

Contribuciones de los estudios culturales al currículo*

Curriculum and Cultural Studies

Marlucy Alves Paraíso**

Resumen

Los Estudios Culturales ampliaron y restauraron conceptos fundamentales para el campo curricular y para los análisis culturales, tales como: cultura, identidad, diferencia, prácticas de significados y representación. En definitiva, uno de sus objetivos centrales ha sido el de mostrar cómo las luchas por la imposición de significados se dan en diferentes espacios, por medio de diferentes artefactos, en diferentes relaciones de poder y con implicaciones en los procesos de institución y producción de diferencias e identidades. En este artículo, presento una discusión sobre algunos de los conceptos centrales en los Estudios Culturales, como cultura, identidad, diferencia y representación, mostrando su importancia para el campo curricular y para la difusión de las culturas. Su objetivo es presentar algunas contribuciones que los Estudios Culturales traen para la comprensión de las luchas culturales de nuestro tiempo y para el entendimiento del currículo como artefacto estratégico en el proceso de lucha por la representación y reafirmación de las culturas que no ejercen poder en la sociedad.

Palabras claves: currículo, estudios culturales, representación cultural, luchas por significados.

Abstract

Cultural Studies have added and restored key concepts related to the curricular field and cultural analysis, such as: culture, identity, difference, signification praxis and representation. Ultimately, its principal purpose has been showing how the struggle to impose significations happens in different spaces, through different artifacts, in different power relationships and, therefore, with implications in the process to institute and product differences and identities. In this article, I present a discussion about some of the main concepts in Cultural Studies, like: culture, identity, difference and representation, showing their importance to the curricular field and culture diffusion. The purpose of the article is to present some of the contributions brought by the Cultural Studies in order to comprehend the cultural struggle we experience nowadays and to understand the curriculum as a strategic artifact in the struggling process to represent and reaffirm the cultures with no power in society.

Keywords: curriculum, cultural studies, cultural representation, signification struggle.

* Originalmente publicado en *Presença pedagógica*, Vol. 10, No. 55, enero-febrero de 2004. Belo Horizonte: Dimensão, 53-61. Publicado aquí con autorización de la autora y de la revista. Traducción realizada por Elena Arcos; revisión de María Elena Ortiz.

** Marlucy Alves Paraíso es profesora asociada de la Facultad de Educación y del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Autor para correspondencia: marlucyparaiso@gmail.com.

Vivimos en un tiempo de evidentes conflictos culturales y políticos. La creciente intensificación de los vínculos transnacionales aumenta la velocidad con que las informaciones, imágenes y modos de vida distintos viajan por diferentes territorios. Grupos culturales y sociales diversos que, por mucho tiempo, estuvieron separados geográficamente, cultivando nacionalismos e identidades locales, son obligados a reinventar nuevas formas de convivencia y de interacción. Grupos culturales antes silenciados en diferentes espacios, se articulan y reivindican su voz y la representación de sus culturas, sus valores y sus luchas.

En ese contexto, no es de extrañarse que políticas educacionales y curriculares se refieran de modo creciente a términos como ‘pluralismo cultural’, ‘diversidad de culturas’ y ‘multiculturalismo’. Asimismo, no es de extrañarse que las propias teorías educacionales se modifiquen para enfrentar esa discusión, produciendo varios estudios sobre la temática. Tal enfrentamiento político y teórico nos ha forzado a problematizaciones de ideas y conceptos; nos ha hecho buscar en diferentes campos teóricos, subsidios para pensar la educación y el currículo basados en otros aportes, utilizando otras categorías de análisis.

El campo de los estudios culturales ha presentado una variedad de categorías y argumentos con gran influencia en las discusiones del currículo. Los estudios culturales amplían y revitalizan conceptos fundamentales para el campo curricular como: cultura, identidad y diferencia, sin hablar de que atribuyen un nuevo sentido al concepto de ‘representación’ y muestran cómo las luchas por la imposición de significados se dan en diferentes espacios y por medio de diferentes artefactos.

El currículo, por ser uno de esos espacios en que se dan las luchas y los conflictos culturales y de identidad, debe ser analizado en base a los estudios culturales. Se trata de un lugar donde la política de la diferencia y la identidad



Esmeralda (acuarela)

es vivida con toda su intensidad, un espacio donde las culturas son presentadas y los diferentes grupos sociales y culturales son nombrados y significados.

En este artículo presento una discusión sobre la importancia de algunos de los conceptos centrales de los estudios culturales –cultura, identidad, diferencia y representación– para el campo curricular. El objetivo es ayudar a la comprensión de las políticas educacionales y de las teorías y prácticas curriculares que buscan enfrentar la realidad multicultural de nuestro tiempo. Así, antes de discutir esos conceptos, parece oportuno preguntar: ¿qué son los estudios culturales?, ¿dónde surgió ese movimiento?, ¿de qué trata ese campo?





Rama de eucalipto (acuarela)

Estudios culturales: origen y desarrollo

Los estudios culturales surgen con la fundación del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos, en la Universidad de Brimighan, Inglaterra, en 1964. Por ese entonces, este centro reunió a un pequeño grupo de intelectuales en torno a la discusión sobre el concepto ‘cultura’, sin embargo, en la actualidad, los estudios culturales ya no están confinados en Inglaterra. El campo “está experimentando una explosión internacional sin precedentes” (Nelson *et al.*, 1995). De hecho, los estudios culturales se han transformado en un fenómeno internacional extendiéndose para los Estados Unidos, Australia, Canadá, África

y América Latina. Heloísa Buarque, de Holanda, por ejemplo, muestra la fuerza que los estudios culturales están tomando en las universidades latinoamericanas. Ella justifica esa internacionalización gracias a la capacidad que poseen de transitar entre diferentes universos simbólicos y encontrar allí nuevos puertos de anclaje donde pueden estar.

En términos teóricos, el campo de los estudios culturales pasó, a lo largo de sus casi cuarenta años de existencia, por diferentes influencias epistemológicas y políticas. Nunca estuvo ligado a un campo disciplinario específico, sino que hizo uso de las producciones de la antropología, sociología, filosofía, historia, teoría literaria, etc. En ese sentido, si las producciones del Centro, durante mucho tiempo utilizaron referencias claramente marxistas, en los años 80 ese predominio “cede lugar al pos-estructuralismo de autores como Foucault y Derrida” (Da Silva, 1999: 132). En los años 90 ese campo pasa a incorporar también las ideas y el estilo posmoderno: la opción por pequeñas narrativas, el cuestionamiento del conocimiento científico, al análisis de la producción de significados en diferentes medios, la discusión de las identidades posmodernas o multifacéticas, o la preferencia por lo local, por la mezcla y la hibridación.

Así, es importante reconocer que los estudios culturales, desde los años 80, se han transformado radicalmente, y los debates más recientes de inspiración posestructuralista y posmodernista están sustituyendo los abordajes de la ideología y la hegemonía por análisis de discursos, significados y representaciones. Cabe acotar, sin embargo, que los estudios culturales no se someten acríticamente a todas esas influencias teóricas.

En términos metodológicos, en los estudios culturales ninguna metodología es especialmente recomendada con seguridad, aun cuando tampoco ninguna pueda ser eliminada anticipadamente. Diversas metodologías son usadas y pueden ofrecer importantes contribuciones para las investigaciones. En verdad, lo que se escoja en la práctica de la investigación, va a depender de las preguntas



formuladas, y las preguntas van a depender del objeto a ser estudiado y del contexto en el que está inserto.

Incluso así, a pesar de la dispersión teórica y metodológica que caracteriza a los estudios culturales, podemos decir que las investigaciones realizadas en este campo, en su mayoría, se dividen en dos grandes tendencias metodológicas: la etnografía y los análisis discursivos o textuales. La primera es utilizada para analizar las formas de vida de los grupos populares, las experiencias de diferentes grupos culturales, las prácticas escolares direccionadas a los grupos que no ejercen poder, etc. La segunda está dirigida al análisis de diferentes artefactos; en los últimos tiempos, los análisis textuales de los estudios culturales han estado dirigidos especialmente a los estudios de comunicación de masas.

Según Hall (1992) –uno de los más importantes estudiosos de ese campo en la actualidad–, la preocupación común con los medios masivos, con los significados que ellos han producido y divulgado, así como con las formas con que los diferentes grupos culturales y sociales son representados en estos, es la marca más importante de los estudios culturales contemporáneos. Porque en este campo se entiende que los medios ocupan una posición dominante respecto a la manera en que las relaciones sociales y los problemas políticos son definidos, y los grupos culturales son representados.

La gran diseminación y la sofisticación tecnológica de artefactos culturales que hemos presenciado en los últimos tiempos, han instigado el surgimiento de nuevos objetos de investigación en los estudios culturales. En su forma contemporánea, cualquier artefacto que pueda ser considerado cultural –sin hacer distinción entre ‘alta’ y ‘baja’ cultura– es un objeto importante de análisis en este campo. Así, el currículo en acción en las escuelas, un documento curricular, un libro, los juegos electrónicos, cualquier programa televisivo, una revista de tiras cómicas, literaturas infantiles o juveniles, música, películas, propagandas, etc., pasan a ser objetos de análisis de los estudios culturales.



Por aquí pasa un gringo (óleo sobre cartón)

En síntesis, la preocupación en gran parte de este campo, en la actualidad, es abordar lo local, lo particular, lo ‘mundano’, el contexto, la complejidad, la política de la representación, las diferentes prácticas culturales y sus interacciones. Por todo eso es evidente la importancia de los estudios culturales para pensar las políticas y las prácticas curriculares de nuestro tiempo, que asumen la diversidad cultural existente e incluso hablan de ‘tolerancia’ o ‘respeto’ a la diferencia. Un currículo basado en las contribuciones de los estudios culturales debe promover el ‘diálogo’ entre las diferentes culturas y establecer el cuestionamiento y la problematización de la producción tanto de la diferencia como de la identidad.





La niña del bosque (acuarela)

Cultura, estudios culturales y currículo

Si actualmente existe un acuerdo acerca de la importancia del concepto de cultura para los estudios de las cuestiones curriculares, no ocurre lo mismo con su definición. El propio Raymond Williams, que es considerado como el responsable de los cambios en la base de la discusión sobre cultura, ya consideraba ese concepto como fluido y escurridizo. El concepto de cultura “funde y confunde las experiencias y tendencias radicalmente diferentes de su formación” (Williams, 1979: 17) incorporando las contradicciones por medio de las cuales se desarrolló.

Así, la cuestión central de los estudios culturales, desde su inicio, fue siempre la cultura, con las transformaciones hechas en ese concepto por los fundadores del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos. Las producciones del Centro en los años 60 provocaron un movimiento teórico y político contra concepciones elitistas de la cultura, adoptadas por los académicos y la sociedad en su quehacer cotidiano. Aquello de que la palabra cultura daba cuenta, hasta entonces, constituía algo considerado ‘superior’ y no algo que era producido por los diferentes grupos sociales.

Combatir el concepto elitista de cultura significó, en los estudios culturales, lograr que esta palabra deje de referirse al ‘espíritu cultivado’ —que apenas algunas personas con acceso a las llamadas obras artísticas y literarias podían tener. La cultura debía estar vinculada al dominio político y pasó a ser concebida como “descripción de modos de vida global” (Williams, 1962) o como una “lucha entre modos de vida diferentes” (Thompson, 1988 [1963]). Ese cambio en la comprensión de la cultura permitió toda la argumentación posterior contra la noción estática y fija de la cultura, y contra la oposición entre cultura de masas y cultura erudita o entre ‘baja’ y ‘alta’ cultura.

Desde entonces hasta ahora mucho se ha discutido sobre la cultura en sus diferentes articulaciones, con la producción de significados y con la política de identidades y diferencias. Hall (1997), por ejemplo, defiende que la cultura ha asumido un punto central en la organización de la sociedad. Él cree en la necesidad de comprenderla como algo fundamental, constitutivo del mundo. La centralidad de la cultura es usada por Hall para referirse “a la forma como la cultura penetra en cada rincón de la vida social contemporánea, haciendo proliferar ambientes secundarios, mediando todo” (1997: 22). En los estudios culturales actuales, la cultura es entendida como dinámica y móvil, como formas conflictivas de entender y vivir el mundo, como invención, actividad, trabajo. En síntesis, la cultura es entendida como un campo de lucha alrededor de los signifi-

cados sociales. Ella asume un papel determinante y no apenas determinado; un papel de producción y no de producto.

Toda esa discusión sobre cultura fue muy importante para el campo del currículo. Esta área por mucho tiempo trabajó con una concepción conservadora de cultura –inerte, fija y estática– y creyendo que el conocimiento es una cuestión de información. Por eso era tan común oír en el campo educacional que la escuela debería enseñar “elementos culturales comunes a todos”, algunos hablaban de “patrimonio cultural de la humanidad” o de “conocimientos universales”. Esta noción de conocimiento sufre los primeros ataques con los movimientos curriculares críticos. La “nueva sociología de la educación”, por ejemplo, mostró el carácter social y construido del conocimiento escolar, pero las comprensiones del currículo y del conocimiento van a ser radicalmente modificadas con los impactos de los estudios culturales.

La cultura y el conocimiento pasan a ser entendidos en el campo curricular como productos de las relaciones sociales, relaciones jerárquicas, de poder. Aquello que es llamado “cultura común” no tiene nada de común. Siempre se elige una cultura para presentarla como si fuese de todos. Comúnmente, esta cultura elegida está relacionada con los grupos culturales que ejercen el poder. El currículo, en ese sentido es visto como una práctica cultural, una práctica de producción y vehiculización de significados, un espacio de representaciones de los grupos sociales y culturales. El currículo está hecho de culturas, de formas de comprender el mundo social, de producir y atribuirle sentido.

Esas discusiones evidenciaron las relaciones de poder existentes entre los diferentes grupos culturales en el currículo. Grupos que fueron sistemáticamente silenciados de la selección de la cultura incorporada en el currículo escolar, pasan a reivindicar una representación en ese espacio. Los discursos curriculares incorporan esa discusión cuestionando la cultura hegemónica del currículo. Pero recientemente, la teoría curricular

comienza a hablar del hibridismo del currículo. El ‘hibridismo’ significa una mezcla, la conjunción, la interrelación entre diferentes culturas, nacionalidades y etnias.

Ese término puso en jaque aquella comprensión de las culturas como completamente distintas, separadas, sin conexión, divididas, segregadas. El currículo escolar es un espacio de hibridación porque las diferentes culturas se encuentran, se conectan, se enfrentan, se modifican. Las nuevas tecnologías comunicacionales también son entendidas como otros espacios que vienen promoviendo y generando culturas híbridas, porque desterritorializan y reterritorializan (García Canclini, 1998) procesos simbólicos y prácticas culturales de diferentes grupos.

La hibridación es considerada por algunos autores como una alternativa para la interrupción de las jerarquías establecidas en los discursos sobre las diferentes culturas. Sin embargo, vale recordar que el hibridismo es construido tanto por medio del reconocimiento de algunos discursos y culturas como por medio del olvido y la represión de otros. Las relaciones de poder establecidas en esa confrontación harán que algunas culturas consigan imprimir sus marcas de forma más contundente que otras. De todos modos, las culturas híbridas guardan trozos de las culturas que las originaron, pero no se confunden con cualquiera de ellas, constituyendo aquello que Babha denomina “tercer espacio”. Ese tercer espacio no es determinado por la cultura hegemónica, este espacio introduce una diferencia que constituye la posibilidad de su cuestionamiento.

En tiempos como estos, cuando las relaciones de poder entre las diferentes culturas y naciones se han tornado tan evidentes, son de gran importancia unas perspectivas curriculares que cuestionen e interroguen los procesos de dominación y subordinación entre culturas y naciones. Así, las teorías y las prácticas curriculares que consideren las contribuciones de los estudios culturales, deben practicar el cuestionamiento de las relaciones de poder que interiorizan, dis-



crimanan y marginalizan determinadas culturas en favor de otras; deben colocar en el centro del currículo actividades y materiales que permitan a los estudiantes el cuestionamiento de las culturas hegemónicas.

Identidad y diferencia

Delante de la gran expansión de los estudios culturales en diferentes partes del mundo y del crecimiento del número de grupos que buscan afirmar sus culturas, la cuestión de la identidad gana centralidad en diferentes campos. En la base de la discusión sobre ese tema existe una tensión entre perspectivas esencialistas y no esencialistas. Si por un lado la primera tendencia afirma la existencia de una identidad auténtica y verdadera, la perspectiva no esencialista sustenta la idea de la movilidad de las identidades y de su constitución en la relación con las diferencias. Sin embargo, la identidad en cualquiera de estas perspectivas siempre envuelve definiciones sobre quién pertenece y quién no pertenece a un determinado grupo.

Así, la identidad ha sido tratada más recientemente, por los estudios culturales, en su relación con la diferencia (Hall, 1997, 1998, 2000; Woodward, 2000; Da Silva, 2000). En ese sentido, la identidad es vista como relacional, porque ella se construye en la relación con la diferencia, en la relación con aquello que ella no es, aquello que está relacionado con el otro. Esta diferencia, a su vez, marca la inclusión y exclusión en grupos de identidades. Además de eso, las diferencias de clase, etnia o género, por ejemplo, no tienen igual peso e importancia en la construcción de la identidad, porque la identidad es históricamente situada, no es única y es contradictoria.

Identidad y diferencia, para los estudios culturales, son inseparables, mutuamente determinadas, interdependientes y comparten una importante característica: están en estrecha conexión con relaciones de poder. En ese sentido, el poder de definir la identidad y marcar la diferencia está sujeto a disputas, porque la

identidad y la diferencia “no conviven armoniosamente, lado a lado, en un campo sin jerarquías, ellas son disputadas” (Da Silva, 2000: 81). Estas disputas acaban por fijar una determinada identidad como norma. La ‘normalización’ es, entonces, un proceso sutil por medio del cual el poder se manifiesta en el campo de la identidad y de la diferencia.

Pero en medio de este esfuerzo para la normalización y la fijación, existen movimientos que ‘conspiran’ para desestabilizar y complicar la identidad, contrariando su tendencia a la fijación. Son ejemplos de esos movimientos de “cruzamiento de fronteras” el ‘nomadismo’, la misigenación y la hibridación. Todos ellos recurren a la idea de movimiento y ‘deslocamiento’, aludiendo a alguna especie de tránsito entre los diferentes territorios de la identidad. Así, las identidades, en la perspectiva de los estudios culturales, son móviles, fluidas y contestadas. En un tiempo de crisis global, local, personal y política de la identidad, nuevas identidades se forjan, muchas veces por medio de la lucha y el enfrentamiento político.

En ese escenario se encuentra el desarrollo de la llamada política de identidades, nombre dado a los conflictos alrededor de la producción de la identidad. Política de identidades fue el movimiento cultural en el cual los grupos tradicionalmente marginados levantaron su voz, reclamando el derecho a la autorepresentación y a hablar por sí mismos. Sin abandonar los objetivos vinculados al acceso y al gozo de bienes materiales, estos grupos ampliaron su terreno de lucha hacia reivindicaciones culturales. En lugar de centrarse solo aspectos físicos, estos grupos que no ejercen poder (mujeres, negros, homosexuales) empezaron a exigir representación en los diferentes espacios e instituciones culturales.

El concepto de representación focaliza el lenguaje. Se trata de las formas de inscripción por medio de las cuales el ‘otro’ es visto, presentado, mostrado. La representación es, por tanto, aquello que se expresa o se dice sobre los otros en un texto



literario, en una pintura, una fotografía una propaganda, un programa televisivo, una revista de historietas, un documento oficial, un libro didáctico, un currículo. La representación es una forma de conocimiento y de divulgación del otro, es un aspecto central en la formación y producción de la identidad social y cultural: es por medio de la representación que construimos la identidad del otro y, al mismo tiempo, la nuestra.

El acceso y control de espacios como los medios, el cine, los currículos de las escuelas y universidades, los libros, etc., se convierten en requisitos importantes en la perspectiva de las luchas en torno a las representaciones. Al final, históricamente, en esos espacios los grupos dominantes siempre hablaron sobre los demás grupos y construyeron representaciones que tuvieron y tienen efectos de poder y verdad. Apropiarse de esas instancias culturales e intentar en ellas inscribir su propia historia, proponer las cuestiones de su interés, divulgar sus reivindicaciones, mostrar lo que piensan y quieren, son las metas de los grupos silenciados.



Los amigos (óleo sobre cartón)

Currículo, medios y estudios culturales

Los estudios culturales centran su atención sobre el complejo cultural que estamos viviendo, representado por la combinación entre la expansión de los medios de comunicación de masas (*mass media*) y las nuevas tecnologías de información. Los estudios de ese campo han analizado no solamente el impacto que los medios y las nuevas tecnologías ejercen en la vida de las personas, sino también las cuestiones relativas a su papel en la producción de significados y representaciones en los diferentes grupos culturales. Según Giroux, se están produciendo esferas públicas masivas consideradas demasiado inocentes para merecer un análisis y es para esa pretendida inocencia que debemos dirigir nuestras

miradas. Al final, “las imágenes electrónicamente mediadas representan una de las armas más potentes de la hegemonía cultural del siglo XX” (Giroux, 1995: 125).



Las representaciones divulgadas por los medios están estrechamente vinculadas a relaciones de poder que incluyen o excluyen, que hacen que determinados grupos de personas hablen y otros callen, que presentan determinadas formas de pensar y de estar en el mundo como verdaderas y válidas y otras como no válidas. Los medios son vistos, entonces, como ese lugar que, en la era contemporánea, emerge como fundamental para la construcción de verdades y de formas culturales de vida para las personas.

En el campo educacional, las investigaciones que se insertan en los estudios culturales sugieren inclusive la ampliación de las nociones de pedagogía y currículo para incorporar un análisis de los diversos artefactos culturales que posibiliten construir una nueva relación entre la escuela y los medios. Estos estudios anuncian la necesidad de que sean investigadas pedagogías externas al proceso de escolarización, las cuales han penetrado cada vez más en la vida cotidiana. En este sentido, una variedad de investigaciones analiza películas infantiles y juve-



Las hermanas (óleo sobre cartón)

niles, películas dirigidas a públicos globales y específicos, dibujos animados, programas televisivos, libros populares, periódicos (tabloides), radio, etc., para evidenciar los significados producidos y la forma como los diferentes grupos son allí representados y las estrategias utilizadas para interpretar a esos públicos.

El currículo debe definir a esos artefactos (*mass media*) que enseñan a las personas una infinidad de prácticas, comportamientos, sueños y deseos, los cuales no pueden ser desconocidos por la educación. Muchas veces dichos artefactos divulgan modelos de 'buenos profesores', de currículos adecuados, de escuelas de 'buena calidad' y esas representaciones entran en conflicto con aquello que se enseña en la escuela. Muchas veces también los niños y jóvenes tienen una abierta preferencia por los medios en relación a la escuela. Los medios adoptan una infinidad de estrategias emocionales y técnicas con gran capacidad de seducción.

En este sentido, para los estudios sobre currículo que se basan en los estudios culturales,



es de gran importancia no solamente analizar esos artefactos, sino más bien incluir en el currículo escolar conocimientos y habilidades que instrumentalicen a profesores y estudiantes para que hagan una lectura crítica de esos diferentes materiales a los que tienen acceso en otros espacios.

Kellner (1995) argumenta en favor del desarrollo –en el currículo escolar– de un alfabetismo crítico en relación a los medios para que podamos sobrevivir a la infinidad de imágenes, mensajes y espectáculos mediáticos que inundan nuestra cultura con fuerza cada vez mayor. El objetivo de este alfabetismo crítico en relación a los medios es permitir conocimientos que contribuyan a volver a las personas más autónomas y capaces de liberarse de esas formas contemporáneas de representación.

En un contexto en el cual nuevos grupos culturales buscan afirmar sus identidades, al mismo tiempo que cuestionan la posición privilegiada de las identidades hasta entonces hegemónicas; en un escenario en el cual se encuentra en desarrollo una “política de identidades”; en un contexto político-económico en el que se amplían las desigualdades; en un tiempo en que el discurso educacional y las políticas curriculares anuncian las diversidades culturales y proclaman la convivencia ‘pacífica’ entre los diferentes grupos; en un tiempo en que los medios ocupan el rol de educadores antes ocupado por la escuela y la familia...; es de gran importancia incorporar en el área de la educación las contribuciones de los estudios culturales.

Bibliografía

- BHABHA, Homi
1996. “O terceiro espaço”. En: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. N° 24. Entrevista conducida por Jonathan Rutherford, pp. 35-41.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu
1999. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
2000. (comp.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor
1998. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- GIROUX, Henry
1995. “Memoria e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 132-158.
- HALL, Stuart
1992. *Culture, Media, Language*. London: Routledge.
1997. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. En: *Educação e Realidade*. Vol. 2. N° 22, pp. 15-46.
1998. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
2000. “Quem precisa da identidade?”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 103-133.
- HOGGART, Richard
1973 [1957]. *As utilizações da cultura*. Lisboa: Presença.
- KELLNER, Douglas
1995. “Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 7-38.
- NELSON, Cary *et al.*
1995. Estudos culturais: uma introdução. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- THOMPSON, Edward
1988 [1963]. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- WILLIAMS, Raymond
1962. *The long revolution*. Londres: Chatto & Windus.
1969 [1958]. *Culture e sociedade, 1780-1950*. São Paulo: Nacional.
1979. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar.
- WOODWARD, Kathryn
2000. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. En: Tomaz Tadeu da Silva (comp.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, pp. 7-72.

