

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.cinquel@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; Zorec 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 *Scrub*). 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 abitudini 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

- Alsabaie 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/09062011IIRAPPOROTODILAVOROCARED.pdf [3 aprile 2016].
- Manpower Group. *Soft skills for Talent 2014*. www.manpowergroup.it/indagine-soft-skills-manpowegroup [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.
- Staneck 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.