata all'insuccesso in conseguenza dell'immobilità del sistema. Così questa immobilità, con le pratiche di migliaia di insegnanti non modificabili da un giorno all'altro, sovente giudicata negativamente, si rivela in realtà uno dei punti di forza del sistema stesso, perché ne assicura una certa affidabilità e stabilità. Anche in ambito formativo il diavolo non è così brutto quanto lo si dipinge. Per contro è più facile desecurizzare e irritare inutilmente molte persone, soprattutto gli insegnanti che, e la contraddizione è palese, vengono apprezzati per quanto fanno.

Così, essendo comunque il pilotaggio di sistemi complessi una faccenda contorta e poco elegante, i tentativi di iper-regolazione che ne derivano – ammesso che questo concetto sia sensato – sono fondamentalmente operazioni dai tratti ironici. Solo che per i diretti interessati la cosa non è da ridere. Fa parte dei grandi tabù del settore scolastico e della politica formativa che la scuola – per dirla con Cohen, March e Olson (1972) –, e anche le università e le organizzazioni criminali, così gli autori, sono degli esempi prototipici di "anarchie organizzate". Dunque, "anarchie organizzate" sono organizzazioni che si definiscono anzitutto per le loro scelte discutibili, secondo per l'uso di tecnologie nebulose e terzo per una partecipazione fluttuante delle persone (cfr. Cohen, March & Olson 1972/1988, p. 330; anche: Lindblom 1959). Il riferimento alla 'scelte discutibili' o, se si preferisce, alla molteplicità degli obiettivi, sta ad indicare che è più l'agire a determinare le scelte – o gli obiettivi – che non le scelte a determinare l'agire. In altri termini: piuttosto che cercare soluzioni per problemi esistenti, si cercano problemi per soluzioni disponibili.

Che la scuola e il sistema formativo siano caratterizzati da un insieme di scelte fragili e poco chiare è cosa difficilmente contestabile, ma anche comprensibile: la scuola ha molte funzioni, di cui parecchie di carattere sociale. È d'altronde ovvio che nelle società democratiche e pluralistiche le finalità e i mezzi della scuola siano oggetto di contesa, vista la loro importanza e visto che proprio la pluralità dei beni risulta costitutiva per le democrazie. Di conseguenza le lotte e i tentativi d'innovazione possono essere visti come una reazione alle contraddizioni insite in questa pluralità (Luhmann 2002). In altri termini, siamo confrontati con una drammaturgia che ha poco o niente a che vedere con il peggioramento o il miglioramento della qualità della scuola e dell'insegnamento, per contro molto di più con l'incapacità di sopportare l'ambivalenza dei limiti della *pilotabilità* e controllabilità il sistema.

**Babylonia:** *veniamo all'insegnamento delle lingue straniere. Anche a questo riguardo, nessuno contesta che nel corso degli ultimi decenni si sia investito molto nell'insegnamento scolastico delle lingue, anzitutto in quelle nazionali, in parte anche in quelle della migrazione, poi sempre più a favore dell'inglese. Due cose balzano all'occhio: il rapporto costi-benefici non sembra per niente convincente. Eufemisticamente potremmo affermare che la competenza linguistica – e con essa il plurilinguismo del 'signor e della signora Svizzero' – lasciano parecchio a desiderare ovunque sul suolo elvetico. D'altro canto, l'insegnamento di due lingue straniere nella scuola elementare incontra una forte resistenza, alimentata anche dalla concorrenzialità tra lingue nazionali e inglese. Il settimanale 'Die Zeit' recentemente titolava "L'impalcatura linguistica svizzera rumoreggia" – giocando sul doppio senso del tedesco Krach: rumore e crollo – , le nozioni di 'guerra linguistica' e di decadenza della 'Willensnation' sono tornate alla ribalta e la politica mira ad assumere posizioni ultimative (così ad esempio la commissione della cultura e della scienza del Consiglio nazionale). Forse che, negli ultimi anni, relativamente alle reali possibilità della scuola di insegnare le lingue siano circolate troppe fantasie e illusioni? E poi: forse che i pedagogisti e gli esperti di didattica siano ormai diventati dei semplici tecnici, dimentichi del loro ruolo critico? E in questo modo abbiano contribuito, come si esprime Rudolf Künzli in questo numero della rivista, in modo significativo "a far apparire come se si facesse veramente"?*

**R. Reichenbach:** Senza dubbio ci sono controversie meno sensate rispetto a quella relativa alla prima lingua da insegnare nella scuola dell'obbligo. In questa disputa emergono infatti significati e preoccupazioni legittimi, anche se la lingua viene perlopiù ridotta a mero strumento di comunicazione – non vogliamo del resto dubitare che lo sia veramente. Per contro, "la lingua parla l'uomo", anzi sarebbe la "casa dell'essere", come ebbe a dire Heidegger, prontamente richiamato da Adorno, secondo cui nessuna casa avrebbe mai potuto essere così grande. La lingua ha la doppia funzione di socializzazione e di identificazione individuale, e si rivela, per dirla con Wilhelm von Humboldt, luogo di connessione tra l'io e il mondo. Le lingue – prima e seconde – non sono solo

dei sistemi simbolici, a cui ci si deve assoggettare, quale “sub-jectum”, assumono esse stesse in quanto sistemi carattere simbolico.

Introdurre l'inglese e non una lingua nazionale come prima lingua straniera nell'insegnamento elementare di un cantone svizzero assume di conseguenza – anche – un carattere simbolico. Non sorprende di certo che nella Svizzera romanda in molti si sentano offesi. D'altro canto occorre ammettere che un bambino turgoviese si senta poco attratto dall'idea di imparare il francese: ma perlomeno da un giovane del Vallese tedescofono o da una ragazza friborghese ci dovremmo poter aspettare qualcosa d'altro. Per farla breve: pur con qualche concessione alla superficialità, personalmente direi che in questa questione hanno ragione un po' tutti – in senso tanto assertivo quanto giuridico-morale.

Sicuramente hanno ragione i Romandi – così come i Ticinesi – che certamente non difendono certo il tedesco come prima lingua d'insegnamento nella scuola per via dell'orecchiabilità dei suoi suoni gutturali. È piuttosto ovvio che Romandi e Ticinesi abbiamo una concezione diversa dell'importanza delle lingue nazionali per la coesione sociale del Paese. Io sono dell'avviso che la loro visione sia più adeguata rispetto a quella di molti svizzero tedeschi, ad es. della Svizzera orientale. Sarà anche vero che ‘la Suisse n'existe pas’, eppure esiste comunque, e se l'idea della ‘Willensnation’ non è una chimera, allora dovrebbe manifestarsi soprattutto in una considerazione attenta e sensibile per le lingue nazionali.

Naturalmente hanno ragione anche gli altri, preoccupati del sovraccarico scolastico dei bambini – tra cui i bambini immigrati – per i quali già la lingua del luogo è una lingua straniera. Chi afferma affrettatamente che l'apprendimento precoce di diverse lingue sia cosa particolarmente facile dimostra scarsa sensibilità per le grandi differenze individuali degli allievi nella scuola dell'obbligo, sovente alle prese con l'apprendimento di una lingua terza o addirittura quarta.

Una società multiculturale è anche plurilingue. Pertanto, l'attribuzione delle limitate risorse per la scuola e la formazione non può avvenire solo sulla base di rigorosi principi definiti a suo tempo dallo Stato nazionale nell'Ottocento, ma devono deve tener conto delle nuove realtà. E per quanto concerne il dominio dell'inglese, si dimentica sovente che è il tedesco la lingua *madre* più parlata in Europa (18%), seguito dall'italiano e dall'inglese (13%), e che le lingue di contatto principali sono il tedesco e il francese. In breve: tre delle quattro lingue nazionali svizzere fanno parte delle lingue più parlate in Europa, il che dovrebbe pur essere una situazione privilegiata, almeno se pensiamo a quanto sono svantaggiati i Baschi, i Gallesi o i Sorbi e comunque anche i Romanci.

La Willensnation sarà pure anche solo mito, più o meno gradevole, ma è difficile non considerare che la Svizzera è caratterizzata da una sorta di *intersezionalità*, certamente propizia, anche se non liberamente scelta o volutamente costruita: i confini linguistici, economici e religiosi non si sovrappongono – altrimenti questo paese probabilmente non esisterebbe più. Di fatto ci sono cantoni protestanti e cattolici tanto nella Svizzera romanda come in quella tedesca, così come ci sono cantoni ricchi e poveri nelle differenti regioni. Ecco perché una *belgizzazione* della Svizzera o una sua spaccatura come nell'Ex-Jugoslavia sono del tutto improbabili.

Tanto è immeritata questa fortuna tanto la dovremmo coltivare con cura. Ad esempio la reintroduzione dell'anno di soggiorno in Romandia (*Welschlandjahr*), rispettivamente



nella Svizzera tedesca o in Ticino sarebbe un modo per riprendere gradatamente coscienza di questa fortuna. Decenni addietro non erano pochi coloro che passavano in modo del tutto naturale un anno in un'azienda agricola della Romandia – le motivazioni non erano verosimilmente politiche, eppure l'impatto positivo di queste esperienze sulla politica del nostro Paese viene probabilmente sottovalutato. Quindi, se me lo si chiede esplicitamente, direi che piuttosto di porre continuamente mano alla scuola e ai suoi programmi, varrebbe la pena di reintrodurre il *Welschlandjahr*. Sarebbe un'operazione veramente innovativa e, a mio avviso, tornerebbe vantaggiosa a tutti, soprattutto all'identità comune del Paese. Ne conseguirebbe anche il ridimensionamento di eventualità come ad esempio la decisione dei Turgoviesi di introdurre l'inglese precoce nella scuola elementare...