

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-taglio 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. Universidad 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 genesità 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 (Tambone 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 deterioro 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 le 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 fermezza 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: Bertoloso 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*. Medici 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.