

## 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, ri-generandola 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 dandogli 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"<sup>1</sup> (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.

<sup>1</sup> 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* (Durkeim, 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 (Koniczka, 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.