

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

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

PAOLA BINETTI

Università Campus Bio-Medico di Roma

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

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

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

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

Indirizzo per la corrispondenza
Address for correspondence

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

Premessa

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

La formazione come processo di discontinuità costruttiva

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

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

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

Setting formativo e curriculum nascosto

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

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

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

L'*hidden curriculum* nei processi valutazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'hidden curriculum tra tradizione e innovazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In conclusione

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

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

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

Bibliografia

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