Globethics Repository



Educación posmoderna y generación juvenil [Education and Youth postmodern generation]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Giroux, Henry
Publisher	Fundación Friedrich Ebert (FES)
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-11-14 19:30:49
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/219508

Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, 148-167

Educación posmoderna y generación juvenil

Henry Giroux

Henry Giroux: Miembro del Departamento de Currículum e Instrucción, College of Education, Universidad Estatal de Pennsylvania.

Palabras clave: posmodernismo, cultura juvenil, educación, Estados Unidos.

Resumen:
Una pedagogía posmoderna debe abordar las actitudes, representaciones y deseos de la generación juvenil. Las formas de identidad y nuevos mapas de significado deben entenderse en el contexto de prácticas culturales novedosas e híbridas, inscritas en relaciones de poder que se cruzan de manera diferente con la raza, la clase y la orientación sexual. Es necesario que los educadores entiendan cómo están surgiendo diferentes identidades en esferas que las escuelas generalmente pasan por alto. La pedagogía debe redefinir su relación con las formas modernistas de cultura, privilegio y canonicidad; como práctica cultural crítica necesita abrirse a nuevos espacios institucionales en donde los estudiantes puedan experimentar y definir el significado de ser productores culturales.

La tarea es enfrentarnos con el «pasaje a la posmodernidad», abierto desde los últimos años de la década de los 60 y el fin del boom de la economía capitalista global de la posguerra, para alcanzar una comprensión de la nueva cultura emergente del tiempo y el espacio, y de las transformaciones relacionadas en las formas de conocimiento y experiencia del mundo (pos)moderno (Smart 1992, p. 202).

Para muchos teóricos con posiciones políticas diferentes, el actual momento histórico señala menos la necesidad de abordar las nuevas formas de conocimiento, experiencias y condiciones que conforman el posmodernismo que la necesidad de escribir su obituario. En gran medida, las señales de agotamiento pasan por el hecho de que el posmodernismo absorbió la atención de dos generaciones de intelectuales que reflexionaron interminablemente sobre su significado y sus implicaciones en tanto «condición social y movimiento cultural» (Jencks, p. 10). El «debate posmoderno» ha generado un escaso consenso y una buena dosis de confusión y animosidad. Ya hoy los temas bien conocidos: las grandes narraciones históricas y las tradiciones del conocimiento basadas en principios básicos son tratadas con desprecio; los principios filosóficos canónicos y la noción de sagrado se han vuelto sospechosos; una «guerra a la totalidad» y un repudio de todas las visiones del mundo unívocas y abarcadoras pone en jaque la certidumbre epistémica y las fronteras establecidas del conocimiento académico; se rechazan las distinciones rígidas entre alta y baja cultura, insistiendo en que los

productos de las así llamadas cultura de masas, cultura popular y formas del arte popular son objetos dignos de estudio; la correspondencia renacentista entre historia y progreso, y la fe moderna en la racionalidad, la ciencia y la libertad, causan un profundo escepticismo; la identidad uniforme del sujeto humanista ha sido reemplazada por una demanda de espacio narrativo pluralizado y fluido; y finalmente, se desdeña la historia como un proceso no lineal que, aunque lejos de concluido, mueve a Occidente progresivamente hacia la verificación final de la libertad[1].

Estos y otros asuntos se han vuelto vitales en el debate posmoderno y plantean serios retos al concepto modernista de historia, acción, representación, cultura, así como también a la idea de responsabilidad de los intelectuales. El desafío posmoderno no constituye solamente una colección diversa de críticas culturales; también es un discurso contextual que ha desafiado fronteras disciplinarias específicas en campos como los estudios literarios, la geografía, la educación, la arquitectura, el feminismo, las artes de la representación, la antropología, la sociología y otras áreas[2]. Dado su amplio alcance teórico, su anarquía política y su reto a los intelectuales «legislantes», no sorprende que haya habido un creciente movimiento de distanciamiento del posmodernismo por parte de diversos críticos.

Si durante los últimos 20 años el posmodernismo pudo haber sido elevado al tope de la moda en revistas académicas y la prensa popular norteamericanas, está claro que ahora surgió una disposición un tanto tenebrosa y reaccionaria que tiene algo de reacción violenta, de contragolpe. Por supuesto, el posmodernismo realmente llegó a tener mucho de moda, pero esos asuntos son de corta duración y raras veces toman en serio algún tópico. Sin embargo, no hay que subestimar el poder de la moda y la mercantilización en términos del residuo de irrelevancia y confusión que esas prácticas le imponen a un asunto. Pero en los debates recientes sobre el posmodernismo hay mucho más en juego que los efectos de la moda y la mercantilización; de hecho, los términos muchas veces esencializados que subrayan las críticas del posmodernismo sugieren algo más profundo. En las plumas demasiado retóricas que condenan al posmodernismo como nihilismo reaccionario, como una manía o simplemente como una nueva forma de consumismo, aparece un anti-intelectualismo profundamente arraigado, que confiere credibilidad a la idea de que la teoría es un lujo académico y tiene poco que ver con la práctica política concreta. Anti-intelectualismo aparte, la reacción al posmodernismo también indica una crisis en la manera en que el proyecto de la modernidad intenta prescribir, acomodar y apropiarse de los temas de la diferencia y la incertidumbre o indeterminación.

---

[1] Para un análisis particularmente suscinto del reto posmodernista a la concepción modernista de la historia, v. Vattino, esp. el cap. 1.

[2] Hay una cantidad de libros excelentes que proporcionan lecturas sobre el posmodernismo en toda una variedad de campos. Entre los ejemplos se incluyen: Jencks; Natioli/Hutcheon; Docherty.

Buena parte de esa crítica que ahora descarta tan alegremente el posmodernismo parece atrapada en lo que Zygmunt Bauman llama «utopías [modernistas] que sirvieron como faros para la larga marcha hacia el gobierno de la razón [que] visualizaba un mundo sin márgenes, restos, sin cosas inexplicables –sin disidentes y rebeldes» (Bauman, p. xi). Frente a la indeterminación, fragmentación y escepticismo de la era posmoderna, las grandes narrativas del modernismo, en particular el marxismo y el liberalismo, resultan desprestigiadas como discursos de oposición. Una consecuencia es que «toda una generación de intelectuales de la posguerra ha experimentado una crisis de identidad. ... El resultado es un ánimo de duelo y melancolía» (Mercer, p. 424).

Parece que el legado del esencialismo y la ortodoxia se estuviera reafirmando en intelectuales de izquierda que rechazan el posmodernismo como un estilo de crítica cultural y producción de conocimiento. También se puede observar en su negativa a reconocer los procesos de cambio cultural y social discutidos en los planteos posmodernos, apropiados para comprender las experiencias contemporáneas de la juventud y la extensa proliferación de la diversidad en una era de declinación de la autoridad, incertidumbre económica, multiplicación de tecnologías electrónicas y extensión de lo que llamo «pedagogía de consumo» a casi cualquier aspecto de la cultura juvenil.

En lo que sigue quisiera variar los términos del debate que generalmente rodea al posmodernismo, especialmente en lo que se refiere a sus críticos más recientes. El posmodernismo, como un escenario de «fuerzas contradictorias y tendencias divergentes» (Patton, p. 89) se vuelve pedagógicamente útil cuando brinda elementos de un discurso de oposición para comprender y responder a la cambiante reorientación cultural y educacional que afecta a la juventud de Estados Unidos. Un posmodernismo de resistencia o político me parece invalorable para ayudar a los educadores y otros profesionales a abordar las cambiantes condiciones de la producción de conocimiento en el contexto de los nuevos medios electrónicos de información masiva, y el papel de esas nuevas tecnologías como agentes cruciales de socialización en la redefinición de los entornos y el significado de la pedagogía.

Mi interés en ampliar la manera como los educadores y trabajadores culturales entienden el alcance y el poder político de la pedagogía como orientadora de los jóvenes dentro de una cultura posmoderna, sugiere que no hay que idealizar ni descartar con indiferencia el posmodernismo. Por el contrario, es un discurso que debe profundizarse críticamente a fin de ayudar a los educadores a entender la naturaleza modernista de las escuelas públicas de Norteamérica[3]. También es útil para que los educadores comprendan las condiciones cambiantes de la formación de la identidad dentro de culturas mediadas electrónicamente, y la forma como esas condiciones están produciendo una nueva generación, fronteriza entre un mundo modernista de certidumbre y orden, moldeado por la cultura occidental y su tecnología impresa, y un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnologías

[3] Este asunto lo discutí detalladamente en Giroux (1992, p. 198).

electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos pluralizados. Pero antes de entrar a discutir la relación crucial entre discurso posmoderno, promesa de la pedagogía y su relación con la juventud fronteriza, quiero ampliar mis comentarios sobre la reacción contra el posmodernismo y explicar por qué creo que reproduce, antes que abordar constructivamente, algunos de los problemas pedagógicos y políticos que afectan las escuelas y la juventud contemporánea.

El contragolpe al posmodernismo

Mientras figuras conservadoras como Daniel Bell (1976) y allegados pueden ver el posmodernismo como la peor expresión del legado radical de los 60, una cantidad creciente de críticos radicales lo ven como la causa de una amplia gama de excesos teóricos e injusticias políticas. Por ejemplo, en trabajos recientes el crítico cultural británico John Clarke sostiene que la hiperrealidad del posmodernismo celebra y despolitiza equivocadamente las nuevas tecnologías informáticas, y alienta a los intelectuales metropolitanos a proclamar el fin de todo con el objeto de no comprometerse con nada (especialmente con los problemas materiales de las masas)[4]. Dean MacCannell va todavía más lejos y sostiene que la «escritura posmoderna [es] una expresión de fascismo suave» (p. 187). La teórica feminista Susan Bordo descarta el posmodernismo como otra mera forma de «nihilismo de moda» y critica severamente a sus defensores por construir «un mundo en el que el lenguaje lo devora todo» (p. 291). La esencia de esta reacción ha llegado a dominar tanto en América del Norte que actualmente el estado de la crítica y la divulgación populares parece exigir que se proclame que el posmodernismo «está muerto». De allí que en comentarios que abarcan desde las páginas editoriales del ***New York Times***, pasando por textos populares tales como ***13thGen***, hasta revistas académicas populares tales como ***The Chronicle of Higher Education*** se advierte al público general, en términos bien precisos, que ya no se estila pronunciar la palabra «p».

Por supuesto, han aparecido críticas más serias de gente como Habermas, Anderson, Harvey e Eagleton, pero la reacción actual posee una calidad intelectual diferente, una suerte de reduccionismo que resulta a la vez perturbador e irresponsable en su negativa a incluir el posmodernismo en cualquier tipo de debate teórico[5]. Varios de esos críticos de izquierda muchas veces adoptan un elevado tono moral y alistan su maquinaria teórica en divisiones binarias que crean ficciones posmodernas por un lado, y combatientes materialistas de la

---

[4] John Clarke: ***New Times and Old Enemies: Essays on Cultural Studies and America***, Harper Collins, Nueva York, 1991, esp. el cap. 2. El análisis de Clarke tiene menos que ver con una lectura compleja del posmodernismo que con una reacción defensiva de su propia negativa a tomar en serio una crítica posmoderna a los elementos modernistas de las teorías marxistas.

[5] Huelga decir que puede encontrarse gran cantidad de material teórico que se niega a descartar los discursos posmodernos tan fácilmente, realizando así un servicio teórico al separar sus tendencias progresistas de las reaccionarias. Ejemplos iniciales de este trabajo pueden encontrarse en Hal Foster; Hedbige; Vatimo; Ross; Hutcheon; Collins; Connor; ejemplos más recientes incluyen a Nicholson; Lasch; Chambers; Aronowitz/Giroux (991), Best/Kellner; Denzin; Owens.

libertad y políticamente correctos, por el otro. Una consecuencia es que cualquier intento de abordar críticamente el valor y la importancia de los discursos posmodernos se sacrifica ante la palabrería otoñal de la ortodoxia y el parroquialismo intelectual. No estoy insinuando que todos los críticos del posmodernismo sean víctimas de esta posición, ni tampoco sugiero que no haya que problematizar las preocupaciones sobre la relación entre la modernidad y la posmodernidad, el estado de la ética, la crisis de representación y subjetividad o la pertinencia política de los discursos posmodernos. Pero contemplar el posmodernismo como un terreno a contender sugiere cautela teórica antes que abandono imprudente o rechazo indiferente.

Muchas veces lo que falta en esas críticas contenciosas es el reconocimiento de que dado que el posmodernismo no funciona bajo ningún signo absoluto, podría ser más productivo rechazar cualquier argumento que ubique el posmodernismo dentro de una política esencializada, un conjunto de estrategias de «lo uno o lo otro». Una contienda más productiva intentaría entender, en cambio, cómo las percepciones más cruciales del posmodernismo iluminan la forma en que se produce y propaga el poder a través de prácticas culturales que movilizan múltiples relaciones de subordinación.

En lugar de proclamar el fin de la razón, es posible analizar críticamente el posmodernismo partiendo de su éxito al cuestionar los límites del proyecto de racionalidad modernista y sus alegatos universales de progreso, felicidad y libertad. En lugar de dar por sentado que el posmodernismo dejó vacante el terreno de los valores, parece más útil examinar la forma en que describe cómo los valores se construyen histórica y racionalmente, y cómo podrían abordarse como la base o «condición previa de una crítica políticamente comprometida» (Butler, pp. 6-7). En forma similar, en lugar de alegar que la crítica posmoderna del sujeto esencialista no permite una teoría de la subjetividad, parece más productivo examinar sus alegatos sobre cómo el carácter contingente de la identidad, construido sobre una multiplicidad de relaciones y discursos sociales, redefine la noción de «acción». Un ejemplo de este tipo de análisis nos viene de Butler, quien sostiene que reconocer que «el sujeto está constituido no es [lo mismo que afirmar] que está determinado; por el contrario, el carácter constituido del sujeto es precisamente la condición previa de su acción» (p. 13). El argumento hoy habitual de que el posmodernismo sustituye las representaciones por la realidad, indica menos una percepción que un reduccionismo que se niega a abordar críticamente la forma como las teorías posmodernas de la representación funcionan para darle significado a la realidad.

Una política posmoderna de la representación estaría mejor servida con un intento de entender cómo se moviliza el poder en términos culturales; cómo se usan las imágenes a escala nacional y local para crear una política representacional que está reorientando las nociones tradicionales de espacio y tiempo. Un discurso posmoderno podría evaluarse también a través de las consecuencias pedagógicas de su llamado a expandir el significado del alfabetismo ampliando «el margen de los libros que leemos, y ... las formas en que los leemos» (Berube, p. 75). La

verdad es que los medios de comunicación e información tienen un papel decisivo en las vidas de los jóvenes, y el asunto no es si perpetúan relaciones dominantes de poder, sino la forma como los jóvenes y otros experimentan la cultura de los medios en forma diferente, o las formas como «diferentes individuos experimentan [los medios] en forma diferente» (Tomlinson, p. 40). El posmodernismo pluraliza el significado de la cultura, mientras el modernismo la sitúa firmemente, de un modo teórico, en los aparatos de poder. Es precisamente en esta interacción dialéctica entre diferencia y poder, que un cierto posmodernismo y modernismo se moldean recíprocamente en lugar de eliminarse. La naturaleza dialéctica de la relación del posmodernismo con el modernismo justifica una moratoria teórica a las críticas que afirman o niegan el posmodernismo basándose en si éste representa una ruptura con el modernismo. El valor del posmodernismo reside en otra parte.

Reconociendo tanto los aspectos reaccionarios como los progresistas del posmodernismo, el trabajo cultural anti-esencialista podría abordar el reto de «insertar nuevamente lo político dentro de lo posmoderno» (Ebert, p. 291), mientras radicaliza simultáneamente el legado político del modernismo para promover una nueva visión de democracia radical en un mundo posmoderno. Un desafío en el debate sobre el posmodernismo es si sus elementos más progresistas pueden mejorar nuestra comprensión de la forma como opera el poder, de cómo se forman las identidades sociales, y cómo pueden articularse las cambiantes condiciones de la economía global y las nuevas tecnologías informáticas para responder a los retos que plantean los trabajadores progresistas de la cultura y los nuevos movimientos sociales.

Más específicamente, para los educadores críticos la cuestión es apropiarse del posmodernismo como parte de un proyecto pedagógico más amplio que reafirme la primacía de lo político al mismo tiempo que aproveche los aspectos más progresistas del modernismo. El posmodernismo se vuelve pertinente en la medida en que sea parte de un proyecto político más amplio, donde la relación entre modernismo y posmodernismo se torne dialéctica, dialogal y crítica.

A continuación deseo destacar y luego analizar algunas de las tensiones que existen entre las escuelas como instituciones modernistas y las fragmentadas condiciones de la cultura posmoderna de la juventud, junto con los problemas que plantean para los educadores críticos. En primer lugar nos encontramos con el desafío de entender la naturaleza modernista de las escuelas existentes y su negativa a renunciar a una visión del conocimiento, la cultura y el orden que socava la posibilidad de construir un proyecto democrático en el cual una concepción compartida de ciudadanía desafíe los crecientes regímenes de opresión y luche a la vez por las condiciones necesarias para construir una democracia multirracial y multicultural. En segundo lugar, es necesario que los trabajadores de la cultura dirijan su atención al surgimiento de una nueva generación de jóvenes crecientemente formados en condiciones económicas y culturales posmodernas, que las escuelas pasan casi totalmente por alto. En tercer lugar, tenemos el reto de apropiarnos críticamente de aquellos elementos de una pedagogía posmoderna que pudieran ser útiles al educar a la juventud

para ser los sujetos de la historia en un mundo que está reduciendo cada vez más las posibilidades de democracia radical y paz global.

Escuelas modernistas y condiciones posmodernas

> Un corte de [la película] Juegos de Guerra: David Lightman (Matthew Broderick) ve un folleto de una compañía de computación que promete un salto cuántico en tecnología de juegos para la próxima navidad...logra entrar en un sistema, y creyendo que se comunicó con el computador de la compañía, pide jugar a la guerra termonuclear global. ...Ve en televisión que el Comando Aéreo Estratégico estuvo en alerta roja por tres minutos pensando que había ocurrido un ataque soviético sorpresa...es arrestado e interrogado ... vuelve a entrar en el sistema y le pregunta al computador `¿esto es un juego o es real?`. El computador le responde: '¿cuál es la diferencia?' (Parkes, p. 48).

Apegadas al lenguaje del orden, la certeza y la superioridad, las escuelas públicas están enfrentando una verdadera marejada de cambios en la composición demográfica, social y cultural de EEUU, que las toma radicalmente desprevenidas. Como instituciones absolutamente modernistas, las escuelas públicas han dependido durante mucho tiempo de las tecnologías morales, políticas y sociales que legitiman una fe permanente en la tradición cartesiana de la racionalidad, el progreso y la historia. Conocemos muy bien las consecuencias. En los programas educativos el conocimiento y la autoridad no están organizados para eliminar las diferencias, sino para regularlas a través de divisiones del trabajo sociales y culturales. En los programas escolares se ignoran las diferencias de clase, raza y sexo o se las subordina a los imperativos de una historia y cultura lineales y uniformes.

Dentro del discurso modernista, el conocimiento deriva sus límites (casi exclusivamente) de un modelo europeo de cultura y civilización, y vincula el aprendizaje con el dominio de caudales de conocimiento autónomos y especializados. Moldeada por las tradiciones modernistas, la educación se convierte en un agente de esas tecnologías políticas e intelectuales asociadas con lo que Ian Hunter denomina la «gubernamentalización» del orden social. El resultado es un aparato pedagógico regulado por una práctica de ordenar que ve «la contingencia como un enemigo y el orden como una tarea» (Bauman, p. xi). La práctica de ordenar, licenciar y regular que estructura la educación pública se funda en un temor a la diferencia y la indeterminación. Sus efectos llegan muy hondo en la estructura de la educación pública, y entre ellos se incluyen: una fe y una arrogancia epistémica en la certidumbre que sanciona las prácticas docentes y las esferas públicas donde las diferencias culturales se ven como amenazantes; el conocimiento ocupa en los programas la posición de un objeto a dominar y controlar; el estudiante individual recibe privilegios como una fuente única de acción, independientemente de relaciones inicuas de poder; se trata la tecnología y la cultura del libro como la materialización del ilustre aprendizaje modernista y el único objeto legítimo de la pedagogía.

Si bien la lógica de la instrucción pública puede ser absolutamente modernista, no es ni monolítica ni homogénea. Pero al mismo tiempo los rasgos dominantes de la

educación pública se caracterizan por un proyecto modernista que cada día depende más de la razón instrumental y la estandarización de los programas. En parte eso se puede ver en la reglamentación de las diferencias de clase, raza y sexo a través de formas rígidas de examinar, clasificar y agrupar en secciones. El dominio de la razón revela su legado cultural occidental en programas de estudio sumamente centrados, que la mayoría de las veces privilegian las historias, experiencias y valores culturales de estudiantes blancos y de clase media. Además, la naturaleza modernista de la educación pública se evidencia en la negativa de los educadores a incorporar la cultura popular en sus programas de estudio o a considerar los nuevos sistemas informáticos de la era posmoderna que están generando nuevos contextos de socialización para la juventud contemporánea.

Las nuevas condiciones de indeterminación e hibridación, que las escuelas públicas enfrentan pero continúan rechazando, pueden verse en una serie de elementos que caracterizan lo que yo libremente denomino cultura posmoderna. En primer lugar, EEUU está experimentando un nueva ola de inmigración que para fines de siglo puede aumentar en volumen e importancia, la última ola del siglo XX. Areas geográficas claves dentro del país (principalmente grandes regiones metropolitanas del noreste y sureste, incluyendo California) e importantes instituciones públicas, especialmente las de bienestar social y educación, están tratando de enfrentar poblaciones enteramente nuevas que traen consigo nuevas necesidades. En 1940, el 70% de los inmigrantes venía de Europa, pero en 1992 ellos son apenas el 15%, mientras el 44% viene de América Latina y el 37% de Asia. Ya la identidad nacional no puede describirse más a través del lente de la uniformidad cultural o imponerse a través del discurso de la asimilación. Surgió una nueva cultura posmoderna marcada por la especificidad, la diferencia, la pluralidad y las narrativas múltiples.

En segundo lugar, la sensación que inspiró el «sueño americano» de posibilidad de bienestar material y movilidad social ya no coincide con una economía que pueda sustentar tales sueños. En las dos últimas décadas la economía norteamericana entró en un prolongado periodo de estancamiento interrumpido por rachas de crecimiento de corta duración. En medio de una recesión progresiva y de un descenso en los ingresos reales de los grupos de la clase media y baja, las perspectivas de crecimiento económico para el próximo periodo de la historia estadounidense parecen extremadamente restringidas. El resultado ha sido una expansión de empleos en el sector terciario y un incremento en el número de compañías que están reduciendo los costos de mano de obra para poder enfrentar la competencia internacional. No sólo se están acabando los trabajos a tiempo completo, sino que además ha habido un gran aumento en el «número de americanos –quizá tanto como 37 millones– [que] están empleados en algo distinto a puestos permanentes de horario completo» (Jost, p. 633). A estos así llamados «trabajadores contingentes» se les paga menos que a los trabajadores de horario completo y muchas veces no reciben los beneficios de servicios de salud, pensiones, vacaciones ni licencias por enfermedad con goce de sueldo» (Just, p. 628). El desempleo masivo y las expectativas en descenso se han vuelto

una forma de vida para la juventud de toda Norteamérica. ***MacLean's Magazine*** informa que en Canadá «las personas entre 15 y 24 años de edad están enfrentando actualmente tasas de desempleo de más del 20%, muy por encima del promedio nacional de 10,8% (Blythe, p. 35). Para la mayor parte de la juventud contemporánea, la movilidad económica y social ya no constituye la promesa legítima que fue para anteriores generaciones. Las señales de desesperación juvenil se encuentran por doquier. Las encuestas sugieren enfáticamente que los jóvenes de diversas clases sociales, razas, etnias y culturas «creen que para ellos será más duro salir adelante de lo que fue para sus padres –y son abrumadoramente pesimistas sobre el destino de su generación y de su nación a largo plazo» (Howe/Strauss, p. 16).

Apegados al guión modernista de que el crecimiento tecnológico requiere progreso, los educadores se niegan a renunciar al supuesto por tanto tiempo mantenido de que las credenciales escolares proporcionan la mejor ruta hacia la seguridad económica y la movilidad social. Si bien esa puede haber sido una verdad pertinente en la era de la industrialización, bajo la economía occidental post-fordista dejó de ser sustentable. Nuevas condiciones económicas ponen en tela de juicio la eficacia de la educación masiva para proporcionar la fuerza de trabajo «bien entrenada» que requerían los empleadores en el pasado. En vista de esos cambios, parece imperativo que los educadores y otros trabajadores de la cultura reexaminen la misión de las escuelas.

En lugar de aceptar el supuesto modernista de que las escuelas deben entrenar a los estudiantes para labores específicas, hoy tiene más sentido educar a los estudiantes para reflexionar de manera diferente sobre el significado del trabajo en un mundo posmoderno. La indeterminación, antes que el orden, debe convertirse en el principio rector de una pedagogía en la que se hagan accesibles múltiples opiniones, posibilidades y diferencias como parte de un intento de leer el futuro en forma contingente antes que desde la perspectiva de una narrativa magistral que da por sentado en lugar de cuestionar nociones específicas de trabajo, progreso y acción. En estas circunstancias, las escuelas tienen que redefinir sus programas educativos dentro de una concepción posmoderna de la cultura, vinculada a las diversas y cambiantes condiciones globales que exigen nuevas formas de alfabetismo, una comprensión muy ampliada de la forma como funciona el poder dentro de los aparatos culturales y una percepción más aguda de la forma en que se está configurando la actual generación de jóvenes dentro de una sociedad donde los medios de información tienen una función decisiva, cuando no sin paralelo, en la formación de múltiples y diversas identidades sociales.

Como lo señaláramos Aronowitz y yo (1993) en otro trabajo:

> Son pocos los esfuerzos que se están haciendo para reformular completamente el programa educativo a la luz de la nueva migración e inmigración, mucho menos para desarrollar pedagogías completamente diferentes. En las escuelas secundarias y en los colegios universitarios, por ejemplo, los estudiantes todavía estudian «asignaturas» –estudios sociales, matemáticas, ciencias naturales, inglés e idiomas «extranjeros». Algunas escuelas han «añadido» cursos en historia y cultura de sociedades asiáticas, latinoamericanas y

> caribeñas, pero pensaron muy poco en transformar completamente los programas de humanidades y estudios sociales en vista de las transformaciones culturales de la escuela. Tampoco se están haciendo esfuerzos serios para integrar las ciencias con los estudios sociales y las humanidades; por consiguiente, en la mayoría de las escuelas las ciencias naturales y las matemáticas todavía se ubican como mecanismos de selección en lugar de considerarlas indicadores cruciales para un criterio de aprendizaje genuinamente innovador.

Como instituciones modernistas, las escuelas públicas han sido incapaces de descubrir la posibilidad de pensar a través del carácter indeterminado de la economía, el conocimiento, la cultura y la identidad. Por ende, se les ha vuelto difícil, cuando no imposible, entender cómo se forman y se disputan las identidades sociales en condiciones políticas y tecnológicas que han producido una crisis en las maneras como se organiza la cultura en Occidente.

Juventud fronteriza y cultura posmoderna

La inestabilidad y transitoriedad, generalizadas en una generación de juventud fronteriza que está entre los 18 y los 25 años, están fuertemente relacionadas con un conjunto de condiciones culturales posmodernas. Para la juventud fronteriza la pluralidad y la contingencia, ya sean transmitidas por los medios de comunicación o por las dislocaciones estimuladas por el sistema económico, el surgimiento de nuevos movimientos sociales o la crisis de representación, han producido un mundo con escasas referencias psicológicas, económicas o intelectuales firmes. Un mundo donde uno está condenado a vagar a través, dentro y entre múltiples fronteras y espacios marcados por el exceso, la otredad, la diferencia y una noción dislocante del significado y la atención.

El mundo modernista de certidumbre y orden dio paso a un planeta donde el ***hip hop*** y el ***rap*** condensan el tiempo y el espacio en lo que Virilio llama «espacio de velocidad». Al no pertenecer ya a ningún lugar o entorno fijo, la juventud habita crecientemente en esferas culturales y sociales cambiantes y caracterizadas por una pluralidad de lenguajes y culturas.

Las comunidades se han reconfigurado a medida que el tiempo y el espacio mutan en redes de ciberespacio múltiples y superpuestas. En cafeterías de North Beach, California, los jóvenes hablan entre ellos a través de buzones de correo electrónico. Los cafés y bares, que una vez fueran el refugio de beatniks, hippies y otros radicales culturales, hicieron sitio a miembros de la cultura ***hacker***[*]. Ellos reordenan sus fantasías conectándose a las tecnologías de realidad virtual y se pierden en imágenes que hacen la guerra al significado tradicional reduciendo todas las formas de comprensión a espectáculos de acceso aleatorio.

Esto no tiene la intención de respaldar un rechazo al estilo Escuela de Francfort de la cultura popular o cultura de masas en la era posmoderna. Por el contrario, creo que las nuevas tecnologías electrónicas con su proliferación de historias múltiples

---

[*] De «hack around», en jerga estudiantil y adolescente andar por ahí sin hacer nada en particular, holgazanear.

y formas de interacción abiertas no sólo han alterado el contexto para la producción de subjetividades, sino también la forma en que la gente «asimila la información y el entretenimiento» (Parkes, p. 54). Los valores no surgen ya de la pedagogía modernista de fundamentalismo y verdades universales, o de las narrativas tradicionales basadas en identidades fijas y con una estructura forzosa de cierre. Para muchos jóvenes el significado está en desbandada, los medios se han vuelto un sustituto de la experiencia, y lo que constituye el entendimiento se basa en un mundo descentrado y diaspórico de diferencia, desplazamiento e intercambios.

Quisiera abordar el concepto de juventud fronteriza mediante un análisis general de algunas películas de los últimos años que intentaron retratar la crítica situación de los jóvenes en las condiciones de una cultura posmoderna. Voy a concentrarme en tres películas: ***River's Edge*** (1986), ***My Own Private Idaho*** (1991) y ***Slackers*** (1991). Estos tres filmes no sólo señalan algunas de las condiciones sociales y económicas que influyen en la formación de la juventud, sino que muchas veces lo hacen dentro de una narrativa que combina una política de desesperación con una descripción altamente sofisticada de las susceptibilidades y estados de ánimo de una generación joven. Para los educadores críticos el reto está en preguntarse cómo se podría usar una pedagogía crítica para neutralizar las peores implicancias de la crítica cultural posmoderna, apropiándose al mismo tiempo de algunos de sus aspectos más radicales. Simultáneamente tenemos el asunto de cómo idear una política y proyecto de pedagogía para crear las condiciones de la acción social y el cambio institucionalizado entre la juventud posmoderna.

Para muchos jóvenes posmodernos revelarse como adultos en este fin de siglo significa poner coto a la esperanza y a su intento de aplazar el futuro, en lugar de aceptar el desafío modernista de intentar definirlo. La crítica cultural posmoderna captó mucho del aburrimiento entre los jóvenes y dejó en claro que «Lo que solía ser el pesimismo de una periferia radical ahora es la conjetura compartida de toda una generación» (Anshaw, p. 27). La crítica cultural posmoderna ha ayudado a alertar a educadores y otros sobre las líneas de conducta que caracterizan a una generación, independientemente de la raza o la clase social, que no parece ni motivada por la nostalgia de alguna visión conservadora de América, ni por el Nuevo Orden Mundial pavimentado con las promesas de la creciente autopista electrónica de la información. Para muchos comentaristas la juventud se ha vuelto «extraña», «ajena» y desconectada del mundo real. Por ejemplo, en ***My Own Private Idaho*** –de Gus Van Sant–, Mike, el personaje principal, un joven que ofrece sus dones sexuales por dinero, es un soñador perdido entre recuerdos fragmentados de una madre que lo abandonó en la infancia. Atrapado entre escenas retrospectivas de Mamá en color 8 mm, y en video el mundo de abigarradas prostitutas callejeras y sus clientes, Mike pasa su existencia durmiéndose en momentos de estrés, para despertarse en entornos geográficos y espaciales diferentes. Lo que mantiene unidos los sueños psíquicos y geográficos de Mike es la metáfora del sueño, el sueño de evasión, y la comprensión final de que ni siquiera los recuerdos pueden alimentar la esperanza de futuro. Mike se

vuelve una metáfora de toda una generación obligada a venderse en un mundo sin esperanza, una generación que no aspira a nada, que trabaja en «Mactrabajos» degradantes y vive en un mundo donde la oportunidad y el azar, antes que la lucha, la comunidad y la solidaridad, impulsan su destino.

Un retrato más perturbador de la juventud puede encontrarse en ***River's Edge***. La anomia y dopada apatía de los adolescentes se expresan dolorosamente en el retrato de un grupo de jóvenes de la clase trabajadora a quienes John, uno de los amigos, les cuenta como si nada que estranguló a su novia, otro miembro del grupo, y dejó su cuerpo desnudo en la ribera del río. Visitan el lugar en diferentes momentos para ver y tantear el cuerpo de la joven. Aparentemente incapaces de comprender la magnitud del hecho, al principio los jóvenes no informan a nadie del asesinato y con diferentes grados de interés tratan de proteger a John, el sicópata adolescente, para evitar que lo atrape la policía. Los jóvenes de ***River's Edge*** van a la deriva en un mundo de familias desechas, música rock estridente, una escolaridad marcada por el tiempo improductivo y una indiferencia completa hacia la vida en general. Descentrados y fragmentados, ven la muerte y la vida misma como un mero espectáculo, un asunto de estilo más que de sustancia. En cierto modo estos jóvenes comparten la misma cualidad de estar «dormidos» que se retrata en ***My Own Private Idaho***. Pero lo más perturbador en ***River's Edge*** es que a la inocencia perdida no la reemplaza simplemente una ceguera adolescente, sino una cultura en la que la vida humana se experimenta como una seducción voyeurista, un juego de buen video para pasar el tiempo y distraer el dolor del momento. La desesperación y la indiferencia neutralizan el lenguaje de discriminaciones éticas y responsabilidad social mientras elevan la inmediatez del placer a momento determinante de la acción. En ***River's Edge***, la historia como memoria social vuelve a armarse a través de viñetas de ejemplares de los 60, retratados bien sea como motociclistas ***burned-out***** o como el profesor, ahora ex-radical, cuya plática moralizante relega la política al simple oportunismo barato. Las conversaciones entre la gente joven de ***River's Edge*** aparecen como proyecciones de una generación que está esperando dormirse o suicidarse. El placer, la violencia y la muerte reafirman cómo una generación de jóvenes toma en serio el dicho de que la vida imita el arte o la forma en que la vida está moldeada dentro de una violenta cultura de imágenes en la que, como declara otro de los personajes: «sería más fácil estar muerta». A lo que su novio, un ejemplar del mundo Wayne replica: «qué va, nunca más podrías drogarte». ***River's Edge*** y ***My Own Private Idaho*** revelan el lado desagradable y oscuro de la cultura juvenil mientras emplean la mezcla hollywoodense de fascinación y horror para causar placer a las audiencias atraídas por esos filmes. Empleando la estética posmoderna del asco, el localismo, el azar y la insensatez, los jóvenes de estas películas parecen formados fuera de un panorama cultural y económico más vasto. Solamente se vuelven visibles a través de expresiones viscerales de conducta psicópata o de la triste experiencia de una alienación comatosa y autoimpuesta.

** Se dice del que está exhausto y deprimido después que pasa el efecto de una droga.

Una de las películas sobre jóvenes más celebrada de los años 90 es ***Slacker***, de Richard Linklater. De muy bajo presupuesto, tanto en su forma como en su contenido ***Slacker*** intenta atrapar los sentimientos de una generación de jóvenes blancos de veintitantos años que rechaza la mayoría de los valores de la era Reagan/Bush pero no consigue imaginarse alternativa alguna. De formato decididamente no lineal, ***Slacker*** tiene lugar en un marco de veinticuatro horas en la ciudad de Austin, Texas. Adoptando la estructura antinarrativa de películas tales como ***El fantasma de la libertad*** de Luis Buñuel y ***La Rhonde***, de Max Ophlus, ***Slacker*** está organizada libremente en torno a episodios breves en las vidas de una variedad de personajes, ninguno de los cuales está vinculado con los demás excepto en que cada uno proporciona el pretexto para conducir a los espectadores al próximo personaje de la película. En un recorrido rápido por librerías, cafeterías, patios de estacionamiento, dormitorios y nightclubs, ***Slacker*** enfoca un grupo variado de gente joven que tiene pocas esperanzas en el futuro y pasa de un trabajo a otro hablando una jerga híbrida de intensidades bohemias y una verborrea de culto new age-pop. El filme retrata a un sinnúmero de gente joven que se mueve al azar de un sitio a otro, que atraviesa fronteras sin saber de dónde viene o hacia dónde va. En este mundo de realidades múltiples «la esquizofrenia emerge como la norma psíquica del capitalismo tardío» (Hebdige, p. 88). Los personajes andan en pandillas con nombres como «Ultimate Loser» [el máximo perdedor], hablan de parientes que los internan en clínicas a la fuerza, y una neopunk intenta venderle una muestra para un «papa» de Madonna a dos conocidos que encuentra en la calle: «examínenlo, yo sé que es medio asqueroso, pero es como llegar al fondo de la verdadera Madonna». Es un mundo en el que el lenguaje está unido a una extraña mezcla de nostalgia, filosofía barata y palabrería MTV. La conversación se organiza en torno a comentarios como: «No sé... yo he viajado... y cuando uno regresa no puede decir si de verdad le pasó o si lo vio en la TV». La alienación se guarda en el interior y emerge en comentarios como «me siento embaucado». La ironía sombrea levemente una negación a imaginarse cualquier tipo de lucha colectiva. La realidad parece demasiado desesperante para involucrarse. Así se capta humorísticamente en una escena en la que un hombre joven sugiere: «¿tú conoces la consigna, trabajadores del mundo uníos? Nosotros decimos trabajadores del mundo, relájense». La gente habla, pero parece desconectada de sí misma y de los demás; las vidas se entrecruzan sin sentido de comunidad o vinculación. En ***Slacker*** hay una marcada sensación de juventud atrapada en el paroxismo de nuevas tecnologías informáticas que contienen sus aspiraciones y al mismo tiempo ofrecen la promesa de algún tipo de actuación. En momentos excepcionales de la película, la parálisis política de la negativa solipsística se compensa con momentos en que algunos personajes reconocen la importancia de la imagen como un vehículo de producción cultural, como un aparato figurativo que no sólo puede poner a su disposición ciertas experiencias, sino que también puede usarse para producir realidades y prácticas sociales alternativas. El poder de la imagen está presente en la forma como la cámara sigue a los personajes a través del filme, rondándolos y a la vez confinándolos a una mirada constrictiva e incidental. En cierta escena un joven aparece en un video apartamento rodeado de televisores que él dice haber

tenido por años. El joven dice que inventó un juego llamado «video virus» en el que mediante el uso de una tecnología especial puede pulsar un botón e introducirse en cualquier pantalla y desempeñar toda una serie de acciones. Cuando otro personaje le pregunta el porqué de todo eso, le responde: «bueno, todos conocemos los poderes psíquicos de la imagen televisada. Pero tenemos que capitalizarla y hacer que trabaje para nosotros en lugar de trabajar nosotros para ella». En otras dos escenas se retoma este tema. En una toma corta un estudiante graduado en historia usa su cámara de video para filmarse a sí mismo, indicando una clara conciencia del poder de la imagen y al mismo tiempo de la capacidad de controlarla. En otra escena al fin de la película, varias personas, equipadas todas con sus super 8, suben en un carro hasta la cima de una elevada colina y lanzan sus cámaras al fondo del cañón. La película termina con las imágenes que las cámaras van grabando en su caída, en lo que sugiere un momento de liberación. Dentro de la cultura posmoderna retratada en estas tres películas no hay narrativas magistrales en juego, no hay sueños modernistas épicos, ni tampoco ningún elemento de acción social que acompañe la sensación individualizada de retirarse, de cortejar concientemente el caos y la incertidumbre.

En muchos aspectos estas películas presentan una cultura ***gandul*** de jóvenes blancos que están aterrorizados y fascinados a la vez con los medios de difusión, que parecen abrumados por «el peligro y la maravilla de tecnologías futuras, la banalidad del consumo, la excitación de las marcas registradas, [y] la dificultad del sexo en relaciones alienadas» (Kopkind, p. 183). La importancia de estas películas reside en parte en su intento de captar la sensación de impotencia que penetra cada vez más todas las razas, clases sociales y generaciones. Pero lo que les falta a estas películas y a los diversos libros, artículos y reportajes que tratan sobre lo que muchas veces se llama ***Nowhere Generation, Generation X, 13thGen o Slackers*** es cualquier sentido de las condiciones políticas y sociales que están forjando a la juventud. Lo que de hecho debería verse como un comentario social sobre un «capitalismo sin futuro» surge simplemente como una celebración de la negativa envuelta en una retórica de estética, estilo, modas y protestas solipsísticas. Dentro de este tipo de comentario, la crítica posmoderna es útil pero limitada, dada su incapacidad muchas veces teórica de abordar la relación entre identidad y poder, biografía y mercantilización de la vida cotidiana, o los límites de la acción en una economía postfordista, como parte de un proyecto más amplio y con posibilidades, vinculado a cuestiones de historia, lucha y transformación. Un comentario de Andrew Kopkind, un agudo observador de la cultura ***slacker***, capta muy bien los contornos de este tipo de crítica:

> La relación interna y económica que creó la nueva conciencia no muestra probabilidades de mejorar en los años que restan de este siglo, o en los años del próximo, cuando los jóvenes ***slackers*** hayan llegado a la edad madura. Las opciones se estrecharán cada vez más para la gente joven. En unos pocos años, es posible que todo lo que quede para la mayoría de los graduados del ***college*** sea un puesto fijo en una tienda de un centro comercial o en una cadena de alimentos. La vida es más y más como una lotería –es una lotería– donde solamente la suerte determina si uno consigue un contrato de grabación, que produzcan su libreto o un empleo con su diploma M.B.A. Por lo tanto, holgazanear es una respuesta al capitalismo de casino, a la casualización del éxito y la absoluta arbitrariedad del poder. Si no

> hay talento que sea suficiente, ¿por qué molestarse en pulir sus capacidades? Si es imposible encontrar un buen empleo, ¿por qué no dedicarse a holgazanear y gozar la vida? (p. 187).

El reto pedagógico que plantea el surgimiento de una generación posmoderna no pasó inadvertido para los publicistas y los analistas de mercado. De acuerdo con un estudio de Roper Organization, Inc., la generación actual de jóvenes entre 18 y 29 años tiene un poder adquisitivo anual de 125.000 millones. Para cortejar los intereses y gustos de esa generación, ***McDonald's***, por ejemplo, introdujo música e imágenes hip-hop para promocionar hamburguesas y papas fritas; lo mismo hizo Coca-Cola con sus frenéticos comerciales ensalzando la ***Coca-Cola Classic*** (Hollingsworth, p. 30). Benetton, Reebok y otras compañías siguieron el ejemplo tratando de movilizar a su favor los deseos, identidades y patrones de consumo de una nueva generación de jóvenes. Lo que para algunos teóricos parece una expresión terrible de la condición posmoderna, viene a ser para otros el reto de inventar nuevas estrategias de mercado para intereses empresariales. En este escenario, la juventud puede estar experimentando las condiciones del posmodernismo, pero los publicistas están intentando teorizar una pedagogía del consumo como parte de una nueva manera de apropiarse de las diferencias posmodernas.

Lo que los educadores tienen que hacer es lograr que lo pedagógico sea más político atendiendo tanto a las condiciones a través de las cuales enseñan como a lo que significa aprender de una generación que está experimentando la vida en una forma muy diferente de las representaciones que ofrecen las versiones modernistas de escolaridad. El surgimiento de los medios de información electrónicos unido a una menguante confianza en el poder de la acción humana han socavado las visiones tradicionales de instrucción y el significado de la pedagogía. El reconocimiento de que la cultura y el poder son cruciales para la relación autoridad/conocimiento deslegitimó radicalmente el lenguaje de planes de clase, movilidad ascendente y las formas de autoridad profesoral en que se basaba la pedagogía. La fe del modernismo en el pasado cedió paso a un futuro para el cual los referentes tradicionales dejaron de tener sentido.

Educación posmoderna

En esta sección deseo desarrollar la tesis de que los discursos posmodernos prometen, pero no ofrecen la solución para alertar a los educadores sobre una nueva generación de juventud fronteriza. Las descripciones sobre las condiciones y características que definen a esa juventud están lejos de ser uniformes o consensuales. Pero el temor a esencializar la categoría de juventud no debería disuadir a los educadores y críticos culturales de abordar los efectos sobre una generación actual de gente joven que parece rehén de las vicisitudes de un orden económico en proceso de cambio, con su legado de esperanzas disminuidas por un lado, y un mundo de imágenes esquizoides, espacios públicos en proliferación y la fragmentación, incertidumbre y casualidad crecientes que estructuran la vida cotidiana, por otro. Los educadores están tratando con un nuevo tipo de estudiante

forjado dentro de principios organizativos delineados por la intersección de la imagen electrónica, la cultura popular y una terrible sensación de indeterminación. Diferencias aparte, el concepto de juventud fronteriza representa menos una clase, asociación o grupo social preciso, que un referente para nombrar y comprender el surgimiento de un conjunto de condiciones, traslaciones, cruces de fronteras, actitudes y sensibilidades distópicas entre los jóvenes, que recorren y penetran las razas y clases y representan un fenómeno totalmente nuevo. En este escenario de modernismo tardío, las experiencias de la juventud occidental contemporánea se ordenan en torno a coordenadas que estructuran la experiencia de la vida cotidiana fuera de los principios unificados y los mapas de certidumbre que ofrecieron las cómodas y seguras representaciones a generaciones anteriores. La juventud se remite cada vez menos a los mapas del modernismo para formar y afirmar sus identidades; en lugar de eso encara la tarea de encontrar su camino a través de panoramas culturales descentrados que ya no están bajo el control de la tecnología tipográfica, de estructuras de narrativas cerradas o de la certidumbre de un futuro económico seguro. Las nuevas tecnologías que configuran y ubican a la juventud representan terrenos interactivos que traspasan los límites del «lenguaje y la cultura, sin requisitos narrativos, sin complejidades de personaje. ... La complejidad narrativa [cedió su] lugar a la complejidad de diseño; el argumento [cedió su] lugar al ambiente sensorial» (Parkes, p. 50).

Una pedagogía posmoderna debe abordar las actitudes, representaciones y deseos cambiantes de esta generación de jóvenes formada en la coyuntura histórica, económica y cultural. Por ejemplo, los términos de identidad y la producción de nuevos mapas de significado deben entenderse en el contexto de prácticas culturales híbridas novedosas, inscritas en relaciones de poder que se cruzan de manera diferente con la raza, la clase, y la orientación sexual. Pero esas diferencias hay que entenderlas no sólo en términos del contexto de sus luchas, sino también a través de un lenguaje común de resistencia que apunte a un proyecto de esperanza y posibilidad. Allí el legado de un modernismo crítico se vuelve valioso, al recordarnos la importancia del lenguaje de la vida pública, la lucha democrática y los imperativos de la libertad, la igualdad y la justicia.

Es necesario que los educadores entiendan cómo se desarrollan diferentes identidades juveniles en esferas que las escuelas generalmente pasan por alto. A ese efecto se incluiría un análisis de la forma en que trabaja la pedagogía para producir, divulgar y confirmar formas particulares de conocimiento y deseos en esas diversas esferas públicas y populares donde el sonido, las imágenes, lo impreso y la cultura electrónica intentan aprovechar el significado para y contra la posibilidad de expandir la justicia social y la dignidad humana. Los centros comerciales, salas de video, cafeterías, cultura televisiva y otros elementos de la cultura popular deben convertirse en serios objetos del conocimiento educativo. Pero lo que está en juego aquí es más que una etnografía de esas esferas públicas donde se forman las identidades individuales y sociales y se pugna por ellas. Más importante es la necesidad de idear un lenguaje de ética y política que sirva para discriminar entre las relaciones que producen violencia y las que

fomentan culturas públicas democráticas y diversas a través de las cuales los jóvenes y otros pueden entender sus problemas e inquietudes, como parte de un esfuerzo mayor de cuestionar y quebrantar las narrativas dominantes de identidad nacional, privilegio económico y encumbramiento individual.

La pedagogía debe redefinir su relación con las formas modernistas de cultura, privilegio y canonicidad, y servir como vehículo de traslación y fecundación recíproca. La pedagogía, como práctica cultural crítica, necesita abrirse a nuevos espacios institucionales en donde los estudiantes puedan experimentar y definir lo que significa ser productores culturales capaces de leer y producir textos diferentes, de entrar y salir de los discursos teóricos pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos. Además, para que los educadores críticos vayan más allá de los profetas posmodernos de la hiperrealidad, es preciso que la política no esté diseñada exclusivamente para conectarse a la nueva comunidad mediada electrónicamente. La pugna por el poder no se relaciona simplemente con aumentar la gama de textos que constituyen la política de la representación, también tiene que ver con luchar dentro y contra esas instituciones que manejan el poder económico, cultural y económico.

Cada vez está más de moda argumentar en favor de una pedagogía posmoderna en la cual sea importante reconocer que «un efecto principal del hipertexto electrónico reside en la forma en que desafía las actuales premisas convencionales sobre los profesores, los estudiantes y las instituciones que cada uno de ellos habita» (Landow, p. 120). Sin embargo, con toda su importancia para reconfigurar la relación entre autoridad y conocimiento y las condiciones pedagógicas necesarias para descentrar los programas educativos y abrir nuevos espacios pedagógicos, esta preocupación no va lo suficientemente lejos y corre el riesgo de degenerar en otro estimulante metodologismo artificial.

La pedagogía posmoderna debe ser más sensible a la forma como profesores y estudiantes manejan los textos y las identidades, pero esto tiene que hacerlo a través de un proyecto político que exprese su propia autoridad en una comprensión crítica de la forma como el Yo reconoce a los Otros como sujetos, antes que como objetos de la historia. En otras palabras, la pedagogía posmoderna debe abordar cómo el poder está inscrito sobre, dentro y entre los diferentes grupos, como parte de un esfuerzo más amplio para reconcebir las escuelas en tanto esferas públicas democráticas. En este contexto, la autoridad se vincula a la autocrítica y llega a ser una práctica política y ética mediante la cual los estudiantes se vuelven responsables ante sí mismos y ante los demás. Al hacer del proyecto político de la educación un asunto primordial, los educadores pueden definir y debatir los parámetros a través de los cuales las comunidades de diferencia, definidas por las relaciones de representación y recepción dentro de sistemas superpuestos y transnacionales de información, intercambio y distribución, pueden abordar lo que significa recibir educación como una práctica de habilitación. Dentro de este contexto, hay que repensar las escuelas como esferas públicas, como «zonas de travesía fronterizas» (Clifford, p. 134),

dedicadas activamente a producir nuevas formas de comunidad democrática organizadas como lugares de traslación, negociación y resistencia.

Lo que también necesitan los educadores posmodernos es una comprensión más específica de cómo el sentimiento y la ideología configuran el conocimiento, las resistencias y el sentido de identidad que los estudiantes logran a medida que se abren paso a través de narrativas dominantes. Fabienne Worth está en lo correcto cuando critica severamente a los educadores posmodernos por subestimar la naturaleza problemática de la relación entre «el deseo y la empresa crítica» (Worth, p. 8). Una pedagogía posmoderna tiene que abordar la forma en que el asunto de la autoridad puede vincularse con procesos democráticos en el aula que no fomentan el terrorismo pedagógico y sin embargo ofrecen representaciones, historias y experiencias que le permiten a los estudiantes abordar críticamente la construcción de su propia subjetividad, mientras se involucran simultáneamente en el «proceso de negociación [en marcha] entre el yo y el otro» (Worth, p. 26).

Las condiciones y problemas de la juventud fronteriza contemporánea pueden ser posmodernos, pero habrá que ocuparse de ellos a través de una disposición a cuestionar el mundo de la política pública al tiempo que se reconocen los límites de las percepciones más útiles del posmodernismo. En parte eso significa lograr que el posmodernismo se vuelva más político apropiándose de la demanda moderna por un mundo mejor, mientras se abandonan sus narrativas lineales de historia occidental, cultura unificada, orden disciplinario y progreso tecnológico. En este caso se puede reformular la importancia pedagógica de la incertidumbre y la indeterminación mediante una noción modernista del mundo en la que los jóvenes y otros puedan modelar, sin el beneficio de las narrativas maestras, nuevos recursos para aprender, aprovechar e identificar distintas formas para la lucha social y la solidaridad. Los educadores radicales no pueden estar de acuerdo con un vacío apocalíptico ni tampoco con una política de rechazo que exalta la inmediatez de la experiencia por encima de la dinámica más profunda de memoria social e indignación moral forjadas dentro y contra las condiciones de explotación, opresión y abuso del poder. La pedagogía posmoderna tiene que enfrentar la historia como algo más que un simulacro y la ética como más que la contingencia de juegos lingüísticos. Los educadores posmodernos tienen que pronunciarse sin estancarse, tienen que emplear su propia política como intelectuales públicos sin esencializar los referentes éticos para abordar el sufrimiento humano.

Además, una pedagogía posmoderna tiene que ir más allá de la exigencia de que se reformen los programas escolares para incluir nuevas tecnologías informáticas; en lugar de eso, tiene que afirmar una política que convierta la relación entre autoridad ética y poder en el punto crucial para una práctica pedagógica que aumente en lugar de clausurar las posibilidades de una sociedad democrática radical. Dentro de este discurso, las imágenes no disuelven la realidad en otro mero texto; por el contrario, las representaciones se vuelven vitales para revelar las estructuras de las relaciones de poder que operan en la opinión pública, las escuelas, la sociedad y el orden global. En esta lógica, la diferencia no sucumbe a la moda (otro toque de etnicidad); en lugar de eso la diferencia se convierte en un

indicador de lucha, en un movimiento constante hacia una concepción compartida de justicia y una radicalización del orden social.

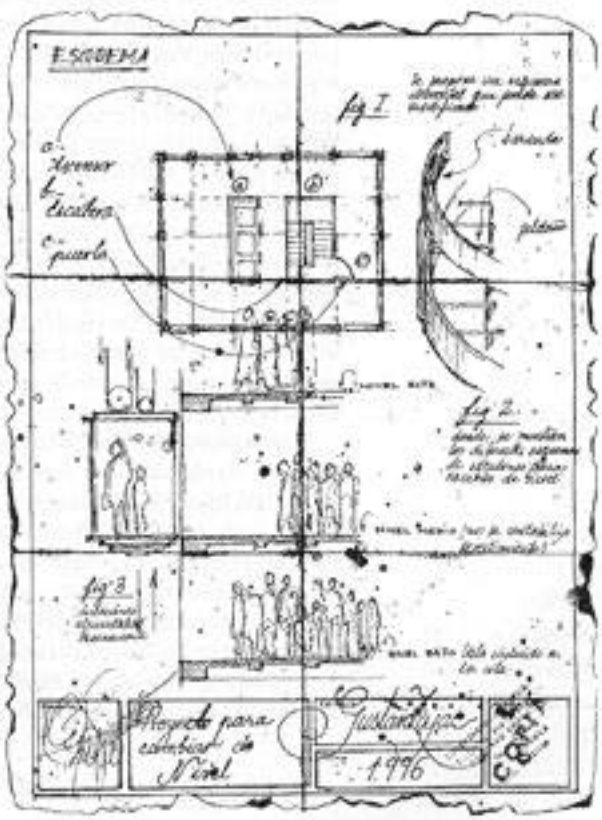
Traducción: Nora López

Referencias

Anderson, Perry: «Modernity and Revolution» en ***New Left Review*** Nº 144, 1984, pp. 96-113.
Anshaw, Carol: «Days of Whine and Poses» en ***Village Voice***, 10/11/92, pp. 25-27.
Aronowitz, Stanley y Henry A. Giroux: ***Postmodern Education***, University of Minnesote Press, Minneapolis, 1991.
Aronowitz, Stanley y Henry A. Giroux: ***Education Still Under Siege***, 2ª edición, Bergin and Garvey, Westport, 1993.
Bauman, Zygmut: ***Intimations of Postmodernity***, Routledge, Nueva York, 1992.
Berube, Michael: «Exigencias of Value» en ***The Minnesota Review*** Nº 39, 1992/1993, pp. 3-87.
Bell, Daniel: ***The Cultural Contraditions of Capitalism***, Basic Books, Nueva York, 1976.
Best, Stephen y Douglas Kellner: ***Postmodern Theory***, Guilford Press, Nueva York, 1990.
Bishop, Katherine: «The Electronic Coffehouse» en ***The New York Times***, 2/8/92, The Street, p 3.
Blythe, Scott: «Generation Xed» en ***Maclean's*** 106/31, 8/1993, p. 35.
Bordo, Susan: ***Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body***. University of California Press, Berkeley, 1993.
Butler, Judith: «Continent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism» en J. Butler y Joan Scott (eds.): ***Feminists Theorize the Political***, Routledge, Nueva York, 1991, pp. 3-21.
Chambers, Ian: ***Border Dialogues***, Routledge, Nueva York, 1990.
Clarke, John: ***New Times and Old Enemies***, Harper Collins, Nueva York, 1991.
Collins, Jim: ***Uncommon Cultures***, Routledge, Nueva York, 1989.
Connor, Steven: ***Postmodernist Culture***, Blackwell, Cambridge (Ma.), 1989.
Denzin, Norman: ***Images of a Postmodern Society***, Sage, Newbury Park, 1991.
Docherty, Thomas (ed.): ***Postmodernism: A Reader***, Columbia University Press, Nueva York, 1993.
Eagleton, Terry: «Capitalism, Modernism, and Postmodernism», 7/1985, pp. 60-73.
Ebert, Teresa: «Writing in the Political: Resistance (Post)modenism» en ***Legal Studies Forum*** 15/4, 1991, pp. 291-303.
Foster, Hal (ed.): ***Postmodern Culture***, Pluto Press, Londres, 1985.
Giroux, Henry: ***Schooling and the Struggle for Public Life***, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.
Giroux, Henry: ***Border Crossings***, Routledge, Nueva York, 1992.
Giroux, Henry: ***Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture***, Routledge, Nueva York, 1994.

Grenn, Bill y Chris Bigum: «Aliens in the Classroom» en ***Australian Journal of Education*** (en prensa).
Habermas, Jürgen: ***The Philosophical Discourse of Modernity***, MIT Press, Cambridge, 1978.
Harvey, David: ***The Conditions of Postmodernity***, Basil Blackwell, Cambridge, 1989.
Hebdige, Dick: ***Hiding in the Light***, Routledge, Nueva York, 1988.
Holingsworth, Pierce: «The New Generation Gaps: Graying Boomers, Golden Agers, and Generation X» en ***Food Technology*** 47/10, 10/1993, p. 30.
Howe, Neil y Bill Strauss: ***13th Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail?***, Vantage Books, Nueva York, 1993.
Hunter, Ian: ***Culture and Government: The Emergence of Literary Education***, Macmillan, Londres, 1988.
Hutcheon, Linda: ***The Poetics of Postmodernism***, Routledge, Nueva York, 1988.
Jencks, Charles: «The Postmodern Agenda» en Charles Jencks (ed.): ***The Postmodern Reader***, St. Martin's Press, Nueva York, 1992.
Jost, Kenneth: «Downward Mobility» en ***Congressional Quarterly Researcher*** 3/27, 23/7/1993, pp. 627-644.
Kopkind, Andrew: «Slacking Toward Bethlehem» en ***Grand Street*** Nº 44, 1992, pp. 177-188.
Landow, George: ***Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology***, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1992.
Lasch, Scott: ***Sociology of Postmodernism***, Routledge, Nueva York, 1990.
MacCannell, Dean: ***Empty Meeting***, Routledge, Nueva York, 1992.
Mercer, Kobena: «1968: Periodizing Politics and Identity» en Lawrence Grossberg, Cary Nelson y Paula Treichler (eds.): ***Cultural Studies***, Routledge, Nueva York, 1992.
Natioli, Joseph y Linda Hutcheon (eds.): ***A Postmodern Reader***, SUNY Press, Albany, 1993.
Nicholson, Linda (ed.): ***Feminism/Postmodernism***, Routledge, Nueva York, 1990.
Owens, Craig: ***Beyond Recognition: Representation, Power, and Culture*** en Scott Bryson et. al. (ed.), University of California Press, 1992.
Parkes, Walter: «Random Access, Remote Control: the Evolution of Story Telling», en ***Omni***, 1/1994, pp. 48-54, 90-91.
Patton, Paul: «Giving up the Gost: Postmodenism and Anti-Nihilism» en Lawrence Grossberg: ***It's a Sin***, Power Publications, Sydney, 1988, pp. 88-95.
Ross, Andrew (ed.): ***Universal Abandon? The Politics of Postmodernism***, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.
Smart, Barry: «Theory and Analysis After Foucault» en ***Culture and Society*** Nº 8, 1991, pp. 144-145.
Tomlinson, John: ***Cultural Imperalism***, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1991.
Vattimo, Gianni: ***The Transparent Society***, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1992.
Virilio, Paul: ***Lost Dimension***, Semiotext(e), Nueva York, 1991.
Willinsky, John: «Postmodern Literacy: A Primer» en ***Interchange*** 22/4, 1991, pp. 56-76.

Worth, Fabienne: «Postmodern Pedagogy in the Multicultural Classroom: For Inappropiate Teachers and Imperfect Strangers» en ***Cultural Critique*** Nº 25, otoño de 1993, pp. 5-32.



La ilustración acompañó al presente artículo en la edición impresa de la revista