



La rivista internazionale MEDIC New Series, Metodologia Didattica e Innovazione Clinica si caratterizza per un approccio globale e unitario ai temi della Bioetica, dell'Etica della salute e della formazione degli operatori sanitari, con la finalità di ricomporre in una visione unitaria i saperi umanistici e le scienze biomediche. Essa intende proporsi come uno spazio di dialogo tra le cosiddette *due culture*, quella scientifica e quella umanistica, nello sforzo di offrire spunti di riflessione e di confronto alla luce di un neo-umanesimo medico che ha nella persona il suo punto di coesione e di equilibrio. Si tratta di una rivista scientifica multidisciplinare, che ospita revisioni della letteratura e lavori originali, nonché editoriali, lettere all'editore su argomenti di particolare interesse e recensioni di libri.

La rivista si propone di fornire un'occasione di confronto sul piano internazionale attraverso la pubblicazione di contributi attinenti alle seguenti sezioni: *Metodologia, Epidemiologia, Clinica e Ricerca di Base, Educazione Medica, Filosofia della Scienza, Sociologia della Salute ed Economia Sanitaria, Ingegneria Bio-Medica, Etica e Antropologia, Storia della Medicina*.

Uno degli obiettivi prioritari della rivista è aprire un dibattito sui temi di maggiore rilievo scientifico in ambito bio-medico, affrontandoli sotto diverse angolature attraverso i contributi dei vari autori. MEDIC New Series vuole in tal modo offrire agli studiosi che si confrontano con le grandi questioni della salute e della malattia, della vita e della morte, del dolore e della sofferenza, uno scambio fecondo con colleghi di altre discipline, perché si giunga a una composizione del tema più ampia di quella consentita dall'esclusiva ottica della propria specialità.

Il dialogo tra le Scienze, per essere efficace e fruttuoso, deve essere prima di tutto un dialogo tra scienziati, capaci di analizzare la realtà anche con linguaggi diversi, per comprenderne aspetti che altrimenti resterebbero sottintesi o non sufficientemente elaborati e strutturati.

Ciascun manoscritto sottoposto per la pubblicazione verrà selezionato dai membri del Comitato Editoriale, in base alla tipologia di manoscritto e all'argomento contenuto, e sarà inviato dal responsabile della sezione specifica a due *referee* esperti che formuleranno un giudizio motivato. La decisione finale sull'accettazione del manoscritto verrà presa dal Comitato Editoriale, dopo aver conosciuto i pareri dei *referee*.

The international journal MEDIC New Series, Teaching Methodology and Clinical Innovation distinguishes itself for its global and unified approach to bioethics and to health care ethics issues as well as to the training of health workers aiming at structuring the humanistic knowledge and the biomedical sciences into a common vision. It wishes to foster the dialogue between the so called two cultures, the scientific and the humanistic one, in its effort to offer occasions of reflection and of confrontation in the light of a medical neohumanism which sees in the human being its point of cohesion and balance. It is a multidisciplinary scientific journal publishing literature reviews, original papers, editorials, letters to the Editor on topics of special interest as well as book reviews.

The journal intends to set up a space of comparison at an international level through the publication of papers relevant to the following sections: Methodology, Epidemiology, Clinical Medicine and Basic Research, Medical Education, Philosophy of Science, Health Sociology and Health Economics, Biomedical Engineering, Ethics and Anthropology, Medical History.

The journal's most important objectives is that of opening a debate on subject-matters of great scientific importance in biomedicine, tackling them from different view points through the contribution of various authors. Thus MEDIC New Series wishes to offer to scholars dealing with important issues such as health and sickness, life and death, pain and suffering, the opportunity of having a debate with colleagues of other disciplines so to make such discussion wider than it would be possible from the view point of a single specialty.

To make the dialogue among Sciences effective and fruitful, first of all it has to be a dialogue among scientists capable of analysing reality by using different languages, so to understand aspects that otherwise would be left unsaid or not sufficiently studied and explained.

Each manuscript submitted to publication will be selected by the members of the Editorial Board, on the basis of its typology and on its topic. It will be then sent by the responsible of the specific section to two expert referees who will express a motivated judgement. The final decision on the manuscript acceptance will be taken by the Editorial Board after having read the referees' opinion.

Sito internet

www.medicjournalcampus.it

Valutazione Anvur: Fascia A, Area 11 - Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche

Editor

Paolo Arullani

Università Campus Bio-Medico di Roma

Scientific Coordinator

Joaquín Navarro-Valls

Università Campus Bio-Medico di Roma

Associate Editors

Felice Barela, Università Campus Bio-Medico di Roma

Paola Binetti, Università Campus Bio-Medico di Roma

Maria Teresa Russo, Università Campus Bio-Medico di Roma

Daniele Santini, Università Campus Bio-Medico di Roma

Vittorodolfo Tambone, Università Campus Bio-Medico di Roma

Albertina Torsoli, Versiox, Svizzera

Scientific Secretariat

Maria Dora Morgante, Università Campus Bio-Medico di Roma

Veronica Roldán, Università Roma Tre

Editorial Board

Maria Grazia Albano, Università di Foggia

Luciana Angeletti, Sapienza Università di Roma

Dario Antiseri, Libera Università Internazionale degli Studi Sociali, Roma

Marta Bertolaso, Università Campus Bio-Medico di Roma

Renzo Caprilli, Sapienza Università di Roma

Lucio Capurso, Sapienza Università di Roma

Michele Cicala, Università Campus Bio-Medico di Roma

Francesco D'Agostino, Università di Roma "Tor Vergata"

Paolo Dario, Scuola Superiore Sant'Anna, Pisa

Patrizia de Mennato, Università di Firenze

Pierpaolo Donati, Università di Bologna

Luciano Floridi, University of Hertfordshire/ University of Oxford, Regno Unito

Luigi Frati, Sapienza Università di Roma

Luigi Frudà, Sapienza Università di Roma

John Fox, University of Oxford, Regno Unito

Giuseppe Galli, Università di Macerata

Enzo Grossi, Fondazione Bracco, Milano

Silvia Kanizsa, Università di Milano-Bicocca

Gregory Katz, ESSEC Business School, Francia

Renato Lauro, Università di Roma "Tor Vergata"

Alessandro Martin, Università di Padova

Alfred Nordmann, Technische Universität, Darmstadt, Germania

Barbara Osimani, Ludwig-Maximilians-Universität München, Germania

Michelangelo Peláez, Università Campus Bio-Medico di Roma

Maddalena Pennacchini, Università Campus Bio-Medico di Roma

Julian Reiss, Erasmus University, Paesi Bassi

Paolo Maria Rossini, Università Cattolica del Sacro Cuore, Roma

Cesare Scandellari, Università di Padova

Luciano Vettore, Università di Verona

© Pacini Editore Srl

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. La violazione di tali diritti è perseguibile a norma di legge per quanto previsto dal Codice Penale.

Direttore responsabile/*Manager* Maria Teresa Russo; Per abbonamenti/*For subscription*: abbonamenti@pacinieditore.it

Stampa/*Printed by* Pacini Editore Srl, Via A. Gherardesca • 56121 Ospedaletto • Pisa

ABBONAMENTI/SUBSCRIPTIONS

Abbonamenti per l'Anno 2016

Italia: Privati, € 40,00; Enti Istituzionali, € 75,00; Studenti, € 30,00.

Eestero: Privati, € 80,00; Enti Istituzionali, € 150,00; Studenti, € 60,00.

Prezzo di copertina per singola copia e per volume 2013: € 20,00.

L'abbonamento decorre dal gennaio al dicembre.

Gli abbonamenti possono essere attivati:

- a) via e-mail a: abbonamenti@pacinieditore.it
- b) per posta: Pacini Editore Srl – Ufficio Abbonamenti, Via Gherardesca 1, 56121 Ospedaletto (Pisa)
- c) online su www.pacinieditore.it

Subscriptions for 2016

Italy: Individuals, € 40,00; Institutions, € 75,00; Students, € 30,00.

Abroad: Individuals, € 80,00; Institutions, € 150,00; Students, € 60,00.

Single copy and 2013 issue, € 20,00.

Abroad, € 40,00.

Subscriptions request and payment may be issued:

- a) by e-mail addressed to abbonamenti@pacinieditore.it*
- b) by mail to the following address: Pacini Editore Srl – Ufficio Abbonamenti, Via Gherardesca 1, 56121 Ospedaletto (Pisa)*
- c) online at www.pacinieditore.it*

ISTRUZIONI PER GLI AUTORI

Manoscritti

I manoscritti possono essere presentati in italiano o in inglese e devono essere accompagnati da una Cover Letter ove si spiega brevemente l'*appeal* del lavoro.

Le pagine devono essere numerate consecutivamente.

La **prima pagina** deve comprendere (a) il titolo dell'articolo in italiano e in inglese, (b) il nome per esteso e il cognome del/degli autore/i, (c) la (le) rispettiva(e) istituzione(i), (d) il titolo corrente per le pagine successive, (e) l'indirizzo per la corrispondenza di uno degli autori, (f) eventuali note a piè di pagina.

I manoscritti devono includere un **Sommario Breve** di circa 20 parole, tre-sei **Parole-Indice** e un **Sommario Esteso** (circa 200 parole) il tutto sia in italiano che in inglese strutturato a seconda del tipo di articolo, in uno dei due modi che seguono: **Premessa, Materiali e metodi, Risultati, Conclusioni** (per gli articoli contenenti dati di ricerche) oppure **Premessa, Contributi o Descrizioni, Conclusioni** (per le rassegne, commenti, saggi).

Note a piè di pagina

Nel manoscritto possono essere inserite delle note a piè di pagine, richiamate nel testo con il numero arabo attaccato alla parola e prima dell'eventuale segno d'interpunzione. Si suggerisce di utilizzare le note solo realmente necessarie e come note esplicative al testo. Tutti i richiami bibliografici vanno inseriti nei riferimenti bibliografici.

Riferimenti bibliografici

I riferimenti bibliografici vanno riportati alla fine del manoscritto, in ordine alfabetico e senza numerazione. In bibliografia riportare i cognomi e le iniziali dei nomi degli autori (quando sono più di tre, riportare solo i nomi dei primi tre autori, seguiti da et al.), il titolo dell'articolo in corsivo, il titolo della rivista abbreviato in accordo con l'*Index Medicus*, l'anno di pubblicazione, il numero del volume, la prima e l'ultima pagine dell'articolo devono essere riportati secondo lo stile qui di seguito esemplificato:

Articoli di Giornali: Epstein O, De Villers D, Jain S, et al. *Reduction of immune complex and immunoglobulins induced by D-penicillamine in primary biliary cirrhosis*. N Engl J Med 1979;300:274-8.

Libri: Blumberg BS. *The nature of Australia Antigen: infectious and genetic characteristics*. In: Popper H, Scaffener F (Eds.). *Progress in liver disease*. Vol. IV. New York-London: Grune and Stratton 1972, pp. 367-9.

Tabelle e figure

Le **Tabelle** devono essere numerate consecutivamente con numeri romani e devono essere consegnate su file separati in formato .doc o .rtf. Le **Figure** devono essere numerate consecutivamente con numeri arabi e devono essere presentate anch'esse su file separati in formato .jpeg o .tiff con definizione di 300 dpi, accompagnate da esplicite *legende* con definizioni di tutti i simboli e abbreviazioni usati. Qualora i file dovessero essere di bassa definizione o scarsa qualità, la redazione si riserva di comunicarlo agli autori, in modo che vengano riforniti. Nel caso di materiale illustrativo già pubblicato altrove o da altri autori, dovrà essere richiesta l'autorizzazione e indicata chiaramente la fonte in legenda, specificando se è stata riproposta in originale oppure modificata.

Ringraziamenti

I ringraziamenti devono essere riportati in fondo allo stesso file dell'articolo.

Autori

Nel caso di più autori, specificare se questi desiderano che sia indicato in cima al manoscritto il ruolo di ciascuno nel lavoro (ad es. ricercatore principale, autore *senior*, partecipante, etc; oppure più dettagliatamente).

Manoscritti riveduti e bozze

I manoscritti verranno rinviati agli autori con i commenti dei *referees* e/o una revisione a cura della Segreteria Scientifica. Se accettati per la pubblicazione, i testi dovranno essere rimandati alla Segreteria

Scientifica con il visto del primo autore. A meno di esplicita richiesta, la correzione delle **bozze** sarà effettuata direttamente dalla Segreteria Scientifica sulla base del testo finale vistato. Gli autori sono pregati di rinviare il materiale per *corriere rapido*.

Estratti

Un (1) estratto in PDF sarà inviato via mail al primo autore di ogni articolo pubblicato. Eventuali estratti a stampa (da richiedere all'atto dell'invio del dattiloscritto vistato) saranno addebitati agli autori.

Copyright

I manoscritti e il relativo materiale illustrativo rimangono di proprietà del Giornale e non possono essere riprodotti senza un permesso scritto. Assieme al manoscritto gli autori sono pregati di inviare alla Segreteria Scientifica la seguente dichiarazione (a firma di ciascun autore): "I sottoscritti trasferiscono tutti i diritti d'autore del manoscritto (titolo dell'articolo) a Pacini Editore, Pisa, nel caso il manoscritto sia pubblicato su MEDIC. Gli autori assicurano che l'articolo non è stato pubblicato in precedenza, ne è in corso di valutazione presso altro giornale".

Indirizzo per invio dei Manoscritti

Il lavoro e tutta la documentazione vanno inviati in formato .doc all'indirizzo e-mail di MEDIC (medic@unicampus.it).

Per ulteriori informazioni rivolgersi a MEDIC, Segreteria Scientifica, c/o Università Campus Bio-Medico di Roma, Via Álvaro del Portillo, 21 - 00128 Roma. Tel. (39) 06-225419050 Fax (39) 06-225419075. E-mail: medic@unicampus.it.

Peer Review

Ciascun manoscritto sottoposto per la pubblicazione verrà selezionato dai membri del Comitato Editoriale, in base alla tipologia di manoscritto e all'argomento contenuto, e sarà inviato dal responsabile della sezione specifica a due *referee* esperti che formuleranno un giudizio motivato. La decisione finale sull'accettazione del manoscritto verrà presa dal Comitato Editoriale, dopo aver conosciuto i pareri dei *referee*.

Lista di controllo

Prima di spedire il manoscritto, si prega di controllare la lista che segue:

1. Manoscritto accompagnato da Cover Letter
2. Cognome e nome per esteso degli autori
3. Istituzioni di appartenenza degli autori con il nome della città dello Stato
4. Titolo in italiano e in inglese
5. Titolo corrente
6. Sommario breve (circa 20 parole) in italiano e in inglese
7. Sommario esteso (circa 200 parole) in italiano e in inglese
8. Ringraziamenti (in fondo al manoscritto)
9. Autori (ruoli) (ove richiesto)
10. Dichiarazione di cessione dei diritti d'autore
11. Indirizzo completo di uno degli autori per la corrispondenza (incluso numero di fax)
12. Richiami bibliografici nel testo tra parentesi tonde con nome autore e anno
13. Riferimenti bibliografici in ordine alfabetico e secondo lo stile raccomandato
14. È stato consultato per lo stile un numero precedente della rivista?
15. Richiesta di estratti

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Manuscripts

Manuscripts can be submitted in Italian or English and should be accompanied by a cover letter. Pages must be numbered consecutively.

The title page should include: (a) title of the article in Italian or English, (b) name and surname(s) of all author(s), (c) authors' affiliation and address, (d) running head, (e) corresponding author, (f) footnotes.

The submitted material should also include: a **Short Abstract** of approximately 20 words, three to six keywords and an **Extended Abstract** (approximately 200 words), in Italian and English (for articles in Italian) or only English (for articles written in another language than Italian). The article should be structured according to the following format: **Background, Materials and Methods, Result, Conclusion** (for articles reporting research data), or **Background, Contributions or Description, Conclusion** (for review articles, critical comments, essays).

Footnotes

Footnotes are allowed but it is suggested to use them only if necessary and strictly relevant to the main text. They should be indicated by a superscript Arabic number attached to the relevant word and before any punctuation mark.

All bibliographical references should be included in the list of references.

References

A list of bibliographical references should appear at the end of the manuscript, in alphabetical order and without numbering. Each citation should include the names and initials of the names of the authors (when they are more than three, only the name of the first three authors should be mentioned, followed by et al.); the article title in italics, journal title, abbreviated according to the 'Index Medicus', year of publication, volume number, first and last pages of the article. Examples:

Newspaper articles: Epstein O, De Villers D, Jain S, et al. *Reduction of immune complex and immunoglobulins induced by D-penicillamine in primary biliary cirrhosis*. N Engl J Med 1979;300:274-8.

Books: Blumberg BS. *The nature of Australia Antigen: infectious and genetic characteristics*. In: Popper H, Scaffener F (Eds.). *Progress in liver disease*. Vol. IV. New York-London: Grune and Stratton 1972, pp. 367-9.

Tables and figures

Tables should be numbered consecutively with Roman numerals and must be supplied as separate files .Doc or .RTF. **Figures** should be numbered consecutively with Arabic numerals and should also be submitted as separate files in .Jpeg or .Tiff with resolution of 300 dpi, accompanied by legends with explicit definitions of all symbols and abbreviations used. The editorial staff reserves the right to request the authors to provide them with higher quality material in case the submitted files are of poor quality or low resolution. In the case of illustrative material already published elsewhere or by other authors, permission must be requested and the source must be clearly indicated in the legend, specifying whether it was revived in original or modified.

Acknowledgements

Acknowledgements must be included in the article file at the bottom.

Authorship

In case of multiple authors, the role of each may be specified on top of the manuscript (eg: principal investigator, senior author, participant, etc., or more detail).

Reprints

One (1) pdf file will be sent to the first author. Colour prints and paper reprints will be charged to the author(s) who have requested them.

Revised Manuscript and proofs

Manuscripts will be returned to the corresponding author with the referees' comments and/or the revisions by the Scientific Secretariat. If accepted for publication, the text should be returned to the Secretariat with the approval by the first author. Unless explicitly requested otherwise, the correction of the proofs will be carried out directly by the Scientific Secretariat on the grounds of the approved manuscript. The authors are kindly requested to return the material by special delivery.

Copyright

Manuscripts and corresponding illustrative material remain property of the Journal and should not be reproduced without written permission. If the paper is accepted for publication, the corresponding author will be asked to sign a copyright transfer declaration. The authors warrant that the article has not been previously published and is not under consideration for publication by another journal.

Address for Manuscript

The manuscript and all documentation must be sent in .Doc format to the e-mail MEDIC (medic@unicampus.it).

For information contact, MEDIC, Segreteria Scientifica, c/o Università Campus Bio-Medico di Roma, via Álvaro del Portillo, 21 - 00128 Roma. Tel. (39) 06-225419050 Fax (39) 06-225419075.

Peer Review

Each manuscript submitted for publication is selected by the members of the Editorial Board, on the basis of its typology and topic. It is then sent by the responsible of the specific section to two expert referees who are asked to express a motivated judgement. The final decision on manuscript acceptance is taken by the Editorial Board on the basis of the referees' opinion.

Submission Checklist

Please use the following checklist before mailing the manuscript:

1. The manuscript and the Cover Letter
2. Full name and surname of all authors
3. Corresponding addresses of the authors
4. Title
5. Running head
6. Short Abstract (approx. 20 words)
7. Extended Abstract (approx. 200 words)
8. Acknowledgements (at the end of the manuscript)
9. Multiple authorship (where required)
10. Copyright statement
11. Full corresponding address of one of the authors (including FAX number and e.mail)
12. Bibliographical references in the text in parentheses with author's name and year
13. References in alphabetical order and according to the style recommended
14. Have you checked a previous issue of the Journal for format of presentation?
15. Reprints required

INVITO ALLA LETTURA

AN INVITATION TO READ

In accordo con la filosofia di MEDIC (Un Giornale per il Nostro Tempo 1993;1:71-2), questo numero comprende articoli di varia natura, aventi peraltro in comune l'interesse per i problemi d'ordine metodologico e/o riguardanti la didattica formativa.

Following the philosophy of MEDIC (A Journal for Our Times 1993;1:71-2), this issue includes articles of various kinds, however all share a special interest in problem related methodology and/or education.

Il curriculum nascosto: quale definizione?

The hidden curriculum: which definition?

MARIA CINQUE

MEDIC 2016; 24(1): 14-19

Il "curriculum nascosto" si riferisce alle dimensioni implicite e latenti dell'insegnamento/apprendimento e della socializzazione tra pari in ambito scolastico e universitario.

The hidden curriculum refers to the implicit and latent dimension of teaching/learning and of socialization among peers in school and at university.

Il valore formativo dell'hidden curriculum

The educational value of the hidden curriculum

MADDALENA PENNACCHINI

MEDIC 2016; 24(1): 20-27

Obiettivo di questo lavoro è comprendere dalle riflessioni di John Dewey cosa egli abbia affermato di attinente all'hidden curriculum nelle sue opere pedagogiche, come questo concetto s'integri nel suo pensiero, quale ruolo definito vi ricopra al suo interno e il suo valore formativo.

Objective of this work is to understand from John Dewey's thinking what, in his pedagogical works, he claimed to pertain to the hidden curriculum, how such a concept gets integrated in his thought, what definite role it covers and its educational value.

Lo spazio del sapere personale nella formazione medica

The space of personal knowledge in medical education

PATRIZIA DE MENNATO

MEDIC 2016; 24(1): 28-36

L'articolo argomenta come, anche nei modelli di formazione medica, è necessario aiutare il soggetto ad assumere consapevolezza delle proprie scelte. Anche all'interno del panorama delle conoscenze mediche e tecnologiche, ogni professionista deve avere consapevolezza della propria dimensione biografica personale. La conoscenza individuale è anche il prodotto di convincimenti personali, interazioni sociali e personali, è attraverso queste che si formano molte delle modalità del proprio pensiero di cura.

The article explains how, in medical education models as well, the individual needs help to become aware of his/her choices. Even within the panorama of medical and technological knowledge, every professional should be aware of his or her personal biographical dimension. The personal knowledge is the product of personal beliefs, social and personal interactions and thus form a personal caring model.

L'hidden curriculum nell'insegnamento della medicina: le virtù del "maestro"

Hidden curriculum in medical education: the master's virtues

GIAMPAOLO GHILARDI, SERGIO MORINI

MEDIC 2016; 24(1): 37-45

In questo lavoro analizziamo la nozione di hidden curriculum nella prospettiva del rapporto docente-discente.

This article addresses the hidden curriculum topic under the lens of the teacher and scholar relationship.

L'hidden curriculum nella formazione infermieristica: evoluzione del concetto e implicazioni attuali

Hidden curriculum in nursing education: evolution and current implications of the term

ANNALISA RASO, DANIELA CASASANTA, LORENZA GARRINO, VALERIO DIMONTE, MICHELA PIREDDA, MARIA GRAZIA DE MARINIS

MEDIC 2016; 24(1): 46-52

Lo studio dell'hidden curriculum evidenzia che, nell'infermieristica, la formazione dello studente è influenzata dalla relazione con un ambiente formativo che ha caratteristiche molto complesse sotto il profilo sociale e organizzativo.

This study on the hidden curriculum in nursing emphasizes that the relationship with a learning environment, which has very complex features, socially as well as from the organizational point of view, influences students' education.

Il contributo della "Clinica della formazione" nell'esplorazione dell'hidden curriculum: una ricerca-intervento con un gruppo di infermieri-formatori italiani

The contribution of clinical approaches to qualitative research on hidden curriculum: a participative study with a sample of Italian Nursing Faculty

LUCIA ZANNINI, GIULIA RANDON, LUISA SAIANI

MEDIC 2016; 24(1): 53-65

Questo studio qualitativo, basato su approcci clinici e art-based, analizza il curriculum nascosto della formazione infermieristica, mediante una ricerca-intervento con docenti/tutori infermieri italiani.

This qualitative study, based on clinical and art-based approaches, investigates the hidden curriculum of nursing education, through a participative research involving Italian Faculty nurses

Hidden curriculum e potenza dei modelli educativi praticati e non solo predicati

The hidden curriculum and the power of the ruling, and not just preached, educational models

PAOLA BINETTI

MEDIC 2016; 24(1): 66-72

Per hidden curriculum ci si riferisce a quelle lezioni non scritte, non ufficiali, e spesso involontarie che trasmettono valori umani oltre che professionali. Mentre il programma "formale" è costituito dai corsi,

lezioni e attività di apprendimento a cui gli studenti partecipano, che trasmettono conoscenze e competenze che gli educatori intenzionalmente insegnano, l'*hidden curriculum* è costituito da messaggi non detti o impliciti che hanno valenza a livello sociale, e culturali trasmessi informalmente agli studenti.

Hidden curriculum refers to the unwritten, unofficial, and often unintended lessons, values, and perspectives that students learn in school. While the "formal" curriculum consists of the courses, lessons, and learning activities students participate in, as well as the knowledge and skills educators intentionally teach to students, the hidden curriculum consists of the unspoken or implicit academic, social, and cultural messages informally transmitted to students.

Bio-techno-practice: personal and social responsibility in the academic work

Bio-techno-practice: responsabilità personale e sociale nel lavoro di ricerca

MARTA BERTOLASO, GIULIA FREZZA

MEDIC 2016; 24(1): 73-81

The new challenges posed by biomedicine and biotechnologies ask for a deeper reflection on the relationship among science, knowledge and social responsibility. We claimed also that the hidden curriculum calls attention to such aspects, which are required to develop a real social responsibility of scientists: quality, credibility and practical truth.

Le nuove sfide poste dalla biomedicina e dalle biotecnologie richiedono una riflessione più approfondita sul rapporto tra scienza, conoscenza e responsabilità sociale. Proseguiamo l'esposizione argomentando che l'hidden curriculum riporta la nostra attenzione su tali aspetti necessari per sviluppare una vera e propria responsabilità sociale degli scienziati: la qualità, la credibilità e la verità.

Il saper essere del tutor. Valore dell'autovalutazione nella relazione con lo studente

Knowing how to be a tutor. The importance of self-assessment in the relationship with the student

VINCENZO AUCONE, SIMONETTA FILIPPI

MEDIC 2016; 24(1): 82-89

Il tutor svolge una funzione primaria di collante non solo tra docente e studente, ma anche tra studente e realtà universitaria. Gli obiettivi del tutorato s'inseriscono in un quadro molto ampio che

contempla sia l'esperienza didattica che di apprendimento. Per questo il tutor può essere una figura chiave all'interno di quel processo di ridefinizione globale del sistema formativo universitario, nel momento in cui sappia relazionarsi in modo efficace con lo studente.

The tutor has the primary function of bonding between teacher and student, as well as between student and university life. The objectives of the mentoring are part of a much bigger picture that includes both the educational experience and learning. Thus the tutor can be a key figure within the global redefinition of the university education system.

Accesso ai corsi di laurea in medicina: messa a punto di un questionario conoscitivo relativo a equilibrio personale e relazionale, attitudini, motivazioni e valori in contesti educativi (EMAV-E)

Access to Medical Degree courses: development of a cognitive questionnaire relating to personal and relational balance, attitudes, motivations and values in educational settings (EMAV-E)

ANDREA BOSCO, GIUSEPPE CURCIO, PAOLO PELLEGRINO, ALESSANDRO ORONZO CAFFÒ, MANUELA NICOLETTA DI MASI, GIUSEPPE FAMILIARI, GABRIELE CAVAGGIONI, SERGIO MORINI

MEDIC 2016; 24(1): 90-103

Viene descritta la procedura per la messa a punto di un questionario da utilizzare nella selezione dei candidati ai corsi di medicina.

The procedure for the development of a questionnaire to be used in selecting candidates to medicine courses is described.

Sviluppo tecnologico e progresso clinico: assoluta sinonimia?

Technological development and clinical progress: absolute synonyms?

GABRIELE MAZZACCA

MEDIC 2016; 24(1): 104-106

La straordinaria crescita tecnologica che ha coinvolto la medicina negli ultimi decenni ne sta determinando un profondo mutamento. Tuttavia nel percorso formativo dello studente in medicina, allo studio della metodologia clinica, si associano elementi di discipline umanistiche in modo da recuperare la dimensione umana quale aspetto fondamentale che deve permeare la professione medica.

The extraordinary technological growth, which has involved medicine in recent decades, has resulted in a profound change of the profession. However, in the training of the medical students, elements of the humanities are getting associated to the study of clinical methodology, in order to recover the human dimension as a fundamental aspect that must permeate the profession.

La faccia nascosta dell'*hidden curriculum*

The dark side of the hidden curriculum

FABRIZIO CONSORTI

Dipartimento di Scienze Chirurgiche, Sapienza Università di Roma e Società Italiana di Pedagogia Medica, Roma

L'idea che esista qualcosa nascosto nelle pieghe dei sistemi formativi o comunque non ufficialmente dichiarato e che però eserciti un effetto sui discenti non è nuova. Le prime citazioni del termine *hidden curriculum* (Hc) si ritrovano nella letteratura pedagogica generale e riguardano soprattutto la scuola primaria. Halstead (Halstead e Xiao, 2010) presenta lo Hc come un ordinario strumento didattico di conformazione sociale ai sistemi di regole e di limiti. Esso è destinato a sviluppare caratteristiche come la pazienza, la docilità, il senso di dipendenza dagli adulti per i processi di apprendimento e il rispetto per l'autorità. È definito come l'insieme di regole, routine e strutture delle scuole attraverso cui gli studenti apprendono comportamenti, valori, convinzioni e atteggiamenti ed è "nascosto" solo perché non è oggetto esplicito di un corso, non è una materia curricolare. L'invito rivolto alla classe ad alzarsi in piedi quando entra il direttore della scuola è un atto di Hc, ma non ha alcuna connotazione negativa o oscura.

Nella letteratura di *medical education* internazionale invece lo Hc si riveste fin dalle prime occorrenze di una connotazione quanto meno ambigua, quando non esplicitamente negativa. Negli ultimi 40 anni circa possiamo notare lo scorrere parallelo di due linee di pensiero, di cui una considera con sospetto lo Hc, come qualcosa da snidare, rendere esplicito e contenere. L'altro filone considera in maniera più pragmatica lo Hc, evidenziandone sia gli aspetti positivi che quelli negativi e soprattutto legandolo non solo al con-

testo accademico, ma anche a quello socio-culturale in cui s'inserisce l'istituzione formativa. Sono molto diversi anche gli elementi di contenuto a cui viene legato lo Hc, e alcune di queste differenze sono specifiche per ambiti professionali. Nei paragrafi seguenti vorrei illustrare qualche esempio tipico di descrizione e interpretazione dello Hc in ambito medico e infermieristico e proporre infine una visione in ottica di approccio sistemico alla formazione.

Lo *hidden curriculum* è un effetto collaterale da controllare

La presenza esplicita del termine Hc negli articoli su riviste di pedagogia medica risale alla seconda metà degli anni '80, ma una delle prime trattazioni ufficiali del concetto di Hc nella letteratura medica va attribuita a Hafferty (Hafferty e Francks, 1994), che lo applica all'apprendimento dell'etica da parte degli studenti di medicina e caratterizza lo Hc come veicolo di scopi e contenuti antitetici a quelli del curriculum formale. Lo Hc comincia a strutturarsi ancora prima dell'ingresso nel corso di studi, come espressione delle attese che gli aspiranti studenti hanno circa la professione e si nutre di messaggi nascosti tra le righe degli insegnamenti ufficiali. Così ad esempio le affermazioni sicure e sistematiche degli insegnanti delle materie di base trasmettono un'idea di scienza in cui non c'è incertezza o ambiguità, nonostante poi negli anni clinici il messaggio ufficiale sia volto a favorire negli studenti lo sviluppo di un pensiero critico e aperto alla complessità e all'incertezza. Quando applicato ai temi etici, lo Hc è indicato come responsabile del progressivo declino del ragionamento morale, che spesso si osserva negli studenti medici durante gli anni clinici.

Pochi anni dopo, nel report relativo alla riunione plenaria dell'*Association of American Medical Colleges* (Hundert et al., 1996) a fianco dello Hc compare anche la dizione di

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Fabrizio Consorti
Sapienza Università di Roma
Dip. Scienze Chirurgiche
Viale del Policlinico, 00161 Roma
e-mail: fabrizio.consorti@uniroma1.it

informal curriculum, entrambi implicati nel mancato adeguamento dei neo-laureati agli standard etici professionali previsti. Il curriculum informale è descritto come l'insieme delle attività formative che non sono condotte in aula e che sono caratterizzate da regole non scritte, identificandosi fondamentalmente con i tirocini clinici. Le regole non scritte sono quelle che sovrintendono ai processi di socializzazione degli studenti negli ambienti di tirocinio (consuetudini locali, rapporti gerarchici, modi di dire ecc.) e spesso sono in conflitto con gli orientamenti etici dichiarati nel curriculum formale.

L'attenzione allo Hc come elemento negativo si allarga dall'etica al processo di sviluppo dell'intera immagine professionale e due ampie revisioni di letteratura (O'Sullivan et al., 2012; Benbassat, 2013) elencano una lunga serie di conseguenze negative dello Hc, tra cui la perdita di idealismo, la neutralizzazione emotiva, l'aumento della paura di sbagliare, accompagnato dalla negazione dell'incertezza, la comparsa di identità cristallizzate e ritualizzate.

Gli ambiti a cui lo Hc è stato riferito sono ancora più ampi, ed è stata presa in esame la sua influenza sulla relazione educativa (Aled 2007; Fornari et al., 2014), l'incongruenza fra ciò che viene insegnato circa il multi-culturalismo e le osservazioni fatte dagli studenti in tirocinio (Turbes et al., 2002), l'effetto sulla motivazione allo studio (Mann, 1999) e aspetti molto particolari come l'attitudine di fronte al fine vita (Condon et al., 2014) o al fumo di sigaretta (Rosselli et al., 2001).

Un tema presente e ricorrente da molti anni unicamente nella letteratura infermieristica è lo Hc come cuneo che allarga il gap tra teoria e pratica, identificato come uno dei problemi principali nella formazione degli infermieri (Cook, 1991; Ferguson e Jinks 1994; Allan et al., 2001).

Lo *hidden curriculum* è radicato al di fuori del sistema formativo

A fianco di tanta letteratura che descrive nei suoi vari aspetti lo Hc e ne illustra gli effetti negativi, altri autori hanno cercato di caratterizzarne il significato e l'origine. Uno degli sforzi più apprezzabili in questo senso è una revisione narrativa (Martimianakis et al., 2015) che analizza tematicamente 200 articoli rilevanti. Uno dei risultati interessanti dell'analisi è che quando lo Hc non viene solo descritto come fenomeno ma se ne tenta un'interpretazione in chiave relazionale, esso viene molto raramente riferito alla struttura istituzionale del sistema della formazione, ma attribuito piuttosto a colpe dei docenti, che agiscono come insufficienti modelli di ruolo. Gli autori di questa revisione suggeriscono di superare la concettualizzazione dello Hc come forza che si oppone all'umanesimo nella formazione medica, ma di considerarne anche i *positive effects of latent socialization and informal learning*. Si tratta di un'apertura che vorrei riprendere nell'ultima parte di questo scritto.

L'Hc viene più spesso interpretato come risultato del cattivo esempio dato dai docenti, perché mancano i presupposti teorici per giungere a una comprensione più profonda.

Consideriamo ad esempio più nel dettaglio l'analisi condotta sulle annotazioni demografiche presenti in 983 *case report* prodotti dagli studenti all'università del Minnesota (Turbes et al., 2002). In questa facoltà gli studenti devono produrre annualmente una serie di *case report* su pazienti a loro scelta. Lo studio ha dimostrato come ci fosse una tendenza a prendere in esame prevalentemente una certa tipologia di paziente (maschio, bianco) e come i dettagli relativi alle abitudini voluttuarie, ai comportamenti a rischio o all'orientamento sessuale venissero riferiti – anche solo per dichiararli assenti o non rilevanti – solo per tipi di pazienti più marginali. In sintesi la condizione di “maschio, bianco, eterosessuale, vita ordinata” emerge come quella centrale, normativa della condizione di normalità, a onta degli insegnamenti impartiti fin dal primo anno orientati a formare una mentalità aperta al multiculturalismo. Nell'articolo il fatto viene documentato e annotato, ma la debole conclusione a cui giungono gli autori è che serve più attenzione e consapevolezza da parte dei docenti; nessun accenno all'ipotesi, che a me sembra legittima, che l'atteggiamento degli studenti sia radicato nell'orientamento culturale prevalente in quella parte degli USA (nel Minnesota quasi il 90% della popolazione è bianca e anglofona, con una notevole differenza dal resto degli Stati Uniti).

Un tentativo di fondare sulla teoria una risposta è contenuto in due articoli piuttosto datati. Nel primo (Wear, 1997) si citano la teoria femminista e la teoria critica multiculturale come modelli in grado di far evolvere la discussione circa i modi in cui una società organizza il sistema delle cure e le conseguenze che ciò ha anche sulla natura della conoscenza medica. È fondamentale nell'articolo l'affermazione che “Solo poche decine di anni fa la maggior parte dei medici (negli USA) erano uomini, bianchi, di origini nord-europee, protestanti ecc., ma ora un'ampia parte dei medici statunitensi hanno caratteristiche nettamente diverse”. L'autore quindi si chiede “Che succede se i medici che formiamo hanno idee e valori diversi da quelli che ci si aspetta?”. Il resto dell'articolo argomenta circa la prospettiva di ri-teorizzare lo sviluppo professionale usando i due punti di vista sopra menzionati.

Il secondo articolo è uno dei primi in cui compaia il termine *hidden*, anche se viene applicato al sistema sociale interno alla medicina (Anonimo). L'articolo riporta la recensione di uno scritto dell'istologo svedese Lars Gyllensten, non solo medico ma anche romanziere e saggista. L'autore anonimo della recensione sottolinea come la medicina si costituisca come *hidden society*, sotto-società annidata comunque nella società più ampia, da cui mutua sistemi di pensiero, organizzazione e valore.

In conclusione penso di poter dire che l'appello lanciato dal comitato per la *medical education* dell'associazione statunitense dei professori di ginecologia e ostetricia (Chuang et al., 2010) di voler prendere il controllo sullo Hc possa essere realisticamente inteso solo come promozione di un esercizio di riflessione comune fra docenti e discenti. Nell'articolo sono elencate varie strategie di controllo, un mix di elementi comportamentali e di buone intenzioni, ma mi sento di sot-

toscrivere soprattutto il consiglio di “conoscere lo studente come persona e indirizzarsi ai suoi bisogni individuali e umani”, prendendo in seria, esplicita e condivisa considerazione i risultati interpretabili come effetto dello Hc e non derubricandoli solo come errori da correggere.

Lo *hidden curriculum* come espressione della società post-moderna

In questa ultima parte vorrei proporre l'interpretazione dello Hc secondo una prospettiva teorica ispirata a un modello del sistema della formazione come sistema complesso e che prende come sfondo la visione post-moderna delle società occidentali.

Un approccio sistemico considera la realtà come multi-dimensionale e animata da dinamiche non-lineari, che tendono a convergere verso punti di equilibrio che sono temporanei e relativamente instabili. I sistemi complessi sono auto-poietici ma aperti all'interazione esterna col loro contesto (Clancy et al., 2008). In un sistema complesso non esiste dunque una relazione forte e sicuramente prevedibile fra causa ed effetto, anche se la gamma di risposte non è infinita, ma oscilla all'interno di limiti caratteristici. La singola risposta al singolo stimolo è solo ipotizzabile con un grado di probabilità e osservabile ex-post, nella consapevolezza che la stessa presenza dell'osservatore è parte del sistema e quindi dell'interazione. Un corso di studio o un'intera università può essere molto utilmente descritta come sistema complesso (Mennin, 2010).

Questa prospettiva teorica indica come illusorio ogni tentativo di “controllare” lo Hc, almeno nel senso di indirizzarlo verso qualsiasi forma di conformazione a uno standard di comportamento, perché esso è una delle dinamiche inevitabili del sistema educativo ed è in forte relazione con le dinamiche sociali e culturali esterne al sistema educativo, troppo più potenti di qualsiasi lezione, per magistrale che sia. Ciò che possiamo fare è aumentare la consapevolezza comune delle dinamiche all'opera e co-costruirne una comprensione migliore, docenti e studenti insieme, l'intera comunità accademica in dialogo con l'esterno. E cosa c'è all'esterno del sistema educativo? Il nostro intero mondo.

Il filosofo Gianni Vattimo descrive così la nostra realtà nelle ultime pagine del suo “La fine della modernità” (Vattimo, 1991): “Una realtà ‘alleggerita’, resa più leggera perché meno nettamente scissa tra il vero e la finzione, l'informazione, l'immagine: il mondo della mediatizzazione totale della nostra esperienza nel quale già, in larga misura, ci troviamo”. Viviamo un mondo globalizzato, plurale, di identità liquide, che non riconosce più ideologie forti ma in cui immagini ed emozioni sono elementi determinanti di coesione sociale.

Il pensiero debole post-moderno non è solo cedimento all'effimero, al qui e ora, al relativismo etico, ma anche fisiologica reazione al neo-positivismo e allo scientismo. Il sociologo Giampaolo Fabris (Fabris, 2009) ne caratterizza una struttura latente costituita dal “re-incantamento del mondo, dopo che il moderno con le sue leggi, le sue regole, l'idea illuministica di

progresso, l'estrapolazione lineare, la scienza aveva sottratto alla mente, ma soprattutto ai cuori, la possibilità di porsi stupiti di fronte alla vita ... chi vive nella post-modernità – dove interdipendenza, pluralità e differenza sono diventati vettori guida – ha scelto il rifiuto di monolitiche certezze”.

Il pensiero sistemico e il punto di vista della complessità ci indicano che l'incertezza non è un errore o un'imperfezione, ma elemento costitutivo della realtà. Bisogna accettare la fluidità e viverla. Non solo i confini del nostro essere sono sottilissimi, fluidi, anche i confini fra le professioni lo sono diventati. Scrive Cavicchi (Cavicchi, 2016): “I medici da parecchi anni sono nel bel mezzo di una mutazione professionale, vale a dire che il loro status, il loro ruolo ma alla fine anche la loro funzione, per svariate ragioni, stanno cambiando. Scopriamo così che la struttura valoriale della professione medica, il suo stampo deontologico-scientifico, la sua matrice operativa ha una stabilità relativa non assoluta”. In questo contesto è vano immaginare di poter annullare o anche solo controllare lo Hc, espressione delle interazioni sistemiche con la cultura e la società del nostro tempo; è vano innanzi tutto perché stiamo ancora costruendo una nuova immagine di professionista della cura e non abbiamo modelli forti, ampiamente condivisi da proporre. Possiamo però proporre con forza l'appassionato impegno e la fatica della costruzione del nuovo.

Vattimo, citato poco sopra, suggerisce che nel riconoscimento e accettazione della nostra attuale condizione “risieda, per il pensiero postmoderno, la *chance* di un nuovo, debolmente nuovo, cominciamento”. Se guardassimo allo Hc non con gli occhi del matematico che cerca l'errore nel sistema di equazioni o con gli occhi del censore che ricerca la colpa, ma coi sensi aperti alla percezione del mondo così come appare, sospendendo ogni giudizio, forse riconosceremmo nello Hc non qualcosa da snidare e controllare, ma il disvelamento dei sistemi di pensiero più profondi nostri e dei nostri studenti.

Gli articoli di questo numero

Molti contributi di questo numero di *Medic* sono dedicati al tema dello Hc, esplorano diversi aspetti fra quelli delineati in questo editoriale e in particolare: il valore formativo positivo dell'Hc, l'importanza della responsabilità personale del docente – specie e direi soprattutto in una società liquida – e la centralità della relazione educativa.

Maria Cinque pone il tema dell'Hc in una prospettiva storica che risale al pensiero di Dewey e Durkheim e si snoda fino all'orizzonte attuale del *life long learning*, in cui lo Hc acquista addirittura il valore di strumento necessario a “trasmettere contenuti e valori professionali che difficilmente sono afferrabili e trasmissibili dalle istituzioni formative”.

Maddalena Pennacchini discute l'Hc nella prospettiva dell'antropologia filosofica di John Dewey, indicato come anticipatore del concetto di Hc, distinguendo una “educazione inconsapevole” da una educazione più formale e tecnica. La prima forma di educazione consente di acquisire il

“capitale consolidato della civiltà”. Pennacchini sottolinea come il pensiero di Dewey ponga il “soggetto agente” al centro dell’attenzione e, enumerando i tanti soggetti sociali che concorrono all’educazione, recupera una visione sistemica del fatto formativo, una visione che non è meccanicista, ma implica con forza la necessità della responsabilità personale.

Patrizia De Mennato introduce anche il concetto di “curriculum nullo”, inteso come l’insieme di quelle parti, contenuti, pratiche, prospettive teoriche deliberatamente escluse. Poiché un curriculum è sempre il risultato di scelte, esso non è mai neutro. Ciò conduce anche la De Mennato ad argomentare circa l’importanza della responsabilità che il docente si assume nel costruire un curriculum che sia esplicitamente “premeditato”, “onesto” perché pubblico, così “come è pubblico lo scambio di conoscenze e di idee, le azioni di tutoring, la possibilità di confronto intersoggettivo che si esprimono in una cultura diffusa”.

L’articolo di Ghilardi e Morini propone un’interessante parallelo fra “conoscenza implicita” (*tacit knowledge*) e Hc, sviluppa un’idea della relazione educativa basata sulla virtù della *studiositas* e giunge a invocare la necessità che il maestro sappia “custodire e promuovere negli allievi la ricerca disinteressata e spesso faticosa del vero in ogni sua dimensione, non ultima quella interiore su noi stessi”, felice di condividere con l’allievo la gioia della ricerca della perfezione.

Annalisa Raso e i suoi co-autori riportano un’estesa ricerca di letteratura infermieristica, da cui risulta come per lungo tempo il termine *role modeling* abbia sostituito quello di Hc, a esprimere un’attenzione incentrata sulla relazione docente-discente o meglio tutor-discente come aspetto preminente. Vengono inoltre definiti cinque fattori costituenti dell’Hc: i comportamenti osservati dagli studenti durante il tirocinio, il rapporto complesso tra formazione teorica e pratica, il linguaggio professionale, gli ambienti in cui si svolge la formazione e la relazione con tutte le figure che veicolano valori, credenze e atteggiamenti propri della professione.

Setting formativo e valutazione sono i focus dell’articolo di Paola Binetti, che riflette in maniera approfondita sulla complessità del processo di valutazione, processo formale che rappresenta solo la punta di un iceberg, la cui parte profonda è rappresentata da convinzioni e aspettative profonde che costituiscono a tutti gli effetti un Hc personale, che ogni studente sente “l’urgenza di chiarire per poter decidere con più libertà e senso di responsabilità”.

In ottica pienamente sistemica si colloca anche il contributo di Marta Bertolaso, che riflette sulla responsabilità sociale che le università debbono avere nel processo di formazione. Il concetto di Hc viene discusso nel contesto di un’iniziativa di ricerca bio-tecnologica fondata sull’assunto epistemologico che ogni attività scientifica coinvolge tutte le dimensioni costitutive dell’essere umano, non ultima quella etica.

Lucia Zannini riporta l’esperienza di ricerca-azione condotta con un gruppo di docenti e tutor di infermieristica, relativa alla loro percezione dell’Hc analizzata in accordo alla metodologia della clinica della formazione, per esplicitare le

dimensioni latenti della formazione. In ottica sistemica la ricerca ha il grandissimo valore di indagare uno degli elementi cardine del sistema educativo: il formatore. Nello specifico ne emerge un ideale di infermiere formatore come “esempio, soprattutto professionale, che agisce nell’ombra, in contrapposizione all’ideale di formatore come “maestro”, rilevato in altre ricerche condotte con i medici”.

The idea that there is something hidden, or not officially declared, in the folds of training systems having influence on students, is not new. The first references to the term hidden curriculum (Hc) can be found in the general education literature and concern mainly the primary school. Halstead (Halstead and Xiao, 2010) presents the Hc as an ordinary teaching tool for social compliance with a system of rules and limits. The term was intended to develop personal traits like patience, docility, sense of dependence on adults for learning processes and respect for authority. It was defined as the set of school rules, routines and structures through which students learn behaviours, values, beliefs and attitudes; and it is defined as “hidden” because it is not openly a topic of a study course. An example of this is encouraging students to stand up when the Head enters the classroom is an act of Hc but it has no negative or obscure connotations.

In medical education international literature instead, the term gained a meaning at the very least ambiguous, if not explicitly negative from its earliest usage. In the last 40 years or so, we can see two parallel lines of thought flowing, one is suspicious about the Hc, as something to uproot, render explicit and control. The other strand of thought, considers the Hc in a more pragmatic way, emphasizing both the positive and negative aspects, and especially linking it not only to the academic environment, but also to the socio-cultural one of which the educational institution partakes. There are very different elements linked to the Hc and some of these are emblematic of the several professional fields. In the following paragraphs, I will outline some examples of the Hc typical description and interpretation in medicine as well as in nursing, lastly, I will offer a vision from the perspective of a systemic approach to education.

The hidden curriculum is a side effect that needs to be controlled

The explicit presence of the term Hc in articles on medical education journals dates back to the second half of the '80s. However, one of the first official treatises of this concept in medical literature is attributed to Hafferty (Hafferty e Francks, 1994), who applies the term to the learning of ethics on the part of medical students and characterizes it as a means of purposes and contents antithetical to those of the formal curriculum. The Hc begins to take shape even before prospective students enter a study course, as an expression of their expectations of the chosen profession nourished as well by hidden messages between the lines of official

courses. So for example, trustworthy and systematic statements expressed by teachers of core subjects convey an idea of science, which has no uncertainty or ambiguity, whereas in clinical training the official message is aimed at encouraging students develop critical thinking, open to complexity and uncertainty. When applied to ethical issues, the Hc is considered responsible for the gradual decline of moral reasoning, which is often observed in medical students during clinical years. A few years later, in the plenary meeting report of the Association of American Medical Colleges (Hundert et al., 1996), the term “informal curriculum” also appears next to the Hc one. Both are associated with the failure of making the graduates conform to the ethical professional standards required. The informal curriculum is described as a set of learning activities conducted out of the classroom and characterized by unwritten rules, which are identified mainly with the clinical training activities. These unwritten rules are those that oversee the students’ processes of socialization in internship environments (local custom, hierarchical relationships, idioms ecc.) and are often in conflict with the ethical guidelines stated in the formal curriculum. The focus on Hc as a negative element goes from ethics to the developmental process of their professional identity formation. Two broad literature reviews (O’Sullivan et al., 2012; Benbassat, 2013) list a long series of negative consequences the Hc has, such as loss of idealism, emotional neutralization, increased fear of failure, accompanied by denial of the existence of uncertainty, as well as the appearance of crystallized and ritualized identities. The areas on which the Hc has an influence are even wider. For example its impact on the education relationship (Aled 2007; Fornari et al., 2014), the inconsistency between what is taught on multi-culturalism and the observations students’ make in internship (Turbes et al., 2002), the effect on motivation to study (Mann, 1999) and other very specific aspects such as the attitude towards end of life beliefs (Condon et al., 2014) or towards smoke (Rosselli et al., 2001). Another recurring theme specific to nursing literature for many years, is that the Hc is considered as a wedge that widens the gap between theory and practice, a major problem in nursing education (Cook, 1991; Ferguson and Jinks, 1994; Allan et al., 2001).

The hidden curriculum is rooted outside the educational system

Together with so much literature describing the various negative aspects of the Hc concept, other authors sought to characterize its meaning and origin. One of the most significant efforts is the thematic analysis of 200 related articles in a recent review (Martimianakis et al. 2015). One of the interesting results of this analysis is that when the Hc is not only described as a phenomenon, but also a relational interpretation is given to it, very rarely it is referred to the educational structure itself, but rather it gets attributed to the teachers’ faults, who acts as a poor role model. The authors of this review suggest the need to transcend conceptualization of Hc as antithetical to humanistic-oriented medical education, but also

propose considering the “positive effects of latent socialization and informal learning”. I would like to return to this aspect in the last part of this paper. Most often, the Hc is interpreted as the result of bad examples set by teachers since they lack a theoretical background which would help to gain a deeper understanding of it. Let us consider, for example, the more detail analysis on the demographic annotations present in 983 case reports produced by students at the University of Minnesota (Turbes et al., 2002). In this Faculty, students have to produce an annual series of case reports on patients of their own choice. The study showed that there was a tendency to consider mainly a certain type of patient (male, white) and to report details of discretionary habits, risky behaviour or sexual orientation – if only to declare them absent or not relevant – only for types of marginalized patients. In short, the condition of “male, white, heterosexual, ordinary life” emerges as the central one, and is placed in a central, normative position in spite of the fact that, lessons taught from the first year, were focused on developing an open-minded attitude to multiculturalism. In the article, the authors document and record the fact but give a feeble conclusion stating that teachers need to be more alert and aware. No suggestion to the hypothesis, which seems legitimate to me, that the students’ attitude is rooted in a cultural mentality common in that part of the US (in Minnesota almost 90% of the population is white and English speaking, which is significantly different from the rest of the US). An attempt to base a response on more theoretical grounds is contained in two rather old articles. In the first one (Wear, 1997), the feminist standpoint theory and the critical multicultural one are taken as models. The article states that, such theories should be used to advance discussions about the ways in which a society organizes its health care system and the consequences that this has on the nature of medical knowledge as well. The following is a very important statement in this paper: “Only a few decades ago, most doctors in the United States were men of Northern European background, usually Protestant Christians... so that now large proportions of US physicians have distinctly different characteristics”. The author then questions “But what happens when these acts of transmission, sometimes at the unconscious level, create new generations of doctors whose values we do not like?”. The rest of the article argues about the prospect of re-theorizing professional development by means of the two above-mentioned viewpoints. The other article is a review written by an anonymous author and is one of the first that quotes the term “hidden”, even if applied to the inner medical social system. The paper reviews writings by the Swedish histologist Lars Gyllensten, who was not only a physician but also a novelist and essayist. The author points out that medicine can be established as a “hidden society”, an underground-society yet nestled in the broader one, from which it derives systems of thought, organization and values. In conclusion, I can affirm that the appeal made by the Medical Education Committee of the Association of Professors of Gynaecology and Obstetrics (Chuang et al., 2010) for the need to take control of the Hc

that can realistically be understood only if it encourages an exercise of joint discussions among teachers and learners. The article then lists several control strategies. These really are a combination of behaviour guidance and good intentions, but I would point out especially the advice “Get to know learners as persons and address their individual and human needs”. It is necessary to seriously consider, explicitly and in a shared manner, the interpretable results of the Hc effects and not declassify them only as mere errors that need to be corrected.

Hidden curriculum as an expression of the postmodern society

In the last part of this paper, I would like to propose an interpretation of the Hc in accordance with a theoretical perspective inspired by the model of an education system considered as a complex one, which is set against the post-modern vision of Western societies. A systemic approach considers reality as multi-dimensional and animated by non-linear dynamics, which tend to converge towards temporary and relatively unstable points of balance. Complex systems are autopoietic – capable of reproducing and maintaining themselves – nevertheless, they are open to the interaction with their external environment (Clancy et al., 2008). In a complex system, therefore, there is no strong and predictable relationship between cause and effect, even if the feedback range is limited or swings within specific range of limits. The individual response to a distinct stimulus is only conceivable with a degree of probability and observed a posteriori knowing that the same observer's presence is part of the system and, therefore, of the relation. A study course or a whole university can be described conveniently as a complex system (Mennin, 2010). This theoretical perspective shows how any attempt to “take control of” the Hc is deceptive, at least in the sense of wishing to direct it towards a whatever form of compliance to a standard of behaviours. That is because one of the inevitable dynamics of educational systems is that it is strongly connected to the outer social, cultural dynamics, which are much more powerful than any master lecture. What we can do is try to increase the shared understanding of the dynamics at work and, teachers and students together, the entire academic community interacting with the outside world, build a better understanding of it. Moreover, what is on the outside of the educational system? Our whole world. The philosopher Gianni Vattimo describes our reality in the last pages of his latest book “La fine della modernità” (Vattimo, 1991): “A ‘lighter’, reality, made lighter because less clearly split between truth and fiction, information, the image: the world of total media coverage of our experience in which, to a large extent, we already live”. We live in a globalized world, a plural society, made of liquid identities, which no longer recognizes the strong ideologies but in which images and emotions are crucial aspects of social cohesion. Weak postmodern thought is not only surrendering to the ephemeral, to the here and now, to ethical relativism, but also it is a physiological reaction to neo-positivism and scientism. Sociologist Giampaolo Fabris (Fabris, 2009), characterizes it as a hidden structure com-

posed of a “re-enchantment of the world, after that modernity with its laws, its rules, the enlightenment idea of progress, linear extrapolation, science, had taken away not just from the mind, but especially from the hearts, the possibility of standing amazed in front of life. People living in post-modernity – where interdependence, plurality and difference have become guides – have chosen to refuse monolithic certainties. “Systems thinking and complexity viewpoint show us that uncertainty is no longer a mistake or an imperfection, but the funding element of reality. We must accept and live with fluidity. However, not only the boundaries of our own being are very thin, fluid, even those among professions have become thus. Cavicchi writes (Cavicchi, 2016) “For several years doctors have been in the midst of a professional mutation. That is their status, their role, ultimately their function as well, for various reasons, is changing. We discover that the structure of the values in the medical profession, its ethical, scientific pattern, and its operational origin has a relative, indeed not absolute, stability”. “In this circumstance, it is useless to imagine being able to cancel or even just monitor the Hc, as it is the expression of systemic interactions with the culture and the society of our time”. First of all it is useless because we are still shaping a new image of the healthcare professionals and we do not have strong role models. However, we can suggest forcefully the passionate commitment and the hard work required for the building of this new identity. Vattimo, mentioned above, suggests, “for postmodern thinking the chance of a new, faintly new beginning lies in the recognition and acceptance of our present condition”. If we stopped looking at the Hc with the mathematician's eye seeking the error in the equation, or with the censor's eyes looking for the mistake but suspending judgment, we would have a more open-minded perception of the world as it appears. Then perhaps we will recognize in the Hc not just something to track down and take control of but the revelation of our own and our students' profound systems of thought.

The articles in this issue

Many contributions in the current issue of the journal *Medic* are devoted to the Hc theme. Various aspects from those outlined in this editorial have been explored and in particular: the positive educational value of the HC, the importance of the teacher's personal responsibility – and I would say especially in a liquid society – and the centrality of the educational relationship. Maria Cinque addresses the Hc issue from a historical perspective going back to the ideas of Dewey and Durkheim. She then goes on dealing with the current topic of lifelong learning, in which the Hc gains value as a tool used to “transmit content and professional values that are hardly graspable and transferable by educational institutions”. Maddalena Pennacchini discusses the Hc in the perspective of John Dewey's philosophical anthropology, considered as a forerunner of the Hc concept, distinguishing an “unconscious education” from the more formal and technical one. The first form of education allows acquisition of the “consolidated civilization capital”. Pennacchini underlines

how Dewey's thought puts the "active subject" at the centre, listing the many social subjects who contribute to education, she also retrieves a systemic view of education, a vision that is not a mechanistic one but strongly implies the need of personal responsibility. Patrizia De Mennato also introduces the concept of "void curriculum", intending it as the total of those parts, contents, practices, and theoretical perspectives deliberately excluded. Since a curriculum is always the result of choices, it is never neutral. This also leads De Mennato to argue about the importance of the responsibility the teacher accepts in building a curriculum that is explicitly "planned in advance", "honest", because public. Likewise "public is the exchange of knowledge and ideas, the tutoring activities, the possibility of comparisons among subjects, all elements that are expressed in a widespread culture". The article by Ghilardi and Morini proposes an interesting parallel between "tacit knowledge" and Hc. The authors develop the idea of the educational relationship based on the virtue of *studiositas*. They bring about the need for the teacher to "preserve and promote in his pupils unselfish and often tiring quest for truth in every dimension, not least the inner one, present in ourselves", and who is happy to share with his students the joy of striving for perfection. Annalisa Raso and her co-authors present a broad research on nursing literature, which indicates how for a long time the term "role modelling" replaced the expression Hc. Thus the attention is focused on the teacher-student relationship or even better on the tutor-learner one as a prominent feature. The authors also define five factors forming the HC: behaviours observed by students during their internship, the complex relationship between theoretical and practical training, professional language, the environments in which the training takes place, and the relationship with all the figures that convey values, beliefs and attitudes specific of the profession. The article by Paola Binetti focuses on the training and evaluation setting. The author reflects exhaustively on the complexity of the assessment process, a formal process that is just the tip of the iceberg. Its deepest portions are represented by deep beliefs and expectations that constitute in every respect a personal Hc, and the fact that every student feels "the urgent need to have it explained in order to decide freely and responsibly". The article by Marta Bertolaso and Giulia Frezza has a systemic approach, also reflecting on the social responsibility that universities should have in the training process. The authors discuss the concept of Hc within an initiative of bio-technological research founded on the statement that every epistemological scientific activity involves fully the human being, including the ethical dimension. Lucia Zannini reports about the "research-action" experience with a group of faculty members and nursing tutors, relative to their perception of the Hc, analysed according to the Clinics of Education methodology, conducted in order to draw attention to the hidden aspects of education. In a systemic perspective, the research has the great quality of investigating one of the key elements of the education system: the trainer. Specifi-

cally, what emerges is an ideal nurse educator as "an example, especially from the professional point of view, acting in the shadow, as opposed to the ideal of the trainer as 'master', as can be found in other research conducted with physicians".

Bibliografia

- Aled J. Putting practice into teaching: an exploratory study of nursing undergraduates' interpersonal skills and the effects of using empirical data as a teaching and learning resource. *J Clin Nurs* 2007;16:2297-307.
- Allan HT, Smith P, O'Driscoll M. Experiences of supernumerary status and the hidden curriculum in nursing: a new twist in the theory-practice gap? *J Clin Nurs* 2011;20:847-55.
- Benbassat J. Undesirable features of the medical learning environment: a narrative review of the literature. *Adv Health Sci Educ Theory Pract* 2013;18:527-36.
- Cavicchi I. *La questione medica*. Roma: Quotidiano Sanità Ed 2016.
- Chuang AW, Nuthalapaty FS, Casey PM, et al. Undergraduate Medical Education Committee, Association of Professors of Gynecology and Obstetrics. To the point: reviews in medical education – taking control of the hidden curriculum. *Am J Obstet Gynecol* 2010;203:316.e1-6.
- Clancy TR, Effken JA, Pesut D. Applications of complex systems theory in nursing education, research, and practice. *Nurs Outlook* 2008;56:248-256.e3.
- Condon BB, Grimsley C, Kelley T, et al. End of life and beyond as hidden curriculum. *Nurs Sci Q* 2014;27:23-8.
- Cook SH. Mind the theory/practice gap in nursing. *J Adv Nurs* 1991;16:1462-9.
- Fabris G. *Societing. Il marketing nella società postmoderna*. Milano: EGEA 2009.
- Ferguson KE, Jinks AM. Integrating what is taught with what is practised in the nursing curriculum: a multi-dimensional model. *J Adv Nurs* 1994;20:687-95.
- Fornari A, Murray TS, Menzin AW, et al. Mentoring program design and implementation in new medical schools. *Med Educ Online* 2014;19:24570.
- Hafferty FW, Franks R. The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. *Acad Med* 1994;69:861-71.
- Halstead M, Xiao J. Values education and the hidden curriculum. In: Lovat T, Toomey R, Clement N. (Eds.) *International research handbook on values education and student wellbeing*. Amsterdam: Springer 2010, pp. 303-17.
- Hundert EM, Hafferty F, Christakis D. Characteristics of the informal curriculum and trainees' ethical choices. *Acad Med* 1996;71:624-42.
- Mann KV. Motivation in medical education: how theory can inform our practice. *Acad Med* 1999;74:237-9.
- Martimianakis MA, Michalec B, Lam J, et al. Humanism, the hidden curriculum, and educational reform: a scoping review and thematic analysis. *Acad Med* 2015;90(Suppl 11):S5-S13.
- Mennin S. Self-organisation, integration and curriculum in the complex world of medical education. *Med Educ* 2010;44:20-30.
- O'Sullivan H, van Mook W, Fewtrell R, et al. Integrating professionalism into the curriculum: AMEE Guide No. 61. *Med Teach* 2012;34:e64-77.
- Rosselli D, Rey O, Calderon C, et al. Smoking in Colombian medical schools: the hidden curriculum. *Prev Med* 2001;33:170-4.
- The hidden medical society. *Can Med Assoc J* 1970;102:757.
- Turbes S, Krebs E, Axtell S. The hidden curriculum in multicultural medical education: the role of case examples. *Acad Med* 2002;77:209-16.
- Vattimo G. *La fine della modernità*. Milano: Garzanti 1991.
- Wear D. Professional development of medical students: problems and promises. *Acad Med* 1997;72:1056-62.

Il curriculum nascosto: quale definizione?

The hidden curriculum: which definition?

MARIA CINQUE

Dipartimento di Scienze Umane (Comunicazione, Formazione, Psicologia), Università LUMSA, Roma

La locuzione “curriculum nascosto” (*hidden curriculum*, Hc) si riferisce alle dimensioni implicite e latenti dell’insegnamento/apprendimento, ovvero al processo di socializzazione che avviene all’interno di contesti formali di apprendimento. Il concetto divenne popolare negli Stati Uniti alla fine degli anni Sessanta, sebbene gli antecedenti si possano ritrovare già nel pensiero di Dewey e di Durkheim. L’attenzione all’Hc si è concentrata dapprima sulla scuola, estendendosi poi, dalla metà degli anni Ottanta, alla formazione degli operatori sanitari e a tutta la *Higher Education*. Oggi se ne parla anche con riferimento alla scuola dell’infanzia e in ottica di *lifelong learning*. Nonostante vanti circa oltre quarant’anni di storia, il dibattito sul curriculum nascosto presenta ancora alcune questioni aperte. Accanto ad accezioni positive (quella di ‘educazione morale’, socializzazione, educazione al comportamento, alla relazione e alla comunicazione), la locuzione presenta accezioni negative, in quanto l’Hc mira a diffondere i valori culturali dominanti e, quindi, anche stereotipi e pregiudizi. In un’epoca di iper-specializzazione il tema rimane ancora attuale, in quanto si rivendica alla scuola e all’università il compito di insegnare agli studenti a vivere e a relazionarsi.

Parole chiave: Curriculum nascosto, *soft skills*, *values*, scuola, università

The expression “hidden curriculum” refers to the implicit and latent dimensions of teaching and learning, i.e. the process of socialization that takes place in formal contexts of learning. The concept became popular in the United States in the late Sixties, although earlier notions may be found already in the thought of Dewey and Durkheim. The attention to the hidden curriculum was focused first on the school, extending itself, from the mid-eighties, to the training of workers and to the whole of higher education. Nowadays the debate also concentrates on kindergarten and lifelong learning. Despite the debate on the hidden curriculum credits nearly forty years of discussion, it still has some open issues. Besides its positive meanings (that of “moral education”, socialization, education to behaviour, to relation and communication), the term has negative associations as well, since the hidden curriculum aims at spreading leading cultural values, and therefore also stereotypes and prejudices. In an era of hyper-specialization, the subject remains current, as schools and universities claim the task of teaching students to live and to relate to one another.

Key words: *Hidden curriculum, soft skills, values, school, university*

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Maria Cinque
Dipartimento di Scienze Umane (Comunicazione, Formazione,
Psicologia), Università LUMSA
Piazza delle Vaschette 101, 00193 Roma
e-mail: m.cinque1@lumsa.it

Premessa

La locuzione “curriculum nascosto” (*hidden curriculum*, Hc) si riferisce alle dimensioni implicite e latenti dell’insegnamento/apprendimento, ovvero al processo di socializzazione che avviene prima all’interno della scuola e, successivamente, dell’università (Margolis, 2001). Molti aspetti nascosti del curriculum scolastico e universitario sono il risultato di “assunzioni e aspettative che non sono formalmente comunicate, stabilite ma che sono comunque trasmesse all’interno di un ambiente di apprendimento” (Alsubaie, 2015, p. 125).

Il concetto divenne popolare negli Stati Uniti alla fine degli anni Sessanta, sebbene gli antecedenti si possano ritrovare già nel pensiero di Dewey e di Durkheim.

L’attenzione all’Hc si è concentrata dapprima sulla scuola (inizialmente quella primaria e poi quella secondaria), estendendosi poi, dalla metà degli anni Ottanta, alla formazione degli operatori sanitari (Bell, 1984) e a tutta la Higher Education (Margolis, 2001). Oggi se ne parla anche con riferimento alla scuola dell’infanzia (Wildeneger et al., 2008; Zorrec e Došler, 2015) e relativamente alle possibili ripercussioni che può avere in ottica di *lifelong learning* (Blaise e Nuttal, 2011).

Nel presente contributo, dopo una rapida rassegna dei diversi studi che hanno contribuito alla definizione del concetto di Hc, se ne analizzeranno in chiave storica alcuni approcci di ricerca e si prenderanno in esame alcuni aspetti caratterizzanti alla luce degli studi più recenti sul tema.

I diversi contributi alla definizione dell’*hidden curriculum*

La maggior parte delle revisioni di studi sull’Hc (per es. Bain, 1985; Margolis, 2001; Kentli, 2009) sono concordi nel ritenere che il primo a utilizzare questa espressione sia stato Philip Jackson nel volume *Life in classroom* (1968), nel quale spiega che gli studenti, per inserirsi con successo nel sistema scolastico, devono imparare a rispettare non solo le regole esplicite ma anche una serie di norme implicite, credenze e atteggiamenti che sono premiati dai docenti, come quello di essere silenziosi, di arrivare a lezione puntuali e puliti, di completare e consegnare i propri compiti in tempo, di comportarsi gentilmente e interagire con gli altri. Nello stesso anno Robert Dreeben, in *What is learned in classroom*, affermava che il curriculum nascosto rende i bambini adatti a formare relazioni sociali transitorie, sopprime molta parte della loro identità personale e insegna loro il rispetto dell’autorità.

Secondo Margolis et al. (2001), Jackson e Dreeben avrebbero attinto a piene mani dal lavoro di Durkheim, il quale aveva osservato che le scuole pubbliche offrono una forma specifica di socializzazione diversa da quella di altre istituzioni. Secondo Durkheim “le scuole sono concentrate su connessioni sociali astratte, improntate al ‘dovere’. Infatti c’è un intero sistema di regole nella scuola che predetermina

la condotta del bambino. Deve andare a lezione con regolarità, deve arrivare a un’ora stabilita, con un abbigliamento appropriato e con l’attitudine adatta. Non deve distruggere suppellettili in aula. Deve aver studiato la lezione, fatto in compiti [...]. C’è dunque una serie di obblighi che il bambino deve assolvere. Tutti insieme formano la disciplina scolastica. È attraverso la pratica della disciplina scolastica che si può inculcare lo spirito della disciplina nel bambino”. ([1925]1961, p. 148).

Analogamente a Durkheim, ma con intento del tutto diverso, il concetto di Hc era stato anche anticipato – con un’accezione positiva – nel 1938 da John Dewey, che aveva parlato di “apprendimento collaterale” (*collateral learning*) nei processi educativi.

Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally, what count in the future. The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning (Dewey, 1938/1998, p. 49).

Dewey si concentrava dunque sulla formazione di ‘attitudini durevoli’ che rappresentano la lezione più importante che la scuola lascia per la vita, insieme al desiderio di continuare ad apprendere. Lo stesso Dewey però, in uno scritto del 1902, intitolato *The child and the curriculum*, aveva affermato che il curriculum è un processo continuo di ricostruzione dall’esperienza del bambino verso quello che rappresenta un *corpus* di verità e che noi chiamiamo ‘studi’, che sono – a loro volta – frutto dell’esperienza di tante persone appartenenti a una stessa cultura (Dewey, 1902, p. 11). Nel 1933 Dewey aveva però criticato le scuole, soprattutto quelle che impongono ‘abiti’ meccanici e uniformità di condotta e nelle quali, invece, le condizioni necessarie a stimolare la meraviglia e a suscitare interesse sono necessariamente escluse (Dewey, 1933, p. 53).

Il concetto di ‘abito’, *habitus*, venne particolarmente indagato da Pierre Bourdieu, che affermava che gli studenti delle classi medie sono favoriti perché la scuola privilegia il capitale culturale, economico e sociale di cui essi sono portatori. Secondo lo studioso francese, l’*habitus* derivante dall’ambiente familiare può o non può contenere il ‘capitale culturale’ o la ‘ricchezza simbolica’, che rende probabile il successo scolastico (Bourdieu, 1973). Causticamente Bourdieu definisce l’istituzione scolastica come “l’organizzazione del culto di una cultura che può essere proposta a tutti perché è riservata in realtà ai membri delle classi di cui costituisce la cultura” (Bourdieu, 1997, p. 120).

Secondo Elizabeth Vallance (1973), la funzione principale del curriculum nascosto è quella di inculcare valori, di formare le persone all’obbedienza e alla docilità, di perpetuare le funzioni strutturali delle classi tradizionali. A suo avviso, tre sono le dimensioni del curriculum nascosto: 1) il contesto scolastico, che comprende le relazioni tra studenti e docenti, la struttura organizzativa e l’ambiente fisico; 2) i processi che

operano all'interno o attraverso la scuola, come l'acquisizione di valori, la socializzazione e il mantenimento della struttura di classe; 3) il grado di intenzionalità e il livello di profondità di analisi in cui viene indagato ciò che è 'nascosto', ovvero quanto sia implicito o realmente non intenzionale.

Nel 1976 Bowles e Gintis pubblicarono il libro *Schooling in capitalist America* nel quale, partendo da una prospettiva marxista, svilupparono una loro teoria, detta *correspondance thesis*, che si basa sull'assunto che esiste una corrispondenza strutturale tra le relazioni sociali a scuola e i sistemi produttivi e che le sperequazioni sociali sono riprodotte nel sistema scolastico attraverso il curriculum nascosto.

Sempre da una prospettiva marxista, Apple (1982) definiva l'Hc utilizzando il concetto di egemonia: le scuole non solo distribuiscono cultura ma la producono e la rendono dominante. In un altro volume, *Ideology and curriculum* (2001), Apple afferma che il curriculum nascosto corrisponde ai bisogni ideologici della società capitalistica.

Gli approcci

Nel fare una panoramica dei diversi approcci all'Hc Bain (1985) afferma che gli autori che abbiamo citato partono da prospettive teoriche diverse e utilizzano modalità di analisi differenti. Jackson (1968), secondo la Bain, adotta una prospettiva 'a-teoretica' e si basa sull'osservazione e la descrizione. Dreben (1968) parte da un approccio funzionalista e il suo metodo è l'analisi teorica. Bowles & Gintis, anch'essi teorici, adottano la *correspondance thesis*, da loro stessi creata. Apple (1982), basandosi su studi fenomenologici e sulla ricerca etnografica, ha elaborato una teoria critica che, pur osservando nel curriculum nascosto la riproduzione degli stereotipi della società, ne auspica la trasformazione.

Altra classificazione è quella proposta da Henry Giroux (1983, pp. 48-60). Gli approcci fondamentali sono, a suo avviso, quattro: tradizionale, liberale, radicale e dialettico. Il primo approccio, quello 'tradizionale', è rappresentato da Jackson e Dreben, che accettano acriticamente l'esistenza di una relazione tra scuola e società. L'approccio liberale (per il quale vengono citati due studiosi su cui non ci siamo soffermati: Anyon e Martin) situa l'Hc in pratiche sociali, immagini culturali, forme di discorso che rinforzano la discriminazione e il pregiudizio, ma che potrebbero potenzialmente essere scoperte ed eliminate. La prospettiva radicale (di Bowles e Gintis) si focalizza sulla politica economica della scuola e considera le relazioni sociali del processo produttivo come forza determinante nel contesto scolastico. Il quarto approccio (rappresentato da Giroux stesso, ma anche da altri autori come Apple) è anche noto come 'teoria della resistenza' (*resistance theory*) e si basa su una critica dialettica che, partendo dall'approccio radicale, ne rigetta la posa pessimistica e postula che gli Hc sono molteplici e che le possibili contraddizioni aprono spazi per studenti e docenti di resi-

stenza al meccanismo di controllo sociale e per creare forme culturali alternative.

A partire dagli anni Ottanta il tema dell'Hc comincia a essere trattato anche per i livelli scolastici superiori, per l'università e, in particolare, nell'ambito della formazione degli operatori sanitari (Bell, 1984), focalizzandosi sulla formazione infermieristica (Tanner, 1991) e dalla seconda metà degli anni Novanta su quella dei medici (Hafferty, 1998). In questi ambiti il concetto ha, almeno all'inizio, un'accezione positiva in quanto l'Hc indica "la socializzazione sottile, l'insegnamento che forma a pensare e a sentire come infermieri" (ivi, p. 71). Anche nella formazione dei medici l'interesse per l'Hc è determinato dal fatto che i medici iniziano a porsi la questione del comportamento professionale (*professionalism*), sottolineando la necessità di recuperare e approfondire la dimensione relazionale, ma soprattutto etica, della professione. Vennero dunque attivati nuovi percorsi formativi legati all'insegnamento delle competenze etiche e relazionali, grazie anche a una considerevole introduzione di corsi basati sulle *medical humanities* (Charon, 1995). Tuttavia, questi sforzi avevano prodotto una "riforma senza cambiamenti" (Hafferty, 1998, p. 403); si registrava, infatti, una forte discrepanza tra ciò che veniva insegnato in aula, o che era scritto sui piani di studio, che s'indicava come comportamento professionale del medico, e ciò che poi i medici agivano nella realtà clinica, relazionandosi con il paziente. Ci si accorse che il prodotto della formazione medica, che dichiarava una centralità dell'insegnamento della relazione e dell'etica, era in realtà un "professionista cinico e distaccato" (ivi, p. 403).

Più di recente, in ambito medico, sono stati studiati gli aspetti della cultura medica che indirettamente influenzano le interazioni tra i professionisti in ambito sanitario, le loro convinzioni e pratiche cliniche, soprattutto durante il tirocinio (Stanek et al., 2015, p. 156). Nello stesso studio è stata presa in analisi un'intera stagione di serie televisive focalizzate sull'ambiente medico (*ER*, *Gray's Anatomy* e *Scrubs*). Due ricercatori indipendenti hanno visualizzato i filmati e identificato alcune componenti che possono essere ritenute 'tipiche' del curriculum nascosto della pratica medica. Tra queste: la natura gerarchica dei team, l'importanza del *role modeling*, la de-umanizzazione del paziente, la mancanza di professionalità, la sovrastima (o la finzione) riguardo alle proprie capacità, la perdita dell'idealismo, difficoltà nel mantenere un equilibrio tra vita e lavoro.

Diversa è la prospettiva di altri autori (per es. Balboni et al., 2015), che si sono occupati del ruolo della religione e della spiritualità nell'Hc dei corsi di medicina, analizzandone sfide e benefici e concludendo che queste componenti possono influenzare le strategie di *coping* degli studenti.

Aspetti caratterizzanti

Secondo il *Dictionary of Educational Reform* (2016) il curriculum nascosto include:

- *aspettative*, ovvero le assunzioni implicite che l'ambiente scolastico e gli educatori hanno e che sono indirettamente comunicate agli studenti (per esempio attraverso compiti sfidanti, una valutazione particolarmente severa ecc.);
- *valori*, ovvero le qualità che sono valutate positivamente e quelle che, invece, vengono sanzionate o punite (per esempio una scuola potrebbe considerare la disciplina e l'obbedienza valori chiave, mentre un'altra potrebbe incoraggiare la curiosità e il non conformismo);
- *prospettive culturali*, ovvero quanto le scuole incoraggiano, integrano e onorano la diversità e le prospettive multiculturali (per esempio alcune scuole potrebbero tendere ad assimilare i figli di immigrati o gli studenti di recente immigrazione per 'integrarli' meglio, mentre altre scuole adottano una prospettiva più ampia di inclusione rispettando le diverse origini culturali);
- *argomenti curriculari*, ovvero le tematiche che i docenti scelgono (o su cui si soffermano, se il programma non è scelto da loro) possono veicolare diversi messaggi ideologici e culturali;
- *metodologie didattiche*, le modalità con cui i docenti si relazionano con gli studenti e fanno lezione possono trasmettere messaggi intenzionali e non intenzionali (metodologie come il *project based learning* o il *community based learning* possono veicolare specifici messaggi: per esempio che competenze come il pensiero critico e il *problem solving* e attributi come la persistenza e l'automotivazione sono ritenuti importanti, nel primo caso; oppure che essere sensibili alle necessità del territorio e impegnarsi attivamente a favore della comunità sono considerate rilevanti, nel secondo).

Tra gli elementi che giocano un ruolo fondamentale in relazione all'Hc possiamo annoverare la composizione sociale della classe (i ceti di appartenenza degli studenti), l'esercizio dell'autorità da parte del docente, le regole che governano i rapporti tra docenti e studenti, le attività di apprendimento abituali, il tipo di linguaggio utilizzato, gli strumenti didattici (audiovisivi, lavagna ecc.), le misure disciplinari, gli orari, i sistemi di monitoraggio e le priorità curriculari espresse nei programmi didattici (Martin, 1983). Di fatto, molti aspetti dell'apprendimento contribuiscono al successo dell'Hc, comprese le pratiche, le procedure, le regole, le relazioni, e i comportamenti (*ivi*).

Anche la conformazione fisica degli spazi e il posizionamento degli oggetti rivela ciò che gli studenti imparano in termini di attitudini, convinzioni e valori che permeano l'istituzione (Cook, 1991). Per fare un esempio, basti pensare alla conformazione delle aule nelle scuole montessoriane, dove tutti gli spazi non hanno nulla di tradizionale e sono studiati a misura di bambino, non c'è cattedra e i banchi sono disposti a isola per dare ai bambini la possibilità di lavorare per gruppi.

In questi casi è proprio l'esplicitazione di un valore (la pedagogia montessoriana si basa sull'indipendenza, sulla libertà di scelta del proprio percorso educativo – entro limiti

codificati – e sul rispetto per il naturale sviluppo fisico, psicologico e sociale del bambino) a diventare 'metodologia' didattica e quindi a orientare la conformazione degli spazi.

Anche i metodi di valutazione contribuiscono alla definizione dell'Hc, in quanto, come afferma Rowntree (1987), la verifica dell'apprendimento serve a molte cose: comunica allo studente la qualità dell'apprendimento; mette in luce eventuali problemi di comprensione per potervi porre rimedio; consente ai docenti di capire dove la didattica è stata poco efficace e di migliorarla di conseguenza. Ma soprattutto definisce i reali obiettivi dell'insegnamento. Altri autori sostengono addirittura che nei corsi universitari c'è un curriculum dichiarato che enfatizza l'indipendenza del pensiero e la capacità analitica, e un curriculum 'nascosto', cioè quello che è percepito dagli studenti come il vero 'contenuto da portare all'esame', perché è quello che 'piace' al docente e che il docente ritiene importante (Snyder, 1971). L'obiettivo è quello di ottenere voti alti, talvolta anche sacrificando la comprensione profonda: si studia ciò che si ritiene che probabilmente sarà richiesto nelle prove, le quali, congiuntamente allo spirito e allo stile della verifica, definiscono, di fatto, il contenuto dell'insegnamento.

Implicito, informale o nascosto?

Secondo Margolis et al. (2001) molti di coloro che si occupano di Hc focalizzano la loro attenzione sul concetto di *curriculum*, mentre dovrebbero soffermarsi di più sul concetto di *hidden*. Roland Martin (1994) aveva già sottolineato che *hidden* può essere inteso in due sensi, ovvero 'che si deve ancora scoprire' (nascosto come qualcosa che non è ancora svelato), oppure nel senso che 'qualcuno lo ha volutamente celato'. Margolis et al. (2001) avanzano l'ipotesi che l'Hc potrebbe essere intenzionalmente 'nascosto sebbene in primo piano' (*hidden in plain sight*), in modo che rimanga volutamente non rivelabile.

Vallance (1973) lo definisce il curriculum 'non studiato', 'coperto o latente', i risultati 'non accademici' del processo di scolarizzazione, ovvero gli effetti collaterali o i residui della scolarizzazione.

Jearald (2006) ha notato che il curriculum nascosto è un assunto implicito che esprime e rappresenta attitudini, conoscenze e comportamenti che sono trasmessi e comunicati senza un intento consapevole. Molte altre definizioni (Bell, 1984; Tanner, 1990; Cook, 1991) sottolineano gli aspetti 'non detti', 'non scritti', 'non intenzionali' dell'Hc. Altri surrogati sono rappresentati dai concetti di *hidden agenda* (Cook, 1991), conoscenza tacita (Carlson, 2010), apprendimento non formale (Finnerty, 2005), curriculum informale (Del Prato, 2013), sebbene i termini non formale e informale siano di solito riferiti al contesto più che alla modalità con cui avviene l'apprendimento. Negli anni Ottanta Hargraves suggerì che il termine para-curriculum poteva essere utilizzato al

posto di Hc per evitare la connotazione negativa della parola *hidden* (Cook, 1991). Tuttavia la nuova espressione non ebbe grande successo e non si ritrova nella letteratura successiva.

Naturalmente, un pre-requisito dell'Hc è l'esistenza di un curriculum formale. Di fatto, il curriculum nascosto può rinforzare il curriculum formale o può contraddirlo, rivelando ipocrisie e inconsistenze tra la mission, i valori e le affermazioni esplicite della scuola e ciò che gli studenti sperimentano e apprendono mentre sono a scuola. Per esempio, una scuola potrebbe affermare pubblicamente che la sua missione è legata a garantire il successo di tutti gli studenti, ma le pratiche di fatto rivelano l'esistenza di pregiudizi e discriminazioni.

Soft skills e *hidden curriculum*

In uno dei suoi ultimi lavori, Edgar Morin afferma che la scuola e l'università insegnano alcune conoscenze, ma non la natura della conoscenza che porta in sé i rischi di errore e di illusione, che dipendono dalla natura stessa della nostra conoscenza e in cui possiamo continuamente incorrere: "nella scelta di una decisione, di un'amicizia, di un habitat, di un coniuge, di un mestiere, di una terapia, di un candidato alle elezioni ecc." (Morin, 2015, p. 17). Come già sottolineava Rousseau nell'*Emilio* (1762), lo scopo dell'educazione è 'insegnare a vivere', cioè a stare in relazione con il mondo delle cose, degli uomini e con il proprio sé, affrontando "i problemi fondamentali e globali dell'individuo, del cittadino, dell'essere umano" (Morin, 2015, p. 12).

'Insegnare a vivere' significa insegnare ad "affrontare le incertezze" (p. 18), formare "adulti più capaci di affrontare il loro destino, più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci di conoscenza pertinente, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, più capaci di riconoscere gli errori e le illusioni nella conoscenza ..." (p. 35). Morin sottolinea l'importanza delle materie umanistiche, in particolare della filosofia, per scongiurare o attenuare gli errori in cui possiamo incorrere.

Compito della scuola e, successivamente, dell'università, è dunque insegnare a vivere. L'importanza delle *Life skills* era stata sottolineata dall'OMS fin dal 1998. Più di recente, molte ricerche (ISFOL, 2012; Luzzatto et al., 2011; Manpower Group, 2014; Levy e Cannon, 2016) hanno dimostrato che tra le maggiori difficoltà che i giovani incontrano alle prime esperienze lavorative, non vi sono le carenze di tipo cognitivo (scarse conoscenze disciplinari o degli strumenti di lavoro), quanto piuttosto l'incapacità di collocarsi adeguatamente in un ambiente di lavoro, di saper analizzare un problema e risolverlo, di comunicare efficacemente, di gestire stress ed emozioni in maniera adeguata. Le *soft skills* (o *life skills*, nel mondo anglosassone) rappresentano un nodo critico del mancato incontro fra domanda e offerta di lavoro dei giovani laureati ma anche, come sottolineano studi recenti (OECD, 2015), lo strumento che permette di vedere la realtà in modo

non frammentario, ma nella totalità delle sue espressioni. Tale capacità è fondamentale non solo per la propria carriera ma per il proprio sviluppo, per il 'ben-essere' personale e sociale.

Queste competenze possono essere trasmesse attraverso il curriculum formale, con appositi corsi, laboratori, ma vengono apprese soprattutto a livello informale, mediante il *role-modeling*, gli ambienti e le pratiche in essi attive. Come sottolinea Zannini (2011), riferendosi specificamente alla formazione infermieristica, il curriculum nascosto non agisce solo sostenendo o smentendo il curriculum formale: esso ha una sua ragione di essere indipendentemente dai curricula accademici, perché permette di trasmettere contenuti e valori professionali che difficilmente sono afferrabili e trasmissibili dalle istituzioni formative.

Conclusioni

In questa breve rassegna sull'Hc sono stati analizzati alcuni aspetti che hanno concorso alla definizione del concetto in studi condotti con diversi approcci e in differenti prospettive. In generale, il tema del curriculum nascosto indica il processo di socializzazione – non ufficialmente previsto – in istituzioni educative, al di là del curriculum 'ufficiale' e dei regolamenti scolastici. L'Hc è un effetto collaterale della formazione, le 'lezioni' che sono apprese ma che non sono intenzionalmente erogate e che riguardano la trasmissione di norme, valori e credenze.

Nonostante vanti circa oltre quarant'anni di storia, il dibattito sull'Hc presenta ancora alcune questioni aperte. Accanto ad accezioni positive (quella di 'educazione morale', socializzazione, educazione al comportamento, alla relazione e alla comunicazione), la locuzione presenta accezioni negative, in quanto l'Hc mira a diffondere i valori culturali dominanti, e quindi anche stereotipi e pregiudizi. Inoltre da più parti (per es. Smith, 2013) viene sottolineata la difficoltà per alcuni tipi di studenti (i cosiddetti studenti 'a rischio abbandono' e gli studenti con bisogni educativi speciali) di adeguarsi alle regole nascoste e alle aspettative di docenti e pari, senza un'esplicitazione o un accompagnamento mirato (*mentoring*).

Nella società dell'informazione e della conoscenza, che ha prolungato l'intero processo educativo dal nido fino all'università e oltre – nel *lifelong learning*, l'istruzione rappresenta non soltanto – o non più – uno strumento di mobilità sociale, ma un requisito fondamentale per poter vivere e lavorare. Le vecchie distinzioni tra *élite* ed educazione di massa, privato e pubblico, tra materie scientifiche e materie umanistiche, competenze generali e competenze tecniche sono state sostituite da strutture molto più complesse. La presenza di fenomeni come la comunicazione mediata dal computer, la formazione a distanza, le risorse educative aperte (OER – *Open Educational Resources*, e MOOCs – *Massive Open Online Courses*)

rendono ancora più sfidante la situazione. Proprio in questo scenario l'Hc ritorna di attualità per assumere un ruolo strategico nello sviluppo delle competenze interculturali e trasversali, per la piena autonomia del soggetto.

In definitiva, come osserva Šrastná (2008), i curricula dovrebbero aiutare lo studente a sviluppare conoscenze, competenze e abili mentali che gli consentano di riflettere sulle sue convinzioni e sulle scelte compiute, di essere cosciente e critico verso le sue stesse assunzioni e di avvicinarsi con apertura mentale a diverse forme culturali e diversi momenti storici.

Bibliografia

- Alsubaie MA. *Hidden curriculum as one of current issue of curriculum*. J Educ Pract 2015;6:125-8.
- Apple MW. *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul 1982.
- Apple MW. *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul 2004.
- Bain LL. *The hidden curriculum re-examined*. Quest 1985;37:145-53.
- Charon R, Banks JT, Connelly JE, et al. *Literature and medicine: contribution to clinical practice*. Ann Int Med 1995;122:599-606.
- Cook SH. *Mind the theory/practice gap in nursing*. J Advanc Nurs 1991;16:1462-9.
- Dewey J. *Experience and education: the 60th anniversary edition*. West Lafayette (In): Kappa Delta Pi 1998 [1938].
- Dewey J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company 1933.
- Dewey J. *The child and the curriculum*. Chicago (IL): University of Chicago Press 1902.
- Dreeben R. *On what is learned in school*. London: Addison-Wesley 1967.
- Durkheim E. *Moral education*. New York: Free Press 1961.
- Hafferty FW. *Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum*. Acad Med 1998;73:403-7.
- ISFOL. *Rapporto ISFOL 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: ISFOL 2012.
- Jackson PW. *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston 1968.
- Jerald CD. *School culture: the hidden curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (www.centerforcsri.org) 2006.
- Kentli FD. *Comparison of hidden curriculum theories*. Eur J Educ Stud 2009;1:83-8.
- Luzzatto G, Mangano S, Moscati R et al. *Secondo Rapporto: Ricerca su occupazione/occupabilità dei laureati, 2011*. www.cared.UniGE.it/09062011IIRAPPORTODILAVOROCARED.pdf [3 aprile 2016].
- Manpower Group. *Soft skills for Talent 2014*. www.manpowergroup.it/indagine-soft-skills-manpowergroup [3 aprile 2016].
- Margolis E, Soldatenko M, Acker S, et al. *Peekaboo: hiding and out-ing the curriculum*. In: Margolis E, editor. *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge 2001, pp. 1-20.
- Martin J. *What should we do with a hidden curriculum when we find one?* In: Giroux H, Purpel D, editors. *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation 1983, pp. 122-39.
- Morin E. *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2015.
- Rowntree D. *Assessing students: how shall we know them?* London: Kogan Page 1987.
- Smith B. *Mentoring at-risk students through the hidden curriculum of higher education*. Lanham, MD: Lexington Books 2013.
- Snyder BR. *The hidden curriculum*. New York: Knopf 1971.
- Stanek A, Clarkin C, Bould MD, et al. *Life imitating art: depictions of the hidden curriculum in medical television programs*. BMC Med Educ 2015;15:156.
- Šrastná V. *Bologna process template for National Reports: 2007-2009*. MŠMT, BFUG member, 2008. www.bologna.msmt.cz/files/national-report-09-cr.pdf [14 agosto 2014].
- Vallance E. *Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform*. Curriculum Theory Ne 1973;4:5-21.
- Wildenger LK, McIntyre LL, Fiese BH, et al. *Children's daily routines during kindergarten transition*. Early Child Educ J 2008;36:69-74.
- Zannini L, Randon G, Saiani L. *Il curriculum nascosto della formazione infermieristica. Una ricerca intervento con un gruppo di formatori-infermieri italiani*. Med Chir 2011;52:2292-6.
- Zorec MB, Došler AJ. *Rethinking the hidden curriculum: daily routine in Slovene preschools*. Eur Early Child Educ Res J 2016;24:103-14.

Il valore formativo dell'*hidden curriculum*

The educational value of the hidden curriculum

MADDALENA PENNACCHINI

FAST, Istituto di Filosofia dell'Agire Scientifico e Tecnologico, Università Campus Bio-Medico di Roma

L'ampio dibattito sul curriculum nascosto, sviluppatosi nel corso delle ultime quattro decadi, non ha ancora chiarito molti elementi inerenti i suoi contenuti, pregiudicandone una valutazione sistematica del suo valore formativo. Alcuni studiosi hanno messo in evidenza come alcune intuizioni derivate da John Dewey possono aiutare a comprendere meglio l'*hidden curriculum* (Hc) e, su tale base, stimarne il valore formativo. Obiettivo di questo lavoro, pertanto, è proprio ripartire dalle riflessioni di John Dewey, per comprendere: 1. cosa egli abbia affermato di attinente all'Hc nelle sue opere pedagogiche; 2. come questo concetto si integri nel suo pensiero pedagogico e quale ruolo definito vi ricopra al suo interno; 3 il suo valore formativo. L'analisi del pensiero deweyano evidenzia che è l'*antropologia filosofica deweyana* che implica l'Hc e ne determina il suo valore formativo. Tale valore formativo risulta dalle transazioni di tutti gli esseri umani presenti nell'ambiente, transazioni che sono in corso in ogni momento e sono finalizzate a trasmettere messaggi taciti agli studenti/discenti su valori, atteggiamenti e principi. Considerare il valore formativo dell'Hc, pertanto, implica ridiscutere il valore formativo della società, del docente e di tutte le figure coinvolte nel processo educativo.

Parole chiave: Educazione permanente, interessi, transazioni

The extensive debate on the hidden curriculum (Hc) developed over the last four decades has not yet clarified the many elements relating its contents, affecting the systematic evaluation of its training value. Some scholars have pointed out how some insights derived from John Dewey can help a better understanding of the Hc and consequently, on this basis, assess its educational value. Thus, the main objective of this study is to start from Dewey's considerations to understand: 1. what in his pedagogical works is pertaining to the Hc; 2. how this concept is integrated in his pedagogical thinking and what role is played within his writings; 3. its educational value.

The analysis of his thinking points out that his philosophical anthropology involves the Hc and it determines its educational value. This educational value results from the transactions of all human beings in the environment, transactions that are ongoing at all times and transmit tacit messages to students/learners on values, attitudes and principles. To consider the educational value of the Hc, therefore, implies re-discuss the educational value of the society, teachers and all those involved in the educational process.

Key words: Lifelong education, interests, transactions

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Maddalena Pennacchini
Istituto di Filosofia dell'Agire Scientifico e Tecnologico
Università Campus Bio-Medico di Roma
Via Alvaro del Portillo 21, 00128 Roma
e-mail: m.pennacchini@unicampus.it

Premessa

Negli ultimi decenni siamo divenuti consapevoli che nei processi e nelle relazioni di apprendimento, a fianco di un curriculum esplicito, formale o scoperto (ossia a ciò che è immediatamente visibile, valutabile e modificabile) vi è anche un curriculum implicito o “nascosto”: l'*hidden curriculum* (Hc).

L'Hc racchiude tutto ciò che coloro che sono coinvolti a titolo diverso nell'attività educativa e formativa portano come contributo personale in termini di convinzioni, valori, atteggiamenti, aspettative e motivazioni.

Con tale termine, pertanto, si fa riferimento alla presa di coscienza del valore formativo di quelle dimensioni dell'azione didattica generalmente non tematizzate dagli insegnanti e prive di un'esplicita intenzionalità educativa. Il valore formativo del curriculum nascosto, pertanto, è fondamentalmente tutto racchiuso nel titolo di un articolo del 2013 di Joanna Konieczka: *The hidden Curriculum as a socialization of schooling is in process at all time, and serve to transmit messages to students about values, attitudes and principles*.

Gli studi sul curriculum nascosto, infatti, hanno ricalizzato l'attenzione degli studiosi e dei docenti su quegli aspetti della formazione dell'essere umano di tutte le età che non passano esclusivamente nella lezione frontale, ma anche nella relazione e nell'esperienza agita in un contesto definito, ossia un ambiente che si può estendere fino all'intero mondo. Inoltre tali studi hanno reso palese che la formazione dell'essere umano è sempre influenzata dalla società, sia quando la società indirizza e, necessariamente, conforma con il curriculum esplicito, ma anche da quelle dinamiche socio-culturali esterne al sistema educativo formale, le quali sono tacite e ancora nascoste, non sono conformabili a comportamenti standard, e delle quali è necessario acquisire consapevolezza (Kentli, 2009).

A ogni modo, nonostante l'ampio dibattito sul curriculum nascosto che si è sviluppato nel corso delle ultime quattro decadi, di fatto molte sono le questioni aperte e non ancora chiarite rispetto ai suoi contenuti, che hanno pregiudicato una valutazione sistematica del suo valore formativo. Peter S. Hlebowitsh ritiene che quanti si sono interessati del curriculum nascosto hanno di fatto sottovalutato gli antecedenti storici, e mostra inoltre come alcune intuizioni derivate da John Dewey e da altri studiosi possano aiutare a comprendere meglio l'Hc (Hlebowitsh, 1994) e, su tale base, stimarne il valore formativo.

Obiettivo di questo lavoro, pertanto, è proprio ripartire dalle riflessioni di John Dewey, lo studioso che per primo lo ha tematizzato, per valutare il valore formativo l'Hc.

John Dewey: un precursore

Il dibattito sulle dimensioni nascoste dell'apprendimento viene avviato in ambito scolastico negli anni Sessanta del

XX secolo, tuttavia diversi ricercatori affermano che questo concetto era stato per certi versi anticipato già da John Dewey nel 1938, quando aveva parlato di *collateral learning* (Czajkowski, King, 1975; Hlebowitsh, 1994; Zigler, 2001) e addirittura agli inizi del XX secolo, nel 1909, quando aveva considerato la formazione del carattere dello studente (Westbrook, 1993).

Dewey ha scritto così tanto e su quasi tutto ciò che è rilevante in ambito pedagogico, che praticamente non c'è concetto o tema o pratica educativa di cui non possa essere considerato un anticipatore. Se da un lato questa è una verità lapalissiana, dall'altro il ricercatore (per altro appassionato di Dewey fin dai tempi della sua formazione universitaria) non può fare a meno di chiedersi: in che modo Dewey ha anticipato il concetto di Hc?

Sicuramente Dewey non ha mai utilizzato questa espressione. Allora, perché viene percepito come un precursore? Per rispondere a questa domanda è fondamentale capire cosa egli abbia affermato di attinente nelle sue opere pedagogiche.

Ebbene, come rileva Robert B. Westbrook, il modo in cui si forma il carattere di un bambino, l'agenda morale e politica della scuola, che talvolta viene definita Hc, nel caso di Dewey non era meno esplicito rispetto agli scopi dell'altro curriculum (Westbrook, 1993). Il pedagogista americano sottolinea che la formazione di un certo carattere è la sola base genuina del retto vivere e non identifica il retto vivere necessariamente con la società democratica (Dewey, 1897b). Di conseguenza, egli ritiene che i ragazzi devono essere aiutati a sviluppare il carattere, le abitudini e le virtù che li mettano nella condizione di realizzare se stessi e al tempo stesso contribuire al benessere della loro comunità, come avviene in ogni società democratica.

Per poter favorire tale sviluppo dei giovani, la scuola deve essere organizzata come una *cooperative-community* di tipo democratico, giacché sarà l'ambiente sociale, abilmente creato dal docente, a determinare tale sviluppo.

In questo *social environment* operano, infatti, due tipi di insegnamenti: l'"insegnamento diretto" (*direct instruction*) e l'"insegnamento indiretto" (*indirect instruction*). L'istruzione diretta comporta una consapevole e intenzionale discussione sugli ideali morali, mentre l'istruzione indiretta è quella che viene trasmessa nelle circostanze accidentali della vita, nel *setting* educativo (una classe, una scuola ecc.).

Dopo aver fatto questa distinzione, Dewey sottolinea la maggiore e profonda influenza dell'insegnamento indiretto rispetto a quello diretto sulla vita dei discenti (Dewey, 1909). Poiché sulla vita di ogni essere umano e sulla sua formazione, l'impatto più profondo lo ha proprio il più grande campo dell'educazione morale indiretta e vitale, è bene che non ci siano contraddizioni implicite tra quanto veicolato dall'insegnamento diretto e dall'insegnamento indiretto, o detto in termini più attuali tra il curriculum formale e quello informale o nascosto, dal momento che la persona è un individuo, un'unità, con la propria identità, ed egli deve vivere la sua

vita sociale come “an integral unified being, or suffer loss and create friction” (Dewey, 1909, p. 8).

Questo grande campo dell'educazione morale indiretta e vitale, ossia lo sviluppo del carattere attraverso tutte le agenzie, strumenti e materiali della vita scolastica è, quindi secondo Dewey, il compito di quello che noi oggi chiamiamo Hc (Dewey, 1909, p. 4).

Un curriculum di fatto è *hidden* solo per noi, non lo era per Dewey: infatti se la scuola e la società non possono essere considerati separatamente, allora non ci possono essere due serie di principi etici, uno per la vita nella scuola e un altro per la vita fuori della scuola. Come la condotta è una, così anche i principi legati alla condotta sono unici (Dewey, 1909).

Questo concetto di unità tra la vita extra-scolastica e quella intra-scolastica era già stato anticipato da Dewey nel 1897 in un saggio, *Ethical Principles Underlying Education*, nel quale aveva focalizzato la sua attenzione sul rapporto tra l'etica sociale e l'etica psicologica e aveva asserito che esse non possono essere considerate in modo dissociato, ma sempre in reciproca connessione, poiché abbracciano insieme la condotta degli esseri umani. “Il fanciullo da educare è un membro della società e deve essere istruito e preso in cura come membro. La responsabilità morale della scuola, e di coloro che la costituiscono, è diretta nei confronti della società. La scuola in modo prioritario è un'istituzione fondata dalla società con lo scopo di svolgere un determinato compito: esercitare una determinata funzione per il mantenimento della vita e per promuovere il benessere della società” (Dewey, 1897a, pp. 57-58).

Già in questo saggio del 1897 Dewey evidenzia il ruolo della scuola quale chiave per la realizzazione della democrazia, giacché attraverso l'educazione avviene la piena realizzazione dell'individuo; una realizzazione morale e dinamica che “deve” estendersi all'intera comunità.

Considerare la scuola come un'istituzione separata dalla società è un errore, giacché essa è un sistema sociale di micro livello, diremo noi oggi, che è parte integrante del sistema sociale di macro livello, della società nel suo complesso, e al tempo stesso contribuisce a mantenerla in vita, rigenerandola di generazione in generazione. La scuola garantisce la sopravvivenza della società in quell'equilibrio tra mantenimento e innovazione che determina il progresso.

Fin dall'inizio della sua riflessione, “Dewey non perde occasione nei suoi scritti di sottolineare che la crescita del proprio Sé avviene quando si entra in relazione con l'altrui identità. L'aspetto sociale, di cui parla Dewey, è il progresso della società, e il compito della scuola è rivolto a preparare il futuro cittadino, innanzitutto portandolo alla scoperta del proprio Sé, e poi orientandolo ai principi etico-educativi che tanto la scuola che la società esprimono” (Pezzano, 2014, p. 18).

Compito specifico di ogni educatore è quello di fare in modo che il maggior numero possibile di idee acquisite da parte dei bambini e dei giovani lo siano in modo così vitale che diventino “idee in movimento” (*moving ideas*), delle forze

motivazionali (*motive-forces*) che guidino la loro condotta. Questa domanda e questa opportunità rendono lo scopo morale universale e dominante in tutta la formazione – qualunque sia l'argomento (Dewey, 1909, p. 2).

La scuola è talmente parte della società che anche pensare di innovare nella scuola implica tener conto della società e, quindi, di essere consapevoli tanto del curriculum esplicito che di quello implicito, ossia dell'insegnamento diretto e di quello indiretto. “Ogni qualvolta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è particolarmente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale. Altrimenti i cambiamenti nell'organizzazione e nella tradizione scolastica saranno considerati innovazioni arbitrarie di educatori singoli; nel peggiore dei casi sghiribizzi momentanei, nel migliore, meri miglioramenti in piccoli dettagli” (Dewey, 1915, p. 2).

Non è il curriculum esplicito quanto piuttosto quello implicito, ossia l'ambiente a dirigere l'educazione; *The environment as directive*, così Dewey titola nel 1916 il primo paragrafo del terzo capitolo di *Democrazia ed educazione*, giacché i costumi e le regole degli adulti forniscono stimoli che dirigono i giovani nella loro attività e, talvolta, suscitano tali attività (Dewey, 1916).

Concetto che ribadisce e raffina ulteriormente nel 1938 in *Esperienza ed educazione*, quando afferma che forse la più grande di tutte le fallacie pedagogiche è l'idea che una persona impari solo la particolare cosa che sta studiando in quel momento.

L'apprendimento collaterale (*collateral learning*), che potremmo dire noi è frutto dell'*indirect instruction* di cui Dewey aveva fatto menzione nel 1909, è quello che di fatto forma atteggiamenti duraturi in merito a ciò che piace o non piace, ed esso può essere molto più importante della particolare lezione che il ragazzo sta apprendendo in quel momento. Questi atteggiamenti, infatti, sono fondamentali per la sua crescita futura, poiché sono essi che determinano il desiderio di imparare e, quindi, la sua crescita globalmente intesa.

L'*hidden curriculum* all'interno del pensiero pedagogico che lo ha generato

Una volta compreso con esattezza che cosa Dewey ha affermato in merito al curriculum nascosto, possiamo confermare che egli è un anticipatore di questo concetto, e forse lo è più di quanto i singoli autori che lo hanno indicato come tale abbiano considerato. Proprio per questo la mia analisi non può fermarsi a questo punto, giacché resta da spiegare quanto egli effettivamente sia stato un precursore. Detto meglio, dal momento che Dewey è uno degli ultimi, se non l'ultimo, dei filosofi-pedagogisti sistematici, la sua concezione dell'educazione, e prima ancora dell'essere umano, deve “contenere” questo concetto.

Se questa ipotesi fosse avvalorata, allora il concetto di

Hc, sebbene non indicato con questa precisa espressione, deve essere ben integrato nel pensiero pedagogico di Dewey e ricoprire un ruolo definito al suo interno, che potrebbe fornirci dei lumi anche sulla comprensione del suo valore formativo.

Ebbene, Dewey esordisce nella prima affermazione di *Il mio credo pedagogico*, in cui spiega cos'è per lui l'educazione asserendo: "Io credo che ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s'inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa *educazione inconsapevole* [cors. dell'a.], l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà. L'*educazione più formale e tecnica* [cors. dell'a.] che esista al mondo non può sottrarsi senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo e trasformarlo in qualche direzione particolare" (Dewey, 1897b, p. 3).

Da questa prima affermazione si deduce che l'educazione in generale, non soltanto quella scolastica, ma anche quella professionale, la *life long education* estesa a tutte le età della vita e in generale a tutto il percorso formativo dell'essere umano, non possono prescindere dagli aspetti inconsapevoli dell'educazione, anzi questi ultimi ne costituiscono le fondamenta dell'educazione formale e consapevole.

Senza quello che oggi noi definiamo Hc non ci sarebbe né l'educazione né la formazione. Da qui discende il valore che Dewey attribuisce all'educazione *inconsapevole* o *indiretta*: "La sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova. Tali esigenze lo stimolano ad agire come membro di un'unità, a uscire dalla sua originaria angustia di azione e di sentire, e a pensare a se stesso dal punto di vista del benessere del gruppo del quale fa parte. Attraverso le reazioni degli altri alle sue attività esso arriva a capire che cosa queste significano in termini sociali. A esse ritorna riflesso il valore che esse hanno" (Dewey, 1897b, pp. 3-4).

L'educazione inconsapevole, definita anche indiretta, mette in evidenza il valore formativo della società la quale, però, può assolvere tale ruolo solo se si aggancia ai poteri già attivi nel ragazzo, ossia ai suoi interessi, così che possa educare anche la sua volontà.

È l'*antropologia filosofica deweyana*, pertanto, che implica l'Hc e ne determina il suo valore formativo. L'essere umano a cui fa riferimento Dewey fin dagli inizi della sua riflessione pedagogica è un essere, diremo oggi, globale, fatto di intelligenza, ma anche di emozioni, valori, atteggiamenti e aspettative (Dewey, 1909). È un essere in sviluppo e crescita continua (Dewey, 1916). "La concezione moderna dello spirito", che contrasta radicalmente con quella della vecchia psicologia, è

che lo spirito è inteso essenzialmente come processo, processo di sviluppo e non oggetto immobile (Dewey, 1949). Un processo di sviluppo che riguarda tutti e tre gli aspetti del soggetto: conoscenza, sentimento e volontà; quelle che Dewey ritiene delle categorie imprescindibili per la formazione del soggetto (Dewey, 1887). Concordo con Giuseppe Spadafora che "l'interpretazione di Rorty su Dewey, interessante e fortunata per il rilancio della filosofia deweyana nella cultura contemporanea, in effetti non solo non ha chiarito il problema della soggettività nel filosofo americano ma ha, in un certo senso, condizionato una possibile lettura autentica del percorso, cronologicamente definito, dell'opera deweyana con precisi riferimenti alle fonti" (Spadafora, 2007, p. 18).

Nell'apprendimento come nell'insegnamento l'essere umano porta tutto se stesso e non solo la sua parte intellettuale, necessariamente il valore formativo del curriculum nascosto è nettamente superiore a quello del curriculum esplicito e condiziona l'efficacia di quest'ultimo.

La scuola, l'università, come pure tutti i contesti professionali e/o educativi, costituiscono delle arene importanti perché influenzano in modo permanente le abitudini dei discenti, e di ciò gli educatori, come pure la società, devono essere consapevoli.

Le influenze inconsce – l'influenza involontaria degli insegnanti, dei tutor personali, clinici e/o professionalizzanti, e in generale di tutte le figure educative e formative sulla morale, sui costumi e sul carattere di coloro che apprendono è determinante per la formazione dei loro atteggiamenti. Ne discende l'importanza della figura del docente in quanto "fornitore di esperienze di apprendimento collaterale"; gli insegnanti esemplari sono, in effetti, dei *priming stimuli* rispetto agli importanti ideali intellettuali e sociali (Zigler, 2001).

È la soggettività del docente che deve andare incontro alla soggettività dell'allievo. Egli deve comprendere quella soggettività, le sue conoscenze pregresse nonché i suoi impulsi attivi, i suoi *interessi* per avviare un'attività didattica che sia educativa e formativa, ossia capace di far crescere autonomamente colui che apprende (Pennacchini, 2015). Solo in questo modo, partendo dagli interessi, è possibile educare anche il volere degli studenti (Spadafora, 1979).

In un testo poco noto al grande pubblico, *School of tomorrow*, Dewey immaginando la scuola del domani, pensa a una riorganizzazione del curriculum e specifica che l'educazione è un *medium* dove tutto ciò che viene presentato deve favorire la crescita intellettuale e morale dei ragazzi (Dewey, 1915).

Una volta compresi gli interessi, i poteri attivi dello studente, Dewey pone la sua attenzione sull'aspetto sociale dell'educazione, ossia sugli scopi definiti dalla società e finalizzati alla formazione del ragazzo, così da integrarlo in essa e metterlo nella condizione, in futuro, di contribuire al suo stesso sviluppo.

La concezione dell'educazione di Dewey, per sua stessa indicazione, "tiene in debito riguardo sia gli ideali individualistici che quelli socialistici. Essa è individuale perché rico-

nosce la formazione di un certo carattere come la sola vera base del giusto vivere. È sociale perché riconosce che questo giusto carattere non deve essere formato soltanto mediante precetti, esempi o esortazioni individuali, ma piuttosto mediante l'influenza di una certa forma di vita istituzionale o di comunità sull'individuo, e che l'organismo sociale mediante la scuola come suo organo può dar luogo a dei risultati morali"¹ (Dewey, 1897b).

Dewey non ritiene mai scindibili i due aspetti, quello psicologico e quello sociale, dello sviluppo dell'individuo che si educa. Aldo Visalberghi sostiene che vi è una "specie di coincidenza" tra di essi nel pensiero deweyano (Visalberghi, 1961). Tale coincidenza viene confermata anche da uno studio più recente di Douglas J. Simpson sul concetto deweyano di studente, condotto mettendo a confronto le opere in prosa di Dewey con quelle in versi. Dall'analisi di Simpson emerge come la stessa antropologia filosofica deweyana generi tale coincidenza e motivi il rifiuto di considerare Dewey sia un educatore *child-centred* sia *community-centred* (Simpson, 2001).

Nelle sue opere in versi ancor più che in quelle in prosa, Dewey evidenzia la fragilità degli studenti e sottolinea l'importanza di una guida dei loro interessi, del loro desiderio di libertà di imparare (Boydston, 1977). Senza questo aiuto, essi potrebbero soffrire di danni permanenti, quegli stessi danni e attriti che aveva indicato nel 1909 quando aveva sostenuto l'importanza dell'unità tra educazione diretta e indiretta (o diremo noi oggi tra curriculum formale e informale, tra curriculum esplicito e nascosto o implicito), così da rispettare l'unità integrale dell'essere umano.

Proprio per questo Dewey ritiene che nessuno dei due aspetti nell'intero processo educativo, quello psicologico e quello sociale, possa venir subordinato all'altro, né trascurato. L'aspetto psicologico è basilare giacché sono gli *interessi* degli esseri umani di tutte le età a dare avvio all'educazione. L'aspetto sociale è necessario per poter interpretare esattamente quegli interessi. Da qui la necessità sia di modulare il curriculum formale sulla base degli interessi attuali e futuri dei ragazzi, sia di un'educazione che cerchi di essere quanto più personalizzata e che ristrutturati continuamente il programma sulla base delle loro capacità e delle loro abilità, le quali sono in costante evoluzione grazie alle esperienze e alle attività che essi compiono nell'ambiente scolastico ed extra-scolastico.

Il curriculum, infatti, deve sintetizzare e implicare il continuum esperienziale di ogni discente, a qualunque età, conducendolo all'acquisizione autonoma di quel *corpus di verità* denominate "studi", che altro non sono che l'esperienza stratificata degli esseri umani appartenenti a una stessa cultura (Dewey, 1902).

Questi due aspetti, quindi, sono tra loro in un rapporto organico e "l'educazione non può venir considerata come un

compromesso tra i due aspetti o come una sovrapposizione dell'uno sull'altro. Si afferma che la definizione psicologica è nuda e formale, che ci dà soltanto l'idea dello sviluppo di tutti i poteri della mente senza darci nessuna idea del loro impiego. D'altra parte s'insiste che la definizione sociale dell'educazione come "adattamento" alla civiltà ne fa un processo forzato ed esterno e conduce a subordinare la libertà dell'individuo a una situazione sociale e politica presupposta. Ciascuna di queste obiezioni è vera quando viene affacciata contro uno dei due aspetti isolato dall'altro" (Dewey, 1897b, p. 5). Non è un caso che molte delle critiche mosse all'Hc, anche a distanza di un secolo da quando Dewey scrive, vengono generate dal tener distinti questi due aspetti.

Due ulteriori elementi rilevanti del pensiero pedagogico deweyano che includono il concetto di Hc e ci dicono molto sul suo valore formativo sono il *setting* educativo e l'esperienza agita.

Per Dewey la formazione di ogni essere umano non è riducibile alla lezione frontale, piuttosto egli preferisce l'esperienza diretta in collaborazione con gli altri (i pari) e facilitata dal docente o educatore o tutor ecc. L'immagine che Dewey preferisce di *setting* educativo è quello di un laboratorio o di un'officina, in cui i ragazzi e gli adulti di tutte le età sono attivamente coinvolti nel fare, nel risolvere problemi pratici, ricercando informazioni teoriche e soluzioni tecniche, aiutandosi reciprocamente, coadiuvati dal docente-formatore.

Nel far questo i giovani e i meno giovani non apprendono solo le diverse materie curriculari, ma molte altre abilità che oggi noi definiamo *soft-skills* o *life-skills*, ossia quell'insieme di abilità che sono necessarie loro per realizzare le condotte nella vita quotidiana come in quella scolastica o professionale. Si tratta di abilità che determinano la loro crescita e lo svolgersi della loro vita non solo dentro la scuola o gli ambienti professionali ma anche al di fuori, che li mettono nella condizione di gestire l'incertezza, il rischio e la possibilità di errare, come pure lo stress e le emozioni e di imparare a comunicare in modo efficace per risolvere i problemi pratici che incontrano.

I danni che procura la separazione della scuola dal mondo reale, incluso quello produttivo, vengono denunciati da Dewey fin dai suoi primi scritti pedagogici. Tutta la sua attività di educatore è finalizzata a ricostruire questa integrazione (Dewey, 1899) e la scuola che egli fonda utilizza questo approccio. L'essere umano di tutte le età è posto nell'ambiente fisico e antropico e grazie alle *transazioni* che compie in, con e per mezzo dell'ambiente, cresce e si evolve. Dewey afferma esplicitamente che l'essere umano e il suo ambiente formano un tutto unico e che ogni comportamento dell'uomo, compresa anche la sua attività conoscitiva, non va intesa come opera del soggetto, ma come un processo che appartiene all'intero sistema organismo-ambiente (Dewey, 1974). All'interno di tale sistema, che si delinea come una relazione aperta e dinamica, l'individuo perde la natura di soggetto chiuso in se stesso e si apre all'ambiente circostante, che a sua volta viene inteso in senso ampio senza limiti di spazio e tempo.

¹ Ci si avvale della traduzione di Joseph Ratner di *Il mio credo pedagogico*, in Dewey J, *L'educazione di oggi*, Firenze, La Nuova Italia 1986, p. 16.

L'importanza della proposta deweyana risiede, a giudizio di chi scrive, nella valorizzazione dell'esperienza, del contatto dell'allievo con il "mondo reale", fisico e/o antropico, con l'ambiente in generale. Se tale proposta era valida quando Dewey scriveva, giacché l'avvento dell'industria e il lavoro in fabbrica avevano allontanato i ragazzi dal contatto diretto con il mondo reale, essa lo è ancora di più oggi che la nostra società è arrivata a un processo di formalizzazione e astrattezza del pensiero nettamente superiore. Nelle nostre scuole, infatti, i ragazzi quasi mai entrano in contatto con il mondo che li circonda o vengono realizzate attività che li inducono ad agire direttamente nell'ambiente. Ciò si nota ancor più, e ciò dovrebbe preoccuparci, nelle scuole che dovrebbero essere di preparazione allo svolgimento di lavori pratici, le cosiddette scuole professionali, in esse il tempo dedicato alla pratica, alla specifica formazione della figura professionale che vanno a preparare si è ridotto notevolmente, mentre è aumentato il tempo dedicato alla formazione teorica, tant'è che esse sono state quasi omologate ai licei. In questo modo si sta perdendo, o forse sarebbe meglio dire, si è perso completamente il *nesso organico tra educazione ed esperienza personale* (Pennacchini, 2016).

Eppure tale nesso, che potrebbe definirsi un postulato della teoria pedagogica deweyana, mantiene un'indiscussa validità e sollecita oggi più che mai il recupero di una teoria dell'esperienza. Non tutte le esperienze, infatti, sono educative; lo sono solo quelle di qualità, ossia quelle che hanno una forza propulsiva nel soggetto e che innescano ulteriori esperienze, appunto il *continuum* dell'esperienza. Da qui l'importanza dell'ambiente fisico e antropico anche nella relazione e nell'esperienza agita in un contesto definito, ossia un ambiente che si può estendere fino all'intero mondo.

Da Dewey per comprendere meglio il valore formativo dell'*hidden curriculum*

Dopo aver compreso il sistema pedagogico deweyano e come al suo interno s'inserisce, sempre implicitamente, l'Hc, mi sono chiesta se colui che anticipa un concetto, può anche fornirci il filo conduttore, il corrimano per comprendere meglio il valore formativo dell'Hc.

Nella letteratura pedagogica e delle scienze sociali il termine Hc è utilizzato in tre principali modi: 1. dai ricercatori critici in opposizione al potere conformante del curriculum formale dei sistemi di istruzione; 2. per spiegare come l'ambiente educativo influenzi l'apprendimento; 3. in riferimento alle regole implicite ma necessarie per il completamento degli studi di istruzione formale (Anderson, 2005). Non a caso i ricercatori nel definire l'Hc si sono focalizzati sull'*educazione morale* (Durkheim, 1961), sulla *vita nella classe* (Jackson, 1968) e su *quanto vi viene appreso* (Dreeben, 1967).

Se osserviamo con attenzione notiamo in realtà che tali studi si siano focalizzati su uno solo degli aspetti dell'edu-

cazione indicati da Dewey, ossia quello sociale, e nel far ciò hanno risentito degli sviluppi della cultura contemporanea, che nel corso del XX secolo ha "dimenticato" o "nascosto" il soggetto agente.

In realtà l'interesse degli studiosi di pedagogia verso l'Hc è sicuramente di grande importanza perché implicitamente li induce a ri-focalizzare l'attenzione sul valore della singolarità di ciascun essere umano e a pensarlo nuovamente secondo un'antropologia filosofica non riduttiva.

Concordo con Meazzini che "solo gli insegnanti accecati dal 'totem computer' possono assumere di insegnare solo alla mente dello studente. In realtà, l'insegnamento è sempre diretto alla mente, al cuore e alla socialità dell'allievo. Costatazione, questa, certamente non nuova, né tanto meno originale. Tuttavia essa deve essere qui fortemente ribadita, in quanto da essa scaturiscono delle sollecitazioni assolutamente non trascurabili. Grazie a tale visione della persona e alla sua interazione con la società è possibile approdare a un universo di abilità raramente coltivato in modo formale dalla scuola, anche se pesantemente richiesto dal mondo del lavoro e dalla società nel suo insieme. Si tratta di quell'insieme di abilità che vengono usualmente chiamate trasversali, in quanto dovrebbero costituire la base per ogni utile apprendimento scolastico e non. Esse dovrebbero costituire una forma di curriculum nascosto che, teoricamente, dovrebbe essere altrettanto importante, se non di più, di quelli dichiarati apertamente dall'istituzione scolastica e formalmente attuati. Talvolta è talmente nascosto da scomparire del tutto. Eppure si tratta di quella parte sommersa dell'iceberg che garantisce equilibrio e dinamicità a tutta la struttura" (Meazzini, 2000, pp. 5-6).

Ancora di più, perché quando si parla di Hc, i soggetti implicati nel fenomeno sono molteplici: gli studenti, i docenti, i formatori e gli amministratori. Nonostante la letteratura recente sul curriculum nascosto si è concentrata soprattutto sugli studenti e sui docenti, nelle sue origini deweyane non c'era soggetto direttamente o indirettamente coinvolto nel processo formativo che non veniva preso in considerazione, fino ad arrivare al complesso degli essere umani: l'intera società.

Il curriculum implicito o "nascosto" – composto da tutto ciò che coloro che sono coinvolti a titolo diverso in ogni attività educativa portano quale contributo personale in termini di convinzioni, valori, atteggiamenti, aspettative e motivazioni – non è nascosto di per sé, direttamente, ma indirettamente, giacché a essere implicito o nascosto in realtà è il soggetto agente.

Parlare di curriculum nascosto implica necessariamente riportare l'attenzione su tutti coloro che compiono o partecipano all'azione educativa: lo studente, il docente, i formatori fino a considerare l'intera società. Mentre, considerare il valore formativo dell'Hc equivale a ridiscutere il valore formativo della società, del docente e di tutte le figure coinvolte nel processo educativo. Proprio per questo i ricercatori

ritengono che esso si riveli e, quindi, si possa valutare (pedagogia critica) esclusivamente attraverso una valutazione dell'ambiente ossia di tutte le interazioni (transazioni direbbe Dewey) tra studenti e docenti (Konieczka, 2013), nonché con gli altri adulti e con i pari.

Sono tali transazioni nell'ambiente fisico e antropico che rivelano il ruolo formativo della società, anche quello implicito o nascosto.

La strutturazione di un certo ambiente educativo – ad esempio l'aula, il laboratorio, le eventuali sale studio, la presenza o meno di una biblioteca e la facilità di accesso a essa, come anche dei luoghi di aggregazione che consentano lo scambio e la comunicazione tra tutte le figure formative e gli studenti – implica necessariamente un modo di pensare e di voler realizzare la formazione, poiché tale strutturazione inevitabilmente favorisce un certo tipo di transazioni e ne penalizza altre. Così pure un certo modo di progettare le aule e gli arredi inevitabilmente sottende un certo modo di pensare la lezione, la didattica e la relazione tra studente e studente e tra studente e docente.

L'Hc diviene molto meno *hidden* già solo osservando come è strutturato un ambiente educativo o formativo, sia esso una scuola, un'università, un ospedale, un laboratorio o un'azienda; sebbene sarebbe opportuno che tali aspetti *hidden* venissero esplicitati da coloro che li hanno pensati, così come fa Dewey all'inizio della sua attività di educatore e di pedagogista, quando in *Scuola e società* spiega e motiva chiaramente e dettagliatamente la struttura della sua scuola laboratorio annessa all'università di Chicago.

Il tipo di transazioni che si verificano in un ambiente fisico e antropico, pertanto, rivela il ruolo formativo che sempre la società detiene, anche quando tale ruolo non viene dichiarato e rimane implicito o nascosto. La società è sempre portatrice di valori e necessariamente tende a conformarvi coloro che forma.

Quell'*hidden*, pertanto, promana ancora dalla famiglia, allo stato e, quindi, alla scuola e si lega al conformare e al trasmettere proprio dell'educazione (Cambi et al., 2010) e proprio per questo non è stato studiato ed è rimasto coperto o latente (Vallance, 1973).

Il secolo scorso ha sottoposto l'educazione a un'analisi radicale che ha messo in luce ciò che era *hidden* non tanto perché ancora da scoprire (Martin, 1983) o volutamente celato (Margolis, 2001), ma perché implicito sia alla logica ideale (ideologica, convergente, autoritaria) sia alla logica sociale (riproduttiva e classista). Per esempio, una scuola come un'università potrebbero aver dichiarato tra gli elementi della sua *mission* di voler garantire il successo di tutti gli studenti, a ogni modo le transazioni reali, ossia le pratiche concrete rivelano l'esistenza di un'altra logica, ad esempio quella classista che porta alla realizzazione di condotte discriminatorie nei confronti di alcuni studenti.

Il curriculum informale può contraddire o corroborare il curriculum formale, da qui tutto il dibattito sulla conflittualità

o meno tra i due *curricula*. Quando i due *curricula* sono in contraddizione di fatto mettono in evidenza le incongruenze tra la *mission*, i valori e le affermazioni esplicite dell'ente educativo rispetto a quanto i discenti e, talvolta, anche i docenti vi sperimentano e vi apprendono.

Di fatto, di questo altro aspetto *hidden* siamo divenuti consapevoli man mano che l'educazione da sempre legata, come si è detto, al conformare e al trasmettere, ha risentito della crisi della società contemporanea che non ha ben chiaro cosa trasmettere e a cosa conformare (Pennacchini, 2016). Oggi l'educazione non è più un impegno manifesto, pensato e progettato. La scuola, come molti altri ambienti educativi e formativi anche professionali, non propongono più esempi, valutazioni, principi valoriali univoci ed espliciti, quanto piuttosto una prassi disordinata a causa della compresenza di sistemi valoriali in conflitto e oramai indirizzati verso l'indifferenza.

Conclusione

L'analisi del pensiero deweyano evidenzia che è l'*antropologia filosofica deweyana* che implica l'Hc e ne determina il suo valore formativo. Poiché l'essere umano nell'apprendimento come nell'insegnamento porta tutto se stesso e non solo la sua parte intellettuale, necessariamente il valore formativo del curriculum nascosto è nettamente superiore a quello del curriculum esplicito e condiziona l'efficacia di quest'ultimo.

Il valore formativo dell'Hc risulta dalle transazioni di tutti gli esseri umani presenti in un ambiente, transazioni che sono in corso in ogni momento e sono finalizzate a trasmettere messaggi taciti agli studenti/discenti su valori, atteggiamenti e principi.

Inoltre, considerare il valore formativo dell'Hc equivale a ridiscutere il valore formativo della società, del docente e di tutte le figure coinvolte nel processo educativo.

Bibliografia

- Anderson T. *The hidden curriculum in distance education: an uptodate view*. Change 2012;6:28-35.
- Boydston JA, editor. *The poems of John Dewey*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press 1977.
- Cambi F, Nestini R, Nesti R. *Dimensioni della pedagogia sociale*. Roma: Carocci 2010.
- Czajkowski TJ, King M. *The hidden curriculum and open school*. Elementary School J 1975;75:279-83.
- Dewey J, Bentley AF. *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia 1974.
- Dewey J, Dewey E. *School of tomorrow*. New York: Dutton & Company 1915.
- Dewey J. *Democracy and education, 1916*. In: *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, volume 9*.
- Dewey J. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia 1949.
- Dewey J. *Ethical principles underlying education*. In: *The Early Works of John Dewey, volume 5*. 1987a, pp. 54-83.

- Dewey J. *Moral principles in education*. Cambridge: Cambridge University Press 1909.
- Dewey J. *My pedagogic creed*. In: *The Early Works of John Dewey, volume 5*. 1897b, pp. 84-95.
- Dewey J. *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia 1949.
- Dewey J. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press 1902.
- Dewey J. *The illusory psychology*. In: *The Early Works of John Dewey, volume 1*. 1887.
- Dreeben R. *On what is learned in school*. London: Addison-Wesley 1961.
- Durkheim E. *Moral education*. New York: Free Press 1967.
- Hlebowitsh PS. *The forgotten hidden curriculum*. J Curriculum Supervision 1994;9:339-49.
- Jackson PW. *Life in classroom*. New York: Holt Reinhart and Winston 1968.
- Kentli FD. *Comparison of hidden curriculum theories*. Eu J Educat Studies 2009;1:83-8.
- Konieczka J. *The hidden curriculum as a socialization of schooling is in process at all time, and serve to transmit messages to students about values, attitudes and principles*. Adv Res Scientific Areas 2013;6:250-2.
- Margolis E, Soldatenko M, Acker S, et al. *Peekaboo. Hiding and outing the curriculum*. In: Margolis E, editor. *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge 2001, pp. 1-20.
- Martin J. *What should we do with a hidden curriculum when we find one?* In: Giroux H, Purpel D, editors. *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation 1983, pp. 122-39.
- Meazzini P. *L'insegnante di qualità*. Firenze: Giunti 2000.
- Pennacchini M. *L'interesse in John Dewey e l'educazione dell'anziano*. Roma: Armando 2015.
- Pennacchini M. *Esperienza e interessi deweyani per innovare e non solo nell'educazione*. In: *Ricostruire l'educazione*. Roma: Anicia 2016, pp. 97-110 (in press).
- Pezzano T. *I fondamentali principi etici dell'educazione nel giovane Dewey*. Nuova Secondaria 2014;3:15-9.
- Simpson DJ. *John Dewey's concept of students*. Can J Educat 2001;2:183-200.
- Spadafora A. *John Dewey e la pedagogia dell'interesse*. Bellinzona: Edizioni Casagrande 1979.
- Spadafora G. *La questione della soggettività nel pensiero di John Dewey*. In: Bruza V, editor. *Il soggetto come problema della pedagogia*. Roma: Armando 2007.
- Vallance, E. *Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform*. Curriculum Theory Ne 1973;4:5-21.
- Visalberghi A. *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia 1961.
- Westbrook RB. *John Dewey*. Prospect 1993;1-2:277-91.
- Zannini L, Randon G, Saiani L. *Il curriculum nascosto nella formazione infermieristica. Una ricerca-intervento con un gruppo di formatori-infermieri italiani*. Med Chir 2011;52:2292-6.
- Zigler RL. *John Dewey, eros, ideal, and collateral learning. Toward a descriptive model of the exemplary teacher*. Philosophy of Education Yearbook 2001, pp. 276-84.

Lo spazio del *sapere personale* nella formazione medica

The space of personal knowledge in medical education

PATRIZIA DE MENNATO

Scuola di Scienze della Salute Umana, Dipartimento Medicina Sperimentale e Clinica, Università di Firenze

La professionalità è costruita a partire da conoscenze e da repertori di pratiche esperte codificate. Ma le scelte che ogni professionista compie all'interno di questo panorama delle conoscenze mediche e tecnologiche sono generate da una dimensione biografica personale. È la sua esperienza di vita che viene messa in gioco.

Pertanto, ogni modello di formazione deve essere in grado di aiutare il soggetto ad assumere consapevolezza del “valore posizionale del proprio conoscere”; cioè di aiutarlo a riconoscere quanto di apprezzativo e di personale è presente all'interno delle nostre scelte. La sfida pedagogica è nel mettere il professionista di fronte a come egli vive la sua conoscenza e al come è costruito il suo sapere. La formazione medica non può ridursi a favorire un unico modello del pensiero, ma nei confronti dei temi complessi della salute e della cura la visione che il professionista ha di se stesso e del proprio compito devono accedere alla consapevolezza. Se, quindi, la conoscenza individuale è anche il prodotto di convincimenti personali, interazioni sociali, relazioni interindividuali, è attraverso queste che si assumono molte delle modalità regolative e normative del proprio pensiero di cura. In questa concezione pedagogica il docente è una guida alla comprensione, qualcuno che aiuta a capire le cose per proprio conto (Bruner, 1997). Il suo curriculum è “premeditato” e circolare, dunque, il risultato di un'azione costruttiva di cui egli è responsabile ed è tale se è espressione di un “progetto” formativo “onesto” (Bruner, 1992). Onesto perché è pubblico; come è pubblico lo scambio di conoscenze e di idee, le azioni di *tutoring*, la possibilità di confronto intersoggettivo che si esprimono in una cultura diffusa.

Parole chiave: Medical professionalism, formazione al sapere personale, pratica riflessiva, curriculum

Professionalism arises from knowledge and codified repertoires of practices. A personal biographical dimension, within the panorama of medical and technological knowledge, generates the choices that each professional makes. The experience is put at stake. Therefore, each training model has to improve professionals' awareness of the “positional value of his knowledge”, to help him recognizing the amount of appreciative and personal value in his choices. The pedagogical challenge is facing the practitioner with his knowledge, the way he lives, and the way his learning is constructed. Medical education cannot be reduced to propose a single model of thought but to challenge the complex issues of health and care, the professional has to be aware of his self and his tasks. If the individual knowledge is the product of personal beliefs, social interactions, inter-individual relations, through these the professional acquires regulatory and normative modalities of his thought. From a pedagogical point of view the teacher is a guide, he is someone who helps the others in understanding things on their own (Bruner, 1997). The professionals' curriculum is the result of a constructive action in which he is responsible only if the training project is “honest” (Bruner, 1992). It is honest because it is public; as the exchange of knowledge and ideas, the actions of tutoring, the possibility of an inter-subjective comparison that are expressed in a common culture are public.

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Patrizia de Mennato
Scuola di Scienze della Salute Umana
Dipartimento Medicina Sperimentale e Clinica
Università di Firenze
Viale Morgagni 40, 50134 Firenze
e-mail: patrizia.demennato@unifi.it

Key words: Medical professionalism, knowledge training, personal knowledge, reflective practices, curriculum

La professionalità è costruita a partire da conoscenze e da repertori di pratiche esperte codificate. Ma non possiamo negare il fatto che le scelte che ogni professionista compie all'interno del panorama ampio e in continua trasformazione delle conoscenze mediche e tecnologiche siano generate da una dimensione biografica personale. È la sua esperienza di vita che viene messa in gioco.

Il nostro pensiero – quindi – genera la realtà; definisce l'ambito delle possibilità, trasforma il mondo dell'esperienza ed è proprio questa che instaura “banchi di prova” delle nostre idee. La circolarità del rapporto fra azioni e pensiero produce azioni tanto quanto le azioni prodotte danno luogo a nuove modalità cognitive, perché “ogni nuova acquisizione rigenera il pensiero” dice Morin. È tale circolarità che converte ciò che esiste nei nostri pensieri in ciò che esiste nella realtà. O meglio, è la consapevolezza che ne abbiamo a produrre conoscenze più efficaci e inedite e ad aprire nuove vie praticabili (Ceruti, 1996).

Pertanto, noi crediamo, che ogni modello di formazione debba soprattutto essere in grado di aiutare il soggetto ad assumere consapevolezza del “valore posizionale del proprio conoscere”; cioè di aiutarlo a riconoscere quanto di apprezzativo è presente all'interno delle nostre scelte. La sfida pedagogica è nel mettere il professionista di fronte a come egli vive la sua conoscenza e al come è costruito il suo sapere; tutto ciò non è privo di incidenza su come egli “fa significato” nella sua attività professionale.

Riteniamo che solo una “didattica della complessità” possa aiutarci a “situare” la competenza medica in contesti reali, nei quali il professionista è chiamato ad assumere a pieno il compito del proprio conoscere e del proprio agire.

Il professionista diviene, quindi, il vero protagonista del suo processo di professionalizzazione, mettendo in gioco le sue capacità, l'impegno e la propensione al rischio e all'invenzione.

Non sembrerà scandaloso affermare che la costruzione del *medical professionalism* è prima di tutto centrata nell'idea che un individuo ha di se stesso nel contesto della professione ed è il nucleo attorno al quale costruisce la sua vita.

Abbiamo bisogno, quindi, di una formazione che, mentre mira a sviluppare competenze che costituiscano la struttura solida su una base cognitiva specialistica, sappia anche legarle alla personale conoscenza delle proprie risorse, alla percezione di efficacia, alle forme di coinvolgimento personale. La competenza si costruisce lungo un repertorio di schemi di azione che sanno adattarsi con flessibilità alle particolari situazioni che incontrano, perché la competenza medica è legata a un sapere che è tale solo “in azione”.

La sfida formativa, allora, induce a prendere coscienza sulla propria personale storia professionale e a fare i conti con la dimensione storica ed esperienziale della propria “biografia cognitiva”, che riconosce “dentro di sé, [...] le modalità cognitive adottate usualmente nella vita professionale e personale” (Demetrio, 2003). Esse hanno il compito di filtrare il

significato del mondo e renderlo ordinato secondo le nostre teorie del mondo. Su questo bisogna imparare a farsi domande. Ogni domanda chiude, infatti, un ordine di possibilità (mi domando perché l'interpretazione abituale non mi convince) e, contemporaneamente, ne apre un altro (verifico la possibilità di nuove interpretazioni). Muta, quindi, l'ordine delle “cose”, presentando un punto-di-vista inedito, grazie al quale vengono riformulati i problemi.

È necessario, quindi, affermare che la formazione medica non può ridursi a favorire un unico modello del pensiero, ma che nei confronti dei temi complessi della salute e della cura la visione che il professionista della cura ha di se stesso e del proprio compito devono accedere alla consapevolezza. I sistemi cognitivi agiscono in interazione storica e in contesti sociali, vengono aggregati in rappresentazioni condivise e assumono valore costruttivo (Moscovici, 1998). Lo scambio tra questi sistemi costruisce, dunque, un filtro selettivo individuale che produce nuovi sistemi di conoscenza orientati dalla propria visione. Se, quindi, la conoscenza individuale è anche il prodotto di convincimenti personali, interazioni sociali, relazioni interindividuali, è attraverso queste che si assumono molte delle modalità regolative e normative del proprio pensiero di cura. “L'identità sociale è innescata da determinate situazioni, in modo che non comprendiamo ancora del tutto. Una volta operante, l'identità sociale controlla e costruisce gli stimoli sociali e fornisce una base per il comportamento” (Turner, 1998). Cosicché l'identità professionale, che è costruita socialmente all'interno di comunità scientifiche e di pratiche, si presenta come una struttura cognitiva che media, in circostanze adeguate, i rapporti tra le conoscenze, il contesto e il modo individuale personalissimo di costruire tali relazioni. L'attenzione formativa, quindi, è rivolta alla costruzione dell'identità professionale che regola e controlla selettivamente la stessa percezione della realtà, interpretandola in base a costrutti mentali e familiari, a criteri di pertinenza, ad apparati di conoscenza condivisi e ai quali ci si riferisce.

La conoscenza, quindi, costruisce una “lente deformante” attraverso il quale il medico vede il mondo, ma le sue scelte professionali sono anche il frutto di modi diversi specifici e personali di configurare la realtà; questi rispondono alla collocazione che il medico stesso riconosce a se stesso all'interno del panorama delle conoscenze. L'azione di attribuire significato agli eventi della vita (classificare, categorizzare, etichettare, gerarchizzare, sistemare ecc.) formula così un costrutto personale per nulla estraneo e sovrapposto alla realtà dei fatti, ma organicamente prodotta dai saperi in cui si crede, dalla cultura, dai gruppi sociali e dall'identità personale che “ci si porta addosso”. Sono le comunità di pratiche nelle quali ci riconosciamo per appartenenza oppure ci distanziamo ed è in relazione a questi commisuriamo la nostra adeguatezza. L'appartenenza a una comunità di pratiche, prima di tutto, costituisce il fulcro della consapevolezza critica che è indispensabile per la costruzione di un sapere competente della cura.

Proprio questi convincimenti legittimano la natura personale del sapere medico.

Tutte le conoscenze sono il risultato della collocazione “personale”, dunque, che trasforma ciò che è conosciuto in ciò che è “pensato” da qualcuno.

Ogni soggetto – anche se spesso in modo inconsapevole – assume una collocazione, un punto-di-vista che diventa “vincolante” per il proprio agire; questa dialogica pensante ha, cioè, valore posizionale, utilizza teorie consapevoli della professione insieme a teorie “nascoste” sul proprio ruolo e sul “destino” delle proprie azioni. La conoscenza personale riflessiva è dunque un impegno intellettuale prima di tutto. L’impegno a “fare significato”, e come tale è essenzialmente rischioso.

Tuttavia, in maniera del tutto inspiegabile, nella realtà formativa delle università e nel sentire diffuso di molti medici, la medicina è ritenuta ancora come estranea ai propri vissuti.

Riteniamo, invece, che la formazione debba essere orientata a favorire la costruzione di una professionalità medica riflessiva che governi il proprio agire e che non rinneghi la sua connotazione personale. Un’identità professionale consapevole delle proprie costruzioni e dei propri vincoli cognitivi ci mette in condizione di agire nella complessità della cura, riconoscendo pienamente che l’identità professionale risponde a “una filosofia personale” che ci porta a vedere la realtà in ragione di ciò che ci aspettiamo da essa.

La capacità critica e riflessiva deve essere insegnata, però. Così il nucleo della formazione si concentra nel mettere a nudo gli atti costruttivi del pensiero e i sistemi di accreditamento ai quali abbiamo attribuito fiducia (Polanyi, 1990).

Tuttavia, “se io sono il solo a decidere come agire, allora sono responsabile della mia azione”, ci ricorda Heinz von Foerster e “non solo dei [miei] sogni o delle [mie] aspirazioni mancate, ma molto più in generale, anche del mondo conosciuto e della realtà creata dall’avverarsi delle [mie] profezie”. Questa responsabilità totale significherebbe anche libertà totale. Chiunque fosse consapevole di essere l’artefice della propria realtà, sarebbe ugualmente consapevole della possibilità, sempre immanente, di costruirla in modo diverso”, continua Watzlawick.

Abbiamo necessità di assumere su noi stessi l’onere del valore “posizionale”, “epistemico” e “apprezzativo” di tali costruzioni. Infatti, questa risorsa strategica ci permette di riconoscere i principi della complessità, come la libertà e la tolleranza, ai quali non è possibile non attribuire un forte valore pragmatico sull’agire formativo.

Insegnare a osservare le cose che sappiamo, le “descrizioni personali e implicite” come aspettative dell’azione mettono in luce le lacune della preparazione tecnica, i risultati, i progetti e i fallimenti nel corso della pratica professionale. Può costruire un vero e proprio “repertorio personale di pratiche esperte” maturate nel tempo. La costruzione di una

competenza professionale di questo tipo non sostituisce l’*expertise* tecnica prodotta da solide conoscenze scientifiche, ma ci insegna a tradurla in capacità di “capire”, a dare a essa coloriture personali che entrano in rapporto con il significato attribuito al compito di cura.

La capacità di riflettere sulle nostre azioni contribuisce a dare dignità alle nostre scelte e a sottrarle agli automatismi del nostro sapere professionale. Perché “quando un professionista assume consapevolezza delle strutture che ha definito, diventa anche consapevole di modi possibili alternativi di strutturare la realtà della sua pratica [...]. La consapevolezza della struttura tende ad avere come seguito la consapevolezza dei dilemmi” (Schön, 1994)

Dal momento che “sappiamo” di costruire interpretazioni, sappiamo di definire vincoli e limitazioni che utilizziamo nel rapporto con la realtà, produciamo un incardinamento fortissimo dei nostri processi cognitivi nei criteri, a partire dalle quali i fatti hanno preso corpo, gli oggetti si costituiscono, i significati vengono attribuiti.

Essere consapevole della produzione autonoma e – per questo – parziale della propria costruzione cognitiva e delle proprie azioni, mette in guardia da atti di egemonia, perché il legame tra libertà della costruzione e tolleranza costituisce un antidoto alle forme assolute e indiscutibili del conoscere e impone di essere responsabile del proprio pensiero e delle proprie visioni del mondo; ci libera – allora – dalla trappola della “conoscenza perfetta” (Watzlawick, 1994).

Ragioniamo, quindi, di un sapere che non si costruisce “prima”, “al di sopra” e “a prescindere” dalla situazione; è un sapere che dialoga e che reagisce alle “risposte impertinenti” dell’esperienza vitale (Schön, 1988), invitandoci a riflettere nel corso dell’azione. Un sapere che assume a oggetto proprio lo stile personale della cura; la biografia professionale narrata attraverso un inventario di pratiche – di buone pratiche come di insuccessi – porta alla luce il valore della trama intessuta tra un particolare dominio di conoscenze possedute e il proprio sapere personale. L’identità professionale si costruisce dunque in questa “conversazione riflessiva”. Dobbiamo, quindi, pensare a un “linguaggio ricorsivo dei processi” e non a una logica lineare della sola efficacia.

Il carattere strategico ricombinatorio e restitutivo delle azioni cognitive risulta garantito dalla “circolazione dei concetti” e delinea la molteplicità delle combinazioni possibili tra campi diversi del sapere. Significa, perciò, mettere nel conto anche l’intima provvisorietà delle idee disegnate lungo un ordine costruttivo che contiene anche disarmonie e contrasti.

Il nostro progetto di formazione necessita, dunque, di tener conto degli atti cognitivi e deliberativi che invariabilmente compiamo nella nostra esperienza professionale. Richiede la coscienza di un’epistemologia legata alle tradizioni scientifiche e di ricerca e alle posizioni che vengono assunte per tematizzare il problema, ma che è anche personale, perché sensibile a quelle condizioni implicite che rispecchiano

il gioco sottile e sotterraneo delle visioni del mondo e delle convinzioni.

Sono, perciò, valutazioni.

Il sapere personale risulta essere, allora, un discriminare “potente” nell’orientare i diversi modi di intendere la professionalità (de Mennato, 2003). Rivendica il valore generativo e ineliminabile delle convinzioni personali e delle identità culturali nelle nostre azioni, ma si scontra però con la tradizione corvina di una certa pedagogia e di una certa formazione che centrano nella operatività “immediata” e nella “applicabilità” l’unico punto di raccordo possibile tra sapere scientifico in medicina e il suo insegnamento.

Intendere la formazione come un rapporto ricorsivo fra azioni e costruzioni mentali la immette nel gioco maledettamente serio della complessità; esprime il suo carattere mobile, situato, soggetto a vincoli negoziabili, richiede l’esercizio consapevole di forme di riconfigurazione.

Il processo che introduce nella formazione un insegnamento ricorsivo – offerto agli studenti per consentire loro di *entrare* nella storia di un modo del pensiero, di prendervi parte, di dividerne il percorso di formazione – è un processo complesso che si realizza con il “dare conto” delle operazioni selettive e riflessive che hanno prodotto quella particolare costruzione del sapere e quel particolare percorso didattico. Vengono così rese visibili le particolari configurazioni che ordinano i saperi e le loro matrici costruttive; viene così offerta allo studente la possibilità di accedere alle “attrezzature cognitive” e alle strumentazioni che hanno guidato gli atti cognitivi e la cernita delle conoscenze utilizzate. Induce, cioè, a raffinare una competenza metacognitiva che non solo aiuta a individuare le configurazioni dei saperi, ma che – in quanto riconosciute come prodotte da uomini – ci aiuti anche a non aver paura di ridiscuterle e rivederle.

L’insegnamento diventa, allora, una costante “reinvenzione” (Schön, 1988).

L’azione di formazione è, allora, il risultato di un continuo bilanciamento di competenze personali, epistemologiche e disciplinari per nulla inerti; è l’elaborazione di percorsi formativi originali che intendono il sapere come versioni del mondo, come il *disegno complessivo*. Ne riconosca anche gli aspetti di discontinuità (Amsternamski, 1986). Il docente è chiamato, dunque, a tener conto della provvisorietà di ciò che insegna, ma anche a collocarsi consapevolmente all’interno delle logiche plurali e complementari della disciplina. È chiamato a riconoscere i caratteri che tengono insieme ordine e disordine, sovrapposizioni e contraddizioni producendo “una falda profonda della realtà” (Morin, 1993) che non può essere compresa utilizzando una sola logica.

L’epistemologia del sapere personale richiede proprio questo, la contemporanea consapevolezza che ogni cosa non può essere compresa al di fuori della logica che l’ha prodotta, ma che questa – come tutte le logiche – mostra solo una visione parziale, della cui provvisorietà siano chiamati a tenere sapientemente conto. Cosicché, il docente deve sa-

per fornire un esempio vivo dell’esercizio di un’“educazione all’incertezza”. Un’epistemologia difficile, come la chiama Cambi, consapevole di non poter offrire certezze immutabili, ma di dover governare la conoscenza insegnata attraverso la consapevolezza delle operazioni cognitive che vengono compiute in essa. Costruire un’esperienza formativa richiede, dunque, uno sguardo attento alla propria “mente a lavoro” – non come assemblaggio di contenuti di conoscenza, ma come la rielaborazione della propria vicenda cognitiva – che sappia riconoscere la propria identità in relazione al sapere e al destino della propria impresa cognitiva. Demetrio la chiama una “pedagogia della vita reale”, un educare se stessi a gestire con consapevolezza il proprio ruolo che è anche un riconoscere e orientare il progetto di vita – spesso silenzioso e sotterraneo – dello studente (de Mennato et al., 2013).

La formazione è, dunque, un percorso personale che investe chi insegna prima ancora dello studente e lo avvicina, attraverso la riflessione e “l’autosservazione”, al raggiungimento di gradi sempre più significativi di consapevolezza. L’epistemologia della formazione al sapere personale, prima di tutto, valorizza il potere costruttivo del “discorso in prima persona” e la riflessione regolativa viva e vitale sul proprio insegnare.

Ci si pone, dunque, di fronte a due trasformazioni che valorizzano il sapere personale nella formazione alla professione:

- la centralità del docente nella costruzione di un curriculum “premeditato”;
- il cambio di prospettiva didattica nella costruzione della *flipped education*.

La centralità del docente nella costruzione di un curriculum “premeditato”

Non possiamo negare che nella formazione medica permanga un modello curricolare prevalentemente lineare, costruito sulla scorta della definizione di obiettivi generali e specifici, di primo e di secondo livello, sull’uso di metodologie, di tecniche e di verifiche empiriche e quantitative (i *test* sono presenti in ogni momento del percorso universitario, negli esami e nelle prove di accesso). Questa permanenza – anche quando si combina con “apparenti” aperture alla complessità – impedisce che un’epistemologia costruttivista penetri realmente nel senso profondo delle azioni formative. L’alibi della “irresponsabilità” sulle proprie azioni, dunque, è ancora in voga nel pensiero docente; “ci sono programmi da svolgere, esami da sostenere, orari da rispettare; ed è così che “il mitico progettista” della formazione, “oppresso da mille incombenze pratiche e teoriche” da “decisioni da prendere e opzioni da considerare”, non affronta mai le alternative possibili, perché qualsiasi cambiamento al suo interno va considerato alla luce (o all’ombra) di ciò che esiste” (Gardner, 1999). Cosicché la *routine* didattica si riproduce applicando, al massimo, qualche banale correttivo.

Abbracciare una didattica costruttivista significa, invece, trasformarla, in molti casi ribaltarla. Bisogna assumere su di sé la responsabilità di costruire un *curriculum* che rispetti la capacità intellettuale dello studente, che valorizzi lo scambio e il confronto tra idee e che introduca un processo riflessivo nel corso dell'azione cognitiva e dell'esperienza come consuetudine meta-cognitiva.

Dobbiamo, però, essere consapevoli che un *curriculum* non esiste "in realtà [...], è simile a una conversazione animata su un argomento che, per quanto si possano porre dei limiti, non può mai essere definito fino in fondo" (Bruner, 1997).

Afferma, ancora, Bruner che ogni *curriculum* è almeno "tre *curricula*: l'*esplicito*, l'*implicito* (cioè quello "nascosto") e il "nullo".

Il *curriculum esplicito* è il *curriculum* così come è stabilito convenzionalmente. Include liste di contenuti e resta invariato a lungo. È spesso il risultato di una consuetudine e non mette in gioco realmente la responsabilità docente; corrisponde al cosiddetto "programma", alle direttive generali, alle indicazioni scientifiche che vengono formalizzate e altrettanto spesso ignorate.

Il *curriculum implicito* o *nascosto* (*hidden curriculum*) indica tutte quelle cose che vengono insegnate *anche se non stabiliamo esplicitamente di farlo*. Le cose alle quali diamo importanza in maniera implicita, coloriture personali e preferenze. Il *curriculum implicito* corrisponde al sistema dei meta-messaggi presenti in ogni insegnamento, alle "teorie implicite" sul funzionamento della mente degli studenti e sulla disciplina; costituiscono una parte molto significativa e altrettanto frequentemente nascosta dell'attività didattica.

Il *curriculum "nullo"* si riferisce a quelle parti deliberatamente escluse. "Ogni qualvolta s'insegna qualcosa, deliberatamente non s'insegna qualcos'altro", dicono Connelly e Clandinin. Il *curriculum "nullo"* è l'insieme delle conoscenze che alcune procedure di scelta hanno storicamente sedimentato; "i rami secchi della ricerca" li chiama Amsterdamski, che non si trovano – per esempio – in un particolare manuale o testo didattico e vengono eliminati dall'attività didattica. Attraverso questi, però è possibile riconoscere quanto la scienza sia un percorso accidentato del conoscere e non una strada maestra senza incertezze e ripensamenti. Allora, "nessun *curriculum* può contenere tutto. Ogni *curriculum* ... lascia fuori più di quanto contenga" (Connelly e Clandinin, 1997).

Un *curriculum*, dunque, non è mai neutro – anche se tale si dichiara – ed esprime un potenziale nascosto che tende a valorizzare alcuni modi di pensare e alcuni profili intellettuali a scapito di altri.

È attraverso la dichiarazione esplicita dei criteri adottati per la costruzione del *curriculum* che il docente permette ai suoi studenti di accedere alla comprensione del sapere trattato, rendendo noti anche gli aspetti impliciti della sua costruzione. Costruire un *curriculum* "premeditato" richiede, dunque, una scelta responsabile che definisce il proprio "collocarsi" in rapporto al compito di insegnare (Morin, 1993) e

in rapporto alla disciplina; questa designa contemporanee e contestuali operazioni di rinuncia. Ma rinunciare ad alcuni contenuti non vuol dire soltanto rinunciare a "conoscenze", vuol dire rinunciare a "modi di conoscere" e operazioni che le comunità di ricerca, nell'arco del tempo, hanno elaborato per "dare un senso e una spiegazione al mondo". Scegliere tratti salienti nell'ambito di un *corpus* disciplinare vuol dire, quindi, essere consapevoli di far prevalere alcuni modi di comprendere su altri. Altrimenti ricadremmo in un *curriculum nascosto*.

Il *curriculum* "premeditato" è, dunque, il risultato di un'azione costruttiva di cui il docente è responsabile ed è tale se è espressione di un "progetto" formativo "onesto" (Bruner, 1993). Onesto perché è pubblico; come è pubblico lo scambio di conoscenze e di idee, le azioni di *tutoring*, la possibilità di confronto intersoggettivo che si esprimono in una cultura diffusa. Ciò costruisce un movimento "a spirale" che inizia con una descrizione *intuitiva* di un campo di conoscenza per poi *tornare indietro circolarmente a dare una rappresentazione più potente e più formale* di quel campo [...]. In questa concezione pedagogica il docente è una guida alla comprensione, qualcuno che aiuta a capire le cose per proprio conto". La crescita cognitiva avviene lungo questo movimento a spirale che realizza la natura ricorsiva della conoscenza.

Lo stesso Bruner afferma che il sistema delle scelte e i confini riferibili alla "correttezza" e alla "onestà" del progetto rispondono all'apertura mentale e all'atteggiamento che il docente ha nei confronti di scelte generali ed esistenziali "della politica, della scienza, della letteratura, della filosofia e delle arti [...]. L'apertura mentale come la volontà di costruire conoscenze e valori partendo da prospettive molteplici [...] è la chiave di volta di quella che viene denominata una cultura democratica".

Il modo in cui la formazione universitaria adotta un curriculum prevalente esprime l'idea che ha della formazione, dei processi mentali degli studenti e della professione stessa. Spesso producendo *curricula nulli* o *nascosti* che non sono influenti nella costruzione del sapere che lo studente incontra. Tutt'altro. Ogni omissione è altrettanto pregnante, nella didattica, della selezione consapevole tra contenuti che il docente pratica. Un *curriculum* costruito per sequenze lineari, dunque, risponde all'idea implicita di un sapere che si acquisisce "una cosa per volta" e per accumulazione, secondo un ordine univoco e una regolarità codificata in anticipo. La consuetudine di separare il pensiero in "pezzi" risiede nel senso comune e deriva dalla tradizione scientifica classica che assume sia possibile descrivere e spiegare soltanto oggetti empiricamente osservabili, ma anche che ci sia qualcuno depositario di un sapere aureo al quale ci si deve avvicinare.

Una didattica costruttivista, invece, riconosce che le scelte curriculari sono segnate da forti caratterizzazioni prospettiche. Interrogarsi sugli elementi di parzialità e sui vincoli è un'operazione metacognitiva pregnante, costituisce, cioè, un'operazione che ci mette di fronte al punto-di-vista origi-

nario, a partire dal quale viene costruita la nostra conoscenza. Perciò, un *curriculum* ricorsivo è un *curriculum* che prende atto del suo sistema di costruzione, dell'utilizzo delle forme, delle strategie e dei linguaggi che sono responsabili della sua configurazione. I gradi di riflessione metacognitiva attuati costruiscono – come dice Bruner – un *curriculum* “a spirale”, disvelandone – per quanto possibile – le dimensioni “implicithe” e “clandestine” che ne costituiscono le matrici originarie. Grazie a questa conversazione riflessiva con il sapere viene a costruirsi un *curriculum* ricorsivo. L'idea che un *curricolo a spirale* possa partire da “un'idea intuitiva comprensibile” allo studente “per poi risalire con moto circolare a una spiegazione più formale o più strutturata finché, con tutti i passaggi che possono risultare necessari, l'allievo abbia capito l'argomento e la materia in tutto il suo potere generativo” presuppone che ogni campo di conoscenza possa essere costruito “a vari livelli di astrazione o di complessità”.

Ogni conoscenza, dunque, può essere affrontata utilizzando varie modalità di accesso – diverse per i diversi gradi di astrazione e perché diverse sono le stesse concezioni spontanee presenti anche negli esperti e nei docenti – che hanno la funzione di un originale “impatto” con il sapere inteso come impresa umana e culturale.

Il *curriculum* ricorsivo è, invece, prodotto dallo “sforzo” che il docente fa di “identificare poche idee centrali importanti ed essenziali”. L'educazione alla comprensione si giova, dunque, delle differenze individuali e delle influenze culturali, ma anche della capacità di “creare un'atmosfera intellettuale, in cui è naturale e produttivo parlare di varietà di approcci” (Gardner, 1999). Un *curriculum* ricorsivo non è solo giudicato per l'efficacia delle conoscenze acquisite (una sorta di *check list* ancora molto presente), ma per la capacità di produrre un “processo che mette in atto altri processi” (Von Foerster, 1990); è, quindi, un percorso di azione da dispiegare nella crescita esponenziale delle conoscenze scientifiche e che permetta allo studente di orientarsi tra esse. D'altronde, aderire a un modello della complessità costruisce un *habitus critico* che passa attraverso il “riconoscimento dell'unilateralità del punto di partenza” (Cambi, 2000). Gli stessi modelli tradizionali presenti in ogni disciplina sono segnati dai loro vincoli costruttivi che operano attraverso leggi e delimitazioni del sapere e della conoscenza, anche se questi vengono presentati come “dati” e solo raramente come costruiti da una comunità scientifica.

Per questo una teoria della didattica centrata sulla complessità deve abbandonare l'idea di un percorso lineare, riproduttivo di conoscenze e di procedure, per sfidare la storia costruttiva di un sapere, riconoscendone i descrittori salienti e le determinazioni costitutive. La formazione è un sapere poietico e operativo; un sapere che si costruisce nell'interazione fra sistemi di intelligibilità affermati dai percorsi storici della costruzione della disciplina e da particolari scenari e possibilità. In questo gioco complesso tra vincoli costruttivi e relative possibilità emerge la legittimazione di un'epistemo-

logia plurale anche nella teoria della didattica, che ci invita a disegnare una combinazione tra i profili intellettuali dei protagonisti (le teorie implicite ed esplicite, le epistemologie personali e gli ideali di scienza a cui abbiamo fatto cenno), i saperi (come *stato dell'arte* di un sapere in costante rapporto con la storia e con un *ethos* scientifico) e gli schemi del pensiero che producono propri materiali cognitivi (i paradigmi, le interpretazioni, le regole del discorso prevalenti in un momento storico). Questa dimensione costruttiva è una combinazione non lineare e non cumulativa, bensì creativa di strategie possibili. La scelta del punto di vista preliminare assume, perciò, una funzione regolativa nella progettazione curricolare successiva valorizzando un ordine del discorso e, nel contempo, sfumandone altri possibili.

Il *curriculum* “premeditato”, quindi, realizza un percorso che governa le esperienze e i loro mezzi espressivi permettendoci di riflettere su di essi, di ascoltare e di confrontarsi con punti di vista differenti; un *curriculum* nascosto e “delegato” nega all'insegnante tutto questo.

È, cioè, un'avventura personale che ci aiuta a interpretare le moltissime cose che si incontrano e a formarci una visione personale delle cose, introducendola in un sistema di “co-orientamenti intenzionali” (D'Agnesse, 2012). Dunque, la consapevolezza degli atti di costruzione del *curriculum* ricorsivo contribuisce a mostrare i linguaggi e le regole del discorso propri di un sapere, formando una trama di “sostegno” che dichiara gli atti cognitivi pregnanti e significativi. L'insieme di queste dinamiche di ancoraggio e di *tutoring* dà luogo a quelli che con una felice metafora Bruner chiama gli “assaggi culturali”, che permettono di crescere nel grado di successive generalizzazioni.

Pensarsi in rapporto a un sapere invita a individuare i “frammenti cruciali” del sapere. Questo processo è inclusivo e ricorsivo insieme, perché la “descrizione” dei frammenti cruciali include il soggetto e il suo sistema interpretativo, è l'eco della sua autobiografia” cognitiva. Il docente, nella costruzione del proprio *curriculum*, dunque, “non può sottrarsi al compito di risalire la spirale di questo percorso ricorsivo” (Gargani, 1975), perché nella sua costruzione descrive anche se stesso e le dimensioni implicite del proprio sapere.

Tuttavia, il *corpus* disciplinare è il risultato di costanti interventi di selezione di tematiche, procedure e contenuti. Se anche formulare un *curriculum* “nullo” è il risultato di operazioni di scelta, quanto più queste scelte vengono espresse in termini consapevoli e quanto più vengono offerte agli studenti come “esempio” di operazioni cognitive esplicite e selettive, tanto più generano possibilità di comprensione di un sapere.

Le procedure di scelta esplicite e regolative costruiscono le azioni di un percorso narrato dal docente e identificano il rapporto che il docente ha con il sapere disciplinare che insegna. Operazione questa che prevede un “impegno” personale sul piano teorico e sul piano culturale, perché chiede all'insegnante di situarsi a un “crocevia di competenze e/o di scienze”.

L'identità professionale del docente si costruisce in questa "conversazione riflessiva" con l'intelaiatura di un particolare dominio di conoscenze messe in rapporto con il proprio sapere, interrogandosi sull'idea di scienza e sul profilo epistemico della disciplina insegnata e collocandola all'interno del panorama plurale dei saperi. Essere consapevoli del nostro "sapere personale" imprime un'identità (o la condivide consapevolmente con le scelte compiute dalle tradizioni scientifiche e di ricerca) che permette di assumere un ordine del discorso.

In questo percorso difficoltoso e pieno di incertezze, quante volte, insegnando, ci domandiamo se iniziare alla complessità non ingeneri nello studente più dubbi di quanto non dia risposte e – contemporaneamente – rispondiamo a noi stessi che è un rischio da correre, perché sarebbe più grave assumersi la responsabilità di offrire un *curriculum* costruito sulla base di mistificanti e rassicuranti semplificazioni. Il docente ha la funzione di mostrare uno "stile del pensiero" che, anche lui, nella sua storia di formazione, ha imparato nel tempo e con difficoltà da altri.

Il cambio di prospettiva didattica nella costruzione della *flipped education*

Un'"epistemologia della conoscenza personale" (Polanyi, 1990) non si riduce al fatto che ogni professionista aderisca a un paradigma operativo e ne faccia un semplice strumento di esercizio. È qualcosa di più profondo che guida le azioni riflessive. Il punto-di-vista scelto seleziona le proprietà dei fatti osservati e costruisce propri universi di discorso.

Perciò, la conoscenza non è mai impersonale, anche quando pensa di essere tale, e la stessa scelta di procedimenti oggettivi che si fondano sul rigore delle procedure è sempre il risultato di una personalissima scelta di un metodo che interviene a selezionare i propri dati osservativi.

Ma le teorie sono anche appassionate, umanizzate, personali e una "mente educata" a padroneggiare e a maneggiare "un'immensa quantità di esperienza ed essere sicuri di avere accesso, in caso di bisogno, a molti dei suoi innumerevoli particolari" (Polanyi, 1990), è una mente educata a riconoscere il valore costruttivo del nostro pensiero in ogni momento della vita e a far diventare questo l'oggetto reale della nostra riflessione personale. Noi siamo la storia dei nostri pensieri, dei nostri rapporti con gli altri (e anche i nostri pregiudizi o le fiducie) che governano il nostro cambiare lungo il tempo.

Viene messa, dunque, in discussione la pratica tradizionale dell'insegnamento, volta a eliminare l'imprevisto dalla didattica, mettendo in campo forme di interazione tra docenti e studenti che permettono la rivasitazione riflessiva ed emozionale del proprio conoscere.

Le esperienze di formazione, alle quali ci riferiamo, individuano nel rapporto tra conoscenze ed esperienze di vita, sono quindi coerenti con il riconoscimento del valore co-

struttivo della *Personal Practical Knowledge* (PPK). Connelly e Clandinin ci dicono che questa consolida un importante patrimonio di conoscenze pregnanti che esprimono l'impegno a utilizzarle, ma le declinano in forma del tutto singolare ed esistenziale. È, dunque, un'entità fluida e flessibile, che si muove in una realtà, vivendola.

La prospettiva costruttivista dell'insegnamento che abbiamo adottato concentra la sua attenzione proprio in una teoria della didattica che valorizzi le dimensioni implicite e singolari del sapere medico come prodotto culturale, di sistemi simbolici, e anche delle modalità personali del pensare. Che permettano di superare forme non convenzionali di pensare la professione medica, per attivare un processo riflessivo su di sé e sulla propria identità professionale, inducendo azioni cognitive, grazie alle quali lo studente possa *interrogare se stesso* – come ha scritto proprio uno dei nostri studenti –.

Proprio la matrice della complessità permette di riconoscere il valore delle forme complementari della costruzione del sapere. Questo ci permette di capovolgere la prospettiva del processo di formazione.

La sfida prodotta dall'insegnamento impone ai suoi co-protagonisti (docenti e studenti) di mettersi in gioco. Mina alla base l'esercizio asimmetrico della lezione costruita come "monumento di parole" e di "dimostrazioni". Vuole produrre un "contratto riflessivo" (Schon, 1988) nel quale insegnante e studente devono co-evolvere. Nel diffuso clima didattico – in gran parte ancora oggi concentrato sulla valutazione oggettiva e quantitativa di prestazioni e conoscenze – la scelta di un "contratto riflessivo" costituisce una sfida dirompente che rimette in discussione l'idea tradizionale di insegnamento.

Un "buon insegnamento" che faccia emergere l'"arricchimento formativo" prodotto dal confronto senza riserve delle idee, dai conflitti e dai dilemmi che i professionisti – a vario titolo, come medico/docente/studente – incontrano nella cura, prefigura un professionista che sappia assumere un proprio *habitus riflessivo*, praticando anche le sue forme espressive più innovative (il narrare, il condividere attraverso *forum* di discussione, lo scrivere diari di viaggio o resoconti della giornata).

Nella nostra esperienza (de Mennato, 2013), agli studenti sono state presentate storie di medici, professionisti sanitari, ricercatori, pazienti che hanno fatto incontrare i futuri professionisti con le diverse fenomenologie della cura e hanno sollecitato un dialogo riflessivo tra il *corpus delle conoscenze scientifiche* e le situazioni singolari e dilemmatiche rappresentate. Gli studenti sono stati accompagnati a riconoscere nelle immagini cinematografiche le forme del rapporto di fiducia (la noia, il disincanto, la noncuranza, l'indifferenza ecc.) che si instaurano nell'esperienza di cura; hanno imparato ad accettare che le loro scelte non sono mai neutrali, ma che rappresentano anche l'espressione di "visioni del mondo" e di appartenenze culturali.

Abbiamo dato fiducia a un'idea di studente curioso, critico, capace di autonomia, disponibile all'apprendi-

mento, “imprevedibile”, a volte polemico e oppositivo. Per queste ragioni, dunque, abbiamo proposto un percorso che tenga insieme docente e studente in un “contratto riflessivo” che sovverte radicalmente le abituali asimmetrie del lavoro formativo.

Questo “patto formativo”, nel suo valore di “incrocio di responsabilità”, implica un profondo ripensamento dell’impianto curriculare.

Il punto centrale è di educare alla riflessività “sul” proprio apprendimento e “nel” proprio apprendimento, in modo che essa raggiunga livelli di trasformatività e di permeabilità del pensiero sempre più alti. Questo accompagna lo studente lungo le criticità che hanno caratterizzato il dibattito interno alla ricerca, le incertezze delle professioni mediche, i momenti di crisi personali.

Questa esperienza, a dispetto degli scettici, non ha nulla di occasionale; esprime un *curriculum premeditato*, costruito a partire da una scelta responsabile e documentata. Il modo in cui è stato elaborato il *curriculum* è l’espressione concreta e operativa di uno stile didattico attorno al quale il gruppo dei docenti si è ritrovato.

La prospettiva scelta, infatti, è stata di collegare la riflessione a una sua traccia tangibile: la scrittura. Infatti, non è facile per lo studente manifestare nell’immediato le tensioni cognitive attivate dalle narrazioni cinematografiche. Per assumerne consapevolezza, deve imparare a prendere le distanze dalla propria esperienza, imparare a verbalizzarla e a comunicarla, accettando quanto essa contiene di inquietudine. Esporre le proprie dissonanze cognitive, entrare in relazione con colleghi e docenti, mettendo a confronto interpretazioni alternative, mette in luce la dimensione esistenziale del proprio vivere la professione.

Dobbiamo riconoscere, tuttavia, che il modello asimmetrico della lezione frontale persiste nella consuetudine didattica e non permette ad alcuni studenti di ammettere nemmeno con se stessi le censure che questo modello esercita sul loro pensiero; soprattutto se messi a confronto con un’esperienza inusuale.

Pur avendo favorito un’idea di formazione innovativa e coinvolto docenti e ricercatori in una “avventura” educativa rivolta a studenti “consenzienti”, questi “abbozzi di pratica riflessiva” – come li ha chiamati uno studente – non sempre riescono a “emergere” in aula subito dopo il film. La condizione di aula risente di alcuni punti problematici quali la “ritualità” asimmetrica della comunicazione, la difficoltà a intervenire, la disabitudine nella verbalizzazione e nell’esposizione del proprio pensiero in pubblico. E anche forme meno nobili, ma altrettanto concrete: la fretta, la stanchezza, l’abitudine alla delega del proprio ragionamento, la poca disponibilità a vedere le cose in modo “indipendente”.

Abbiamo, quindi, ritenuto indispensabile accompagnare la visione dei film con momenti di riflessione personali e collettivi esercitati nei laboratori e nelle piattaforme in rete. Queste verifiche di apprendimento hanno costituito un eser-

cizio di valutazione che, attraverso questionari, *blog* e *wiki*, è diventato il vero “oggetto” del nostro lavoro. La rete, infatti, ha permesso di “desituare” la discussione, spostandola dall’aula, continuando, però, a mantenerne i caratteri di “condivisione”.

La discussione collegiale successiva alle proiezioni, come abbiamo detto, non sempre ha permesso di elaborare un pensiero. Trasferire sui *social media* ha garantito tempi e modi per “distanziarsi”, per “trovare le parole”, per confrontare le idee.

La rete, anche se “altera le abitudini mentali” tradizionali come la concentrazione, l’attenzione all’insieme, l’organizzazione sistematica delle conoscenze, il controllo scientifico delle “fonti”, ci offre strategie cognitive per accedere proprio a nuove forme del pensiero. Un pensiero frammentato, “a mosaico”, ma “in movimento”; incapace di lunghe argomentazioni, ma capace di ricche connessioni; frettoloso, ma sempre alla ricerca di informazioni di un qualche interesse. Saltare da un’informazione all’altra “scomponere” il testo; leggiamo rapidamente, a tratti; perdiamo la visione d’insieme; non veniamo accompagnati alla comprensione integrale del significato; facciamo accostamenti “impressionistici” e a volte del tutto arbitrari (i *link*). Spesso non vince il “ragionamento”, ma la suggestione.

Abbiamo costruito, cioè, uno spazio co-evolutivo virtuale, dove sollecitazioni alla riflessione possono essere condivise e confrontate.

La formazione alla pratica riflessiva deve tenere conto, infatti, che esistono – anzi sono auspicabili – tempi lunghi per elaborare un pensiero compiuto sulle immagini e sulle storie proposte. Questo richiama la necessità di attivare un “pensiero di sé” che, secondo la metafora dell’osservarsi allo specchio, aiuta a “desituarsi” e “prendersi tempo”. Permette di effettuare un dialogo a distanza che individua l’esistenza di più posizioni con le quali impattano le proprie affermazioni. E in questa dinamica il docente deve saper entrare, come sollecitatore, come sponda e come valutatore degli apprendimenti trasformativi.

Abbiamo provato a creare, grazie a queste interazioni, una comunità di discussione sempre più ampia che, partendo dall’evento filmico, ne ha ridotto i limiti spaziali e temporali, grazie a una operazione di “distanziamento” molto diversa dall’atmosfera d’aula.

Abbiamo scelto *aule senza lezioni* (Prober e Heath, 2012) per ridiscutere radicalmente il modello di formazione. La proposta didattica della *Flipped education* “attiva un processo di “personalizzazione” che guida lo studente all’apprendimento di interi curricula con percorsi individualizzati” (Cecchinato e Papa, 2016).

Contro la tradizione cumulativa di informazioni che si traduce in un sapere appreso passivamente a scapito del tempo dedicato alla riflessione, bisogna indirizzarsi fare un uso molto più efficace del tempo disponibile (Prober e Heath, 2012). La *flipped education* sceglie di trasferire le lezioni

a casa e i compiti in classe. Si tratta di capovolgere il rituale tradizionale attuando la discussione in classe. Nella *flipped classroom*, aiutati dall'ampliamento dei mezzi informatici, è relativamente facile trasporre i contenuti delle lezioni convenzionali in formato digitale, sollecitando la ricerca di nuove argomentazioni. Gli studenti sono disponibili a utilizzare il linguaggio mediatico che gli è molto familiare, favorendo un maggior coinvolgimento e una maggiore motivazione personale.

Il capovolgimento della didattica richiede che i docenti si confrontino con gli studenti sul terreno esplicito dei criteri implicati nel progetto di formazione, mettendo in gioco le loro epistemologie personali. E ogni scelta formativa, soprattutto se inusuale, ci impegna ad agire come soggetti responsabili delle matrici cognitive che hanno prodotto una certa visione, ma non meno delle "passioni intellettive [...] che imbevono gli oggetti rendendoli attraenti o repellenti", rendendoli preferiti ai nostri occhi. Certo, la partecipazione personale del docente fa da sponda alle preferenze manifestate dagli studenti. Non vi è, dunque, capacità autoriflessiva profonda che non sia capace di entrare nel gioco costruttivo che tiene insieme la conoscenza soggettiva e gli atti deliberativi personali. In quel dosaggio ineliminabile e originale tra conoscenze personali e codificazioni del sapere medico. La coscienza della propria epistemologia personale, quindi, è il luogo dell'impegno a riconoscere quanto la propria vita professionale sia segnata dalla cultura, dai sistemi preferenziali e dalle storie intellettuali e personali vissute. "Scrivo una propria storia", ed è solo la coscienza di questa collocazione che ci consente di apprezzarne il cambiamento cognitivo, di farne un "diario di viaggio", di restituire il senso della propria formazione a chi lo ha avviato.

Bibliografia

- Amsterdamski S. *Tra la storia e il metodo*. Roma: Theoria 1986.
- Bertolini G, Ceruti M, Gensini G, et al. *Health learning 2.0*. www.fsk.it/gruppi-di-lavoro-fskli-gruppi-attivitahealth-learning-20. 2007.
- Boda G. *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Milano: La Nuova Italia 2001.
- Bocchi G, Ceruti M, editors. *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli 1995.
- Bruner J. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli 1997.
- Bruner J. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati-Boringhieri 1992.
- Cecchinato G, Papa R. *Flipped classroom*. Torino: UTET 2016.
- Cambi F. *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza 2000.
- Ceruti M. *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli 1986.
- Ceruti M. *La danza che crea*. Milano: Feltrinelli 1994.
- Connelly FM, Clandinin DJ. *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo 1997.
- Consorti F, Potasso L, Toscano E. *Formazione della professionalità: una sfida antica e nuova per i CLM in Medicina*. Quaderni delle Conferenze Permanenti delle Facoltà di Medicina e Chirurgia 2011/52.
- Cosmacini G. *Prima lezione di medicina*. Roma-Bari: Laterza 2009.
- D'Agnese V. *La formazione di fronte all'evento. Dalla semplice presenza all'assolutamente inatteso*. Lecce: Pensamultimedia 2012.
- de Mennato P. *Medical professionalism and reflexivity. Examples of training to the sense of 'duty' in medicine*. Educational Reflective Practices 2012;2:15-33.
- de Mennato P. *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini e Associati 2003.
- de Mennato P, Formiconi AR, Orefice C, et al. *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore 2013.
- Demetrio D, editor. *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli 2003.
- Familiari G, Consorti F, Valanzano R, et al. *L'etica della docenza. Per un insegnamento eticamente fondato nei CLM in Medicina e Chirurgia*. Quaderni delle Conferenze Permanenti delle Facoltà di Medicina e Chirurgia 2012;54:2383-91.
- Freidson E. *La dominanza medica*. Milano: FrancoAngeli 2002.
- Gardner H. *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli 1999.
- Gargani AG. *Il sapere senza fondamenti*. Torino: Einaudi 1975.
- Moscovici S. *Le rappresentazioni sociali*. In: Ugazio V, a cura di. *La costruzione della conoscenza*. Milano: Franco Angeli 1998.
- Polanyi M. *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*. Milano: Rusconi 1990.
- Prober CG, Heath C. *Lecture halls without lectures – a proposal for medical education*. N Engl J Med 2012;366:1657-9.
- Schon DA. *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo 1988.
- Turner J. *Verso una ridefinizione cognitivista del gruppo sociale*. In: Ugazio V, a cura di. *La costruzione della conoscenza*. Milano: Franco Angeli 1998.
- von Foerster H. *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio 1990.
- Watzlawick P. *Il codice del barone di Munchhausen*. Milano: Feltrinelli 1988.
- Watzlawick P, editor. *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli 1994.

QUADERNO

HIDDEN CURRICULUM E FORMAZIONE
HIDDEN CURRICULUM AND EDUCATION

L'*hidden curriculum* nell'insegnamento della medicina: le virtù del "maestro"

Hidden curriculum in medical education: the master's virtues

GIAMPAOLO GHILARDI¹, SERGIO MORINI²

¹ Istituto di Filosofia dell'Agire Scientifico e Tecnologico, Università Campus Bio-Medico di Roma;

² Facoltà Dipartimentale di Medicina e Chirurgia, Università Campus Bio-Medico di Roma

In questo lavoro analizziamo la nozione di *hidden curriculum* (Hc) nella prospettiva del rapporto docente-discente. L'analisi viene condotta attraverso la griglia concettuale della *virtue ethics*, e soprattutto alla luce della virtù della carità intellettuale, vale a dire la virtù del servizio all'intelletto. Sviluppiamo l'analogia presente tra Hc e *tacit knowledge*, individuando i punti di contatto tra il dominio epistemologico e quello pedagogico. Si sviluppa conseguentemente il tema del maestro connesso a quello della scuola, considerato nell'accezione del "fare scuola". L'analisi si conclude con un approfondimento sulle virtù necessarie all'attività universitaria e medica, esplicitando la stretta connessione tra il ruolo del docente e i modi dell'esercizio di questa funzione.

Parole chiave: Hidden curriculum, tacit knowledge, virtù, maestro, scuola, allievo, carità intellettuale

This article addresses the hidden curriculum topic under the lens of the teacher and scholar relationship. This analysis is carried out within the framework of "virtue ethics", with a specific attention to the virtue of the charity for intellect. We develop the analogy between two distinct but strictly related fields: epistemology and pedagogy, by comparing Tacit Knowledge and Hidden Curriculum. Therefore, we analyze the topic of the master connected with the ideal of school, examined in its practical dimension that is "to create a school". The study ends with an exposition of virtues required in order to accomplish daily duties in University and in medical practice, pointing out the tight connection between the role of professor and the ways to practice this duty.

Key words: Hidden curriculum, tacit knowledge, virtues, master, school, scholar, intellectual charity

Indirizzo per la corrispondenza

Address for correspondence

Sergio Morini

Facoltà Dipartimentale di Medicina e Chirurgia
Università Campus Bio-Medico di Roma
Via Alvaro del Portillo 21, 00128 Roma
e-mail: s.morini@unicampus.it

La prima occorrenza riscontrabile in letteratura relativa al curriculum nascosto “Hidden curriculum (Hc)” (Jackson, 1968; Snyder, 1971) ¹ si registra nel 1968, quando Phillip Jackson nel suo libro “La vita nelle aule”, attraverso l’osservazione della quotidianità nelle scuole elementari, descriveva la presenza viva di valori, disposizioni e aspettative che, pur avendo poco a che fare con obiettivi e contenuti curriculari, influenzavano direttamente la scolarizzazione degli alunni ed erano essenziali per la loro progressione scolastica.

Questo concetto era stato già comunque per certi versi anticipato da Dewey e diversi altri autori mediante l’idea di “apprendimento cooperativo” (*cooperative learning*) e oggi appare sempre più chiaro che l’apprendimento si realizza con l’apporto di molteplici dimensioni riferibili non solo agli ordinamenti e ai piani di studio dichiarati (curriculum formale), ma anche al sistema di idee e valori profondamente radicati nelle persone impegnate nel contesto di apprendimento, che lavora sotto la superficie visibile delle azioni e che, pur non essendo esplicitamente descritto e dichiarato, influenza comunque l’apprendimento (curriculum informale).

Il curriculum informale si comunica nel modo in cui i docenti insegnano e stabiliscono relazioni con gli studenti e dovrebbe supportare quello formale sia nel contesto scolastico che nella vita professionale e quotidiana, considerando l’unità della persona. Quanto s’impara con l’esempio, non riferito a singoli atti o episodi, ma con l’abituale modo di porsi di fronte alle persone, alle cose, agli avvenimenti ecc., riflette in definitiva la virtù consolidata e abituale.

Proponiamo di tradurre “hidden” con “implicito”, più che “nascosto”, poiché nell’idea del nascondimento si trova una sorta di intenzione malevola e decettiva. Il senso originario di questo concetto però non è tanto quello di forviare, quanto piuttosto quello di uno stile che, sebbene non del tutto evidente a un primo sguardo, può poi mostrarsi a un’analisi ulteriore. Un implicito non necessariamente è un inganno, può anzi essere un valore aggiunto, laddove se ne abbia conoscenza.

Di fatto il curriculum implicito che necessariamente viene attualizzato durante il rapporto didattico tra docente e discente è essenziale per la buona riuscita dell’intervento formativo, per un buon magistero si sarebbe detto con vocabolario classico. Questo perché un’eventuale difformità o incongruenza tra il contenuto delle lezioni e lo stile didattico balza facilmente all’occhio, determinando una perdita della forza assertiva necessaria per la trasmissione dei contenuti. Consideriamo ad esempio una lezione, dove il docente stia illustrando la necessità di analisi accurate e precise rispetto a un determinato fenomeno, mentre lo stesso docente si caratterizza per una certa approssimazione nella puntualità con la quale assolve ai suoi impegni (correzioni degli esami, orari di ricevimento, evasione della corrispondenza ecc.). Questa distanza tra il contenuto delle lezioni e la forma

con la quale questo viene percepito, anche se forse non in modo del tutto esplicito, e questa percezione indebolisce la forza della proposta didattica. Di fatto il modello implicito veicolato dallo stile didattico testimonia silenziosamente, ma eloquentemente, a favore o contro il contenuto di ciò che s’intende trasmettere.

Per questo riteniamo importante riflettere su quanto di implicito comunichiamo nell’attività didattica. È interessante notare in aggiunta che quando venne coniato il concetto di Hc, alla fine degli anni Sessanta, l’attenzione era puntata sulle differenze di classe che venivano necessariamente trasmesse all’interno dell’insegnamento e su come queste differenze, che più precisamente venivano identificate nei termini di disuguaglianze, influissero negativamente non solo sull’apprendimento, ma molto più sulla “sopravvivenza scolastica” dei discenti. L’analisi che ci proponiamo di sviluppare nelle pagine seguenti, invece, vuole portare luce sull’altro polo della relazione educativa, vale a dire quello del docente: si cercherà quindi di capire quali siano gli impliciti che si trasmettono all’interno e all’esterno delle aule, e soprattutto come questo inevitabile bagaglio non solo influenzi l’attività didattica, ma la possa anche favorire.

Quest’ultimo aspetto è stato abbastanza negletto negli studi iniziali sul tema; l’Hc è stato per lo più interpretato come un re-tagging di valori volti a penalizzare gli studenti, mentre la nostra tesi prevede che, una volta riconosciuti gli atteggiamenti impliciti portati a lezione, questi possano essere non solo esplicitati, ma anche forgiati a vantaggio dell’attività didattico-educativa.

Per illustrare questo passaggio ci serviremo di una griglia di lettura dell’intero fenomeno didattico particolare, inquadreremo cioè l’ambito dell’insegnamento all’interno di quello di un servizio all’intelletto, teso a sviluppare e coltivare la ricerca della verità attraverso l’esercizio della parola, uno degli ambiti della carità intellettuale. Come scriveva Maritain: “se non amiamo il pensiero e l’intelligenza degli altri in quanto pensiero e intelligenza, come potremo sforzarci di scoprire di quali verità questo pensiero e questa intelligenza sono portatori?” (Maritain, 1976: pp. 69-70).

Carità intellettuale, servizio all’intelletto

L’espressione “carità intellettuale” ha una ben precisa tradizione che si radica nel dibattito teologico e filosofico tra Ottocento e Novecento: si tratta di un’espressione utilizzata dal beato Antonio Rosmini, fondatore dell’Istituto della Carità, per sintetizzare l’impegno pastorale suo e dei suoi figli spirituali nel campo degli studi filosofico-teologici. Egli così scriveva: “Poiché la carità è via alla verità e sua pienezza, la società che prende il nome dalla carità deve custodire in modo preclaro, contemplare e indagare la verità, ed essere ottima e instancabile promotrice della cognizione della verità fra gli uomini. Di qui deriva il genere di carità che abbiamo chiamato intellettuale, il quale tende immediatamente a illuminare e arricchire di cognizioni l’intelletto umano”².

¹ Benson R. Snyder, medico e psichiatra, è stato decano dell’Institute Relation del MIT, dove ha condotto le ricerche sui due curricula che sono poi confluite nel lavoro al quale ci riferiamo in questo articolo.

² Costituzioni dell’Istituto della Carità, n. 799. (1855).

Abbiamo deciso di adottare questa chiave di lettura per diversi ordini di ragioni. Primo: la carità è una virtù, non una dottrina, e l'attività didattica in quanto azione è meglio comprensibile attraverso una lente che non si esaurisca sul piano teorico dottrinale. Secondo: l'impegno nei confronti della verità può essere onorato, a patto di riconoscere che questa ci trascende strutturalmente; in questo senso il riferimento a una virtù così alta, addirittura teologale nella sua definizione, garantisce l'ancoraggio all'asimmetria presente sempre nella relazione tra intelletto e verità.

Sotto questo profilo siamo consci del fatto che la virtù specifica del rapporto con la verità è l'umiltà, che ci ricorda, infatti, la naturale dinamica conoscitiva tra chi ancora non sa e ciò che vorrebbe imparare, e senz'altro nel pacchetto di virtù necessarie all'attività di docenza questa non può mancare, nondimeno puntiamo l'attenzione sulla carità e sulla sua accezione di servizio per l'intelletto, perché ci pare che aiuti meglio a capire la specificità della relazione educativa.

Si potrebbe dire, parafrasando Aristotele³, che tutte le virtù si acquistano e imparano non dai libri, ma dall'esempio delle persone "eccellenti" e cioè virtuose. Se manca la mediazione del rapporto interpersonale, la forza propria di ogni virtù non "passa" nella condotta e nella vita quotidiana. Ciò che deve muovere il docente è un vero rispetto e interesse per il bene dell'intera persona dello studente⁴.

Un'altra ragione per cui il focus sulla dimensione del servizio risulta utile in questo discorso è data dalla constatazione secondo la quale: "La verità non si impone con la forza, ma con le armi della persuasione umile e caritatevole. Infatti nessuno è depositario della verità: ci sono semi della verità dispersi un po' dovunque che devono essere individuati e accolti per arrivare disinteressatamente a una verità che ci possiede e di cui nessuno può arbitrariamente disporre" (Gaudio, 2007: p. 90).

Quest'impostazione ci permette un altro affondo di portata pedagogica strettamente radicato nella relazione tra ricercatore e verità. Si è visto infatti come questa relazione sia di natura asimmetrica, del pari è asimmetrica anche la relazione docente-discente; quest'ultima asimmetria però può celare un pericolo, se non viene letta e interpretata alla luce della prima. È facile, infatti, da parte del docente incorrere nel rischio di assumere un atteggiamento autoritario in forza dell'inevitabile differenza tra sé e gli studenti nell'esposizione della disciplina, di cui evidentemente (e auspicabilmente) avrà maggior competenza. Questo rischio viene però scongiurato laddove rimanga viva la percezione dell'asimmetria originaria tra verità e ricercatore che, per quanto preparato e competente, non potrà mai esaurire lo scibile del proprio ambito, ed è segno di buona attività di ricerca quello di rievocare con frequenza questo stato di fatto. Questa rievocazione

infatti, oltre che un dovere di onestà intellettuale, se autentica non può non produrre l'effetto di una sana modestia speculativa, ma soprattutto ricolloca docente e discente sulla direttrice maestra di apprendisti del vero, pur se da altezze diverse. Si ridisegna cioè quell'alleanza educativa che è il vero fulcro di una didattica efficace.

Un'ulteriore ragione forte a favore dell'impiego di questa "categoria" è la sua irriducibilità all'ambivalenza moderna del professionista disincantato (Weber, 1992), ovvero di quella figura professionale che, levatasi il camice, cambia pelle, come se non vi fosse unità di vita e comunicazione tra gli ambiti professionale e domestico. "Uno scienziato che profonde tutto il suo tesoro di intelligenza e di pazienza in una probabile scoperta e non è poi capace di dialogo a casa o di dedicare tempo ai suoi studenti, è certamente un uomo lontano dall'unità sapienziale" (Gaudio, 2007: p. 93).

Tentiamo ora di operare il raccordo necessario tra questa virtù a servizio dell'intelletto e il curriculum implicito. Prendiamo a modello il celebre inno alla carità composto da San Paolo nella prima lettera ai Corinzi, al capitolo 13, laddove si dice che: "La carità è paziente, è benigna la carità; non è invidiosa la carità, non si vanta, non si gonfia, non manca di rispetto, non cerca il suo interesse, non si adira, non tiene conto del male ricevuto, non gode dell'ingiustizia, ma si compiace della verità".

Gli attributi che vengono elencati e che costituiscono in un certo senso i modi della carità individuano uno stile nell'esercizio di questa virtù; allo stesso modo si può comprendere quale possa essere lo stile nell'esercizio del mandato didattico da parte del docente. Pazienza e benevolenza sono senz'altro virtù imprescindibili nell'attività didattico/formativa, ma ancor più interessanti sono i riferimenti alla modestia, nella forma negativa del "non si vanta, non si gonfia", così come quelli alla necessità del rispetto, del disinteresse, della moderazione e alla verità, in cui si compiace⁵.

Questi valori dovrebbero essere impliciti in ogni curriculum che si voglia forgiato per l'esercizio della docenza, ne sono infatti il presupposto e non si apprendono però secondo il classico iter curriculare, non si guadagnano cioè mediante la partecipazione a corsi o tramite il conseguimento di diplomi *ad hoc*; si acquisiscono al contrario con la pratica assidua e mirata della disponibilità al dialogo e alla condivisione con i discenti, vivendovi assieme, facendosi carico delle loro difficoltà e promuovendone le capacità. In altri termini, li si acquisisce "agendoli", come ogni virtù.

Un'ultima ragione che vogliamo illustrare a favore della pertinenza del criterio da noi adottato trova fondamento nella filosofia di Sant'Agostino, più precisamente nelle considerazioni svolte dal Santo di Ippona sulla figura del Maestro⁶. Con insuperata finezza d'analisi l'autore ribalta la concezione

³ Il riferimento in questo caso è all'*Etica Nicomachea* dello Stagirita, dove si spiega la differenza tra conoscenza teorica e pratica.

⁴ Sempre attuali le parole dell'Apostolo il quale ci ricorda che mentre: "la scienza gonfia, è la carità che edifica (I Cor 8,2)".

⁵ Esiste un'interessante consonanza tra questo tema e quello dell'amicizia virtuosa, esplorato da Polo L. *La amistad en Aristóteles*. Anuario Filosófico 1999;XXXII. Univesidad de Navarra:477-485.

⁶ Il riferimento è chiaramente al *De Magistro*.

classica dell'insegnamento, notando che la polarità dei concetti *docere et discere* non riflette la realtà dell'apprendimento, al contrario questo si realizza al di là delle parole pronunciate dal maestro. Il linguaggio, infatti, nella lezione agostiniana non è portatore di conoscenza, ma dei segni della conoscenza, quest'ultima si realizza *in interiore homini*. Le parole del maestro sono gli strumenti mediante i quali, nella propria interiorità, il discente perviene alla chiarezza conoscitiva. La novità della pedagogia agostiniana non è però "semplicemente" la scoperta dell'interiorità (Piccolo, 2009; Cary, 2010), questo guadagno capitale era già stato ottenuto dalla speculazione platonica, quanto piuttosto la scoperta che all'interno dell'uomo esiste un Maestro più vero che permette di aderire e valutare la conformità delle parole alle cose. Il compito del docente quindi è certamente maieutico, ma la maieutica alla quale si fa riferimento è collaborativa, l'evento dell'apprendimento risiede in ultima istanza sulle spalle di un Maestro più autorevole, collocato all'interno della coscienza del discente.

"Piuttosto, quando hanno spiegato con parole tutte queste discipline, che dichiarano di insegnare, comprese quelle della morale e della filosofia, allora coloro che sono chiamati discepoli, considerano in se stessi se siano state dette cose vere, osservando cioè quella verità interiore come possono"⁷. Queste parole si fanno ancora più esplicite nelle *Retractationes* I,12: *In quo disputatur et quaeritur, et invenitur, magistrum non esse, qui docet hominum scientiam, nisi Deum*, che potremmo tradurre così: nella ricerca, nel confronto e nella scoperta non esiste tra gli uomini maestro che insegna, se non Dio stesso.

Se tutto ciò è vero, capiamo perché allora la virtù primaria nella relazione didattica è la carità.

Il rapporto sussistente infatti tra verità, pensiero e linguaggio è tale per cui, per giungere all'una, si deve passare attraverso gli altri, ma questo passaggio richiede una generosità interpretativa, una magnanimità intellettuale e una capacità di *intus legere* che non si possono avere, se manca l'amore per l'oggetto di studio. Esploreremo poco più avanti questa virtù particolare che è la *studiositas* e che radica profondamente nella carità intellettuale, ora approfondiremo il tema del curriculum implicito mediante un'analogia mutuata dall'epistemologia, che ci permetterà di focalizzare alcuni aspetti significativi.

Tacit knowledge e hidden curriculum

Il concetto di *tacit knowledge*, conoscenza implicita, è stato introdotto nella letteratura scientifica (Polanyi, 1958; 1966) da Michael Polanyi nel volume *Personal Knowledge* pubblicato nel 1958, le famose parole con le quali l'autore sintetizzò quest'idea furono: "we can know more than we can tell" (Polanyi, 1966: p. 4), sappiamo più di quello che diciamo. Come si può vedere questa tesi è molto vicina a quella

del curriculum implicito, anzi per molti versi se ne può dire l'antesignana, in entrambi i casi, infatti, abbiamo una dimensione implicita, silente ma essenziale, che permette l'esercizio delle facoltà superiori: la conoscenza da una parte, la trasmissione del sapere dall'altra.

L'analogia tra le due idee va oltre quest'aspetto formale, infatti anche nella conoscenza implicita l'aspetto pratico è fondamentale, si riconosce cioè quella dimensione del sapere che non è espressa verbalmente, ma che nondimeno risulta necessaria per l'esercizio di numerose attività. I classici esempi riportati per illustrare questa realtà sono l'andare in bicicletta, suonare uno strumento musicale o guidare un'auto, tutte attività che non si possono imparare teoricamente, ma che richiedono necessariamente un'esperienza pratica, grazie alla quale acquisire quella fluidità e familiarità necessarie alla riuscita del compito. Da diverso tempo questo concetto è anche oggetto di studio della metodologia clinica (Tamboe e Ghilardi, 2015: pp. 288-9; Engel, 2008), all'interno della quale si è notato come certe competenze diagnostiche non possano essere insegnate semplicemente in aula, ma richiedano un apprendistato e una pratica assidui. Si pensi ad esempio a un radiologo in erba di fronte alle prime lastre, nelle quali difficilmente potrà vedere qualcosa più che delle ombre e forme sfumate, pur avendo tutte le conoscenze necessarie per riconoscere il significato di quelle vaghe sagome. Dopo alcune settimane di pratica, affiancata dagli insegnamenti dei più esperti, il suo paesaggio mentale di fronte a questi referti sarà mutato e là, dove prima non vedeva che ombre, comincerà a riconoscere i segni di una morfologia, di una funzione o di una patologia molto più complessa, con i suoi ritmi e le sue anomalie. Un dato sino a quel momento muto comincerà a "parlare" e a divenire significativo, quando cioè la *set* di conoscenza implicita inizierà a dispiegare il proprio potenziale.

L'esempio mutuabile dalla medicina ci può aiutare a esplorare ulteriormente questo concetto. L'idea stessa di occhio clinico, se per molti versi può essere considerata imprecisa o approssimativa, però individua quella caratteristica non altrimenti esprimibile della consuetudine all'osservazione clinica, che comporta un vero e proprio *habitus* del vedere. Lo sguardo del medico di lungo corso si è plasmato con l'esperienza professionale, e quando oggi si posa su un paziente porta con sé tutta la pratica esercitata nel corso degli anni, i colori hanno per lui un significato particolare, così come i suoni uditi durante l'auscultazione o i tessuti percepiti attraverso la palpazione, ma soprattutto la visione generale del paziente sarà diversa da quella di un collega più giovane, e non perché quest'ultimo abbia studiato meno, ma perché inevitabilmente avrà fatto minor esperienza. Quando Osler ammoniva i propri allievi a non valutare tanto che tipo di patologia avessero i loro pazienti, quanto piuttosto a capire prima che tipo di pazienti avessero quella patologia, in fondo stava ribadendo quest'idea.

Un'altra abilità tacita, ma non meno essenziale, per una buona diagnosi è la capacità di raccogliere un'anamnesi

⁷ Sant'Agostino, *De Magistro*, cap. 14, linea 15.

(Schwartzstein, 2015)⁸ il più possibile completa. Molto spesso il successo di questo aspetto della visita dipende dal grado di connessione che il medico è in grado di istituire con il paziente, dalla capacità cioè di farsi percepire attenti, non sbrigativi, ma interessati a quanto si viene ascoltando. Anche questa dimensione non si apprende nei manuali, che al massimo possono spiegare l'importanza di quest'aspetto, ma richiede una pratica lunga, assidua e dedicata.

Da quello che abbiamo detto dovrebbe risultare evidente come questa forma di conoscenza implicita, che per molti versi costituisce l'Hc, riposi in qualche modo nelle persone che ne sono portatrici, più che nelle parole. La si può descrivere appunto come un *know how*, contrapposto al più classico *know what* (Ryle, 1945). In letteratura questa dimensione conoscitiva viene definita anche come *embodied knowledge* (Madhavan e Grover, 1998), ovvero come quella conoscenza depositata nel nostro corpo, nella sua memoria motoria e negli schemi comportamentali che si innescano ogni qualvolta ci impegniamo in compiti particolari. L'esempio più immediato è ancora quello dell'andare in bicicletta: un'azione semplice ma composta da diversi elementi che, una volta imparata, ci torna utile anche dopo anni di inattività. Lo sviluppo di questa nozione ha portato all'elaborazione dell'idea ancor più radicale di *embodied intelligence* (Pfeifer e Bongard, 2007), adottata oggi in robotica, dove si è deciso di sfumare l'approccio *top down* dell'intelligenza artificiale a favore di quello cosiddetto *bottom up*, ovvero facente perno sull'intelligenza incorporata nelle componenti hardware. Si è cioè deciso che, anziché dotare i robot di *software* complessi per governare centralmente ogni loro snodo meccanico, è più "ecologico" svilupparne l'hardware, studiando le giunzioni in modo che queste si possano coordinare reciprocamente senza far riferimento massiccio a un centro decisionale unico. Questo modello è stato mutuato dalla biologia e dal riconoscimento dell'intelligenza corporea osservabile negli organismi viventi.

Senza esplorare ulteriormente questa branca dell'epistemologia contemporanea (Ghilardi, 2015), ci interessa qui focalizzare un elemento importante di questa dinamica, quello dell'apprendimento mediante la familiarità. Mentre la conoscenza esplicita, teorica, si può apprendere in linea di principio senza un maestro che ce la veicola, attraverso lo studio individuale dei manuali, quest'altro tipo di conoscenza richiede invece necessariamente una prossimità con chi sia esperto in questo genere di azioni. Si potranno leggere decine di manuali di ciclismo ma, finché resteremo seduti, non apprenderemo mai realmente come mantenerci in equilibrio sui pedali.

Questa considerazione, tanto semplice quanto necessaria, ci porta al concetto nobile di scuola che mettiamo in

conto ora di analizzare più dappresso secondo il taglio interpretativo adottato sino a ora. Non c'è infatti maestro laddove non ci sia una scuola, anzi si potrebbe invertire il senso di quest'ultima affermazione e rilanciare la tesi secondo la quale è il maestro che produce scuola, se assolve correttamente al proprio mandato. Cerchiamo di chiarire.

Sulla nozione di scuola

Siamo al cuore della riflessione che vogliamo sviluppare, vale a dire che nella nozione di scuola, o meglio, in quella di "fare scuola", visto che questa è una riflessione sulla pratica, sono presenti tutti gli elementi che siamo venuti trattando sino a ora: Hc, carità intellettuale, didattica, formazione, maestro, discente e *studiositas*. Proviamo ora a raccogliere queste idee in modo più sintetico.

Il curriculum implicito ha reso evidente come il rapporto educativo non si gioca sul terreno della sola didattica, al contrario cresce e si sviluppa in quell'esperienza unica e complessa che è la relazione tra allievo e maestro. Marchiamo i termini allievo e maestro che indicano una particolare dinamica relazionale, piuttosto dimenticata nel vocabolario moderno che prevede invece il binomio studente-professore. Volendo semplificare molto la differenza tra queste due coppie, possiamo dire come ci ricorda San Gregorio Magno che "chi, per dovere del suo incarico, deve dire cose elevate, per questa stessa necessità è obbligato a viverle", il magistero del maestro è unitario ed esemplare; quello del professore è scientifico e distaccato, così come d'altra parte l'allievo (che nell'etimo stesso del suo nome *alere* ricorda il nutrimento) assimila il modello del maestro insieme all'insegnamento, lo studente invece riceve le informazioni dal professore.

Questa funzione di maestro non coinvolge solo i docenti-professori, ma può essere svolta da varie figure di docenti: per esempio negli attuali ordinamenti di medicina, un ruolo fondamentale viene spesso svolto dai cosiddetti tutor clinici, che tramite un insegnamento basato sulla didattica a piccoli gruppi e di tipo eminentemente pratica, mirano a far acquisire determinate abilità (*skills*) necessarie alla buona pratica medica.

Questo apre però anche la strada per altre riflessioni: quali sono le abilità che un buon medico deve acquisire? Queste vanno oltre le conoscenze "mediche" e la capacità di applicare queste conoscenze: si tratta di tutte quelle capacità che potremmo chiamare "relazionali", basate sui comportamenti e stili di approccio al paziente come persona.

È chiaro che in questi termini sarà solo il maestro colui a partire dal quale avrà senso la nozione di scuola, ovvero di quell'ambiente all'interno del quale vengono trasmessi i contenuti e i modi di una disciplina, mentre un professore, il professionista dell'intelletto, secondo la già richiamata accezione weberiana, non produce scuola, ma scienza, osservazioni disincantate, giudizi di fatto e non di valore, insomma, dottrina. Questi due modelli, ora estremizzati per ragioni di chiarezza argomentativa, non solo si trovano agli antipodi pedagogici l'un dall'altro, ma veicolano anche un'idea di scienza molto

⁸ Schwartzstein RM. *Getting the Right Medical Students Nature versus Nurture*. N Engl J Med. 372;17 nejm.org april 23, 2015. In questo lavoro si esplicita la necessità da parte delle facoltà di medicina di educare i propri studenti alla capacità di stabilire un legame empatico con i pazienti proprio al fine di migliorare la qualità delle anamnesi.

differente: veritiera quella del primo, coerente quella del secondo; impegnata nel primo caso, disincantata nel secondo.

Oggi difficilmente si potrebbe negare che sia il modello weberiano quello vincente, vale a dire quello a monte del quale si ritiene che l'attività scientifica non debba essere compromessa con la sfera dei valori, *wertfrei* secondo l'espressione dello stesso Weber, ma limitarsi a quella dei fatti oggettivi. Questo primato ha significative ricadute in ambito educativo e universitario: anzitutto rende impraticabile l'attività di scuola, vale a dire quella consuetudine tra allievo e maestro che abbiamo visto essere centrale nella trasmissione delle conoscenze e soprattutto delle abilità per poterle impiegare; secondariamente rinforza un modello di ricerca scientifica idealmente neutra, puramente oggettiva, tanto asettica quanto irraggiungibile.

Al contrario, tanto l'epistemologia quanto le scienze⁹ contemporanee hanno preso le distanze da questa concezione tutto sommato positivista del sapere scientifico; nondimeno rimane questa la radice di larga parte della struttura universitaria attuale e su cui vorremmo richiamare brevemente l'attenzione. Gli strumenti di arruolamento del personale docente rispondono, infatti, a questo tipo di logica "oggettiva", escludendo in modo quasi sistematico la possibilità di mantenere una continuità di scuola tra maestri e allievi, come se questa fosse un difetto da eliminare anziché un valore da preservare. La parola che abbiamo evitato sin d'ora di scrivere è "barone"; è questa la figura un po' caricaturale del mondo universitario, alla quale si pensa quando si plaude all'oggettività dei sistemi di valutazione contemporanei che dovrebbero assicurare una reale meritocrazia. Chiaramente è successo che siano stati commessi abusi e discriminazioni in nome di una del tutto fraintesa nozione di scuola, è successo cioè che dei maestri siano stati "cattivi maestri", con esiti del tutto deprecabili, ma l'errore dei singoli non può essere la ragione per abdicare a un sistema che invece nella sua natura ha consentito a innumerevoli generazioni di preservare conoscenze e competenze altrimenti non trasmissibili.

Oggettività e merito sono evidentemente valori da perseguire, il maestro lo sa perfettamente, anzi sono gli strumenti che gli permettono di formare i propri allievi, ma proprio per questo li deve saper adottare con quella carità intellettuale di cui si è detto. Metodo e disciplina, se non sono orientati dalla carità verso la verità, ci riconsegnano solo lo scheletro dei fenomeni che indaghiamo; allo stesso modo dei meccanismi di selezione asettici, non interessati alla biografia "scolastica" degli allievi, raccontano solo una parte della loro storia.

Le valutazioni cosiddette oggettive, condotte su criteri

esclusivamente bibliometrici, sono oggettive solo a patto di avere una concezione molto ridotta di oggettività, tale per cui l'oggetto sarebbe la semplice somma degli aspetti visibili, e visibili solo a una determinata luce. Detto fuor di metafora, la quantità di pubblicazioni prodotte da un ricercatore, così come la qualità delle riviste/case editrici presso le quali questi lavori sono stati pubblicati, non dicono molto dello stile di lavoro, della capacità di collaborazione, della disponibilità al confronto, della qualità didattica, dell'abnegazione e dell'impegno essenziali per condurre l'attività di ricerca in un determinato ateneo. Queste informazioni sono disponibili al maestro che lo ha formato, fanno parte di quel curriculum implicito che non comparirà mai nelle parole stampate sui formati curriculari standardizzati.

La medicina più di tutte le altre discipline ha sempre avuto nella nozione di scuola uno dei propri cardini testimoniali. A partire dalla scuola di Kos, passando per quelle antiche (si pensi alla scuola Salernitana, per fare solo un esempio tra i tanti possibili) e moderne (Federspil, 2011), è sempre stato bagaglio dei medici più illuminati quello di sapere che per eccellere nella propria arte occorre mettersi al seguito del migliore. L'idea stessa di primario ricorda questa struttura didattica, e non è il retaggio obsoleto di un modello gerarchico *ex auctoritate* nel senso deteriore del termine, quello "baronale" appunto, quanto al contrario una tradizione antica che raccoglie la ricchezza di un'esperienza magisteriale plurimillennaria.

Dagli albori della conoscenza occidentale la scuola nasce come comunità di maestri e discepoli in comunione di vita, a partire dall'accademia platonica, passando per il peripato aristotelico, per la stoà classica sino ai giorni nostri; chiunque avesse il desiderio di tramandare uno stile intellettuale, di indagine e ricerca costituiva una scuola, una struttura cioè nella quale esercitare il servizio (che potremmo considerare come ambito proprio della carità intellettuale) a favore dei propri allievi. Questo servizio richiedeva una frequentazione e una familiarità assidue, proprio perché l'esempio potesse veicolare anche tutta la necessaria dimensione implicita della disciplina. La nascita dell'università nel Medioevo mantiene e sviluppa questo aspetto, e non a caso essa è *comunitas docentium atque studentium*, dove l'idea di comunione tra docenti e studenti indica bene il legame che permette il passaggio dell'arte tra maestri e discepoli.

L'idea stessa di lezione è un'invenzione dell'università medievale che si strutturava secondo *lectio* e *disputatio*. Per il nostro tema è di interesse rilevare che le *lectiones*, letteralmente letture, non erano appunto semplici letture di autori riconosciuti come significativi per determinate questioni, quanto piuttosto l'esposizione argomentata delle tesi lì esposte con l'aiuto dei *magistri*, vale a dire di persone che per la consuetudine e la familiarità che avevano con quei testi potevano efficacemente illustrare ai *discipuli* il senso di ciò che stavano studiando. Quest'opera di delucidazione si avvaleva proprio di quelle conoscenze tacite, non comprese nell'attività curriculare eppure essenziali allo svolgimento della *lectio*.

⁹ A partire dai lavori di Popper, Kuhn, Feyerabend e Lakatos il dibattito epistemologico del secolo scorso ha smentito in modo chiaro la pretesa di oggettività completa accampata da una certa branca della scienza, la stessa idea di Hc ci aiuta a capire la complessità del passaggio del testimone scientifico, fare scienza richiede non solo il rigore metodologico invocato dai fautori del "disincanto" del mondo, ma soprattutto la passione per la ricerca del vero che non si limita al rispetto dei protocolli di ricerca.

Questo rapido scorcio sulle origini medievali dell'istituzione universitaria ci permette ora quell'approfondimento che abbiamo promesso poco sopra sulla virtù della *studiositas*, ovvero quell'*habitus* intellettuale che un buon maestro deve creare tra i propri allievi e che è stato oggetto di studio di uno tra i maggiori dei *magistri* medievali: San Tommaso d'Aquino.

Le virtù del maestro di medicina

Dovendo scegliere una virtù che caratterizzi in modo sintetico ma efficace ciò che vorremmo trovare nel retro-bagaglio di un curriculum implicito di studenti e docenti, la scelta con molta probabilità cadrebbe sulla *studiositas* (Reichberg, 1999): la virtù specifica di chi si occupa delle attività dello studio. Questa virtù, come tutte le virtù secondo la lezione aristotelica, si colloca a metà tra due vizi opposti che sono la curiosità¹⁰, la *vana curiositas*, e l'indolenza intellettuale, la distrazione potremmo dire. Il concetto viene definito da San Tommaso in questi termini: *vehemens applicatio mentis ad aliquid*¹¹, che potremmo tradurre con vigorosa applicazione dell'intelletto al proprio oggetto. Se l'oggetto primario della *studiositas*, che in questo caso proporremmo di tradurre con diligenza, è la conoscenza, l'oggetto secondario sono tutte le operazioni necessarie per acquisirla. Vale a dire che il maestro deve saper comunicare sicuramente la conoscenza, ma soprattutto l'*habitus* necessario per ottenerla e per evitarne un uso scorretto.

La parte più sottile della *questio* è però quella relativa ai vizi che insidiano la pratica di questa virtù, e qui l'esperienza accorta del maestro, quell'abilità che non trova spazio nei curricula formali, risulta essenziale. I vizi contrari all'esercizio della *studiositas* sono l'indolenza e la vana curiosità; mentre della prima San Tommaso non tratta, della seconda sviluppa un'interessante fenomenologia.

Sono quattro i generi di curiosità intellettuale¹² nei quali l'appetito conoscitivo può essere disordinato; qui considereremo solo i primi due.

La prima forma di curiosità da evitarsi sarà quella che ci portasse a disattendere i doveri stabiliti, per esplorare altri argomenti, per quanto interessanti possano essere. Poniamo il caso di un docente che, preparando una lezione, s'imbattesse in un argomento collaterale molto avvincente, e che quindi tralasciasse la preparazione del lavoro intrapreso per appro-

fondire il nuovo oggetto di studio. Questa distrazione sarebbe colpevole e per nulla mitigata dal fatto che il nuovo oggetto di studio possa essere di grande valore.

Una seconda famiglia di modi della curiosità disordinata è quella relativa all'utilizzo di fonti improprie. L'esempio riportato da San Tommaso illustra l'atteggiamento di chi faccia ricorso agli strumenti divinatori per conoscere il futuro. Sebbene anche oggi i *revival* del pensiero magico siano fenomeni frequenti, da sorvegliare con circospezione, possiamo però trovare applicazioni più inquietanti di quest'ammonizione. Si pensi, infatti, all'utilizzo dei dati provenienti da esperimenti sicuramente immorali come quelli condotti sulla clonazione umana e sui tentativi di ibridazione di DNA umano. Questo genere di dilemmi morali sono peraltro non inediti nella storia recente.

Eric Kandel, neuroscienziato di fama mondiale, nel suo intervento alla Society for Neuroscience nel 2005, approfondendo le origini scientifiche della Shoah, ha osservato che la comunità di medici e psichiatri, così come numerosi biologi interessati all'eugenetica, fin dal primo Novecento si trovavano del tutto a proprio agio con l'idea che sterilizzazione ed eutanasia fossero pratiche sociali accettabili allo scopo di purificare la razza, eliminando anzitutto i mentalmente ritardati, i malati mentali e quindi altri soggetti ritenuti un peso per la società: ebrei, zingari e altre minoranze. Kandel cita le interviste rivolte ad alcuni scienziati coinvolti in programmi di eugenetica, dalle quali emerge con evidenza come questi ritenessero di aver fatto in buona coscienza il proprio lavoro, ignorando totalmente la dimensione etica che con esso veniva aperta (Boella, 2008: p. 17; Ghilardi e Keller, 2012).

La *studiositas* quindi deve guardarsi dalla curiosità, nelle sue varie forme, e dalla pigrizia intellettuale. Quest'ultimo vizio si contrasta con l'esempio della puntualità, precisione intellettuale e pratica, l'amore per il dettaglio, la profondità speculativa, vale a dire con tutti quegli atteggiamenti mentali e comportamentali che riflettano la passione per la disciplina, tipica di chi l'abbia praticata per diversi anni e che la ritenga degna di investirci una carriera di studi. Se la sobrietà può essere considerata l'antagonista della curiosità, sarà la forza l'argine all'indolenza, in grado di fornirci quella "grinta cognitiva" necessaria a mantenere la mente nella debita concentrazione necessaria all'indagine conoscitiva.

Vale la pena concludere questo rapido *excursus* sulla virtù spesso negletta della *studiositas*, notando che nella trattazione tomistica essa viene considerata come appartenente alla virtù della temperanza (Pieper, 2001), che presiede a moderare le passioni.

Se la *studiositas* è importante per l'aspetto scientifico, tuttavia non è l'unica virtù necessaria a un buon medico.

Scriveva Edmund Pellegrino: "La medicina non è una scienza, né un'arte, ma una pratica che comporta principi etici" (Pellegrino e Thomasma, 1988). Non è dunque una scienza vera e propria, un semplice sapere definito da un oggetto di studio e da un metodo di indagine; ciò è probabilmente motivato dal fatto che l'oggetto della medicina è l'uomo stes-

¹⁰ Occorre precisare che, mentre oggi la curiosità è considerata quasi una virtù intellettuale, segno di una particolare vivacità delle mente e della tensione conoscitiva, la filosofia e la teologia classica al contrario la ritenevano il frutto del mancato esercizio di moderazione nei confronti del genuino desiderio di conoscenza. Vale a dire che, proprio per coltivare la vivacità delle mente e la sua forza speculativa, occorre l'esercizio della virtù moderatrice della curiosità che, se non viene regolata, tende al contrario a distruggere il difficile equilibrio mentale necessario per una conoscenza profonda.

¹¹ San Tommaso, *Summa Theologica*, IIa IIæ Quæstio 166, A. 1.

¹² San Tommaso, *Summa Theologica*, IIa IIæ Quæstio 167, A. 1.

so, che contemporaneamente ne è anche il soggetto: colui che fa “scienza” è a un tempo colui verso il quale tale “scienza” è rivolta. Ancora di più: l’uomo “oggetto” della medicina non è mai inteso come l’uomo universale (l’Umanità), ma è, al contrario, il singolo uomo concreto, l’uomo *hic et nunc*, in una parola la “persona”. Ma la persona umana è inoggettivabile, come scriveva Max Scheler (1874-1928), cioè non riducibile a un semplice oggetto, poiché irriducibili e non oggettivabili sono i suoi atti. Se dunque la medicina non è solamente una scienza, d’altra parte non è nemmeno definibile esclusivamente come una tecnica, ma non è neppure una sintesi di teoria e pratica: è piuttosto una relazione inter-umana che nasce da un bisogno, la cura o la salute, e dall’offerta di un aiuto, quello del medico. Per dirla con un paradosso, “la medicina è una scienza non-scienza con un oggetto inoggettivabile, che si risolve in una prassi relazionale” (Valera, 2012).

I tradizionali pilastri su cui si erige la formazione del medico trovano un fondamento nella costruzione del sapere: le conoscenze di base e le conoscenze cliniche costituiscono il sapere; le conoscenze pratiche e applicative come la gestualità, la manualità (*clinical skills*) e anche il ragionamento clinico determinano il saper fare; infine la capacità di scelta e di relazione permettono il saper essere, punto di arrivo del processo di apprendimento, ma mai completamente compiuto. L’obiettivo è di giungere a una sintesi di questi aspetti che concorrono insieme allo stesso fine, ma proprio per questo devono essere presenti senza carenze o ipertrofie di uno rispetto agli altri, e svilupparsi in modo armonico ed equilibrato durante il processo di formazione.

L’integrazione dei saperi è un pre-requisito per l’integrazione delle discipline all’interno dei corsi, capace di coniugare l’interpretazione scientifica dei fenomeni con l’applicazione oculata delle conoscenze nella cura delle persone. Perché infatti la cura della persona non sia solo terapia¹³, richiede che si attinga a saperi diversi: da quello biologico a quello psicologico, da quello antropologico a quello epistemologico, da quello estetico a quello etico (Vettore, 2002: pp. 7-12).

Qui s’inserisce la nostra riflessione sul ruolo del docente-maestro.

In primo luogo va notato che questa funzione di maestro non coinvolge solo i docenti-professori, che si rivolgono agli studenti principalmente *ex cathedra*. Modernamente nell’insegnamento della medicina sono state inserite, come abbiamo accennato, diverse figure di docenti-tutor e di tutor clinici, che svolgono un ruolo fondamentale nell’insegnare il “saper fare il medico”: tramite metodologie didattiche di tipo interattivo ed eminentemente pratiche, organizzate per il singolo studente o per piccoli gruppi, l’obiettivo è di far acquisire determinate abilità necessarie alla buona pratica medica.

Ma, come detto sopra, la medicina non è solo scienza, né solo pratica. È anche pratica relazionale, interazione tra persone (tra medico e paziente, famiglie, colleghi ecc.), che non può essere avulsa da principi etici. Le abilità che un buon medico deve acquisire vanno quindi oltre le conoscenze strettamente “mediche” e la capacità di applicare queste conoscenze: si tratta di tutte quelle capacità che potremmo chiamare relazionali ed etiche, basate su valori, comportamenti e su stili di approccio principalmente al paziente nel rispetto della sua dignità come persona.

Sul piano formativo questo approccio privilegia l’interattività, permette allo studente di essere maggiormente protagonista, e gli richiede di sviluppare capacità di relazione, così come anche tutte le altre virtù, o capacità acquisite (il saper essere medico), che un paziente si aspetta in un buon medico; tali capacità non sono innate, e sono quindi oggetto di trasmissione da parte di un maestro, il cui compito fondamentale, alla fine, è insegnare a essere medico.

Conclusioni

Riprendiamo ora il *fil rouge* che ci ha condotto in questa riflessione, tentandone una sintesi. Le domande alle quali rispondere sono dunque: come si raccorda la carità intellettuale con questa missione magisteriale? Come essere buoni maestri, maestri cioè capaci di trasmettere il ricco bagaglio necessario all’esercizio della professione medica? Come rendere esplicito l’implicito?

Partiamo da quest’ultimo punto. L’esplicitazione dell’implicito. Riprendiamo l’esempio ciclistico già illustrato, considerando come in effetti può essere svantaggioso in certi casi esplicitare i singoli passaggi necessari all’equilibrio della pedalata. Un’attenzione troppo focalizzata sul singolo movimento può infatti pregiudicare la dinamica e la fluidità essenziali per la riuscita del compito. In questo caso la forma di esplicitazione migliore non sarà quindi uno zoom sul singolo elemento, ma la messa a tema della necessità di fluidità dell’intero complesso. Quest’operazione potrà avvenire non tanto attraverso dimostrazioni teoriche, quanto mediante l’esempio pratico.

La carità intellettuale ci aiuta molto in questo caso, anzitutto perché siamo nell’ambito pratico: questa virtù infatti si agisce, non si “predica”. Nello specifico la carità a servizio dell’intelletto ci spinge con sollecitudine a rimuovere tutti gli ostacoli che dovessero frapporsi tra il cammino dei nostri studenti e la loro meta. Anche qui possiamo essere più specifici, anzitutto esplicitando quale sia questa meta, chiarificando quindi che l’intelletto tende naturalmente alla verità e che questa dimensione deve rimanere l’orizzonte di ogni ricerca scientifica.

L’applicazione di questa prima diaconia intellettuale alla medicina sarà poi relativa alla verità sull’uomo, sia quella fisiologica, sia quella psicologica, sia quella spirituale, relazionale ecc. Se chiaramente il docente-medico non potrà essere anche psicologo, confidente e quant’altro, è però importante

¹³ Precisiamo inoltre che anche per l’efficacia della terapia tutte queste dimensioni sono necessarie. Il problema della *compliance* dei pazienti, ovvero della loro attitudine ad attenersi o al contrario disattendere le indicazioni mediche, radica qui. È importante quindi sapersi fare ascoltare dal paziente, non semplicemente informarlo.

che sappia come tutti questi fattori giochino un ruolo decisivo nel percorso di ripristino della salute¹⁴.

Lo statuto epistemologico della medicina è decisamente complesso, come è stato detto non la si può definire propriamente una scienza, ma neppure un'arte o una pratica, è senz'altro un po' di tutto questo, ma nel suo complesso è più della semplice somma di queste sue componenti; è una disciplina che semplicemente non ricade nelle categorizzazioni formali, con le quali siamo soliti disegnare le mappe dei saperi. Alla luce di questo rilievo e consci del fatto che il medico ha come oggetto delle proprie cure il paziente, vale a dire la persona che soffre, il riferimento alla carità intellettuale come metodo e stile tanto di studio quanto di condotta assume un significato speciale. La carità al servizio dell'intelletto infatti è curatrice in diversi sensi. Il primo ha a che vedere con la dimensione della verità, il maestro che sa custodire e promuovere negli allievi la ricerca disinteressata e spesso faticosa del vero in ogni sua dimensione, non ultima quella interiore su noi stessi, assolve a un compito tanto alto quanto necessario. Attrezzare i propri studenti con questo bagaglio significa dare loro lo strumento essenziale per svolgere i propri assegnamenti in vera scienza e vera coscienza.

Un secondo significato, implicito, la dimensione caritativa pura, di servizio per molti versi. Se torniamo alla descrizione paolina della carità, scopriamo di essere in una dimensione illuminata dalla gioia della condivisione del bene, non cioè nella pur nobile sfera del dovere da assolvere, ma in quella ben più piena della perfezione da raggiungere. La pazienza, la benevolenza, la modestia, il rispetto, l'abnegazione, la misericordia, la giustizia e la veracità sono tratti dell'animo che non possono non attrarre. Chiunque abbia la fortuna di avvicinare qualcuno con il sapore di anche solo una tra queste virtù, avrà la possibilità di interiorizzare un modello che gli parlerà a lungo, e le parole che in questa conversazione gli saranno rivolte saranno a loro volta parole di carità.

Un ulteriore vantaggio a favore dell'impiego di questa virtù è la riappacificazione concreta tra l'ambito scientifico e quello umanistico. La carità intellettuale, infatti, vive di entrambe queste dimensioni, arricchite però l'una dell'altra, così che la scienza non sarà più un'arida compilazione di conoscenze distaccate, ma al contrario un sapere profondo, umano e personale, in grado di appagare la più nobile aspirazione della nostra natura, quella di conoscere per beneficiare.

Per concludere, la carità intellettuale, è prima di tutto carità, vale a dire una virtù teologale, che procede cioè da Dio stesso. Nella teologia scolastica vigeva l'assioma attribuito a Dionigi l'Aeropagita secondo il quale *bonum est communicativum sui*, il bene per sua natura tende a diffondersi, a comunicarsi. La carità intellettuale, così come siamo venuti

interpretandola, si colloca in questa traiettoria di comunicazione gratuita tipica del bene, quello degli studenti come quello dei pazienti, ma anche quello dei docenti.

Bibliografia

- Boella L. *Neuroetica*. Milano: Cortina 2008.
- Cary Ph. *Augustine's invention of the inner self. The legacy of a christian platonist*. New York: Oxford University Press 2010.
- Engel PJH. *Tacit knowledge and visual expertise. Medical diagnostic reasoning: implications for medical education*. Medical Teacher 2008;30:184-8.
- Federspil G, Realdi G, Scandellari C, et al., editors. *Le scuole cliniche italiane*. Padova: Padova University Press 2011.
- Gaudio E. *Carità intellettuale e vita universitaria*. In: Leuzzi L, editor. *La carità intellettuale, percorsi culturali per un nuovo umanesimo. Scritti in onore di Benedetto XVI*. Roma: LEV 2007.
- Ghilardi G. *Epistemology of robotics: an outline*. In: Bertolaso M, editor. *The future of scientific practice*. London: Pickering & Chatto 2015.
- Ghilardi G, Keller F. *Epistemological foundation of biometrics: an outline*. In: Mordini E, Tzovaras D, editors. *Second generation biometrics: the ethical, legal and social context*. London: Springer 2012.
- Jackson P. *Life in classrooms*. New York: Holt Reinhart and Winston 1968.
- Madhavan R, Grover R. *From embedded knowledge to embodied knowledge: new product development as knowledge management*. J Marketing 1998;62:1-12.
- Maritain J. *Il filosofo nella società*. Brescia: Morcelliana 1976.
- Pellegrino D, Thomasma C. *For the patient's good: the restoration of beneficence in health care*. New York: Oxford University Press 1988. Ed. ital.: *Per il bene del paziente: tradizione e innovazione nell'etica medica*. Cinisello Balsamo: Paoline 1992.
- Pfeifer R, Bongard J. *How the body shapes the way we think*. London: MIT Press 2007.
- Piccolo G. *I processi di apprendimento in Agostino d'Ippona*. Roma: Aracne 2009.
- Pieper J. *La temperanza*. Brescia: Morcelliana-Massimo 2001.
- Polanyi M. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press 1958.
- Polanyi M. *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press 1966.
- Polo L. *La amistad en Aristóteles*. Anuario Filosófico 1999;XXXII:477-85.
- Reichberg GM. *Studiositas, the virtue of attention*. In: McInerney D, editor. *The common things: essays in Thomism and education*. Mishawaka Indiana: American Maritain Association 1999, pp. 143-52.
- Ryle G. *Knowing how and knowing that*. In: *Collected Papers, vol. 2: Collective Essays 1929-1968*. London: Hutchinson 1971, pp. 212-25.
- Schwartzstein RM. *Getting the right medical students nature versus nurture*. N Engl J Med 2015;372:17.
- Snyder Benson R. *Hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf 1971.
- Tambone V, Ghilardi G. *La mucca pazza e il dottor Watson, filosofia e deontologia dell'agire medico*. Roma: SEU 2015.
- Valera L. *Centralità dell'ecologia umana per la medicina*. Medic 2012;20:22-6.
- Vettore L. *Prefazione*. In: Binetti P, De Marinis MG, editors. *La prospettiva pedagogica nella facoltà di Medicina*. Roma: Società Editrice Universo 2002.
- Weber M. *La scienza come professione*. Milano: Rusconi 1992.

¹⁴ Vale la pena di ricordare che la nozione di salute deriva dal latino *salus* che, prima che salute in senso fisico, significa salvezza, questo a ribadire la complessità del compito medico, che non si esaurisce mai sul piano meramente fisiologico.

L'*hidden curriculum* nella formazione infermieristica: evoluzione del concetto e implicazioni attuali

Hidden curriculum in nursing education: evolution and current implications of the term

ANNALISA RASO¹, DANIELA CASASANTA², LORENZA GARRINO³,
VALERIO DIMONTE³, MICHELA PIREDDA², MARIA GRAZIA DE MARINIS²

¹ PhD student, Università di Roma "Tor Vergata"; ² Università Campus Bio-Medico di Roma;

³ Università di Torino

Il termine *hidden curriculum* (Hc), ampiamente diffuso nella letteratura pedagogica, sta a indicare una molteplicità di circostanze che modellano il comportamento degli studenti, ma che non ha nulla a che vedere con i contenuti curriculari esplicitamente dichiarati dagli ordinamenti e dai piani di studio. Negli anni '80 la formazione infermieristica inizia a interessarsi all'Hc, alla luce del persistente e incolmabile gap tra teoria e pratica. In seguito l'Hc ha consentito di riflettere sulla relazione studente-ambiente formativo nella consapevolezza che, la relazione tra chi educa e chi vuole essere educato, si svolge in un ambiente molto complesso sotto il profilo sociale e organizzativo e presenta caratteristiche che vanno oltre ciò che l'educatore consapevolmente si propone. Esplorando il concetto dell'Hc attraverso il contributo di coloro che ne hanno fatto oggetto di indagine specifica in ambito infermieristico, emergono alcuni fattori costituenti rappresentati: dai comportamenti osservati dagli studenti durante il tirocinio, dal rapporto complesso tra formazione teorica e pratica, dal linguaggio professionale, dagli ambienti in cui si svolge la formazione e dalla relazione con tutte le figure che veicolano valori, credenze e atteggiamenti propri di quella professione.

Parole chiave: *Hidden curriculum*, formazione infermieristica, gap teorico-pratico, ambienti formativi

The term hidden curriculum (Hc), widely used in the pedagogical literature, refers to a variety of circumstances that shape student behaviours, but that has nothing to do with the explicitly stated curricular content. The interest of nursing education on Hc starts around 1980, triggered by the persistent and unbridgeable gap between theory and practice. The reflection on Hc focuses on the student-learning environment, based on the awareness that the relationship between the educator and those who want to be educated takes place in a very complex environment in terms of social and organizational characteristics, and presents features that go beyond the conscious aim of teachers. From the exploration of Hc through the contribution of specific studies in the field of nursing, the following constituent factors emerge: the behaviours observed by students during clinical training, the complex relationship between theoretical and practical training, the professional language, the environments in which the training takes place and the relationship with all the figures that convey specific professional values, beliefs and attitudes.

Key words: *Hidden curriculum, nursing education, theory-practice gap, learning environments*

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Annalisa Raso
Dipartimento di Biomedicina e Prevenzione
Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Viale Montpellier 1, 00166 Roma

Un termine controverso

Un contesto formativo trasmette molti più insegnamenti rispetto a quelli esplicitamente dichiarati negli ordinamenti e nei piani di studio. (Cook, 1991; Tanner, 1990). Si tratta di messaggi veicolati dai valori sociali, dal comportamento del docente, dal contesto culturale e dalle norme che lo regolano. Sebbene vengano trasmessi in modo non intenzionale, questi messaggi formano profondamente lo studente (Cook, 1991) e sono noti come *hidden curriculum* (Hc), in italiano, *curriculum nascosto*. Tale espressione, pur ampiamente diffusa nel linguaggio pedagogico e nella letteratura di settore, suscita non poche perplessità e critiche riferite soprattutto all'uso dell'aggettivo *nascosto*, il cui significato rimanda alla volontà dell'educatore di voler sottrarre qualcosa alla vista degli studenti e mantenerlo intenzionalmente segreto (Cook, 1991). Per questo motivo, altri termini come apprendimento informale, insegnamenti impliciti, e para-curriculum vengono spesso usati in alternativa a Hc (Cook, 1991; Carlson et al., 2010; Del Prato, 2013; Finnerty e Pope, 2005) per meglio evidenziare i valori, le disposizioni e le aspettative che, pur avendo poco a che fare con obiettivi, contenuti curriculari e metodi di insegnamento esplicitati, influenzano direttamente la progressione degli studenti e si rivelano essenziali per il loro successo scolastico e accademico.

Il curriculum nascosto nei percorsi scolastici

L'interesse per l'Hc è già presente all'inizio del XX secolo, con il pedagogista Durkheim il quale comprese che la scuola è promotrice di messaggi impliciti che predeterminano il comportamento del bambino. (Margolis, 2001). Negli anni '60 il collega Jackson coniò il termine Hc che da allora verrà ampiamente utilizzato in ambito pedagogico. L'Hc si riferisce a "l'insieme di valori, disposizioni, aspettative sociali e comportamentali che permettono agli studenti di ottenere riconoscimenti a scuola" (Kentli, 2009, p. 86). Questa definizione fa riferimento a una molteplicità di circostanze che non ha nulla a che vedere con i contenuti curriculari veri e propri, ma che modellano il comportamento degli studenti per essere pienamente e positivamente inseriti nel percorso di formazione e di studio. Vedi ad esempio: il rispetto dell'ordine e degli orari scolastici, l'uso del *Lei* quando ci si rivolge al corpo docente, l'obbligo di indossare divise e grembiuli, il divieto di ingresso nelle aule riservate agli insegnanti, le modalità comunicative all'interno del gruppo classe ecc. Nei decenni successivi l'Hc si caricò di connotati politico-culturali e, proprio alla luce dei suoi significati, quella funzione di riequilibrio sociale che il sistema scolastico avrebbe dovuto svolgere, iniziò ad apparire molto ridotta. Come si può leggere in *Schooling in Capitalist America* (1976), la scuola inconsapevolmente invia messaggi così potenti agli studenti riguardo alle loro abilità intellettuali, tratti personali e scelte

occupazionali (Kentli, 2009), da rendere spesso vani i suoi compiti di rottura di schemi predeterminati e di attivazione del cambiamento. Bowles e Gintis (1976) sostengono che i docenti, nel loro compito di formatori, sono molto condizionati dalle caratteristiche del singolo studente quali, ad esempio, il genere e la condizione sociale e i discenti, a loro volta, vengono influenzati da taciti messaggi sulle aspirazioni che dovrebbero nutrire e sul tipo di occupazioni che per loro vengono ritenute "adatte", secondo immagini precostituite e stereotipi ben radicati (Margolis, 2001). Questa visione del curriculum nascosto si arricchirà, in seguito di altri significati (Kentli, 2009), più marcatamente riferibili a un sistema articolato di norme, valori e credenze trasmesso agli studenti attraverso regole implicite che strutturano la vita dei contesti formativi (Giroux, 1983).

L'interesse della pedagogia medica

Nel tempo, l'interesse per l'Hc si è esteso anche ad altri settori. In medicina si è iniziato a riflettere sul *curriculum nascosto* in seguito alle valutazioni piuttosto scoraggianti derivate dall'introduzione, nel curriculum formale, dell'insegnamento dell'etica (Hafferty, 1994) e di numerosi corsi di *medical humanities*. Infatti, nonostante l'apporto di tali contenuti, la cura medica ha continuato a essere interessata più al dettaglio del sintomo che alla complessità dell'esperienza di malattia vissuta dal paziente e dalla famiglia. Nonostante gli ordinamenti siano stati sostanzialmente riformati da elementi etici e umanistici, l'atteggiamento del medico è rimasto freddo e distaccato, poco incline alla comprensione e condivisione delle reazioni dei pazienti alla malattia. Per questo, la pedagogia medica, si è chiesta come e da chi lo studente imparasse tali atteggiamenti e in che modo si potesse favorire l'acquisizione di adeguate competenze comunicative e relazionali e, allo stesso tempo, di un diverso modo di fare, un modo curante e compassionevole, maggiormente centrato sui bisogni del paziente e della sua famiglia. A questa domanda sembra rispondere l'Hc, che Hafferty ha identificato come uno dei tre curricula presenti nella formazione medica. Il primo è il *curriculum formale* cioè quello composto da "gli obiettivi esplicitati, contenuti nel curriculum e offerti formalmente"; il secondo è rappresentato dal *curriculum informale* che è una "forma di insegnamento e apprendimento che avviene grazie alla relazione formatore-studente"; e infine, il terzo, è appunto l'Hc riferibile alle "influenze che agiscono a livello culturale e organizzativo" (Hafferty, 1998). L'Hc viene a sua volta diviso, da Hafferty, in quattro aree: le politiche di sviluppo, le procedure di valutazione, l'allocazione di risorse e il linguaggio professionale. Hafferty suggerisce di esplorare tali aree attraverso l'analisi degli aspetti del curriculum formale che da essi vengono rinforzati o contraddetti e attraverso l'analisi dei valori e dei messaggi trasmessi da ciascuna di queste aree in una particolare situazione educativa (Hafferty, 1998). Il framework sviluppato da Hafferty è stato

utilizzato in molta letteratura medica di settore oggi interessata non più al *curriculum nascosto* nel suo complesso, ma a situazioni di apprendimento più definite e limitate a contesti molto particolari (Cohn et al., 2009; Karnieli-Miller et al., 2010; Lamiani et al., 2011; Phillips, 2009). Ad esempio, Lamiani et al. hanno descritto le caratteristiche dello studente di medicina nei contesti delle facoltà italiane (Lamiani et al., 2011), Philips ha studiato come il genere influenzi il portfolio dello studente (Phillips, 2009), Cohn et al. hanno analizzato i momenti di conflitto teorico-pratici degli specializzandi in ginecologia ecc. (Cohn et al., 2009). In tutti questi lavori si ricercano i messaggi impliciti trasmessi dalle politiche di sviluppo, dalle procedure di valutazione, dall'allocazione di risorse e dai linguaggi che Hafferty ha identificato appunto come dimensioni che concorrono a definire l'Hc nella formazione medica.

L'interesse dell'infermieristica negli anni '80 e '90: il gap teorico/pratico

Negli anni '80, nella formazione infermieristica emerge chiaro un problema che accompagnerà per molto tempo la riflessione pedagogica sul *Nursing*: il gap, che sembra incolmabile, tra ciò che viene insegnato in teoria, e quindi nelle aule delle *Schools of Nursing*, e ciò che viene agito nella pratica, e quindi nei contesti assistenziali dove gli studenti effettuano il tirocinio formativo.

Nonostante la forte rilevanza attribuita al *Caring* come valore professionale e come specifico "atteggiamento di cura", e nonostante i cambiamenti introdotti nei piani di studio per recepirne i relativi contenuti, il *Caring* non trova nella pratica clinica il necessario spazio attuativo (Bell, 1984). Mentre i docenti nelle aule promuovono i principi della comunicazione centrata sul paziente e sui suoi bisogni, i tutori che gli studenti incontrano in tirocinio usano spesso linguaggi distaccati e spersonalizzanti (il paziente viene accettato, registrato, osservato, trasferito ecc.) (Tanner, 1990). Nei reparti di degenza il paziente è ancora un numero assimilato ad altri numeri, la malattia è svuotata del significato soggettivo e gli interventi infermieristici rispettano rigorosi criteri di uguaglianza e tecnicismo. Dovendo essere valutati dai tutor clinici, i tirocinanti ne riproducono gli atteggiamenti e i modi di comunicare. Di conseguenza non assimilano le novità introdotte nel curriculum formale e la professione progredisce solo sul piano teorico. Tali riscontri fanno dunque pensare che, per ottenere un reale mutamento nei comportamenti professionali, non sia sufficiente introdurre obiettivi e contenuti del *Caring* nel curriculum formale. Le cause del gap teorico-pratico rimandano a una dimensione che alimenta e plasma gli atteggiamenti degli studenti in maniera molto più incisiva di quanto non facciano programmi e lezioni d'aula. È una dimensione che agisce sulla socializzazione e sull'acquisizione dei valori culturali e che risulta determinante per lo sviluppo dell'identità professionale (Allan et al.,

2011). La letteratura di quegli anni cerca di comprendere il divario esistente tra teoria e pratica nella formazione infermieristica, procedendo a un'attenta esplorazione dell'Hc, la cui definizione, data da Giroux e Penna (1979), sembra ben corrispondere al significato che questo termine assume per l'Infermieristica. Esso è "l'implicito insegnamento di norme, atteggiamenti e valori che si realizza incontrando le aspettative dell'istituzione" (Cook, 1991 p. 1462). L'espressione "incontrare le aspettative dell'istituzione" (in questo caso quelle della scuole di infermieristica) richiama l'attenzione sul fatto che gli studenti tendono ad acquisire gli atteggiamenti dei tutor clinici, non tanto come scelte adottate consapevolmente e basate su ciò che resiste alla riflessione critica, quanto come scelte fatte per incontrare le aspettative dei tutor e ottenerne una valutazione positiva. L'analisi del contesto formativo britannico dei primi anni '90 mostra la grande influenza dell'Hc nella formazione degli studenti e nel consolidamento del gap teorico-pratico. Viene evidenziato che i tutori clinici non sono sufficientemente "formati per formare" studenti e che nei contesti lavorativi sono presenti "leader informali" che decidono e influenzano "tacitamente" e "stabilmente" gli atteggiamenti di cura e assistenza. Anche i libri di testo adottati nei corsi per infermieri e scritti prevalentemente da medici, contribuiscono a perpetrare un modello di cura centrato sulla malattia e non sui bisogni del singolo paziente; così come l'organizzazione e la suddivisione degli ambienti sanitari trasmette implicite informazioni sulle gerarchie esistenti e sul ruolo sociale che ciascuno riveste (Cook, 1991). Questi aspetti ostacolano il cambiamento di un'assistenza che vuole mantenere viva l'attenzione sulla centralità del paziente, prima ancora che sul caso clinico, e frenano lo sviluppo di collaborazioni interprofessionali intese come possibilità di gestire problemi cercando soluzioni che vanno ben oltre la visione di una singola professione (Gray, 1989). Anche se l'infermieristica non rappresentava certo l'unica realtà formativa a doversi misurare con le divergenze tra teoria e pratica, per tutti gli anni '90 nella letteratura è stato dato davvero un grande risalto alla netta contrapposizione tra il *curriculum formale* e la *dimensione non intenzionale dell'apprendimento*, proprio per comprendere e tentare di superare le difficoltà che si frapponavano a un armonico sviluppo delle competenze, costruite su più fattori apparentemente in antitesi tra loro: il sapere formale e il sapere agito; il capire (livello logico-razionale) e il sentire (livello affettivo-emozionale) del processo di apprendimento, in cui assumono pari importanza l'organizzazione logica dei contenuti, l'apprendistato cognitivo e il vissuto emozionale; le parole utilizzate e i segni non verbali che esprimono il vissuto dei contenuti espressi; il sapere accademico e il sapere di altri territori; l'ordine (connesso con precisione e regolarità) e il disordine (connesso con incertezza, caos, mancanza di forma), in cui è possibile imparare ad affrontare l'imprevedibilità come fattore caratterizzante gli eventi sanitari.

Il vuoto di letteratura

Dopo un primo periodo di attenzione a questi elementi, la ricerca infermieristica sembra abbandonare l'interesse specifico per il curriculum nascosto (Zannini et al., 2011). Il termine Hc scompare dalla letteratura tra il 1997 e il 2007, mentre sembra che l'attenzione del pensiero pedagogico infermieristico si concentri, in particolar modo, sulla relazione studente-ambiente formativo (Cust, 1996) nella consapevolezza che la relazione tra chi educa e chi vuole essere educato si svolge in un ambiente molto complesso sotto il profilo sociale e organizzativo e presenta caratteristiche che vanno oltre ciò che l'educatore consapevolmente si propone. Nella ricerca di settore, in questo periodo, emergono termini come *tutorato*, *role modeling* e *ambiente formativo* (Chan, 2002; Chun-Heung e French, 1997; Wolf et al., 2004). Questi, pur non essendo sinonimi di Hc, ne condividono alcune caratteristiche. Ad esempio, il *role modeling* si riferisce a "comportamenti o attitudini di qualcuno che si ammira e la conseguente adozione di tali comportamenti e attitudini" (Baldwin et al., 2013). All'interno del concetto di *role modeling* è stato ampiamente studiato anche il complesso processo di socializzazione, nelle sue componenti formali e in quelle non intenzionali (Allan et al., 2011; Baldwin et al., 2013; Ozyaziciuglu et al., 2011) che, come già accennato, rappresenta un processo fortemente influenzato dallo stesso Hc.

Dopo l'assenza di oltre 10 anni

L'Hc riappare nella letteratura infermieristica internazionale nel 2007 (Jones, 2007). Come per l'ambito medico, i nuovi lavori, peraltro numericamente esigui (8 in tutto), più che studiare il curriculum nascosto nella sua complessità, mirano ad analizzare i messaggi impliciti contenuti in contesti maggiormente definiti (Tab. I). I contenuti sono molto diversi tra loro, i metodi poco comparabili e le teorie di riferimento provengono da differenti ambiti disciplinari. Ciò che i lavori ci restituiscono è una certa frammentarietà di approcci e risultati che non facilitano la comprensione e l'interpretazione di un fenomeno così complesso. Pur riconoscendo il ruolo fondamentale che gioca l'Hc nella costruzione dell'identità professionale (Bell, 1984; Tanner, 1990; Ferguson e Jinks, 1997; Del Prato 2013; Karimi et al., 2015).

È difficile capire se tutti gli autori ne hanno la stessa visione. Le diverse prospettive da cui lo si guarda, i diversi termini con cui ad esso ci si riferisce – un concetto, uno stato di segretezza, uno strumento (Allan, 2011; Cook, 1991) – oltre a un vuoto di letteratura di dieci anni, genera una certa confusione nel lettore che si interroga su quali siano i significati, gli elementi e le peculiarità che l'Hc ha assunto nella formazione infermieristica nel corso degli anni. Tuttavia un'analisi più attenta della letteratura può aiutare a tratteggiare gli ele-

menti che maggiormente concorrono a definirne il concetto di nell'ambito infermieristico.

Le componenti dell'*hidden curriculum* nell'infermieristica

Esplorando il concetto dell'Hc attraverso il contributo di coloro che ne hanno fatto oggetto di indagine specifica, un elemento che sicuramente emerge come fattore costituente è quello rappresentato dai comportamenti assimilati dagli studenti durante il tirocinio. Spesso l'attività infermieristica contraddice l'approccio teorico descritto in aula e gli studenti ne ricavano elementi ambigui e di scarsa efficacia formativa: il paziente è ancora un numero assimilato ad altri numeri, la malattia è svuotata del significato soggettivo e gli interventi infermieristici rispettano rigorosi criteri di uguaglianza e tecnicismo. Per evitare che i ragazzi in formazione vengano indotti ad acquisire acriticamente gli atteggiamenti assunti dagli infermieri nelle sedi di tirocinio, condizionati dalle attese valutative dei tutor (Aled, 2007), alcuni autori consigliano ai tutor stessi di migliorare le loro capacità di dare feedback e di fornire agli studenti il supporto educativo necessario a divenire professionisti autonomi (Zannini et al., 2011). In Italia, l'unico lavoro che analizza il *curriculum nascosto* nella formazione infermieristica è quello di Zannini et al. (2011), che si differenzia dagli altri studi condotti in altri paesi, per il campione studiato, costituito da formatori esperti e non da studenti. Ciò che ne emerge è, ancora una volta, il rapporto complesso tra formazione teorica e pratica contraddistinto da evidenti contraddizioni tra impostazioni teoriche e applicazioni pratiche dell'assistenza. Quasi che il mondo infermieristico fosse diviso in due realtà separate e non comunicanti. Lo studente viene continuamente messo alla prova dalla stessa organizzazione che fa sentire il peso delle gerarchie. Il formatore si percepisce più come un sanzionario e valutatore che come figura di sostegno e supporto.

Il tutor, in definitiva, per evitare che lo studente riproduca acriticamente le dinamiche, i modelli relazionali e professionali osservati nei tirocini, deve saper problematizzare atteggiamenti e punti di vista, deve saper porre domande, stimolare curiosità e interesse, promuovere la discussione, valutare i risultati raggiunti e favorire l'autovalutazione.

Un'altra componente dell'Hc che sembra affiorare dalla letteratura internazionale è, senza dubbio, quella relativa al linguaggio professionale e ai messaggi impliciti da esso trasmessi (Aled, 2001; Allan et al., 2011; Del Prato, 2013). Acquisire il linguaggio infermieristico è un passaggio importante nella costruzione dell'identità professionale. Come già rilevato nella letteratura degli anni '90, però, i libri di testo scritti per lo più da medici, utilizzano il linguaggio del *To Cure* è poco quello del *Caring* (Cook, 1991) che invece aiuterebbe gli studenti a costruire una visione dell'assistenza centrata più sulla persona che sulla malattia e a impostare un rapporto più empatico ed equilibrato all'interno della

Tabella I.
Letteratura infermieristica degli ultimi dieci anni.

Autore	Obiettivo	Conclusioni	Riferimenti al curriculum nascosto ripresi da:	METODO
Jones, 2007	Comprendere l'interazione infermiere-paziente e verificare l'efficacia di un metodo di insegnamento che utilizza la audio-registrazione e proiezione di momenti di interazione infermiere-paziente	Gli studenti hanno difficoltà nel trasferire i principi della "buona" comunicazione dall'aula alla pratica. Le ragioni possono essere spiegate con il curriculum nascosto	Ferguson & Jinks, 1994	Osservazione degli infermieri e questionari somministrati agli studenti
Zannini et al., 2010	esplorare l'Hc dal punto di vista e attraverso le latenze dei formatori (poco considerate, soprattutto nell'ambito infermieristico)	Fenomenologico-ermeneutico	Cook, 1991; Hafferty, 1998	I contenuti/valori cruciali nella professionalità di un infermiere sono gli atteggiamenti di caring, la centralità della relazione, che è inscindibile dal prendersi cura del paziente e la capacità di costruire conoscenza a partire dalla pratica professionale. Tuttavia la formazione è vista come "nemica" dello studente e l'infermiere fatica a sentirsi formatore
Allan et al., 2011	Approfondire la comprensione di cosa significhi per lo studente essere inserito nell'equipe in sovra numero all'organico di reparto in relazione agli aspetti dell'Hc e al gap teoria pratica	Gli studenti apprendono in un contesto frammentario dove coesistono valori opposti	Crib & Bignold, 1999	Osservazione degli studenti e interviste rivolte agli studenti e ai tutor clinici (infermieri)
Del Prato, 2013	Comprendere il vissuto degli studenti dei corsi di laurea in infermieristica e identificare i metodi formativi che contribuiscono alla loro formazione professionale	I docenti veicolano valori professionali anche attraverso il curriculum nascosto. I formatori dovrebbero fornire feedback costruttivi nell'ottica di una valutazione formativa.	Cook, 1991	Interviste rivolte agli studenti
Karimi, 2014a	Spiegare l'utilizzo del curriculum nascosto nell'insegnamento del <i>professionalism</i> agli studenti in infermieristica	Gli studenti di infermieristica apprendono i valori professionali con metodi diversi attingendo da risorse differenti	Hafferty, 1994	Interviste rivolte agli studenti
Karimi, 2014b	Definire i fattori che influenzano l'apprendere attraverso il curriculum nascosto dalla prospettiva degli studenti	Le caratteristiche personali individuali, il comportamento e i feedback ricevuti sono i fattori nascosti che influenzano maggiormente il processo di apprendimento	Hafferty, 1994	Interviste rivolte agli studenti
Karimi, 2015	Esplorare le risorse del curriculum nascosto degli studenti iraniani in infermieristica	Le risorse del curriculum nascosto attraverso cui apprendono gli studenti iraniani sono gli istruttori, il setting clinico e il sistema universitario	Hafferty, 1994	Interviste rivolte agli studenti
Jafree, 2015	Identificare gli aspetti del curriculum nascosto che incoraggiano gli infermieri pakistani a violare i principi etici durante il tirocinio clinico	Il bisogno di ridurre le violazioni etiche negli ospedali pakistani è urgente; anche attraverso la collaborazione del governo.	Allan, 2011; Murakami, 2009; Lamiani, 2009; Liao, 2014	Interviste rivolte agli infermieri

relazione assistenziale. Nonostante oggi sia aumentata la disponibilità di testi scritti da infermieri, gli studenti continuano però ad apprendere e utilizzare un linguaggio tecnico scientifico che è senza dubbio freddo e omologante (Jones, 2007; Zannini et al., 2011) e crea nel paziente un forte disagio relazionale e interpretativo. Si pensi a quando si parla del malato identificandolo con la patologia da cui è affetto. Inol-

tre, per far fronte a circostanze imbarazzanti e dolorose con cui ci si deve confrontare quotidianamente nell'assistenza, spesso gli infermieri utilizzano metafore e una sorta di *slang* fatto di termini che non appartengono al lessico professionale e il cui uso, se da una parte aiuta a sdrammatizzare molte delle situazioni più difficili, (Tanner, 1990) dall'altra rischia di prevalere anche nella comunicazione formale, offrendo

un'immagine poco professionale dell'infermiere e svalutando l'importanza e gli effetti dell'assistenza stessa.

Sempre nell'Hc, un significato di particolare rilievo per la capacità di veicolare valori, norme e comportamenti è attribuito agli ambienti formativi. La suddivisione degli spazi istituzionali dà informazioni sulle gerarchie in esso presenti e sul rapporto esistente tra gli stessi studenti e i loro formatori (Cook, 1991; Zannini et al., 2011). L'ambiente rappresenta un "contesto normativo" vero e proprio che indirizza i comportamenti dei ragazzi. Ne sono esempi le stanze dei docenti in cui gli studenti non possono liberamente entrare o gli spazi mensa riservati esclusivamente ai docenti. Essi dicono implicitamente che ai formatori sono riservati più confort e che questi sono in una posizione gerarchicamente superiore a quella degli studenti. Allo stesso modo, la suddivisione degli spazi nel setting clinico trasmette informazioni circa le gerarchie e il ruolo sociale di chi vi opera, ad esempio, il primario o il coordinatore infermieristico rispetto al resto del personale. Un altro esempio ci viene fornito dagli spazi riservati ai pazienti o ai familiari rispetto a quelli adibiti alle diverse figure professionali. Le aree riservate al personale sono, a loro volta, divise tra le varie professioni: gli spogliatoi dei medici sono spesso diversi da quelli degli infermieri, quelli degli infermieri ancora diversi da quelli del personale di supporto. Anche il personale amministrativo ha i "suoi" spazi, così come il personale tecnico ha i "propri" e così via. Queste informazioni implicite, che tuttavia permeano la cultura di un'istituzione, si sono rivelate un ostacolo per il progredire dei principi di interprofessionalità e collaborazione tra le diverse figure (Russel et al., 2006). È facile immaginare che un'équipe interdisciplinare faticherà ad amalgamarsi già solo per parlarsi se i componenti sono costretti di volta in volta a superare i confini dello spazio che li identifica. I comportamenti e i linguaggi ci dicono che lo studente ha bisogno di sentirsi parte del gruppo per sviluppare la propria identità professionale: il confinamento in spazi dedicati ai soli discendenti può ostacolare o, quanto meno, rallentare questo necessario processo di integrazione.

Ma l'Hc è caratterizzato anche dai processi di adattamento e socializzazione. Per quanto riguarda il processo di adattamento al clima socio-culturale, è facile intuire che, le caratteristiche dell'Hc e il modo con cui viene veicolato, cambino a seconda dei contesti culturali. Alcuni autori (Karimi e Jafree, 2016) ritengono fondamentale descrivere le caratteristiche dei paesi dove le ricerche vengono svolte, proprio per le specifiche influenze che il contesto determina sulla formazione. È possibile che, in un paese orientale, anche in assenza di barriere linguistiche, uno studente occidentale possa avere risultati di apprendimento molto diversi da quelli conseguiti nel suo Paese, proprio a causa di un Hc profondamente diverso da quello che agisce nel suo contesto di origine. Karimi (Karimi et al., 2015) specifica che nei paesi orientali, dove i legami tra gli studenti sono molto forti, l'Hc sembra avere una maggiore influenza rispetto ai paesi occidentali.

Per quanto riguarda invece il processo di socializzazione, devono essere presi in seria considerazione i taciti insegnamenti trasmessi dai comportamenti e dai linguaggi in uso (Cook, 1991; Zannini et al., 2011) e non solo quelli provenienti da docenti universitari, tutor clinici e infermieri, ma anche quelli trasmessi dai pari e perfino dai pazienti (Karimi et al., 2015). Per socializzazione s'intende l'insieme dei processi che portano una persona ad acquisire capacità, valori, credenze, atteggiamenti utili per partecipare come membro attivo di un gruppo sociale e di un'organizzazione (Moreland & Levine, 2000). La costruzione dell'identità professionale passa attraverso la relazione con le tutte figure che lo studente incontra durante il percorso formativo e che veicolano valori, credenze e atteggiamenti propri di quella professione. Anche se è probabile che nei tirocini, lo studente non faccia effettivamente esperienza di una vera e propria socializzazione occupazionale, propria di chi deve inserirsi nel mondo del lavoro, c'è da dire che le sedi cliniche sono l'ambito privilegiato per l'acquisizione delle competenze professionali, in cui lo studente matura la visione della professione e sviluppa il senso di identità professionale.

È sempre in questo contesto, infine, che lo studente deve imparare a riconoscere le occasioni di apprendimento (Allan, 2011; Zannini, 2011), anche dove le valenze formative legate al clima, ai rapporti interpersonali, alla tensione culturale, ai tempi e ai ritmi dell'assistenza sono tra loro molto diversi. La capacità dello studente di sfruttare al meglio le opportunità di apprendimento sono di volta in volta condizionati dalla confluenza di numerosi elementi quali: l'esperienza professionale del tutor, le sue conoscenze, ma anche le sue qualità comunicative e organizzative, la sua motivazione e la sua disponibilità a svolgere il ruolo tutoriale.

Allan (2011) arriva a sostenere che lo studente di infermieristica riesce a formarsi "nonostante il sistema formativo" piuttosto che "grazie a esso".

Conclusioni

Letteratura che si sviluppa intorno al termine Hc in ambito infermieristico è povera e frammentaria. Purtroppo, pochi autori tentano di coglierne gli aspetti complessivi e non si dispone di una struttura teorica di riferimento che giustifichi e spieghi il senso di ciascun elemento caratterizzante l'Hc. Tuttavia, se si includono i termini correlati, ci si accorge che il dibattito intorno alla dimensione latente della formazione non è mai realmente cessata. Colpisce la corrispondenza che c'è tra gli aspetti analizzati in passato e quelli riscontrati nella ricerca empirica più recente, come ad esempio il *gap* esistente tra teoria e pratica. In generale, è possibile affermare che l'Hc sia composto dall'agire di comportamenti, linguaggi, ambienti formativi e processi. Gli studi pubblicati, tuttavia, mettono in evidenza risultati poco rassicuranti: pare, infatti, che lo studente di infermieristica apprenda in un contesto disintegrato

in cui l'aula trasmette messaggi contrastanti rispetto alle sedi di tirocinio; in cui infermieri e tutor faticano a sentirsi dei veri formatori e in cui il peso della loro valutazione mina la libertà di apprendimento clinico dello studente. Se è vero che le diverse problematiche riscontrate dall'esplorazione del curriculum nascosto descrivono una situazione poco favorevole per un apprendimento armonico, tuttavia va detto che i ricercatori sono portati a esplorare l'ambiente formativo soprattutto quando si trovano di fronte a situazioni critiche. In definitiva si può dire che anche la ricerca ha risentito molto della valenza negativa del termine *nascosto*, perché lo si è sempre interrogato di fronte a qualcosa di poco chiaro e sfuggente. Ma come notava Hafferty (1998), l'Hc può anche essere rafforzativo rispetto ai contenuti di quello formale e sarebbe interessante che i ricercatori rivolgersero l'attenzione anche alle corrispondenze positive e alle sue funzioni accrescitive nei confronti della dimensioni formale dell'apprendimento.

In definitiva, la sfida è quella di analizzarlo con un'ottica di maggior ampiezza e profondità, in modo da restituire al sistema formativo la consapevolezza che chiunque abbia responsabilità educative debba aprirsi costantemente a una lettura critica e sistemica dell'ambiente in cui si è immersi.

Bibliografia

- Allan HT, Smith P, O'Discroll M. *Experiences of supernumerary status and the hidden curriculum in nursing: a new twist in the theory-practice gap?* J Clin Nurs 2011;20:847-55.
- Baldwin A, Mills J, Birks M, et al. *Role modeling in undergraduate nursing education: an integrative literature review.* Nurse Educ Today 2014;34:e18-26.
- Bell J. *Education: exposing the hidden curriculum.* Nurs Mirror 1984;158:20-2.
- Bowles S, Gintis H. *Schooling in capitalist America.* SOE 2002;75:1-18.
- Carlson E, Pilhammar E, Wann-Hasson C. *"This is nursing": Nursing roles as mediated by precepting nurses during clinical practice.* Nurse Educ Today 2010;30:763-7.
- Chan D. *Development of the clinical learning environment inventory: using the theoretical framework of learning environment studies to assess nursing students' perceptions of the hospital as a learning environment.* J Nurs Educ 2002;41:69-75.
- Chun-Heung L, French P. *Education in the practicum: a study of the ward-learning climate in Hong-Kong.* J Adv Nurs 1997;26:455-62.
- Cohn FG, Shapiro J, Lie DA, et al. *Interpreting values conflicts experienced by obstetrics-gynecology clerkship students using reflective writing.* Acad Med 2009;84:587-96.
- Cook SH. *Mind the theory/practice gap in nursing.* J Adv Nurs 1991;16:1462-9.
- Cust J. *A relational view of learning: implication for nurse education.* Nurse Educ Today 1996;16:256-66.
- Del Prato D. *Students' voices: The lived experience of faculty incivility as a barrier to professional formation in associate degree nursing education.* Nurse Educ Today 2013;33:286-90.
- Ferguson KE, Jinks AM. *Integrating what is taught with what is practiced in the nursing curriculum: a multi-dimensional model.* J Adv Nurs 1994;20:687-95.
- Finnerty G, Pope R. *An exploration of student midwives' language to describe non-formal learning in professional practice.* Nurse Educ Today 2005;25:309-15.
- Gray B. *Collaborating: finding common ground for multiparty problems.* San Francisco: Jossey-Bass 1989.
- Hafferty FW. *Beyond the curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum.* Acad Med 1998;74:403-7.
- Hafferty FW, Franks R. *The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education.* Acad Med 1994;69:861-71.
- Jafree SR, Zakar R, Fischer F, et al. *Ethical violations in the clinical setting: the hidden curriculum learning experience of Pakistani nurses.* BMC Med Ethics 2015;19:16.
- Jones A. *Putting practice into teaching: an exploratory study of nursing undergraduates' interpersonal skills and the effects of using empirical data as a teaching and learning resource.* J Clin Nurs 2007;16:2297-307.
- Karimi Z, Ashktorab T, Mohammadi E, et al. *Resources of learning through hidden curriculum: Iranian nursing students' perspective.* J Educ Health Promot 2015;6:57.
- Karimi Z, Ashktorab T, Mohammadi E, et al. *Using the hidden curriculum to teach professionalism in nursing students.* Iran Red Crescent Med 2014;16:53-7.
- Karnieli-Miller O, Vu TR, Holtman MC, et al. *Medical students' professionalism narratives: a window on the informal and hidden curriculum.* Acad Med 2010;85:124-33.
- Kentli FD. *Comparison of hidden curriculum theories.* Europ J Educ Stud 2009;1:83-8.
- Lamiani G, Leone D, Meyer EC, et al. *How Italian students learn to become physicians: a qualitative study of the hidden curriculum.* Med Teach 2011;33:989-96.
- Margolis E, editor. *The hidden curriculum in higher education.* 2001. www.udel.edu/anthro/ackerman/hidden%20curr.pdf [24-02-2016].
- Moreland and Levine, 2000. www.byteboss.com/1422140.ppt [16-05-2016].
- Ozyazicioglu N. *Commentary on: Allan HT, Smith P, O'Discroll M, editors. Experiences of supernumerary status and the hidden curriculum in nursing: a new twist in the theory-practice gap?* J Clin Nurs 2011;20:2374.
- Phillips CB. *Student portfolios and the hidden curriculum on gender: mapping exclusion.* Medic Educ 2009;43:847-53.
- Russel L, Nyhof-Young J, Abosh B, et al. *An exploratory analysis of an interprofessional learning environment in two hospital clinical teaching units.* J Interprof Care 2006;20:29-39.
- Tanner C. *Caring as a value in nursing education.* Nurs Outlook 1990;38:70-2.
- Zannini L, Randon G, Saiani L. *Il curriculum nascosto nella formazione infermieristica.* Med Chir 2011;52:2292-6.

QUADERNO

HIDDEN CURRICULUM E FORMAZIONE
HIDDEN CURRICULUM AND EDUCATION

Il contributo della “Clinica della formazione” nell’esplorazione dell’*hidden curriculum*: una ricerca-intervento con un gruppo di infermieri-formatori italiani

The contribution of clinical approaches to qualitative research on hidden curriculum: a participative research with a sample of Italian Nursing Faculty

LUCIA ZANNINI¹, GIULIA RANDON², LUISA SAIANI³

¹ Dipartimento di Scienze Biomediche per la Salute, Università di Milano; ³ Dipartimento di Diagnostica e Sanità Pubblica, Università di Verona; ² Università di Verona

Introduzione: l’analisi dell’*hidden curriculum* (Hc) è considerata cruciale per comprendere le influenze negative/positive sull’apprendimento del comportamento professionale. Molti studi si sono concentrati sull’esperienza dello studente, mentre recentemente è stata auspicata l’inclusione dei docenti nell’analisi dell’Hc.

Metodi: nel 2010 è stato selezionato un campione propositivo di 25 formatori-infermieri, da venti diverse sedi di CdL italiane, per esplorare la loro formazione pregressa, la rappresentazione di quella attuale e l’immagine dello studente. Sono stati raccolti: episodi significativi della vicenda formativa dei partecipanti, schede di analisi critica del film “Ufficiale e gentiluomo” e disegni sulla rappresentazione dello studente. I docenti hanno partecipato all’analisi dei dati.

Risultati: la formazione di base dei docenti è risultata caratterizzata da esperienze mortificanti, violenza verbale e inadeguata considerazione del paziente. Tuttavia, nei contesti clinici hanno trovato dei modelli positivi di caring, che hanno coltivato la loro resilienza. Il modello educativo del film (violento e punitivo) è stato infine considerato efficace per far raggiungere ai cadetti i loro obiettivi e per costruire un’identità professionale. Gli studenti infermieri spesso sono stati disegnati soli, impegnati nel complicato percorso della formazione infermieristica.

Conclusioni: lo studio ha illuminato aspetti del cosiddetto “evil Hc”, dalla prospettiva del docente. Ulteriore ricerca è necessaria sulle risorse per far fronte all’Hc.

Parole chiave: Approcci clinici alla ricerca, curriculum nascosto, docenti, formazione di base infermieristica, ricerca *art-based*, studio qualitativo

Introduction: the analysis of the *hidden curriculum* (Hc) is considered crucial to understand positive/negative influences on students’ learning about professionalism. Most studies have concentrated on students’ experience, while recently the inclusion of Faculty in Hc analysis has been advocated.

Methods: in 2010, a purposive sample of 25 Italian Faculty, from twenty Italian nursing schools, was selected to explore participants’ previous training, representation of nurses’ current education, and their image of the nursing student. Data consisted of: written meaningful episodes about participant’s training, written critical analysis of the movie “An Officer and a Gentleman”, and drawings about participants’ representation of the student. Faculty were involved in data-analysis.

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Lucia Zannini
Dipartimento di Scienze Biomediche per la Salute
Università di Milano
Via Pascal 36, 20133 Milano
e-mail: lucia.zannini@unimi.it

Results: Faculty's undergraduate training was mostly characterized by demeaning experiences, verbal violence and inadequate patient's consideration. Nevertheless, in clinical contexts they also found positive models of caring that nurtured their resilience. The educational model depicted in the movie (violent and punitive) was in the end recognized as effective in making the cadets achieve their goals and building professional identity. Nursing students were mostly portrayed alone, struggling with the difficult path of the nursing curriculum.

Conclusions: our study illuminated some aspects of the so-called "evil Hc", from the Faculty perspective. More research is needed on resources to cope with such a Hc.

Key words: Art-based research, clinical approaches to research, Faculty, hidden curriculum, qualitative study, undergraduate nursing education

Introduzione

Questo lavoro propone un approccio pedagogico specifico, la Clinica della Formazione (CdF) (Massa, 1992) all'analisi dell'*hidden curriculum* (Hc), a partire da una ricerca-intervento effettuata nel 2010 con un gruppo di infermieri-formatori. Lo scopo non è solo quello di restituire alcuni dati di suddetta ricerca, peraltro sinteticamente riportati altrove (Zannini et al., 2011), ma di riflettere criticamente, anche alla luce della recente letteratura, sul contributo specifico che la CdF può dare all'analisi degli aspetti latenti della formazione degli operatori sanitari in genere e degli infermieri in particolare.

La ricerca-intervento del 2010 si collocava nel clima di grande rinnovamento dei *curricula* formativi sancito dalla Riforma universitaria approvata con Decreto Ministeriale n. 270 del 2004, che suscitava un interrogativo stringente: per cambiare il processo di formazione dell'infermiere è sufficiente modificare la dimensione formale, istituzionale della formazione? E, se ciò non è sufficiente, come cambiare gli aspetti informali della formazione? E, ancora più a monte, come rilevare gli aspetti latenti del training dei professionisti della cura, che sembrano agire in modo così importante nella loro formazione?

Quando si parla di Hc, i soggetti implicati nel fenomeno sono molteplici: studenti, formatori e amministratori. La letteratura sul curriculum nascosto, fiorente nell'ambito della formazione medica, si è concentrata primariamente sugli studenti (Doja et al., 2016), sviluppando ricerche, prevalentemente di tipo qualitativo, nelle quali si vanno a indagare con i discenti le dimensioni latenti della loro formazione (per esempio chiedendo di raccontare eventi significativi, oppure i messaggi che hanno recepito rispetto a ciò che conta veramente nella cura del paziente, durante la pratica clinica) (Thiedke et al., 2004; Lempp e Seale, 2004; Ozolinis et al., 2008). Una recente revisione bibliografica (Martimianakis et al., 2015) ha segnalato l'aumento costante di studi sull'Hc, soprattutto dopo il 2000; la gran parte di essi riguarda la *medical education* e, quando si tratta di report di ricerca, nella maggior parte dei casi si tratta di studi qualitativi. Il 66% dei *paper* proviene da Canada e USA,

confermando l'interesse per questo tema di ricerca soprattutto in paesi anglofoni.

Sono invece ancora pochi i lavori in letteratura che coinvolgono i formatori nell'analisi del curriculum nascosto e sono rari gli studi che diano concrete indicazioni metodologiche su come effettuare l'analisi dell'Hc a partire da questo vertice (Doja et al., 2016).

A questo proposito, la "Clinica della Formazione", un approccio qualitativo alla ricerca, finalizzato a esplicitare "i significati più nascosti e intricati" dei processi formativi (Massa, 1992, p. 19) è sembrato particolarmente adeguato. Si tratta di un metodo di ricerca-intervento nel quale ai formatori vengono dati alcuni strumenti per analizzare e interpretare *da sé* la loro esperienza formativa, senza, tuttavia, alcuna velleità diagnostica né, tantomeno, terapeutica (Riva, 2000). Questi strumenti consistono in una serie di tematizzazioni che il soggetto è invitato a compiere sulla formazione, a partire da: una propria vicenda formativa (fatta emergere attraverso una narrazione, spesso scritta); da una vicenda formativa altrui (di frequente proposta mediante un film o un brano letterario), rispetto la quale il partecipante è chiamato a dichiarare la sua vicinanza – o per converso – la sua presa di distanza; da una attività simbolico-proiettiva (mediante un disegno, la costruzione di un plastico o un gioco di ruolo) di alcuni "oggetti" della formazione a carattere fortemente rappresentativo, molto legati al "mondo interno" dei formatori. L'assunto di fondo della CdF è che i modelli formativi passati (acquisiti come formandi) si riverberano in qualche modo nelle pratiche formative presenti, come anche le rappresentazioni implicite e gli elementi più simbolici, che agiscono in modo latente, ma non per questo meno potente, nelle scelte che un formatore agisce quotidianamente.

Il contributo che la ricerca-intervento si proponeva di portare al dibattito sull'Hc era quindi quello di esplorare il punto di vista e le latenze dei formatori (poco considerate, soprattutto nell'ambito infermieristico), utilizzando nuovi strumenti di raccolta dei dati, anche di tipo clinico.

Background

Il dibattito sulle dimensioni nascoste della formazione nasce nell’ambito scolastico. Nel 1968, Philip Jackson utilizza per la prima volta la dizione Hc asserendo che gli studenti, per avere successo all’interno del sistema scolastico, devono imparare a uniformarsi non solo alle regole formalmente stabilite dall’istituzione, ma anche a una serie di norme implicite, credenze e atteggiamenti perpetuati dall’insegnante in classe. Questo concetto era già stato anticipato da Dewey (1938), che aveva parlato di “apprendimento collaterale” (*collateral learning*) nei processi educativi.

Nell’ambito della formazione dei professionisti sanitari, già dalla metà degli anni ’80 si era iniziato a riflettere sul tema dell’Hc (Bell, 1984), sottolineando la differenza sostanziale tra ciò che si dichiarava di insegnare e ciò che di fatto si insegnava, anche e soprattutto nei contesti clinici. Tanner (1990) aveva sostenuto che il curriculum nascosto ha un ruolo fondamentale nella formazione dell’identità dell’infermiere, perché riguarda “la socializzazione sottile, l’insegnamento che forma a pensare e a sentire come infermieri” (ivi, p. 71). L’autrice evidenziava inoltre la componente relazionale dell’Hc, in quanto

[...] l’essenza dell’assistenza infermieristica non può essere separata da ciò che è l’essenza dell’occuparsi e del preoccuparsi dell’altro. Il *caring* può essere insegnato attraverso esperienze di presa in carico tra insegnante e studente ed è possibile solo se la cultura del corso di laurea supporta la promozione delle pratiche del prendersi cura anche tra i docenti (Tanner, 1990, p. 71).

Nel 1991, Cook segnalava come il curriculum nascosto fosse fondamentale per la riproduzione delle norme e dei valori di un’istituzione: “L’Hc consiste nell’insegnamento non formalizzato ai singoli studenti di norme, attitudini e valori, attraverso un processo che va incontro alle aspettative dell’istituzione e dell’organizzazione” (Cook, 1991, p. 1463). L’autore, rifacendosi implicitamente a Foucault (1976), sottolineava inoltre l’importanza della dimensione fisica dell’ambiente di apprendimento e del linguaggio e delle metafore utilizzate nei *setting* formativi formali e clinici. La collocazione e la suddivisione degli spazi nei contesti di apprendimento, non sono aleatorie, ma veicolano valori, norme, comportamenti, che permeano la cultura dell’istituzione, e trasmettono messaggi rispetto alla relazione tra studenti e docenti e alla loro posizione gerarchica all’interno dell’istituzione (Cook, 1991).

Questa concettualizzazione dell’Hc risulta ancora oggi molto attuale, se si pensa che si è recentemente auspicata una definizione del curriculum nascosto, “che includa gli effetti delle strutture, dell’organizzazione e della cultura” (Martimianakis et al., 2015, p. S8), superando una visione di esso come mera analisi di eventuali episodi di sopruso e

modellamento negativo del comportamento dello studente, e collegando l’Hc al costrutto di “comunità di pratiche” (Wenger, 1998). “Durante l’apprendimento clinico – infatti – gli studenti attraversano un processo che li porta alla costruzione dell’identità professionale, poiché imparano le ‘regole’ della nuova comunità di pratiche in cui si stanno inserendo. Questo processo di apprendimento situato è riconosciuto come un elemento centrale per lo sviluppo del comportamento professionale” (Mossop et al., 2013, p. 135). Le due fondamentali componenti dell’Hc risultano quindi gli aspetti strutturali e procedurali della formazione e, certamente, la sua dimensione relazionale. Quest’ultima, unita alla capacità di adottare una prospettiva *patient centered*, è stata parimenti considerata centrale, anche recentemente, nella formazione infermieristica (De Marinis et al., 2013).

Nella seconda metà degli anni ’90, il dibattito sull’Hc sembra essere abbandonato dall’infermieristica, per spostarsi nel mondo medico. L’interesse per l’Hc in quest’ultimo ambito è determinato dal fatto che i medici iniziano a porsi la questione del comportamento professionale (*professionalism*). Vi è la necessità di recuperare e approfondire la dimensione relazionale, ma soprattutto etica, della professione.

Nel tentativo di ritornare a un approccio maggiormente centrato sul paziente, a partire dagli anni ’90 si erano infatti sviluppati all’interno delle scuole di medicina nuovi percorsi formativi legati all’insegnamento delle competenze etiche e relazionali, grazie anche a una considerevole introduzione di corsi basati sulle *medical humanities* (Charon, 1995)¹. Tuttavia, questi sforzi avevano prodotto una “riforma senza cambiamenti” (Hafferty, 1998, p. 403); si registrava, infatti, una forte discrepanza tra ciò che veniva insegnato in aula, o che era scritto sui piani di studio, indicato come comportamento professionale del medico, e ciò che poi i medici agivano nella realtà clinica, relazionandosi con il paziente. Il prodotto della formazione medica, che dichiarava una centralità dell’insegnamento della relazione e dell’etica, era in realtà un “professionista cinico e distaccato” (ivi, p. 403.).

Anni dopo, questa giustapposizione tra Hc (considerato da alcuni la dimensione “nera”² della formazione medica) e *professionalism* (direttamente collegato all’umanizzazione della medicina) verrà considerata obsoleta (Martimianakis et al., 2015), anche alla luce dello scarso successo delle azioni intraprese, in seguito alla ricerca sulle dimensioni latenti della formazione medica: corsi e seminari per gli studenti, basati sulle *medical humanities*, per promuovere le loro attitudini umanistiche; interventi rivolti ai docenti, finalizzati a coltivare competenze relazionali e capacità di essere modelli positivi.

¹ Rita Charon (1995) ha stimato che a metà degli anni Novanta almeno un terzo delle facoltà di medicina statunitensi prevedevano al loro interno insegnamenti di *medical humanities*.

² Si usa qui questo aggettivo in riferimento alla “pedagogia nera” di Alice Miller; si veda Riva (1993).

Hafferty (1998) aveva infatti sostenuto che è necessario riconoscere che la maggior parte del lavoro che viene svolto all'interno dei contesti accademici comporta la creazione di "prodotti" che veicolano messaggi impliciti rispetto a ciò che viene considerato importante, o meno, all'interno di quel contesto. Hafferty, in questo senso, aveva indicato quattro ambiti fondamentali da analizzare: le politiche organizzative e di sviluppo, i sistemi di valutazione (inclusa la selezione in ingresso) l'allocazione di risorse e il linguaggio/metafore utilizzati. Questa è una prima fondamentale pista per l'esplorazione dell'Hc, che definiamo "documentale", poiché le informazioni su pratiche di ammissione, contenuti e obiettivi della formazione, modalità di valutazione ecc. sono in gran parte reperibili in documenti pubblici o interni a una scuola di medicina.

L'altra pista per l'analisi dell'Hc è quella che si basa sulle narrazioni degli studenti o dei professionisti. Quest'ultima strategia permette di accedere al contenuto più profondo del curriculum nascosto, perché attraverso i racconti di episodi considerati rappresentativi di un comportamento professionale o la descrizione dei valori appresi durante l'esperienza o, ancora, l'esplicitazione della rappresentazione del ruolo professionale, è possibile accedere al mondo di significati che vengono strutturati nel processo di sviluppo della cultura e dell'identità di un professionista.

Anche per questi motivi, la strategia narrativa, è una modalità di analisi dell'Hc ancora molto utilizzata. Recenti lavori sull'Hc infermieristico, provenienti da Iran e Pakistan, si basano infatti sulle narrazioni di studenti, ai quali è stato chiesto, nel primo caso, quali fossero le loro esperienze di apprendimento più significative, al di là del curriculum formale, e i fattori che sostenevano tali esperienze (Karimi et al., 2014); agli studenti infermieri pakistani era invece stato domandato in quali situazioni, nei contesti clinici, avessero assistito a violazioni dei principi etici della formazione e della professione (Rizvi Jafree et al., 2015). Precedentemente, anche Del Prato (2013) aveva esplorato l'esperienza degli studenti americani di comportamenti non professionali dei docenti, sempre attraverso strumenti narrativi. Martimianakis e colleghi (2015) hanno tuttavia invitato a utilizzare strumenti narrativi con gli studenti non solo per identificare comportamenti e modelli negativi (il cosiddetto *evil Hc*), ma anche come i formandi "sfidano e sovvertono le influenze deleterie nella loro pratica quotidiana" (ivi, p. S11), mettendo in atto comportamenti resilienti e bilanciando ciò che si desidererebbe con ciò che è realmente possibile fare nei contesti sanitari. Ricerche recenti, relative alla formazione medica, si erano già mosse in questa direzione (Hill et al., 2014).

Hafner e colleghi (2011) avevano comunque ipotizzato che gli aspetti formali della formazione, congiuntamente a quelli informali e nascosti, influenzassero non solo l'apprendimento degli studenti, ma anche lo sviluppo professionale dei docenti. Questi ultimi "non sono nati docenti. 'Essere professore universitario' comporta l'acquisizione di un'i-

dentità professionale e il far proprie una serie di regole sociali [...] che governano 'la vita di un docente'" attraverso "lo sviluppo di apprendimenti formali e informali, diretti e taciti" (ivi, p. 441). In questa prospettiva, fare formazione dei docenti (*faculty development*) non significa sviluppare solamente abilità d'insegnamento o di ricerca, ma anche consapevolezza sulla cultura formativa e organizzativa nella quale si è inseriti. Anche recentemente è stato sottolineato che la formazione dei docenti "è spesso inclusa come una componente del processo di cambiamento che rappresenta un tentativo di modellare comportamenti più 'appropriati'" (Mossop et al., 2013, p. 135).

Quelle sopra sintetizzate sono alcune delle piste di lavoro suggerite dall'analisi della letteratura infermieristica e medica, relativa all'Hc; tuttavia, è opportuno sottolineare come la ricerca su questa tematica sia ancora molto aperta. Come aveva sostenuto Tekian (2009): "Non esistono metodologie associate attraverso le quali definire e documentare le componenti e i contenuti dell'Hc" (ivi, p. 823). Recentemente, è stato proposto uno strumento, il *cultural web* (proveniente dall'ambito aziendale, per comprendere la cultura organizzativa), che indaga, con studenti e docenti, le assunzioni di fondo, le routine, i rituali, i sistemi di controllo, le strutture di potere, le storie e i simboli di un determinato curriculum (Mossop et al., 2013). Si tratta di uno strumento basato esclusivamente su metodi narrativi. È auspicabile che la ricerca sull'Hc continui, anche alla scoperta di percorsi inediti, per far emergere le latenze così difficilmente afferrabili, ma così straordinariamente potenti, dei processi formativi dei professionisti della cura.

Soggetti e metodi

Obiettivo

Esplorare le dimensioni latenti della formazione di base infermieristica italiana, a partire dalla prospettiva dei formatori. Fornire a questi ultimi strumenti per analizzare le latenze del curriculum infermieristico, con i propri colleghi, nei loro contesti formativi.

Disegno dello studio

L'oggetto della ricerca ha richiesto una scelta metodologica che permettesse di approfondire la conoscenza di un fenomeno complesso, caratterizzato da elementi latenti. La metodologia, dunque, doveva essere di tipo qualitativo. Sono stati "meticcianti" (Mortari, 2007) due diversi metodi qualitativi: quello fenomenologico-ermeneutico (Denzin, Lincoln 2005) e il metodo di CdF (Massa, 1992). Ipotesi fondante di quest'ultimo è che ogni fenomeno formativo sia la risultante di molteplici dimensioni (materiali, esistenziali, inconsce, ideologiche, procedurali, metodologiche), la cui forma e modalità si regge sulla presenza di determinate "latenze".

Partecipanti

È stato selezionato un campione propositivo di 25 infermieri formatori esperti, appartenenti a venti diverse sedi di corsi di laurea in infermieristica del nord e centro Italia, con una solida competenza in ambito formativo, attestata da pubblicazioni e/o interventi/relazioni a congressi sulla formazione infermieristica.

È stato richiesto ai partecipanti il consenso scritto all'audioregistrazione e all'utilizzo, con finalità di ricerca, del materiale prodotto durante le sessioni di lavoro. Tutti i partecipanti hanno acconsentito all'utilizzo delle audio registrazioni delle sessioni di lavoro. Ciascuno ha potuto scegliere, per ogni sessione di lavoro, quali materiali consegnare ai ricercatori.

Metodi di raccolta dei dati

I dati sono stati raccolti nel maggio 2010, durante un seminario residenziale di tre giorni organizzato dai ricercatori a Renon (TN).

Sono state organizzate sei sessioni di lavoro finalizzate a raccogliere dati appartenenti a due diverse categorie: rappresentazioni sulla professione/formazione infermieristica, attraverso tre *focus group* (FG), inerenti percezioni della professione e analisi di documenti istituzionali (regolamenti di tirocini, schede di valutazione), e dimensioni latenti della formazione infermieristica, attraverso l'approccio di CdF. Considerata la finalità di questo scritto, ci concentreremo solo sui dati ottenuti attraverso il percorso di CdF, con strumenti di tipo clinico. Nello specifico, si è chiesto ai partecipanti di:

- narrare per iscritto un episodio significativo della *propria esperienza di tirocinio*. Questo perché, secondo la CdF, la rappresentazione della propria vicenda di formazione influenza, da un lato, il proprio essere formatori e, dall'altro, il proprio modo di progettare e realizzare la formazione rivolta ad altri (Rezzara et al. 2004);
- analizzare una vicenda formativa "altra", rappresentata nel film "Ufficiale e gentiluomo", indicando la vicinanza/lontananza percepita di tale vicenda rispetto la formazione infermieristica attuale, la validità dei metodi ivi utilizzati, la collocazione dei partecipanti nella trama, sollecitando una immedesimazione con qualche personaggio, in modo da far emergere, anche se da un'altra prospettiva, le proprie pre-comprensioni sulla formazione (Massa, 1992; Mottana, 1997);
- "estroflettere" la rappresentazione dell'attuale *studente che s'iscrive al corso di laurea in infermieristica*, mediante un disegno. Nei percorsi di CdF viene generalmente chiesto ai partecipanti di disegnare "il mondo della formazione", per analizzare le dimensioni latenti di essa, intesa come complesso sistema, in cui soggetti, regole, aspetti temporali e logistici s'intrecciano in combinazioni uniche. Poiché alcuni di questi aspetti erano stati indagati con i *focus group*, durante l'evento residenziale, si è scelto di concentrarsi sullo studente d'infermieristica. I disegni raccolti sono stati

discussi in plenaria con i partecipanti, costruendo interpretazioni condivise.

Modalità di analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta da due ricercatori (GR e LZ), che hanno lavorato in modo indipendente. I risultati dell'analisi condotta da ciascun ricercatore sono stati successivamente confrontati e, laddove vi era discordanza, si è aperta una discussione tra tutti i ricercatori fino al raggiungimento di un accordo.

Le narrazioni prodotte durante la sessione di scrittura/narrazione individuale relativa a episodi della storia formativa dei partecipanti, sono state sottoposte ad analisi tematica dei contenuti (Bertolini e Massa, 1997; Mortari, 2010), individuando poi le categorie emergenti e infine i temi caratterizzanti l'esperienza di tirocinio dei partecipanti.

I dati sulle dimensioni latenti relative alla rappresentazione della formazione infermieristica, raccolti attraverso le schede di analisi del film "Ufficiale e gentiluomo", sono stati esaminati individuando i temi ricorrenti, a partire dalle risposte date alle domande-guida utilizzate per l'analisi del testo filmico.

I disegni relativi alla rappresentazione dello studente sono stati analizzati rifacendosi, in parte, al percorso di analisi proposto da Guillemin (2004). Un primo livello di analisi è stato condotto sull'immagine in sé, esaminando che cosa era rappresentato e quali relazioni intercorrevano tra le diverse componenti del disegno. Un secondo livello di analisi ha avuto per oggetto le metafore presenti nel disegno, che ha permesso di identificare i temi ricorrenti raffigurati nei disegni (Massa, 1992). I disegni sono stati analizzati e discussi dai ricercatori approfonditamente, finché non sono state individuate alcune categorie concettuali che permettessero di analizzarli tutti.

Risultati

Gli infermieri-formatori coinvolti avevano un'età media di 51 anni (range 38-62), erano in prevalenza donne (20 su 25) avevano un diploma di laurea magistrale (22 su 25) e in gran parte dei casi svolgevano attività di docenza universitaria, in qualità di professori (1), ricercatori (3) e coordinatori/tutor (14).

La deissi interna: i temi che emergono dagli episodi autobiografici relativi alla formazione infermieristica dei partecipanti

Sono stati raccolti ventidue testi scritti³. Una prima analisi ha evidenziato la difficoltà dei partecipanti a rispettare il

³ Si ricorda che, nonostante i partecipanti avessero firmato un consenso informato scritto all'inizio dei lavori, è stata lasciata la possibilità di decidere, di volta in volta, quali materiali consegnare ai ricercatori.

mandato di narrare un episodio della propria storia formativa. Dieci dei ventidue testi raccolti sono stati scritti in stile argomentativo, con tendenza a concettualizzare e ad astrarre dalla propria esperienza e difficoltà a mantenere un registro narrativo.

Gli episodi narrati sono prevalentemente legati a esperienze cliniche: la centratura è sull'assistenza, piuttosto che sull'apprendimento. Sembra emergere una difficoltà da parte dei partecipanti a pensarsi soggetti di apprendimento; infatti, leggendo le narrazioni autobiografiche, pare che il protagonista sia un infermiere novizio, piuttosto che uno studente inserito in un percorso formativo clinico.

L'analisi tematica dei contenuti ha permesso di individuare tre temi principali relativi alla storia di formazione dei soggetti coinvolti.

Il primo tema emerso riguarda il contesto organizzativo, teatro dell'esperienza di tirocinio dei partecipanti, che era pressante, fortemente gerarchizzato, altamente normato e "metteva alla prova" lo studente. La gerarchia esercitava il suo potere anche attraverso l'umiliazione o l'attribuzione di compiti sgradevoli o poco gratificanti.

Al termine della visita [...] la caposala mi affida due compiti di grande responsabilità: pulizia dei comodi e pulizia degli zoccoli del personale della sala operatoria (20).

Gli infermieri erano autonomi su limitati aspetti assistenziali. La capacità decisionale dell'infermiere si esprimeva maggiormente in domini quali la sorveglianza e il monitoraggio, ma soprattutto in dimensioni "altre", come ad esempio la relazione. Gli ex tirocinanti raccontano di essersi scontrati con le dimensioni più cruente e sgradevoli dell'assistere, per le quali spesso non si avevano gli strumenti di *coping* e rielaborazione.

[In sala operatoria] mi dicono di prendere qualcosa e portarlo via... mi ritrovo fra le braccia qualcosa di pesante, d'inerte, di terribile... È la gamba amputata di colui che dorme ignaro sul lettino... Ricordo la sensazione di gelo che ho provato... (2)

Il secondo tema individuato è relativo al fatto che l'apprendimento clinico è sostanzialmente imperniato sul fare. Il tema porta al suo interno due istanze che sembrano apparentemente opposte, ma che nella realtà coesistono: da una parte l'importanza della dimensione pratica dell'assistenza, che a volte va a scapito della relazione con il paziente, dall'altra il riconoscimento del valore di quest'ultima e della presa in carico del paziente, nella storia di formazione personale dei partecipanti.

L'infermiera durante il "giro letti" [...] non parlava, non spiegava, al più dava istruzioni, [...] mi ha trasmesso un'idea di efficienza, di una presa in carico molto centrata sul tecnicismo e una esclusione della

presa in carico del paziente attraverso canali sensoriali anche della dimensione psico-affettiva (22).

Per altri era fondamentale tutelare il paziente e il familiare dal dolore e dalla sofferenza, anche a costo di compiere attività non di pertinenza infermieristica, come emerge nell'episodio riportato di seguito.

L'infermiera prima di entrare in stanza mi parla molto direttamente chiedendomi se me la sentivo di pulire tutta la stanza insieme a lei, perché voleva che la moglie [dopo il decesso per ematemesi massiva del marito] trovasse quella stanza come se la poteva aspettare [...] abbiamo sistemato tutto come se non fosse successo nulla... (11).

I partecipanti descrivono anche incontri con modelli positivi di presa in carico/*caring* (terzo tema): nonostante l'attenzione prevalente sul fare, lo studente vedeva agire modelli professionali spesso positivi, che trasmettevano vicinanza (fisica ed emotiva) al paziente e che erano capaci di gestire la relazione in situazioni complesse e difficili. Ciò che colpisce è che, tuttavia, all'interno delle narrazioni delle esperienze di tirocinio dei formatori infermieri, la parola "relazione" non compaia mai. All'interno dei racconti, vengono descritti episodi estremamente intensi, che narrano gesti di cura: di una spugna passata con delicatezza sul viso, di un infermiere che si siede accanto al paziente e che chiede di parlargli della sua famiglia, di infermieri che stanno vicino al paziente quando le parole non servono più. Una suggestione suscitata da questi dati è che forse c'è ancora molto da scoprire sulla natura della competenza relazionale infermieristica: gli infermieri non la descrivono come "relazione" quando parlano concretamente di essa, ma utilizzano il linguaggio del "prendersi cura". La relazione sembra coincidere, per gli infermieri-formatori, con la quotidianità e la materialità della cura, connotandola intrinsecamente.

... le infermiere sapevano stare vicino al paziente quando le parole non servivano più... (1)

Nei confronti dello studente c'era un atteggiamento ambivalente: in alcuni casi supporto e valorizzazione; in altri casi non era accettato o era considerato presenza disturbante.

Dopo che il paziente è stato assistito, il coordinatore mi chiama e mi dedica del tempo per parlare dell'accaduto. [...] Non ricordo le parole che mi disse, ricordo la sensazione di sentirmi ascoltata, di sentirmi accompagnata nella riflessione sulla mia esperienza (2).

Primo tirocinio, iniziavo con il turno del pomeriggio, l'infermiera mi dice: "... ci sei anche tu oggi, bene... bene...". Nessuno mi chiede come mi chiamo, che anno frequento, molto timidamente mi presento e dico loro che è il mio primo giorno di tirocinio (il mio

messaggio implicito: consideratemi, che devo fare, da che parte inizio...) L’infermiera non mi dice nulla, solo ancora: “bene...bene” (19).

“Postura sull’attenti” perché arriva il primario per il giro-visita. Catenaccio alle porte perché nessuno deve disturbare, parenti allontanati e io possibilmente, [...] avrei dovuto diventare “hidden”. [...] Al termine della visita divento nuovamente visibile (20).

La deissi esterna: le latenze emerse dall’analisi del film “Ufficiale e gentiluomo”

Sono stati raccolti tredici schede relative alla riflessione sul testo filmico, la cui trama è riportata nel Box 1.

Box 1.

Scheda di sintesi del film “Ufficiale e gentiluomo”.

Zack Mayo, figlio di un marinaio, è cresciuto in giro per i porti del mondo. La sua infanzia è stata segnata dal suicidio della madre e dall’incapacità del padre di essere un buon genitore.

Per riscattarsi da questa esistenza sregolata, Zack s’iscrive al corso per piloti militari di jet della marina statunitense. Il film descrive le tredici settimane della fase preparatoria (per ottenere il grado di ufficiale). Inizia così un percorso che lo porterà a incontrarsi/scontrarsi con il sergente incaricato di allenare le nuove reclute, Foley, che lo prende di mira e lo sottopone a prove fisiche estenuanti e continue umiliazioni. Durante il corso, il protagonista si rivela un ottimo allievo, dal punto di vista della preparazione fisica, benché incapace di collaborare con i compagni. Legherà soltanto con due di loro: Sid, ragazzo di buona famiglia, figlio di un ufficiale della marina, con cui Zack va a “caccia” delle ragazze del posto, e Casey, unica donna che ha intrapreso il corso.

A un ballo Zack e Sid fanno la conoscenza di Paula e Lynette, innamorandosi di loro.

Quando Foley scopre che Mayo contrabbanda l’attrezzatura per il corso ai compagni, gli consiglia di abbandonare il training, ma il ragazzo rifiuta; l’istruttore allora minaccia di cacciarlo. A questo punto, Zack crolla e scoppia in lacrime supplicando Foley e dicendo che non ha altro posto dove andare. Il protagonista inizia così a maturare. In tredici settimane di duro addestramento Zack imparerà l’importanza della disciplina, nonché il valore dell’amicizia e dell’amore.

I dati che riportiamo si riferiscono all’analisi delle tredici schede consegnate e alla loro successiva discussione in plenaria, che è stata interamente registrata e sbobinata. La prima domanda chiedeva ai partecipanti di individuare gli episodi salienti della vicenda proiettata. Rispetto al tema della formazione, un episodio del film considerato più significativo è stato il momento dell’accoglienza delle reclute (riportato da otto partecipanti su tredici), nella quale il sergente istruttore assume un registro autoritario; è durissimo anche il linguaggio che utilizza; in alcuni passaggi addirittura offensivo, come quando esplicita il suo vero ideale di uomo. In questo passaggio, alcuni partecipanti hanno identificato un processo di destrutturazione della persona, che apre poi lo spazio per la ristrutturazione dell’identità professionale. Attraverso questa dimensione rituale e simbolica, è sembrato ai partecipanti che l’istruttore lavorasse nella direzione del conformismo, di un’immagine di

soldato che deve avere determinate caratteristiche per perseguire il successo. Altri partecipanti hanno visto nell’episodio dell’accoglienza delle reclute la dimensione della contrattualità, in cui viene onestamente dichiarato che cosa le aspetterà durante tutto l’addestramento. Pur suonando come una minaccia, questa sorta di contratto iniziale è parso cruciale perché anticipa ciò che succederà durante la formazione, quindi in qualche modo fornisce delle certezze, e, in modo implicito, aiuta le reclute a sopportare tutto quello che accadrà.

È stata poi segnalata (sette partecipanti su tredici) la scena in cui, durante un’esercitazione militare, il protagonista aiuta la ragazza a superare un muro, rinunciando al suo successo personale. Questa scena rappresenta l’importanza del sostegno e dell’apprendimento tra pari.

È stato sottolineato il fatto che, nonostante l’istruttore non abbia avuto un ruolo di facilitatore, bensì ostacolante, alla fine del training il risultato formativo sia positivo. I partecipanti si sono chiesti quale elemento fa sì che queste reclute riescano a sopportare un percorso così duro e a tratti anche violento. È emerso in maniera condivisa che la motivazione ha un ruolo cruciale in questo processo. L’istruttore ha un ruolo centrale nell’implementazione della motivazione. I partecipanti hanno in parte segnalato la validità di questo atteggiamento sfidante dell’istruttore.

Pochi partecipanti (tre) hanno apprezzato la scena in cui l’istruttore intima al protagonista di ritirarsi dall’accademia militare. Quest’ultima scena è stata percepita come molto violenta, perché il sergente quasi “spezza” la personalità del protagonista, riducendolo a terra, in lacrime e obbligandolo ad ammettere che non ha altro posto dove andare. Questo passaggio, in parte, si ricollega al tema della destrutturazione della persona: il sergente sta plasmando il protagonista a somiglianza della sua immagine di soldato. Il formatore va a toccare delle corde molto profonde e intime del passato del protagonista, che rappresentano delle ferite ancora aperte. All’inizio sembra quasi una forma di spietata violenza ma, analizzando la scena, secondo alcuni partecipanti, è possibile rintracciare una dimensione di tipo formativo: il sergente-istruttore sta mettendo il protagonista di fronte alle sue enormi fragilità, per fargli capire che così non può arrivare alla meta. Anche se con uno stile molto duro, il messaggio trasmesso da questa scena è che il processo formativo non può avvenire senza riconoscere e accettare le proprie fragilità. Il formatore ha il delicato compito non tanto di eliminare queste fragilità, ma di portarle alla consapevolezza dello studente, affinché egli possa affrontarle e superarle.

Un’altra scena significativa, per i partecipanti, è la consegna dei diplomi (cinque su tredici). Sancisce il passaggio di ruolo, l’accesso alla categoria professionale. Colpisce positivamente la figura del sergente istruttore, che forma delle persone che diventano più brave di lui e lo riconosce, alla fine. Emerge la figura di un formatore che aiuta a sviluppare le potenzialità e non tende a schiacciare il formando, per paura che diventi migliore di lui.

È stato inoltre chiesto ai partecipanti di identificare il personaggio al quale si erano sentiti più vicini. Otto partecipanti si sono identificati nel formando. Otto partecipanti si sono identificati (anche o solo) nel ruolo dell'istruttore: pur non condividendo lo stile autoritario, hanno apprezzato la vicinanza allo studente, la sua capacità di portare gli allievi a superare le difficoltà per arrivare alla meta e il fatto di "esserci" quando lo studente da solo non ce la faceva.

Successivamente, è stato chiesto ai partecipanti di identificare i metodi e le strategie formative utilizzate all'interno del film, valutandone la validità e l'efficacia. Essi sono risultati:

- il *contratto formativo*, rintracciato nel primo momento di accoglienza, in cui vengono esplicitate regole e comportamenti che dovranno essere rispettati e in cui si esprime con chiarezza quali sono gli obiettivi del corso e le strategie che verranno utilizzate per raggiungerli, dando un'idea di coerenza tra obiettivi di apprendimento e strategie formative;
- la *tutorship*, vi è la presenza costante di una figura (l'istruttore) che accompagna i formandi durante tutto il percorso di apprendimento dall'esperienza, che esprime una vicinanza sia fisica che emotiva. Vi è una chiara definizione dei ruoli e una forte asimmetria relazionale, che però è pronta a ridursi nelle situazioni più impegnative e difficili (salvataggio, scontro con il protagonista). Vi è la capacità di dare fiducia anche dopo che si è fatto un errore, aiutando a comprendere lo sbaglio, anche se a volte con modalità discutibili;
- l'utilizzo del *feedback* (prevalentemente negativo, saltuariamente positivo) e un riconoscimento non esplicito delle potenzialità e delle attitudini dei cadetti;
- la presenza di un'*etica/deontologia* formativa, i comportamenti del protagonista vengono severamente sanzionati quando non rispettano le regole e il codice etico del corpo militare;
- il *processo di destrutturazione* dell'allievo (fino quasi alla spersonalizzazione, toccando i tasti più profondi, utilizzando il giudizio personale) e la ristrutturazione della sua identità, anche attraverso l'esposizione a situazioni-limite o utilizzando l'umiliazione e la provocazione per far emergere le motivazioni più profonde.

Alla richiesta di esprimere se i metodi e le strategie formative individuati nel film fossero più congruenti con la formazione infermieristica attuale o con quella che i partecipanti avevano conosciuto come formandi, questi hanno restituito una riflessione che ha permesso di cogliere due livelli di lettura. Un primo livello è legato agli aspetti formali del film, in cui prevale un'idea di formazione più vicina ai modelli addestrativi della formazione passata, nella quale si apprendeva per imitazione. I partecipanti hanno colto uno stile per cui il discente ha un ruolo passivo, che "subisce" la formazione, nonostante siano presenti strategie formative riconosciute come attuali (contratto, tutorato, feedback, coerenza tra obiettivi e strategie ecc.).

Tuttavia, a un secondo livello di analisi, attinente più alle dimensioni simboliche, risulta che quello proposto nel film

è un modello di formazione ancora attuale. La dimensione della violenza, così esasperata nel film, è stata ritenuta pertinente rispetto a quanto accade oggi in ambito infermieristico. I formatori spesso abusano del loro "potere", soprattutto nei contesti dell'apprendimento clinico, in cui gli studenti si mettono fortemente in gioco. Emerge che il mondo della formazione infermieristica, secondo i partecipanti, pur con connotazioni, da un punto di vista formale, meno violente e autoritarie, è congruente con la metafora militare proposta dal film, perché anche quello infermieristico è un processo formativo di forte destrutturazione e ristrutturazione dell'identità del singolo, che transita altresì attraverso esperienze molto "forti". Queste portano il formando a scontrarsi con i propri limiti e le proprie fragilità, le quali devono essere necessariamente affrontate per poter diventare un professionista dell'assistenza.

La deissi simbolico-proiettiva: immagini dello studente di infermieristica

Sono stati prodotti ventitré disegni relativi alla rappresentazione dell'immagine dello studente che si iscriveva al corso di laurea in infermieristica nel 2010. A un primo livello di analisi, è stato possibile evidenziare che:

- sei disegni raffigurano lo studente stilizzato inserito all'interno di un paesaggio;
- sei disegni raffigurano lo studente a figura intera (Fig. 1);
- tre disegni raffigurano solo il volto dello studente;
- tre disegni raffigurano un albero (uno anche con una bussola);
- due disegni raffigurano un paesaggio;
- due disegni raffigurano una spirale;
- un disegno raffigura un cucciolo di elefante con l'elefantessa.



Figura 1. Un disegno rappresentante lo studente di infermieristica.

I disegni che rappresentano un paesaggio, o lo studente inserito all'interno di un paesaggio, sono stati associati, in sede plenaria di analisi delle immagini, alla metafora del percorso formativo, raffigurato come un iter di apprendimento difficile, in quanto sono rappresentati elementi quali il mare mosso, il deserto, una strada o una via con salite, ostacoli, sbarramenti, o un equilibrista che cammina sul filo, oppure un iter di cui non si ha chiara la direzione (presenza di più segnali stradali, un bivio). La rappresentazione è quella di un iter impegnativo, con numerose avversità da affrontare, in cui lo studente ha difficoltà a orientarsi da solo.

Nei disegni in cui viene rappresentato il volto o la figura dello studente, un primo aspetto interessante è costituito dal fatto che, in molti di essi, la sua immagine occupa una posizione centrale all'interno del foglio. Questo aspetto è stato associato alla metafora della centralità dello studente nel percorso formativo.

In alcuni disegni è stata colta anche un'idea svalutativa del discente, rappresentata dai punti interrogativi, che simboleggiano il fatto che molto spesso lo studente di infermieristica compie la scelta di iscriversi al corso di laurea senza sapere in realtà a cosa andrà incontro o, come anticipato in precedenza, ha forti necessità di essere orientato e sostenuto.

In altri disegni il discente viene rappresentato come un albero con radici ben piantate nel terreno, che suggeriscono che lo studente ha una sua identità strutturata e che cresce nel tempo, attraverso il corso delle stagioni. Questa metafora può essere collegata al tema, che vedremo successivamente, dell'evoluzione del percorso dello studente.

Volgendo uno sguardo d'insieme ai disegni, colpisce il fatto che in sedici di essi lo studente è rappresentato da solo, mentre in sei disegni è rappresentato accompagnato o insieme ad altre figure. Queste due polarità sono state ricondotte alla metafora della solitudine, contrapposta a quella della gruppaltà. Lo studente rappresentato da solo sembra sottolineare il fatto che l'apprendimento della professione infermieristica è un processo individuale e individualizzato, in cui hanno poca influenza le figure di accompagnamento/supporto; in alcuni disegni lo studente, anche se da solo, ha comunque la sua valigia, il suo zaino, le sue radici, piuttosto che il carbone per far muovere la locomotiva, che rappresentano la sua storia, le sue caratteristiche, le sue potenzialità, i suoi strumenti personali per poter crescere.

I disegni (in numero minore) che rappresentano lo studente accompagnato da altre figure (che possono rappresentare il tutor, i compagni, i docenti ecc.) sottolineano, invece, la dimensione gruppalità dell'apprendimento, in cui le figure che accompagnano lo studente hanno l'importante funzione di aiutarlo nel suo percorso, mediante una relazione di tipo tutoriale, piuttosto che attraverso processi di apprendimento tra pari.

Ancora, in alcuni disegni sono presenti elementi che fanno pensare alla metafora del movimento, come la spirale; altri invece sono riconducibili alla metafora della staticità, per

cui lo studente in primo piano, fermo, oppure di spalle che guarda il percorso, senza una direzione. Lo studente non si muove, non evolve, non raggiunge gli obiettivi, quindi, secondo i partecipanti, non diventerà infermiere.

Un'ultima metafora rintracciabile all'interno dei vari disegni è rappresentata dalla tutorialità, come l'elefantessa che aiuta a crescere il suo cucciolo; in altri invece la rappresentazione è più di carattere simbolico: in due disegni è rappresentata come la bussola, lo strumento che aiuta a orientarsi in un percorso, in un altro è rappresentato come le travi di sostegno, che aiutano a far crescere diritto un albero, in altre come i punti di ristoro durante un viaggio, in altri ancora come elementi naturali quali la pioggia benefica, che aiuta a crescere. Colpisce infine la rappresentazione della rete di protezione nel disegno con l'equilibrista che cammina sul filo, a simboleggiare che lo studente durante il suo percorso di apprendimento può anche sbagliare, cadere e poi rialzarsi e riprovare ancora.

Dopo l'analisi dei disegni effettuata con i partecipanti, i ricercatori si sono confrontati e hanno individuato delle polarità semantiche che permettessero di mappare tutte le immagini prodotte dai partecipanti. Esse sono risultate: staticità/immutabilità *versus* movimento/cambiamento, solitudine *versus* gruppaltà. Lo studente, pertanto è stato prevalentemente rappresentato in cammino, in un percorso spesso difficile e irto di ostacoli, nel quale è sostanzialmente solo.

Uno sguardo d'insieme: quali gli aspetti emergenti dai dati raccolti con il percorso di Clinica della Formazione con i formatori-infermieri?

L'analisi dell'esperienza di tirocinio dei partecipanti ha fatto emergere che i contesti di apprendimento risentivano dell'influenza dell'organizzazione, che poteva privilegiare un orientamento all'efficientismo, anche a scapito dei risultati sul paziente, oppure dell'attenzione alla persona, riconoscendo l'importanza del tempo dedicato al paziente. Da alcune narrazioni, infatti, è emerso che, coloro i quali, durante il tirocinio, sentivano forte la pressione dall'organizzazione, affinché fossero rispettati i tempi, o che erano stati richiamati perché dedicavano troppo tempo alla personalizzazione dell'assistenza, divenuti formatori, con i loro studenti, hanno sempre valorizzato la dimensione del tempo che viene trascorso con il paziente anche se non sempre è facile coniugare le esigenze del malato con quelle organizzative.

Nonostante la pressione dell'organizzazione e dei contesti, che spingono verso un orientamento al "fare", emerge comunque dai partecipanti la centralità della presa in carico della persona, con enfasi sulle dimensioni di vicinanza emotiva, di ascolto, di sorveglianza, di tutela dalla sofferenza, trasmessa da modelli di *caring* positivi (che sono prevalenti all'interno delle narrazioni autobiografiche) e che agiscono in modo silenzioso, senza farsi notare dall'organizzazione (gli episodi più significativi fanno infatti riferimento al turno della notte), lasciando un segno indelebile nella storia dei formandi, futuri professionisti.

Malgrado ciò, dalle narrazioni dei partecipanti emerge che da studenti erano di sovente esposti a situazioni estreme e cruente, a volte in modo fortuito, altre volte intenzionale. Molto spesso venivano affidate allo studente attività poco gratificanti o comunque non propriamente specifiche della professionalità infermieristica, come pulire le ruote dei carrelli o gli zoccoli del personale. Alcuni partecipanti hanno vissuto queste situazioni con un senso di umiliazione, se non addirittura un abuso di potere della gerarchia; altri hanno invece intuito in queste esperienze la necessità di formare professionisti capaci di tutelare, preservare la persona dal dolore. Da alcuni episodi narrati emerge che l'infermiere, per proteggere il malato o la famiglia dal dolore, non si è sottratto dall'affrontare situazioni estremamente cruente, che richiedevano di "abbassarsi" allo svolgimento di attività non propriamente infermieristiche.

Questa dimensione "cruenta" dell'apprendimento è emersa in maniera rilevante anche nella seconda tappa del percorso clinico, in cui si è attivato un processo di riflessione a partire dalla vicenda filmica inerente la formazione nell'accademia militare. Inizialmente, c'è stata una presa di distanza dall'idea di formazione trasmessa dal film, considerata molto cruenta e, in alcuni passaggi, addirittura violenta. Tuttavia, una volta "spogliato" il film da tutte le dimensioni iconografiche, il percorso di riflessione attivato ha portato i partecipanti a riconoscere, nella vicenda narrata dal testo filmico, alcune dimensioni simboliche che incarnano la natura dell'esperienza formativa in senso esteso e, per questo, anche l'esperienza della formazione infermieristica. Secondo i partecipanti, la formazione dell'identità professionale è anche una formazione dell'identità personale, che comporta la rottura di schemi valoriali e comportamentali precedenti. Questa è una "violenza" che si fa all'identità del formando, perché s'induce un cambiamento che altrimenti non avverrebbe spontaneamente. I modelli formativi del passato, dunque, vengono riconfermati anche nella rappresentazione della formazione infermieristica presente, nonostante la sua radicale diversità, nell'organizzazione e negli intenti.

La dimensione della difficoltà e della sofferenza del percorso formativo infermieristico è emersa anche nella terza tappa del percorso di CdF, in cui lo studente viene spesso rappresentato come inserito in un processo impegnativo, difficile, con parecchi ostacoli da superare. In tutto ciò, lo studente è rappresentato con elementi che rimandano alle sue caratteristiche personali, alla sua storia, ai suoi strumenti personali, alle sue motivazioni. Questo ci dice, secondo i partecipanti, che non tutto, all'interno del percorso formativo, è pianificabile, prevedibile, controllabile, perché vi sono alcune dimensioni della costruzione dell'identità che sono strettamente connesse al bagaglio emotivo, culturale ed esperienziale del soggetto. Nei disegni sembra addirittura che questa dimensione sia prevalente rispetto a quella istituzionale della formazione; infatti, come illustrato precedentemente, lo studente è rappresentato prevalentemente da solo.

Questo passaggio apre la strada a un'ultima riflessione relativa all'immagine che emerge delle figure dei formatori. In generale, nella deissi interna (narrazione autobiografica) e in quella simbolico-proiettiva (disegno) le figure dei formatori non trovano grande spazio, nella vicenda educativa dello studente infermiere. Quando presenti, i formatori assumono connotazioni ambivalenti, sia positive, se intervengono con una funzione di accompagnamento alla riflessione sull'esperienza o con una funzione di orientamento al percorso; sia negative, agendo prevalentemente una funzione di controllo, con attese e aspettative che lo studente si sente obbligato a soddisfare, anche a scapito dell'apprendimento. Questo può far pensare, da un lato, che nella formazione infermieristica non esistano ancora modelli forti di formatore e che, dall'altro, gli infermieri ancora faticino a calarsi nel ruolo di formatori.

È apparsa interessante l'operazione effettuata dai partecipanti sulla figura del sergente-istruttore del film proposto: quella che sembra inizialmente un'immagine negativa di formatore, crudele, spietata, viene poi riabilitata, perché in fondo esprime una vicinanza e una disponibilità autentica nei confronti delle reclute. E proprio questa grande condivisione e vicinanza, che non sempre è una vicinanza emotiva ma, in questo caso, anche e soprattutto fisica, fa sì che il discente riesca a sostenere le richieste dell'istituzione e che tolleri le sfide e le fatiche che deve affrontare per diventare un professionista maturo.

Discussione

I limiti di questa ricerca riguardano sia il suo carattere intrinseco (ricerca qualitativa) che il vertice dal quale si è deciso d'indagare l'Hc (quello dei formatori), il quale – come si è detto – è solo una delle prospettive dalle quali indagare questo complesso fenomeno.

I risultati di una ricerca qualitativa non sono mai generalizzabili: è possibile solo quella che viene chiamata "generalizzazione teoretica" (Sim, 1998), che ha luogo quando determinate conclusioni mostrano un sufficiente grado di *credibilità*, *trasferibilità* (per cui risultano verosimili in contesti/situazioni che sono comparabili a quelli in cui si è effettuata l'indagine), *affidabilità* (spesso ottenuta con processi di triangolazione) e *controllabilità* a posteriori del processo (che aumenta mantenendo traccia di tutte le decisioni prese nel processo di analisi dei dati) (Lincoln e Guba, 1985). È dunque ammissibile, ma non certo, che in altri corsi di laurea in infermieristica italiani le dimensioni dell'Hc da noi esplicitate attraverso questo studio risultino condivisibili. È altresì possibile che gli strumenti da noi utilizzati per analizzare le dimensioni nascoste della formazione infermieristica risultino efficacemente applicabili anche in altri contesti, che non sono stati coinvolti nella nostra ricerca. A questo proposito, però, dobbiamo segnalare che le competenze clinico-interpretative, che sono state messe in campo in fase di raccolta e di analisi

dei dati, non possono essere improvvisate e questo costituisce un limite specifico, da un certo punto di vista, della CdF.

I principali risultati della nostra ricerca-intervento riguardano la storia di formazione degli infermieri-formatori punteggiata di difficoltà, di modelli a volte cruenti di relazione con lo studente, ai quali si contrappongono, in contesti così difficili e talvolta svalutanti, modelli positivi di *caring*, spesso presenze silenziose, caratterizzati da vicinanza, presenza, sorveglianza, intimità, che silenziosamente operavano all’interno dei contesti di apprendimento e hanno nutrito come un *humus* l’identità ancora acerba dei futuri professionisti. L’ideale di formatore sembra collegato a un “esempio”, soprattutto professionale, che agisce nell’ombra, in contrapposizione all’ideale di formatore come “maestro”, rilevato in altre ricerche condotte con i medici, sempre con l’approccio di CdF (Bertolini, Massa, 1997).

Alcune caratteristiche della formazione sul campo, così come narrata dai formatori infermieri, non sono molto diverse da quelle indicate da taluni studenti d’infermieristica dei giorni nostri: Del Prato (2013), per esempio, ha raccolto testimonianze di atteggiamenti verbalmente abusanti (rimproveri e insulti a studenti davanti a colleghi/equipe) e svalutanti, soprattutto in presenza di comportamenti errati o di semplici richieste di informazioni/approfondimenti da parte dei tirocinanti. Questi comportamenti sono stati registrati anche da Jafree et al. (2015), specialmente da parte del personale medico e di genere maschile, nei confronti delle studentesse infermiere pakistane. D’altro canto, la possibilità segnalata nella nostra ricerca, di individuare anche in contesti molto difficili, modelli positivi di assistenza, viene indicata anche da Karimi et al. (2014), per quanto riguarda gli studenti d’infermieristica, come da altri studi riguardanti gli studenti di medicina (Bandini et al., 2015; Doja et al., 2016).

Un aspetto che fa riflettere è che i partecipanti collocano determinate situazioni, particolarmente difficili e talvolta abusanti, nel loro passato, mentre tendono a rappresentare l’attuale formazione sul campo (sempre considerata cruciale per lo sviluppo della professionalità infermieristica) in modo differente, per lo meno a livello teorico. L’analisi del film “Ufficiale e gentiluomo” che, lo ricordiamo, chiedeva ai partecipanti di comparare la vicenda filmica all’attuale formazione infermieristica, ha invece messo in luce la problematicità del percorso odierno del divenire infermiere, che richiede una vera e propria ristrutturazione dell’identità del soggetto, operazione caratterizzata da una violenza intrinseca. In prima battuta, le azioni del formatore-istruttore, rappresentate nel film, sono state considerate cruente dai partecipanti, esattamente come molte delle azioni dei formatori che avevano incontrato nei tirocini; tuttavia, in un momento successivo, quelle azioni sono in qualche modo state bonificate, trasformando un discorso di “benvenuto” alle reclute, molto violento e provocatorio, in un chiaro “contratto formativo”; la stretta sorveglianza del corpo e della mente dei soldati in una funzione di “accompagna-

mento” – cioè di *tutorship* –, l’imprecare contro le reclute in un “*feedback* negativo” e così via. Perché questa trasformazione/riabilitazione dell’operato del sergente-formatore? Perché considerare ancora appropriata la metafora militare nella formazione infermieristica? Come mai non sono stati contrapposti a quello presentato nel film modelli formativi di *caring*, particolarmente significativi, ci pare, per chi si sta formando all’infermieristica?

A un primo sguardo, pare che i partecipanti restituiscano un’idea di formazione infermieristica sul campo, attuale e passata, nella quale i modelli siano quelli dell’educazione militare, del forgiare in modo forte, e a volte anche cruento, la mente e anche il corpo dello studente, in una prospettiva nella quale il potere e la gerarchia sono ancora temi centrali. I modelli di *caring*, presenze silenziose importanti, sembrano essere soprattutto delle *risorse* per far fronte, in modo resiliente, a sistemi formativi vissuti come molto destabilizzanti. Questi aspetti sembrano confermati anche dalle analisi dei disegni prodotti dai partecipanti. Le varie rappresentazioni restituiscono l’idea che lo studente attraversa un’esperienza tortuosa, piena di ostacoli e avversità, e non è detto che chi percorre questa strada sia capace di arrivare alla meta, anche perché in questo percorso lo studente è solo sostanzialmente, secondo le immagini restituite dai partecipanti.

Quali sono le logiche, gli impliciti pedagogici che sostengono le posizioni dei partecipanti? Forse una risposta si può trovare nell’interpretazione che Mottana (1997) offre del film “Ufficiale e gentiluomo”: “La violenza del sergente mette progressivamente a nudo, in una situazione finalmente forte, inedita e però comprensibile a Zack, le sue debolezze, gli consente di estrarre dalla sua carne, ora violentata, ma con amore, si potrebbe quasi dire, le sue parti represses, se non rimosse” (p. 110). E il lavoro del sergente sarà tutto imperniato sulla *riparazione* delle ferite profonde dell’allievo.

Sembra dunque che il modello di formazione che hanno in mente gli infermieri, riconoscendo la validità della vicenda narrata nel testo filmico analizzato, anziché un impersonale training sul campo, sia quello dell’*educazione*, della formazione del carattere, che chiama fortemente in gioco formatore e formando. Gli infermieri-formatori hanno forgiato il loro carattere grazie a esperienze spesso simili a quelle narrate nella vicenda filmica e sembrano ri-affermare la validità di questo modello nella formazione attuale.

Ma, mentre il sergente “rimarrà incollato addosso a Zack, gli starà molto vicino, fornendo una prestazione di straordinaria forza e efficacia (ri)educativa” (Mottana, 1997, p. 110), nelle rappresentazioni restituite dai partecipanti, il formatore-infermiere è una figura sfuocata e ha spesso una funzione meramente di controllo e sanzione. La figura del formatore istituzionale non emerge in modo significativo, come ci si sarebbe potuti aspettare da questo gruppo di partecipanti (tutti impegnati in ruoli importanti, all’interno della formazione infermieristica universitaria), o comunque non emerge necessariamente come ruolo positivo. Nei disegni, il

formatore resta sullo sfondo, è rappresentato con volti non definiti, anonimi, se non addirittura assenti. Lo studente è prevalentemente disegnato da solo, con il suo bagaglio personale e i suoi strumenti per poter affrontare l'impegnativo percorso della formazione infermieristica. Quest'ultimo aspetto sembra indicativo di una difficoltà dei partecipanti-infermieri a pensarsi come formatori, nonostante il ruolo istituzionale ricoperto. Questa difficoltà può essere collegata a due ordini di problemi: da un lato un contesto organizzativo nel quale le risorse per la formazione sempre più scarseggiano e nel quale fatica ad affermarsi il valore dell'accompagnamento e della riflessività sull'esperienza; dall'altro la mancanza di una "scuola" vera e propria per diventare formatori nei contesti infermieristici, scuola che è stata avviata solo nell'ultimo decennio, grazie all'istituzione delle lauree magistrali e dei dottorati di ricerca.

Conclusioni

La nostra ricerca-intervento ha evidenziato tre elementi fondamentali: i formatori-infermieri hanno una storia di formazione nella quale i modelli educativi prevalenti erano scarsamente facilitanti, se non talvolta abusanti; questi modelli, a un'analisi attenta, vengono riconosciuti anche nell'attuale formazione infermieristica, al di là dei suoi proclami e della trasformazione che essa ha subito; questa formazione così intensa, e per certi versi cruenta, collegata alla metafora militare, ha la possibilità d'incidere sull'identità dello studente, forgiandone il carattere. Il modello soggiacente alla formazione infermieristica degli anni in cui è stata condotta la ricerca, al di là dei proclami e delle riforme istituzionali, sembra essere quello dell'*educazione* (o di un'*auto-educazione*), basato su un intervento che non si limita a fornire informazioni e *skill*, ma che agisce sulla costruzione del carattere e dell'identità dei formandi, anche a costo di diventare molto impegnativa e talvolta destabilizzante.

Tuttavia, affinché questo processo così destrutturante possa produrre esiti positivi, è necessario che sia attentamente presidiato, *in primis* dal formatore. Al contrario, nelle immagini restituite dai partecipanti sullo studente, questo è spesso disegnato da solo nel suo percorso formativo, rappresentato come molto tortuoso e irto di ostacoli; ancora più a monte, i partecipanti hanno una visione molto sfuocata di sé come formatori.

Queste conclusioni sulle caratteristiche della formazione infermieristica sono in linea con quelle riportate nella letteratura, anche recente (Del Prato, 2013; Karimi et al., 2014; Jafree et al., 2015), basate su dati narrativi ricavati da studenti. Il nostro studio conferma questi dati, ma a partire dalla prospettiva del formatore. L'aspetto più interessante emerso, grazie anche al percorso di CdF, è che i modelli formativi "arcaici", basati sulla metafora militare, persistono anche nella formazione attuale e sono ritenuti validi ed educativi, perché

il percorso del diventare infermiere deve essere destrutturante, per essere efficace.

La ricerca ha dunque fatto emergere dai formatori – e questa pare essere la novità più rilevante – alcuni aspetti di "evil Hc", accennando ad altri elementi che hanno aiutato i formatori a diventare resilienti e, più in generale, bravi infermieri: i modelli positivi di *caring*, che hanno alimentato in modo silenzioso la loro crescita professionale. In questa prospettiva, e abbracciando la letteratura più recente sul Hc (Martimianakis et al., 2015), andrebbero approfondite le risorse e le strategie che i formatori hanno utilizzato, sia come studenti sia come docenti, per diventare dei professionisti esperti. La CdF sembra avere un buon potenziale per indagare, sempre dalla prospettiva dei formatori, negli attuali contesti formativi infermieristici, quali sono le principali sfide che essi devono affrontare e quali sono i meccanismi resilienti che i formatori-infermieri mettono in atto, perché permetterebbe di far emergere non solo i processi di cui si è più consapevoli, ma anche quelli più intricati e nascosti. Ulteriore ricerca è dunque auspicabile sul curriculum nascosto della formazione infermieristica, anche a partire da queste prospettive.

Contributo degli Autori

Lucia Zannini è responsabile del disegno dello studio. Lucia Zannini, Giulia Randon e Luisa Saiani hanno raccolto i dati. Lucia Zannini e Giulia Randon hanno analizzato i dati. Lucia Zannini, Giulia Randon e Luisa Saiani hanno steso il manoscritto.

Ringraziamenti

Si ringraziano tutti i partecipanti al seminario tenutosi a Renon nel 2010 e il Centro Studi Riccardo Massa, per il costante supporto a questa ricerca-intervento.

Bibliografia

- Bandini J, Mitchell C, Epstein-Peterson ZD, et al. *Student and Faculty reflections of the hidden curriculum: how does the hidden curriculum shape students' medical training and professionalization?* Am J Hosp Palliat Care 2015 Nov 12. pii: 1049909115616359 in press.
- Bell J. *Education: exposing the hidden curriculum*. Nursing Mirror 1984;158:20-2.
- Bertolini G, Massa R. *Clinica della formazione medica*. Milano: FrancoAngeli 1998.
- Charon R, Banks JT, Connelly JE, et al. *Literature and medicine: contribution to clinical practice*. Ann Intern Med 1995;122:599-606.
- Cook SH. *Mind the theory/practice gap in nursing*. J Adv Nurs 1991;16:1462-9.
- De Marinis MG, Matarese M, Piredda M. *Il paziente al centro del Sistema sanitario: una questione di curriculum nascosto*. Medic 2013;21:37-42.
- Del Prato D. *Students' voices: the lived experience of faculty incivility as a barrier to professional formation in associate degree nursing education*. Nurse Educ Today 2013;33:286-90.
- Dewey J. *Experience and education*. New York: Macmillan 1938.
- Doja A, Boulton MD, Clarkin C, et al. *The hidden and informal cur-*

- riculum across the continuum of training: a cross-sectional qualitative study. *Med Teach* 2016;38:410-8.
- Foucault M. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi 1976.
- Franza A, Mottana P. *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: CLUEB 1997.
- Guillemin M. *Understanding illness: using drawing as a research method*. *Qual Health Res* 2004;14:272-89.
- Hafferty FW. *Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum*. *Acad Med* 1998;73:403-7.
- Hill E, Bowman K, Stalmeijer R, et al. *You've got to know the rules to play the game: how medical students negotiate the hidden curriculum of surgical careers*. *Med Educ* 2014;48:884-94.
- Jafree SR, Zakar R, Fischer F, et al. *Ethical violations in the clinical setting: the hidden curriculum learning experience of Pakistani nurses*. *BMC Med Ethics* 2015;16:16.
- Karimi Z, Ashktorab T, Mohammadi E, et al. *Influential factors on learning through the hidden curriculum in the perspective of undergraduate baccalaureate nursing students*. *J Adv Med Educ Prof* 2014;2:53-7.
- Karimi Z, Ashktorab T, Mohammadi E, et al. *Resources of learning through hidden curriculum: Iranian nursing students' perspective*. *J Educ Health Promot* 2015;4:57.
- Lempp H, Seale C. *The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching*. *BMJ* 2004;329:770-3.
- Lincoln Y, Guba E. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills (CA): Sage 1985.
- Martimianakis MA, Hafferty FW. *Exploring the interstitial space between the ideal and the practised. Humanism and the hidden curriculum of system reform*. *Med Educ* 2016;50:271-81.
- Martimianakis MA, Michalec B, Lam J, et al. *Humanism, the hidden curriculum, and educational reform: a scoping review and thematic analysis*. *Acad Med* 2015;90:5-13.
- Massa R. *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli 1992.
- Massa R. *Pedagogia medica e clinica della formazione*. In: Bertolini G, Massa R, editors. *Clinica della formazione medica*. Milano: FrancoAngeli 1998.
- Mortari L. *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carrocci 2007.
- Mortari L. *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori 2010.
- Mossop L. *Analysing the hidden curriculum: use of a cultural web*. *Med Educ* 2013;47:134-43.
- Mottana P. *Formatore e formando: rispecchiamento e rigenerazione. La pedagogia latente, Ufficiale e gentiluomo*. In: Franza A, Mottana P, editors. *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: CLUEB 1997.
- Ozolins I, Hall H, Peterson R. *The student voice: recognizing the hidden and informal curriculum in medicine*. *Med Teach* 2008;30:606-11.
- Rezzara A, Ulivieri Stiozzi S. *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milano: FrancoAngeli 2004.
- Riva MG. *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli 1993.
- Riva MG. *Studio 'clinico' sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli 2000.
- Sim J. *Collecting and analyzing qualitative data: issues raised by the focus group*. *J Adv Nurs* 1998;28:345-52.
- Tanner CA. *Caring as a value in nursing education*. *Nursing Outlook* 1990;38:70-2.
- Tekian A. *Must the hidden curriculum be the 'black box' for unspoken truth?* *Med Educ* 2009;43:822-3.
- Thiedke C, Blue AV, Chessman AW, et al. *Student observation and rating of preceptor's interactions with patients: the hidden curriculum*. *Teach Learn Med* 2004;16:312-6.
- Wenger E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press 1998.
- Zannini L. *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*. Milano: Guerini Scientifica 2005.
- Zannini L. *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*. Milano: FrancoAngeli 2003.
- Zannini L, Randon G, Saiani L. *Il Curriculum nascosto della formazione infermieristica. Una ricerca intervento con un gruppo di formatori-infermieri italiani*. *Medicina e Chirurgia* 2011;52:2292-6.

Hidden curriculum e potenza dei modelli educativi praticati e non solo predicati

The hidden curriculum and the power of the ruling, and not just preached, educational models

PAOLA BINETTI

Università Campus Bio-Medico di Roma

La riforma dell'università sta affrontando temi quali l'organizzazione, la struttura dei corsi universitari, i programmi, i metodi di valutazione, l'uso delle nuove tecnologie, aspetti che costituiscono il cosiddetto "curriculum scoperto", visibile, valutabile, e modificabile. Tuttavia esiste un altro curriculum, quello cosiddetto "nascosto", *hidden curriculum* (Hc), perché composto da convinzioni, atteggiamenti, aspettative, motivazioni che va a costituire il *setting* con cui docenti e studenti interagiscono nella loro quotidianità. Questo processo di reciproca contaminazione sul piano dei valori e delle convinzioni permette di trasmettere contenuti e valori professionali che difficilmente sono afferrabili e trasmissibili dalle istituzioni formative, lasciando una traccia molto forte sul piano della formazione umana, prima ancora che accademica degli studenti.

Parole chiave: Educazione formale, modelli educativi, *hidden curriculum*

The university reform is addressing issues such as its organization, the structure of courses, programs, and methods of assessment, as well as the use of innovative technologies, aspects that make up the so-called "open curriculum", visible, measurable, and revisable. However, there is another curriculum, the so-called hidden one, because it refers to the unwritten, unofficial, and often unintended lessons, values, attitudes, expectations, and motivations, that students learn in school and that form the setting in which teachers and students interact in their daily lives. This process of mutual contamination in terms of values and beliefs allows the transmission of content and professional values that are hardly graspable and transmitted by formal educational programs while leaving a very strong imprint in terms of human education, even more important than the more formal academic one.

Key words: Formal education, educational models, *hidden curriculum*

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Paola Binetti
Università Campus Bio-Medico di Roma
Via Álvaro del Portillo 21, 00128 Roma
e-mail: p.binetti@unicampus.it

Premessa

L'università è costantemente chiamata a pensare nuovi dispositivi che permettano di raccogliere e mappare i significati emergenti nella società per individuare e orientare nuove strategie di sviluppo della qualità, soprattutto sul piano educativo e formativo. La qualità educativa ha una caratteristica molto peculiare che la rende identificabile solo a distanza nel tempo. La libertà personale con cui il soggetto sceglie i suoi canoni di comportamento e li vive in modo autonomo e responsabile non ha nulla a che vedere con i risultati a breve termine tipici dell'addestramento o dei processi di condizionamento che sembrano identificare un possibile successo in campo educativo. Il successo di una "buona formazione" affonda le sue radici nella libertà personale, nella coerenza e nella saldezza dei principi e dei valori a cui il soggetto ancora il suo stile di vita. E la buona formazione passa attraverso i buoni maestri che accompagnano gli allievi nel loro itinerario di crescita e di sviluppo, orientando, spiegando, correggendo, valorizzando gli allievi in un intenso lavoro maieutico, che rispettando la libertà personale, dischiude costantemente nuovi orizzonti di senso e di significato (Binetti e Cinque, 2015).

La formazione come processo di discontinuità costruttiva

Occorre tener presente che ogni processo di cambiamento è un processo che affianca alla continuità identitaria: il soggetto resta se stesso, riconoscibile con le sue prerogative specifiche, una discontinuità che marca un orizzonte critico e segna il processo di sviluppo del soggetto stesso. Entrambe queste due dimensioni, la continuità identitaria e la discontinuità critica, sollecitano reazioni di ansia sia nella fascia degli studenti che in quella dei docenti. Il processo di cambiamento che caratterizza gli anni universitari e trasforma soggetti poco più che adolescenti in giovani più maturi e consapevoli, lascia una traccia molto profonda anche nelle persone che entrano in relazione con loro e che li percepiscono al tempo stesso uguali e diversi, ma non sanno dove li condurrà il cambiamento che pure percepiscono.

I cambiamenti che agli uni sembrano dischiudere una prospettiva di speranza, possono apparire ad altri come una perdita e di valori consolidati dalla tradizione. Scoprire però il senso e il significato di questi cambiamenti a livello personale, consente di provare a trasformarli in riforme strutturali del sistema sociale e accademico. Il vero problema non sta nel processo di cambiamento e nelle reazioni che evoca sul piano emotivo oltre che su quello culturale; il vero problema è come orientare il cambiamento, come massimalizzare i vantaggi e ridurre i potenziali effetti negativi. Ben sapendo che ciò che ad alcuni sembra negativo appare positivo agli altri e viceversa; è la qualità complessiva dei processi che va salvaguardata e laddove possibile potenziata.

Tra i processi di potenziale rottura per discontinuità che più frequentemente si danno nella relazione tra università e società vale la pena segnalare tre di particolare rilievo, anche sotto il profilo della coesione sociale. La prima riguarda la relazione tra modelli culturali e carriere universitarie; la seconda la relazione di continuità/discontinuità tra modelli culturali di studenti e modelli culturali genitoriali; la terza stimola una riflessione sui concetti di transizione e identità. In altri termini, cominciando dal terzo punto, si delineano delle linee di frattura che procedono dal nucleo profondo del soggetto: il suo sé, e si estendono progressivamente alla famiglia prima e al mondo del lavoro successivamente. Per ognuno di questi tre ambiti diversi il setting universitario offre allo studente la possibilità di mettersi in discussione, di capire meglio da quale contesto valoriale viene e verso quale orizzonte professionale vuole muoversi, valutando di volta in volta capacità e competenze, desideri e difficoltà. Il setting formativo universitario può produrre una rottura dei modelli culturali, in cui il soggetto si è mosso fino a quel momento e la consapevolezza di questa esperienza può generare, a sua volta, un processo di transizione verso un nuovo modello di significazione e un nuovo posizionamento identitario, rispetto a se stesso, alla famiglia e alla società.

Setting formativo e curriculum nascosto

La formazione, qualsiasi tipo di formazione, si dà sempre nel contesto di un determinato setting, le cui coordinate influenzano profondamente la qualità educativa che si riesce a erogare e ad assimilare. Il setting non è solo uno spazio fisico collocato in una determinata cornice temporale. È un insieme di valori e di credenze, di affetti e di emozioni, di teorie e di paradigmi culturali; nella formazione universitaria il setting può essere affrontato ponendosi nella prospettiva del cosiddetto "curriculum nascosto", ossia di quell'insieme di credenze e di atteggiamenti con cui docenti e studenti interagiscono nella loro quotidianità. Proprio per la sua apparente informalità, lascia una traccia molto forte sul piano della formazione umana, prima ancora che accademica, degli studenti.

La riforma dell'università ha creato grande interesse per temi quali l'organizzazione, la struttura dei corsi universitari, i programmi, i metodi di valutazione, l'uso delle nuove tecnologie, in altri termini per tutto ciò che costituisce il cosiddetto "curriculum scoperto", visibile, valutabile, e modificabile. Ma al di sotto di questo curriculum ne esiste un altro, il cosiddetto curriculum "nascosto", *hidden curriculum* (Hc), perché composto da convinzioni, atteggiamenti, aspettative, motivazioni (Mariani, 2000). Qualcosa difficile da afferrare e da identificare in tutte le sue coordinate, perché sfuggente e soggetto a modifiche impercettibili, ma sottili e penetranti, che introducono un possibile cambio di mentalità, una sorta di cambiamento di un pensiero consolidato, che si sfuma nel senso comune. L'Hc costituisce un curriculum largamente

sconosciuto, raramente discusso e spesso sottovalutato, per l'obiettivo difficoltà di farne oggetto di indagine esplicita. Eppure il suo impatto nella formazione degli studenti appare sempre più evidente. Ed è questo processo di reciproca contaminazione sul piano dei valori e delle convinzioni che definisce la maggiore valenza del setting relazionale sul piano didattico, oltre che sui processi decisionali del soggetto in una fase molto delicata del suo sviluppo umano e professionale.

L'hidden curriculum nei processi valutazione

L'importanza di riconoscere il ruolo dell'Hc nei processi di valutazione sta nella multi-dimensionalità dell'attività didattica e formativa che l'università offre ai suoi studenti. Accanto alla didattica formale che viene proposta a lezione, nei seminari e nei laboratori specifici, c'è anche una didattica informale, una modalità di insegnamento e di apprendimento non pianificata, fortemente interpersonale, che si snoda nelle interazioni tra docenti e studenti: questa forma di attività didattica, il cosiddetto curriculum nascosto, è costituito da elementi che agiscono a livello della struttura organizzativa e della cultura di quel contesto. Componenti essenziali dell'Hc sono infatti gli aspetti strutturali e procedurali della formazione e la dimensione relazionale. Anche sul piano didattico la relazione tra docente/tutor e studente appare sempre più importante, al punto che qualcuno sostiene che "ogni parola che diciamo, ogni azione che compiamo, ogni volta che scegliamo di non parlare o non agire, ogni sorriso, ogni sospiro sono una manifestazione dell'Hc" (Gofton e Regehr, 2006).

Quando si progettano strumenti per la valutazione dell'attività didattica, per esempio i questionari, in modo più o meno esplicito, ci si riferisce sempre a queste tre direttive: la valutazione delle modalità didattiche nel senso più classico e tradizionale; la valutazione della relazione tra docente e studente nelle sue diverse forme; la valutazione del clima che si respira nella vita universitaria, a cui concorrono sia strategie di tipo tecnico-organizzativo, che l'insieme dei valori e delle convinzioni che si respirano nell'ateneo. Si tratta in effetti di un mix dei tre curricula appena citati: quello formale, quello relazionale e l'*hidden curriculum*. Dei tre quest'ultimo è il più difficile da programmare. Richiede una forte coerenza interna tra affermazioni di principio, criteri e norme elencate nella Carta degli studenti, negli statuti e nel regolamento d'ateneo e le credenze e comportamenti reali. Solo i comportamenti concreti, agiti stabilmente nel tempo, sono efficaci nell'azione formativa; il gap tra valori annunciati e vita vissuta in modo contraddittorio può essere destabilizzante per gli studenti e minare alla base la loro fiducia nei confronti delle istituzioni, spingendoli a darne una valutazione fortemente negativa, a volte anche più negativa di quanto potrebbe essere oggettivamente riscontrabile. La coerenza, che rende possibile confermare nei fatti ciò che si predica in teoria, ha una forza persuasiva che sfugge allo stesso soggetto, che ne assimila

l'impatto quasi senza renderne conto. Ne prende coscienza a distanza del tempo, quando si chiede il perché di certe sue convinzioni o il perché di certe reazioni; sente la forza motivazionale che hanno per lui e le considera quasi connaturali alla sua personalità e al suo modo di essere.

Nella vita universitaria docenti e studenti mettono in gioco una serie di conoscenze, di schemi concettuali, di idee pre-costituite non solo rispetto al sapere specifico di una determinata disciplina, ma anche sul modo in cui andrebbe insegnata e appresa, sui rispettivi ruoli del docente e del discente, e così via. È un mix di conoscenze e di esperienze che prende forma dai rispettivi retroterra socio-culturali, delle loro teorie pedagogiche e didattiche, implicite ed esplicite, e soprattutto da numerosi altri fattori personali. Hanno tutte un alto grado di soggettività anche quando si traducono in un linguaggio che attinge a teorie di autori autorevoli: per gli studenti si parla di idee, più che di teorie, attinte alla saggezza familiare, al pensiero dominante nella pubblica opinione, che creano delle rappresentazioni mentali, da cui possono scaturire determinati quadri interpretativi, che spesso si risolvono in stereotipi ben radicati, che influenzano le loro valutazioni, condizionano le loro scelte e orientano i loro comportamenti.

Nell'intento di valutare l'università nelle sue molteplici dimensioni il curriculum nascosto, per quanto sfuggente e mutevole, non può essere ignorato, a cominciare dal fatto che rappresenta un fattore distorsivo tutt'altro che irrilevante nelle valutazioni che ne danno sia gli studenti che coloro che ne hanno la responsabilità ai livelli considerati strategici. Le convinzioni degli uni e degli altri, –dei docenti e degli studenti –, con cui si intrecciano anche quelle del personale tecnico-amministrativo dell'università e quelle dei genitori e del gruppo degli amici di riferimento, costituiscono un sistema di idee e di valori che caratterizzano la rete di relazioni nell'ambito universitario. Si tratta comunque di rapporti che presentano un elemento di ulteriore complessità, se si tiene conto che il loro potere di influenza varia a seconda dei livelli di consapevolezza di ognuna delle persone che condividono una stessa esperienza universitaria.

Nella valutazione universitaria occorre cercare di capire sempre come si componga quest'area di mezzo in cui si muovono valutatori e valutati, costantemente esposti a cambi di ruolo e a reazioni di reciprocità. Docenti che valutano studenti *versus* studenti che valutano docenti: una sorta di ponte lanciato tra le rispettive convinzioni su di sé e sul mondo, ma anche filtro tra l'università e il mondo: un filtro attraverso il quale si cerca di cogliere il significato delle rispettive esperienze per interpretarle il più correttamente possibile (Spiller e Harris, 2013). Ciò significa ovviamente che uno stesso evento può essere interpretato in modo diverso da persone diverse che possiedono diversi sistemi di convinzioni. Ciò che ognuno di loro pensa in merito alla didattica e ai modelli organizzativi dell'università agisce come un filtro nell'attribuire significati alle valutazioni che ne daranno.

La complessità del processo di valutazione con le sue interfacce dinamiche profonde

La valutazione appare un processo sempre più complesso mano a mano che se ne definiscono gli ambiti da valutare, le finalità e gli strumenti con cui valutare. L'apparente asetticità dei questionari, in realtà evoca vissuti ed esperienze che sono a monte del quesito posto, riflettono convinzioni pregresse che distorcono l'esperienza che si rievoca per poterla valutare e condizionano il modo in cui si reinterpreta le esperienze. Percezioni e reinterpretazioni non sono mai neutre: evocano solitamente sentimenti e reazioni, piacere o dispiacere, accettazione o rifiuto, accordo o disaccordo, approvazione o disapprovazione. È proprio in questo lungo processo di ri-elaborazione che prendono forma i relativi atteggiamenti, che condizionano intenzioni, decisioni e azioni.

Il giudizio che i docenti danno degli studenti e ancor più il giudizio che gli studenti danno dei loro docenti, dei corsi che hanno frequentato, del rapporto che hanno stabilito con loro sono soltanto la punta di un iceberg. Dietro le risposte date a un questionario con un approccio meramente quantitativo ci sono giudizi formulati nell'attività didattica ordinaria del docente. Si tratta di valutazioni condizionate dai suoi atteggiamenti e, in definitiva, dai nostri pre-giudizi e dalle nostre convinzioni. Valutiamo, in altri termini, non tanto o almeno non solo! il curriculum di studi di cui il docente si sente formalmente responsabile, ma anche quel curriculum nascosto in cui giocano tanta parte i suoi e i nostri atteggiamenti, le sue e le nostre convinzioni, le sue e le nostre aspettative. Valutiamo lui e noi nel contesto di una relazione tanto intensa quanto spesso inconsapevole.

Diventa interessante allora chiedersi quali strumenti possano aiutare a portare in superficie quelle convinzioni profonde e quelle aspettative sommerse che tanto influiscono nei processi di valutazione. In tutti! Forse bisognerebbe cominciare a interrogarsi su questo aspetto, accettando il fatto che si tratta di un'area della propria personalità in genere poco nota alla persona stessa. Ma se si vuole dare un giudizio il più onesto possibile su di una cosa o su di una persona prima bisogna fare i conti con se stessi. È uno degli aspetti che più connotano la dimensione etica della valutazione, la sua oggettività e quindi la sua spendibilità in funzione del miglioramento della qualità complessiva della vita universitaria. Le proprie contraddizioni, le vistose e stridenti difformità dei giudizi rispetto agli altri, o al contrario un conformismo che rivela l'incapacità ad assumersi la responsabilità dei propri giudizi, il potenziale conflitto di interessi con cui si perseguono finalità diverse rispetto all'oggetto della stessa valutazione... sono tutte altrettante spie che possono richiedere un momento di riflessione in più, una pausa, per chiedersi perché sto valutando questo oggetto, questo processo o addirittura questa persona in questo modo. Ma la dimensione etica della valutazione è ben poco messa in evidenza quando s'innescano quei mega-processi di valutazione che partono

da questionari farraginosi e non di rado fuorvianti nel modo in cui vengono poste le domande (Binetti e Cinque, 2015).

Affrontare la valutazione con la consapevolezza che in ognuno di noi ci sono attese e aspettative che possono distorcere i propri giudizi di valore costituisce un approccio pedagogico particolare che si presenta come quel tipo di sapere che esplora i più diversi contesti educativi e formativi, cercando di individuarne il "dispositivo pedagogico", cioè l'insieme di pratiche che strutturano gli spazi, i tempi, i soggetti, le "latenze pedagogiche", gli investimenti relazionali, le dinamiche affettive. In altri termini si tratta di riconoscere che c'è una comunicazione sotterranea, apparentemente invisibile, in cui in modo silenzioso il soggetto tenta di riappropriarsi delle proprie rappresentazioni, degli affetti, delle strutturazioni simboliche, delle dinamiche relazionali e delle proiezioni, delle proprie frustrazioni, che sono rimaste fino a quel momento latenti ecc. Il soggetto riconosce che c'è in lui qualcosa che gli sfugge, che orienta le sue scelte in modo apparentemente inconsapevole, ma non meno reale e concreto, condiziona i suoi stati d'animo, caratterizzandoli con una mutevolezza che gli sfugge. Non c'è niente di patologico, che richieda un approccio psicoterapeutico; ma c'è però un disagio che fatica a misurarsi con la complessità dei cambiamenti che prendono vita in lui. Ha bisogno di fermarsi a pensare, e prima ancora a sentire cosa accade in lui e intorno a lui. Ha bisogno di un approccio transdisciplinare, personale, concreto che faccia ordine in quello che gli appare come un guazzabuglio di emozioni, un affollarsi di pensieri distinti e contraddittori, nell'urgenza di dover prendere decisioni in un momento in cui ne farebbe volentieri a meno, ma non può. È questo il suo personalissimo Hc, che è nascosto a lui prima ancora che agli altri, ma che nonostante tutto sente l'urgenza di chiarire per poter decidere con più libertà e senso di responsabilità.

Il curriculum nascosto non agisce quindi solo sostenendo o smentendo il curriculum formale: ha una sua ragione di essere indipendentemente dai curricula accademici, perché permette di trasmettere contenuti e valori professionali che difficilmente sono afferrabili e trasmissibili dalle istituzioni formative e che esercitano una loro valenza efficace anche quando manca piena consapevolezza sia di ciò che si sta trasmettendo che di ciò che si sta ricevendo.

L'hidden curriculum tra tradizione e innovazione

Tra le molteplici definizioni che si possono dare dell'università, ce n'è una che ha il merito di essere abbastanza precisa nella sua formulazione, anche se appare piuttosto burocratica nell'approccio che propone: "L'università ha il compito fondamentale di contribuire alla formazione dei giovani e allo sviluppo della società attraverso l'incremento, la divulgazione e la valorizzazione della conoscenza nel campo culturale, sociale ed economico per una crescita intelligente,

sostenibile e inclusiva delle comunità, in linea con le politiche europee, in particolare con il processo di Bologna ed Europa 2020” (Felisatti e Serbati, 2014).

Appare sempre più chiaro che l'università per realizzare il suo mandato deve cercare di fare una sintesi, caratterizzata da un forte dinamismo e quindi in costante evoluzione, fra innovazione e tradizione. La conoscenza resta un obiettivo-tendenza, che non può dirsi mai pienamente raggiunto, perché mentre elabora nuovi paradigmi, soprattutto in campo scientifico, sa bene che dopo averli formulati è obbligata a rivederli, ad aggiornarli, attraverso un processo generativo che seleziona costantemente le informazioni acquisite per vagliarle criticamente e decidere quali valga la pena trasmettere e quali invece appartengano a una fase superata del processo della conoscenza. Sono i due binari lungo i quali procedono ricerca scientifica e programmazione didattica. Si trasmette non solo ciò che rappresenta l'orizzonte di riferimento dello sviluppo di un determinato sapere disciplinare: la cosiddetta “materia d'esame”, ma anche – e a volte soprattutto! – ciò che è in grado di rispondere alle domande, più o meno esplicite, degli studenti, alle loro curiosità e alla loro insaziabile esigenza di sapere. La motivazione a sapere resta il più potente fattore di apprendimento che sia mai stato scoperto. È proprio del buon docente allearsi con le motivazioni profonde degli studenti e con quelli che a un primo sguardo appaiono solo interessi superficiali, per stimolare in loro la capacità di porre domande. La capacità di motivare gli studenti a cercare le risposte ai loro stessi interrogativi, può diventare una leva potente anche quando e se il docente non è in grado di rispondere personalmente, per limiti personali facilmente superabili: non è possibile sapere tutto e non serve far finta di sapere anche quello che non si sa, e per limiti più radicali, perché la scienza non è ancora giunta a quel livello di conoscenza. In un caso e nell'altro la domanda provoca il desiderio di studiare, di approfondire, di fare rete per trovare risposte efficaci.

In questo scenario la professione del docente universitario mostra una notevole complessità che si snoda su tre direzioni principali: la promozione del sapere, riferibile all'attività di insegnamento svolta con gli studenti; l'elaborazione scientifica, diretta a operare un avanzamento delle conoscenze verso nuovi orizzonti; l'organizzazione di strutture curriculari e di ambienti di apprendimento per concretizzare l'offerta didattica e formativa. Attualmente la spinta al cambiamento è sollecitata anche dall'urgenza di affrontare e superare la crisi che da alcuni anni affligge l'Italia e l'Europa. Una crisi economico-finanziaria, ma anche una crisi che nasce da uno strano impoverimento della creatività sia in campo artistico che tecnologico, e si traduce in una crisi di valori morali, tra cui va registrata una sorta di inerzia a reagire davanti alle difficoltà. La crisi assume un andamento drammatico se lo si misura con i parametri della disoccupazione: dalla disoccupazione giovanile, che coinvolge giovani che non sono ancora entrati nel mondo del lavoro, alla

disoccupazione della fascia dei cinquantenni, che dopo aver lavorato per molti anni, sono ancora lontani dall'età della pensione e faticano a individuare nuovi campi di impegno professionale. Si tratta due gap ben precisi: lo scollamento tra i profili di conoscenze e di competenze raggiunti dagli studenti durante la vita universitaria e la tipologia di lavori disponibili; e la difficoltà di adattamento di professionisti più maturi rispetto al rapido mutamento delle esigenze del mercato. Si ha la sensazione diffusa che studiare non serva e l'università non meriti la fatica che richiede; si pensa che i curricula classici siano ormai superati e che il merito non sia più di casa, mentre invece serve un profondo lavoro di riflessione critica sul mondo universitario e sul mondo del lavoro, in una logica di sistema e in un clima di collaborazione, che eviti il reciproco trasferimento di responsabilità e favorisca invece una condivisa e reciproca assunzione di responsabilità (Mc Ginley, 2014).

Sembra un'osservazione banale, ma se il mondo del lavoro cambia, propone nuovi profili professionali, riorganizza le competenze in modo da superare certe segmentazioni classiche, impone l'uso di alcuni strumenti più potenti e flessibili, obbliga a essere costantemente interconnessi per esigenze di globalizzazione economico-commerciale, non c'è dubbio che l'università deve mettere gli studenti in condizione di saper affrontare questa sfida, e possibilmente di anticiparla e di gestirla con competenza e spirito critico. Sorprende a volte il rimpallo di responsabilità tra università e mondo del lavoro, quando le imprese lamentano la sostanziale impreparazione dei giovani neolaureati, riconducendola ai classici contesti della valutazione: il sapere, il saper fare e il saper essere, per cui i giovani non sanno, non sanno fare, non sanno essere... Intrecciando competenze teoriche, competenze pratiche e competenze gestionali, a cominciare dalla gestione di sé... Eppure basterebbe ri-partire dal dialogo inter-istituzionale o se si preferisce da una sorta di commissione paritetica del tipo Progetto impresa-università, dall'acronimo “più”, che è già molto significativo per sé stesso.

La valenza etica del fare ricerca sull'*hidden curriculum*

Alle università si chiede di investire e di impegnare maggiori risorse umane e materiali nei campi della ricerca e della trasmissione della scienza e della conoscenza, evitando quella coazione a ripetere che risulta stantia e poco accattivante per docenti e studenti, tanto da renderne difficile l'utilizzo nel successivo inserimento professionale. Un sapere che appaia obsoleto agli studenti negli anni della formazione universitaria non li aiuterà certamente a proporlo e a spenderlo al loro ingresso nel mondo professionale. Si sentiranno tagliati fuori, prima ancora di cominciare, con un evidente taglio non solo all'autostima, ma anche alla fiducia nel mondo degli adulti. Si tratta di adeguare coraggiosamente i contesti formativi, le strutture organizzative e i modelli culturali.

L'obiettivo fondamentale è innalzare la qualità dei percorsi formativi universitari, puntando a un deciso miglioramento dell'offerta formativa e della progettazione curricolare, delle leadership e della *governance*, dei servizi e della didattica.

Ma questo è proprio il tallone d'Achille delle nostre università; il loro lato più debole: si può fare ricerca di tutto, ma fare ricerca sulla propria attività docente per migliorarne la qualità è un'attività complessa che non appare neppure remunerativa, come conferma la valutazione dei titoli nella recente abilitazione scientifica nazionale. Una sorta di meta-riflessione sulla propria attività docente potrebbe essere stimolata da un lavoro di gruppo con i colleghi docenti del proprio corso di laurea, avendo a cuore la formazione complessiva degli studenti di quel corso e considerando il proprio contributo didattico come un fattore essenziale in quel processo, ma non l'unico e non il più importante. Troppo spesso nelle riunioni dei consigli di corso di laurea, che sono altra cosa rispetto ai consigli di facoltà, si finisce con l'assumere un atteggiamento pragmatico-organizzativo. Si parte dalle lamentele nei confronti degli studenti: mai all'altezza del compito e delle richieste che vengono loro poste, e nei confronti dei docenti degli anni precedenti, perché non hanno fornito basi sufficientemente solide per affrontare i problemi tecnico-scientifici del proprio corso di insegnamento (Hattie, 2012). Imparare a insegnare senza un training specifico è tutt'altro che facile, ed è del tutto superata la vecchia convinzione che basti sapere per sapere insegnare. Se è vero che a insegnare s'impara insegnando, come avviene per la stragrande maggioranza delle cose che si fanno, perché il fare diventi un saper fare occorre attivare importanti processi di riflessione, a partire dai risultati che si ottengono, coltivando la forte esigenza, anche sul piano etico, di diventare sempre di più dei buoni docenti. Di qui la consapevolezza che i processi di valutazione, se opportunamente sottoposti anche loro a valutazione, possono insegnare molte cose sul proprio modo di insegnare e sulle possibili strategie per migliorare anche questo aspetto così importante della propria professionalità. Ma l'attuale ambiente accademico non aiuta certo a dedicare risorse ed energie in tal senso e ci s'impegna solo chi ha una forte motivazione etica: l'etica del buon docente!

L'hidden curriculum in rapporto all'Etica dell'impegno, all'etica della responsabilità e della comunicazione

Franco Cambi, docente di Pedagogia generale a Firenze, sostiene che sia proprio dall'azione docente che vadano ricavate le basi di un'etica della professionalità insegnante. L'insegnante *trasmette* saperi, cultura, norme e *valuta* sia l'apprendimento che la formazione; inoltre *orienta*, guida, sostiene l'allievo, prendendosi cura di lui; sta dentro una micro-comunità: la classe, la scuola, e partecipa attivamente ai suoi processi, ai suoi problemi, alle sue pratiche; infine *progetta*, svolge un ruolo di programmazione, di costruzione

di itinerari teorici e pratici, didattici e formativi. Sono quattro dimensioni essenziali che consentono di mettere in luce lo stile etico di una persona, di un'istituzione, di un sistema: insegnare, valutare, orientare e progettare. S'insegna ciò che si sa; si valuta ciò che l'alunno sa; si orienta l'alunno verso mete successive e si progetta con lui come raggiungerle. Tutto ciò richiede un'*etica dell'impegno*, che coinvolge il soggetto facendone un protagonista del processo di formazione, riconoscendo e comprendendo i suoi punti di forza e le sue fragilità, aiutandolo a essere fedele ai suoi valori con coerenza di stile di vita. Senza un forte impegno il processo formativo scivola in un anonimato di sistema, per cui tutte le persone sono uguali e si perde la consapevolezza della loro specificità e della loro unicità. È su questi presupposti che si fonda l'*etica della responsabilità*, come relazione tra persone e come correlazione tra mezzi e fini. Un'etica interpersonale in cui la responsabilità, il farsi carico reciprocamente l'uno dell'altro ed entrambi dei fini che si perseguono e dei mezzi necessari per raggiungerli rappresenta una sorte di dispositivo-chiave, che definisce il meccanismo profondo dell'Hc. Solo successivamente si attiva quell'*etica della comunicazione*, che in prima battuta verte sull'ascolto, sul dialogo, sull'argomentazione, sulla conversazione. Ma successivamente deve aprirsi a farsi comunicazione aperta e trasparente, fino a diventare una vera e propria comunicazione di sistema, gestita in forma emotivo-razionale, per acquisire potenza comunicativa.

L'etica del docente si colloca al punto di intersezione e di tensione tra queste tre diverse dimensioni etiche. Tra impegno, responsabilità e comunicazione, ma è nella responsabilità che trova il proprio baricentro (Evans, 2011). Attraverso l'Hc va prendendo forma una sorta di codice deontologico del docente e dello studente, che funge costantemente da promemoria e da criterio orientatore con le sue norme e le sue regole. Alcune delle regole su cui si concentra un consenso generalizzato e diffuso possono essere così sintetizzate:

- *insegnare "secondo verità"*, attraverso un metodo critico e non dogmatico, lasciando emergere la verità dalla dialettica dei diversi punti-di-vista, come un processo di *approssimazione* progressiva alla verità, fondato sul rispetto dell'altro e sulla fiducia nell'altro;
- *formare alla / nella libertà*, dando strumenti che consentano di andare oltre i condizionamenti del pensiero dominante, superando pregiudizi e sviluppando l'autostima necessaria per impegnarsi in un processo di self building, che includa successi e insuccessi;
- *capire e rispettare la soggettività* delle persone per orientarle senza forzature nel loro percorso formativo: evitare ogni forma di clonazione che renda l'allievo sempre più simile al maestro...;
- *mettersi a disposizione*, lasciando che siano le persone a chiedere aiuto, nella piena convinzione che troveranno porte aperte e tempo sufficiente per affrontare le loro ansie o per raccontare i loro sogni...;
- *valorizzare il dialogo*, per creare un vero e proprio *habitus*

di dialogo, uno stile di vita che consente di interiorizzarlo e farlo apparire come un valore, che richiede tempo, che va coltivato e che, pur essendo faticoso, rende possibile una relazione di prossimità, comunicazione ed empatia;

- *imparare a mediare razionalmente*: rispetto a ideologie, a confessioni, a tradizioni ecc., in modo da portare più comprensione, anche lì dove c'è, spesso, pregiudizio, chiusura emotiva ecc.;
- *mostrare la cultura come valore*, anche quando non se ne condividono alcuni aspetti, perché consente quella oggettivizzazione che aiuta l'uomo a far chiarezza dentro di sé e in rapporto agli altri; a comunicare con loro, mentre ne interpreta e arricchisce l'umanità, permettendo di condiderla.

In conclusione

Si è detto molte volte che non tutto il reale è razionale. Molte volte la razionalità, con il rigore delle sue argomentazioni, con la concatenazione logica che lega premesse e conseguenze, con la valenza critica delle sue fonti attentamente vagliate, non riesce a dare ragione della realtà che ci circonda. C'è sempre qualcosa che ci sorprende nella nostra esperienza per l'irrompere di elementi non previsti, forse neppure prevedibili, che hanno il potere di condizionare risultati, a volte positivi o negativi; a volte occasionali, a volte insistenti, ripetitivi, ma sfuggenti a una prima indagine. Dobbiamo abituarci a considerarli come parte di quell'Hc sommerso, ignoto sia a noi che agli altri, che rappresenta un vissuto di grande impatto trasformativo nella nostra esistenza e in quella degli altri. È possibile che ci vogliano molte ore di riflessione per capire di cosa è fatto questo misterioso curriculum che agisce come un software che orienta il sistema operativo rappresentato dal nostro carattere e dalla nostra personalità,

spingendola in una direzione o in un'altra, non come qualcosa di estraneo, ma come qualcosa di connaturale.

Piano piano impariamo a riconoscerlo, ad anticiparlo nelle sue sfere d'influenza, ma quando crediamo di averlo ormai smascherato, continua a sorprenderci con altri margini di intervento che caratterizzano i nostri giudizi, le nostre decisioni e perfino le nostre emozioni. C'è un Hc personale, così come ce n'è uno istituzionale, che genera decisioni, aperture e chiusure, prese di posizione, solo apparentemente imprevedibili, ma poi piano piano del tutto naturali e perfino connaturali. Bisogna semplicemente fare amicizia con questa parte nascosta delle persone e delle istituzioni, sapendo che peserà più di quanto crediamo nelle loro decisioni, per cui dovremo inevitabilmente farci i conti. Allora tanto vale trattarla amichevolmente per coglierne la logica e imparare a integrarla nella quotidianità delle proprie riflessioni, che non possono che arricchirsi con ciò che appare nuovo, nonostante sia sommerso in noi da tempo...

Bibliografia

- Binetti P, Cinque M. *Valutare l'università & valutare in università. Introduzione alla cultura della valutazione*. Milano: FrancoAngeli 2015.
- Evans NJ, Forney DS, Guido FM, et al. *Student development in college: theory, research, and practice*. 2nd ed. CA: Jossey-Bass 2010.
- Gofton W, Regehr G. *What we don't know we are teaching: unveiling the hidden curriculum*. Clin Orthop Rel Res 2006;449:20-7.
- Hattie J. *Visible learning for teachers*. London: Routledge 2012.
- Mariani L. *Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del "curriculum nascosto"*. Lingua e Nuova Didattica 2000;XXIX.
- McGinley JJ, Jones BD. *A brief instructional intervention to increase student motivation on the first day of class*. Teaching of Psychology 2014;41:158-62.
- Spiller D, Harris T. *Learning from evaluations: probing the reality*. Issues Educ Res 2013;23:258-68.

Bio-techno-practice: personal and social responsibility in the academic work

Bio-techno-practice: responsabilità personale e sociale nel lavoro di ricerca

MARTA BERTOLASO¹, GIULIA FREZZA²

¹ Institute of Philosophy of the Scientific and Technological Practice. Campus Bio-Medico University of Rome;

² Department of Medico-Surgical Sciences and Biotechnologies, Sapienza University of Rome

The new challenges posed by biomedicine and biotechnologies ask for a deeper consideration on the relationship among science, knowledge and social responsibility. On one hand, in fact, technologies seem to shape our idea of human progress and scientific understanding of the natural world and of life in particular. On the other hand, a thoughtful consideration on the philosophical foundations of science as human enterprise is required. This also opens important questions about the new emerging paradigms of 'excellence' in the academic, social and market fields and on the role that universities play in training the future leaders and professionals of our society. After a short review of the contemporary philosophical reflections on the unity of knowledge, which is the origin and the goal of academic work, we argue that adherence to our current challenges through the bio-techno-practice prism is a fecund driving force of the academic activities. Moving from the experience of an international project, we also discuss the impact that such interdisciplinary activities have on what we call hidden curriculum, i.e. the embodied style of (skills that allow) people in taking care of each other in their physical, social, professional and scientific needs.

Key words: Education, university, research ethics, interdisciplinary research, epistemological values, public engagement, bio-techno-practice

Le nuove sfide poste dalla biomedicina e dalle biotecnologie richiedono una più profonda riflessione sulla relazione tra scienza, conoscenza e responsabilità sociale. Da una parte, infatti, le tecnologie sembrano condizionare la nostra idea di progresso umano e della comprensione scientifica del mondo naturale e della vita in particolare. Dall'altra, invece, diviene indispensabile riflettere più attentamente sui fondamenti filosofici della scienza come attività umana. Si delineano importanti interrogativi riguardo ai nuovi paradigmi emergenti di "eccellenza" negli ambiti accademici, sociali e di mercato, e riguardo al ruolo che le università giocano nella formazione dei futuri leader e dei professionisti della nostra società. Dopo una breve rassegna delle riflessioni filosofiche contemporanee sul tema dell'unità della conoscenza, che è l'origine e il fine del lavoro accademico, argomenteremo che l'aderenza alle nostre attuali sfide, tramite il prisma della bio-techno-practice, è la feconda forza motrice delle attività accademiche. Partendo dall'esperienza di un progetto internazionale, tratteremo inoltre dell'impatto che tali attività interdisciplinari hanno su ciò che chiamiamo hidden curriculum, i.e. lo stile incarnato (competenze che lo permettono) delle persone nel prendersi cura l'un l'altro nei loro bisogni fisici, sociali, professionali e scientifici.

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Marta Bertolaso
FAST, Istituto di Filosofia dell'Agire Scientifico e Tecnologico
Università Campus Bio-Medico di Roma
Via Álvaro del Portillo 21, 00128 Roma
e-mail: m.bertolaso@unicampus.it

Parole chiave: Istruzione, università, etica della ricerca, ricerca interdisciplinare, valori epistemologici, impegno pubblico, bio-techno-practice

Introduction

The European Commission has recently organized a meeting in order to discuss new trends in science. The topic of the event is of particular interest for the objective of our contribution to this special issue: “The challenges of quality” and their effects on the trustworthiness of science, as knowledge, in applications and in policy (<https://ec.europa.eu/jrc/en/event/workshop/challenges-quality>). The forum has acknowledged that the challenges of quality have originated from the transformation from community-based ‘little’ science to industrial-scale ‘big’ science, which had effects on research-incentives and thus commitment and morale. In an age that has been called the ‘information-age’, science is a driving force of development, shaping future societies through technology and through the dissemination of scientific results. On the other hand, the forum discussed what “governance of quality” is emerging and why we need to go beyond the excellence paradigm. ‘Excellence’ has been, in fact, largely considered the top of a ladder of quality. However, as the usage of the term grows, it seems to be anything but. The point was made in the European meeting that the growing policy obsession with the under-defined notion of ‘excellence’ acts against efforts to improve the governance of science and innovation.

At the crossroad of these issues, the European forum has been giving great relevance to transparency, responsibility, uncertainty management, sustainability and transdisciplinarity (synthesized in the acronyms TRUST afterwards; *ibidem*). These keywords imply a change in our understanding of science and of its relationship with society. We have to acknowledge an important cultural transition that is shaping our perception of human progress and scientific knowledge. In this new vision, science is not just an abstracted truth-machine, but rather a complex social-technical-cultural activity, deeply embedded in society, and sharing all its triumphs and pathologies, so that the “crucial concept becomes Quality, rather than the traditional Truth” (*ibidem*).

Avoiding a theoretical discussion of such separation or even contrast among quality, excellence and truth, in the following pages we want to defend the thesis that *quality* actually has its own foundation in *practical truth*, and that training in such practical truth endorses researchers with high *quality* work. By *practical truth* we mean the human beings’ capability of knowing and shaping the world by imposing new constraints in their surrounding (culture) and in their own behaviour (virtues) thus increasing further their capability of semantically change the world and themselves for a wider and deeper harmonization (*quality*) of their living in the world¹. Our thesis is consistent with -and could expand- a conclusion of the abovementioned European meeting: “if the science we want is including social responsibility among its ethical foundations, then this approach

is short-sighted. We want ethical reflections in dialogue as a characteristic of the future scientist” (*ibidem*).

From the more general notion of practical truth, in this paper we focus on *scientific practice*, on its pivotal role in ensuring flourishing and innovation of our future societies, and on the role that universities have in facilitating a quality oriented attitude in young researchers. We will take as an example the approach we have adopted in a recent research program promoted and coordinated at Campus Bio-Medico, and we will present a concrete project we have been involved in during the last years. After reviewing some philosophical reflections on the role of university in developing knowledge (Section 2), we argue that adherence to reality is the most important driving force of research activities and of academic training, that such ‘realism’ currently relies upon –and finds its main challenge in- the intrinsic relationship existing between the biological and the technological dimensions of scientific inquiry and practice (Section 3). We therefore present a project that was promoted by the University Austral and involved the Campus Bio-Medico University (Section 4). This project shows the fecundity of the dimensions of academic work that we hold as characterizing. Such dimensions ground the possibility for students, professors and researchers to grow in what we call the *hidden curriculum* (Hc) (Section 5). With this term we refer to those skills and values that motivate and enable people to take care of each other in their physical, social, professional and scientific needs; skills and values that are especially required for people who will bear social, economic, legal responsibilities at national and international levels.

Universities and knowledge

In the Seventies Enrico Cantore wrote that: “science constitutes an essential factor of the historical development of man as a cultural being” (1977, p. xv). It was in those years that biotechnologies reached one of their most important results, making the manipulation of biological material possible in a way that was never seen in the history of the human beings before. Important genetic sequencing projects, generously sponsored both by local governments and private foundations, were launched in order to disclose the information contained in the genetic code. Physics and chemistry got progressively subordinated to biological sciences and the hope to control life justified the enthusiasms of the first steps in the development of Human Enhancement Technologies (HET) too (Bertolaso, 2011). However, “the human genome, like a good teacher raises at least as many questions as it answers” (Abbs et al., 2004). Our possibility to manipulate human beings at the genetic, physiological and emotional level from their conception to their death raised important concerns as well.

This century began with widespread evidence for the huge complexity of biological systems and with an increasing awareness that uncertainty is the rule more than the exception in the natural world and in our ordinary life (from medical treatments and drug therapies to the markets and the ecolog-

¹ We have found a similar definition in Brague and Grimi 2015 that actually encourages a further development of this concept in the practical and philosophical field.

ical changes). Scientific work found itself far away from the premises of empiricism and positivism developed at the beginning of the twentieth century. Since then, paradigm shifts had been characterizing our educational, technological and social investments. Interestingly, we moved from the development of Systems Biology to the research programs promoted in the USA that privileged the conceptual convergence among disciplines to create interdisciplinary teams in which the huge amount of data collected were eventually to be understood in some kind of satisfactory (at least for the industries that were funding such projects) explanatory framework and translational results. New developments in bio-engineering (e.g., the creation of new devices to model biological processes and to integrate human physiological functions in a mechanical or informatic environment) are actually opening scientific practice to an unexplored field of integration of the natural with the artificial. The emerging field of so called ‘In silico medicine’ (Bertolaso and MacLeod, 2016) expands our possibilities to avoid the use of animals and in vivo tests in the clinical trials of drugs and devices. Clearly these new technologies are changing our concept of medicine and clinical practice as well as the role of hospitals and, for example, of health insurances.

At the crossroad of these scientific and technological issues there was – and still there is – a question about the kind of training and culture that universities should provide. Should universities be subordinated to the technological progress and train specialized people? Should the academic work, instead, facilitate the development of a critical attitude that helps students asking the right questions more than looking for the ‘right’ answers and guidelines? These issues are especially crucial in the bio-medical sciences.

The dream of a unified theory (cf. Dupré, 1993) has given way to pluralism of models and perspectives on human and social sciences. Within this framework, what kind of unity of knowledge can the academic environment actually endorse and empower? Let us consider the commitment of universities in pursuing an educational environment able to train people whose main interest might be the common good and social development. This is not new in the history of the universities. Over time, various attempts targeting the unitary character of knowledge have been made. As Lodovici’s classic survey highlighted (Lodovici, 2007), in medieval times when Universities were initially founded, theology, the *sacra doctrina*, emphasized the universal trait of all knowledge within the “architecture of knowledge”. The Renaissance then would abandon the project of a unitary design for all knowledge but it kept the human dimension at the center of the image of the world and of knowledge. During Illuminism, instead, a novel-unifying trait would spread through the notion of (internal) rationality, *interiore homine*, which was at the core of the “Encyclopedie” project. Later on, (external) attempts at unifying knowledge came from the conception of science (meant in its purely pragmatic and functional sense) as well as from the Hegelian-Marxian approaches emphasizing the idealistic-historical trait of knowledge. More recently, the “myth of in-

ter-disciplinary research” loomed in. According to Lodovici’s analysis, each of those perspectives ended up by identifying itself into its own specific trait, adopting what we dub here as “metonymic vision”. Accordingly, all these standpoints lack, for one reason or another, the very “unity-trait” they were initially targeting. In other words, as Lodovici (2007) highlighted, the issue of University and of its decadence can be traced back to the systematic failure of clarifying its fundamental purpose.

The topic is vast as it was addressed in capital works from Humboldt’s, to Newman’s, Jaspers’, and Ortega y Gasset’s (see e.g. Tanzella-Nitti, 1998 for a thorough review). Some authors consider it also as a promising field of studies yet to come (Paoletti, 2010; Barnett and Di Napoli, 2008). Traditional analyses of the importance of the unity of knowledge have highlighted values that should shape and build University; most of these values still hold true, but today they impact on a more global and complex perspective (Tosi, 2007; Tanzella-Nitti, 1998; Mayor, 2007). The interdisciplinary vocation should become pivotal, rather than being dismissed, in designing universities. The very practice of science is, in fact, an objective-built practice deriving from a subjective-based process. Science is a creative and controlled practice, which, by definition, should be constantly verified by scientific communities. Moreover, every scientific community designing inquiries and making knowledge progressing is responsible and committed towards individuals. Individuals, on the other hand, are bound to actively build the wider communities and environments they live in. Along these lines, sociological and biological studies reveal a parallelism between the key notions of “nesting” and of “scaffolding”: we are ecologically relying on environments made of nested communities (Odling-Smee et al., 2003; Gilbert & Epel, 2009)².

If, on the one hand, the scientific methodology is built on a trial-and-error procedure, it is also a cultural result – i.e. historically based. Nonetheless it is the best available (Joannidis, 2015) tool we have to design, drive and test our own biases and errors at all levels: cognitive (structural limit), procedural (limit of knowledge), and practical (limit of measurement). Along these lines, science is by definition in-progress: it confines, or at least should confine, itself to the limits determined by the advances it makes along the way. Therefore, science is increasingly suffering from a boundary problem that is, it is dealing with the opposite issues of disciplinary specialization and of interdisciplinary crossovers. Both issues show the difficulties at stake in the communication within similar sectors of research and between heterogeneous fields too. Moreover, the increasing and upsizing amount of “big” data and knowledge impinge on the broadening of the topics and on the consequent level of complexity of the issues included (Leonelli, 2013).

This ethics of progress without an inbuilt purpose, which

² This applies both at the natural and at the cultural levels (Laland and Brown, 2006) making also our conceptual scaffolding ecologically driven (Caporael et al., 2013) in a complex of nested network that is subject to further necessary investigations (Capra and Luisi, 2014). A different perspective which is in line with what we are arguing for here is going to be presented in Brambilla and Serrelli, 2016 too.

is inherent to scientific practice, highlights some crucial elements that can be of help when reflecting on new educational proposals (Meyer and Sandøe, 2012). At a first level, the scientific method -as intended above- is eminently a human practice that reveals our human nature: it shakes our prejudices, and makes us face and experience our limits: *structural*, *procedural* and *practical*. As a consequence, it brings down to Earth every attempt to proceed upstream in the process of science and knowledge following ideological/dogmatic attitudes (Giuliani et al., 2016). Moreover, from an epistemological point of view, the scientific method has continuously re-defined its very borders that made it alive for nearly four-hundred years. We may even say that science's most living testament is the practice of shaping and reshaping its borders.

The best answer to a specific problem, therefore, doesn't necessarily come from a two-fold/three-fold dialogue, such as the simple sum of three individuals' perspectives. As underlined by Tanzella-Nitti, when aiming at the unity of knowledge the "unity" we are looking for is not a sum, but a *habitus* (Tanzella-Nitti, 1998). Individuals reach unity when their intelligence and their will are integrated and intertwined in theory *and* in praxis. In other words, unity blooms from individuals' actions. When an individual is mature she/he is capable of judgment and will, affirming her/his own intelligence, spirituality and affection while executing their personal choices and public actions. These choices and actions would be sounder when grounded on solid knowledge, thus allowing claiming and justifying one's own assertions and firmly confronting with others' creeds and opinions.

Social responsibility in the educational training

Some universities were conceived and founded precisely with the goal of promoting the unity of knowledge by educating people in the abovementioned *habitus* based on a unitary vision of human being, society, and our role in the world at work and in our ordinary life. Science, within this framework, is clearly oriented to the common good and put to the service of the person. Such universities avoid the abovementioned dichotomy between science and society, between truth and quality by understanding scientific practice as a human enterprise, a particular form of work that allows us to know and deal with aspects of the natural world in quantitative terms. Campus Bio-Medico University of Rome is one of those universities. Its web page says: "Campus Bio-Medico promotes integrated teaching, research and healthcare structures, pursuing as the main end of all its activities the good of the human person. The University offers students an educational environment aimed at stimulating their cultural, professional and human growth, proposing the acquisition of skills in a spirit of service. It promotes knowledge, interdisciplinarity of the sciences, and research in all fields that contribute to the overall good of the human person. Patients are cared for in the unity of their material and spiritual needs, in accordance with a view

of life open to the concept of transcendence"³. Training in the sciences is thus a way to a human society. A humble and balanced behavior of the experts in their own field and in their collaboration with others in order to promote the common good is the natural outcome of these training and teaching programs. Similarly, in the web page of the Universidad Austral (Argentina) the mission of the university is expressed in these terms: "To serve society by pursuing truth, creating and disseminating knowledge, educating on virtues, and catering to every individual's transcendent destiny, providing intellectual, professional, social and public leadership"⁴.

Campus Bio-Medico University of Rome, Universidad Austral of Argentina, and other universities with a similar spirit directly take over the challenge that was made explicit by the EU framework program for research and innovation (Horizon, 2020) for which the increasing complexity of all issues has changed the nature of the relation between science and society: citizens are more dependent on science and vice versa. Following the main objective of Horizon 2020 section "Science with and for society" we thus aim to "Building capacities and developing innovative ways of *connecting science to society*" (our emphasis, <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/science-and-society>), helping our researchers and students to invest in their own virtues beside their practical and technical skills. This will "make science more attractive, increase society's appetite for innovation, and open up further research and innovation activities" (*ibidem*).

Acknowledging all these multifaceted issues, the "University-experience" should be grasped firstly as education in its broadest meaning and centered on the ethical ground, as a humanist-scientific practice of research and study. Secondly, it should be organically structured, that is it should aim at addressing the individual in her/his whole dispositions, capabilities and potentialities. In this way, the "University-experience" comprises an institutional education that provides and fosters inquiries aimed at supporting responsibility, both individual and social.

Moving forward to our specific purpose, we want to briefly outline a direction of reflection, to be further implemented and developed, which can be applied to designing university projects and curricula that may let researchers and students live a new University-experience.

Bio-techno-practice

Given the technological development in the last decades and the growing demand for (health) care assistance, the Bio-Techno-Practice (BTP) framework, explained below, is emerging as undoubtedly the most relevant challenge we have to face. Building human societies, in front of the growing expanding technocracy, is something that requires a deep exercise in looking at the world, at the other and at societies with benevolence. This means leaving aside functional frameworks and expanding the

³ <http://unicampus.it/eng/about/mission-and-background>

⁴ <http://www.austral.edu.ar/en/la-universidad/mision-e-historia>

care paradigms. From humans to ecology this has been, in fact, also a growing field of research, market and theoretical activity in the last decade. Our responsibility is that of training scientist to be able not only to deal with such a transdisciplinary panorama but also to develop and pursue ethical objectives through their ordinary activity. Bio-Techno-Practice (BTP) is the name of a university research empowering hub (www.biotechnopractice.org). Aggregating and coordinating the work of top scholars on specific initiatives, BTP relies on a renewed philosophy of science recognizing that many constitutive dimensions of the human understanding are simultaneously involved in scientific practice. And, conversely, that human practice shapes the directions of scientific investigation. Such awareness converges with an urgency of new accounts of scientific practice: new ways of doing science are rapidly emerging, bringing together life sciences and technology, as well as other natural, human and social sciences. Campus Bio-Medico University has two features that make it a particularly suitable platform for BTP: (a) the mission (explicitly stated in the University foundation act) of (re)integrating all different aspects of the person into a unitary frame; and (b) the actively fostered interdisciplinary exchanges between biomedicine, engineering, philosophy and other fields.

Let us spell out what we mean by Bio-Techno-Practice. Bio* – the living – is the locus of complexity, of fine structural and functional multi-layered organization and integration. As a prefix, ‘bio’ is becoming very common in different fields, like food, architecture, urban planning, clothing, informatics, robotics. This is unlikely to be a mere tribute to a largely media-oriented fashion of identifying biology as the central science of the present. Bio-related ideas play a key role in characterizing contemporary society, informatics and artificial systems, and our daily life, to the point that Bio* can be seen as exceeding the biological world, to reach the physical world, the social world, or, in the most general way, the world of phenomena. In technological domains, reference to biological organization identifies a shared need for a change in the way we look at technology. At the same time, biology makes explicit reference to technological tasks and activities recorded by words like biotechnology, bioinformatics, systems and computational biology, bionics and bio inspired robotics.

If Bio-related concepts are indeed pervasive in our society, their contribution to our understanding is not yet well understood. In a sense, while other fields of investigation (albeit in a still seminal, largely unconscious and somewhat superficial way) leverage the peculiar organization principles at the basis of biological systems, biology seems to be well inside mechanistic paradigms overcome by other sciences many years ago. Although the role and structure of organization have long been central to biological thinking, biology has attempted to adopt reductionist and linear mechanistic models from physics. This strategy brought about great economic investments and communication successes but little knowledge and understanding of complex natural dynamisms. In this sense, the great majority of scientific practice in life-sciences is by far still dominated by an essentialist way of looking at the molecular

players of biological systems (genes, proteins) as intelligent agents in charge of ‘taking care’ of the global organization.

Techno* can be *hardware* like robots or prosthesis, *software* like computer simulation programs and models, or pure theory like scientific paradigms. What is common among all these is the powerful transformation of reality according to some prescriptions and values, and, at the same time, a crucial participation into explanatory endeavors. We increasingly depend on Techno* to better understand the world. At the same time, recent technological advances have produced artifacts whose intrinsic complexity is not totally manageable by the designers, in some cases acquiring a sort of independent existence that asks for an approach similar to the one adopted by biological sciences. It is not without consequences that we add ‘scientific paradigms’ and ‘theory’ in the Techno realm. Scientific theories are today increasingly ‘frozen’ into ‘ready-to-use’ software made possible by the universal use of automatic computation. On the one hand, the automatization of theories enlarges their domain to very distant fields for which they can provide useful metaphors (think of the huge enlargement of statistical mechanics’ application range due to complex network descriptors). On the other hand, it implies a fatal loss of awareness of theory premises and consequences: this can be highly misleading and, still more important, provokes a substantial lack of deep understanding of what is effectively done.

Finally, Practice* is the context where understanding takes place, it is the locus where knowledge is created, conveyed, and used. By emphasizing practice, we vindicate the need to have ‘practical consequences’ and to be ‘committed to the world’ of any theory that deserves this name (rather than being a piece of software, or some beautiful, but unusable, piece of mathematics). A renewed philosophy of science recognizes that many constitutive dimensions of the human understanding are simultaneously involved in scientific practice. And conversely that human practice shapes the directions of scientific investigation. This converges with the urgency of new accounts of scientific practice brought about by the Bio-Techno merging.

In the following section we present the potentiality and fecundity of the educational work developed in universities when its goals are driven by the kind of integration and adherence to reality that we have spelled out in these previous sections. We discuss how scholars and scientists from different disciplines and universities have gathered together in order to realize a project aimed at enhancing research in an interdisciplinary environment as well as at training young researchers in stimulating contexts of work. As we have recently claimed with other colleagues (Bertolaso et al., 2015), in fact, science is “an activity performed by people, with all their skills, attitudes and circumstances. Science is not a modular activity, which can be reduced to the powers of observation and logical inference of a single scientist. It rather is an integral personal activity”. Scientific rationality is “a kind of harmony or equilibrium, as the result of the dosage and timing where all contextual circumstances and capabilities are combined”. Practice* is also the practical life that is lived by patients and doctors, by students

and teachers, by families and citizens, by people in different conditions and situations, including poverty and needs of any kind, by humanity in its environment and with other forms of life. Practice* is the context in which science, Bio and Techno, are called to reach in renewed ways.

A pilot project: “Determinism and indeterminism in the natural world”

Having presented Bio-techno-practice as a general approach and as a concrete initiative based at Campus Bio-Medico University of Rome but expanding internationally, let us now analyze a specific project, the just concluded three-year project “Determinism and Indeterminism: From Science to Philosophy in Spanish-Speaking Academia” (2013-2015), based at Universidad Austral (Argentina) and lead by Claudia Vanney⁵. The case illustrates how students’ education and researchers’ work could be framed within a perspective open to philosophical issues during the process of knowledge, which is at the base of ethical decisions, and is indeed at the core of the interests of Campus Bio-Medico University of Rome [CBM] and Universidad Austral [UA].

The project was devised around three big questions of contemporary science. The first question focuses on the notion of determinism in physics, biology and the neurosciences, and also on whether life and consciousness are rightly understood solely in terms of complex material phenomena. It can be expressed in the following way: *How do we understand determinism in physics, biology and the neurosciences?* The second question concerns the ontological constitution of nature and the way nature is addressed by physics, biology and the neurosciences. One can formulate this question as follows: *Does contemporary physics provide a deterministic or an indeterministic picture of nature and in what sense? Which is the impact of this picture on biology and the cognitive sciences? Are matter, life and intellectual consciousness just levels of an increasing complexity or do they respond to ontologically different principles?* The third question evaluates the bearing of indeterminism on the issue of a creator and provident God: *How are we to understand the dependence of the universe upon God? Do physical laws exclude a creator and provident God? Is an indeterministic nature a necessary condition for divine action?*

With respect to these issues, the project aimed at systematically cross the boundaries of what is traditionally considered scientific, philosophical or theological in order to face the specific challenge of attaining an interdisciplinary understanding, and to build a common technical vocabulary that promotes dialogue among Spanish-speaking scholars of different disciplines. The project intended to foster high level interdisciplinary research and to create a regional network of researchers

interested in the dialogue between sciences and philosophy. In addition, the project meant to catalyze the generation of other similar interdisciplinary projects in the region in cooperation with institutions of other countries.

Materials and methods

Specific activities were developed within three years, including a monthly seminar named *Determinism and Freedom* and three intensive *Interdisciplinary Research Weeks*.

The seminar *Determinism and Freedom* took place seven times a year and represented the spine of the project, gathering researchers regularly. It consisted of selected presentations, which covered alternatively scientific and philosophical perspectives, with the purpose of reaching cross-disciplinary understanding.

The three *Interdisciplinary Research Weeks* were used as networking occasions. Throughout them, the following activities were organized: 1) two key-note talks open to the general public; 2) a 6-hour course for scholars; 3) a 3-day workshop for researchers working on physics, biology, neuroscience, philosophy or theology.

The 3-days workshops intended to foster high-level interdisciplinary research and consisted of six working sessions, two every day. Each module stemmed from a specific question, which was based on the present state-of-the-art and on results previously obtained by the researchers involved in the project. Each question engaged a pair of academics of different disciplines. The specific aim of the Workshops was to offer each team of speakers an extended occasion of research: about six months before each Workshop, each pair of academics started to exchange ideas and suggestions in order to prepare their contributions to the common work. During the Workshops, they had the opportunity to engage in advanced criticism and discussion with the rest of the participants. The working sessions stuck to the following methodology. The initial speaker outlined the *status quaestionis*, proposed a promising answer from his/her discipline and cleared the way to a complementary vision, from the viewpoint of the partner. The respondent evaluated the contributions of the first presentation and proposed a possible answer from his/her discipline. The session then remained open to questions and comments from the participants.

The Project included as outputs the publication of three collective academic volumes⁶ and three popular science books⁷. With the aim of promoting the dissemination of sci-

⁵ The project was supported by the John Templeton Foundation (<https://www.templeton.org/>), an organization which serves as a philanthropic catalyst for discoveries relating to the Big Questions of human purpose and ultimate reality.

⁶ The three collective volumes are the following: 1) Vanney C, editor. *El debate sobre el determinismo: nuevas perspectivas desde la ciencia contemporánea*. Anuario Filosófico 2013;46. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra; 2) Vanney, CE, Lombardi O, editors. *Fronteras del determinismo científico. Filosofía y ciencias en diálogo*. Madrid: Biblioteca Nueva 2015; 3) Vanney C, Franck JF, editors. *¿Determinismo o indeterminismo? Grandes preguntas de la ciencia a la filosofía*. Buenos Aires: Logos – Universidad Austral 2016.

⁷ The three high-level dissemination books are the following: 1) de Asúa

entific knowledge in the massive media, the project also organized two competitions for journalistic articles between June 1, 2013 and May 31, 2015. In each competition, two mass-media pieces of work were awarded.

Main results: expertise, network, new academic infrastructure and public engagement

The activities developed in the three years of the project allowed to consolidate the interdisciplinary expertise of the original team of researchers, and to establish the core of a strong network of Spanish-speaking experts, including scientists with a sound disposition to look into the philosophical and theological foundations of their sciences and young philosophers with an increasing interest in science. Concerning the personnel's expertise, the team of academics strengthened their interdisciplinary expertise and network. The researchers of the project are now working in new interdisciplinary projects: 1) "Interdisciplinary Dictionary on Science, Philosophy and Theology", a three-year project that will produce and supply an online interdisciplinary dictionary in Spanish of the highest-academic standards on the main topics pertaining to the relationship between science, philosophy, and theology⁸; 2) "The nature of information for an informational reformulation of the modal-Hamiltonian interpretation of quantum mechanics", a project that seeks to reformulate the Modal Hamiltonian Interpretation in informational terms⁹, and 3) "The Brain and the Personal Self. Can advances in neuroscience enlighten the notion of person?" The overall goal of this project is to foster positive, constructive, and productive engagement between neuroscientists, philosophers, and theologians in the Argentinian context¹⁰.

One of the most important outputs of the spawned projects was the progressive assembly of a continuously increasing network of scientists, philosophers and theologians. There is now a significant population of scholars with a genuine interest, not only in understanding the apparently opposite fields, but also in the construction of joint enterprises. The three Interdisciplinary Research Weeks and the collective academic volumes constituted a prominent set of events within the project. They enhanced the development of significant interdisciplinary expertise in the

region and offered the opportunity to establish new contacts between the members of the network. At the beginning of the project, the team was composed by ten scholars, working in collaboration with five researchers from other four Argentinian universities, and ten researchers from seven Latin American and European universities. The current network of the Philosophy Institute, instead, involves one hundred and fifty five researchers, from forty-five different universities and eleven different countries. Among them, seventy-two are junior scholars, and eighty are senior scholars. Forty-seven percent (47%) of these scholars work in natural sciences (mainly in physics, biology and biomedical science), forty-four percent (44%) in philosophy and theology and nine (9%) in social sciences. Among these scholars, ninety participated directly in the outputs of the project (as invited speakers or authors of a piece of work), and the remaining sixty-two scholars attended different activities.

In terms of new Academic Infrastructure, the Institute of Philosophy started a new collection of books: "De las Ciencias a la Filosofía" ("From Sciences to Philosophy"), on topics relating science, philosophy and theology, to foster a more informed debate in our society. This collection includes the three high-level dissemination books produced during the project, as well as the collective book resulting from the discussions during the three Interdisciplinary Research Weeks. The books are in paper and in a digital format, to make them more easily available in all Latin America.

Concerning public engagement, the project's original goal of involving a non-specialist audience was centered on several outputs. The project website was used as a space for disseminating information and as a means of canalizing the public's interest¹¹. To disseminate the results to a wider audience, a series of YouTube videos was also produced. Three popular science books were published and sent to six hundred Argentinian high schools. With the aim of promoting the dissemination of scientific knowledge in the mass media, the Project organized two competitions for journalistic articles addressing the project topics in a public venue. These competitions resulted in the creation of a large database of science journalists and of academics with an interest in writing about interdisciplinary issues in the media. The project-based network of Spanish-speaking journalists and academics who work in the dissemination of science has now more than three hundreds of contacts.

Conclusions: hidden curricula

It has become commonplace to argue that science and scientists have responsibilities towards society. However, when we start to investigate what such responsibilities consist of, agreement disappears. Based on a recent discourse analysis of academic meetings and projects, this paper argues that there are currently at least three different aspects to be integrated in order to develop a real social responsibility of scientists: qual-

M. *La evolución de la vida en la Tierra: Ciencia, filosofía y teología*. Buenos Aires: Logos – Universidad Austral 2015; 2) Alfonseca M. *Viajes hacia lo infinitamente pequeño y lo infinitamente grande*. Buenos Aires: Logos - Universidad Austral 2015; 3) Lombardi O. *¿Existe la flecha del tiempo? Ilya Prigogine: entre la ciencia y la filosofía*. Buenos Aires: Logos – Universidad Austral 2015.

⁸ The project is based at Universidad Austral and lead by Claudia Vanney. It is founded by the John Templeton Foundation. Cfr. <http://dia.austral.edu.ar/>.

⁹ The project is based at Universidad de Buenos Aires and lead by Olimpia Lombardi. It is founded by the Foundational Questions Institute. Cfr. http://fqxi.org/grants/large/awardees/view/___details/2013/lombardi.

¹⁰ The project is based at Universidad Austral and lead by Claudia Vanney. It is founded by The Templeton World Charity Foundation. Cfr. <http://www.austral.edu.ar/cerebroypersona/en/>.

¹¹ <http://www.austral.edu.ar/filosofia-deteind/?lang=en>.

ity, credibility and practical truth. Each of these features of the academic enterprise has a particular definition in the role of science in society and of how to assess and evaluate quality in scientific knowledge production. Each of them might also ground a particular criterion for the governance of the boundary between (or integration of) science and society.

This integration can be considered from different perspectives. According to Michael Polanyi, “the greatness of a scientific discovery is its fecundity” (Polanyi 1961, p. 155). Such fecundity is possible if a scientific discovery and progress is actually based on a wide cultural framework. Therefore, despite being at the forefront of new revolutionary technologies where we witness a point of no return in the specialization of research fields, we maintain the need for the unity of knowledge (Barnett, 2005). The idea of an ethical praxis, which could be grasped at the very core of science and of its methodology, should be used as a unifying basis for insightful educational purposes. This link between knowledge and praxis is possible if we acknowledge the continuous reference to the strength of referring to reality. Polanyi also pointed out that “reality is something that gets our attention via clues that stimulate and attract our minds to go always deeper in it and that, given that its attractive power is due to its independent existence, can always manifest itself in unforeseen ways” (Polanyi 1961, p. 155). On the other hand, Benedict XVI in his speech in London in 2010 expressed the wish for the realism of history as an antidote to the risks coming from narcissism and a kind of auto-referential science. A perspective based on practice and on the strength of reality is an answer to this hope. This perspective implies that research programs must be rooted in the historical and dynamical reality of the Universities and of the personal and collective paths existing within them. This investment will also be an antidote to the contemporary skepticism of a kind of reflection that is not rooted in the study and knowledge of the history and of the historical reasons for the current philosophical trends, etc. Within this framework, faith is at the service of new and old questions about God, signaling the path to a reciprocal autonomy of God truth and practical truth in a way that one does not eliminate the other to assert itself.

These views of the academic activity and environment should also help in developing new foundations for the concept of ‘excellence’ by bridging the concepts of ‘quality’ and ‘credibility’ through the training in practical truth. This dimension characterizes university as a scientific community and a community of knowledge that reveals the orientation potential of this knowledge in individuals’ lives and in their communities (technological, social ecc.). This last aspect is somehow embodied in what we call Hc, which is the capability of people of taking care of each other in their physical, social, professional and scientific needs. This means also growing and developing further in an academic environment while creating more sustainable societies. The Hc is a life style. Following what Waddington said to overcome Information Theory’s weakness that tried to define living systems specificity in essentially non-active terms: “One gets a better idea of the real nature of the complex

systems we actually come across if one thinks of them, not in static terms of the amount of information they contain, but by asking the more dynamic question, how much instruction was necessary to produce them, or what instructions do they tend to impose on their surroundings” (1977, p. 145).

This has special contemporary relevance, for there is now an acknowledged crisis in quality assurance in science, a situation that would have been inconceivable within the traditional paradigm. ‘Excellence’, by being undemocratically operationalized without scrutiny, could be the enemy of quality in science. ‘Excellence’, from this perspective, is a negative category, an escape from general responsibilities for the social work of science.

We believe that this crisis will not be resolved by installing better refereeing techniques, or even by correcting some of the many perverse incentives in current scientific practice. Necessary as they are, they are restricted in their scope to the traditional recognized forms of scientific practice. That is why we have organised these meeting, not merely discussing the problems in more general terms, but also exploring more open-ended and adventurous approaches. We certainly do not expect to find solutions, but we can hope that out of it all we will be able to frame some useful questions.

In order to offer an example of how this might work, we have shown the potentiality and fecundity of the educational work developed in universities whose goals are not driven by the market and economic interests, but by a genuine contact and knowledge of society and its cultural challenges. In particular, we have argued that institutional commitment in university programs should foster all different sciences within a unitary perspective. It’s worth recalling that university was born with this very purpose – the unity of all sciences –, which was soon abandoned, thus making universities lose contact with society (Lorenzelli, 2003). We have presented the Bio-Techno-Practice perspective as an updated version of the vocation to combine knowledge, adapted to the current trends in science and society, and now made concrete in an academic initiative – a ‘research empowering hub’ – based at Campus Bio-Medico University. Then we have discussed a case study, a project, in which scholars and scientists from different disciplines and universities have gathered together to enhance research in an interdisciplinary environment and train young researchers in stimulating contexts of work. Moving from the discussion of the major educational challenges universities have to face in our society, we have presented “Determinism and Indeterminism in the Natural World”, the project that we have been developing funded by the John Templeton Foundation. The integration among disciplines and sciences is made fecund through the contribution of people who have been able to put their own knowledge and expertise in service of others and of a common project. The ‘excellence’ emerging in the results of such a project can be measured in terms of professional success in the academic integration of different research perspectives and expertise.

This case study also shows that coordination and management are essential parts of a project and that they are equally important to progress the research program and empower

the human environment. They are key elements of fruitful collaborations. The specific purpose of empowering human environment reveals its fecundity in terms of satisfaction and new possibilities of research programs and interdisciplinary collaborations within the University and among different careers. Moreover, as a long-term outcome, it ensures a fruitful convergence of technological opportunities, social and cultural needs as well as challenges and solutions in favor of each person, cultural environments or societies more in general. We call Hc the capacity to articulate one's own richness, which is underneath anyone's professional and disciplinary specificity and to expand it beyond particular interests contacting others' common interests and topics of research. The core of our proposal is thus based on the integrity of humanist-scientific practice and on the ethics of scientific method, emphasizing both interdisciplinary and international traits. By presenting the major results and outcomes of the project we drew attention to this as an example of good practice in the field of research and academic organization.

In conclusion, let us highlight two main characteristics that reveal the core of the project's meaningfulness also for further initiatives of the kind: (i) researchers working on a common issue from the beginning of the project; (ii) researchers coming from multifarious backgrounds, experiences and different career stages. We recall here again Tanzella-Nitti's reflection that the "Unity" required when targeting the unity of knowledge is not a sum, but a *habitus*. The efficacy of the project chosen as case study, grounded on a 3 year time and long-time perspective, responded exactly to this issue allowing all scholars and scientists coming from different backgrounds to engage in thorough discussions around common stimulating questions, refining their curiosity, interdisciplinary skills and expertise. This clearly promoted an idea of unity of knowledge and capacity to develop one's own Hc, being she/he a student, a scholar, a teacher, a journalist or a scientist. Moreover, as the results showed, the interdisciplinary and international levels were integrated in synergy, enhancing also cultural, scientific and academic networking. The project's approach suggests therefore a promising strategy for promoting a more participative, global and ethical idea of education in the universities.

Acknowledgements

The authors wish to thank Claudia Vanney (Istituto de Filosofia-Universidad Austral, Buenos Aires) for sharing the results of the project "Determinism and Indeterminism in the Natural World" and for the collaboration in the presentation of the project's results in section 4.

References

Abbs S, Bussoli T, Kavalier F. *Nature encyclopaedia of the human genome*. BJM 2004;328:172.
 Barnett R. *Recapturing the universal in the university*. Educational Philos Theor 2005;37:785-97.
 Barnett R, Di Napoli R. *Changing identities in higher education: voicing perspectives*. New York: Routledge 2008.

Bertolaso M. *Le human enhancement technologies e l'irriducibilità della complessità biologica*. In: Kampowski SM, Moltisanti D, editors. *Migliorare l'uomo? La sfida etica dell'enhancement*. Siena: Cantagalli 2011, pp. 35-58.
 Bertolaso M, Di Stefano N, Ghilardi G, et al. *Bio-techno-logos and scientific practice*. In: Bertolaso M, editor. *The future of scientific practice: 'bio-techno-logos'*. London: Pickering & Chatto Publishers 2015.
 Bertolaso M, MacLeod M, editors. *In silico modeling: the human factor*. *Humana Mente*. J Philosop Stud 2016;30:III-V.
 Brague R, Grimi E. *Contro il Cristianismo e umanismo. Il perdono dell'Occidente*. Siena: Cantagalli 2015.
 Brambilla R, Serrelli E. *The goals and conditions of successful interdisciplinarity. Some critical guidelines in planning, managing and evaluating interdisciplinary projects*. Paradigmi 2016, in press.
 Cantore E. *Scientific man: the humanistic significance of science*. ISH Publications 1977.
 Caporael L, Griesemer J, Wimsatt W. *Developing scaffolding in evolution, cognition, and culture*. Cambridge, MA: MIT Press 2013.
 Capra F, Luisi P. *Vita e Natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro: Aboca 2014.
 Ceccarini I, Palla PG. *Valori universali*. In: Ceccarini I, Palla PG, editors. *Perché l'Università. Riflessioni sull'etica del sapere*. Città di Castello: Edimond 2007.
 Dupre J. *The disorder of things: metaphysical foundations of the disunity of science*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1993.
 Gilbert SF, Epel D. *Ecological developmental biology*. Sunderland, MA: Sinauer Associates 2009.
 Giuliani A, Bartolini E, Bertolaso M. *L'humus della scienza: per una necessaria riscoperta della meraviglia e della cooperazione nella ricerca scientifica*. Scienze e Ricerche 2016;28:5-8.
 Humboldt W. *Università e umanità*. Napoli: Guida Editori 1970.
 Jaspers K. *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer 1965. Traduzione inglese: Owen P, editor. *The idea of the university*.
 Johannidis GPA. *Exposure-wide epidemiology: revisiting Bradford Hill-24th*. Bradford Hill Memorial Lecture, School of Hygiene & Tropical Medicine 2015.
 Laland KN, Brown GR. *Niche construction, human behaviour and the adaptive lag hypothesis*. *Evol Anthropol* 2006;15:95-104.
 Lionelli S. *Data-intensive research*. In: Dubitzky W, Wolkenhauer O, Cho KH, et al., editors. *Encyclopaedia of System Biology*. Berlin: Springer 2013.
 Lodovici ES. *Il gusto del sapere*. In: Ceccarini I, Palla PG, editors. *Perché l'Università. Riflessioni sull'etica del sapere*. Città di Castello: Edimond 2007.
 Lorenzelli V. *L'università per un nuovo umanesimo*. Roma: Univ Edizioni 2003.
 Mayor F. *L'università universale*. In: Ceccarini I, Palla PG, editors. *Perché l'Università. Riflessioni sull'etica del sapere*. Città di Castello: Edimond 2007.
 Meyer G, Sandøe P. *Going public: good scientific conduct*. Science Engineering Ethics 2012;18:173-97.
 Newman JH. *Scritti sull'Università*. Milano: Bompiani 2008.
 Odling-Smee FJ, Laland KN, Feldman MW. *Niche construction. The neglected process in evolution*. Princeton: Princeton University Press 2003.
 Ortega y Gasset J. *La missione dell'università*. Napoli: Guida Editori 1991.
 Paoletti L. *Allargare lo sguardo: un obiettivo e un metodo*. *Paradoxa* 2010;4:8-11.
 Polanyi M. *Conoscere ed essere*. Roma: Armando 1961.
 Ramellini P. *Ecologia umana*. *Studia Bioethica* 2015;8:5-15.
 Tanzella-Nitti G. *Passione per la verità e responsabilità del sapere. Un'idea di Università nel magistero di Giovanni Paolo II*. Roma: Piemme 1998.
 Tosi P. *Università oltre le nazioni*. In: Ceccarini I, Palla PG, editors. *Perché l'Università. Riflessioni sull'etica del sapere*. Città di Castello: Edimond 2007.
 Waddington C. *Tools for thought*. London: J Cape 1977.

Il saper essere del tutor Valore dell'autovalutazione nella relazione con lo studente

Knowing how to be a tutor. The importance of self-assessment in the relationship with the student

VINCENZO AUCONE, SIMONETTA FILIPPI

Università Campus Bio-Medico di Roma

Un tutor efficace è colui che sa stimolare nello studente una riflessione personale, non solo sull'apprendimento di competenze tecnico-professionali, ma anche umane e relazionali. Accompagnare lo studente in un percorso di autovalutazione richiede anche la capacità del tutor di saper valutare se stesso nella propria attività. Non basta al tutor conoscere i percorsi formativi e le metodologie di studio, è invece indispensabile una riflessione sugli aspetti personali, che mette in gioco nella sua professione o meglio sulle sue qualità umane. L'articolo evidenzia come per accrescere le competenze di autovalutazione del tutor sia necessaria una formazione incentrata sull'affinamento del proprio "saper essere", prerequisito fondamentale per la costruzione di una relazione efficace con lo studente. Si mette dunque in risalto l'importanza della supervisione del tutor come strumento per la riflessione personale sul proprio operato e la gestione di momenti di impasse. Il contributo si chiude con un breve riferimento all'esperienza di tutorato personale all'Università Campus Bio-Medico di Roma, dove viene evidenziata la funzione fortemente personalizzata del tutorato, in cui le azioni di erogazione del servizio rivolte agli studenti si integrano a momenti di formazione e autovalutazione del tutor.

Parole chiave: Autovalutazione del tutor, relazione di tutorato, doti umane essenziali del tutor, formazione e supervisione del tutor, tutorato personale

An effective tutor is one who knows how to stimulate the student's personal reflection, not only on the learning of technical and professional skills but also human and relational. Accompany, the student in a self-assessment, also requires the path of tutor ability to evaluate himself/herself. It is not enough to know the tutor training courses and study methodologies, is indispensable to reflect on the personal aspects that bring into play in his profession or better on his human qualities. The article shows how to increase the self-assessment of the tutor skills, by adopting a training focused on "tutor's how to be", a fundamental prerequisite for building an adequate relationship with the student. It, therefore, marks the importance of the supervision of the tutor as a tool for personal reflection on his work and the management of moments of impasse. The contribution ends with a brief mention of the experience of the personal tutoring service at the Campus Bio-Medico University of Rome, where it is highlighted the highly customised tutoring function. The service deliveries activities for students which are integrated with moments of training and self-assessment of the tutor.

Keys words: Self-assessment of the tutor, tutor-student relationship, essential human qualities, training and supervision of the tutor, personal tutoring

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Simonetta Filippi
Università Campus Bio-Medico di Roma
Via Álvaro del Portillo 21, 00128 Roma
e-mail: s.filippi@unicampus.it

Introduzione

I profondi cambiamenti sociali introdotti dai nuovi modi di comunicare e di entrare in relazione con l'altro, hanno modificato i processi di apprendimento e trasmissione del sapere. La crisi dei riferimenti educativi tradizionali, il veloce proliferare delle informazioni che rischiano di sopraffare la capacità del singolo di decidere e orientarsi autonomamente, la tendenza all'omologazione dei comportamenti e degli stili di vita che nega le differenze identitarie, il consumismo che crea falsi bisogni, generano profili sfocati di personalità. Ciò che sembra caratterizzare l'uomo moderno è uno stile frammentario e incerto (Binetti e Bruni, p. 27); egli, più fragile che in passato, è più bisognoso di supporti e di guide che lo orientino nelle scelte. Di fronte a tale scenario sembra importante che un percorso formativo ed educativo sappia rispondere alla necessità di aiutare le nuove generazioni a scoprire la loro *vocazione*, a individuare le *motivazioni personali* dei propri percorsi, a fare le proprie scelte in modo *consapevole e libero*, assumendosi la responsabilità che ne consegue.

Emerge con sempre maggiore evidenza una situazione paradossale in cui, rispetto al passato, i disagi individuali hanno subito una crescita considerevole proprio con il cosiddetto benessere economico e l'avvento della *società accudente*. Solo per fare un esempio, come ben evidenzia James Hillman, nella sua opera *Cent'anni di psicoanalisi e il mondo va sempre peggio* (Hillman, 1992), è evidente che l'aumento dei sistemi di cura e il proliferare di professionisti del settore, non sia sempre accompagnato da una medesima riduzione del disagio sociale che s'intende fronteggiare. Tale fenomeno non ha risparmiato il mondo dell'università, dove si registra un notevole aumento di strumenti di agevolazione e di ascolto, che non sempre però riescono a contrastare e gestire in modo efficace la contemporanea espansione dei ritardi e delle rinunce agli studi. Per disagio, inoltre, s'intende anche l'insieme di tutte quelle criticità vissute dagli studenti che fanno parte del rapporto con lo studio e con l'ambiente universitario, come le modalità di apprendimento, le relazioni con i colleghi e i docenti, la maturazione personale, la capacità di esprimersi, la motivazione e l'orientamento rispetto al futuro professionale. Questi temi che oggi si è propensi sempre di più a delegare a specifiche figure professionali d'aiuto, tradizionalmente venivano affrontati nella relazione con il docente, in quanto depositario di un sapere riconosciuto dalla comunità.

Se si vuole che tali figure, tra cui anche quella del tutor¹, non si limitino a essere solamente un correttivo momentaneo, è necessario partire dalla messa in discussione delle cause originarie che determinano il manifestarsi delle difficoltà dello studente. In tal senso, *l'attività di tutorato* ha la possibilità di rappresentare quel dispositivo di rilettura e di consapevolezza

critica del sistema universitario e delle sue modalità comunicative, attraverso l'introduzione di elementi di novità che generino a loro volta un cambiamento. In questo caso appare fondamentale l'interazione con la realtà vissuta quotidianamente nel contesto accademico da ogni suo componente (docenti, studenti ecc.). La partecipazione alla vita e alla progettualità universitaria include il cambiamento, il miglioramento: *Se vuoi conoscere la realtà devi cambiarla*, Kurt Lewin (1890-1947)².

Attualmente l'università, divenuta di massa, ha perso la sua funzione formativa classica, per cui il docente è visto essenzialmente come un tecnico, deputato a trasmettere informazioni e non più a formare, cioè a *dare forma, forgiare*, o in modo figurato a *educare*, nel senso di *tirar fuori* le inclinazioni personali, le risorse e i punti di forza, secondo l'etimologia del termine. A ciò si collega la diffusione della cosiddetta "cultura dell'apprendimento senza rinunce e sacrifici" (Galimberti, 2011), che ha investito anche il sistema universitario. Lo stesso corpo docente evidenzia la scarsa motivazione allo studio dei ragazzi, i quali sempre meno includono la cultura personale tra le proprie priorità e dunque sempre meno sono disposti ad affrontare con serietà e sacrificio lo studio e l'impegno che esso comporta ma, paradossalmente, gli stessi docenti sono invitati a utilizzare modalità di insegnamento che puntino a facilitare i percorsi universitari, con il conseguente abbassamento del livello qualitativo della formazione e di impegno richiesti: semplificazione delle lezioni e dei programmi, implementazione dei percorsi di recupero, riduzione delle difficoltà degli esami ecc.

Questi interventi sono finalizzati a limitare notevolmente il senso di frustrazione e di ansia provato dallo studente di fronte a una difficoltà nello studio, senza tener conto però che spesso la difficoltà fa parte del normale percorso di maturazione personale e permette di crescere, confrontandosi con gli ostacoli incontrati e di trovare da sé le risorse per superarli. È quindi importante tenere sempre presente questi aspetti e puntare a stimolare la consapevolezza dei propri limiti e delle proprie risorse più che all'eliminazione delle difficoltà, che fanno parte del percorso formativo e della vita. J. Hillman inquadra perfettamente quest'ultimo aspetto: "Pensare deve essere difficile, perché no? [...] Non divertimento, non svago, non intrattenimento, ma piacere. Insegnare oggi, almeno in America, per quel poco che ne so, ha confuso il piacere con l'intrattenimento e il divertimento. Si ritiene che il bambino – ma ciò è valido anche per l'adulto (n.d.r.) – debba trovare vie facili per imparare, e divertirsi mentre impara [...]. Niente rigore. Educazione basata sul divertimento anziché sul piacere". (Hillman e Ronchey, 2004, p. 39).

¹ Il tutor è una figura che da alcuni anni è stata introdotta nel sistema universitario italiano tramite le leggi 382/80 e 341/90, con la finalità di riportare al centro del progetto formativo lo studente, non solo come utente ma anche come protagonista, e di rispondere al disagio formativo (abbandoni, ritardi nello studio ecc.).

² Kurt Lewin, psicologo sociale tedesco, è celebre per i suoi studi sull'*action-research*; un modo di concepire la ricerca che si pone l'obiettivo di analizzare una pratica relativa a un campo di esperienza (ad esempio, la pratica pedagogica ed educativa) da parte di un attore sociale con lo scopo di introdurre, nella pratica stessa, dei cambiamenti migliorativi. Tale approccio metodologico si è rivelato produttivo anche in campo formativo, in quanto permette ai soggetti in formazione di essere "attori" del processo formativo. Si veda: K. Lewin. *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli 1980.

Tuttavia il piacere può derivare solo dall'impegno e dallo sforzo compiuto per raggiungerlo. Qui la figura del tutor diviene fondamentale; infatti chi se non lui può integrarsi nei processi formativi, stimolando la partecipazione dello studente, attraverso un approccio relazionale attento non solo al profitto ma anche ai processi di orientamento, crescita e costruzione dell'identità personale? Proprio perché il modo di operare del tutor è incentrato principalmente sulla relazione, esso può rispondere meglio al bisogno crescente degli studenti di avere una guida di riferimento, qualcuno di cui potersi fidare e affidare per essere accompagnati nel percorso di studi. Qui entrano in gioco i processi di identificazione che accompagnano il percorso di crescita personale dello studente nell'ambito della formazione; l'identificarsi con figure significative sulle quali vengono proiettati pensieri e vissuti emotivi, è un prerequisito fondamentale per la costruzione della propria autostima e lo sviluppo della personalità dello studente.

La crisi che riguarda l'intero sistema d'istruzione italiano tra cui anche l'università, richiede un ripensamento del processo formativo nella sua globalità e l'approccio tutoriale alla formazione sembra garantire in tal senso almeno tre obiettivi: (Binetti et al., 1999, p. 6)

- la possibilità di riscoprire nella relazione interpersonale studente-tutor il momento forte di un'azione preventiva centrata sul singolo studente, con la peculiarità dei suoi bisogni di orientamento per affrontare le diverse tappe del suo percorso sia formativo che professionale;
- la possibilità di ripensare tutta l'attività didattica in chiave più interattiva, con una spinta innovativa che consenta a docenti e tutor nuove forme di trasmissione del sapere a seconda dei bisogni specifici degli studenti, in relazione al loro contesto di appartenenza storico-sociale;
- la necessità di rivalutare tutti quegli aspetti della formazione pratica, professionalizzante, che sono sottesi a molteplici forme di studio e che costituiscono l'infrastruttura del dialogo con il mondo del lavoro, ma che nello stesso tempo permettono agli studenti di sviluppare competenze che sono di per sé orientative, perché aprono loro nuovi orizzonti di impegno (Binetti et al., 1999, p. 6).

Per far sì che queste siano delle prospettive realizzabili e che il tutorato ricopra un ruolo di agente di cambiamento, capace di collocarsi sia in un'ottica di orientamento e supporto alle singole persone, sia di azione strategica in grado di "rileggere" i percorsi di apprendimento individuali a livello di organizzazione didattica, diviene dunque auspicabile, se non necessario, investire ancora di più sull'accrescimento della qualità professionale del tutor, attraverso una formazione mirata e un processo di riconoscimento accademico che ne permettano l'inserimento a pieno titolo nel mondo universitario. Ciò vuol dire favorire interventi che mirino non solo ad aumentare la qualità scientifica e tecnica della ricerca e della didattica, ma anche e soprattutto la *qualità delle relazioni umane*, su cui l'università ancora stenta a incentrare le proprie politiche organizzative e gestionali.

Instaurare una relazione di tutorato efficace

L'attività di tutorato si presenta in generale come una *pratica relazionale e pedagogica* complessa, complementare al processo di insegnamento e apprendimento, con la finalità di agevolare il percorso di sviluppo dello studente verso una maggiore autonomia formativa e professionale (Torre, 2006, p. 7). In particolare, il tutor rappresenta quella figura che facilita l'acquisizione di competenze umane oltre che professionali; che mira cioè ad accompagnare la maturazione globale della persona, favorendo l'integrazione tra la sfera cognitiva, affettiva e comportamentale (Binetti e Alloni, 2005). Ciò vuol dire stimolare negli studenti un maggior impegno nello studio non solo tramite lo sviluppo di competenze tecniche inerenti allo specifico corso di laurea, ma anche di *capacità metacognitive*, ossia conoscenze che gli permettano di riflettere sul modo di pensare e di agire nell'apprendimento, oltre che di *soft skills*³ relative al saper comunicare, entrare in relazione con l'altro, lavorare in gruppo, gestire situazioni complesse, prendere decisioni, sviluppare il pensiero critico, tutte finalizzate ad una maggiore consapevolezza personale e a favorire la costruzione del proprio progetto di vita (Binetti e Alloni, 2005, p. 167).

Un approccio di questo tipo rimanda dunque all'importanza della *centralità dello studente* nei percorsi formativi e al concetto di *personalizzazione* dell'apprendimento, che a sua volta non può prescindere dalla qualità della relazione che s'instaura tra studente e tutor. Il tutor viene dunque a configurarsi come quell'attore che sa mediare, stimolare ed entrare in contatto con l'altro, al fine di attivare risposte autonome e risorse personali per fronteggiare diversi aspetti del proprio percorso. "Personalizzare vuol dire infatti ottenere che ogni uomo cresca in accordo con ciò che egli è, ovvero che si realizzi come persona, che va nobilitata perché raggiunga l'eccellenza che le è propria. Ciò comporta indubbiamente il rispetto della dignità di ogni persona umana, che va considerata come un dono e quindi va difesa. Per giungere alla realizzazione personale, ogni essere umano deve agire con libertà cercando l'eccellenza di tutto ciò che fa" (Binetti e Cinque, 2015, p. 91). L'obiettivo prioritario della personalizzazione dell'apprendimento è quello di sviluppare competenze di autoregolazione sia cognitiva che motivazionale, acquisendo non solo conoscenze fondamentali ma anche procedure, per gestire tali competenze in modo autonomo. Per autoregolazione cognitiva s'intende cioè l'insieme delle conoscenze acquisite, delle strategie utilizzate per apprendere e degli obiettivi riguardanti ciò che lo studente pensa sia lo scopo del proprio apprendimento. L'autoregolazione motivazionale invece fa riferimento alle credenze che lo studente ha riguardo alle proprie capacità di apprendimento, alle risorse personali su cui può contare, alle capacità di auto motivarsi, al fine di conservare e sviluppare il desiderio di imparare, alle competenze di

³ Per un approfondimento dello strumento di *soft skills* in ambito universitario vedi: Ciappei, P. Cinque M. *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: FrancoAngeli 2014.

self-control per gestire le emozioni e individuare le ragioni dei successi e degli insuccessi (Binetti e Cinque, 2015, p. 92). L'autoregolazione rimanda dunque alla possibilità per lo studente di fare un'auto-valutazione della propria esperienza di studio. Nell'attività di tutorato auto-valutarsi significa compiere un'operazione di tipo meta-cognitivo: significa cioè attivare una riflessione che vada al di là, oltre (meta), della valutazione del prodotto dell'apprendimento in termini di risultati ottenuti in una determinata disciplina. La riflessione sul percorso di studio aiuta dunque lo studente a essere maggiormente consapevole della propria condizione di persona che apprende: rilevando l'interesse e la motivazione verso particolari aree disciplinari; individuando i propri atteggiamenti e stili personali; responsabilizzandolo nel suo percorso di apprendimento attraverso la selezione di specifiche conoscenze e prestazioni; promuovendo un più alto livello di competenza e abilità; rendendo consapevole lo studente della propria storia universitaria e dei progressi raggiunti (da dove è partito, dove si trova ora, che cosa deve fare, dove vuole arrivare).

Tutto ciò richiede la capacità di instaurare una relazione di tutorato di alta qualità, in cui si esprime la competenza umana e professionale del tutor. Il lavoro del tutor appare complesso proprio perché richiede un serio impegno e applicazione personali per creare un rapporto valido con lo studente. Un tutor risulta efficace nel suo compito di aiuto nella misura in cui, attraverso la costruzione di una relazione di fiducia, coniuga le proprie conoscenze di orientamento e di metodologia con la capacità di comprensione delle motivazioni personali che sottendono il percorso dello studente. Il focus sull'importanza del rapporto con lo studente necessita di una grande disponibilità da parte del tutor e una forte predisposizione a stabilire una "relazione emozionale" significativa (Binetti e Alloni, 2005, p. 32).

Se si è formata una buona *alleanza tutoriale*, facilmente il tutor avrà accesso a molte informazioni importanti e potrà intervenire con efficacia. Il più delle volte, ad esempio, il problema dell'apprendimento nello studio non è di tipo tecnico; a differenza di quanto si pensi, infatti, non sempre è sufficiente cambiare metodo di studio per ottenere dei buoni risultati. In realtà per cambiare metodo occorre un cambiamento più profondo che riguarda lo stile cognitivo dello studente, il quale a sua volta dipende soprattutto dal suo stile personale. Cambiare a questo livello è molto più complesso e richiede un lavoro personale e non solo sulle metodologie. "Il tutor competente sa svolgere il suo ruolo con questo atteggiamento: cercare di capire cosa debba cambiare nello studente, per liberare le sue energie potenziali e metterlo in condizione di affrontare con piena soddisfazione il proprio lavoro intellettuale" (Binetti et al., 1999, p. 53).

Favorire processi di autovalutazione dello studente tramite il tutorato, significa creare un ambiente favorevole in cui lo studente si senta realmente accolto e compreso rispetto alle proprie esigenze e bisogni. Per farsi accompagnare in tale esperienza lo studente deve sentire di poter dare e ricevere fiducia nei confronti del tutor. Un aspetto fondamentale nell'approccio

formativo centrato sullo studente è il riscontro e la percezione da parte dello studente di determinate qualità umane nell'agevolatore nell'ambito della relazione, in tal caso può verificarsi un processo di apprendimento significativo (Rogers, 1942). Di conseguenza è proprio l'atteggiamento del tutor a fare la differenza cioè l'insieme dei comportamenti, dei valori, dei sentimenti che egli mette in gioco nell'incontro tutoriale. Facilitare lo studente a fare una riflessione su di sé, a individuare aspetti da migliorare, a definire mete raggiungibili e a prendere decisioni, rendendolo sempre più autonomo e responsabile, mette il tutor di fronte al suo modo di porsi rispetto ai propri dubbi e difficoltà, alle sue idee e punti di vista, alla sua capacità di prendere decisioni e di mantenere gli impegni. Accompagnare lo studente in un percorso di autovalutazione richiede dunque anche la capacità del tutor di saper valutare se stesso nella propria attività, ovvero *l'autovalutazione del tutor*. Non gli basta disporre di competenze tecniche e conoscenze specifiche dei percorsi formativi e delle metodologie di studio, è invece indispensabile anche una conoscenza di quelli che sono gli aspetti personali che mette in gioco nel momento in cui entra in relazione con lo studente, o meglio le sue qualità umane.

Le doti umane essenziali del tutor

Sono proprio le qualità umane come afferma Carl Rogers (1902-1987) a fare la differenza in una relazione di aiuto. Per Rogers tre sono le caratteristiche fondamentali che un agevolatore deve possedere e che favoriscono l'instaurarsi di un clima di fiducia in qualsiasi tipo di agevolazione: *empatia*, *calore* e *autenticità* (Rogers, 1961), che possono essere ulteriormente declinate come coerenza, disponibilità, coraggio, onestà, rispetto, umiltà. Anche nell'attività di tutorato emerge l'importanza di queste qualità che, uniche, stimolano il cambiamento e permettono allo studente di intraprendere un processo di orientamento e di maggiore conoscenza di sé. Senza la messa in atto di queste qualità da parte del tutor, anche dette "doti umane essenziali", il tutorato non avrebbe efficacia e le metodologie di agevolazione utilizzate dal tutor non funzionerebbero.

Empatia. Con il termine empatia s'intende la capacità di immedesimarsi in un'altra persona fino a coglierne i pensieri e gli stati d'animo. L'empatia richiede un atteggiamento ricettivo che consenta, come sostiene G.H. Mead (1996), di "entrare nel ruolo dell'altro" per valutare il significato che la situazione, che evoca l'emozione, riveste per l'altra persona, nonché l'esatta interpretazione verbale e non verbale di ciò che in essa si esprime. Essa si distingue dalla "simpatia", intesa come partecipazione affettiva ai sentimenti altrui, in quanto prende in considerazione anche il punto di vista dell'interlocutore, il suo "modello emotivo interno". Rogers considera la capacità empatica come una delle condizioni necessarie e sufficienti affinché la relazione di agevolazione possa svilupparsi. In questo caso l'empatia è definita come la capacità di immergersi nel mondo soggettivo dell'altro, nel contesto di tutorato il saper "guardare il mondo con gli occhi dello studente" e partecipare

alla sua esperienza come se fosse la propria, senza però mai perdere la consapevolezza del *come se*; sentire l'ira, la paura, il turbamento dell'altro senza però aggiungervi la nostra ira, paura, il nostro turbamento (Rogers e Kinget, 1970). "Ne risulta, pertanto, che l'empatia è un elemento fondamentale perché s'istauri una buona relazione tutoriale, affinché la richiesta e l'offerta d'aiuto riescano a strutturarsi in una vera e propria alleanza formativa" (Binetti et al., 2007, p. 15). Nell'attività di tutorato l'empatia permette una comprensione più attenta degli stati d'animo dello studente, tanto da aiutarlo ad attribuire un significato alle difficoltà di apprendimento che sta vivendo. Un aspetto dell'apprendimento significativo è l'impegno dello studente a superare sfide riguardanti ostacoli di tipo personale; compito dell'agevolatore è proprio quello di aiutare a trovare delle soluzioni a problemi di tipo personale (*Op. cit.*, 1961, trad. it., 1970 pp. 275-6). In sintesi l'empatia è un processo di identificazione con l'altro e non di fusione, in cui il tutor si impegna costantemente a mantenere la propria individualità. Tale comprensione empatica permette allo studente di aprirsi senza sentirsi giudicato e di agire in autonomia.

Calore. Il calore è l'accettazione positiva incondizionata dell'altro; "Lo sguardo positivo senza condizioni". È l'attenzione verso lo studente e la fiducia nei suoi confronti. Tale espressione è quella che Rogers usava spesso in relazione al rispetto e alla "valorizzazione". (Rogers e Kinget, 1970). Il tutor deve essere in grado di apprezzare la persona dello studente e di rispettarla per quello che è realmente, per la sua unicità. L'accettazione permette allo studente di sentirsi accolto per ciò che è veramente, senza doversi nascondere o mascherare, con i suoi aspetti positivi e negativi, con qualità e caratteristiche da migliorare. Ciò non comporta che il tutor debba necessariamente condividere o approvare i comportamenti, le opinioni, i valori dell'altro, ma che lo accetti profondamente come persona. In un clima in cui lo studente si sente accettato e riconosciuto, tende con maggiore facilità ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni e delle proprie idee. Uno dei risultati di una tale accettazione di sé è il notevole miglioramento delle sue relazioni interpersonali, anche quelle con i colleghi e con i docenti. (Rogers, 1951, trad. it. 2013).

Autenticità. L'autenticità è la capacità di essere semplici e genuini nel rapporto, di essere diretti per incoraggiare l'altro ad aprirsi, a fidarsi e a essere se stesso. La condizione di autenticità si realizza nel diventare consapevoli del proprio stato interiore, ossia nell'entrare in contatto con i propri sentimenti, le proprie emozioni, viverli ed essere capaci di comunicarli se necessario. "Significa che l'agevolatore è realmente se stesso [...] egli esprime apertamente i sentimenti e gli atteggiamenti che sono in lui presenti in quel momento" (Rogers, 2013, p. 80). Se il tutor è una persona sincera e si mostra per quello che è senza indossare una maschera, è molto più probabile che il suo intervento sia efficace. Egli infatti cercando di essere il più possibile genuino incoraggerà nello studente una comunicazione più aperta e sincera. Scopo del tutorato è dunque quello di supportare lo studente a sviluppare un rapporto "vero" con il tutor, affinché possa im-

gnarsi responsabilmente in rapporti autentici con gli altri (colleghi e professori) nella vita universitaria di tutti i giorni.

La possibilità e la capacità del tutor di mostrarsi all'altro in modo autentico sono subordinate alla consapevolezza di sé; ciò significa che per non nascondere e/o manipolare i pensieri, le impressioni e i vissuti che il tutor ha nei confronti dello studente, bisogna che egli ne sia pienamente consapevole. La consapevolezza personale presuppone quindi che il tutor non abbia bisogno di trarre gratificazione per i propri bisogni dal rapporto diretto con lo studente. Egli dovrebbe inoltre possedere una sicurezza interna tale che gli permetta di far fronte alle eventuali lusinghe o critiche dello studente senza farsi agganciare emotivamente. Tale approccio presuppone proprio la capacità del tutor di mettere in secondo piano la soddisfazione per l'importanza conferitagli dal suo ruolo, a favore dell'importanza dell'altrui crescita e autonomia. Da quanto detto, emerge ancora una volta quanto l'efficacia di un tutor sia strettamente legata alla sua maturità personale, intesa nella direzione di saper instaurare una relazione di fiducia, di saper riconoscere le proprie qualità ma anche i propri limiti, come aspetti umani e professionali su cui migliorare.

Da quanto detto si evince dunque, che la relazione di tutorato riguarda quel contesto in cui tutor e studente sono entrambi in gioco. "La dimensione relazionale del tutorato sollecita la responsabilità del tutor e dello studente in una dinamica di ascolto e di reciproca apertura, caratterizzata da una comunicazione di tipo empatico" (Binetti et al., 2007, p. 3). Un buon tutor, tramite la relazione sarà in grado di trarre un'opportunità di crescita per sé e per lo studente, passando anche attraverso la messa in discussione di se stesso. Tutor e studente in questo senso si aiutano a vicenda; la relazione tutoriale infatti funziona bene quando entrambi si impegnano a collaborare con un approccio che genera un cambiamento. "Il nodo fondamentale del rapporto sta nella disponibilità di entrambi a un cambiamento di prospettiva, attraverso il quale verificare i propri atteggiamenti, le proprie decisioni, le proprie azioni [...]. La disponibilità al cambiamento aumenta se lo studente può esprimere liberamente la sua opinione, se partecipa ai processi decisionali, se il *feedback* che riceve tiene conto dei suoi sforzi e dei suoi contributi e trasforma limiti ed errori in altrettante sfide formative accessibili e condivise" (Binetti et al., 2007, pp. 3-4). Se il rapporto di tutorato è efficace in quanto si è formata una buona alleanza tra i suoi interlocutori, alla fine di tale percorso sia lo studente che il tutor si scopriranno trasformati, in quanto avranno appreso qualcosa di significativo per se stessi e per l'altro da una tale esperienza. Come afferma C.G. Jung: "L'incontro di due personalità è come il contatto di due sostanze chimiche: si produce una reazione, cosicché entrambe ne saranno trasformate".

Formazione, supervisione e autovalutazione

Un buon tutor è dunque colui che ha affinato una certa sensibilità umana che lo fa porre in modo autentico nei confronti dello studente; è colui che ha acquisito la capacità di

saper essere, cioè la capacità di sapersi coinvolgere sul piano umano e professionale all'interno della relazione di tutorato. Le doti umane suddette, oltre a essere possedute dal tutor, hanno bisogno di continua sperimentazione e affinamento attraverso un training personale. Il tutor infatti deve considerare come parte integrante della sua attività la possibilità di poter costantemente migliorare la capacità di stabilire una relazione significativa con lo studente.

La formazione del tutor è una verifica costante dell'attività di tutorato divengono fondamentali: "Si crede erroneamente che il tutorato sia un'attività opzionale, lasciata alla sola responsabilità dello studente e alla sua libera scelta, non verificata e non verificabile nelle sue conseguenze, come se non fosse possibile selezionare degli indicatori del costo della non qualità. Si tratta in realtà di responsabilità congiunta, in cui è in gioco tutta la competenza del tutor e la sua disponibilità umana. Occorre restituire dignità scientifica al lavoro di formazione, e chiedere quindi competenza e capacità di comunicazione scientifica sui risultati raggiunti. Non è possibile che in università non si avvii un processo di riflessione sistematica, critica, sul lavoro tutoriale, in funzione di un effettivo miglioramento" (Binetti et al., 1999, p. 51).

Tutor dunque non ci si può improvvisare ma occorre seguire una formazione mirata che permetta di acquisire competenze di tipo professionale, psico-pedagogico e relazionale (Binetti e Cinque, 2015 p. 181); (Binetti e Bruni, 2009, p. 490). L'acquisizione di tali competenze è finalizzata a stabilire un saldo rapporto di fiducia con lo studente, oltre che a poter intervenire con professionalità sul suo iter formativo.

Nella relazione tutoriale infatti il tutor è chiamato a confrontarsi non solo con lo studente, ma anche con se stesso e con il contesto universitario dove si sviluppa la relazione. È proprio per questa triplice caratterizzazione che la preparazione del tutor richiede una formazione teorica-esperienziale che deve mirare a integrare varie competenze:

- *competenza psico-pedagogica*, orientata a identificare gli obiettivi di crescita e a stabilire il complesso iter formativo da percorrere;
- *competenza relazionale*, finalizzata ad acquisire capacità di comunicazione efficace per entrare in rapporto con lo studente, per far emergere i propri bisogni e motivazioni e promuovere la sua autonomia;
- *competenza professionale* come insieme di metodologie atte a facilitare la definizione degli obiettivi formativi, la pianificazione degli studi, il monitoraggio dei risultati, le strategie di apprendimento e l'orientamento in itinere.
- *capacità di auto-valutazione* come possibilità di riflessione e confronto sulle esperienze di tutorato vissute, che permetta al tutor di affinare la propria competenza sia umana che professionale.

L'orientamento di fondo di una formazione di questo tipo è dunque quello di fornire ai tutor la possibilità di acquisire competenze operative direttamente attraverso la messa in pratica delle tematiche affrontate. In tal senso assume un ruolo fondamentale la *supervisione* (Farnese e Fratte, 2006, p. 131) che per-

mette al tutor di riflettere sugli aspetti personali che egli mette in gioco nella relazione con lo studente, sui propri copioni affettivi, sui propri modi di pensare e di agire, che possono influenzare l'incontro con lo studente, a volte anche in modo negativo. Ad esempio un tutor che ha la tendenza a prendersi eccessivamente carico dell'altro, potrebbe mettere in atto in modo più o meno consapevole, un atteggiamento controllante e sostitutivo sull'operato dello studente, che lascia poco spazio alla sua iniziativa. In questo caso il riferimento alla Teoria dell'Attaccamento di J. Bowlby (1907-1990), la quale studia la strutturazione della personalità dell'individuo e il suo modo di relazionarsi, sulla base del rapporto con le proprie figure affettive di riferimento (figure di attaccamento), può essere di gran giovamento per il tutor al fine di individuare il proprio e l'altrui stile di attaccamento e modificare gli atteggiamenti disfunzionali da lui agiti nella relazione tutoriale (Binetti et al., 2007, p. 85).

La supervisione, proprio per la sua capacità di supporto a livello personale, dovrebbe essere sempre prevista nella formazione del tutor e allo stesso tempo utilizzata come strumento di monitoraggio dell'attività di tutorato. Sul piano metodologico, l'adozione di tale approccio implica il ricorso a tecniche di gestione della formazione di tipo più qualitativo, flessibile e destrutturato, che privilegia la partecipazione esperienziale e l'interazione tra i partecipanti.

I momenti di supervisione sia individuali che di gruppo, oltre ad assolvere a una funzione generale di sostegno emotivo e metodologico alla gestione del ruolo di tutor, intendono perseguire i seguenti obiettivi:

- monitorare le attività con un focus particolare sull'applicazione delle tecniche di tutorato;
- agevolare lo scambio reciproco di informazioni di comune utilità;
- potenziare le competenze trasversali individuali riconosciute come *skills* qualificanti la dote personale/professionale di ciascun tutor (*Op. cit.*, 2006, p. 139).

La supervisione inoltre accresce l'*empowerment* del tutor e la sua capacità di gestire momenti di empassa con lo studente, facilita la gestione dello stress e previene la demotivazione. La Tabella I può essere utilizzata come lavoro in una sessione di supervisione di gruppo. Permette di rendere consapevoli i tutor dei rischi del compito e stimola a riflettere su quali *strategie di coping*⁴ utilizzare per fronteggiare lo stress.

Per concludere, una formazione di qualità dovrebbe sempre integrarsi con un sistema di *valutazione* dell'attività di tutorato che ne garantisca il monitoraggio e la misurazione in termini di efficacia. Nelle diverse esperienze italiane sono a questo scopo utilizzati alcuni indicatori, quali la relazione tra partecipazione alle attività tutoriali e ritmo e risultati degli esami, il rapporto tra assenze degli studenti e tipologia dei corsi,

⁴ Il concetto di *coping*, che può essere tradotto con "fronteggiamento", "gestione attiva", "risposta efficace", "capacità di risolvere i problemi", indica l'insieme di strategie mentali e comportamentali che sono messe in atto per fronteggiare una certa situazione problematica.

le valutazioni degli studenti sulla didattica e sul rapporto con i tutor, le valutazioni dei tutor sulle caratteristiche strutturali dei corsi e degli studenti (lavoro di gruppo e lavoro individuale), l'acquisizione di competenze specifiche (Binetti et al., 1999).

Tabella I.
Strumento per la valutazione da parte dei tutor delle strategie di coping a fronte di stressor.

<i>Eventi stressanti nella professione di tutor</i>	<i>Strategie di coping</i>
Un numero alto di studenti da seguire	
Un numero alto di studenti da seguire con problematiche complesse (ritardi nello studio, demotivazione, ansia ecc.)	
Lavorare in un <i>setting</i> poco adeguato alla tutela della privacy	
Mancanza di tempo a causa di altri impegni universitari (attività di ricerca, insegnamento, partecipazione a convegni ecc.)	
Scarso rapporto con i colleghi tutor e docenti	
Poche opportunità di crescita o di formazione professionale	
Mancanza di un monitoraggio costante dell'attività di tutorato	
Mancanza di un riconoscimento professionale in termini di carriera universitaria, retribuzione economica ecc.	

Al fine di definire con maggiore completezza l'efficienza del tutorato in ambito universitario, è possibile affiancare agli indicatori suddetti l'analisi di altri elementi significativi come: la congruenza tra le attività tutoriali e gli obiettivi della didattica; l'analisi dettagliata dei diversi target di studenti con cui il tutorato entra in relazione, con particolare attenzione ai fattori predittivi dell'insuccesso accademico; la definizione dei diversi interventi e tipologie del tutorato; la verifica e il monitoraggio dell'operato dei tutor, inteso come aggiornamento costante delle competenze professionali richieste.

L'esperienza del tutorato personale all'Università Campus Bio-Medico di Roma

Il progetto formativo dell'Università Campus Bio-Medico di Roma contempla una serie di figure tutoriali⁵, tra cui il *tutor personale*, la cui funzione è fortemente personalizzata e tesa a supportare lo studente in ogni fase del percorso di studi, anche relativamente a questioni di carattere soggettivo, che possono intervenire e coinvolgere lo studente nel suo rapporto con il mondo universitario.

⁵ L'Università Campus Bio-Medico, oltre al *tutor personale*, contempla le seguenti tipologie di tutor: *tutor di disciplina* che supporta lo studente nella didattica e nell'apprendimento della disciplina di sua competenza, *tutor professionalizzante* che affianca lo studente nell'acquisizione di competenze tecniche relative alla professione e lo orienta su scelte relative al suo futuro professionale e al più efficace inserimento nel mondo del lavoro.

Il tutor personale è l'esperto che segue lo studente e lo aiuta ad affrontare le problematiche relative allo studio, inquadrando in un contesto motivazionale e valoriale più ampio: quello dell'uso del proprio tempo, delle relazioni interpersonali, degli obiettivi professionali, dell'inserimento nella vita dell'Ateneo. La relazione di tutorato non si limita a fornire strategie operative per affrontare le diverse difficoltà universitarie ma è l'occasione per approfondire la conoscenza di se stessi, intesa come stile personale adottato rispetto al percorso di studi.

Tra le funzioni specifiche del tutor personale possiamo considerare dunque quella dell'orientamento, che trova la sua espressione nella relazione con lo studente. In particolare, lo scopo del tutorato personale è quello di accedere al punto di vista dello studente e di orientarlo a trovare da sé le risposte alle proprie domande. In un'ottica *rogersiana* il tutor personale non si sostituisce allo studente decidendo per lui, ma gli offre un aiuto competente che lo orienti attraverso un'attenzione personalizzata, senza mai sollevarlo dalle proprie responsabilità.

In particolare il tutor personale interviene in modo significativo in tre fasi orientative del percorso dello studente (Binetti et al., 1999, p. 49):

- il momento della scelta: *cosa voglio fare* (orientamento in ingresso);
- il momento dell'acquisizione degli strumenti necessari: *come imparare a fare* (orientamento in itinere);
- il momento applicativo delle competenze acquisite: *sono capace di fare* (orientamento in itinere e in uscita).

Il focus sull'aspetto personale del tutorato evidenzia come le competenze di base del tutor personale e in particolare quelle relazionali, siano trasversali a tutte le altre forme di tutorato esistenti all'Università Campus Bio-Medico. Ecco perché il progetto formativo che pone al centro la persona dello studente, prevede che l'esperienza di tutorato sia un'attività che tutti i docenti dovrebbero assolvere: "In università tutti, anche gli addetti degli uffici amministrativi, dovrebbero essere consapevoli della *Mission* precisa dell'istituzione in cui lavorano. Ogni ruolo dovrebbe essere coperto con questo atteggiamento di fondo, che riflette un interesse personale serio nei confronti degli utenti e dei loro bisogni" (Binetti et al., 1999, p. 46).

Nel panorama italiano⁶ l'Università Campus Bio-Medico di Roma si distingue per il suo *modello di tutorato diffuso*⁷, che integra attività tutoriali lasciate alla libera scelta dello stu-

⁶ Per un'analisi approfondita delle diverse esperienze di tutorato nei maggiori atenei italiani vedi: Torre EM. *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carrocci 2006; Avallone F (Ed.). *Tutor. Manuale teorico-pratico per migliorare l'efficacia dei sistemi formativi*. Milano: Guerini e Associati 2006; Binetti P, Alloni R. *Modi e modelli del tutorato. La formazione come alleanza*. Roma: Edizioni Magi 2005.

⁷ Il sistema tutoriale fu fondato e diretto dalla Prof. Paola Binetti fin dal 1993, anno di inizio dell'Università. Successivamente è stato rivisto il modello tutoriale (a cura della Prof. Simonetta Filippi e del Dott. Vincenzo Aucone) e sperimentato nella sua nuova formulazione nel 2012 della Facoltà Dipartimentale di Ingegneria per il CdL in Ingegneria Industriale. A partire dall'A.A 2015-16 il modello è stato esteso a tutti gli altri corsi di laurea dell'Ateneo.

te ad attività programmate, quest'ultime rivolte soprattutto a studenti del biennio dei diversi corsi di laurea. Tale approccio nasce dall'idea di rivolgersi a tutti gli studenti rispetto a tutte le loro esigenze e non esclusivamente in relazione alle difficoltà nella didattica. Si parte dall'orientamento pedagogico nella convinzione che nessuna persona si possa trovare in un contesto di valorizzazione senza qualcuno che gli sia vicino; in quanto la relazione con l'altro è indispensabile per crescere e sviluppare le proprie risorse.

Il modello di tutorato dell'Università Campus Bio-Medico di Roma segue dunque un approccio metodologico scandito da fasi e articolato in attività specifiche, in cui le azioni relative all'organizzazione ed erogazione del servizio agli studenti si integrano a momenti di *formazione, supervisione e valutazione dei tutor*. In modo particolare la *formazione* dei tutor viene attuata con modalità pratiche ed esperienziali *in itinere*, attraverso le quali vengono simulate applicazioni e metodologie di tutorato, che i tutor hanno modo di applicare durante l'erogazione del servizio agli studenti. In tal senso la formazione oltre a fornire competenze specifiche relative alla professionalità della figura di tutor, rappresenta anche un momento di progettazione e sperimentazione di strumenti e di proposte operative, forniti direttamente ai tutor coinvolti nell'attività di tutorato. Tale impostazione offre la possibilità ai tutor di condividere le finalità del servizio e le scelte metodologiche a sostegno della prassi di intervento. L'obiettivo è quello di rafforzare il gruppo di lavoro e sostenere lo sviluppo di un sentimento di *membership* e di legami di appartenenza. Questi elementi sono infatti essenziali affinché possano essere condivisi *aspetti culturali ed etici*, si realizzino processi cooperativi e aumenti l'efficienza del tutorato.

Tale scopo può essere inoltre maggiormente perseguito attraverso incontri di *supervisione* che favoriscano lo scambio e la relazione di gruppo e allo stesso tempo svolgano la funzione di monitoraggio dell'attività di tutorato dando un feedback ai tutor sul loro operato. Il modello d'attuazione del Servizio di Tutorato d'Ateneo dell'Università Campus Bio-Medico assume così caratteristiche di flessibilità e di sperimentazione, grazie alle quali potrà essere, di volta in volta, modulato e perfezionato in base all'emergere di bisogni specifici.

Conclusioni

In conclusione si può affermare che il tutor svolge una funzione primaria di collante non solo tra docente e studente, ma anche tra studente e realtà universitaria. Gli obiettivi del tutorato s'inseriscono in un quadro molto ampio che contempla sia l'esperienza didattica che di apprendimento. Crediamo per questo che il tutor possa essere una figura chiave all'interno di quel processo di ridefinizione globale del sistema formativo universitario, nel momento in cui sappia relazionarsi in modo efficace con lo studente. Per creare una giusta alleanza tutoriale infatti occorre avere la consapevolezza di muoversi all'in-

terno di un sistema complesso come quello universitario, in cui il rapporto tra tutor e studente può costituire un elemento fondamentale del processo formativo, a cui concorrono anche i rapporti che i tutor sviluppano tra di loro e con i docenti e la natura dei rapporti tra gli studenti. "Non a caso si può parlare di atmosfera tutoriale, in quanto la rete collaborativa intersoggettiva fa circolare informazioni, affetti, valori e ognuno vi attinge in maniera proporzionale alle sue esigenze" (Binetti et al., 2007, p. 4).

In tal senso il tutorato può rappresentare un agente di cambiamento all'intero del sistema formativo universitario perché può promuovere lo sviluppo di saperi, progetti, idee, innovazioni, nell'ottica di una condivisione reciproca. E ciò è possibile solo attraverso un maggior riconoscimento accademico della figura del tutor, che passa anche e soprattutto attraverso una formazione mirata della sua professionalità. Tale formazione non può prescindere come già è stato evidenziato dall'attivazione di processi di autovalutazione che mirano all'affinamento del suo *saper essere*. Aspetto questo da cui non si può prescindere se si crede che siano proprio le qualità umane e le relazioni che da esse scaturiscono a costituire il punto di forza e il valore aggiunto di un contesto formativo e professionale.

Bibliografia

- Binetti P, Cinque M. *Valutare l'università & valutare in università. Per una "cultura della valutazione"*. Milano: FrancoAngeli 2015.
- Binetti P, Bruni R. *Il counseling in una prospettiva multimodale*. Roma: Edizioni Magi 2009.
- Binetti P, Pellegrino P, Anzilotti P. *Manuale del tutor*. Dipartimento per la Ricerca Educativa e Didattica, Università Campus Bio-Medico di Roma 2007.
- Binetti P, Alloni R. *Modi e modelli del tutorato. La formazione come alleanza*. Roma: Edizioni Magi 2005.
- Binetti P, Pontalti I, Santini D. *Il tutorato. Modelli ed esperienze nella didattica universitaria*. Roma: Società Editrice Universo 1999.
- Ciappei P, Cinque M. *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: FrancoAngeli 2014.
- Farnese ML, Delle Fratte A. *Formazione e supervisione dei tutor*. In: Avallone F, editor. *Tutor. Manuale teorico-pratico per migliorare l'efficacia dei sistemi formativi*. Milano: Guerini e Associati 2006.
- Galimberti U. *Il segreto della domanda. Intorno alle cose umane e divine*. Milano: Feltrinelli 2011.
- Hillman J. *Cent'anni di psicoanalisi e il mondo va sempre peggio*. Milano: Rizzoli 2005.
- Hillman J, Ronchey S. *Il piacere di pensare. Conversazione con Silvia Ronchey*. Milano: BUR 2004.
- Lewin K. *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli 1980.
- Mead GH. *Mente, sé e società*. Firenze: Giunti-Barbera 1996.
- Rogers C. *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Giunti 2013.
- Rogers C. *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company 1961 (trad. it. Parziale in: *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli 1970).
- Rogers CR. *Psicoterapia di consultazione. Nuove idee nella pratica clinica e sociale*. Milano: Astrolabio Ubaldini 1971.
- Rogers C, Kinget GM. *Psicoterapie e relazioni umane. Teoria e pratica non direttiva*. Torino: Bollati Boringhieri 1970.
- Torre EM. *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carrocci 2006.

Accesso ai corsi di laurea in medicina: messa a punto di un questionario conoscitivo relativo a equilibrio personale e relazionale, attitudini, motivazioni e valori in contesti educativi (EMAV-E)

Access to Medical Degree courses: development of a cognitive questionnaire relating to personal and relational balance, attitudes, motivations and values in educational settings (EMAV-E)

ANDREA BOSCO¹, GIUSEPPE CURCIO², PAOLO PELLEGRINO³,
ALESSANDRO ORONZO CAFFÒ¹, MANUELA NICOLETTA DI MASI¹,
GIUSEPPE FAMILIARI⁴, GABRIELE CAVAGGIONI⁵, SERGIO MORINI³

¹ Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università di Bari "A. Moro";

² Dipartimento di Medicina clinica, sanità pubblica, scienze della vita e dell'ambiente, Università dell'Aquila;

³ Facoltà Dipartimentale di Medicina e Chirurgia, Università Campus Bio-Medico di Roma; ⁴ Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza Università di Roma; ⁵ Facoltà di Medicina e Odontoiatria, Sapienza Università di Roma

La grande domanda di accesso ai corsi di medicina richiede di individuare nei candidati le caratteristiche che ne possano fare un "buon medico". A tal fine abbiamo sviluppato un questionario (EMAV-E) conoscitivo su alcune caratteristiche dei candidati, come base di partenza per l'incontro con l'esperto selezionatore.

Le macro-aree indagate dal questionario sono state: equilibrio personale e relazionale (equilibrio e autoregolazione), attitudini accademiche e professionali (intelligenza emotiva, metacognizione, motivazioni), valori personali e professionali, e desiderabilità sociale dell'individuo, usata come controllo. Le macro aree erano divise in 20 aree di interesse entro le quali sono stati individuati 238 item ritenuti rappresentativi. Per la validazione del questionario, sono stati reclutati 653 studenti iscritti al primo anno di corsi di laurea di area medica.

Dal questionario iniziale sono state ricavate tre versioni brevi di 80 items. Per saggiarne l'effettiva confrontabilità sono state risomministrate a 160 studenti diversi dal campione iniziale. I tre questionari avendo parametri statistici paragonabili, possono essere considerati forme parallele dello stesso questionario.

La procedura ha consentito di sviluppare uno strumento per l'individuazione di punti di forza e di debolezza, secondo le macro aree prese in considerazione, degli studenti che ambiscono a intraprendere la formazione universitaria presso i corsi di laurea in medicina o delle professioni sanitarie.

Parole chiave: Accesso a medicina, questionario conoscitivo, equilibrio personale, attitudini, motivazioni, valori

The huge demand for access to Medicine Degree asks to identify in the candidate the characteristics that can make a "good doctor". We have developed a cognitive questionnaire (EMAV-E) on some personal characteristics of the candidates, as a starting point for an interview with the expert recruiter.

Indirizzo per la corrispondenza

Address for correspondence

Sergio Morini

Facoltà Dipartimentale di Medicina e Chirurgia
Università Campus Bio-Medico di Roma
Via Alvaro del Portillo 21, 00128 Roma
e-mail: s.morini@unicampus.it

The main areas investigated by the questionnaire were: personal and relational equilibrium (and self-regulation), academic and professional aptitudes (emotional intelligence, metacognition, motivation), personal and professional values, and social desirability of the individual, used as a control. The main areas were divided into 20 areas of interest within which were identified 238 items considered to be representative. For the validation of the questionnaire, 653 students enrolled in the first year of the medical area courses have been recruited.

From initial questionnaire we got three short versions of 80 items. To test the actual comparability, these were administrated to 160 students different from the initial sample. Having comparable statistical parameters, the three questionnaires can be considered as parallel forms of the same questionnaire.

The procedure has allowed to develop a tool for the identification of strengths and weaknesses, according to macro areas considered, of the students who aspire to pursue a university education at the undergraduate degree in Medicine and Health Professions.

Key words: Access to Medicine Degree, cognitive questionnaire, personal equilibrium, attitudes, motivations, values.

Introduzione

I corsi di studio universitari a numero programmato di area medico-sanitaria riscuotono molto interesse da parte dei giovani diplomati che vedono in questi percorsi formativi importanti prospettive di affermazione personale e professionale. La domanda pertanto risulta sempre di molto superiore all'offerta di posti a livello nazionale. Nei selezionatori si è quindi sviluppata nel tempo la necessità di garantire un modello di selezione in grado di individuare i migliori candidati per questi corsi di laurea. Tale necessità è riportata da tempo nella letteratura medico-scientifica internazionale, non solo in ordine al problema della domanda superiore all'offerta, ma soprattutto nel cercare di individuare nei candidati le caratteristiche che ne possano fare un "buon medico". La *World Federation on Medical Education* aveva sollecitato le facoltà mediche a perfezionare i criteri e i metodi di ammissione, dando risalto al rapporto tra ammissione e missioni educative specifiche dei corsi, e sostenendo l'importanza di valutare la capacità dello studente a poter essere un "buon medico" e a sapersi relazionare correttamente con le responsabilità sociali richieste dalle istituzioni (WFME, 2000). In seguito Jones et al. scrivevano su *Lancet* (2001) che la selezione di uno studente idoneo per la Facoltà di Medicina è un evento importante tale da consentire la formazione di un buon medico che sappia rispondere in pieno alla complessità della sua "missione", mentre Tutton e Price riportavano sul *British Medical Journal* (2002) che le facoltà mediche, spesso con risultati non del tutto soddisfacenti, dedicano molta attenzione al curriculum degli studi di medicina, e troppo poca alla selezione degli studenti.

Già nel 2003 uno studio italiano sull'accesso a medicina (Familiari et al., 2003) riportava alcune proposte per migliorare il processo di selezione: radicare i criteri di selezione negli obiettivi dei corsi di laurea; perfezionare i criteri di accertamento delle qualità cognitive e dei saperi specifici; sviluppare nuovi criteri di accertamento delle qualità non cognitive; sviluppare procedure di svolgimento della selezione su criteri di best practice; valorizzare gli aspetti sociali dell'ammissione;

incrementare la collaborazione scuola-università su motivazioni e saperi minimi; sviluppare criteri controllabili in termini di predittività a lungo termine.

L'aspetto motivazionale e quello più in generale psicologico ricoprono un ruolo non irrilevante nell'individuazione dei candidati. Infatti è convinzione diffusa che oltre alle imprescindibili conoscenze tecnico-pratiche e teoriche, il professionista in discipline sanitarie debba possedere alcune caratteristiche personali e relazionali congruenti con i compiti tipici delle professioni di aiuto. La capacità di ascolto, l'atteggiamento empatico, la disponibilità verso l'altro, la capacità di gestire relazioni professionali complesse e l'agire in squadra, la sensibilità verso i segnali che provengono dagli altri, la resistenza allo stress sono soltanto alcuni degli elementi che garantiscono esiti professionali di alto livello. È evidente che la sola sensibilità del selezionatore, chiamato a dare una valutazione sulle attitudini/motivazioni del candidato, possa essere insufficiente a fornire indicazioni affidabili e replicabili.

In funzione di queste considerazioni abbiamo sviluppato il progetto EMAS-E (Equilibrio, Motivazioni, Attitudini, Valori – in contesti Educativi) che si pone l'obiettivo di fornire uno strumento agile, ma al contempo affidabile, in grado di fornire una fotografia delle caratteristiche dei candidati mediante un questionario conoscitivo da sottoporre agli stessi prima del colloquio, affinché costituisca una base di partenza da approfondire proprio nell'incontro uno a uno con l'esperto psicologo/selezionatore.

Le macro-aree indagate dal questionario sono le seguenti: Area dell'equilibrio personale e relazionale, che comprende i costrutti dell'equilibrio e dell'autoregolazione; Area delle attitudini accademiche e professionali, che indaga i costrutti della metacognizione, della motivazione e dell'intelligenza emotiva; Area dei valori personali e professionali, che indaga i valori del conformismo, autodirezione, edonismo, successo e potere; ed infine una scala di controllo che fornisce una misura della desiderabilità sociale dell'individuo.

Area dell'equilibrio personale e relazionale

Macrocostrutto 1: equilibrio

L'equilibrio personale e relazionale ha uno stretto legame con la capacità di gestire i propri stati emotivi e le situazioni di stress, riuscendo a mantenere un'adeguata stabilità umorale (equilibrio emotivo). La letteratura dimostra quanto la carenza di tale equilibrio possa inficiare la qualità della vita (McRae e Costa, 1987), la capacità di affrontare in modo positivo le difficoltà (Digman 1990; Waldman et al., 2004), e quindi di come esso possa essere predittivo di un atteggiamento, positivo o negativo, verso il proprio lavoro e le proprie prestazioni (Malouff et al., 1990; Judge e Ilies, 2002; Barrick et al., 2001). Quindi l'equilibrio emotivo può facilmente essere associato alla performance in molti ambiti professionali, compresi quelli tipici delle professioni sanitarie o delle relazioni d'aiuto (Magnano et al., 2015). Salgado (1997) ha condotto una meta-analisi su 36 studi di matrice europea, estendendo al nostro contesto continentale gli esiti di studi simili condotti in contesto nordamericano (Barrick et al., 2001). L'Equilibrio emotivo risulta uno dei migliori predittori della prestazione lavorativa, sia personale che in team, indipendentemente dai criteri e dai contesti lavorativi. (Barrick et al., 1998). Un buon equilibrio emotivo sarebbe in grado di proteggere le persone coinvolte in attività che richiedano l'interazione e l'interdipendenza tra diverse figure professionali dallo sperimentare stati d'animo negativi e da comportamenti di aperta o latente ostilità verso colleghi e utenti, essendo invece in grado di sviluppare relazioni umane improntate alla disponibilità e alla positività verso gli altri (Morgeson et al., 2005). Alla luce di questa breve introduzione al costrutto, appare chiaro come aspiranti allievi dei corsi di studio in discipline mediche e sanitarie con migliore equilibrio emotivo possano garantire a lungo termine una migliore risposta non soltanto allo stress associato alla fase formativa, ma soprattutto a quello legato ai periodi di *internship* e, successivamente, di lavoro presso i reparti ospedalieri.

Macrocostrutto 2: autoregolazione

Quando gli individui sono in interazione dinamica tra loro, la conservazione di uno stato di equilibrio armonico tra le parti richiede che tutti gli attori siano in qualche misura in grado di regolare i propri stati interni, leggere i comportamenti altrui e organizzare appropriate richieste/risposte verso l'ambiente sociale nel quale sono immersi. In una parola, ci si riferisce alle capacità di autoregolazione degli individui. Questa si sviluppa dalla nascita nell'interazione con le figure di attaccamento e permane come caratteristica stabile della persona durante tutto l'arco di vita. L'autoregolazione ci permette di gestire il livello di attivazione endogeno, la sensibilità verso gli stimoli esterni e non ultima la capacità di inibire o attivare l'espressione di richieste e la produzione di risposte appropriate. In età adulta ci si riferisce in particolare alla regolazione interattiva: il processo mediante il quale ogni individuo è influenzato dal compor-

tamento del collocutore, lo influenza e investe energia personale per il suo monitoraggio.

In ambito organizzativo, i meccanismi di autoregolazione sono stati intimamente collegati con il concetto di leadership (Collins e Jackson, 2015). Per molto tempo ci si è occupati in particolare di forme costruttive di leadership e di comportamenti a favore dell'organizzazione, come anche dei subordinati (Schyns e Schilling, 2013) sottolineando come un deficit in queste capacità crei relazioni difficili o problematiche (Kant et al., 2013; Mawritz et al., 2014). Lo stile di gestione delle interazioni sociali è quindi di estrema importanza per chi dovrà svolgere attività in un'organizzazione con una gerarchia intimamente interconnessa e interdipendente. Le sottodimensioni di questa capacità di autoregolazione riguardano in particolare il continuum passività-aggressività (Baron e Neuman, 1996), che ha nel suo punto medio la assertività: l'abilità di bilanciare esigenze e richieste proprie con quelle dell'ambiente. Altro aspetto ineludibile consiste nel continuum che va dall'impulsività alla riflessività (Whiteside et al., 2005) e infine la capacità di conservare relazioni sociali positive e attente all'altro. In una parola, le abilità sociali in contesti organizzativi (Hochwarter et al., 2006). Molto recentemente si è evidenziata (Collins e Jackson, 2015) una stretta relazione tra stile di leadership e autoregolazione, secondo un principio di funzionamento generale incentrato sulle risorse attentive limitate e sugli effetti delle emozioni negative: durante lo svolgimento di compiti complessi, ad alta richiesta cognitiva, i meccanismi di *self-control* diventerebbero concorrenti per i processi attentivi con il compito principale; lo stato di stanchezza, l'ansia e le emozioni negative a esse associate farebbero il resto. Il leader rischia di attivare comportamenti disinibiti e aggressivi nei confronti dei subordinati nel tentativo di tenere sotto controllo la tensione generata dal compito principale. In altri termini, la qualità delle relazioni professionali richiede attenzione e controllo, quando queste sembrano in esaurimento, perché si sta portando a termine un compito complesso, si rischia una caduta della qualità della gestione delle relazioni professionali. Questa sembra essere una delle direzioni di ricerca più promettenti in quest'ambito.

Area delle attitudini accademiche e professionali

Macrocostrutto 3: intelligenza emotiva

Secondo Salovey e Mayer (1990), l'intelligenza emotiva è la capacità che hanno gli individui di monitorare le sensazioni proprie e quelle degli altri, discriminando tra vari tipi di emozione e usando questa informazione per incanalare pensieri e azioni. Il modello proposto dagli autori considera le emozioni come fonti di informazioni che aiutano a dare un senso agli eventi e a muoversi nell'ambiente sociale; secondo tale modello gli individui sono chiamati a padroneggiare la capacità di elaborare le informazioni di natura emotiva e a relazionarsi con l'ambiente in relazione alle emozioni che lo stesso suscita. Il costrutto dell'intelligenza emotiva è sta-

to in seguito reso maggiormente popolare da Daniel Goleman (1995), che ha definito l'intelligenza emotiva come la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo, evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare. Secondo Bar-On (2006) l'intelligenza emotiva è un insieme di facoltà, competenze e abilità non cognitive che influenzano la propria capacità di riuscire a far fronte alle richieste e alle pressioni dell'ambiente. Questo modello considera l'intelligenza emotiva come un insieme di competenze emotive e sociali, che permettono di determinare quanto comprendiamo ed esprimiamo noi stessi. Di là dalle differenze tra i diversi autori, alcuni tratti comuni a tutti i modelli teorici dell'intelligenza emotiva comprendono l'abilità di percepire, comprendere, esprimere e gestire (regolare) correttamente le proprie e altrui emozioni, ed essere in grado di stabilire e mantenere relazioni cooperative, prendendo decisioni adeguate in caso di difficoltà.

Nel campo medico e delle professioni di aiuto l'intelligenza emotiva è un'abilità trasversale fondamentale, poiché influisce positivamente sul piano relazionale, sia nei confronti dei colleghi sia nei confronti dell'utenza. In particolare, alti livelli di intelligenza emotiva sembrano essere associati a una maggiore capacità di rispondere in modo adeguato alle esigenze degli utenti, a livelli più alti di empatia, all'evitamento della frustrazione, e alla tolleranza di eventi stressanti e alla capacità di utilizzare strategie appropriate di coping.

Macrocostrutto 4: metacognizione

Secondo Cornoldi (1995) la metacognizione può essere intesa come l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo. In particolare, è possibile distinguere tra: a) conoscenza metacognitiva, che fa riferimento alle idee che un individuo possiede sul proprio funzionamento mentale e che includono le impressioni, le intuizioni, le autopercezioni; b) i processi metacognitivi di controllo, ossia tutte le attività cognitive che presiedono a qualsiasi funzionamento cognitivo e che includono la previsione, la valutazione, la pianificazione, il monitoraggio. Flavell e Wellmann (1977) hanno messo in evidenza nel loro modello la necessità, per l'individuo, di padroneggiare quattro tipologie principali di informazioni al fine di sviluppare una conoscenza metacognitiva: a) autovalutazione di attributi e capacità personali, b) caratteristiche del compito, c) strategie impiegabili per affrontarlo, d) condizioni nelle quali deve essere effettuato il compito. Brown (1978) intende invece la metacognizione come una conoscenza di una persona riguardo ai suoi processi cognitivi e ai loro risultati o qualsiasi altra cosa a essi collegata, assieme a un monitoraggio attivo e a una conseguente regolazione e predisposizione di questi processi in relazione agli oggetti e ai dati sui quali essi si reggono, generalmente al servizio di qualche scopo o obiettivo concreto. Gli aspetti più salienti del controllo metacognitivo sono: a) la consapevolezza dell'esistenza di un problema, b)

la capacità di predire la propria prestazione, c) la pianificazione della propria attività cognitiva, d) la capacità di registrare e guidare l'attività cognitiva in relazione agli obiettivi. Infine, Borkowsky e colleghi (Borkowsky, 1988; Borkowsky e Muthukrishna, 1992) considerano la metacognizione come un sistema complesso nel quale interagiscono tra loro una serie di caratteristiche cognitive, motivazionali, personali e situazionali alla base della capacità di conoscenza e controllo metacognitivo, cercando così di delineare le caratteristiche essenziali di quello che chiamano un "buon elaboratore di informazioni". Le componenti che entrano in gioco nell'esecuzione di un compito sono la *conoscenza strategica generale*, che riguarda il sistema di credenze e l'importanza attribuita all'impegno personale e la *conoscenza strategica specifica*, grazie alla quale il soggetto conosce le strategie e sa come, quando e perché vanno usate. La valutazione di tali capacità dà informazioni significative sull'equilibrio personale e relazionale (Semerari, 2000).

Coloro che possiedono alti livelli di metacognizione sono in grado di verificare l'andamento della propria attività cognitiva mano a mano che svolgono un compito e di mettere in atto delle strategie adeguate di auto-correzione, in relazione all'obiettivo da perseguire. Tale attenzione al monitoraggio dei propri processi cognitivi può riflettersi anche sulle relazioni interpersonali e di gruppo, promuovendo una maggiore efficacia e adattabilità al contesto.

Macrocostrutto 5: motivazione

Il termine motivazione viene solitamente usato per indicare i motivi che spingono le persone all'azione. Nel variegato panorama delle teorie della motivazione è possibile rintracciare due grandi gruppi: quelle che tendono a interpretare la motivazione come una spinta *a tergo*, utilizzando i concetti di istinto, bisogno e pulsione, e quelle che tendono a sottolineare il ruolo di sollecitazioni poste *davanti* all'individuo, utilizzando i concetti di meta, scopo o incentivo. Uno dei modelli della motivazione che sintetizza in maniera euristica tale dicotomia propone la divisione tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca o strumentale (Ryan e Deci, 2000). La motivazione intrinseca è riscontrabile quando un individuo s'impegna in un'attività perché la trova stimolante e gratificante di per sé, e prova soddisfazione nel sentirsi sempre più competente. Essa è legata a una spinta interiore, che può essere vista come una sorta di commitment personale, e le emozioni a essa collegate sono la curiosità, il piacere e la gratificazione in sé. Strettamente legata alla dimensione intrinseca della motivazione è il concetto di padronanza (*mastery*) di un'abilità. La motivazione strumentale si ha quando un individuo s'impegna in un'attività per scopi che sono estrinseci all'attività stessa, quali, ad esempio, ricevere lodi, riconoscimenti, buoni voti, un lavoro o uno status prestigiosi o per evitare situazioni spiacevoli, quali una bocciatura o una sanzione sociale. È rilevante sottolineare che una dimensione motivazionale non esclude né risulta migliore dell'altra; entrambe vanno considerate nel contesto in cui emergono e,

se possibile, la loro valutazione va integrata alla luce di un'analisi approfondita di fattori interni ed esterni all'individuo (Eccles e Wigfield, 2002).

Gli operatori impegnati nelle professioni sanitarie e di aiuto sono spesso supportati nella scelta del loro lavoro e nelle attività quotidiane da una profonda motivazione professionale, che risulta essere un mix di motivazioni intrinseche e strumentali, laddove la scelta di tali percorsi di studio e di lavoro rispondono a un bisogno psicologico interno di aiutare altri esseri umani, e al contempo si fondano anche su un ragionamento circa i benefici e i costi che sono collegati a quella scelta. Le scelte professionali risultano tutte legittime e condivisibili qualora si sia consapevoli delle motivazioni alla base e si possa in qualche modo monitorarle nel tempo. Un adeguato processo di selezione all'inizio di un percorso accademico/professionale, cui può essere aggiunta una formazione specifica in itinere, possono individuare e sostenere quei fattori che contribuiscono a dare energia e soddisfazione all'operatore, e a prevenire situazioni di stress e burnout lavoro-correlati.

Area dei valori personali e professionali

Macrocostrutto 6: valori

I valori possono essere definiti come una rappresentazione mentale, esplicita o implicita, distintiva di un individuo o di un gruppo sociale, di ciò che è desiderabile, e che influenza la selezione dei mezzi disponibili, e delle modalità e mete di azione. Essi si possono inferire dal modo in cui una persona interagisce con un'altra, dal suo stile o filosofia di vita, o da come pensa che il mondo dovrebbe essere (Rohan, 2000). È ormai patrimonio comune della letteratura filosofica, psicologica e sociologica che i valori assolvano alle seguenti funzioni: a) costruiscono il carattere: i valori giocano un ruolo centrale nella costruzione psicologica complessiva dell'individuo; essi sono centrali, stabili e pervasivi nello sviluppo del carattere; b) formano le convinzioni/credenze personali: i valori contribuiscono in modo determinante a formare i concetti e le credenze su di sé, che, a loro volta, influenzano atteggiamenti, comportamenti e prestazioni molto di più di quanto non riescano le capacità o le motivazioni personali; c) orientano gli atteggiamenti comportamentali: i valori influenzano il comportamento attraverso le disposizioni comportamentali e gli atteggiamenti che concorrono a sviluppare. I valori sono più stabili, astratti e generali degli atteggiamenti, che rimangono più specifici verso oggetti, situazioni e persone. Poiché i valori influenzano il comportamento attraverso la moderazione degli atteggiamenti, osservando i comportamenti i valori personali si possono solo inferire, ma non conoscerli direttamente. Se si vuole modificare un comportamento, bisogna rendere più evidente, esplicito e significativo il legame che esso ha con i valori che intende soddisfare; d) agiscono come filtri percettivi sulla realtà: i valori influenzano ciò che si vede nel proprio ambiente, operando come filtri nella percezione della realtà; e) rappresentano criteri di valutazione: i valori si

costituiscono come criteri per determinare se un oggetto ha valore e deve essere preferito, ma anche per valutare le azioni e le decisioni, proprie e altrui; f) influenzano le priorità e gli obiettivi: gli obiettivi, come gli atteggiamenti, mediano la relazione tra i valori e i comportamenti, rappresentando validi indicatori predittivi del comportamento individuale; g) costituiscono fattori motivazionali: i valori agiscono come fattori motivazionali in quanto indicano quali comportamenti siano più desiderabili di altri, e quindi da realizzare di preferenza (Schwartz e Bilsky, 1987; Bardi e Schwartz, 2003; Schwartz, 2006, 2012).

Scala di controllo

Macrocostrutto 7: desiderabilità sociale

La desiderabilità sociale è un costrutto che si riferisce al bisogno di approvazione sociale e accettazione che alcune persone vivono, e alla credenza di costoro di poterle ottenere attraverso comportamenti appropriati e culturalmente accettati (Marlowe e Crowne, 1961). Questo costrutto consiste nella tendenza di alcune persone a dare risposte molto positive quando vengono poste domande su di sé, con l'obiettivo di risultare positivamente agli occhi dell'altro (Paulhus, 2002). La desiderabilità sociale ha suscitato un gran numero di studi in ambito psicologico e testistico, poiché può produrre dei bias nelle risposte a questionari (Roccato, 2003). Gli individui maggiormente influenzati dalla desiderabilità sociale tendono infatti a dare risposte che distorcono il loro reale pensiero, soprattutto quando sono chiamati a rispondere ad item che indagano argomenti delicati o controversi, come alcune variabili di personalità, le preferenze sessuali, le preferenze politiche, gli atteggiamenti nei confronti di altre etnie, o comportamenti socialmente non condivisi (uso di sostanze, comportamenti violenti). Tali distorsioni nelle risposte non rappresentano soltanto un bias di cui tenere conto a livello psicometrico, ma risulta importante approfondire in sede di colloquio le motivazioni che stanno alla base di un'elevata propensione alla desiderabilità sociale, poiché possono essere indicative di caratteristiche di personalità che un individuo vuole nascondere o riflettere i valori e le convinzioni che permeano una società o un gruppo sociale.

Materiali e metodi

Partecipanti

Per la validazione del questionario presentato in questo studio, sono stati reclutati due gruppi di partecipanti. Un campione di 653 studenti iscritti al primo anno di corsi di laurea di area medica (medicina e professioni sanitarie) e professioni di aiuto (prevalentemente psicologia) di Università del Lazio, Abruzzo, e Puglia è stato reclutato per la validazione iniziale dello strumento (cfr. Par. *Costruzione e validazione del questionario*). Alcune decine (N = 51) di questionari

incompleti o compilati in modo improprio o non comprensibile sono stati eliminati e il campione definitivo su cui sono state condotte le analisi statistiche è stato di 602 studenti. Un campione di 160 studenti iscritti al primo anno di università, del tutto nuovo rispetto al precedente, ma con caratteristiche simili, è stato reclutato per la valutazione dell'equivalenza tra le tre forme parallele degli strumenti (cfr. Par. *Costruzione e validazione del questionario*). Tutti i rispondenti hanno partecipato alla raccolta dati in modo volontario. È stato loro detto di rispondere nella maniera più sincera possibile, senza pensare e soffermarsi troppo sul significato di ciascun item, che non c'erano risposte giuste o sbagliate.

Costruzione e validazione del questionario

La costruzione del questionario ha previsto tre fasi. Nella prima fase si è proceduto all'individuazione delle aree d'interesse della valutazione e al conseguente campionamento degli item ritenuti rappresentativi di ciascuna area.

Nella seconda fase ha avuto luogo la validazione dello strumento iniziale sul campione di 602 studenti. Tale campione ha risposto all'insieme degli item riferibili a sei macro fattori originari: equilibrio personale e relazionale, autoregolazione, intelligenza emotiva, metacognizione, motivazione e valori, a loro volta divisi in 20 aree di interesse. A questi sono stati aggiunti 16 item di desiderabilità sociale utilizzati come scala di controllo per la verifica dell'affidabilità del profilo. La prima versione del EMAS-E era composta da 238 item e per questo è stata identificata come EMAS-E 238. In seguito allo scoring e all'inserimento dei dati, è stata verificata la struttura fattoriale dei macro fattori, valutata l'attendibilità in funzione della coerenza interna, e sono state definite le tre forme ridotte ed equivalenti tra loro da utilizzare come supporto/guida al colloquio in sede di selezione dei candidati. Le tre forme ridotte prendono il nome di EMAS-E 80A, EMAS-E 80B e EMAS-E 80C. Ognuna è composta da 80 item.

Nella terza fase si è reso necessario risomministrare le tre versioni brevi a un campione indipendente, per saggiarne l'effettiva confrontabilità. Le tre versioni sono state pertanto somministrate a un gruppo di 160 studenti e, per evitare effetti di stanchezza, le tre somministrazioni si sono susseguite a distanza di un giorno l'una dall'altra. In termini pratici possiamo certamente considerare tale approccio alla stregua di una somministrazione simultanea dei test limitando, al contempo, gli effetti della stanchezza. In seguito allo scoring e all'inserimento dei dati, si è proceduto a verificare l'equivalenza, la struttura fattoriale e l'attendibilità per ciascun costruito e ciascuna forma.

Analisi statistiche

Le analisi statistiche sono state effettuate utilizzando il software open-source R (R Core Team, 2013), i pacchetti statistici *lavaan* (Rosseel, 2012) e *cocron* (Diedenhofen, 2013), e il software proprietario MS Excel.

Sono state condotte una serie di analisi fattoriali esplorative

per ciascun costruito, al fine di selezionare gli item che meglio rappresentavano i costrutti teorici ipotizzati. Tali analisi sono state condotte sul campione di 602 studenti. *L'analisi fattoriale esplorativa* – AFE (Barbaranelli, 2003) è una tecnica statistica che consente, partendo da un numero elevato di variabili, di arrivare a un numero ridotto di fattori. Permette di riassumere e semplificare le relazioni fra un insieme di variabili, riducendo l'informazione attraverso l'individuazione di una o più dimensioni latenti. Nell'approccio esplorativo non si hanno ipotesi sul numero di fattori sottostanti, né sulla relazione tra fattori e sulle relazioni tra fattori e variabili. Il punto di partenza dell'AFE è la correlazione fra le variabili osservate, e il punto di arrivo la relazione tra variabili osservate e costrutti latenti, chiamato anche modello fattoriale (Giannini e Pannocchia, 2006). L'AFE è un metodo che viene largamente utilizzato per formulare ipotesi circa le dimensioni latenti sottostanti ai costrutti sui quali sono costruiti i test.

Per valutare l'equivalenza tra le tre forme del questionario, sono stati eseguiti una serie di test F sulle varianze della scala somma di ciascun costruito per ciascuna forma. Similmente, sono stati eseguiti una serie di test t per campioni appaiati sulle medie della scala, somma di ciascun costruito per ciascuna forma. Se supponiamo di misurare lo stesso costruito con due test, essi si definiscono “paralleli” se il loro punteggio “vero” è uguale e la loro varianza d'errore è uguale. Da queste due asserzioni derivano una serie di conseguenze quali: l'uguaglianza delle medie dei punteggi osservati, l'uguaglianza delle deviazioni standard dei punteggi osservati e dei coefficienti di attendibilità. I due elementi chiave per la valutazione sono però i parametri di media e deviazione standard, che da soli sono in grado di stabilire il grado di parallelismo tra forme: queste ultime sono *parallele* quando sono vere le ipotesi di uguaglianza delle medie e delle deviazioni standard. Sono *tau equivalenti* se è verificata solo l'uguaglianza delle medie, infine sono *congeneriche* se le medie non sono equivalenti. La minore restrittività dei criteri non rende meno comparabili le forme che nel caso di test psicologici faticano a risultare perfettamente parallele, più frequenti sono infatti i casi di tau equivalenza o di congenericità.

In seguito alle analisi fattoriali esplorative sopra presentate e alla costruzione e verifica dell'equivalenza delle tre forme, sono state effettuate una serie di analisi fattoriali confermativa, al fine di verificare la struttura fattoriale di ogni costruito per ciascuna forma parallela. Tali analisi sono state condotte sul campione di 160 studenti. *L'analisi fattoriale confermativa* – AFC (Hattie e Fraser, 1988; McArdle, 1996; Hoyle, 2000) si basa su una procedura deduttiva di verifica delle ipotesi circa l'esistenza di fonti non osservate di variabilità in grado di spiegare la varianza comune fra un set di variabili osservate. La verifica di ipotesi sviluppate a priori è la principale differenza con l'AFE, che invece ha un approccio induttivo allo stesso problema. Lo scopo di un modello

di AFC è sostanzialmente quello di specificare un modello di misurazione, ossia ipotizzare che alcune variabili non osservate, dette variabili latenti o fattori, siano la causa delle correlazioni fra gli indicatori osservati.

La valutazione del fit del modello, ossia di come il modello si adatta ai dati osservati, si avvale di una serie di indici che consentono una valutazione globale della bontà del modello. Il presente studio utilizza soltanto alcuni di tali indici, ritenuti comunemente i più significativi. Il Chi-Quadro è un indice assoluto che riflette il grado in cui la matrice di correlazione attesa coincide con quella osservata, senza fare riferimento a un modello di confronto. Il valore del Chi-Quadro calcolato viene confrontato con quello del chi-quadrato critico per un certo livello di significatività (di solito = .05). Il *Comparative Fit Index* – CFI (Hu e Bentler, 1995) rientra invece tra gli indici comparativi, che valutano l'adeguatezza del modello confrontando qual è il miglioramento che esso fornisce nello spiegare i dati osservati, rispetto a un modello nullo in cui si ipotizza che non ci sia alcuna relazione tra le variabili. Valori vicini a 1 (e comunque superiori a ,9) indicano un buon adattamento ai dati. Il CFI presenta il vantaggio di riflettere relativamente bene il grado di adeguatezza del modello per campioni di qualsiasi dimensione. Il *Root Mean Square Error of Approximation* – RMSEA, (Steiger, 2000) consiste in una stima dell'errore di approssimazione alla popolazione che si commette quando si utilizza la matrice di covarianza attesa. Più che un indice di fit, quindi, è un indice di *misfit*, ossia di mancanza di adattamento. I vantaggi dell'RMSEA sono l'essere una misura standardizzata indipendente dalla scala di misura delle variabili, oltre al possedere proprietà distributive note, per cui è possibile calcolare un suo intervallo di fiducia. In generale il fit viene considerato sufficiente se RMSEA è inferiore a ,1 e eccellente se è inferiore a ,05. L'indice SRMR – *Standardized Root Mean square Residual* (Bentler, 1995) fornisce una stima della media della correlazione residua, cioè non spiegata dal modello. Esso indica un buon adattamento se il suo valore è piccolo (vengono raccomandati valori inferiori a ,10 e preferibilmente inferiori a ,05).

L'affidabilità degli item per ogni costrutto delle forme equivalenti dell'EMAV_E è stata misurata attraverso l'*Alpha di Cronbach* (Kline, 1996). Si tratta di un coefficiente molto utile per valutare la coerenza interna di item che prevedono risposte con più alternative, che riguardano la misurazione di atteggiamenti e opinioni e quando si stanno misurando caratteristiche dinamiche o soggette a mutazioni nel tempo. Tale indice indica in che percentuale le misure in oggetto riflettono il costrutto sottostante, e può assumere un valore minimo di 0 in caso di coerenza nulla, e di 1 in caso di coerenza perfetta tra gli item. Un coefficiente di attendibilità compreso tra ,70 e ,80 fa ritenere lo strumento affidabile, ed uno superiore a ,80 lo fa ritenere molto affidabile.

Risultati e discussione

Valutazione della struttura fattoriale, dell'affidabilità delle scale e messa a punto delle forme equivalenti

La struttura fattoriale del EMAV-E 238 item è stata verificata tramite una serie di analisi fattoriali esplorative, condotte mediante analisi delle componenti principali con rotazione varimax. Presentiamo brevemente i principali risultati emersi per ciascun costrutto. Per il costrutto generale di "Equilibrio personale e relazionale", era stata ipotizzata una struttura teorica formata da tre sotto-costrutti: (a) la qualità dell'immagine di sé, (b) la sicurezza del sé, e (c) la tolleranza alla frustrazione. Dall'indagine esplorativa tale struttura non sembra confermata, poiché è emersa un'unica componente, che è stata identificata con il nome del costrutto stesso: equilibrio personale e relazionale. Per il costrutto generale della "autoregolazione" era stata ipotizzata una struttura teorica formata da tre componenti: (a) riflessività vs impulsività, (b) assertività e positività nelle relazioni, e (c) competenze sociali. Tale struttura sembra confermata e, in base al contenuto degli item, le componenti sono state rinominate in: (a) impulsività, (b) passività, (c) competenza sociale. Per il costrutto generale dell'"intelligenza emotiva", era stata ipotizzata una struttura teorica formata da quattro componenti: (a) riconoscimento delle emozioni proprie, (b) espressione delle emozioni personali, (c) gestione delle emozioni personali, e (d) riconoscimento e risposta alle emozioni altrui. Tale struttura non è apparsa adeguata, ed è emersa molto più chiaramente una struttura a tre fattori in cui il riconoscimento e l'espressione delle emozioni proprie sono coagulati in un'unica componente (per la quale è stato mantenuto il nome di riconoscimento delle emozioni proprie), mentre le altre due hanno mantenuto la propria identità. Il costrutto generale "metacognizione" indagava aspetti riferibili a: (a) metacognizione, definita come la consapevolezza da parte di un individuo delle proprie capacità e dei propri processi cognitivi, (b) autoregolazione metacognitiva, che comprende i meccanismi di regolazione e controllo del funzionamento cognitivo, e (c) atteggiamento collaborativo. L'analisi fattoriale esplorativa non ha confermato pienamente la struttura teorica. Invero, sono emerse due componenti denominate (a) metacognizione nello studio individuale, che raggruppa in sé gli item riferibili ai sotto-costrutti originari di "metacognizione" e "autoregolazione metacognitiva", e (b) metacognizione nello studio di gruppo, che identifica gli item in precedenza riferibili all'"atteggiamento collaborativo". Il costrutto generale "motivazione" prevedeva al suo interno le dimensioni di: (a) motivazione intrinseca e (b) motivazione strumentale. La struttura teorica prevista è stata in questo caso pienamente confermata. Il costrutto generale dei "valori" distingueva al suo interno cinque aree valoriali: (a) conformismo, (b) autodirezione, (c) edonismo, (d) successo, (e) potere. L'analisi fattoriale esplorativa sembra anche qui aver confermato la struttura teorica a 5 fattori. Infine, la scala di "desiderabili-

sociale. Sono congeneriche nella scarsa stabilità psichica e nella metacognizione. Dal confronto tra la forma A e la forma C, emerge che le due forme sono parallele nei costrutti dell'equilibrio personale e relazionale, dell'autoregolazione, della metacognizione, della motivazione, dei valori e della desiderabilità sociale. Sono congeneriche nel solo costrutto dell'intelligenza emotiva. Dal confronto tra la forma B e la forma C, emerge che le due forme sono parallele nei costrutti dell'autoregolazione, dell'intelligenza emotiva, della metacognizione, della motivazione, dei valori e della desiderabilità sociale. Sono congeneriche nel solo costrutto dell'equilibrio personale e relazionale. Nell'insieme rileviamo un ottimo grado di sovrapposibilità se si considera l'alto numero di fattori considerati e quindi l'alto numero di confronti effettuati. A fronte di 21 confronti, soltanto in quattro occasioni non si verifica il parallelismo statistico tra le forme del test, ottenendo comunque la valutazione di congenericità. Anche test congenerici possono essere comunque considerati comparabili se dimostrano di possedere la medesima struttura fattoriale, buone correlazioni tra costrutti e simili livelli di attendibilità.

Verifica della struttura fattoriale delle forme equivalenti

Nella Tabella III vengono presentati i risultati delle analisi fattoriali confermatrice condotte su ogni costrutto e su ogni

forma equivalente. Gli indici di fit sono stati raggruppati per costrutto, così da facilitare il confronto tra le forme di quel costrutto stesso. Le analisi sono state condotte su un campione indipendente (N = 160) rispetto al campione a cui è stato somministrato il EMAV-E 238. A tale nuovo campione sono state somministrate le tre forme (EMAV-E 80A, EMAV-E 80B e EMAV-E 80C) a distanza di un giorno di tempo l'una dalle altre.

I valori del Chi-quadro risultano comparabili per tutti i costrutti, con l'eccezione della forma A dei valori e della forma A della desiderabilità sociale. Il CFI risulta perlomeno accettabile nella maggior parte dei casi: soltanto nelle forme A e C del costrutto equilibrio personale e relazionale psichica, nella forma C dei valori e nelle forme B e C del costrutto desiderabilità sociale risulta leggermente inferiore a ,90. Il RMSEA raggiunge un buon livello di accettabilità in tutte le strutture fattoriali testate, eccetto che nella forma C del costrutto metacognizione e nel costrutto desiderabilità sociale. Il SRMR risulta sempre inferiore a ,10 tranne che nella forma C del costrutto intelligenza emotiva. Complessivamente tutte le strutture fattoriali presentano un buon livello di adattamento ai dati. Nella Figura 1 vengono proposte, a titolo esemplificativo, le rappresentazioni grafiche delle strutture fattoriali delle forme A di ciascun costrutto. Le strutture fattoriali delle forme B e C risultano essere le

Tabella III.

Analisi fattoriali confermatrice per ogni costrutto e per ogni forma equivalente.

<i>Costrutto</i>	<i>Forma</i>	χ^2	<i>gdl</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA (IC 95%)</i>	<i>SRMR</i>
Equilibrio Personale e Relazionale	Forma A	329,24	54	,870	,078 (.060 - ,097)	,097
	Forma B	311,78	54	,919	,073 (.054 - ,092)	,089
	Forma C	304,51	54	,881	,070 (.052 - ,089)	,091
Autoregolazione	Forma A	48,84	24	,932	,080 (.047 - ,113)	,064
	Forma B	35,51	24	,976	,055 (.000 - ,091)	,054
	Forma C	39,09	24	,973	,063 (.022 - ,097)	,057
Intelligenza emotiva	Forma A	110,78	51	,945	,086 (.064 - ,107)	,088
	Forma B	98,19	51	,963	,076 (.053 - ,099)	,088
	Forma C	123,22	51	,948	,094 (.073 - ,115)	,106
Metacognizione	Forma A	63,12	25	,947	,098 (.068 - ,128)	,052
	Forma B	57,56	25	,971	,090 (.060 - ,121)	,039
	Forma C	69,75	25	,956	,106 (.077 - ,136)	,044
Motivazione	Forma A	21,87	11	,979	,079 (.027 - ,127)	,040
	Forma B	11,49	11	,999	,017 (.000 - ,086)	,034
	Forma C	15,68	11	,991	,052 (.000 - ,105)	,053
Valori	Forma A	244,28	160	,926	,057 (.042 - ,071)	,081
	Forma B	273,07	160	,915	,066 (.053 - ,080)	,086
	Forma C	289,85	160	,895	,071 (.058 - ,084)	,087
Desiderabilità sociale	Forma A	71,18	27	,904	,101 (.073 - ,130)	,058
	Forma B	118,37	27	,885	,145 (.119 - ,173)	,058
	Forma C	109,19	27	,884	,138 (.112 - ,165)	,059

χ^2 : Chi-quadro; gdl: gradi di libertà; CFI: *Comparative Fit Index*; RMSEA: *Root Mean Square Error of Approximation*; SRMR: *Standardized Root Mean Square Residual*.

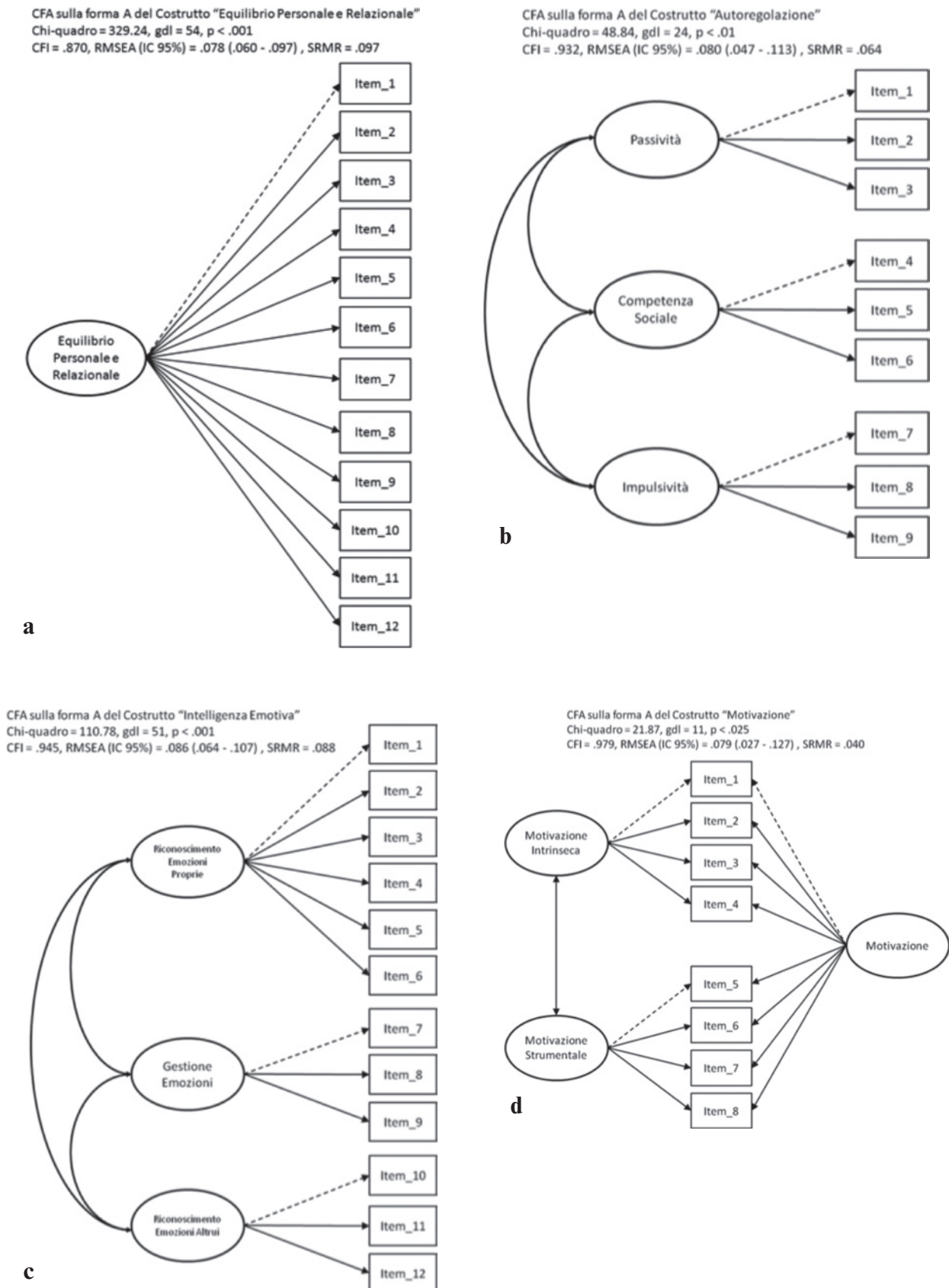
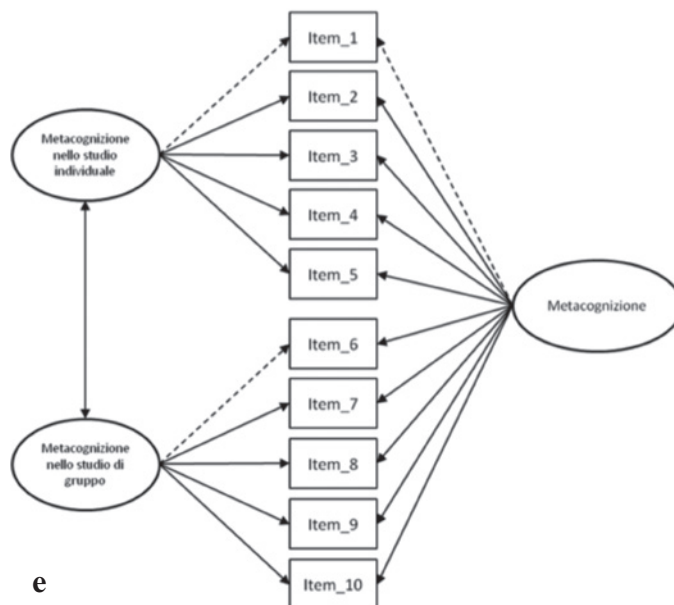
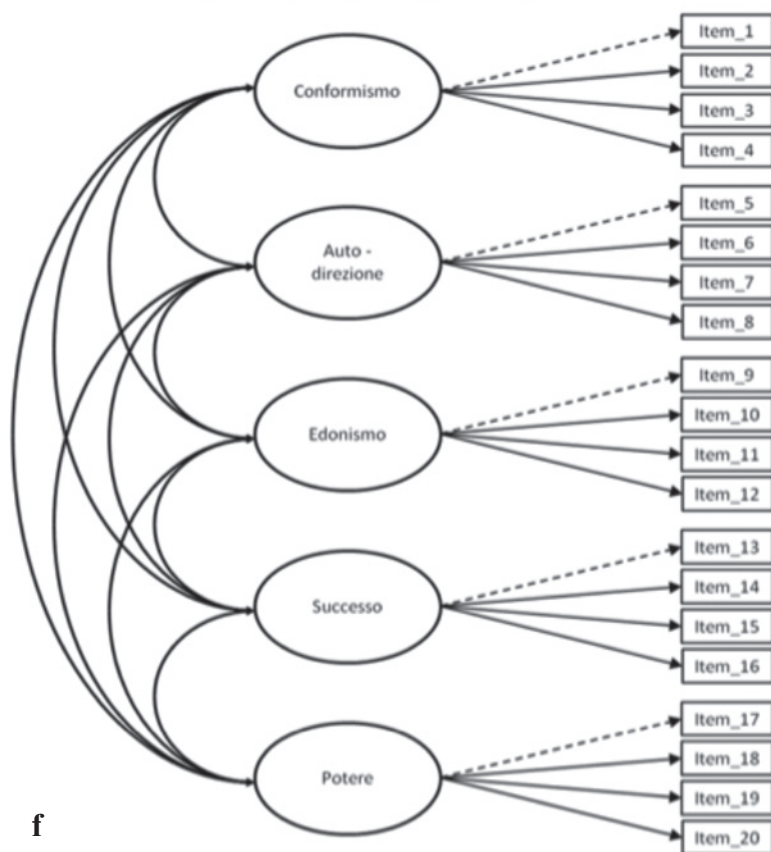


Figura 1 a-g. Rappresentazioni grafiche dei modelli di analisi fattoriale confermativa sulla Forma A di ciascun costrutto.

CFA sulla forma A del Costrutto "Metacognizione"
 Chi-quadro = 63.12, gdl = 25, $p < .001$
 CFI = .947, RMSEA (IC 95%) = .098 (.068 - .128), SRMR = .052



CFA sulla forma A del Costrutto "Valori"
 Chi-quadro = 244.24, gdl = 160, $p < .001$
 CFI = .926, RMSEA (IC 95%) = .057 (.042 - .071), SRMR = .081



CFA sulla forma A del Costrutto "Desiderabilità Sociale"
 Chi-quadro = 71.18, gdl = 27, $p < .001$
 CFI = .904, RMSEA (IC 95%) = .101 (.073 - .130), SRMR = .058

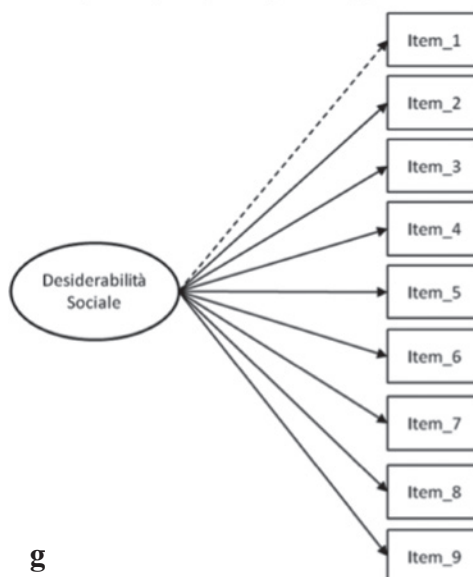


Figura 1 a-g. Rappresentazioni grafiche dei modelli di analisi fattoriale confermativa sulla Forma A di ciascun costrutto.

medesime, con le opportune modifiche degli item propri di ciascuna forma. Le strutture fattoriali dei costrutti equilibrio personale e relazionale (Fig. 1a) e desiderabilità sociale (Fig. 1g) risultano essere monofattoriali, così come emerso anche dall'analisi fattoriale esplorativa. I costrutti autoregolazione (fig. 1b) e intelligenza emotiva (Fig. 1c) hanno una struttura a tre fattori correlati tra loro, dove ciascun fattore rappresenta una sotto-dimensione misurata dagli item che gli appartengono. I costrutti metacognizione (Fig. 1d) e motivazione (Fig. 1e) hanno una struttura fattoriale bipartita, con due fattori correlati tra loro, ciascuno misurato dagli item che gli appartengono, e un fattore incorrelato agli altri due che viene misurato da tutti gli item di quel costrutto. Infine, il costrutto dei valori (Fig. 1f) presenta una struttura a cinque fattori correlati tra loro, dove ogni fattore rappresenta uno dei valori indagati.

Valutazione dell'affidabilità delle forme equivalenti

Nella Tabella IV vengono proposti i coefficienti di attendibilità e i relativi intervalli di confidenza al 95% per ciascun costrutto e per ciascuna forma equivalente. Le forme equivalenti dei costrutti autoregolazione, motivazione e valori superano il valore di α di Cronbach di ,70 e possono essere ritenute affidabili. Le forme equivalenti dei costrutti equilibrio personale e relazionale, intelligenza emotiva, metacognizione e desiderabilità sociale superano il valore di ,80 e possono essere ritenute molto affidabili. Sono stati inoltre effettuati dei confronti statistici per verificare l'ipotesi dell'uguaglianza tra coefficienti nelle diverse forme dello stesso costrutto. I risultati di tali confronti sono riportati nelle ultime due colonne della stessa tabella. Per tutti i costrutti tale confronto risulta non significativo, tranne che per la desiderabilità sociale ($p < ,01$); tale risultato è dovuto alla forma A che presenta un coefficiente di attendibilità significativamente inferiore ($\alpha = ,842$) a quello delle forme B e C (rispettivamente, $\alpha = ,902$ e $\alpha = ,894$). Complessivamente, questi dati mostrano che le tre diverse forme dei questionari per ciascun costrutto possono essere considerate equivalenti anche dal

punto di vista della stabilità della misura, oltre ad avere una buona stabilità a livello assoluto.

Conclusioni

Il problema dell'accesso ai corsi di laurea in medicina nella realtà universitaria italiana ha occupato ampiamente le cronache negli ultimi anni, soprattutto per l'aspettativa del numero di candidati enormemente superiore all'offerta. Numerosi sono gli studi sull'argomento da parte della Conferenza permanente dei Presidenti di corso di laurea di medicina, che negli ultimi due decenni ne ha costantemente monitorato l'evoluzione (Familiari et al., 2002; 2003; 2008; 2014; Cavagioni et al., 2013; cfr. anche i numerosi articoli sulla rivista "Medicina e Chirurgia. Quaderni delle Conferenze Permanenti delle Facoltà di Medicina e Chirurgia", consultabili online sul sito www.quaderni-conferenze-medicina.it/ archivio, e riportati in Familiari, 2015).

Senza affrontare qui il problema dell'orientamento alla scelta dei corsi universitari, da prevedere fin dalla scuola superiore (Binetti e De Marinis, 2002; Familiari et al., 2006), ci siamo proposti di mettere a punto uno strumento che possa aiutare il selezionatore, fornendo indicazioni affidabili e replicabili per una valutazione sulle attitudini/motivazioni del candidato, volte a individuarne le caratteristiche di un futuro buon medico.

Il processo che ha condotto alla definizione di forme parallele di un questionario conoscitivo sulle caratteristiche individuali e attitudinali per la valutazione in contesti selettivi può al momento dirsi concluso. La procedura di validazione ha consentito di sviluppare tre diversi questionari che potranno essere utilizzati per l'individuazione di punti di forza e di debolezza, secondo le macro aree prese in considerazione, degli studenti che ambiscono a intraprendere la formazione universitaria presso i corsi di laurea in medicina o delle altre professioni sanitarie. I tre questionari hanno mostrato parametri statistici paragonabili e quindi possono essere con-

Tabella IV.

Coefficienti di attendibilità e intervalli di confidenza al 95% per ciascun costrutto e per ciascuna forma equivalente, ed esito del confronto statistico per ciascun costrutto nelle tre forme.

<i>Costrutto</i>	<i>Forma A</i> α di Cronbach (IC 95%)	<i>Forma B</i> α di Cronbach (IC 95%)	<i>Forma C</i> α di Cronbach (IC 95%)	χ^2	<i>p</i> (correzione di Bonferroni)
Equilibrio personale e relazionale	,858 (.823 - ,888)	,876 (.846 - ,903)	,841 (.802 - ,875)	7,18	N.S.
Autoregolazione	,751 (.720 - ,780)	,738 (.705 - ,768)	,749 (.718 - ,778)	2,43	N.S.
Intelligenza emotiva	,830 (.809 - ,849)	,831 (.811 - ,851)	,824 (.802 - ,844)	3,55	N.S.
Metacognizione	,820 (.775 - ,859)	,791 (.739 - ,836)	,838 (.798 - ,873)	3,03	N.S.
Motivazione	,767 (.708 - ,818)	,755 (.693 - ,808)	,729 (.660 - ,788)	1,52	N.S.
Valori	,781 (.729 - ,827)	,794 (.745 - ,838)	,783 (.730 - ,829)	0,49	N.S.
Desiderabilità sociale	,842 (.803 - ,876)	,902 (.878 - ,923)	,894 (.867 - ,917)	40,39	$p < .01$

siderati, con buona approssimazione, forme parallele dello stesso questionario. Le aree indagate dallo stesso riflettono le dimensioni di caratteristiche individuali, motivazionali, attitudinali e valoriali che possono svolgere un ruolo chiave tanto nei processi di apprendimento quanto nello svolgimento dell'attività professionale in futuro.

L'attuale sistema di selezione dei candidati nelle università statali, basato solo su un test con quiz a scelta multipla, e su un'unica graduatoria nazionale, rende concettualmente impossibile l'utilizzo di strumenti come quello che abbiamo messo a punto nella selezione degli studenti, anche se si potrebbe ipotizzare una sua utilità per interventi formativi a supporto. Tuttavia, in realtà più piccole e con minori vincoli, si può pensare a una vera e propria sperimentazione di metodi di selezione degli studenti/candidati più in linea con le moderne aspettative del contesto sociale, istituzionale e internazionale.

Il nostro studio intende andare in questa linea, avendo messo a punto un questionario conoscitivo con più forme parallele, già ora utilizzabile per lo scopo. Tuttavia, il questionario con le sue varie forme va anche considerato come un punto di partenza che potrebbe avere sviluppi in futuro, così come la necessità di eventuali revisioni. Da una parte infatti l'efficacia del questionario va verificata per cercare le conferme nel tempo della concordanza dei risultati riferiti alle macro aree con l'esito della performance degli studenti durante il percorso formativo, soprattutto nei primi anni di studio e nelle attività di tirocinio, o anche nei risultati professionali conseguiti dopo la laurea. Dall'altra auspichiamo di potenziare lo strumento aumentando il campione ed estendendolo ad altre tipologie di studenti appartenenti ad aree non mediche, come per esempio quelle tecniche (ingegneria), scientifiche (fisica, chimica) o economico-giuridiche, per avere un campione più eterogeneo, col fine anche di individuare la specificità del questionario per gli studenti di medicina.

Bibliografia

- Barbaranelli C. *Analisi dei dati*. Milano: LED 2003.
- Bardi A, Schwartz SH. *Values and behavior: Strength and structure of relations*. Pers Soc Psychol B 2003;29:1207-20.
- Bar-On R. *The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema 2006;18(Suppl 1):13-25.
- Baron RA, Neuman JH. *Workplace violence and workplace aggression: evidence on their relative frequency and potential causes*. Aggressive Behav 1996;22:161-73.
- Barrick MR, Mount MK, Judge TA. *Personality and performance at the beginning of the new millennium: what do we know and where do we go next?*. Int J Select Assess 2001;9:9-30.
- Barrick MR, Stewart GL, Neubert MJ, et al. *Relating member ability and personality to work-team processes and team effectiveness*. J Appl Psychol 1998;83:377-91.
- Bentler PM. *EQS structural equations program manual*. Los Angeles: Multivariate Software 1995.
- Binetti P, DeMarinis MG. *La prospettiva pedagogica nella Facoltà di Medicina*. Roma: Società Editrice Universo 2002.
- Borkowsky JC. *Metacognizione e acquisizione di forza ("empowerment"): implicazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento*. In: Cornoldi C, Vianello R, editors. *Handicap, comunicazione e linguaggio*. Bergamo: Juvenilia 1988.
- Borkowsky JC, Muthukrishna N. *Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe*. Insegnare all'handicappato 1992;3:229-51.
- Brown AL. *Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition*. In: Glaser R, editors. *Advances in instructional psychology*. Vol. 1. Hillsdale: Erlbaum 1978:77-165.
- Cavaggioni G, Barbaranelli C, Di Liegro I, et al. *Proposta di un modello sperimentale per la selezione e l'accesso ai corsi di studio di medicina e chirurgia*. Medicina e Chirurgia 2013;57:2555-58.
- Collins MD, Jackson CJ. *A process model of self-regulation and leadership: how attentional resource capacity and negative emotions influence constructive and destructive leadership*. Leadership Quart, 2015;26:386-401.
- Cornoldi C. *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino 1995.
- Diedenhofen B. *Cocron: statistical comparisons of two or more alpha coefficients (Version 1.0-0)*. 2013. <http://r.birkdiedenhofen.de/pckg/cocron/>.
- Digman JM. *Personality structure: emergence of the five-factor model*. Annu Rev Psychol 1990;41:417-40.
- Eccles JS, Wigfield A. *Motivational beliefs, values, and goals*. Annu Rev Psychol 2002;53:109-32.
- Familiari G. *La storia della conferenza vista attraverso gli articoli pubblicati su Medicina e Chirurgia*. Medicina e Chirurgia 2015;67:3047-71.
- Familiari G, Azzena GB, Binetti P, et al. *L'accesso a medicina. Il miglioramento del processo di selezione*. Medicina e Chirurgia 2003;22:840-5.
- Familiari G, Barbaranelli C, Di Liegro I, et al. *Best-evidence practice, requisito indispensabile per un'ipotesi di "Processo di selezione" centrato sulla realtà formativa italiana e di caratura internazionale*. Medicina e Chirurgia 2014;63:2853-8.
- Familiari G, Cittadini A, Caruso G, et al. *Ammissione a medicina 2005-2008. Alcune riflessioni per una discussione aperta*. Medicina e Chirurgia 2008;44:1872-8.
- Familiari G, Falaschi P, Molisani F, et al. *Corsi di orientamento in preparazione alle prove di accesso ai corsi di laurea in Medicina e Chirurgia e nelle Professioni sanitarie: una proposta di cooperazione Scuola-Università*. Medicina e Chirurgia 2006;35:1413-7.
- Familiari G, Gaudio E, Lenzi A, et al. *Selezionare gli studenti delle facoltà di medicina, stato attuale e prospettive future*. Medicina e Chirurgia 2002;17:600-9.
- Flavell JH, Wellmann HM. *Metamemory*. In: Kail RV, Hagen WJ, editors. *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale: Erlbaum 1977.
- Giannini M, Pannocchia L. *L'analisi fattoriale esplorativa in psicologia*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali 2006.
- Goleman D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam 1995.
- Hattie J, Fraser C. *The constraining of parameters in restricted factor analysis*. Appl Psych Meas 1988;12:155-62.
- Hochwarter WA, Witt LA, Treadway DC, et al. *The interaction of social skill and organizational support on job performance*. J Appl Psychol 2006;91:482-9.
- Hoyle RH. *Confirmatory factor analysis*. In: Tinsley HEA, Brown SD, editors. *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling*. Academic Press, New York 2000:465-97.
- Hu LT, Bentler PM. *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives*. Struct Equ Modeling 1999;6:1-55.
- Jones R, Higgs R, de Angelis C, et al. *Changing face of medical curricula*. Lancet 2001;357:699-703.

- Judge TA, Ilies R. *Relationship of personality to performance motivation: a meta-analytic review*. J Appl Psychol 2002;87:797-807.
- Kant L, Skogstad A, Torsheim T, et al. *Beware the angry leader: trait anger and trait anxiety as predictors of petty tyranny*. Leadership Quart 2013;24:106-24.
- Kline P. *Manuale di psicometria*. Roma: Astrolabio 1996.
- Magnano P, Paolillo A, Barrano C. *Relationships between personality and burn-out: an empirical study with helping professions' workers*. Int J Soc Sci Humanit Res 2015;1:10-9.
- Malouff J, Bauer M, Mantelli D, et al. *Development and evaluation of a measure of the tendency to be goal oriented*. Pers Individ Differ 1990;11:1191-200.
- Marlow D, Crowne DP. *Social desirability and response to perceived situational demands*. J Consult Clin Psych 1961;25:109.
- Mawritz MB, Folger R, Latham GP. *Supervisors' exceedingly difficult goals and abusive supervision: the mediating effects of hindrance stress, anger, and anxiety*. J Organ Behav 2014;35:358-72.
- McArdle JJ. *Current directions in structural factor analysis*. Curr Dir Psychol Sci 1996;5:11-8.
- McCrae RR, Costa PT. *Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers*. J Pers Soc Psychol 1987;52:81-90.
- Morgeson FP, Reider MH, Campion MA. *Selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge*. Pers Psychol 2005;58:583-611.
- Paulhus DL. *Socially desirable responding: the evolution of a construct*. In: Braun HI, Jackson DN, Wiley DE, editors. *The role of constructs in psychological and educational measurement*. Mahwah, NJ: Erlbaum 2002:49-69.
- R Core Team. *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing 2013. <http://www.R-project.org/>.
- Roccato M. *Desiderabilità sociale e acquiescenza. Alcune trappole delle inchieste e dei sondaggi*. Milano: LED 2003.
- Rohan MJ. *A rose by any name? The values construct*. Pers Soc Psychol Rev 2000;4:255-77.
- Rosseel Y. *Javaan: an R package for structural equation modeling*. J Stat Softw 2012;48:1-36.
- Ryan RM, Deci EL. *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Contemp Educ Psychol 2000;25:54-67.
- Salgado JF. *The Five Factor Model of personality and job performance in the European Community*. J Appl Psychol 1997;82:30-42.
- Salovey P, Mayer JD. *Emotional intelligence*. Imagin Cogn Pers 1990;9:185-211.
- Schwartz SH. *An overview of the Schwartz theory of basic values*. Online Readings in Psychology and Culture 2012;2:art11.
- Schwartz SH. *Basic human values: theory, measurement, and applications*. Rev Fr Sociol 2006;47:249-88.
- Schwartz SH, Bilsky W. *Toward a universal psychological structure of human values*. J Pers Soc Psychol 1987;53:550-62.
- Schyns B, Schilling J. *How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes*. Leadership Quart 2013;24:138-58.
- Semerari A. *Storia, teorie e tecniche della psicoterapia cognitiva*. Bari: Laterza 2000.
- Steiger JH. *Point estimation, hypothesis testing, and interval estimation using the RMSEA: some comments and a reply to Hayduk and Glaser*. Struct Equ Modeling 2000;7:149-62.
- Tutton P, Price M. *Selection of medical students. Affirmative action goes beyond the selection process*. Br Med J 2002;324:1170-1.
- Waldman JD, Kelly F, Aurora S, et al. *The shocking cost of turnover in health care*. Health Care Manage R, 2004;29:2-7.
- WFME Task Force on Defining International Standards in Basic Medical Education. *Report of the Working Party, Copenhagen, 14-16 October 1999*. Medical Education 2000;34:665-75.
- Whiteside SP, Lynam DR, Miller JD, et al. *Validation of the UPPS impulsive behaviour scale: a four - factor model of impulsivity*. Eur J Pers 2005;19:559-74.

Sviluppo tecnologico e progresso clinico: assoluta sinonimia?

*Technological development and clinical progress:
absolute synonyms?*

GABRIELE MAZZACCA

Emerito di Gastroenterologia, Università di Napoli Federico II

Il recente progresso tecnologico ha determinato un profondo mutamento in ambito medico, modificando le categorie stesse di salute e di malattia. Oggi, infatti, la semiologia strumentale e di laboratorio è in grado di cogliere alterazioni di parametri funzionali e morfologici ben prima che abbiano espressività clinica. Si tratta indubbiamente di un progresso, ma occorre tener conto che il dato emergente dal laboratorio o dall'indagine strumentale è semplicemente un segno e non una diagnosi. Perché ci sia una diagnosi, è necessario il ricorso al ragionamento clinico, che interpreta i segni e li integra in una sintesi più o meno complessa.

Parole chiave: Diagnosi, metodologia clinica, semiologia clinica, semiologia strumentale

The recent technological progress has brought about a profound change in medicine, changing the very same categories of health and disease. Nowadays, in fact, instrumental and laboratory semiotics is able to grasp alterations of functional and morphological parameters well before they have a clinical expression. It is undoubtedly a step forward, but we must take into account that the data emerging from the laboratory or from instrumental survey is simply a sign and not a diagnosis. To have a diagnosis, it is necessary to appeal to clinical reasoning, which interprets signs and integrates them in a more or less complex synthesis.

Key words: Diagnosis, clinical methodology, clinical semiotics, instrumental semiotics

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Gabriele Mazzacca
Università di Napoli Federico II
Corso Umberto I 40, 80138 Napoli
e-mail: mazzacca@unina.it

Una straordinaria crescita tecnologica ha coinvolto la medicina negli ultimi decenni e ne ha determinato un profondo mutamento, che ha investito il significato di concetti che della medicina sono la ragione di essere, quali quello di salute e malattia. Oggi la raffigurazione del “malato” come soggetto costretto a letto o, comunque, limitato nella sua capacità relazionale con l’ambiente è notevolmente riduttiva. La semiologia strumentale e di laboratorio ha avuto impulso tale che si colgono alterazioni di parametri funzionali e morfologici ben prima che essi abbiano espressività clinica. Questo è indubbiamente un progresso purché si attribuisca al dato emergente dal laboratorio o dall’indagine strumentale il significato di dato semiologico. L’esame di laboratorio o strumentale altro non è che il risvolto tecnologico della manovra semeiologica clinica. Rispetto a essa la semeiologia tecnologica è enormemente più sensibile, ma rimane semeiologia, cioè registrazione di segni. Questi segni sono più o meno importanti per giungere alla diagnosi, ma ciascun segno non si identifica “tout court” con le diagnosi, anche se non di rado ci si comporta come se così fosse. La diagnosi nasce da un ragionamento clinico, che interpreta i segni e li integra in una sintesi più o meno complessa. Quando lo sviluppo tecnologico si dissocia da un progresso medico, ciò accade non per una sua intrinseca potenzialità regressiva, ma per una sua inappropriata utilizzazione. Meglio: per inappropriata interpretazione del suo ruolo, per il convincimento, profondamente errato, che esso possa sostituirsi al metodo clinico, che rimane il fulcro del procedimento diagnostico.

Salute e malattia stanno assumendo significato diverso da quello tradizionale. E, però, attenti a non lasciarsi andare a un’esasperazione del concetto di uomo sano e di volerne rimarcare nettamente i confini rispetto all’individuo malato. La straordinaria potenza investigativa degli strumenti tecnologici in nostro possesso svela sempre più spesso qualcosa che non va, che definiamo non normale. Diventa sempre più evidente che l’assoluta integrità morfologica e funzionale degli organi che compongono il nostro corpo è un mito, un’astrazione. Il clinico inglese Murphy già decine di anni fa sentenziava che l’uomo sano è soltanto un uomo non studiato a sufficienza.

L’imperfezione morfologica o funzionale di questo o quell’organo, clinicamente muta e svelata dalla semeiologia di laboratorio o strumentale, merita attenzione se, per la sua potenzialità evolutiva, è scientificamente corretto formulare la predizione che essa, in quell’individuo, possa turbare l’equilibrio psicofisico e costituire minaccia alla vita in un arco di tempo ben più breve di quello della previsione di sopravvivenza propria di quell’individuo per la sua età e per le sue condizioni generali. Ritorna, così, prepotentemente alla ribalta la cultura clinica, ovvero la lettura critica, filtrata attraverso l’esperienza clinica metodologicamente corretta, dell’anomalia registrata dallo strumento semiologico, quale che esso sia, e la valutazione del suo reale significato clinico.

Un esempio che illustra i limiti di una sudditanza del

ragionamento clinico al “segno” rivelato dalla semiologia strumentale o laboratoristica è quello della calcolosi colecistica asintomatica, rivelata da un esame ecografico (oggi diffusissimo) in un soggetto che non ha disturbi correlati alla presenza di calcoli in colecisti (McLellan e Jones, 1996) Cosa fare? Non è la registrazione in sé della patologia litiasica a modulare la decisione del medico, ma il ragionamento clinico. La calcolosi colecistica colpisce all’incirca l’8% della popolazione generale, in prevalenza nelle donne. È assai spesso asintomatica e la storia naturale della patologia ci dice che c’è correlazione tra asintomaticità anamnestica e probabilità di asintomaticità in prospettiva. Viceversa la ricorrenza di sintomi legati alla litiasi è molto probabile in chi ha già avuto problemi clinici alla litiasi legati. Un’attitudine conservativa è allora legittimata sul piano clinico nei calcolotici asintomatici, mentre la colecistectomia è di regola da decidere nei soggetti con calcoli e con disturbi sicuramente riferibili alla loro presenza. L’età del soggetto è in questo caso un altro elemento influenzante la decisione del medico. Nei soggetti di età inferiore ai 50 anni, il confronto tra aspettativa di morbidità o mortalità legate all’intervento chirurgico e aspettativa di morbidità e mortalità correlata alla storia naturale della malattia litiasica colecistica può far pendere la bilancia verso la soluzione chirurgica anche nei soggetti con litiasi silente, tanto più quanto più il soggetto è giovane e quanto migliori sono le sue condizioni generali. Del tutto opposte sono le conclusioni di fronte a una litiasi asintomatica rivelata in un soggetto di età superiore ai 60-70 anni.

In definitiva il metodo clinico resta il perno del procedimento diagnostico e della decisione terapeutica. La semeiologia di laboratorio e strumentale costituisce un’arma formidabile di potenziamento del metodo, ma, in generale, non può e non deve sostituirsi a esso.

Lo sviluppo della semeiologia strumentale contiene in sé un altro possibile rischio di effettivo impoverimento della cultura clinica: quello dell’esasperazione sub specialistica, della parcellizzazione eccessiva e scorretta del sapere medico. L’industria biotecnologica costruisce strumenti sempre più raffinati e sofisticati, il cui uso richiede notevole esperienza e competenza. Ne deriva la spinta alla creazione di nicchie sub specialistiche, i cui cultori finiscono con identificare, con esaurire il sapere medico nel campo visivo dello strumento. Esso sapere si depauperava di ogni contenuto umano e culturale.

La biotecnologia è evento mutante di così forte segno positivo che non si può certo pensare di farne a meno. Il problema è altro. È quello, già segnalato, di non subirne l’assoluta egemonia. Di evitarne lo straripamento dall’alveo della strumentalità semeiologica nei confronti del ragionamento clinico. L’informazione tecnologica è irrinunciabile, ma deve considerarsi strumento al servizio del metodo clinico e del ragionamento clinico.

Perché questo concetto essenziale possa effettivamente ispirare la pratica professionale è necessario che esso infor-

mi, innanzitutto, l'attività educativa di chi alla formazione del medico, in particolare nella fase pre-laurea, è preposto. È nelle scuole di medicina (cioè, per dirlo con un linguaggio che si è voluto superare, nelle facoltà di medicina) che la insidia del feticismo tecnicistico deve essere neutralizzata. È nelle facoltà mediche che il futuro medico deve percepire e assimilare dall'insegnamento dei docenti e dal loro coerente comportamento professionale la centralità insostituibile del ragionamento clinico. È indubbio che la competenza specialistica sia connotato necessario della medicina moderna. Ma essa non deve significare enucleazione di una parte dal tutto. Deve significare approfondimento di una parte del tutto. La differenza tra il vero medico e quello che definirei il tecnico della medicina è differenza tra vera cultura clinica e perizia tecnica.

La percezione di questo rischio comincia a emergere. È singolare che proprio nei paesi anglosassoni, in cui la rivoluzione tecnologica più precocemente e più intensamente ha coinvolto la medicina, cominci ad affermarsi il concetto che nel percorso formativo dello studente in medicina debbano associarsi allo studio della metodologia clinica elementi di discipline umanistiche (Rabuzzi, 1982; Sahorafax et al., 2007). Questo recupero dell'umanesimo medico non vuole rinnegare la trasformazione della ricerca biomedica e dell'esercizio professionale clinico a pratica di scienza. Vuole, anzi,

consolidare questa pratica, sottolineandone lo spirito clinico e la dimensione umana che devono permearla. Su un numero di *Lancet* del 1996 comparve un editoriale, il cui titolo la dice lunga al riguardo: *Why literature and medicine* (McLellan, 1996).

Jonathan Swift così scriveva nei suoi "Pensieri su vari argomenti": "Si credeva che Apollo, dio della medicina, fosse anche quello che mandava le malattie. In origine i due mestieri ne formavano uno solo. È ancora così!"

Questa feroce sentenza dello scrittore inglese ancora, paradossalmente, conserva un germe di verità, se lo strumento tecnologico assurge a dignità divina e il medico ne diventa cieco sacerdote.

Bibliografia

McLellan MF, Jones AH. *Why literature and medicine?* *Lancet* 1996;348:109-11.

Pellegrino ED. *The look feelings – the affinities of medicine and literature*. *Lit Med* 1982;1:19-22.

Rabuzzi KA. *Toward a new discipline*. *Lit Med* 1982;1:1-118.

Sahorafax GH, Millingos D, Peros G. *Asymptomatic cholelithiasis: is cholecystectomy really needed? A critical reappraisal 15 years after the introduction of laparoscopic cholecystectomy*. *Dig Dis Sci* 2007;52:1313-25.

RECENSIONI
BOOK REVIEWS

Filosofia chimica

ERMANN0 BENCIVEGNA, ALESSANDRO GIULIANI

Editori Riuniti UP, Roma 2014

Il testo nasce dall'incontro tra due autori ugualmente attenti all'interpretazione che della scienza emerge nella cultura contemporanea: dall'illusione che tutto sia possibile attraverso la scienza e la tecnologia, all'atteggiamento un po' disilluso di chi pensa che il vero lavoro scientifico sia ricondurre ogni ambito scientifico a qualche area della fisica già conosciuta.

La chimica come oggetto della riflessione non è un'opzione tra le molte, ma una scelta concreta che già rivela una delle tesi principali del libro: la chimica incarna una forma di pensiero determinata, un approccio generale all'esperienza che, senza forzare l'espressione, gli autori chiamano *filosofia*. Questo approccio giustifica che il libro non sia un trattato di "filosofia della chimica" ma, come il titolo esprime, una proposta di *Filosofia chimica* appunto. L'indice, in modo convincente ne rappresenta la struttura: elementi, forme, relazioni, nomi, misure, cristalli.

L'immagine della 'terra di mezzo' applicata alla chimica ripetuta più volte nel testo, riflette inoltre un aspetto importante dell'argomento presentato nel testo. La 'medietà' della chimica è legata al suo alfabeto (92 elementi appartengono alla Tavola Periodica degli Elementi) che non ammette soluzione di continuità. Nel mondo ci sono forme e la stabilità di queste forme è condizione necessaria (forse sufficiente? avanzano gli autori con un'estensione che giustamente lasciano aperta con un punto interrogativo (cfr. p. 50) perché richiederebbe un altro tipo di analisi filosofica, al di là delle pretese del libro stesso) dell'essere. Non viviamo in un mondo di ombre e di illusioni: l'astrazione matematica con cui le forme possono essere descritte ha comunque la sua ragione di veri-

tà nel mondo naturale che conosciamo mediante regolarità, *patterns* di riconoscimento.

L'intuizione estremamente interessante della potenza esplicativa della tassonomia in chimica – paradigmaticamente rappresentato nella Tavola Periodica – è ben sviluppata nel primo e secondo capitolo, evidenziando il ruolo delle relazioni nella definizione degli elementi (i nomi degli elementi chimici dipendono dalle valenze, le forme sono definite come insieme di correlazioni) e la rilevanza del contesto nella strutturazione degli stessi. Meno approfondita è la discussione filosofica del ruolo fondante delle relazioni, principalmente ricondotta alla proposta hegeliana (cfr. capitolo terzo). Ciò non di meno la lettura incoraggia a fare questo tipo di riflessione e a estendere la discussione attraverso altri autori, in parte menzionati da quelli di questo volume. Si supera comunque una visione platonica del mondo, in cui quella spazio-temporale non è considerata realtà in senso proprio perché variabile e incostante, e si discute il contributo di Frege alla filosofia moderna nel tentativo di superare uno schema monadico delle proprietà (non molto precisamente attribuito ad Aristotele, p. 54) a favore di una teoria delle relazioni, per mettere in evidenza poi la transizione successiva alla teoria delle categorie, in cui gli oggetti sono particolari funzioni d'identità.

Nel quarto e quinto capitolo si discute la matematizzazione della natura come di un processo che comprende due fasi: la traduzione delle grandezze naturali in entità matematiche e il lavoro sulle entità matematiche stesse che consente di dimenticare, almeno temporaneamente, gli oggetti o gli eventi che esse traducono. Nel capitolo sesto i cristalli liquidi vengono discussi come esempio di come le sostanze presentino una risposta altamente dipendente dal contesto. La compresenza di uno stato idrofobico (solubile nei grassi) e idrofilo (solubile in acqua) consente una discussione interessante. La differenza tra i due esiti possibili di un riversamento di olio nell'acqua, dipende dalla scala mesoscopica, dove le alternative diventano rilevanti rispetto alla stessa domanda: come si organizza l'acqua attorno all'olio?

Quest'ultimo esempio, come altri esposti con chiarezza didattica nei capitoli precedenti, illustra bene l'affermazione

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Marta Bertolaso
Università Campus Bio-Medico di Roma
Via Álvaro del Portillo 21, 00128 Roma
e-mail: m.bertolaso@unicampus.it

degli autori in apertura del testo per cui “non sono tanto gli oggetti individuali a interessare una scienza quanto piuttosto i *tipi* di oggetti” (p. 17). Detto altrimenti, la scienza non contiene nomi propri e la sua pluralità non riguarda gli eventuali referenti di tali nomi; contiene invece nomi comuni – i concetti – sotto cui cadono quei referenti e la sua pluralità riguarda le classi che corrispondono a tali concetti.

A un’analisi critica del testo, l’articolazione di concetti come quelli di spiegazione, comprensione e conoscenza introdotti nel primo capitolo, non rimangono adeguatamente soddisfatti dall’argomento a favore della rilevanza delle relazioni sviluppata nel capitolo terzo. La contrapposizione tra forze fondamentali e relazioni (p. 130) è troppo rapido e manca un argomento più soddisfacente per giustificare questo passaggio. Si sente, cioè, la mancanza di una discussione più approfondita su come gli aspetti epistemologici e ontologici si implichino a vicenda, soprattutto se prendiamo il titolo del libro sul serio. Rimane però il fatto che gli autori stessi, in alcune pagine, sembrano ricondurre il libro a obiettivi teoretici più ristretti (ma non per questo meno rilevanti): “non interessa stabilire una qualche priorità per la pratica empirica che va sotto il nome di chimica. Ci interessa invece portare alla luce una forma di attività scientifica che si manifesta con particolare vividezza nella chimica, ma si applica alla scienza – e in generale alla conoscenza – in modo del tutto trasversale” (p. 33).

Gli argomenti negativi contro il riduzionismo – “obiettivo polemico del libro” (p. 123) – inteso come la tesi che in

natura esista un livello fondamentale di oggetti e proprietà e relazioni, ossia l’unico davvero reale a cui il resto debba essere ricondotto, sono efficaci. In questa definizione di riduzionismo suddetta fundamentalità coinciderebbe, infatti, con l’indivisibilità, ma a) la verità non è necessariamente il risultato di un’analisi più fine; b) non è detto che esista un livello fondamentale. L’apertura sulla questione mesoscopica dell’ultimo capitolo e delle conclusioni, fa intravedere ulteriormente le potenzialità di questi argomenti. Occorre determinare il livello che meglio ci permette di vedere e capire quel che ci interessa, quello in cui le relazioni raggiungono il loro massimo grado predittivo, compatibilmente con le nostre capacità di indagine attraverso la tecnologia. La scala diventa quindi fondamentale.

La condivisibile “ambizione a una forma logica diversa da quella che rifiutiamo” (33) incoraggia quindi la lettura del testo. L’attenzione ai dettagli e la ricerca delle complicità, più che le contrapposizioni tra discipline diverse, costituiscono non solo lo stile del libro, ma anche la sua metodologia originale. Questi due aspetti costituiscono, a nostro parere, anche il contributo epistemologico più rilevante del testo: un’eredità ancora abbastanza inesplorata negli studi filosofici contemporanei. L’augurio che gli autori stessi fanno nell’introduzione – che altri raccolgano e continuino il lavoro – non può che essere quindi ben accolto, consigliando una lettura critica del libro da parte di specialisti e filosofi della scienza.

RECENSIONI
BOOK REVIEWS

About the living body: introduction to philosophical anatomy

MAURO BARONE, NICOLA DI STEFANO, VITTORADOLFO TAMBONE (A CURA DI)

NovaScience Inc., New York 2016

About the living body, volume collettaneo recentemente edito da NovaScience Inc., a cura di M. Barone, N. Di Stefano e V. Tambone, intende proporsi come una riflessione su quella che nel sottotitolo del lavoro è chiamata “anatomia filosofica” (*philosophical anatomy*): una descrizione del corpo, cioè, che consideri gli atti corporei come l’espressione più propria della sua essenza. Lontano dal tavolo anatomico, il corpo si dà attraverso gli atti che compie: il volume si può allora considerare come un appassionante punto di partenza per una “geografia”, certo non completa, degli atti che caratterizzano il corpo umano in quanto corpo vivente, dallo sport alla danza, dal lavoro alla preghiera, dalla cura del sé alla gravidanza.

La riflessione sul corpo è costantemente presente nella storia del pensiero occidentale, intesa come riflessione sul rapporto tra corpo e anima, tra spiritualità e materialità della vita umana. Sin dall’antichità, il corpo è stato inteso, da un lato, come mero mezzo attraverso cui conoscere, dall’altro come fine di specifici atti umani volti alla sua crescita e al suo miglioramento. Di qui il dibattito sulla natura della conoscenza e il suo rapporto col corpo, nel quale la nozione di analogia ha giocato, e probabilmente gioca ancora, un ruolo così fondamentale nella spiegazione dei processi che presiedono alla conoscenza corporea (Ghilardi, Cap. 3). Dall’altra parte, il pensiero greco, in particolare quello di Platone, da sempre ha riconosciuto, accanto al ruolo della conoscenza teoretica, la necessità di educare il corpo e di nutrirlo attraverso lo pratica sportiva (Cfr. Pensieri e Morini, Cap. 7), la musica e la danza (Cfr. Di Stefano, cap. 3). Nel mondo contemporaneo il corpo tende a presentarsi come quella realtà

che assorbe ogni cura e attenzione, cui intere branche della ricerca scientifica e della specializzazione medico-chirurgica dedicano grande attenzione, nella convinzione che il benessere della persona non possa prescindere dalla soddisfazione per il proprio aspetto esteriore, che va pertanto tutelato e curato (Cfr. Persichetti et al., Cap. 6). Questa cura del corpo, portata alle estreme conseguenze, dà luogo, come emerge dal capitolo introduttivo di Maria Teresa Russo (Cfr. Cap. 1), a un processo di decorporeizzazione, dal momento che proprio ciò che dovrebbe costituire il fondamento della nostra identità di individui viene dis-individualizzato all’interno di una realtà caratterizzata da un crescente processo di omogeneizzazione e nella quale, per dirla con Theodor W. Adorno, l’industria culturale impone, attraverso la radicalizzazione del principio di identità, l’esclusione del diverso e dunque dell’“altro”. Il risultato di questa negazione dell’alterità è il dilagare di un’alienazione nella quale i processi di reificazione, trasformando il corpo in cosa, obbediscono alle leggi della moda, leggi che, ignorando l’irreversibilità e la cumulatività che fanno della temporalità una storicità, finiscono per rendere la morte, non più giustificata da alcuna ideologia, un affare strettamente privato.

È certamente nel Novecento, e in particolare a partire da Nietzsche, che troviamo una piena rivalutazione del corpo e, connessa a questo, della temporalità; tale valorizzazione del corpo implica la fine del privilegiamento che la cultura occidentale ha assegnato all’occhio, alla vista – intesa come capacità spirituale – e dunque al *theorèin*. In questo senso si deve dire non che “so perché vedo”, ma, al contrario, che “vedo perché so”, dove “sapere” qui fa tutt’uno col “sentire”, e ciò equivale a dire che il conoscere presuppone il sentire e che non c’è atto conoscitivo che possa totalmente prescindere da una dimensione affettiva, connessa al *pathos* e più in generale corporea.

Valorizzare il corpo è allora valorizzare l’attesa rispetto alla pretesa di “vedere” tutto e il tutto; in una tale valorizzazione del corpo si trova dunque la consapevolezza che non c’è un senso finale, ovvero la parola ultima e conclusiva, poiché siamo in attesa, con la consapevolezza che quanto

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Giuseppe Di Giacomo
Sapienza Università di Roma
Piazzale Aldo Moro 5, 00185 Roma
e-mail: giuseppe.digiaco@uniroma1.it

attendiamo non arriverà mai: è questo il tragico, lo stare consapevolmente in un'attesa senza fine. La corporeità, vale a dire la finitezza, fa tutt'uno con la temporalità, nella quale soltanto si dà di volta in volta il senso, un senso che, per ciò stesso, non può che essere sempre determinato. Nella propria finitezza, tuttavia, il corpo apre, e *si apre*, a una trascendenza: l'esperienza della gravidanza. Ilaria Malagrino (Cap. 9) illustra allora come la mortalità del corpo umano sia in qualche misura riscattata dal corpo femminile, "gravido" di vita e chiamato all'eternità attraverso la finitezza dell'esistenza individuale. Allo stesso modo, ma in direzione diversa, al corpo pertiene una possibilità di trascendenza in senso verticale, attraverso la preghiera: la nozione di relazione risulta centrale nel contributo di Giulio Maspero, che tratta con competenza e profondità la differenza tra la metafisica classica e l'ontologia cristiana, con particolare attenzione alla posizione di Gregorio di Nissa (Cfr. Cap. 5).

Non a caso è proprio il corpo a essere protagonista dei grandi romanzi del Novecento, come mostra la *Recherche* proustiana, dove appare chiaramente che non solo le idee sono sempre incarnate, ma anche che l'inizio non è un vero e proprio inizio, mettendo in scena un corpo in dormiveglia che fa da *pendant* a un Narratore che scivola all'interno del racconto – escludendo così la possibilità di vedere e sapere tutto, come pretende invece il Narratore che resta all'esterno dell'opera – e una fine che, circolarmente, si ricollega all'inizio. Ma è quanto troviamo anche nell'*Ulisse* di Joyce, che può essere considerato un viaggio nella corporeità, un viaggio senza fine come mostra l'interminabile monologo finale di Molly. Nell'odissea contemporanea di Joyce, i riferimenti al cibo che ritmano i vari momenti della giornata, dalla colazione di Leopold Bloom agli spuntini dei personaggi del romanzo, mostrano come il rapporto col cibo sia per l'uomo essenzialmente, e primariamente, simbolico. Oggi più che mai siamo chiamati a interrogarci sulla sua natura profonda, di fronte ai cambiamenti ecologico-ambientali cui stiamo assistendo (Cfr. Rizza et al., Cap. 8). Così, occorre riconoscere come l'affermazione e la realizzazione del sé passano anche

attraverso la realizzazione della dimensione lavorativa della persona: nel riconoscimento e nella tutela del corpo nel lavoro, le società avanzate investono molte risorse, al fine di salvaguardare l'unità e la trascendenza della corporeità anche nella quotidianità lavorativa (Cfr. Binetti, Cap. 10).

Il corpo dunque, in quanto finitezza, in quanto superficie e apparenza che non presuppongono alcuna ulteriore essenza, è il vero protagonista dell'eroe contemporaneo: nella stanchezza di una ricerca senza fine (Kafka), o nella volontà di continuare a parlare pur sapendo che non c'è niente da dire (Beckett). E infine nella materialità della "finale" pagina bianca di *La vita, istruzioni per l'uso* di Perec, e nella temporalità infinita, che fa tutt'uno col compito infinito, di Bernhardt. In tutti questi casi è la morte come conclusione della vita a negare la parola ultima e dunque il senso finale. Finitezza e morte restano alla base della dimensione simbolica del corpo, del suo significato che eccede la materialità di cui è fatto: è qui che la psicanalisi trova il suo punto di esordio, vicino tanto alla tradizione greca quanto alla narrazione analitica dell'io tipica degli autori contemporanei (Cfr. Tambone Reyes, Cap. 4).

Pur attraversando luoghi noti alla riflessione filosofica occidentale, il volume si distingue per la novità del suo taglio rispetto al mondo anglosassone, in particolare statunitense, nel quale la riflessione antropologico-filosofica ha spesso assunto direzioni diverse ma riconducibili all'ambito della sociologia, nelle sue diverse declinazioni. Sarebbe pertanto auspicabile che il volume contribuisse al dibattito internazionale, più che a quello italiano, su temi di confine tra filosofia e scienza cari, ad esempio, alla bioetica, rispetto alla quale gli autori potrebbero rivendicare un'impostazione multidisciplinare particolarmente efficace. Da ultimo, il volume soffre la mancanza di un'articolazione sistematica dell'indice e dei contributi contenuti in esso: pur intuendosi le ragioni che legano i capitoli tra loro, i curatori avrebbero potuto fare una divisione in sezioni, che rendesse evidenti i nessi tra le diverse tematiche, affrontate peraltro sempre con grande competenza e puntualità.

RECENSIONI
BOOK REVIEWS

L'identità di genere. Pensare la differenza tra scienze, filosofia e teologia

CALOGERO CALTAGIRONE, CETTINA MILITELLO (A CURA DI)

EDB, Bologna 2015

Natura e cultura nella questione del genere

FIorenzo FACCHINI (A CURA DI)

EDB, Bologna 2015

Due volumi che affrontano una questione quanto mai attuale e discussa, quella dell'identità di genere, che chiama in causa diverse discipline, quali la filosofia, la biologia, la teologia e la psicologia. La raccolta di saggi curata da Calogero Caltagirone, docente di Filosofia Morale all'Università Lumsa e da Cettina Militello, direttrice della Cattedra "Donna e Cristianesimo" presso la Pontificia Facoltà Teologica Marianum, contiene gli interventi all'XI Colloquio dell'Istituto Costanza Scelfo per i problemi dei laici e delle donne nella Chiesa, diretto dalla stessa Militello. L'ispirazione di fondo è il confronto tra filosofia, teologia e neuroscienze sulla questione dell'identità che, come afferma la curatrice nella premessa, è un concetto chiave: "ci consente, infatti, di affermare la permanenza del nostro io, pur nel mutare delle contestualità spazio-temporali. Si tratta di dire ciò che siamo, nel segno della permanenza" (p. 6). La questione dell'identità pone immediatamente quella della sessuazione, a lungo considerata nella sua dimensione funzionale-riproduttiva e scarsamente valorizzata nella sua dimensione simbolica e culturale di "differenza di genere". D'altra parte, mentre decenni di dibattiti femministi hanno considerato la differenza in tensione con l'uguaglianza, ora essa è in tensione con l'identità.

Oggi, infatti, sulla scia delle filosofie decostruzioniste, non è più la differenza fra i sessi a essere enfatizzata, ma le differenze, che finiscono per moltiplicarsi mettendo in discussione la permanenza di un'identità uguale a se stessa. Non a caso è proprio il corpo a essere considerato antiquato e dunque manipolabile come il *cyborg* postumano teorizzato da Donna Haraway, che offre a Ubaldo Fadini lo spunto per mettere in luce i potenziali deliri della tecnica. Invece è proprio il corpo a rappresentare lo zoccolo duro, l'inaggirabile *differenza delle differenze*: ben venga, dunque, un'analisi attenta della condizione sessuata a partire proprio dai dati biologici e neuroscientifici, come nei contributi di Claudia Martini e di Cloe Taddei-Ferretti. Solo la prospettiva filosofica, d'altro canto, può mettere in luce il significato profondo della differenza, rispondere all'interrogativo sul suo carattere essenziale oppure accidentale e chiarirne la dimensione personale, come propongono Giorgia Salatiello e Carmelo Vigna. È ancora la filosofia a consentire di riflettere sulla questione della reciprocità dei due sessi, che non è né incompletezza né semplice complementarità, secondo l'analisi di Calogero Caltagirone.

Il volume curato da Fiorenzo Facchini, professore emerito di Antropologia presso l'Università di Bologna, che raccoglie i contributi del seminario di studio organizzato dall'Istituto *Veritatis Splendor* il 29 marzo 2014, affronta il tema dal punto di vista del rapporto tra natura e cultura. Come sottolinea il curatore nella presentazione, "natura" rischia oggi di diventare una categoria irrilevante o residuale, in una cultura che invece enfatizza gli aspetti discorsivi e culturali delle diverse dimensioni della persona. Se è vero che lo sviluppo dell'identità dipende direttamente dai modelli educativi,

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

Maria Teresa Russo
Università Campus Bio-Medico di Roma
Via Álvaro del Portillo 21, 00128 Roma
e-mail: m.russo@unicampus.it

dai legami di volta in volta instaurati e dai condizionamenti sociali, è anche vero però che ciascuno introietta tutte queste influenze in un processo originale e insostituibile, entro una continuità identitaria. Come osserva Francesco Botturi, quando utilizziamo il termine “natura” nel senso di “natura umana”, questa da una parte è un dato, mentre dall’altra è un compito, una potenzialità da sviluppare. “Nella natura umana vi è *la compresenza di natura e di ragione*, per essere più precisi di *natura in quanto natura* e di *natura in quanto ragione* e, quindi, la loro *reciproca ricomprensione*: la natura umana non fa che esercitarsi secondo la sua naturalità data, mentre la razionalità di tale natura è in grado di conoscerla e di interpretarla e dunque di storicizzarla” (p. 46).

Nel volume uno spazio speciale è dedicato al tema dello sviluppo dell’identità all’interno delle famiglie omogenitoriali, sia dal punto di vista psicopedagogico, con i contributi di Michele Sesta, Eugenia Scabini e Roberto Farné, sia dal punto di vista giuridico e giurisprudenziale, con i saggi di

Carlo Cardia e di Paolo Cavana. L’interrogativo inevaso nei dibattiti sulle famiglie omogenitoriali è quello sull’origine e sulla genealogia. Il problema non è se un bambino possa o no ricevere cure adeguate da parte di una coppia dello stesso sesso, ma come e a quale prezzo possa strutturarsi un’identità solida sulla base di un vuoto di origine. Come osserva la Scabini, “Il vuoto di origine dei figli di coppie omogenere riguarda non solo l’assente (il padre nel caso della fecondazione eterologa, o la madre nel caso dell’utero in affitto), ma anche la linea paterna e materna” (p. 149).

In sintesi, due volumi che costituiscono uno strumento di grande utilità non soltanto per orientarsi nella selva terminologica, in cui le categorie implicate sono incerte e ambigue (anche a motivo della fioritura di anglicismi), ma anche per andare alle radici di questioni spesso trattate con approssimazione o con foga ideologica e soffermarsi invece ad analizzarle con una paziente “fatica del concetto”.