

Henry A. Giroux: la *Critical Pedagogy* statunitense tra scuola e cultura popolare

Luisella Tizzi – Università degli Studi di Parma e Libera Università di Bolzano; luisella.tizzi@gmail.com

Il presente articolo intende presentare e discutere criticamente il lavoro di Henry A. Giroux, uno studioso che, negli Stati Uniti, è considerato uno dei più autorevoli esponenti della Critical Pedagogy. Nell'ambito della vasta produzione dell'Autore, l'articolo si sofferma su due tematiche fondamentali: lo studio dei sistemi di istruzione formale e l'analisi del ruolo formativo della cultura popolare e delle sue rappresentazioni, nel contesto storico-sociale dell'America reaganiana e post-reaganiana.

Parole chiave: Henry A. Giroux, Pedagogia critica, Teoria della scuola.

1. Introduzione

Henry A. Giroux¹ è considerato, negli Stati Uniti, uno dei più brillanti esponenti della *Critical Pedagogy*, quella corrente della pedagogia che ha tra i suoi

¹ Henry A. Giroux è nato a Providence, Rhode Island, USA, nel 1943, 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 Carnegie-Mellon in Pennsylvania e ha ottenuto il primo incarico come docente alla Boston University dove è rimasto fino al 1983. In seguito, ha lavorato presso la Miami University di Oxford, Ohio, la Penn State University e la McMaster University di Hamilton, Ontario, Canada, dove insegna tuttora (*Global Television Network Chair in English and Cultural Studies*). Durante la sua lunga carriera accademica, Giroux ha scritto più di 50 libri, circa 300 articoli scientifici, più di 150 contributi a raccolte e ha partecipato frequentemente a dibattiti

riferimenti teorici la teoria critica della Scuola di Francoforte e il pensiero di Paulo Freire e che si prefigge, come principale obiettivo, lo sviluppo di una coscienza critica negli educandi, relativamente a condizioni sociali di oppressione.

Giroux, nel corso della sua ormai più che trentennale carriera accademica, si è occupato di svariate tematiche, che spaziano dall'educazione, alla politica, alla condizione giovanile e alla cultura popolare. I primi lavori, all'inizio degli anni Ottanta, sono fortemente influenzati dalle teorie di Horkheimer, Adorno e Marcuse, dal pensiero di Antonio Gramsci, dalla pedagogia di Paulo Freire, nonché dal concetto di *utopia*, intesa come il «non essere-ancora», di Ernst Bloch. A partire da questo sfondo teorico, l'Autore ha cercato di elaborare una teoria dell'educazione che, superando la prospettiva di una mera critica alle istituzioni e alle pratiche esistenti, fosse anche capace di proposte per modificarle e trasformare, in ultimo, la società stessa. Giroux, infatti, rifiuta il pessimismo insito in molte teorie di stampo marxista, per mettere al centro delle sue elaborazioni pedagogiche la relazione tra potere, resistenza e azione umana, come elementi fondamentali per un apprendimento e un pensiero critico che possano essere utilizzati non solo nelle scuole, ma anche in altre sfere sociali più direttamente coinvolte nella lotta in favore della realizzazione di una maggiore giustizia sociale.

A partire dagli anni Novanta, Giroux comincia a rivolgere la sua attenzione anche a più vaste questioni culturali e sociali, come lo studio della cultura popolare e delle sue rappresentazioni, relative a categorie come la razza, il genere, la violenza, i giovani, avvicinandosi così alla tradizione dei *Cultural Studies* britannici. Sia gli studi sull'universo scolastico che quelli relativi al tema della cultura popolare sono caratterizzati dalla critica alla cultura del neoliberalismo, quel paradigma politico ed economico che si è diffuso negli Stati Uniti tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo e che ha portato a definire l'azione umana, a livello individuale e sociale, attraverso le nozioni, tipiche del mercato, di individualismo, competizione, consumo, nonché all'ingerenza dei medesimi principi anche a livello del sistema educativo. Strenuo difensore di una democrazia radicale, Giroux si è distinto, nel panorama politico e culturale statunitense degli ultimi trent'anni, come un'autorevole voce di dissenso nei confronti delle politiche dei Governi conservatori, che hanno perpetrato — secondo il suo modo di vedere — un attacco allo stato sociale, ai poveri, ai giovani, al sistema di istruzione pubblica. La sua *pedagogia critica*, dunque, non si limita a questioni di metodologia scolastica, ma si rivolge all'intera società e alle sue formazioni sociali, chiamate ad avere un ruolo importante nello sviluppo degli ideali democratici e di una cittadinanza emancipata.

pubblici. Il suo lavoro, permeato da un impegno costante in favore di un ordine sociale più democratico e inclusivo, è stato utilizzato per l'insegnamento nei più svariati campi, dall'antropologia culturale, alla sociologia, alla teoria politica, alla letteratura, ai *media studies*. Nel 2002, Giroux è stato inserito nell'elenco dei primi cinquanta teorici dell'educazione del periodo moderno nel *Fifty Modern Thinkers on Education: from Piaget to the Present* delle «Key Guides Publication Series» di Routledge, a testimonianza della vasta influenza della sua opera nel dibattito contemporaneo sull'educazione e l'istruzione pubblica negli Stati Uniti. Per la bibliografia completa e altre informazioni si veda il sito personale dell'Autore all'indirizzo www.henryagiroux.com.

Nel presente contributo cercheremo di analizzare i concetti principali della teoria pedagogica di Giroux, in riferimento sia all'ambito scolastico che a quello della cultura popolare e delle sue rappresentazioni, cercando di pervenire, nelle conclusioni, ad alcune considerazioni critiche sull'opera e sulle concezioni pedagogiche dell'Autore.

2. Le scuole tra riproduzione e resistenza

Il lavoro di Giroux si inserisce nell'ambito del percorso teorico attraversato dalla *Critical Pedagogy* statunitense, nelle cui elaborazioni la centralità della lotta di classe, tipica degli esordi di questa corrente negli anni Settanta, ha lasciato spazio a nuove istanze come, ad esempio, le problematiche legate alla globalizzazione, alla diffusione dei mass media e dei *new media*, alla violenza e al razzismo.

I primi studi importanti dell'Autore, pubblicati all'inizio degli anni Ottanta,² sono dedicati soprattutto all'analisi di teorie di orientamento marxista e neomarxista — elaborate da autori come Samuel Bowles, Herbert Gintis, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein —, in cui si utilizzano i concetti di *riproduzione* e *resistenza* in riferimento ai sistemi di istruzione. In quel periodo, negli Stati Uniti, era in corso un vivace dibattito sull'educazione e sulle riforme scolastiche, in particolare quelle che seguirono alla pubblicazione nel 1983 del discusso rapporto *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. Queste riforme si basavano, in sintesi, su una visione funzionalista dell'istruzione, chiamata a soddisfare le esigenze del mercato del lavoro e dello sviluppo economico, sul ritorno alle materie di base, i *Five New Basics*, su test di apprendimento e valutazione più rigorosi e selettivi. Giroux, nella sua critica a questo tipo di riforme — accusate di essere al servizio degli interessi della classe media americana — ha cercato di riportare l'attenzione sulla natura politica dei processi di insegnamento e su come essi avvengano sempre nell'ambito di dinamiche caratterizzate da elementi di riproduzione e di resistenza. Il primo concetto è relativo al ruolo delle scuole quali dispositivi che riproducono le relazioni di classe, le ideologie e la divisione sociale del lavoro: la riproduzione, di cui le scuole vengono viste come artefici, avverrebbe, quindi, sia dispensando ai diversi gruppi sociali le conoscenze necessarie per occupare i rispettivi posti nella stratificazione sociale in base alla classe, alla razza, al genere, sia diffondendo e legittimando forme di sapere, valori, linguaggi, stili di vita che rispecchiano quelli della cultura dominante e dei suoi interessi.

Giroux ha sottolineato l'importanza di queste teorie per la comprensione della natura politica dell'educazione — pensiamo alla definizione di Althusser delle scuole come «apparati ideologici di Stato», al concetto di «violenza simbolica» in Bourdieu e così via —, ma ne ha anche criticato la visione troppo deterministica

² Il primo libro pubblicato da Giroux è stato *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia, Temple University Press, 1981, seguito da *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, New York, Bergin & Garvey, 1983 (ripubblicato nel 2001).

del processo di oppressione, che sottovaluta la capacità dei soggetti di agire per mettere in atto processi di resistenza. Quest'ultimo concetto — elaborato negli anni Settanta da studiosi come Paul Willis, Dick Hebdige e Paul Corrigan — ha il pregio di dimostrare che i meccanismi della riproduzione non sono mai completi, ma si confrontano con diversi elementi di opposizione (Giroux, 2001b [ed. or. 1983], p. 100).³ Le teorie che si rifanno al concetto di resistenza, infatti, si caratterizzano per un modello maggiormente dialettico, in cui la logica del dominio non è ricondotta esclusivamente a forze esterne impossibili da sfidare o da cambiare. Giroux, pur riconoscendo alcuni limiti anche alle teorie della resistenza — l'insufficiente analisi dei comportamenti oppositivi, non necessariamente dal significato radicale, la poca considerazione per questioni di razza e genere e per lo studio di come il dominio permei le personalità dei soggetti e le strutture dei bisogni umani —, le considera come un valido avanzamento teorico rispetto alla prospettiva della riproduzione. Esse, infatti, permettono di analizzare fenomeni come il fallimento scolastico e i comportamenti oppositivi non solo sul piano individuale e psicologico, ma anche su quello politico. Per l'Autore, dunque, il valore del concetto di resistenza sta non solo nel promuovere un pensiero critico e un'azione riflessiva, ma nel grado in cui contiene la possibilità di stimolare una lotta politica collettiva tra genitori, insegnanti e studenti, circa le questioni del potere e del dominio sociale. Le teorie della resistenza, infatti, non considerano le scuole solo come luoghi di istruzione, ma come ambiti in cui si scontrano diverse culture, che sfidano o appoggiano l'egemonia capitalistica. Secondo questa prospettiva, è fondamentale che gli educatori radicali sappiano evidenziare i diversi interessi in gioco e le istanze di emancipazione per renderle oggetto di dibattito e di analisi politica tra gli studenti.

Il concetto di resistenza, quindi, è fondamentale per lo sviluppo di una pedagogia radicale e di modelli pedagogici che possano essere utilizzati non solo nelle scuole, ma anche in altre sfere sociali più direttamente impegnate nella lotta in favore di una maggiore giustizia sociale e di una vita qualitativamente migliore per tutti.

3. Scuola, società, cittadinanza

Verso la fine degli anni Ottanta, Giroux perviene a una più matura elaborazione della sua teoria della scuola, vista come un'importante sfera pubblica (*public sphere*) in cui educare alla democrazia e ai diritti di cittadinanza (*citizenship education*). A questo proposito, l'Autore si rifà al pensiero di John Dewey e di educatori come George Counts, Harold Rugg, Theodore Brameld, secondo i quali l'istruzione doveva essere parte della lotta per sviluppare forme

³ È tipico di Giroux ripubblicare i propri lavori a distanza di anni, anche con aggiornamenti e/o ampliamenti. Per maggior chiarezza, quindi, indicheremo, nei riferimenti bibliografici, la data di ultima pubblicazione (da cui citiamo), nonché quella dell'edizione originale.

di sapere e pratiche sociali in grado di abituare gli studenti al pensiero critico e ad affrontare le ineguaglianze economiche e sociali.⁴ Giroux definisce l'educazione alla cittadinanza come una forma di produzione culturale, un processo ideologico attraverso il quale i soggetti sperimentano la propria relazione con se stessi e con la realtà circostante. La *citizenship education*, secondo l'Autore, non si sostanzia solo nel saper analizzare gli interessi sottostanti a particolari forme di sapere, ma anche nel rendersi conto che l'ideologia agisce attraverso l'organizzazione delle immagini, dello spazio, del tempo, per costruire un particolare tipo di soggettività e di relazioni di dominio.

La costruzione di una teoria critica dell'educazione alla cittadinanza, in Giroux (2005b [ed. or. 1988]), passa attraverso la considerazione di quattro aspetti fondamentali. Il primo è relativo al fatto che il concetto di democrazia non può radicarsi in una nozione atemporale e trascendente di verità o di autorità. La democrazia, al contrario, deve essere considerata come un ambito di lotta, una pratica sociale in cui diverse concezioni del potere, della politica, della comunità competono tra loro. Lungi dal ridursi a un insieme di regole da seguire o alla partecipazione alle procedure elettorali, una cittadinanza attiva, per Giroux, implica il diritto di partecipare pienamente nell'economia, nello Stato e nelle altre sfere pubbliche. Il secondo aspetto di una cittadinanza e di una democrazia radicali è il rafforzamento dei legami orizzontali tra cittadini e il riconoscimento delle differenze culturali e sociali dei diversi gruppi, nell'ottica di un pluralismo radicale. Inoltre, il discorso sulla democrazia non può basarsi unicamente sul linguaggio della critica, ma anche su quello della «possibilità», intesa come l'unione tra strategia oppositiva e impegno attivo per la costruzione di un nuovo ordine sociale. La lotta per la democrazia, in Giroux, si radica così in un progetto che comporta il ripensamento del ruolo delle scuole e degli insegnanti. Questi ultimi, ed è il quarto aspetto considerato dall'Autore, devono trasformare le scuole in sfere pubbliche in cui l'impegno civile e politico possa essere coltivato come parte della lotta in favore di una società radicalmente democratica. Giroux, quindi, assegna agli insegnanti il ruolo di intellettuali radicali, chiamati a utilizzare le proprie capacità per rendere il «pedagogico» più «politico», facendo emergere le complesse dinamiche dell'ideologia e del potere che permeano la vita scolastica. Lo strumento che l'Autore propone per raggiungere questo obiettivo è legato al concetto di alfabetizzazione critica (*critical literacy*), che implica il far comprendere agli studenti che il sapere è sempre una costruzione storica e sociale, oltre che fornir loro i saperi e le abilità

⁴ George Counts (1889-1974) è stato un importante teorico dell'educazione, dapprima legato al movimento dell'educazione progressiva e, successivamente, alla scuola del *Social Reconstructionism* e della pedagogia critica statunitense; Harold Rugg (1886-1960), anch'egli legato al movimento dell'educazione progressiva, nonché direttore nel 1943 della rivista radicale «Frontiers of Democracy» (1939-1943), prima «The Social Frontier» (1934-1939), si è distinto per il ruolo attribuito alla creatività e all'immaginazione nei processi formativi; Theodore Brameld (1904-1987) è stato un filosofo e un educatore, esponente del *Social Reconstructionism* che, a partire dal pensiero deweyano, ha elaborato una teoria delle scuole come agenti di cambiamento politico e sociale (Cfr. Giroux, 2005b [ed. or. 1988], pp. 8-11 e pp. 219-220n).

necessari per analizzare le proprie storie ed esperienze, come parte del processo di *empowerment*.

Alfabetizzazione critica e educazione alla cittadinanza, così intese, permettono di definire le scuole come sfere pubbliche democratiche (*democratic public spheres*), ossia luoghi in cui gli studenti apprendono i saperi e le abilità per l'esercizio della cittadinanza, in una comunità basata sui principi della solidarietà e dell'emancipazione. Agli educatori, inoltre, viene affidato anche il compito di rendere il «politico» più «pedagogico», unendosi ai vari gruppi e movimenti esterni alla scuola e impegnati nella soluzione dei diversi problemi sociali. Questa sorta di «alleanza» tra scuola e società è auspicata da Giroux non solo perché lega la lotta per un sistema di istruzione più democratico alle più vaste problematiche sociali, ma perché permette agli intellettuali di agire in quanto tali non solo a livello dei loro rispettivi luoghi di lavoro, ma anche in un più vasto ambito, in cui le loro abilità pedagogiche possono essere utilizzate. Giroux, quindi, definisce l'educatore critico come colui che non si limita a svolgere la sua funzione di insegnante nelle scuole e nelle università, ma si impegna anche a offrire le sue conoscenze e capacità in altre sfere pubbliche esterne alle scuole. A questo proposito, Giroux elabora i concetti di *transformative* e di *public intellectual*⁵ — che si rifanno alla teoria dell'intellettuale organico di Gramsci — in base ai quali gli insegnanti sono chiamati a esercitare la propria autorità in senso emancipatorio (*emancipatory authority*), un'autorità finalizzata non solo a promuovere gli apprendimenti individuali degli studenti per garantire loro il successo scolastico, ma anche a far acquisire loro capacità di critica nei confronti delle strutture sociali, come l'economia, lo Stato, il lavoro, la cultura di massa, ambiti aperti a una potenziale trasformazione dell'ordine sociale (Giroux, 2005b [ed. or. 1988], p. 90). Inoltre, per Giroux, gli insegnanti devono aprire le scuole a formazioni sociali esterne, come movimenti sociali e giovanili, gruppi di genitori, membri della comunità locale e tutti coloro interessati alle questioni scolastiche. Secondo l'Autore, infatti, le scuole non possono essere considerate istituzioni democratiche se escludono la comunità dai discorsi sulle problematiche educative. Esse, al contrario, devono accogliere le diverse tradizioni, storie e culture presenti nella comunità, ma che sono spesso ignorate o screditate all'interno della cultura scolastica dominante. Il coinvolgimento della comunità nelle scuole, per converso, è necessario per il contributo che può dare

⁵ Il concetto di *public intellectual* è ricorrente nell'opera di Giroux. Si veda, ad esempio, Giroux, 1997, capitolo 10 (*Public intellectuals and the Culture of Reaganism in the 1990*), pp. 254-269. Recentemente, l'Autore è stato anche tra i fondatori, nonché co-direttore con Grace Pollock, del *Public Intellectual Project*, un'iniziativa supportata dal Consiglio di ricerca in scienze umane e sociali del Canada, McMaster University, che ha tra i suoi scopi «to provide a forum for academics, students, activists, artists, cultural workers, and the broader community to communicate ideas, engage in dialogue, and support higher education and other cultural spheres as vital places to think and act collectively in the face of a growing crisis of shared public values and meaningful democratic participation». Si veda il sito internet <http://publicintellectualsproject.mcmaster.ca/>, nonché il sito personale di Giroux, www.henryagiroux.com (siti consultati il 19/12/2012).

nel vivacizzare il dibattito attorno agli scopi, i metodi, la funzione delle scuole in una determinata realtà sociale.

La figura dell'insegnante e dell'educatore, cui vengono attribuiti compiti che vanno al di là di quelli tradizionalmente richiesti nell'ambito dei processi di istruzione formale, assume quindi un ruolo centrale nella teoria della scuola di Giroux, tuttavia in essa non mancano riflessioni sull'altro soggetto della relazione educativa: lo studente. L'Autore, riprendendo in parte il pensiero deweyano, si focalizza sui concetti di *Student Experience* e di *Student Voice* (Giroux, 2005b [ed. or. 1988], pp. 113-129). Il primo considera come punto di partenza dei processi di istruzione l'analisi dei problemi e dei bisogni degli studenti, le storie e i sistemi di valori di cui sono portatori, un passaggio fondamentale per comprendere i modi con cui gli studenti interpretano il mondo e le diverse e spesso contraddittorie voci con cui essi danno senso alle loro esistenze. Il concetto di *Student Voice*, invece, si riferisce ai mezzi che gli studenti hanno a disposizione per essere ascoltati e compresi, oltre che per definire se stessi come soggetti attivi e pienamente partecipanti alla vita comunitaria. Questa categoria, quindi, si lega all'istanza di una vera democrazia e comporta, per gli insegnanti, la capacità di legare le esperienze degli studenti con quegli aspetti delle loro realtà familiari e sociali da cui dipendono le esperienze stesse. A questo proposito, Giroux critica le pratiche educative che tendono a escludere le voci degli studenti economicamente e socialmente più svantaggiati, mentre privilegiano quelle dei bianchi di classe media e medio-alta. Il concetto di *Student Voice*, quindi, permette di considerare criticamente la relazione tra sapere ed esperienze degli studenti, ma anche di esaminare questioni legate non solo alla scuola, ma alla più ampia comunità. Giroux sostiene l'idea che ignorare le comunità in cui le scuole sono inserite porta a negare le diverse voci degli studenti e a privarli della possibilità di comprendere come i saperi che essi acquisiscono in classe possano essere utilizzati per influenzare e trasformare la sfera pubblica. Legare le esperienze scolastiche alla più vasta società, invece, permette di comprendere le scuole come comunità politiche e come luoghi in cui si esercita la cittadinanza, in cui si preparano gli studenti a diventare membri della comunità e cittadini attivi e critici.

In sintesi, la teoria pedagogica di Giroux, di cui abbiamo delineato gli aspetti principali, si caratterizza per il tentativo di estendere le istanze democratiche deweyane, accentuando l'idea che le scuole rappresentano un importante ambito di lotta per la democrazia e che il processo di *empowerment* degli studenti — a livello personale e sociale — non riguarda solo le politiche culturali attuate nella scuola, ma anche le lotte politiche e sociali che hanno luogo al di fuori di essa. Nel contesto politico-culturale degli Stati Uniti degli anni Ottanta e Novanta, in cui dominavano idee funzionaliste circa il ruolo dei sistemi di istruzione, la teoria della scuola di Giroux ha rappresentato sicuramente uno stimolo a tenere vivo il dibattito educativo e a far riflettere insegnanti e educatori, grazie al suo costante appello in favore del perseguimento dell'ideale di una democrazia critica (*critical democracy*), contro le derive economicistiche che riducono l'istruzione a mero strumento al servizio del sistema capitalistico.

4. Critical pedagogy e cultura popolare

All'inizio degli anni Novanta, Giroux, influenzato dai *Cultural Studies* britannici, comincia ad ampliare i propri ambiti di indagine dalle teorie della scuola a più vaste tematiche sociali, legate al multiculturalismo, alla condizione giovanile, al razzismo, alla violenza e ai mezzi di comunicazione di massa, su uno sfondo culturale segnato dalle innovazioni teoriche del post-strutturalismo e dai discorsi sul postmoderno. Il testo del 1992, *Border Crossing. Cultural Workers and the Politics of Education* — ripubblicato nel 2005 — rappresenta un importante riferimento per questa svolta teorica: infatti, l'Autore vi introduce la metafora dell'«attraversare i confini», che sta a significare l'attenzione per i concetti di identità, differenza e alterità, che hanno dominato i dibattiti intellettuali tra gli anni Ottanta e Novanta negli Stati Uniti.

Giroux ha partecipato a questi dibattiti mettendo in evidenza come gli elementi di discontinuità, di rottura, di differenza che caratterizzano il postmoderno permettano di recuperare quegli aspetti della cultura che erano stati marginalizzati e repressi dalle metanarrazioni totalizzanti tipiche del Moderno. Nell'epoca della postmodernità, infatti, tutte le culture sono degne di investigazione e crolla la distinzione tra «cultura alta» e «cultura bassa», così come la pretesa di forme di rappresentazione trascendenti e astoriche. A questo proposito, Giroux utilizza il concetto di *border pedagogy*, che non solo incorpora l'enfasi postmoderna sulla critica dei testi ufficiali e sull'uso di modi alternativi di rappresentazione, ma fa della cultura popolare un serio oggetto di analisi, per riscoprire le storie e le forme di sapere che caratterizzano l'«altro da sé» (Giroux, 2006, p. 51). Lo studente è chiamato ad avvicinarsi al sapere come un *border crosser*, cioè come una persona capace di spostarsi dentro e fuori i confini storicamente costruiti attorno a configurazioni di potere, che limitano o favoriscono particolari identità, capacità individuali e forme sociali (Giroux, 2005a [ed. or. 1992], p. 108). Gli insegnanti, d'altro canto, devono comprendere che la produzione di significati e il piacere sono entrambi costitutivi di ciò che gli studenti sono, del modo in cui essi vedono se stessi e il proprio futuro; ciò implica considerare la cultura popolare come un aspetto legittimo della loro vita quotidiana, che deve essere analizzato in quanto parte di quelle forze che modellano le diverse e spesso contraddittorie posizioni soggettive degli studenti stessi. Queste forze, di cui fanno parte i vecchi e i nuovi media, danno vita a processi formativi di natura informale — cui Giroux (2006, p. 190) si riferisce con l'espressione *public pedagogy* — che però spesso non risultano accompagnati dalle necessarie capacità critiche. Per questo motivo, l'Autore sostiene l'importanza di inserire la cultura popolare nell'ambito del curriculum ufficiale, o come distinto oggetto di studio tra le altre discipline accademiche, come possono essere i *media studies*, oppure disseminando le risorse da essa prodotte nei diversi aspetti del curriculum stesso (Giroux, 2006, p. 53).

Sulla base di questo sfondo teorico, Giroux si dedica, verso la metà degli anni Novanta, ad analizzare i modi in cui alcuni mezzi di produzione culturale — le immagini pubblicitarie, la stampa, il cinema, la radio — rappresentano determi-

nate categorie, come la razza, l'etnia, il genere, l'universo giovanile, la violenza, il discorso politico e sociale. Nella trattazione seguente, ci soffermeremo su alcuni di questi studi che prendono in considerazione il linguaggio delle immagini, del mezzo radiofonico e del cinema, anche se nel lavoro di Giroux non manca l'attenzione verso i mezzi a stampa, specie in riferimento agli stereotipi razziali da essa veicolati.

4.1. *Il linguaggio delle immagini: il caso Benetton*

Giroux si è occupato del linguaggio delle immagini analizzando le campagne pubblicitarie dell'azienda Benetton, la multinazionale leader nel campo della moda e dell'abbigliamento giovanile. I manifesti pubblicitari dei primi anni Ottanta ritraevano — come si ricorderà — bambini e ragazzi di diverse razze e «colori» in pose allegre e spensierate, un modo di rappresentare la «differenza» che, secondo Giroux (1994), spinge a considerare la razza come una categoria puramente estetica, lontana da ogni riferimento a conflitti, rispondendo così alla logica dei mercati globali, in cui le differenze culturali devono essere depoliticizzate e tenute sotto controllo.

Anche le campagne pubblicitarie successive, in cui si mettono in scena soggetti individualizzati e rappresentativi di una categoria o di una classe, frontalmente opposta all'altra classe rappresentata (l'immagine di un palestinese e di un israeliano, di una suora che bacia un sacerdote, le mani di due uomini — una bianca e una nera — ammanettate insieme e così via), utilizzano una strategia simile, in quanto, per l'Autore, queste immagini mostrano le differenze, ma, nello stesso tempo, negano le loro possibilità radicali, configurandosi ancora una volta come una strategia di contenimento politico e ideologico. Secondo Giroux, ad esempio, di fronte a un manifesto come quello in cui compaiono una mano bianca e una nera ammanettate insieme, difficilmente lo spettatore è portato a pensare che la mano nera sia simbolo della legge, dell'ordine o della giustizia, mentre è molto più probabile che l'immagine, almeno a livello inconscio, abbia l'effetto di riprodurre le convinzioni razziste, in base alle quali la criminalità, i disordini, l'illegalità sono essenzialmente problemi causati dai neri.

A partire dall'inizio degli anni Novanta, l'utilizzo da parte di Benetton di foto-choc raffiguranti i grandi drammi dell'umanità — il malato di Aids, il corpo insanguinato di un uomo assassinato dalla mafia, una nave presa d'assalto da emigrati, un soldato che brandisce un femore umano — ha avuto come pretesto, secondo Giroux, l'appello alla «politica del realismo», alla rappresentazione della «verità»: tuttavia, quelle immagini, avulse da un contesto storicamente e socialmente situato, vengono rese ideologicamente «neutre», nascondendo le condizioni in cui avviene la produzione, la circolazione e la mercificazione di ciò che viene rappresentato. Secondo l'Autore, qui il problema è dato dalla negazione del fatto che, al mutare dei contesti, le immagini possono assumere un significato diverso. La depoliticizzazione che è all'opera non è innocente: poiché non vengono rotti i codici ideologici dominanti (razzismo, colonialismo, sessismo), l'uso dell'«iperrea-

lismo» (un realismo caratterizzato da sensazionalismo, choc e spettacolarizzazione) semplicemente porta a prendere atto delle relazioni sociali dominanti riprodotte nelle foto anziché sfidarle (Giroux, 1994, p. 17).

La pubblicità, viste queste implicazioni, pone quindi delle sfide agli educatori, chiamati a comprendere forme di sapere che vengono prodotte e trasmesse lontano dalle aule scolastiche. La lotta per l'identità, in particolare, non può più essere considerata al di fuori delle politiche della rappresentazione e delle nuove forme di consumo (Giroux, 1994, p. 22). Il compito di una pedagogia postmoderna, in questo scenario, diventa quello di problematizzare l'intreccio tra potere e rappresentazione, puntando alla democratizzazione delle immagini e della cultura. A questo scopo, afferma l'Autore, occorre riformulare una politica e una pedagogia della differenza attorno a discorsi etici, che sappiano sfidare le basi ideologiche e le rappresentazioni del mondo del consumo e limitare la sua appropriazione delle sfere pubbliche. La politica della differenza, quindi, non può fermarsi a riconoscere l'alterità, ma deve identificare le condizioni attraverso le quali gli «altri» possono diventare soggetti attivi e critici, e la vita sociale sia guidata da molto di più che non i soli imperativi del mercato (Giroux, 1994, pp. 23-24).

4.2. Radio e ideologia

Se il linguaggio pubblicitario viene accusato di «depotenziare» le differenze o di scioccare lo spettatore — allo scopo sostanzialmente di aumentare i profitti aziendali — il mezzo radiofonico è visto da Giroux (1996) come un potente strumento mediatico, capace di veicolare particolari ideologie e di influenzare l'opinione pubblica su diverse problematiche politiche e sociali.

A partire dalla cosiddetta «svolta a Destra», negli Stati Uniti⁶ si è assistito alla grande crescita di *talk show* radiofonici a sfondo politico — la maggior parte di orientamento conservatore ed evangelico — che sono passati da circa duecento, all'inizio degli anni Ottanta, a più di duemila negli anni Novanta. Questi *talk show*, secondo l'Autore, oltre ad aver contribuito a incrementare la popolarità di uno stuolo di conduttori, diventati i nuovi «intellettuali pubblici», sono stati capaci di influenzare il pubblico americano su diverse questioni, come le paure a sfondo razziale, il risentimento di classe, l'alienazione delle masse. Giroux (1996) cita una serie di casi emblematici in cui i messaggi radiofonici hanno esercitato pressioni sulle scelte politiche, portando anche al ritiro di disegni di legge sgraditi all'opinione pubblica. La radio, inoltre, è stata anche uno strumento importante per veicolare il pensiero dei cristiani evangelici e fare *pressing* su una lunga lista di richieste: limitazioni

⁶ Questo periodo, afferma Giroux, è iniziato con l'insediamento di Ronald Reagan alla Presidenza della Casa Bianca nel 1981 ed è durato anche negli anni Novanta. Questi decenni, conosciuti anche come *Reaganism*, hanno inaugurato, negli Stati Uniti, un nuovo corso in ambito politico e culturale, che ha avuto un grande impatto sulla società americana. Questo periodo storico ha molto influenzato l'opera di Giroux il quale, nel 1997, afferma: «The culture of Reaganism provided the historical, political, and social context that has most deeply affected the various theoretical interventions I have made as a critical educator over the past sixteen years» (Giroux, 1997, p. 254).

all'aborto, tagli ai fondi per il welfare, maggiore presenza della religione in svariati ambiti pubblici, comprese le scuole (Giroux, 1996, p. 149). Altri programmi, di orientamento conservatore, hanno avuto un ruolo non secondario nel veicolare l'odio razziale e l'omofobia, attraverso il linguaggio accattivante di presentatori famosi e simpatici. Per l'Autore, ad esempio, un personaggio come Rush Limbaugh — celebre negli Stati Uniti come commentatore politico di orientamento conservatore — è riuscito, grazie a un atteggiamento umoristico, ad avere una forte presa sul pubblico e a far passare come innocenti battute i suoi feroci attacchi agli omosessuali, ai neri, alle femministe, che in altre circostanze sarebbero stati percepiti come atti di aperto razzismo e pregiudizio (Giroux, 1996, p. 148).

Tutti gli esempi citati da Giroux mostrano, comunque, un panorama in cui la radio ha assunto il ruolo di nuovo spazio pubblico in cui politica, pedagogia e rabbia degli elettori portavano a mobilitare una buona fetta del pubblico americano in favore di determinate questioni. Secondo l'Autore, in uno scenario di questo tipo, occorre superare la contrapposizione tra intrattenimento e pratica critica impegnata e tener conto che le forme della cultura di massa, oltre a divertire e intrattenere, trasmettono conoscenze, saperi e valori. Solo in questo modo diventa possibile sollevare questioni politiche relative a chi controlla gli apparati della cultura popolare, in favore di quali interessi e per quali scopi. Gli educatori, in particolare, sono chiamati a interrogarsi sulle pratiche pedagogiche che sono in azione in diversi ambiti culturali, siano essi i dibattiti radiofonici, il cinema, le scuole o le chiese, nonché sulle possibilità di un loro utilizzo come strumenti di democrazia, anziché di dominio e oppressione (Giroux, 1996, p. 161).

4.3. La rappresentazione dell'universo giovanile nel cinema

Pur considerando il linguaggio pubblicitario e quello radiofonico importanti strumenti pedagogici e politici, capaci di orientare gli atteggiamenti delle persone verso diverse questioni sociali, Giroux (2001a) mostra di privilegiare, nelle sue analisi, il mezzo filmico, considerato più efficace nel produrre immagini, idee, ideologie, che danno forma all'identità personale e nazionale, influenzando i modi di agire, parlare, sentire e desiderare delle persone. Già a partire dalla fine degli anni Settanta, Giroux si era dedicato all'analisi filmica con una serie di saggi, poi raccolti nel volume *Breaking in to the Movies. Film and the culture of politics* (2001a), che, comunque, non esauriscono il suo lavoro sul cinema. Dei numerosi studi sulle rappresentazioni del cinema, che si focalizzano su categorie come la razza, la violenza, l'universo giovanile, le dinamiche dell'oppressione e della lotta di classe, ci soffermeremo su quelli che — a nostro parere — riflettono la grande attenzione di Giroux nei confronti della condizione e del futuro di bambini e giovani. Infatti, l'Autore non solo ha analizzato i ritratti della gioventù americana presenti nel cinema hollywoodiano, ma, come vedremo, ha anche dedicato un ampio studio ai messaggi veicolati da un colosso come Disney, produttore dei celebri cartoni animati, ma anche a capo di un impero industriale e mediatico (Giroux, 2010 [ed. or. 1999]).

In film come *River's Edge* («I ragazzi del fiume», 1986), *My Own Private Idaho* («Belli e dannati», 1991), *Slacker* (1991), Giroux trova riprodotto lo stereotipo di una gioventù apatica, indifferente nei confronti del futuro, che vive in un mondo fatto di famiglie disgregate, di musica rock ascoltata a tutto volume, di una scuola vissuta come tempo perso. Film come *My Own Private Idaho*, dove il protagonista, Mike, è un giovane affetto da narcolessia che si prostituisce, o come il più disturbante *River's Edge*, che narra le vicende di adolescenti di estrazione operaia che cercano di proteggere un coetaneo, reo di aver ucciso la fidanzata, condividono, nell'interpretazione di Giroux (1996, p. 35), la rappresentazione di una gioventù «addormentata», dove l'innocenza perduta si traduce in una vita vissuta come una seduzione voyeuristica o un videogioco, buono per passare il tempo e distogliersi dai problemi. Tuttavia, afferma l'Autore, in questi film il lato oscuro della cultura giovanile viene rappresentato al di fuori di un più vasto paesaggio culturale ed economico, evidenziando solo i comportamenti psicotici o le esperienze di uno stato di alienazione autoinflitto degli adolescenti, tralasciando le diverse forme di resistenza, che pure sono messe in atto da diversi gruppi di giovani nella vita reale.

Se i film sui giovani bianchi utilizzano generalmente categorie sociologiche tradizionali, come l'alienazione, l'inquietudine, l'anomia, i film sui giovani di colore, secondo Giroux, mettono maggiormente in evidenza le forme di inegualianza, oppressione, violenza quotidiana presenti nelle comunità nere, nonché le condizioni economiche e sociali che danno vita alla cultura del ghetto, in cui prendono forma le identità e i modelli di virilità dei giovani neri. Film come *Juice* (1992), *New Jersey Drive* (1995) e *Clockers* (1995), infatti, ritraggono una cultura nichilista che ha le sue radici nella violenza originata dalla disperazione, dalle guerriglie urbane, dal suicidio culturale, dal declino sociale delle comunità di afroamericani. Una rappresentazione emblematica di giovani adolescenti di colore è rintracciata da Giroux (1996) nel film *Juice* — parola che nello slang significa «rispetto» — in cui quattro ragazzi di Harlem, oppressi in una spirale di povertà e di scarse opportunità, decidono di dedicarsi al crimine e alla violenza, come modo per entrare nell'età adulta e risolvere i problemi quotidiani. Solo uno dei ragazzi del gruppo, Quincy, è esitante nell'unirsi alle imprese dei compagni, in quanto, essendo un disc-jockey di talento, vuole guadagnare il «rispetto» attraverso la musica rap, facendo di essa il proprio lavoro. Tuttavia, secondo l'Autore, il fatto che nel film si sottolinei l'importanza della musica rap come possibilità di riscatto per i giovani di colore e come riferimento culturale per le comunità afroamericane, suggerisce, seppure involontariamente, che la violenza è tipica del ghetto «nero», con l'effetto di rafforzare, negli americani bianchi di classe media, la confortante convinzione che il nichilismo e la violenza stanno sempre da un'altra parte, appunto, tra le comunità di colore.

4.4. Visioni del mondo e stereotipi: i cartoni animati Disney

Oltre al cinema hollywoodiano, Giroux (2010 [ed. or. 1999]) esplora anche il fenomeno Disney, mettendone in luce le diverse sfaccettature: dalla produzio-

ne dei celebri cartoni animati, fonti di apprendimento di ruoli, valori, ideologie, alla costruzione di un enorme apparato basato sull'induzione al consumo, grazie alla commercializzazione di prodotti collegati (*spin-off products*) come DVD, videogiochi, siti internet, colonne sonore, abbigliamento per bambini, giocattoli, attrazioni nei parchi tematici, ecc. Nei cartoni animati disneyani — Giroux prende in considerazione soprattutto quelli usciti all'inizio degli anni Novanta — viene rintracciata la presenza dei classici stereotipi di genere, razza, classe sociale ed età, nonché di determinate visioni dell'ordine del mondo e della storia americana. L'Autore rileva come, in generale, nel cinema disneyano, le figure femminili giovani sono solitamente personaggi positivi, con l'aspetto di modelle californiane, mentre le donne anziane, quando presenti, sono spesso sgradevoli, grasse e ritratte in una luce negativa. I personaggi maschili, più numerosi, occupano, in genere, posizioni di autorità, come il sacerdote, il sovrano, la guida. I personaggi minori, di solito gli «amici» dell'eroe, sono tipicamente rappresentati come persone poco intelligenti, mentre i lavoratori appaiono felici di servire i ricchi e i privilegiati, senza mai mettere in discussione la loro posizione (Giroux, 2010 [ed. or. 1999], pp. 100-101). La rappresentazione del genere, in particolare, pur essendo più complessa rispetto ai lungometraggi del passato, segue ancora uno schema di subordinazione dei personaggi femminili a quelli maschili. In *The Little Mermaid* («La Sirenetta», 1989), la protagonista, Ariel, si ribella all'autorità paterna per andare a esplorare la realtà degli esseri umani, ma, alla fine, le sembianze umane, ottenute in cambio della voce, le serviranno solo per conquistare un bel principe, a riprova che la realizzazione femminile è sempre data dal legame con un uomo. Anche in *Aladdin* (1992), il personaggio che ha un ruolo attivo è quello maschile, mentre la principessa Jasmine è un oggetto del desiderio, la cui felicità è garantita dal matrimonio con il giovane vagabondo. In *Beauty and the Beast* («La Bella e la Bestia», 1991), la protagonista, Belle, è descritta come una giovane donna indipendente, ma, alla fine, il suo ruolo sarà quello di essere il «meccanismo» per sciogliere il maleficio che ha ridotto la Bestia — in realtà un principe avvenente — in quelle condizioni di mostruosità. Anche in *Pocahontas* (1995), l'eroina coraggiosa che resiste al tentativo del padre di darla in sposa a un guerriero della tribù si realizza nell'amore romantico per il biondo colonizzatore che lei salva dalla condanna a morte. Allo stesso modo in *Mulan* (1998), la protagonista — un guerriero che sfida i ruoli tradizionali — avrà come obiettivo quello di fare breccia nel cuore del bel figlio di un generale (Giroux, 2010 [ed. or. 1999], pp. 107-108).

Lo stereotipo razziale — ricorrente nei cartoni animati disneyani, pensiamo a *Song of the South* («I racconti dello zio Tom», 1946) o a *The Jungle Book* («Il libro della giungla», 1967) — secondo Giroux, è particolarmente evidente nel già citato *Aladdin*, in quanto la cultura araba vi viene rappresentata come arretrata e violenta, a conferma degli stereotipi che imperversavano nei discorsi mediatici sulla prima guerra del Golfo, conclusasi l'anno precedente l'uscita del film. Anche l'uso del linguaggio e degli accenti si presta alla costruzione socio-linguistica del dominio e dell'inferiorità sociale: nel film i «cattivi» parlano con un forte accento moresco, mentre i protagonisti, Aladdin e Jasmine, oltre ad avere tratti

somatici occidentali, parlano un inglese americano standard. Similmente, in *The Lion King* («Il Re Leone», 1994) il leone cattivo, Scar, è fisicamente più scuro dei leoni buoni e le spregevoli iene, Shenzi e Banzai, parlano una con un accento nero e l'altra con un accento ispanico. Rappresentazioni più positive si possono trovare, secondo l'Autore, nei film prodotti dalla Disney/Pixar,⁷ in cui la presenza, come protagonisti, di animali, mostri, macchine ha permesso di evitare molti degli stereotipi presenti nei film precedenti, pur non mancando le narrazioni tradizionali del mondo disneyano: l'idealizzazione, tipica di Walt Disney, delle gioie semplici della vita delle piccole città americane del passato, è portata avanti con successo in film come *Toy Story* (1995) e *Cars* (2006), in cui si contrappongono, grazie alla caratterizzazione dei personaggi, i valori autentici del passato all'appariscente e tecnologica cultura del consumo (Giroux, 2010 [ed. or. 1999], p. 113).

Dato questo tipo di rappresentazioni, secondo Giroux, non è possibile considerare i cartoni animati disneyani come innocente divertimento per bambini e famiglie, in quanto essi veicolano determinati messaggi ideologici e versioni della storia americana — l'Autore si riferisce, ad esempio, alle mistificazioni presenti in *Pocahontas*, in cui si narra di una ritrovata pacifica convivenza tra il popolo dei nativi americani e dei colonizzatori europei o all'allegoria della nazione americana come superpotenza in *The Incredibles* («Gli incredibili», 2004), uscito nell'anno della rielezione di G.W. Bush, in cui i «supereroi» salvano il mondo — nonché una visione sostanzialmente etnocentrica del mondo occidentale. Inoltre, Disney si è distinta per le sue politiche di marketing, sempre più aggressive nello sfruttamento del potenziale commerciale costituito da bambini e giovani, e per il suo impatto mediatico nel panorama politico e sociale americano, grazie al controllo di emittenti televisive e altri mezzi di comunicazione. Per l'Autore, quindi, è di fondamentale importanza che educatori e genitori riflettano criticamente sui film e sui messaggi disneyani e che la scuola inserisca nel curriculum questi testi della cultura popolare che dominano la cultura infantile, per farne oggetto di conoscenza e proporre possibili visioni alternative.

5. Alcune considerazioni conclusive

5.1. La pedagogia della scuola

Nel presente contributo ci siamo occupati degli studi che Giroux ha dedicato alla scuola soprattutto tra gli anni Ottanta e Novanta, anni caratterizzati, negli Stati Uniti, dal diffondersi del pensiero della Nuova Destra reaganiana, che ha avuto una grande influenza a livello politico e culturale anche negli anni seguenti. In questo contesto, la proposta educativa dell'Autore — influenzata dai riferimenti teorici di cui si è detto — è stata importante per cercare di contrastare i discorsi allora dominanti, in cui le scuole venivano viste principalmente come motore per

⁷ Dopo alcuni anni di collaborazione, nel corso degli anni Novanta, Disney, nel 2006, acquista la Pixar, la casa di animazione allora diretta da Steve Jobs, il genio informatico scomparso nel 2011.

lo sviluppo economico, nonché per riproporre una visione dell'educazione intesa come strumento di liberazione e di emancipazione dei soggetti, oltre che come ambito da cui partire per la realizzazione di una società più giusta ed egualitaria.

Il progetto pedagogico dell'Autore, che emerge dalle analisi affrontate, appare inscindibilmente legato al suo progetto politico, di chiaro orientamento progressista. Tale progetto, come abbiamo avuto modo di rilevare, si contraddistingue per il superamento del pessimismo insito in molte teorie di stampo marxista e si basa sulla fiducia nella capacità dei soggetti di agire (*human agency*) per cambiare le situazioni di svantaggio sociale. Per far ciò, secondo Giroux, è necessario partire dallo smascheramento dei messaggi ideologici veicolati da certe pratiche scolastiche. L'Autore, infatti, denuncia i rischi insiti in un tipo di insegnamento meramente trasmissivo che, a dispetto della sua presunta «neutralità», tende spesso a privilegiare chi è già favorito nell'ordine sociale, anziché preoccuparsi di colmare le eventuali disparità delle condizioni di partenza degli studenti. A questo proposito, la teoria pedagogica di Giroux assegna una grande importanza alla figura dell'insegnante, inteso come *transformative intellectual*, un intellettuale attivamente impegnato nell'accogliere e gestire le differenze culturali, economiche, sociali, religiose degli studenti. L'Autore, dunque, propone un modello di insegnante molto lontano da quello di mero «trasmettitore» di conoscenze, considerato inadeguato alla complessità delle società contemporanee, in cui, accanto alla trasmissione di contenuti disciplinari, è sempre più necessario affrontare con consapevolezza e competenza contesti sociali caratterizzati da differenze e disuguaglianze nelle condizioni e nei vissuti degli studenti.

L'opera di Giroux sulla scuola, dunque, si presta a essere un riferimento importante per gli educatori che vogliono assumersi davvero il compito di ascoltare le diverse «voci» presenti nelle istituzioni scolastiche, evitando che esse siano messe a tacere in favore del punto di vista dominante. Ciò spinge a interrogarsi sulle pratiche scolastiche messe in atto quotidianamente e a riflettere sul modo di rapportarsi con la «differenza», sia essa di genere, classe sociale, etnia, religione; un compito ineludibile, specie di fronte alla sempre più massiccia presenza nelle scuole di studenti stranieri, con religioni, abitudini, tradizioni, modi di pensare molto diversi tra loro. Infatti, — ci rammenta Giroux — una vera democrazia non può essere quella che si rivolge solo a una parte di cittadini, ma quella che cerca di dare a tutti le stesse possibilità di vita, di miglioramento delle proprie condizioni, e che cerca di approntare strumenti adeguati per ridurre le disparità, le ineguaglianze e le discriminazioni.

L'Autore, esempio in prima persona di *public intellectual*, ha dimostrato come sia possibile, assumendo un ruolo di questo tipo, stimolare e mantenere vivo il dibattito a livello politico, accademico e sociale sul ruolo dell'educazione e della scuola nelle democrazie contemporanee. Con la sua pedagogia critica, infatti, egli ha cercato di «presidiare» i sistemi educativi, le ideologie, le politiche scolastiche, denunciando le ingiustizie e le discriminazioni a danno dei gruppi socialmente svantaggiati. Una posizione di questo tipo implica, per gli studiosi, di uscire dalle torri d'avorio dell'accademia e immergersi nei problemi sociali, realizzando così

quell'intreccio tra scuola e società che, secondo Giroux, è indispensabile per la realizzazione di un progetto autenticamente democratico.

5.2. La «pedagogia della rappresentazione»

La teoria educativa di Giroux, come abbiamo visto, si caratterizza anche per il fatto di non limitarsi allo studio dell'universo scolastico, ma di prendere in considerazione anche i processi formativi — o deformativi — che hanno luogo a contatto con le forme della cultura di massa, definite come *teaching machines* (Giroux, 2001a, p. 6), cioè come apparati pedagogici che, nel loro tentativo di divertire e intrattenere, simultaneamente trasmettono conoscenze, idee, stili di vita, ruoli e valori. Di qui la necessità, per gli educatori, di comprendere, e far comprendere agli studenti, forme di sapere prodotte e veicolate lontane dalle aule scolastiche, ma che contribuiscono alla formazione delle identità, dei modi di pensare e di agire delle persone. Gli studi relativi al linguaggio della pubblicità, all'influenza dei messaggi radiofonici, alle rappresentazioni del cinema, compresi i cartoni animati disneyani, sono accomunati dall'intento dell'Autore di attirare l'attenzione sul ruolo svolto da queste forme di produzione culturale nel trasmettere ideologie e visioni del mondo che spesso sostengono un particolare ordine sociale. Essi possono essere considerati parte di quella che Giroux stesso definisce come *pedagogy of representation*, una pedagogia che

focuses on demystifying the act and process of representing by revealing how meanings are produced within relations of power that narrate identities through history, social forms, and modes of ethical address that appear objective, universally valid, and consensual. (Giroux, 1994, pp. 87-88)

Lo scopo fondamentale della «pedagogia della rappresentazione» di Giroux, allora, diventa quello di fornire agli studenti le abilità per sfidare la nozione mitica secondo cui le immagini, i suoni e i testi meramente esprimono la realtà, laddove, invece, essi producono attivamente saperi e identità, nell'ambito di specifiche configurazioni ideologiche e pratiche sociali. Le rappresentazioni, secondo l'Autore, non sono semplicemente forme di capitale culturale necessarie agli esseri umani per relazionarsi gli uni con gli altri, in quanto esse si inseriscono in un contesto istituzionale caratterizzato da diverse relazioni di potere, che vanno analizzate e comprese, soprattutto alla luce degli imperativi posti dalle economie transnazionali, tipiche dell'età postmoderna.

Dall'analisi del lavoro di Giroux sul tema della rappresentazione, si evidenzia come egli si concentri sugli aspetti — a suo parere — negativi delle rappresentazioni mediatiche: i ritratti unidimensionali di certi gruppi sociali, gli stereotipi di razza, etnia, genere, che richiedono un'opera di «smascheramento» da parte della scuola, tramite l'insegnamento della *media education*, ma anche da parte di organizzazioni e formazioni sociali che si impegnino nella diffusione di messaggi alternativi e nella costruzione di un sistema di media indipendenti. Si tratta, quindi, di un approccio focalizzato sulla critica che — a nostro parere — rischia però di svalutare proprio

quei prodotti della cultura popolare amati e frequentati dai ragazzi, una questione che forse non viene sufficientemente approfondita dall'Autore, in cui sembra prevalere l'idea che analisi critica e politica del piacere — cioè il riconoscimento delle diverse forme di godimento che i ragazzi traggono dai testi della cultura popolare (Felini, 2004, p. 124) — non entrino mai in contraddizione. Anche gli studi di Giroux sulle rappresentazioni, quindi, vanno letti nell'ambito del suo progetto pedagogico e politico, che lo spinge a sottolineare certi aspetti a scapito di altri: prevale l'approccio dell'analisi critica dei testi medial, mentre le attività di produzione hanno un ruolo secondario e, comunque, sono sempre finalizzate alla critica, anziché all'espressione della creatività dei ragazzi; allo stesso modo, le analisi dei film si concentrano sui messaggi veicolati — le rappresentazioni della condizione giovanile, degli stereotipi di razza e genere, della violenza — mentre trascurano gli aspetti artistici e le loro potenzialità educative. Nonostante questi limiti, il lavoro di Giroux sulla cultura popolare e le sue rappresentazioni ha il pregio di mettere in evidenza la grande rilevanza dei media nei processi formativi, specie di bambini e giovani, e di sollecitare l'impegno di genitori e educatori nel mediare queste esperienze. L'universo mediatico da cui siamo circondati ha sicuramente grandi implicazioni a livello della vita sociale, economica e culturale e, come ci ricorda Giroux, ha effetti sulla vitalità della democrazia stessa: la realizzazione di una società più giusta ed egualitaria passa anche attraverso la democratizzazione delle rappresentazioni mediatiche.

5.3. *Educazione, società, democrazia*

L'opera dell'Autore — sia quella relativa alle teorie della scuola che quella sulla cultura popolare — risulta di particolare interesse, anche in contesti e periodi storici diversi da quelli cui essa si riferisce. Infatti, vi si trovano affrontate questioni educative tuttora aperte e ricorrenti nei dibattiti contemporanei: il rapporto tra scuola e società, la questione della «differenza» — che in ambito scolastico si lega anche al tema dei contenuti del curriculum — i compiti dell'educatore e dell'insegnante, la dialettica tra educazione formale e informale, la formazione a una cittadinanza democratica, tutti temi che rimandano ad ambiti di ricerca tutt'altro che esauriti. L'auspicio per un maggior coinvolgimento della scuola nella società e, per converso, della società nella scuola — che corrisponde alla prospettiva del cosiddetto *sistema formativo integrato* — offre importanti spunti di riflessione per gli educatori, sollecitati a impegnarsi attivamente di fronte alle difficoltà e alle richieste di sempre più complessi contesti educativi, in cui è necessario attivare scambi reciproci tra le diverse risorse — enti locali, associazioni, movimenti e altre formazioni sociali — presenti nei territori. Anche l'attenzione che l'Autore riserva ai processi formativi di natura informale, specie a contatto con i vecchi e i nuovi media — la *scuola parallela* di cui già ci parlava Louis Porcher negli anni Settanta — risulta oggi imprescindibile per gli educatori, non solo per comprendere la realtà in cui vivono i ragazzi, ma soprattutto per fornir loro le abilità di critica e riflessione, specie sui nuovi strumenti mediatici, per promuoverne un utilizzo che sia sempre più consapevole ed emancipante.

In Giroux, dunque, la scuola e gli altri attori sociali sono tutti chiamati a collaborare a un progetto educativo finalizzato alla realizzazione di una maggiore giustizia sociale e di una democrazia radicale, in cui sia possibile accogliere, promuovere e valorizzare le differenze. Un tema impegnativo, che non manca di suscitare dubbi e timori, in quanto, oltre alla paura circa la perdita della propria identità, comporta un ripensamento delle pratiche scolastiche e del curriculum stesso, oltre che della formazione degli insegnanti. La valorizzazione della figura e dei compiti di questi ultimi, su cui tanto insiste Giroux, è, specie in tempi in cui la scuola fatica a non subire una marginalizzazione nell'agenda politica e sociale, uno stimolo e una sfida per il recupero della centralità di un ruolo sociale fondamentale, che incide sul futuro delle giovani generazioni e, quindi, di un intero sistema Paese.

La proposta educativa di Giroux, caratterizzata da un misto di utopia e speranza, può essere considerata come l'indicazione di un percorso possibile, sicuramente complesso e difficile, ma che non può non far riflettere chi ha compiti educativi, per il suo richiamo a una formazione umana basata sui valori della solidarietà e dell'apertura, sul rispetto di ciascun soggetto e sulla possibilità concreta che tutti, nessuno escluso, abbiano la possibilità di raggiungere livelli di emancipazione che consentano una partecipazione attiva e consapevole alla vita democratica.

Abstract

This article critically presents and discusses the work of Henry A. Giroux, a leading figure of Critical Pedagogy in the United States. Among his wide-ranging studies, the article focuses on two main topics: the research about formal educational institutions and the investigation on the role that popular culture and his means of representation play in shaping individuals, in the socio-historical context of Reaganism and post-Reaganism.

Keywords: Henry A. Giroux, Critical Pedagogy, School theory.

Bibliografia

Testi di Henry A. Giroux

- Giroux H.A. (1994), *Disturbing pleasures. Learning popular culture*, New York/London, Routledge.
- Giroux H.A. (1996), *Fugitive Cultures. Race, violence, and youth*, New York/London, Routledge.
- Giroux H.A. (1997), *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling: a critical reader*, Boulder, CO/Oxford, Westview Press.
- Giroux H.A. (2001a), *Breaking in to the movies. Film and the culture of politics*, Malden, MA/Oxford, Blackwell Publishers.
- Giroux H.A. (2001b), *Theory and resistance in education. Towards a Pedagogy for the opposition*, Westport (CT), Bergin and Garvey, ed. or. 1983.
- Giroux H.A. (2005a), *Border crossing. Cultural workers and the politics of education*, New York/Oxford, Routledge, ed. or. 1992.

- Giroux H.A. (2005b), *Schooling and the struggle for public life. Democracy's promise and education's challenge*, Boulder, CO, Paradigm Publishers, ed. or. 1988.
- Giroux H.A. (2006), *The Giroux Reader* (edited and introduced by Christopher G. Robbins), Boulder, CO/London, Paradigm Publishers.
- Giroux H.A. (2010), *The Mouse that Roared. Disney and the end of innocence* (con Grace Pollock), Lanham, MD/Plymouth, Rowman & Littlefield Publishers, ed. or. 1999.

Altri testi consultati

- Broccoli A. (1972), *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Broccoli A. (1974), *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Buckingham D. (2006), *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson.
- Felini D. (2004), *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, La Scuola.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- Gramsci A. (1972), *L'alternativa pedagogica* (antologia a cura di M.A. Manacorda), Firenze, La Nuova Italia.
- Horkheimer M. e Adorno T.W. (1966), *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi.
- Lutter C. e Reisenleitner M. (2004), *Cultural Studies. Un'introduzione*, Milano, Bruno Mondadori.
- Malizia G. (2003), *America, educazione in – aggiornamento*. In M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Appendice A-Z (vol. 30), Brescia, La Scuola.
- Masterman L. (1997), *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, Brescia, La Scuola.
- Nanni C. (2007), *Introduzione alla filosofia dell'educazione. Professione pedagogista teorico?*, Roma, LAS.
- Porcher L. (1976), *La scuola parallela*, Brescia, La Scuola.
- Ribotta M. e Malizia G. (1997), *America del Nord: sistemi educativi*. In J.M. Prelezo, C. Nanni e G. Malizia (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione* (voll. 48-50), Torino, SEI.
- Semprini A. (1997), *Analizzare la comunicazione. Come analizzare la pubblicità, le immagini, i media*, Milano, FrancoAngeli.
- Scurati C. (1991), *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci.
- Valeri M. e Betti C. (1976), *I mass media e l'educazione. Per un'interpretazione alternativa dei messaggi dei media*, Firenze, Le Monnier.