
Educación en cultura de consumo desde una pedagogía crítica

Judith Cavazos Arroyo ¹

Martha Leticia Gaeta González ²

La educación actual como sistema abierto busca la formación integral de los estudiantes, a través de la construcción de aprendizajes significativos y del desarrollo humano, la cual es impactada también por la cultura de consumo y sus aspectos simbólicos en un contexto determinado. Este trabajo busca reflexionar en torno a la cultura de consumo prevaleciente en América Latina, relacionándola con los procesos educativos y de desarrollo de la identidad, con base en una pedagogía crítica del consumo. Se enfatiza, ante un evidente esquema de insostenibilidad, la necesaria generación de mecanismos de contestación desde la educación al consumo y la preparación de los profesores como mediadores de este aprendizaje en la construcción de identidades más autónomas y críticas a las tendencias del mercado.

Educación del consumidor - Aprendizaje - Identidad

Education today, as an opened system, seeks the integral formation of students through the construction of meaningful learning and human development, which is also affected by the Consumer Culture and its symbolic aspects in a given context. This paper seeks to reflect on the consumer culture prevalent in Latin America, relating it to the educational processes and of identity development, based on a Critical Pedagogy

¹ Doctora en Dirección y Mercadotecnia. Máster en Administración. Docente e investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. E-mail: judith.cavazos@upaep.mx.

² Doctora en Psicología y Aprendizaje. Maestra en Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. E-mail: marthaleticia.gaeta@upaep.mx.

of consumption. Emphasis is placed, in the presence of an evident unsustainability, on the necessary generation of contestatory mechanisms from consumer education and the teachers' preparation as mediators of this learning in the construction of identities more autonomous and critical to market trends.

Consumer education - Learning - Identity

*En esta modernidad... la primera e imperiosa obligación es ser consumidor;
después, pensar en convertirse en cualquier otra cosa.*

Zygmunt Bauman (2000, p. 48)

I. Introducción

La cultura de consumo involucra diferentes perspectivas teóricas que estudian las relaciones dinámicas entre consumidores, mercado y significados culturales bajo un arreglo social que involucra la cultura vivida, los recursos sociales, los aspectos significativos de la vida cotidiana y los recursos materiales simbólicos mediados a través de los mercados (Arnould & Thompson, 2005). Con esto se establecen límites sociales, se demuestra el estatus y se desarrollan y definen relaciones sociales (Sassatelli, 2007); no obstante, la transformación del mundo material no solamente tiene implicaciones en el ámbito social sino también en lo económico, cultural y político, entre sus infraestructuras y superestructuras así como sus realidades y representaciones (Vega, 2008).

La educación y el aprendizaje son impactados por el consumo; sin embargo, aunque el campo de estudio entre

consumo, aprendizaje y educación ha sido poco explorado, se encuentra en crecimiento (Haiven, 2007; Jubas, 2007; Sandlin, 2005; Sandlin & Milam, 2008). El mercado de consumo se vincula con el desarrollo de la cultura material; McCracken (1988) considera que esta es la que ha establecido propiedades simbólicas a los objetos de elaboración humana; y con el desarrollo de las sociedades, se vuelve una opción viable destacar a través de las posesiones físicas individuales vinculadas al reino de la ostentación. La cultura de consumo se transmite a través de los patrones de conducta que expresan significados para los grupos sociales, educando a los individuos en la lectura de ciertos signos y su decodificación (Tomlinson, 1990), dando como resultado la configuración de estilos de vida que se reflejan en cada cultura y sociedad particular (Feldman & Thielbar, 1975). Así, esta investigación explora la cultura de consumo relacionándola con el apren-

dizaje, el desarrollo de la identidad y la educación con base en una pedagogía crítica del consumo.

II. Cultura de consumo e identidad

En su desarrollo contemporáneo, las culturas de América Latina reflejan en su organización los procesos contradictorios y heterogéneos de una modernidad tardía, construida en condiciones de acelerada internacionalización de los mercados simbólicos en el ámbito mundial (Brunner, 1995). Esta mezcla de centralización en la producción y posmodernidad capitalista ha implicado múltiples cambios tanto en el modo en que se prepara y educa a la gente para asumir su identidad social, como en la formación de la inserción de los grupos al consumo (Bauman, 2000), promoviéndose este como un vehículo de libertad, poder y felicidad (Gabriel & Lang, 1995) por medio de la adquisición, uso y disfrute de bienes materiales e inmateriales.

En América Latina se han gestado al menos tres vertientes básicas de consumo, cuyos extremos, desde la ecología, calidad de vida, inclusión, equidad y conciencia social, son insostenibles a largo plazo. Un pequeño grupo en la región sustenta su consumo en la desmesura; otro grupo de mayor tamaño vive esforzándose por insertarse más activa y dinámicamente en la cultura de consumo actual; y finalmente, un grupo mayoritario vive por debajo de la satisfacción de las necesidades de subsistencia (Cavazos, Puente & Giuliani, 2012). Así, la pobreza aqueja a más del 45% del total de la población en la región y, a su vez, la extrema pobreza afecta a aproximadamente el 20% de

los habitantes (Organización de Estados Iberoamericanos, 2003). En este contexto, la mayor parte de los gobiernos latinoamericanos se han abierto a la lógica hegemónica para incentivar el crecimiento económico, por lo que se ha estimulado una cultura de consumo ideada para los que poseen los mecanismos de acceso a los bienes (Bauman, 2000), desarrollando mecanismos para tratar de insertar en esta a los excluidos y marginados.

El consumo no implica solamente *marketing*, publicidad y adquisición de bienes y servicios, sino que también involucra el modo en que los consumidores se apropian de ellos y los usan (Buckingham, 2011); por lo que el consumo se relaciona con tres campos de respuesta social: la adquisición de bienes y servicios, los significados implicados en los objetos de consumo a través de los cuales se construyen relaciones e identidades sociales, y el desarrollo de un proceso cultural sobre el que se sustentan las prácticas significantes de la vida cotidiana y las relaciones del mercado (Vega, 2008). Con la selección y apropiación de los bienes, se define lo que se considera públicamente valioso, se vinculan referentes personales propiciando la integración y la distinción, y se construyen identidades específicas reflejadas en *habitus* y estilos de vida supeditados en ciertas estructuras predispuestas (Appadurai, 1986; Bourdieu, 1991).

La identidad es una construcción social y cultural compleja que se conceptualiza en términos de diferencia y diversidad aunque paradójicamente marca similitudes a través de una iden-

tividad (sub) cultural compartida con otros (Miller, Armstrong & Edwards, 2005; Woodward, 1997). La dimensión personal de las relaciones con las cosas es importante ya que puede funcionar como un apoyo para la formación de identidad personal donde la relación entre objetos-sujetos se desarrolla bajo códigos culturales específicos en contextos institucionales específicos (Sassatelli, 2007). Giddens (1991) sustenta que la cultura de consumo provee parte de los medios por los cuales las personas reflexivamente construyen identidad bajo la proyección del yo. El consumo crea lo que Bauman (2001, 2003) denomina una sociedad líquida, que amplía el dominio público compartido, trasciende identidades territoriales y erosiona las más sólidas identidades en pos de expectativas de vida a corto plazo, promoviendo fragmentación, degradación de la colaboración y actitudes competitivas (Bauman, 2005). De modo que la cultura hegemónica se sustenta en el individualismo, el pragmatismo y el eclecticismo (Guerra, 2003).

La identidad impacta a toda la sociedad, pero lo hace de diferentes maneras en diferentes contextos y con diferentes propósitos (Butler, 1990). Niños, jóvenes y adultos son participantes activos de la cultura de consumo dentro de un contexto y prácticas sociales e institucionales específicas como la escuela, la familia, los grupos de referencia y el mercado, por lo que la identidad deseable puede entrar en conflicto entre los diferentes agentes, resultando en un proceso de negociación o en el desarrollo de identidades múltiples (Buckingham, 2011). La publicidad y los medios de comunicación se apoyan en

representaciones que impactan de manera activa en la construcción de las identidades de los consumidores por medio del comportamiento de compra (Sandlin & Maudlin, 2012). Las construcciones de mercado en la niñez se relacionan con otras construcciones de parte de padres y maestros, quienes tienen una parte del poder para determinar esas construcciones. Por ejemplo, cuando los padres compran productos y servicios para los niños o cuando dan dinero a los hijos e influyen en la forma en que deben gastarlo, lo que impacta en el proceso de convertirse en adulto (Buckingham, 2011).

La nueva lógica de la economía de consumo pone énfasis en la disposición de los objetos más que en su apropiación, por lo que se valora la rápida reposición, cambio y desecho de los bienes (Bauman, 2005). Así, la condición humana contemporánea sugiere la posibilidad de convertirse en otra persona y "ser uno mismo" adoptando modas y patrones, modificando el cuerpo y el estilo de vida bajo la premisa de la reducción de la incertidumbre y permanencia de la felicidad (Bauman, 2005).

III. Aprendizaje y consumo

Con la vida centrada en la cultura de consumo, el aprendizaje se ha re-significado en un rango de verdades dentro de una hiperrealidad que actúa como una demanda del mercado de la industria cultural, de tal forma que aprender se ha convertido en un mecanismo valioso que toma múltiples formas y direcciones creando consumidores de aprendizajes bajo una gran variedad de opciones tradicionales o digitales, en un

escenario en el que estas últimas actúan bajo características de conveniencia, interactividad y ubicuidad de aprendizajes soportados en diferentes dispositivos y medios tecnológicos (Buckingham, 2013). La posibilidad y el reconocimiento, no de una, sino de múltiples verdades, se presentan como elementos para la reforma de la identidad que sustenta el deseo de buscar múltiples formas y lugares de conocimiento (Usher, 2010).

Dentro de la economía de mercado, los productos de aprendizaje compiten con los de placer y entretenimiento, incluso haciéndose algunas veces indistinguibles (p.e. revistas, software, juguetes, cursos, etc.). Así, aprendizaje y conocimiento se insertan en las prácticas de los estilos de vida bajo la forma de significados de consumo cuyo valor radica en la experiencia que alimenta la identidad y el capital cultural, sin que necesariamente aprendizaje signifique educación (Usher, 2010). En el ámbito infantil, esta clase de comercialización generalmente utiliza mensajes que se orientan a la ansiedad de los padres respecto de la competitividad, a fin de que las oportunidades y experiencias adquiridas para los hijos aseguren su éxito futuro (Ball, 2004). En realidad, hay poca evidencia de que los denominados productos de edu-entretenimiento o *edutainment* sean especialmente efectivos en términos de promoción del aprendizaje (Buckingham, 2011).

El aprendizaje informal se presenta bajo procesos no estructurados, espontáneos, voluntarios, no secuenciales, con alta motivación intrínseca y que se crean en cualquier espacio (generalmente fuera de la escuela), articulándose a través

de diversos medios y tecnologías (Cuadrado, 2008). Estos productos de aprendizaje se presentan justo-a-tiempo y justo-cuando-se-necesitan (Usher, 2010), aplicando a situaciones espontáneas de la vida cotidiana, en lo que se lee, se ve, se escucha, así como en las aficiones, la vida social, y generando conocimientos y habilidades (Esach, 2007). Ni el aprendizaje que proviene del consumo mediático (Redmon & Sandlin, 2009; Stokes & Pankowski, 1988), ni el que procede de las organizaciones o de cualquier otra fuente pueden ser subestimados ya que niños, jóvenes y adultos son influidos por estos; por ello, lejos de considerar el consumo como una actividad distante y frívola, los profesionales de la educación deben empezar a visualizar este campo como esencial para la comprensión de los alumnos y el mundo social en que vivimos (Sandlin, 2005; Usher, Bryant & Johnston, 1997).

Con el capitalismo del conocimiento surge la producción del conocimiento rápido que es eficiente, previsible, calculado y controlado (Besley & Peters, 2005). En esta economía, por una parte, las compañías transnacionales como nuevos medios para el consumo crean, transmiten y distribuyen conocimiento estandarizado, educando a millones sobre cómo, cuándo, dónde, por qué y qué consumir, contribuyendo directamente en la reconfiguración de los aspectos simbólicos de la vida cotidiana y transformando las costumbres locales. Por otra parte, el alcance y el poder de las nuevas tecnologías de información han cambiado la estructura de las relaciones sociales, la producción, distribución y consumo del conocimiento (Giroux, 2004), ostentando un protagonismo sobre la industria cultural

convencional, que indudablemente tendrá una repercusión en la educación. También las empresas privadas proveen conocimiento insertándolo en los procesos de mercantilización. Por ejemplo, el emporio Disney funciona como una máquina de comercialización transnacional que utiliza la enseñanza expansiva de cultura popular a través de la apropiación y uso de los medios de comunicación rescribiendo la memoria pública e incluso la noción de ciudadanía de la juventud contemporánea (Giroux, 2000).

Ante el aprendizaje de diversos dominios simbólicos, los estudiantes aprehenden los mecanismos y formas de la cultura popular, la cual interactúa también en las aulas. Entonces, si los educadores ignoran la fuerza que ejerce la cultura en el dominio pedagógico se implica la concepción de la escuela como un sistema cerrado (Sandlin & Milam, 2008) y se corre el riesgo de obstaculizar la tarea fundamental de la educación de potenciar el desarrollo personal y social de los individuos y la relevancia de proporcionar aprendizajes significativos dentro de estos procesos; esto es, de ayudar a los alumnos a aprender a resolver diversas situaciones que se les presentan a lo largo de la vida y de integrarse en sociedad (Pérez Rivera, 2007). En realidad,

los responsables educativos del mundo oficial y privado no han reparado en las consecuencias de no ocuparse de manera seria y responsable de los procesos educativos informales, de sus agentes y de los planes implícitos y explícitos que están desarrollando en la formación del mundo de los más jóvenes. (Cuadrado, 2008, p. 10)

IV. Educación en cultura de consumo y desarrollo de una pedagogía crítica en la educación de los consumidores

En el marco de los estudios culturales, la educación de los consumidores tiene también una connotación política. La pedagogía está profundamente involucrada en cómo el poder y la autoridad se emplean en la construcción y organización del conocimiento, así como en los deseos, valores e identidad (Giroux, 2004). En este sentido, la cultura desempeña un rol activo en la construcción y reproducción de las relaciones de poder dando forma a las prácticas culturales (Giles & Middleton, 1999), en una sociedad que cada vez es más vista como una "red" y tratada como una matriz de conexiones, desconexiones y con la posibilidad de realizar tantas permutaciones como sean posibles. La educación del consumidor no debe entenderse en términos funcionales (Buckingham, 2011), sino como un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades para manejar los recursos personales y participar en las decisiones sociales, políticas y económicas que afectan el bienestar individual, el ser y el bien público, a fin de navegar en un mercado de consumo complejo (Bannister, 1996). No obstante, la realidad es que muchos educadores no han reconocido el rol central del consumo en la educación de hoy (Usher, Bryant & Johnston, 1997), y dejan en manos de otros agentes la tarea.

El enfoque tradicional de la educación del consumidor se relaciona con la toma de decisiones en el proceso de compra, la administración de recursos y la participación ciudadana (Bannister,

1996). Desde la perspectiva de los estudios culturales, la educación de los consumidores debe contribuir a estructurar las vivencias cotidianas, en un escenario donde los profesionales de la educación consideran relevante incluir en sus aulas elementos de educación informal con los que las personas entran en contacto en la cotidianidad, aprenden y adquieren conocimiento sobre el consumo (Sandlin, 2005), mediante la construcción de espacios de reflexión y debate que permitan generar distintas pautas de consumo, mejores hábitos de salud y diferentes comportamientos sociales.

La educación tradicional en la enseñanza a adultos se ha centrado en el conocimiento técnico y el aprendizaje instrumental a fin de crear consumidores inteligentes y bien informados; entonces, en un sentido crítico, los educadores se enfrentan a una tarea de enormes proporciones ya que, por un lado, ellos y los estudiantes se encuentran insertados en la presión de la cultura de consumo. No obstante, se requiere de la búsqueda de la atención y vigilancia de los estudiantes en su proceso de formación. A su vez, esto amplía los espacios legítimos posibles para la participación en el proceso de educación. Si el consumo es cultural y la cultura es política, entonces la educación del consumidor puede plantearse como un espacio político donde se aprenden determinadas formas de relacionarse con el mundo del consumo, las reacciones ante este y el consumismo (Sandlin, 2005).

La pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su contexto histórico y como parte de la política social existente y tejido que caracteriza a la socie-

dad dominante (McLaren, 1994). En este sentido, la pedagogía crítica se basa en el trabajo de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y los planteamientos de Paulo Freire, trazando una aplicación de la teoría a la acción y, más recientemente, en las aportaciones teóricas contemporáneas de los estudios culturales del feminismo y los discursos del posestructuralismo y posmodernismo.

La pedagogía crítica se convierte en un desafío para las pedagogías tradicionales, las cuales domesticar, desarraigan la agencia, armonizan un mundo en disyunción e incongruencia y suavizan los rasgos rebeldes de la existencia cotidiana; al convertirse en una perturbación de las posiciones tradicionales, redefine la relación entre la educación y el contexto social (Chang, 2005). En este sentido, la pedagogía crítica abre la posibilidad de reconstruir los significados de la cultura y el consumo, hacia el desarrollo de un consumo crítico vía mecanismos de la contestación y la resistencia. Movimientos como el comercio justo, la sustentabilidad y la ecología son muestras de esta línea de acción (Barnett, Cloke & Clarke, 2005; Sassatelli, 2007).

Por su parte, Clover y Shaw (2010) consideran que es necesario repolitizar el discurso del consumo bajo formas creativas de explicar, entender y actuar en el mundo, o bien desarrollar nuevas asociaciones y representaciones simbólicas alternas como una fuerza crítica para el cambio emancipatorio de la predominante dimensión meramente estética del consumo hacia nuevas formas de ver, explorar y retar el mundo. Para ello, la práctica educativa tiene la tarea de desarrollar nuevos paradigmas para

comprender los problemas contemporáneos, promover la conciencia y el conocimiento, generar una crítica imaginativa y, mejorar las habilidades de las personas para potenciar cambios en prácticas y procesos que marginan, degradan el ambiente y limitan la calidad de vida.

Los reinos de la cultura y el consumo reflejan y estructuran las relaciones de poder convirtiéndose en espacios potenciales de conflicto y resistencia, comprometiéndolo a los educadores con causas sociales, culturales, grupos oprimidos y potencial de cambio (Sandlin, 2005). Dado que el aprendizaje asume una dinámica política, el poder de la agencia en alumnos y profesores estimula la cocreación del conocimiento. Así, los estudiantes son alentados a identificar sus necesidades, examinar cómo sus actitudes y la disponibilidad de la información afectan sus decisiones y comportamientos de consumo. Los procesos críticos proporcionan la posibilidad de autosuficiencia y la capacidad de participar plenamente en la sociedad civil (Dirkx, 1999).

El consumo es un poderoso medio de participación política, que bajo ideologías neoliberales se ha convertido en un sustituto de la ciudadanía, por lo que desde la reflexión crítica, es posible descubrir desde el consumo las luchas asociadas con la ciudadanía (Jubas, 2007). El propósito de identificar sinergias que conduzcan a un currículum de la educación al consumo contribuirá a preparar a las personas a ser primero ciudadanos y luego, entre otros aspectos, consumidores. En este sentido, la ciudadanía debe entenderse como la contribución de los ciudadanos a resolver los

problemas públicos y de la comunidad desde su capacidad creadora para transformar su cultura de consumo desde una potente, vigorosa y dinámica educación al consumo (McGregor, 2010).

En este sentido, se propone la configuración de un marco que considere tanto la educación al consumidor como la educación ciudadana a través de los estudios sociales, haciendo hincapié en aprendizajes tales como: los aspectos morales, los valores y las actitudes orientados al bienestar presente y futuro a nivel personal, colectivo y planetario; los derechos, las responsabilidades y las obligaciones legales, primeramente como ciudadanos y luego, entre otros roles el de consumidores cívicos y bien informados; las estructuras políticas y los procesos democráticos y participativos del país; la conciencia social basada en el respeto y la tolerancia como guía de las interacciones consigo mismo y con los otros; el aprecio por los intercambios de consumo basados en la ética, la equidad, la coresponsabilidad y justicia social.

En lo que respecta a la región latinoamericana, cada vez más personas se insertan y aprenden los estilos y arquetipos contemporáneos de consumo, sumándose a las filas de las implicaciones de ser lo que García (1995) denomina consumidores del siglo XXI y ciudadanos del siglo XVIII o lo que Lerner (2013) denomina "perfectos" consumidores pero no verdaderos ciudadanos. En esta realidad, respuestas a cómo informarnos y quiénes representan nuestros intereses se contestan mejor desde el consumo privado de bienes y medios masivos que desde la democracia o la participación colectiva de los

espacios públicos (García, 1995). El mercado se ha convertido en el eje central de la participación de la vida pública, pero en su vehemente dinámica tampoco ha logrado resolver asuntos relevantes de la región. Un replanteamiento tendría que incluir la reflexión de qué tipo de ciudadanos y consumidores deseamos ser, qué significa ser uno y otro y a dónde nos conducirá ello; lo que no necesariamente está libre de tensiones sobre políticas culturales, formas de participación, maduración de la democracia, justicia social y equidad. Algunos movimientos incipientes en la educación de niños y jóvenes son el movimiento "criança e consumo" en Brasil, los programas "jóvenes por el cambio, por un consumo sustentable" en México y "bienestar en la escuela" en Chile, así como "educación para el consumo" de educ.ar en Argentina. Además, algunas escuelas de la región han realizado proyectos particulares enfocados al fomento de un consumo sustentable o educación financiera como el ahorro.

V. Reflexiones finales

La educación no puede ni debe ser promovida como la única respuesta a los problemas sociales y económicos que aquejan a la humanidad. En un mundo de dominio del capital y la consolidación de las grandes corporaciones y, bajo un esquema insostenible para la preservación del planeta y el bienestar de la mayoría de sus habitantes a largo plazo, es necesario generar mecanismos de contestación desde la educación al consumo; al considerar el pensamiento crítico como un medio que proporcione al individuo la posibilidad de reflexionar

sobre el entorno y, a su vez, convertirse en un agente crítico de cambio. Incorporar en el currículum educativo esta reflexión crítica sobre las actuales sociedades de consumo y preparar a los profesores como mediadores de este aprendizaje constituye un elemento importante en la construcción de identidades más autónomas y no sujetas a las tendencias del mercado (Denegri, González & Sepúlveda, 2010).

De esta forma, en el currículum formal deben ser incluidos temas de participación ciudadana, agencia y empoderamiento del consumidor, responsabilidades económicas, sociales y ecológicas, concientización del comportamiento de consumo, el lado oscuro del consumo bajo conductas materialistas y adicciones en el consumo, dimensión moral del consumo, consumo sustentable, frugalidad, autosuficiencia, valores, humanismo, naturaleza del ciudadano-consumidor y desarrollo humano, social y ecológico.

En este sentido, los medios de comunicación pueden convertirse en recursos educativos valiosos de apoyo para enriquecer el currículum. El docente puede integrar estas posibilidades a su estrategia educativa de manera creativa, utilizando la convergencia de unos medios con otros (como puede ser la televisión e internet) para suscitar debates y promover la reflexión entre los niños y jóvenes, como forma de promoción de actitudes críticas y otras miradas sobre el mundo. Así, la educación de los medios desempeña un papel crucial en la generación de nuevas posibilidades de consumo, por lo que debe ser constante y estar en continua revisión (Buckingham, 2013).

Toda vida humana es valiosa y debe ser vivida con plenitud. Si el consumo es inherente a la vida, entonces es urgente desarrollar una pedagogía de la educación al consumo como respuesta a una cultura de consumo insostenible a largo plazo, que permita a los individuos exigir sus derechos, expresar sus necesidades y ejercer su responsabilidad para consigo mismo y con los demás, fomentando un consumo equilibrado y responsable. Es necesario, pues, asumir la importancia de la formación de

un modo de ser y hacer crítico, que contribuya a la reducción de la polarización social, con una mayor calidad de vida para todos. En este sentido, el gran desafío para los expertos de la educación es enseñar a reflexionar y empoderar a fin de generar un nuevo paradigma de bien-ser y bien-estar.

Original recibido: 15-08-2013

Original aceptado: 15-04-2014

Referencias bibliográficas

- Appadurai, A. (1986). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México: Grijalbo.
- Arnould, E. J. & Thompson, C. J. (2005). Consumer Culture Theory (CCT): Twenty Years of Research. *Journal of Consumer Research*, 31, 868-882.
- Ball, S. (2004). Education for Sale! The commodification of everything? *Annual Education Lecture*, Department of Education and Professional Studies, King's College London.
- Bannister, R. (1996). *Consumer education in the United States: A historical perspective*. Ypsilanti, Michigan: Eastern Michigan University.
- Barnett, C., Cloke, P. & Clarke, N. (2005). Consuming Ethics: Articulating the Subjects and Spaces of Ethical Consumption. *Antipode*, 37 (1), 23-45.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2001). Consuming Life. *Journal of Consumer Culture*, 1 (1), 9-29.
- Bauman, Z. (2003). *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27 (4), 303-317.

- Besley, T. & Peters, M. A. (2005). The theatre of fast knowledge: Performative Epistemologies in Higher Education. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 27 (2), 111-126.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brunner, J. J. (1995). Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana. En J. L. Reyna (Comp.), *América Latina a finales de siglo* (pp. 75-119). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Buckingham, D. (2011). *The material child. Growing up in consumer culture*. London: Polity.
- Buckingham, D. (2013). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. London: John Wiley & Sons.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. London: Routledge.
- Cavazos, J., Puente, R. & Giuliani, A. C. (2012). El futuro de la cultura de consumo en América Latina. Posibles caminos y consecuencias. *Revista Invenio*, 29 (15), 45-54.
- Chang, Y. (2005). Through Queers' Eyes: Critical Educational Ethnography in Queer Studies. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27 (2), 171-208.
- Clover, D. E. & Shaw, K. (2010). Re-Imagining Consumption. Political and Creative Practices of Arts Bases Environmental Adult Education. En J. A. Sandlin & P. McLaren (Eds.), *Critical Pedagogies of Consumption. Living and Learning in the Shadow of the "Shopocalypse"* (pp. 203-213). London: Routledge.
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Denegri, M., González, J. & Sepúlveda, J. (2010). Consumo y construcción de identidad en profesores de educación primaria en Chile. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 49, 345-359.
- Dirkx, J. M. (1999). New skills for literacy educators. En E. L. G. Martin & J.C. Fisher (Eds.), *Welfare reform and workforce development: The transformation of adult literacy* (pp. 83-94). San Francisco: Jossey-Bass.
- Esach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (2), 171-190.
- Feldman, S. & Thielbar, G. (1975). *Life Styles. Diversity in American Society*. Boston, Massachusetts : Little, Brown and Company.
- Gabriel, Y. & Lang, T. (1995). *The unmanageable consumer*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México, DF: Grijalbo.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
- Giles, J. & Middleton, T. (1999). *Studying culture*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Giroux, H. A. (2000). *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1 (1), 59-79.
- Haiven, M. (2007). Privatized resistance: AdBusters and the culture of neoliberalism. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29 (10), 85-110.
- Jubas, K. (2007). Conceptual con/fusion in democratic societies. *Journal of Consumer Culture*, 7 (2), 231-254.
- Guerra, M. A. (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- Lerner, R. (2013). La generación de los perfectos consumidores. *Portal de Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica de Perú*. Recuperado el 20 de abril de 2013, de http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11886/generacion_perfectos_Lerner.pdf?sequence=1.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McCracken, G. (1988). *Culture and Consumption*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- McGregor, S. L. T. (2010). Politizing Consumer Education. Conceptual Evolutions. En J. A. Sandlin & P. McLaren (Eds.), *Critical Pedagogies of Consumption. Living and Learning in the Shadow of the "Shopocalypse"* (pp. 122-134). London: Routledge.
- Miller, N., Armstrong, P. & Edwards, R. (2005). Learning to be different: Identity, embodiment, and popular culture. *Proceedings of the 35th Annual Standing Conference on University Teaching and Research on the Education of Adults*, University of Sussex, Sussex, United Kingdom. Recuperado el 20 de abril de 2013, de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/142018.htm>.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2003, septiembre). La educación como factor de inclusión social (Documento de trabajo). *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolivia.
- Pérez Rivera, G. (2007). Hacia un modelo de educación centrado en el aprendizaje. En C. Barrón & E. Chehaybar (Coord.). *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas* (pp. 83-106). México, DF: UMAN, IISUE.
- Redmon, R. & Sandlin, J.A. (2009). Cult TV, Hip Hop, Shape-Shifters, and Vampire

Slayers: A Review of the Literature at the Intersection of Adult Education and Popular Culture. *Adult Education Quarterly*, 59, 118-141.

Sandlin, J. A. (2005). Culture, consumption, and adult education: Re-fashioning consumer education for adults as a political site using a cultural studies framework. *Adult Education Quarterly*, 55 (3), 1-17.

Sandlin, J. A. & Milam, J.L. (2008). Mixing pop (culture) and politics: Cultural resistance, culture jamming, and anti-consumption activism as critical public pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 38 (3), 323-350.

Sandlin, J. A. & Maudlin, J.G. (2012). Consuming Pedagogies: Controlling images of women as consumers in popular culture. *Journal of Consumer Culture*, 12, 175-194.

Sassatelli, R. (2007). *Consumer Culture. History, Theory and Politics*. London: Sage.

Stokes, L. C. & Pankowski, M. L. (1988). Incidental learning of aging adults via television. *Adult Education Quarterly*, 38, 88-100.

Tomlinson, A. (1990). *Consumption, Identity and Style*. London: Routledge.

Usher, R. (2010). Consuming Learning. En J. A. Sandlin & P. McLaren (Coord.). *Critical Pedagogies of Consumption. Living and Learning in the Shadow of the "Shopocalypse"* (pp. 36-46). London: Routledge.

Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge*. London: Routledge.

Vega, P. (2008). Cultura material y consumo. En J. J. Marín & P. Vega. *Tendencias del consumo en Mesoamérica*. Costa Rica: Editorial UCR.

Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. London: Sage/Open University.