



Pedagogia critica: Henry A. Giroux
e i problemi della scuola negli Stati Uniti.
“Riaccendere l’immaginazione” nell’era dei test e dell’accountability
Critical pedagogy: Henry A. Giroux and problems
of the school in the United States.
“Rekindling the imagination” in the era of testing and accountability

Luisella Tizzi

Free University of Bozen-Bolzano
luisella.tizzi@gmail.com

ABSTRACT

In this contribution, after having introduced the main ways in which we can consider the relation between “critics” and pedagogy, we will present the basic features of the U.S. pedagogical movement known as Critical Pedagogy, focusing in particular on the work of one of its most important representatives: Henry A. Giroux. In this issue, we propose also the translation of an article written by the same author about contemporary American schools, afflicted by the obsession with measurements, high-stake testing, decreasing funding, in which he claims for the necessity to reconsider education as a favorite place for the reevaluation of imagination, civic engagement and hope.

In questo contributo, dopo aver introdotto i principali modi con cui si può intendere il rapporto tra “critica” e pedagogia, si presentano i caratteri fondamentali del movimento pedagogico statunitense noto come Critical Pedagogy, soffermandosi soprattutto sul lavoro di uno dei suoi principali esponenti: Henry A. Giroux. In questo numero, si propone anche la traduzione di un articolo che lo stesso autore ha scritto sulla scuola americana contemporanea, afflitta dall’ossessione per i sistemi di valutazione, i test, il taglio dei fondi pubblici, e in cui si rivendica la necessità di riconsiderare l’educazione come luogo privilegiato per la riscoperta dell’immaginazione, l’impegno civile e la speranza.

KEYWORDS

Critical Pedagogy, Henry A. Giroux, US education system, test, accountability, creativeness.

Pedagogia critica, Henry A. Giroux, sistema educativo statunitense, test, accountability, creatività.

1. Pedagogia e “critica”

Questo contributo ha tra i suoi scopi principali quello di presentare un articolo scritto dallo studioso americano Henry A. Giroux, considerato uno dei più brillanti esponenti del movimento pedagogico statunitense noto con il nome di *Critical Pedagogy*. In questo articolo, l'autore dipinge un ritratto impietoso della situazione della scuola contemporanea negli Stati Uniti, caratterizzata dall'ossessione per i sistemi di valutazione, da un insegnamento mirato ai test, da riforme guidate dai principi del mercato, in cui ben poco spazio è lasciato al pensiero critico, all'immaginazione e alla creatività. Oltre a proporre l'articolo, tuttavia, intendiamo dedicarci ad alcuni chiarimenti relativi ai modi con cui si può intendere il rapporto tra “critica” e pedagogia, concetti che il movimento, di cui Giroux fa parte, porta nel suo stesso nome.

La parola “critica”, come è noto, deriva dal greco *kritiké* e designa l'arte o la scienza del “giudicare”, ossia dell'esprimere un giudizio o apprezzamento relativo alla ‘validità’ o al ‘valore’ di qualcosa (Colicchi, 2009, p. 66). Essa, quindi, può essere considerata come quell'attività umana “in virtù della quale la nostra conoscenza non si riduce ad un aggregato informe di dati d'esperienza passivamente accolti o a una massa di semplici opinioni non vagliate”, bensì a “una attività del pensiero come giudizio consapevole che investe credenze o azioni” (ivi, pp. 66-67).

Ma come si lega il concetto di “critica” alla pedagogia? Che cosa intendiamo o possiamo intendere per “pedagogia critica”? Un modello di “pensiero critico” in pedagogia, in effetti, possiamo rintracciarlo già alle origini di questa scienza, con Socrate e il suo metodo dialogico che “libera le coscienze e poi le spinge a universalizzare e radicalizzare il pensiero”, nonché con l'idea di una formazione umana intesa come maieutica, che “risveglia, solleva dubbi, sollecita a ricercare” (Cambi, 2011, p. 38). In seguito, il legame tra pedagogia e “critica” sembra essersi delineato lungo due principali modelli: da una parte, infatti, il rapporto tra pedagogia e “critica” è stato inteso nel senso di un'attività di critica sul discorso pedagogico stesso, sugli oggetti, le strutture, i modelli, il linguaggio, i compiti e gli obiettivi, configurandosi cioè come un lavoro di natura epistemologica (Cambi, 2008); dall'altra parte esso si è estrinsecato come una critica radicale alle pratiche e alle istituzioni educative di un certo contesto storico-sociale, finalizzata al loro cambiamento e trasformazione. In questo secondo senso, alcuni modelli di “pedagogia critica” possono essere individuati, ad esempio, in Comenio e nel suo ideale pansofico dell’“insegnare tutto a tutti”, in Rousseau, artefice di quella “rivoluzione copernicana” che mette al centro del processo educativo il fanciullo, contrariamente alle idee dominanti nel suo tempo, nella pedagogia di Maria Montessori o di John Dewey, che hanno comportato un profondo ripensamento delle pratiche e delle istituzioni educative (Cambi, 2009). In anni più vicini a noi, possiamo individuare nella stagione del Sessantotto, a partire dal Maggio francese, una critica radicale alla società del tempo e alle sue istituzioni, specie quelle educative, messe in discussione nei loro fini e nei saperi trasmessi, evento che ha comportato una trasformazione culturale, una rilettura radicale dell'organizzazione scientifica e sociale della conoscenza, nonché un'analisi delle istituzioni educative e del loro ruolo (Cambi, 2011, p. 357). È in questo clima che si sviluppano pedagogie finalizzate allo “smascheramento” delle pedagogie implicite della scuola, vista ora come luogo della “riproduzione” della cultura borghese e capitalista (ivi, pp. 358-359). In Francia, è stato soprattutto Althusser a sottolineare la funzione di riproduzione ideologico-politica e della divisione sociale del lavoro attuata dallo Stato tramite i suoi apparati, tra cui la scuola (Cambi, 2008). In Italia, può essere considerata esemplare l'esperienza di Don Milani e della Scuola di Barbiana che, con la famosa *Lettera*

a una professoressa, intendeva condannare la scuola borghese e le sue pratiche didattiche classiste e discriminatorie (Cambi, 2011, p. 361). Altre pedagogie “radicali” possono essere rintracciate nel lavoro di Illich e nel movimento per la *descolarizzazione*, con cui si intendeva sottrarre la formazione dei giovani all’ideologia del potere costituito e dar vita a forme di inculturazione alternative a quelle della scuola, attente alla “formazione umana e sociale di ogni uomo” (*ivi*, p. 360). Anche la *pedagogia degli oppressi* di Freire, si propone la *coscientizzazione* dei gruppi sociali più marginali, a cui cerca di restituire la parola e la capacità di analisi dei processi storici e sociali (*ivi*, pp. 360-361).

L’altro aspetto del legame tra critica e pedagogia, cui abbiamo sopra accennato, è quello che è stato declinato nel senso di una critica della pedagogia in quanto scienza, cioè come riflessione sulle sue categorie fondative, la sua specificità e autonomia, i suoi metodi, il suo linguaggio. Si tratta in questo caso di un discorso di natura soprattutto epistemologica, che, in Italia, è stato condotto da diverse generazioni di pedagogisti: ricordiamo ad esempio autori come Visalberghi, Laporta, Cives, Granese, Colicchi, Cambi, Piromallo Gambardella, Flores D’Arcais (Colicchi, 2009; Cambi, 2009). Questo secondo modo di legare pedagogia e “critica”, che possiamo definire come “pedagogia critica in quanto critica della pedagogia” (Cambi, 2009, p. 120), si caratterizza per l’impegno teso ad attivare una riflessività aperta sulla specificità del sapere pedagogico ed illuminarne così la struttura, il senso, l’oggetto, le categorie logiche e di contenuto, configurandosi come una frontiera in movimento a livello teorico e pratico, “nel tempo della globalizzazione, del disincanto, del postmoderno” (Cambi, 2009, p. 125).

Poiché il nostro contributo è centrato su un movimento nato negli Stati Uniti, intendiamo qui soffermarci anche sui principali modelli di “pedagogia critica” presenti in area anglofona, che si rifanno peraltro a diverse tradizioni filosofiche e a variegate matrici epistemologiche (*ivi*, p. 55). Nel complesso insieme di questi modelli, si possono individuare almeno due importanti percorsi di ricerca che, pur condividendo alcuni elementi, si sono spesso scontrati e contrapposti. Un primo filone di ricerca è un orientamento di studi di matrice epistemologico-analitica che prende il nome di *Critical Thinking*, il cui scopo principale è indagare “la dimensione della razionalità critica della pedagogia” (*ibid.*). Questo movimento, sorto negli anni Sessanta-Settanta negli Stati Uniti, ha cercato di sviluppare modelli di insegnamento e apprendimento all’interno di un’epistemologia pedagogica riflessiva e critica che, a partire dalla filosofia analitica, si è successivamente aperto agli apporti dell’analisi del linguaggio ordinario e dell’ermeneutica continentale, caratterizzandosi sia per la sua istanza di meta criticità – analisi delle strutture logico-discorsive della pedagogia – che per l’analisi delle pratiche educative operandone una continua rilettura e reinterpretazione (*ivi*, pp. 56-58). Secondo questo orientamento, di cui fanno parte autori come Israel Schefler, Robert H. Ennis, Harvey Siegel, John Peck e Richard Paul, essere “critici” significa essere capaci di riconoscere false argomentazioni, asserzioni carenti a livello di evidenza, ambiguità e oscurità terminologiche e concettuali e implica l’esigenza di formare individui critici, “capaci di esprimere e analizzare criticamente la logica degli argomenti che è sottesa alla nostra vita ordinaria” (*ivi*, p. 58). Il pensiero critico, quindi, viene legato alla facoltà di giudizio, cioè alla “capacità di formarsi opinioni ragionevoli, di fare delle valutazioni, di pervenire a delle conclusioni in modo autonomo ed efficace”, nonché alla disponibilità ad un’indagine tesa a “individuare e argomentare i fondamenti logici e le ragioni che orientano il pensare e l’agire umano” (*ivi*, p. 59). Gli autori che fanno capo a questo indirizzo, inoltre, distinguono tra una razionalità critica intesa come insieme di abilità, di competenze che “la mente formata criticamente è in grado di appli-

care alla risoluzione di problemi, a scelte e decisioni” e una nozione di razionalità intesa come insieme di disposizioni, come una sorta di attitudine, avente “carattere permanente, profondamente assimilato da una mente critica” (*ibid.*). Il giudizio critico, quindi, viene a collocarsi nel complesso intreccio delle dimensioni comunicative, conoscitive, motivazionali ed esistenziali dell’essere umano, andando al di là della mera sfera cognitiva o della capacità di *problem solving*, per estendersi invece “alla dimensione globale della mente” (*ivi*, p. 60).

Un secondo orientamento ascrivibile al modello del “pensiero critico” è quello che va sotto il nome di *Critical Pedagogy*, il movimento pedagogico statunitense che intendiamo presentare con questo contributo. A differenza del precedente, esso si colloca al di fuori della prospettiva epistemologica analitica e attinge invece da diverse tradizioni di pensiero, che spaziano dalla teoria critica della Scuola di Francoforte, alla pedagogia di Paulo Freire, al lavoro di Dewey e alle teorie gramsciane, caratterizzandosi per il tentativo di coniugare alcuni aspetti della modernità con il postmoderno, in cui “vanno a confluire tematiche e questioni relative alla multiculturalità, alla soggettività femminile, alla ‘testualità’” (*ivi*, pp. 69-70). La *Critical Pedagogy*, che si diffonde negli Stati Uniti a partire dalla fine degli anni Settanta, si distingue per il suo impegno teorico-pratico rivolto “all’analisi politica, sociale ed economica del sistema educativo e delle possibilità di trasformazione di esso in termini di giustizia sociale, diritti riconosciuti alle minoranze, attenzione per le tematiche della differenza”, nonché per un’idea di emancipazione del soggetto umano (*ivi*, p. 70). Questa scuola di pensiero intende superare la concezione meramente “riproduttiva” dell’educazione, per considerare invece la dimensione scolastica ed educativa come uno spazio di negoziazione, di trasformazione e di resistenza, in cui la conoscenza va intesa come un processo socialmente costruito in cui è centrale la categoria dell’*empowerment*, ossia la capacità dei soggetti in formazione di “sviluppare capacità critiche, competenze cognitive e interpretative riguardo al proprio stesso processo di crescita”, per essere al tempo stesso “un prodotto e un produttore della storicità della cultura” (*ivi*, p. 79).

Questi due orientamenti, dunque, condividono l’obiettivo della “criticità” in educazione, pur proponendone visioni che differiscono per diversi aspetti. Se entrambi partono dall’idea che sia necessario liberare i soggetti da false credenze, distorsioni e inesattezze nella percezione della realtà che li circonda, la *Critical Pedagogy* pone un maggiore accento sul fatto che la società si caratterizzi fondamentalmente per la distribuzione ineguale del potere e, di conseguenza, la principale preoccupazione dei *critical pedagogues* è relativa alle influenze che il sistema educativo e culturale in genere può avere nel perpetuare e legittimare lo status quo (Burbules e Berk, 1999). Il punto di partenza della *Critical Pedagogy*, in sostanza, è il riconoscimento della presenza di ingiustizie nella società e la necessità di trasformare relazioni sociali oppressive, antidemocratiche e inique. Lo scopo principale dei sostenitori del *Critical Thinking*, invece, è stimolare abiti di pensiero basati sul discernimento, l’evidenza, l’analisi delle ragioni delle nostre stesse azioni, convinzioni e modi di vivere, tutte condizioni che possono avere un effetto emancipante per i diversi gruppi e classi sociali, obiettivo che però, in questo indirizzo di pensiero, resta più implicito e in secondo piano (*ibid.*). La diversa impostazione dei due movimenti di pensiero porta ad alcune conseguenze a livello di obiettivi educativi: per il *Critical Thinking* lo sviluppo della razionalità in sé sembra essere il principale scopo dell’educazione e prevede lo sviluppo di determinate abilità e disposizioni, mentre la *Critical Pedagogy* intende innanzitutto sollevare questioni relative alle ineguaglianze nel potere e stimolare una coscienza critica che porti alla ricerca dell’emancipazione e della giustizia (*ibid.*).

Nel contesto anglo-americano, dunque, sono presenti almeno queste due diverse declinazioni di pensiero “critico” in pedagogia, che, pur avendo in comune l’obiettivo di una ragione umana libera da condizionamenti e imposizioni di verità indiscusse, si distinguono negli assunti di base e negli scopi ultimi dell’educazione. In questo lavoro si prende in considerazione la seconda prospettiva, ma ci è sembrato comunque opportuno dare conto del fatto che essa non è certo l’unico modello di “critica” in pedagogia nel contesto preso in esame, ma che essa si confronta e scontra anche con altri orientamenti.

Poiché presentiamo l’articolo di Henry A. Giroux sulla scuola americana, intendiamo soffermarci ancora un momento sulle origini e i caratteri fondamentali del movimento della *Critical Pedagogy*, focalizzando l’attenzione soprattutto sul lavoro di questo importante studioso.

2. Le origini della *Critical Pedagogy* statunitense e il lavoro di Henry A. Giroux

Con il termine *Critical Pedagogy* si intende designare quel variegato movimento pedagogico che si è sviluppato negli Stati Uniti a partire dalla fine degli anni '70, grazie soprattutto ad alcuni autori che hanno cercato di diffondere il pensiero di Paulo Freire in Nord America. Essa, quindi, trae le sue origini da un discorso che nasce in Sudamerica e di cui diversi studiosi, che operano per lo più nelle università statunitensi, ma che sono spesso anche attivisti a livello sociale, si sono “appropriati” (McLaren e Kincheloe, 2007, p. 11). Dopo la pubblicazione in inglese, nel 1970, de *La pedagogia degli oppressi* di Freire, infatti, diversi studiosi nel campo dell’educazione e di altre discipline hanno cercato di adattare le idee del pedagogista brasiliano al contesto del cosiddetto “Primo Mondo” (*ivi*, p. 12), dove spesso le sofferenze umane restano magari più nascoste, ma non per questo esse possono essere considerate assenti (*ivi*, p. 20). Il famoso testo di Freire, quindi, ha avuto una grande influenza sullo sviluppo del movimento ed è considerato una sorta di “spartiacque” per gli educatori radicali e per tutti coloro che sono impegnati nelle lotte sociali negli Stati Uniti (Malott e Porfilio, 2011, p. XLIV). Molti autori appartenenti alla corrente, infatti, hanno vissuto gli anni della svolta conservatrice di Reagan, della Thatcher, di Bush e sono stati testimoni, sia come spettatori che come partecipanti, dell’emergere di movimenti di contro-cultura che hanno dato forma alle loro “pedagogie critiche”, basate sulle loro specifiche esperienze ed identità (*ivi*, p. LIX). Questi autori, tra cui possiamo annoverare, oltre a Henry A. Giroux, anche Peter McLaren, Ira Shor, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Sandy Grande, Antonia Darder, bell hooks¹, Donald Macedo, hanno svolto importanti analisi critiche dei modi con cui le dinamiche del potere operano sui sistemi socio-politici ed educativi (*ivi*, p. 6)². Sin dalle origini, quindi, la *Critical Pedagogy* è stata al centro degli sforzi per costruire alternative

1 Pseudonimo di Gloria Jean Watkins, che l’autrice ha scelto di scrivere con lettere minuscole, per attirare l’attenzione sul suo messaggio, più che su se stessa. Per queste e altre informazioni si veda l’indirizzo internet <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/271343/bell-hooks>, ultimo accesso del 03.03.2014.

2 Altri autori che vogliamo ricordare sono Jean Anyon, Gloria Anzaldúa, Micheal Apple, Stanley Aronowitz, Noah DeLissovoy, Ramin Farahmandpur, Maxine Greene, Barry Kanpol, Gloria Ladson-Billings, Patti Lather, Sheila Macrine, Ernest Morrell, Sonia Nieto, Jeannie Oakes, Christine Sleeter, Leila Vilaverde, Lois Weiner, Joan Wink.

sociali “credibili e convincenti” (*ivi*, p. 23), sollevando questioni relative alla formazione degli insegnanti, alla *critical literacy*, alle politiche scolastiche e alle riforme della scuola (*ivi*, p. 27).

Le principali prospettive teoriche che hanno influenzato la formazione del movimento, vanno rintracciate, oltre che nella figura di Freire, nella teoria critica della Scuola di Francoforte, soprattutto il pensiero di Marcuse e Habermas, nel movimento dell’educazione progressiva, in particolare John Dewey, nel lavoro di autori come W.E.B. DuBois e Carter G. Woodson, che hanno dato un importante contributo allo sviluppo di un pensiero pedagogico critico relativamente all’educazione degli studenti afroamericani e ad altre ineguaglianze su base razziale (Darder, Baltodano & Torres, 2009, p. 3). Una grande influenza ha avuto anche il pensiero di Antonio Gramsci, forse uno degli autori più citati dagli esponenti del movimento, nonché gli studi della sociologia marxista e neo-marxista, che, tra gli anni ’60 e ’70 del secolo scorso, hanno messo in evidenza il ruolo riproduttivo delle scuole: pensiamo al lavoro di Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Samuel Bowles e Herbert Gintis, autori questi ultimi del classico *Schooling in Capitalist America* del 1976.

In anni più recenti, le istanze del postmoderno, del femminismo, del post-colonialismo, hanno spinto molti educatori del movimento a prestare attenzione, oltre a questioni relative alla classe sociale, anche ad altre categorie, come la razza, il genere, l’etnicità, l’identità, sempre mantenendo l’enfasi freiriana sulla critica e il cambiamento sociale.

Il lavoro degli autori appartenenti al movimento della *Critical Pedagogy*, pur nell’eterogeneità che caratterizza la corrente (*ivi*, p. 9), è informato da alcuni fondamentali principi, legati a concetti come quelli di *dialogo*, *empowerment*, *ideologia*, *resistenza* e *contro-egemonia*. Il primo concetto, chiaramente, è di derivazione freiriana e rappresenta la connessione tra riflessione e azione critica (Phipps e Guilherme, 2004, p. 4), nonché una strategia educativa impegnata nello sviluppo di una coscienza sociale critica attraverso l’approccio problematizzante all’educazione, ossia, ricordando Freire, un approccio in cui la relazione tra studente e insegnante è dialogico, in quanto entrambi danno e ricevono (Darder, Baltodano & Torres, 2009, p. 13). A questo concetto si lega quello di *empowerment*, di studenti e insegnanti, che avviene appunto attraverso la pratica della riflessione e del dialogo critici e con il riconoscimento del dissenso, delle differenze, delle diverse voci degli studenti, specie di quelli afflitti da problemi come la povertà, la fame, il razzismo, l’abuso o il maltrattamento (Phipps e Guilherme, p. 4). Una grande importanza viene ad assumere in questa prospettiva il concetto di *ideologia*, intesa come quella struttura di pensiero utilizzata a livello sociale per creare ordine e dare senso al mondo politico e sociale e che è radicata anche a livello della personalità dei soggetti (Darder, Baltodano & Torres, p. 11). L’ideologia viene vista come uno strumento pedagogico utile per interrogare e smascherare le contraddizioni esistenti tra la cultura dominante nella scuola e le esperienze vissute e i saperi che gli studenti usano per mediare la realtà della vita scolastica (*ibid.*). Il principio dell’ideologia, quindi, serve come punto di partenza per porsi delle domande che aiutino gli insegnanti a valutare criticamente le loro pratiche e a riconoscere come la cultura della classe dominante sia incorporata nel cosiddetto curriculum implicito. La *Critical Pedagogy*, inoltre, fa propria la teoria della *resistenza*, per cercare di spiegare le complesse dinamiche che portano al fallimento degli studenti dei gruppi subordinati all’interno dei sistemi educativi. L’opera di *contro-egemonia* cui si dedicano gli esponenti del movimento, infatti, è finalizzata a rimettere al centro le voci e le esperienze di coloro che storicamente sono rimasti ai margini nelle istituzioni pubbliche (*ivi*, p. 12).

In questo contributo non è possibile trattare in modo approfondito del lavoro svolto dai tanti autori che si riconoscono nella corrente e che spazia da questioni relative alla scuola e al curriculum, al multiculturalismo, all'identità di genere, razza, etnia, alla globalizzazione e ai mass media; presentiamo però, seppur brevemente, la figura di Henry A. Giroux, di cui riportiamo l'articolo sulle problematiche della scuola statunitense, autore che ha svolto un ruolo fondamentale per la nascita e lo sviluppo della *Critical Pedagogy* negli Stati Uniti.

Nonostante da una decina d'anni si sia trasferito in Canada, Giroux resta uno dei più attenti osservatori e critici del sistema educativo e della società statunitensi, oltre che uno degli esponenti più brillanti del movimento (McLaren e Kincheloe, p. X, p. 59, p. 317; Macrine S. L., 2009, p. 2; Darder, Baltodano & Torres, 2009, p. 2; Phipps e Guilherme, 2004, p. 3). Giroux, in genere, viene considerato, negli Stati Uniti, come una sorta di "padre della *Critical Pedagogy*", anche se l'autore stesso, seguendo il pensiero di un altro importante *critical educator*, Roger Simon, rifiuta il concetto di "padri fondatori", sgradito in quanto conferirebbe al movimento una prospettiva di tipo patriarcale³.

Una tappa importante per lo sviluppo della corrente, è stato l'incontro tra Giroux e Freire all'inizio degli anni '80, anni in cui inizia tra i due una collaborazione, oltre che un'amicizia, che durerà fino alla morte del pedagogista brasiliano nel 1997 (Macrine, 2009). Anche grazie all'aiuto di Donaldo Macedo, traduttore e co-autore di Freire, Giroux, nello stesso periodo, si adopera per la diffusione del lavoro freiriano negli Stati Uniti e inizia egli stesso a pubblicare i primi importanti volumi. Tra questi, *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981) e *Theory and Resistance in Education* (1983), possono essere considerati un'altra tappa importante per la diffusione del movimento. Con quest'ultimo testo, in cui peraltro compare per la prima volta in uno scritto il termine *critical pedagogy* (Darder, Baltodano & Torres, p. 2), Giroux aveva cercato di contrastare le visioni allora dominanti di educazione, legate a logiche strumentali e tecnocratiche, riaffermando la natura politica dell'insegnamento e l'importanza di legare la pedagogia al cambiamento sociale, nonché "legare l'apprendimento critico alle esperienze e alle storie che gli studenti portano in classe e affrontare lo spazio dell'istruzione come un ambito di contestazione, resistenza, possibilità" (Giroux, 2001, p. XX). Influenzato dal pensiero di Freire, Giroux voleva proporre una visione alternativa a quella permeata di pessimismo, che caratterizzava, all'inizio degli anni '80, sia i conservatori che i progressisti. Soprattutto questi ultimi, seguendo il lavoro di Althusser, vedevano le scuole come "apparati ideologici di Stato", implicati nel processo di riproduzione morale e politica, anziché come ambiti di conflitto o di cambiamento sociale. Al contrario, Giroux sottolinea l'importanza di una "politica della speranza" (*ivi*, p. XXI) capace di superare il cinismo relativo alle possibilità di cambiamento sociale, tipico di molte teorie della riproduzione, e dare spazio al concetto di resistenza, che mette in evidenza la capacità dei soggetti di resistere e fronteggiare le dinamiche del potere e dell'oppressione, anziché esserne meramente determinati. Il testo di Giroux è stato importante in

3 Su questo punto si veda l'intervista di José Maria Barroso Tristan a Giroux, "A Critical Interview with Henry Giroux", pubblicata sul *Global Education Magazine* il 30.01.2012 e ripubblicata su *Truthout* il 06.02.2013 con il titolo "Henry Giroux: the Necessity of Critical Pedagogy in Dark Times". Entrambe le interviste sono consultabili sul sito personale dell'autore all'indirizzo internet <http://www.henryagiroux.com/interviews.htm>, ultimo accesso del 13.01.2014.

quanto, negli anni del Reaganismo, ha introdotto nel discorso educativo statunitense la teoria critica della Scuola di Francoforte, arricchendola poi con altri apporti teorici, come quelli del postmodernismo, dei *Cultural Studies* di origine britannica, del postcolonialismo, che, specie a partire dagli anni '90, porteranno l'autore a focalizzare la sua attenzione sul concetto di "differenza", sui modi con cui le identità di classe, razza, genere di studenti e insegnanti vengono costruite e come possano essere legate a più ampie lotte sociali (Giroux, 2005a).

Nella concezione di Giroux, la pedagogia, lungi dall'essere considerata un insieme di pratiche pronte all'uso, viene vista come un complesso e mutevole insieme di interventi nella relazione tra sapere e autorità, nonché una guida circa il tipo di futuro che si vuole costruire per le giovani generazioni. In essa, inoltre, viene ad assumere un ruolo centrale il concetto di "pubblico", che emerge soprattutto nelle analisi relative alle filosofie sottostanti ai movimenti di riforma dei sistemi educativi degli anni '80 e '90 (Giroux, 2005b), di stampo sostanzialmente conservatore, ma che si ritrova anche nella critica al sistema educativo contemporaneo, come vediamo nell'articolo che viene proposto. Secondo Giroux, l'impegno pubblico, negli Stati Uniti, si è affievolito a fronte del crescente potere economico delle multinazionali che, oltre a influenzare i contenuti dei principali mezzi di comunicazione, hanno privatizzato e commercializzato molti spazi pubblici, tra cui anche l'ambito dell'istruzione. Per sfidare questa tendenza è necessario che gli educatori si impegnino attivamente nella difesa del ruolo dell'istruzione come sfera pubblica fondamentale per la diffusione di valori democratici. Nel progetto pedagogico di Giroux, un ruolo essenziale è affidato proprio agli insegnanti, definiti come *transformative intellectuals*, ossia come intellettuali che si assumono attivamente la responsabilità di porsi domande relative a ciò che viene insegnato, in che modo, con quali obiettivi (Giroux, 1988, p. 126), legando il proprio lavoro a più vaste questioni sociali e impegnandosi in prima persona per il cambiamento sociale. La *Critical Pedagogy* di Giroux viene così a riconfigurarsi come una *Public Pedagogy*, ossia come una strategia per affrontare "più seriamente il modo in cui la pedagogia funziona a livello locale e globale", per "sfidare i modi in cui il potere viene distribuito, affermato, contrastato dentro e fuori i linguaggi e le sfere culturali tradizionali" (Giroux, 2006, p. XXI). Per l'autore, infatti, è fondamentale tener conto del fatto che gli apprendimenti non avvengono unicamente nei contesti formali, ma anche a contatto con diversi prodotti culturali – film, libri, video, musica – che influenzano la vita e le idee, anche politiche, delle persone (Giroux, 1994).

L'impegno di Giroux, che traspare da tutta la sua vasta opera, è proteso verso la realizzazione di un progetto democratico, in cui il linguaggio della critica si lega a quello della possibilità, e nel quale la pedagogia critica riveste il ruolo essenziale di fornire agli studenti, non solo le abilità necessarie per pensare e agire criticamente nell'ambito del contesto scolastico, ma anche quelle per espandere le loro capacità di mettere in discussione i convincimenti radicati e i miti sottostanti alle pratiche più oppressive presenti nella società, oltre che di assumersi la responsabilità di intervenire attivamente nel mondo circostante (Mc Laren e Kincheloe, 2007, p. 2). Con questo tipo di progetto, politico e pedagogico insieme, Giroux intende contrapporsi e sfidare le politiche neoliberiste che, nel corso degli ultimi decenni negli Stati Uniti, hanno invece supportato, secondo la sua ottica, un'idea tecnocratica di educazione, asservita agli interessi del mercato, anziché a quelli della formazione di soggetti liberi, democratici e impegnati in favore della democrazia e della giustizia sociale.

Non essendo possibile, in questa sede, ripercorrere tutta la vasta opera di Giroux e degli autori appartenenti alla *Critical Pedagogy*, si propone qui di seguito

una bibliografia tematica relativa al vasto lavoro della corrente, nonché un breve profilo bio-bibliografico dell'autore di cui abbiamo trattato. Pur non avendo pretese di esaustività, la bibliografia proposta può fornire un primo orientamento per chi fosse interessato ad eventuali approfondimenti.

3. Bibliografia tematica e profilo bio-bibliografico di Henry A. Giroux

3.1. Bibliografia tematica sulla *Critical Pedagogy*

Dall'analisi della letteratura che abbiamo svolto emerge una grande eterogeneità del movimento quanto a tematiche trattate che, pur nel comune obiettivo di una società più giusta e democratica, spaziano da questioni relative alla scuola e al curriculum, al multiculturalismo, alle politiche dell'identità, fino alle sfide contemporanee della globalizzazione e della diffusione dei mass media. Pur non pretendendo di dare conto del vasto lavoro svolto e dei numerosi argomenti affrontati dalla *Critical Pedagogy* nel corso di più di tre decenni, si propone qui di seguito una bibliografia suddivisa in quelli che abbiamo ritenuto essere i principali filoni di ricerca, tra cui abbiamo indicato anche quello dedicato alla riflessione – o autoriflessione – sul movimento stesso, le sue caratteristiche, i fondamenti teorici, i traguardi raggiunti, i limiti e le prospettive per il futuro.

a) Sui caratteri generali della *Critical Pedagogy*:

- Darder, A., Baltodano, M. P., Torres, R. D. (2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, NY: Continuum.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. New York, NY: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy. An introduction*. London: Springer.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. (2007). *Critical Pedagogy: Where are we now?* New York, NY: Peter Lang.
- Macrine, S. L. (a cura di) (2009). *Critical Pedagogy in uncertain Times. Hope and Possibilities*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Macrine, S., McLaren P., Hill D. (eds.) (2010). *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Malott C. S., Porfilio, B. (eds.) (2011). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A new Generation of Scholars*. Charlotte, NC: Information Age.
- Smith, J. (2011). *Critical Pedagogy for Social Justice*. New York, NY: Continuum.
- Tassoni, J. P., Thelin, W. H. (2000). *Blundering for a Change. Errors and Expectations in Critical Pedagogy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Wink, J. (2010). *Critical Pedagogy: Notes from the Real World* (4^a ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.

b) Sulle teorie della scuola e del curriculum:

- Apple, M. W. (1995). *Education and Power* (1^a ed. 1982). New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Apple, M. W. (1999). *Politiche culturali ed educazione*. Roma: Armando.

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (1st ed. 1979). New York, NY, Abingdon, UK: Routledge-Falmer.
- Au, W. (2009). *Unequal by Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*. Boulder, CO: Westview.
- Duncan-Andrade, J. M., Morrell, E. (2008). *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia, PA, London, UK: Temple University Press, Falmer Press.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby MA: Bergin & Garvin.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby MA: Bergin & Garvin.
- Giroux, H.A. (1990). *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*. Geelong, AUS: Deakin University.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, NY, London, UK: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The Dreamkeepers. Successful Teachers of African American Children* (1st ed. 1994 San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Macedo, D. (1994). *Literacies Of Power: What Americans Are Not Allowed To Know*. Boulder, CO: Westview.
- McLaren, P. (2006). *Life in Schools: an introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (1st ed. 1989). Boston, MA: Pearson.
- Shor, I. (1987). *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Shor, I. (1992). *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration* (1st ed. 1986). Chicago, ILL: University of Chicago.

c) *Sul multiculturalismo*

- Darder, A. (1991), *Culture and Power in the Classroom: a Critical Foundation for Bicultural Education*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1993). *Living Dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (1st ed. 1992). New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Kincheloe, J., Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Philadelphia, PA: Open University.
- Leistyna, P. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. Albany, NY: State University of New York
- Macedo, D. (1999). *Dancing with Bigotry. Beyond the Politics of Tolerance*. St. New York, NY: Martin Press.
- Macedo, D., Gounari, P. (eds.) (2006). *The Globalization of Racism*. Boulder, CO: Paradigm.

- May, S., Sleeter, C. (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- McLaren, P. (1995). *Multiculturalism and Critical Pedagogy*. New York, NY: Suny.
- McLaren, P. (1995). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, CO: Westview.
- Nieto, S. (2010). *The Light in their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities* (1^a ed. 2000). New York, NY: Teachers College.
- Torres, C.A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

d) *Sulle politiche dell'identità (razziale, etnica, di genere):*

- Darder, A. (2011). *A Dissident Voice. Essays on Culture, Pedagogy and Power*. New York, NY: Peter Lang.
- Darder, A., Torres, R. D. (2004). *After Race: Racism After Multiculturalism*. New York, NY: New York University.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture* New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Grande, S. (2004). *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hooks, B. (1995). *Killing Rage. Ending Racism*. New York, NY: Henry Holt & Company.
- Hooks, B. (1998). *Elogio del margine: razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Hooks, B. (2000). *Feminist Theory: From Margin to Center* (1^a ed. 1984). Cambridge, MA: South End.
- Orelus, P. W. (2010). *The Agony of Masculinity: Race, Gender, and Education in the Age of «New» Racism and Patriarchy*. New York, NY: Peter Lang.
- Orelus, P. W. (2012). *The Race Talk: Multiracialism, White Hegemony, and Identity Politics*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

e) *Sulla globalizzazione e i mass media*

- Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Castells, M, Freire, P., Flecha, R., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1999). *Critical Education in the New Information Age*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H. A. (2002). *Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Giroux, H. A., Pollock, G. (2010). *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence* (1^a ed. 1999). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kellner, D. (1995). *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics between the Modern and the Post-modern*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Macedo, D., Steinberg, S. R. (2007). *Media Literacy: a Reader*. New York, NY: Peter Lang.
- Torres, C. A. (2009). *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. New York, NY: Teachers College.

Torres, C. A., Burbules, N. (2000). *Globalization and Education: Critical Perspective*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.

3.2 Profilo bio-bibliografico di Henry A. Giroux

Henry A. Giroux è nato il 18 settembre del 1943 a Providence, Rhode Island, Stati Uniti, in una famiglia di immigrati franco-canadesi di estrazione operaia. Dopo aver tentato una carriera come giocatore di basket in un piccolo College del Maine, ha ottenuto l'abilitazione come insegnante di *social studies* e ha insegnato dal 1968 al 1975 in una scuola superiore di Barrington, Rhode Island. Nel 1977 ha conseguito il Dottorato all'Università di Carnegie-Mellon in Pennsylvania e ha ottenuto il primo incarico come docente di pedagogia alla Boston University dove è rimasto fino al 1983, anno in cui è entrato alla Miami University di Oxford, Ohio, in cui ha diretto il Centro per l'Educazione e i Cultural Studies. Nel 1992 si è trasferito alla Penn State University e nel 2004 alla McMaster University di Hamilton, Ontario, Canada, dove attualmente detiene la *Global Television Network Chair in English and Cultural Studies*, presso il Dipartimento di Inglese e Cultural Studies.

Giroux ha scritto circa sessanta libri e più di trecento articoli scientifici e alcune sue opere sono state tradotte in spagnolo, portoghese, greco, croato, cinese, ma solo una in italiano⁴. È considerato uno dei principali esponenti della pedagogia critica in America e il suo lavoro trae origine da diverse tradizioni teoriche, che vanno dalla Scuola di Francoforte – specialmente Horkheimer, Adorno e Marcuse – al pensiero di Antonio Gramsci e alla pedagogia di Paulo Freire. Negli anni '70 e '80 si è occupato soprattutto di istruzione scolastica, mentre a partire dagli anni '90 i suoi interessi si sono spostati anche verso il campo della cultura popolare, avvicinandosi ai *Cultural Studies* di origine britannica e auspicando un approccio interdisciplinare alla teoria educativa, che comprenda i campi della pedagogia, della letteratura, dei media, della sociologia. Sostenitore di una democrazia radicale, si è sempre opposto alle tendenze anti-democratiche del neoliberalismo, del militarismo, del fondamentalismo religioso e degli attacchi contro lo Stato sociale, i giovani, i poveri, l'istruzione pubblica.

Nel 2001, il suo nome è stato inserito nel testo *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present* edito da Joy A. Palmer per le Key Guides di Routledge, dove compaiono, tra gli altri, autori come Neill, Wittgenstein, Vygotsky, Piaget, Rogers, Skinner, Bruner, Freire, Foucault.

Di seguito, si propone una selezione delle opere di Giroux (con le indicazioni bibliografiche che ci è stato possibile reperire) che si ritengono di particolare interesse, suddivise in due periodi storici: dagli anni '80 e '90 al Nuovo Millennio⁵.

a) Anni '80 e '90

Giroux, H.A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia, PA, London, UK: Temple University Press, Falmer Press.

4 Si tratta di Giroux, H.A. (2014). *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La Scuola.

5 Per maggiori informazioni su Giroux si veda Giroux, H. A., Robbins, C.G. (2006). *The Giroux Reader*. Boulder, CO: Paradigm. Inoltre, è possibile reperire ulteriori informazioni anche dal sito personale dell'autore, all'indirizzo internet www.henrygiroux.com (ultimo accesso del 13.05.2014).

- Giroux, H.A. (1983). *Critical Theory and Educational Practice*. Geelong, AUS: Deakin University.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, H.A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, H.A. (1990). *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*. Geelong, AUS: Deakin University.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H.A. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1996). *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview.
- Giroux, H.A. (1998). *Channel Surfing: Racism, the Media, and the Destruction of Today's Youth*. New York: St. Martin's Press St. Martin's.
- Giroux, H.A. (1999). *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

b) 2000 – oggi

- Giroux, H.A. (2000). *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (2002). *Breaking in to the Movies: Film and the Culture of Politics*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Giroux, H.A. (2003). *Public Spaces/Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H.A. (2003). *The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H.A. (2004). *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2006). *Beyond the Spectacle of Terrorism: Global Uncertainty and the Challenge of the New Media*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2007). *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2008). *Against the Terror of Neoliberalism: Politics Beyond the Age of Greed*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2009). *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?* New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H.A. (2010). *Hearts of Darkness: Torturing Children in the War on Terror*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2010). *Politics After Hope: Obama and the Crisis of Youth, Race, and Democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, NY: Continuum.
- Giroux, H.A. (2011). *Zombie Politics in the Age of Casino Capitalism*. New York, NY: Peter Lang.

- Giroux, H.A. (2012). *Education and the Crisis of Public Values*. New York, NY: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2012). *Twilight of the Social: Resurgent Publics in the Age of Disposability*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H. A. (2013). *America's Education Deficit and the War on Youth: Reform Beyond Electoral Politics*. New York, NY: Monthly Review.
- Giroux, H. A. (2013). *Youth in Revolt: Reclaiming a Democratic Future (Critical Interventions: Politics, Culture, and the Promise of Democracy)*. Boulder, CO: Paradigm.

Riferimenti bibliografici

- Burbules, N., Berk, R. (1999). *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits*. In Popkewitz, T. S., Fendler, L. *Critical Theories in Education*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge. Online: <http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/critical.ml> (ultimo accesso del 12.12.2013).
- Cambi, F. (2008). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Laterza: Roma-Bari.
- Cambi, F. (2009). *Pedagogie critiche in Europa: frontiere e modelli*. Carocci: Roma.
- Cambi, F. (2011). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza: Roma-Bari.
- Colicchi, E. (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Carocci: Roma.
- Darder, A., Baltodano, M. P., Torres, R. D. (2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, H.A. (1994). *Disturbing pleasures. Learning Popular Culture*. New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition* (1^a ed. 1983 Westport, CT: Bergin and Garvey).
- Giroux, H.A. (2005a). *Border crossings. Cultural Workers and the Politics of Education* (1^a ed. 1992). New York, NY, Abingdon, UK: Routledge.
- Giroux, H.A. (2005b). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge* (1^a ed. 1989). Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H. A. (2010). Lessons From Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*. Vol. 57, Issue 9. Online: <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/> e <https://coms221-instructionalcomm.wikispaces.com/file/view/Giroux,+H.-+Lessons+From+Paulo+Freire.pdf> (ultimo accesso del 13.01.2014).
- Giroux, H. A., Robbins, C. G. (2006). *The Giroux Reader*. Boulder, CO: Paradigm.
- Macrine, S. L. (2009). *Critical Pedagogy in uncertain Times. Hope and Possibilities*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Macrine, S. L., McLaren, P., Hill, D. (2010). *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism* New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Malott, C. S., Porfilio, B. (2011). *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A New Generation of Scholars*. Information Age Publishing: Charlotte, NC (USA).
- Mc Laren, P., Kincheloe, J. L. (2007). *Critical Pedagogy. Where are we now?* New York, NY: Peter Lang.
- Muzi, M. (2009). *Pedagogia critica in Italia*. Carocci: Roma.
- Phipps, A., Guilherme, M. (2004). *Critical Pedagogy. Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Multilingual Matters: Clevedon (UK).