The School Institution and the Risk of Undercutting Education

Enricomaria Corbi

In the past few weeks, a tragic series of femicides and, notably, the collective shock caused by the Giulia Cecchettin case, has prompted a surge in public opinion calling for affective education, potentially including sexual education, and, more broadly, education on equal gender relations. It is undeniable that we are engaged in a battle for civilisation (perhaps one of the few instances where this term, at times overused, regains a precise meaning). One of the primary arenas for this battle is the realm of culture, with its deep, millennia-old structures. Consequently, education must be a focal point for action, particularly in a long-term perspective, as it holds the potential for the most radical and extensive transformations.

While endorsing this viewpoint, in this reflection, I would like to explore some critical aspects. First and foremost, it is noteworthy to observe the automatic reaction of opinion leaders, subsequently echoed rather mechanically throughout the entire public discourse on the issue, urging for (more) education in response to social emergencies. On the one hand, this reaction corresponds to the phenomenon of the "educationalisation" of social issues, an "ongoing modernisation process" (Depaepe, 2012: 167) "in which social problems were shifted away from economic, political, and ethical discursive frameworks and gradually absorbed into educational discursive frameworks" (Fendler, 2018: 1169; See also Tröhler, 2016). In this process, there is a reliance on modern-Enlightenment trust (though not without connections to religious sources, especially of Protestant origin) in the efficacy of education, primarily channeled through the quintessential modern agency – the educational system – aiming to fortify more advanced structures within society.

However, in the late-modern context, one cannot shake off the suspicion that turning to an educational response implies motives that are less 'progressive' and more connected to a desire for delegating responsibility, thereby absolving other institutional actors from the necessary commitment to social transformation. Put bluntly, perhaps a bit too much, adhering to a well-established modern sensibility (as encapsulated by the concept of "educationalisation"), a range of burdens that should be con-

Civitas educationis, a. XII, n. 2, dicembre 2023 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222308678 • DOI: 10.7413/2281-9568073
© 2023 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

fronted through collective intervention is unloaded onto the school institution. What might seem like the utmost recognition of the school system is, in fact, a gesture of isolating it: it is 'left alone' to intervene. I believe that we, as educators, should approach this form of educationalisation of social issues with suspicion and, instead, contribute to rediscovering genuinely progressive approaches to it.

Looking at the issue from a different perspective: what I have referred to as the automatic nature of the public response indicates a fundamental instrumentalisation of the educational mission. It is subordinated to agendas formulated elsewhere, with education and training professionals being exploited as technicians assigned to implement these agendas (for insights into the relationship between education and society and the risks of instrumentalisation and subordination to non-pedagogical agendas, see Carusi & Szkudlarek, 2020; Biesta, 2022). In this sense, once again, what might seem an act of maximal appreciation for the educational enterprise fundamentally stems from its devaluation and a reluctance to acknowledge its specific potential for interpreting phenomena and intervention.

In this context, it is not surprising that the call to schools often results in a request to allocate a time slot within the school day. This approach is lazy, lacks creativity, and is indicative of the underlying perception of school, essentially tethered to the school timetable. For instance, in response to a series of road accidents, road safety education has become "one of the priorities on which the Ministry of Education is working to promote a culture of road safety among young people" (see https://www.miur.gov.it/educazione-stradale); in recent weeks, it has shifted to affective education... until the next emergency arises.

It is crucial to clarify the reservation expressed here: I do not contest the opportunity to mobilise schools for what I have defined as "civilisation battles". However, doing so without taking the opportunity to rethink the role, function, and meaning of such an institution from its very foundations is short-sighted. If the overall configuration remains untouched and everything boils down to a mere reshuffling (or, more accurately, congestion) of the schedule, the inclusion of these new 'subjects' is futile and, in fact, risks accelerating the sense of emptiness that schools are currently experiencing.

In my opinion, the task of us pedagogists is to resist the allure of a certain public discourse and, instead, contribute to advancing the debate, bringing it to the level achieved by two twentieth-century masters at the beginning and end of the last century: Dewey (1976[1902]) with his *The School as Social Centre* and Massa (1997) with *Cambiare la Scuola* (Changing the School Institution). These are just two examples, but powerful ones, of reflection on a comprehensive redefinition of the school institution that enables it to respond to the new challenges of contemporaneity (upon revisiting their pages, one finds extremely relevant insights even in reference to the most current discussions in the media).

Invoking these two great theorists and citing their scientific texts does not imply that I believe our contribution should disregard the need to

reach the general public. I am convinced that we must seek communicative forms, channels, and methods that enable a broader dissemination of our discourse. However, we will not achieve this goal if we limit ourselves to reiterating the mantras of public opinion and the undercutting of "educationalisation" that we should be wary of, both as citizens first and then as pedagogists.

Bibliography

Biesta, G.J.J. (2022), "Why the Form of Teaching Matters: Defending the Integrity of Education and of the Work of Teachers beyond Agendas and Good Intentions", in *Revista de Educación*, n. 395, pp. 13-33, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519.

Carusi, T. & Szkudlarek, T. (2020), "Education is Society ... And There Is No Society: The Ontological Turn of Education", in *Policy Futures in Education*, Vol. 18, n. 7, pp. 907-921, doi: 10.1177/1478210320933018.

Depaepe, M. (2012), *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*, Leuven: Leuven University Press.

Dewey, J. (1976[1902]), "The School as Social Centre", in J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 2: 1902-1903, Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 80-93.

Fendler, L. (2018), "Educationalization", in P. Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, Cham: Springer, pp. 1169-1184.

Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola*, Roma-Bari: Laterza.

Tröhler, D. (2016), "Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World", in M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, Cham and Singapore*: Springer Science + Business Media Singapore, doi: 10.1007/978-981-287-532-7_8-1.

La scuola e il rischio di pedagogizzazione al ribasso

Enricomaria Corbi

Nelle ultime settimane, a causa del tragico susseguirsi di femminicidi e, in particolare, dello shock provocato dalla vicenda di Giulia Cecchettin, si è alzata un'ondata di opinione pubblica a invocare l'educazione affettiva, se possibile anche quella sessuale e, più in generale, un'educazione a relazioni di genere paritarie. Non si può che essere d'accordo col fatto che abbiamo a che fare con una battaglia di civiltà (forse è questo uno dei pochi casi in cui tale dizione, talora un po' frusta, riacquista un senso preciso), che uno dei fronti principali in cui si debba svolgerla è quello della cultura – e delle strutture profonde, plurimillenarie, di essa – e che, quindi, l'educazione debba essere uno dei campi privilegiati di azione e sicuramente quello che, in una prospettiva di *longue durée*, può operare le trasformazioni più radicali e di ampia portata.

Pur condividendo questa impostazione, in questa mia riflessione vorrei esplorarne alcune criticità. Anzitutto, colpisce l'automatismo con cui gli *opinion leader*, seguiti poi, in maniera alquanto meccanica, da tutto il dibattito pubblico, rispondono, di fronte a emergenze sociali, con l'appello alla necessità di (più) educazione. Da un lato, ciò risponde al fenomeno della "pedagogizzazione" delle questioni sociali che è un "processo di modernizzazione in corso" (Depaepe, 2012: 167) e che consiste nel fatto che "i problemi sociali furono trasferiti [*shifted away*] da cornici discorsive economiche, politiche ed etiche e assorbiti gradualmente in cornici discorsive pedagogiche" (Fendler, 2018: 1169; Cfr. anche Tröhler, 2016). Gioca, in tale processo, una fiducia moderno-illuministica (non priva però di agganci a fonti religiose, specialmente di matrice protestante) nel potere dell'educazione e, anzitutto ma non solo, di quell'agenzia moderna per eccellenza che è il sistema scolastico, al fine di consolidare assetti più avanzati della società.

Dall'altro lato, però, nella congiuntura tardo-moderna, non ci si può sottrarre al sospetto che il ricorso alla risposta educativa implichi moventi meno 'progressivi' e più legati a una volontà di delega deresponsabilizzante, che assolva altri attori istituzionali dall'impegno di trasformazione sociale necessaria. Detto in maniera forse un po' troppo *tranchant*: sulla scorta di una consolidata sensibilità moderna (quella colta dal concetto di "pedagogizzazione") si scaricano sulla scuola una serie di problematiche che non si è disposti ad affrontare con la dovuta coralità di intervento.

Civitas educationis, a. XII, n. 2, dicembre 2023 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222308678 • DOI: 10.7413/2281-9568074
© 2023 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

In quello che potrebbe apparire il gesto di massimo riconoscimento della scuola, si cela, invece, un gesto di suo isolamento: essa è 'lasciata sola' a intervenire. Credo che noi pedagogisti dovremmo guardare con sospetto *questa* forma di pedagogizzazione delle questioni sociali e contribuire, invece, a riscoprire modalità genuinamente progressive di essa.

Per accostarsi alla questione da altra angolatura: quello che ho definito l'automatismo della risposta pubblica rimanda a una fondamentale strumentalizzazione della missione educativa, subordinata ad agende elaborate altrove, con i professionisti dell'educazione e della formazione adoperati come dei tecnici che debbano realizzarle (sulla questione della relazione educazione/società e dei rischi di strumentalizzazione e di subordinazione ad agende non-pedagogiche, cfr. Carusi & Szkudlarek, 2020; Biesta, 2022). In questo senso, ancora una volta quello che potrebbe sembrare un atto di massima valorizzazione dell'impresa educativa, nasce fondamentalmente da una sua svalutazione e da una indisponibilità ad accoglierne le specifiche potenzialità di interpretazione dei fenomeni e di intervento.

In questo quadro, non sorprende che l'appello alla scuola si traduca per lo più nella richiesta di aggiungere uno slot nella giornata scolastica con mossa pigra, priva di creatività e denunciante l'idea che si ha della scuola, in ultima istanza quella dell'orario scolastico. Così, in presenza di una serie di incidenti stradali, l'educazione stradale diviene "una delle priorità su cui il Miur lavora per promuovere tra i giovani la cultura della sicurezza in strada" (cfr. https://www.miur.gov.it/educazione-stradale); in queste settimane, è scoccata l'ora dell'educazione affettiva … in attesa della prossima emergenza.

È ben chiarire la riserva che qui si vuole esprimere: non si contesta minimamente l'opportunità di mobilitare la scuola per quelle che ho sopra definito "battaglie di civiltà" ma è miope farlo senza che ciò sia l'occasione per ripensare *ab imis fundamentis* ruolo, funzione, significato di tale istituzione. Se si lascia intatta la configurazione complessiva e tutto si riduce a una rimodulazione (o, piuttosto, ingolfamento) di orario, l'inserzione di tali nuove 'materie' è inutile e, anzi, rischia di accelerare lo svuotamento di senso che la scuola sta vivendo.

Il compito di noi pedagogisti è di resistere, secondo me, alle sirene di un certo discorso pubblico e contribuire, invece, all'avanzamento del dibattito, portandolo all'altezza cui lo portarono due maestri novecenteschi, all'inizio e alla fine del secolo scorso: il Dewey (1976[1902]) di *The School as Social Centre* e il Massa (1997) di *Cambiare la scuola*. Sono solo due esempi, ma potenti, di una riflessione su una ridefinizione complessiva dell'istituzione scolastica che le consenta di rispondere alle nuove sfide della contemporaneità (e, a rileggere le loro pagine, si trovano spunti attualissimi anche in riferimento alle più attuali discussioni presenti sulla stampa).

Aver richiamato due grandi teorici e due testi scientifici non significa che ritenga che il nostro apporto non debba tener conto dell'esigenza di arrivare anche al grande pubblico e sono convinto che dobbiamo cercare forme comunicative, canali, modalità che ci consentano una più ampia

penetrazione del nostro discorso. Ma non conseguiremo questo obiettivo se ci limiteremo a riproporre i mantra dell'opinione pubblica e di quella "pedagogizzazione" al ribasso di cui dovremmo diffidare, come cittadini prima ancora che come pedagogisti.

Bibliografia

Biesta, G.J.J. (2022), "Why the Form of Teaching Matters: Defending the Integrity of Education and of the Work of Teachers beyond Agendas and Good Intentions", in *Revista de Educación*, n. 395, pp. 13-33, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519.

Carusi, T. & Szkudlarek, T. (2020), "Education is Society ... And There Is No Society: The Ontological Turn of Education", in *Policy Futures in Education*, Vol. 18, n. 7, pp. 907-921, doi: 10.1177/1478210320933018.

Depaepe, M. (2012), *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*, Leuven: Leuven University Press.

Dewey, J. (1976[1902]), "The School as Social Centre", in J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey,* vol. 2: 1902-1903, Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 80-93.

Fendler, L. (2018), "Educationalization", in P. Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, Cham: Springer, pp. 1169-1184.

Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola*, Roma-Bari: Laterza.

Tröhler, D. (2016), "Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World", in M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Cham and Singapore: Springer Science + Business Media Singapore, doi: 10.1007/978-981-287-532-7_8-1.