

Legitimación del discurso educativo: la pregunta por el saber en educación

Antonio García Ortiz

*“Saber y poder son las dos caras de una misma cuestión:
¿quién decide lo que es saber, y quién sabe
lo que conviene decidir?”*

Jean-François Lyotard.

La condición postmoderna. Informe sobre el saber.

Resumen

El siguiente capítulo tiene como intención marcar líneas y categorías que promuevan el análisis del discurso educativo contemporáneo, así como sus principios de clasificación, orden y distribución. La propuesta subyace en detonar preguntas que generen crisis ante la certeza de lo que en educación se entiende por *saber*, acercándonos a los horizontes teóricos que permiten la construcción de enunciados que forman parte del discurso con la finalidad de *conocer sus mecanismos de legitimación*.

Introducción

¿Cómo se construye el discurso educativo? ¿Cuáles son sus mecanismos de legitimación? Estas son algunas de las preguntas de orden pedagógico y genealógico que, en muchos casos, la propia disciplina tiende a pasar por alto. A este punto se incorpora también una perspectiva de orden arqueológico que permite incorporar otras interrogantes; ¿por qué se enseñan ciertos saberes y no otros? Comprender los mecanismos de legitimación de un discurso disciplinar nos permite, a su vez, identificar sus fisuras, el orden que lo estructura y los elementos que quedan excluidos. Esta ponencia no busca ofrecer respuestas concluyentes, sino más bien acercarse a los límites de estas preguntas, explorar su alcance y

los sentidos hacia los que se dirigen. Al final, son precisamente las fisuras discursivas las que abren paso a nuevos discursos, generando alternativas de legitimación y contribuyendo al avance del saber, en este caso, del saber educativo.

Para fines genealógicos, podemos rastrear la noción moderna de educación desde mediados del siglo XVII (Abbagnano, N. y Visalberghi., 2019), la cual atraviesa en gran parte el discurso educativo contemporáneo. No solo es ahí donde se firman las bases de una didáctica moderna, sino también del surgimiento de la pedagogía como disciplina independiente, donde la educación juega el rol de transmisor cultural a través del arte de la enseñanza. La historia en tanto contingente nos muestra lo favorable que ha resultado para el desarrollo de las civilizaciones abrazar esta forma de perpetuar la cultura. Sin embargo, resulta interesante que el estudio de la propia historia permita vislumbrar en el saber una serie de desplazamientos y transformaciones que ponen en duda el acendramiento progresivo de su creciente racionalidad, permitiendo fijar la mirada en sus diversos campos de constitución y validez; es decir, la historia, tanto del pensamiento como de los conocimientos, de la filosofía, e incluso de la literatura parece multiplicar rupturas y develar todos los erizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, parece borrar en sus estructuras más firmes, la irrupción de los acontecimientos (Foucault, M., 2013). De ser así, y ante las posibles marcas que determinan el desarrollo de los acontecimientos, resulta justificado preguntar: ¿cómo se legitima el saber educativo? ¿Cuáles son las relaciones discursivas que permiten legitimar los saberes que forman parte del discurso educativo moderno?

Desarrollo del tema

1. La condición del saber en la educación.

Entendemos por saber, esa parte del pensamiento que cruza todo lo social, discriminándolo del modo en que lo vivimos (Morey, M., 2014b) y que se ve adoptado por los diferentes espacios argumentativos/discursivos. El saber transita como fuente originaria

y desembocadura final mientras que el discurso es un tramo de ese tránsito cuya consecuencia lógica e ilación de enunciados posibilitan la discursivización de todo lo real. (Morey, M., 2014b) En cada época y cada sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus intereses y peligros (Foucault, M., 2014a). Poner atención a los diferentes procedimientos de exclusión nos permite dar cuenta del rumbo que toma el saber. No se asegura que exista una condición de conspiracionismo en favor de una alienación global, pues cada época responde a situaciones políticas, sociales y culturales propias de su contexto, por ejemplo; durante el siglo XIX, la sociedad forma un todo orgánico dominada por el espíritu de los fundadores de la escuela francesa y es precisada por el funcionalismo; hacia los años 50, Parsons asimila la sociedad ya como un sistema auto-regulado, donde el modelo teórico y material está determinado por la cibernética (Lyotard, J.F., 2019). Aunque indudablemente se manifiesta un paralelismo entre la versión tecnocrática de Parsons y la sociedad ascética del funcionalismo, cada modelo asume las condiciones de su discurso y de su saber. De esta forma la circunstancia histórica permite legitimar la pregunta por el saber. Al día de hoy resulta pertinente indagar qué problemas encara el desarrollo y la difusión del saber.

La transmisión del saber es sin duda el factor clave de orden didáctico que corresponde a la educación y cuya intención es el mantenimiento continuo de la metodología de los grandes discursos. En ese sentido, se puede tener a dicho proceso como garantía de civilización, respondiendo a los cambios de estatutos en los que el saber queda determinado por el momento histórico. En la actualidad no todo el saber tiende a una pretensión de verdad ni de originalidad, pues en gran parte de las sociedades occidentales se dispara desde varios elementos que pueden comprenderse bajo el nombre de "informatización de la sociedad", esto nos orilla, como propone Lyotard; exigir una hipótesis de trabajo con gran capacidad discriminatoria, para determinar cuáles son los órganos que legitiman ciertos grados de saber, arriesgándose a exagerar ciertos aspectos de su transformación y de sus efectos sobre los poderes públicos y sobre las instituciones civiles (Lyotard, J.F., 2019). En

términos educativos, podemos hablar de tres formas discursivas en las que el saber es adquirido, cada una contando con su particular legitimación; la formalidad, la no formalidad y la informalidad. La primera está vinculada a una institución que lo ofrece y al mismo tiempo se permite evaluarlo para garantizar su nivel de adquisición, la segunda se ofrece de igual manera en una institución, pero que no está legitimada para certificarlo y la tercera obedece a todos aquellos saberes que no son filtrados por una institución. En los tres tipos podemos identificar tanto el saber científico como el saber narrativo (Lyotard, J.F., 2019). Más adelante se abordará de manera más explícita la relación que se aloja entre ambos saberes y las tres metodologías identificadas para la enseñanza y adquisición de conocimientos, así como sus específicas formas de legitimación, poniendo en la balanza la pertinencia de cada una de ellas¹.

Las sociedades contemporáneas se enfrentan cada vez más a la difuminación de la frontera entre estas tres formas de afrontar el saber, y no se trata sólo de una condición que obedece a las sociedades informatizadas; la informatización puede entenderse en este caso como un síntoma que refleja un espectro cultural que se ha abordado tras lo que parece ser el desencanto del ideal moderno de civilización, la regla del consenso, donde el valor de verdad entre remitente y destinatario será considerada aceptable si se inscribe desde una perspectiva de unanimidad; este era el relato de la Aufklärung (La ilustración), “donde el héroe de saber trabaja para un buen fin ético-político, la paz universal” (Lyotard, J.F., 2019).

La diferencia entre la legitimación del discurso moderno² y el discurso de las sociedades contemporáneas³ es lo que promueve

¹ Ni el discurso formal, no formal e informal carecen de importancia para el presente estudio, al contrario, se hace evidente la pretensión de querer dirigirse hacia la significación de cada una de ellos, concediéndoles el mismo nivel de importancia.

² Se parte de la premisa de que la edad moderna, canónicamente derivada de la filosofía de Descartes, inicia su estrepitosa caída a finales del siglo XIX, cuando Nietzsche anuncia la muerte de Dios (Ver *La gaya ciencia* 1882, aforismo 125. El hombre loco), y culmina con el fin de la segunda guerra mundial, entre 1945-1950.

³ Sociedades contemporáneas o postmodernas, en el entendido descriptivo que las manifiesta Jean-François Lyotard. “La incredulidad con respecto a los metarrelatos”. Ver Lyotard. La condición postmoderna. Informe sobre el saber.

el interés del presente escrito; las transformaciones que devienen en relación a las crisis de los grandes relatos que han terminado en tragedia originan un nuevo estado de cultura, que devienen en la afectación de las reglas del juego de lo que se entiende por ciencia, literatura y las artes heredadas del siglo XIX. Estos fenómenos evidencian también la labor educativa, que se ajusta a los nuevos juegos del lenguaje y que muestran deterioro entre la conformación del hombre del saber y la idea de perspectiva. En dado caso nos enfrentamos a un proceso de deslegitimación de saberes que exige su legitimación, lo que en general podría denominarse "crisis" del saber científico, la cual proviene de esta misma necesidad interna de legitimación y que la universidad ya no puede otorgar, pues ha perdido dicho privilegio, obtenido durante la modernidad (Lyotard, J.F., 2019). Despojadas de la responsabilidad de la investigación, la universidad se limita a transmitir los saberes que se consideran ya establecidos, donde la didáctica se reduce a la búsqueda del mejor método de reproducción y a la conformación de profesores replicadores, no necesariamente investigadores. Esto es parte de lo que Nietzsche crítica en sus ensayos Sobre el porvenir de nuestras escuelas. (Nietzsche, F., 2009)

Por mi parte, conozco una sola antítesis auténtica, la existente entre instituciones para la cultura e instituciones para las necesidades de la vida. A la segunda especie pertenecen todas las instituciones presentes; en cambio, la primera especie es aquella de la que estoy hablando yo. (p. 120)

No nos encontramos frente a una apología del discurso moderno, sino ante el análisis reflexivo de la condición que vivió la universidad durante gran parte de modernidad y el lugar que se encuentra tomando ahora, obedeciendo a cuestiones de transición socio-cultural. De la misma forma nos acercamos a lo que podría vislumbrarse como secularización del discurso educativo, entendido como aquel que permite la liberación del individuo, pues la educación hoy en día obedece más bien a la inserción del sujeto productivo en la sociedad. Aquí es donde los discursos se fragmentan y donde quedará correspondida la hipótesis de que la frontera entre lo formal, no formal e informal se va difuminando, en parte debido

a los avances técnicos y de información. Contraponer los discursos del saber moderno y de la época contemporánea, permitirá tomar distancia sobre la legitimación de dichos saberes y su correlación con la educación y la sociedad.

2. Los límites del discurso en educación.

Cada sociedad en cada época, apoya sus discursos en una base institucional, reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, la sistematización de libros, lecturas, bibliotecas, los grupos de sabios, los espacios de investigación, pero principalmente por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica dentro de la sociedad; siendo ésta quien lo valora, distribuye, reparte y en cierta forma se lo atribuye. Foucault considera a este uno de los tres sistemas de exclusión del saber al que denomina voluntad de verdad (Foucault, M., 2014a). Para Foucault (2014a), es importante poner énfasis en las formas de exclusión que sujetan al discurso; una de ellas es la oposición entre lo verdadero y lo falso. Si permitimos plantearnos “cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de los discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado los siglos en la historia, o cuál es, en su forma general, el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, tal vez podamos ver cómo se dibuja un sistema de exclusión, un sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo” (p. 19). Esta separación histórica entre lo verdadero y lo falso ha dado forma a nuestra voluntad de saber. El saber y sus discursos han sido entonces un continuo desplazamiento asociado a las grandes mutaciones científicas que a veces puedan leerse como consecuencias de un gran descubrimiento, pero también pueden leerse como la aparición de formas nuevas de voluntad de verdad. El discurso verdadero, no puede reconocer la voluntad de verdad que lo atraviesa; y la voluntad de verdad que impera históricamente es tal que no puede dejar de enmascarar la verdad que desea, ignorándola como prodigiosa maquinaria destinada a excluir. (Foucault, M., 2014).

Puede entreverse que la libertad siempre ha estado sujeta a los discursos de la voluntad de verdad como órgano excluyente, en

ese sentido, la voluntad de saber del sujeto conocedor se mantiene en una constante tensión y negociación ante esta exclusión. "A mayor saber, mayor libertad". Podríamos aseverar que esta fórmula funciona como un axioma que rige los sistemas del discurso educativo; sin embargo, como subraya Foucault (2014), "el discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad que nace ante sus propios ojos" (p. 49). De este modo, el discurso es el resultado de juegos del lenguaje: "de escritura en primer caso, de lectura en el segundo y de intercambio en el tercero. El discurso se anula así, en su realidad, situándose al servicio del significante" (Foucault, 2014, p. 50).

De lo que se trata, es de poner atención a la devoción del discurso, identificar cómo se ha liberado de sus coacciones y cómo ha tendido a la universalización atado a lo que Foucault denomina; una aparente logofobia, un temor a lo incontrolable, donde se han pretendido borrar, tal vez no de manera consciente, toda suerte de irrupciones, marcas y fragmentaciones por las que ha tenido que pasar para convertirse en una verdad concluyente; un temor contra esa masa de cosas dichas, contra la aparición de todos los enunciados y contra lo que puede haber de violento en los juegos del lenguaje, en lo discontinuo y batallador, y también de desorden y de peligro contra lo que realmente parece ser un desordenado discurso. Todo queda entonces resuelto al análisis de las condiciones del discurso. Cada discurso académico pronunciado bajo el cobijo de lo educativo se expone al análisis en sus condiciones de juego y de sus efectos, restituyéndolo a su carácter de acontecimiento, borrando finalmente la soberanía del significante, replanteando nuestra voluntad de verdad (Foucault, M., 2014a). En ese sentido, lo propio del saber no es ni ver ni demostrar, sino interpretar; a ninguno de los discursos se les puede pedir interpretar su derecho a enunciar una verdad⁴, lo único que se requiere de él es la posibilidad de hablar sobre sí mismo, pues lleva a través del lenguaje su principio interior de proliferación, negándose a detenerse sobre sí y encerrando una promesa que lo vincule a otro discurso (Foucault,

⁴ Podemos conocer los métodos de legitimación de cada discurso, sea científico o no, pero no podemos evidenciarlo obligándolo a enunciar una verdad, pues se trata de conocer cómo se ha

M., 2014a). Así es como podemos encontrar tejidas las redes del saber que conforman las jerarquías que se abordan en lo educativo. Siguiendo la línea discursiva encontraremos las discontinuidades que se han ido borrando a lo largo del tiempo y que van obedeciendo a una voluntad de verdad, permitiéndonos comprender por qué se decidió tal discurso y no algún otro; cuáles fueron los órganos que lo determinaron. De esta forma existe mayor posibilidad de reformular las condiciones actuales del conocimiento.

3. Legitimación y diversidad discursiva.

Previamente hemos mencionado tres discursos de condición educativa por los cuales discurre el saber en la actualidad; formal, no formal e informal. Ésta fragmentación obedece principalmente a la manera de valorar el tipo y la forma del saber adquirido; por lo que vale la pena establecer que cuando se habla de discurso educativo, no se está apelando únicamente al discurso que emerge de una institución escolar. Hablar de educación nos remite a todo proceso en el que el sujeto va adquiriendo determinados tipos de saberes, tanto dentro como fuera de una institución. Se pone en juego la polaridad saber-aprender, entendiendo por aprender el nombre que se da a los actos subjetivos operados frente a la objetividad de un problema, en tanto que saber designa solamente la generalidad del concepto o la calma posesión de una regla de soluciones (Morey, M., 2014b). Siguiendo a los humanistas, la educación conforma el proceso por el cual el individuo se adhiere a una existencia predeterminada y forma parte del fenómeno civilizatorio. Resulta necesario reconocer diferentes discursos educativos propios de tal condición; el discurso de la educación escolarizada, que lo acompaña a lo largo de su vida académica y el discurso informal, no-escolarizado, que se da fuera del margen de la institución escolar. Retomando la propuesta distintiva de Lyotard entre dos saberes que siempre han estado en excedencia y competencia; el saber científico y el saber narrativo, podemos discurrir en la relación que se da entre las tres formas discursivas de adquirir el saber; que se encuentra entre lo escolarizado y lo no-escolarizado y la distinción entre estos dos tipos de saberes. Ambos saberes; científico y narrativo pueden viajar sin dificultad entre los

tres discursos educativos. La diferencia podemos encontrarla entre la voluntad de verdad y la voluntad de saber que los acompaña y los constituye. El discurso escolarizado trabaja a través de varios filtros de legitimación determinados por la instancia pertinente, el discurso no-escolarizado regularmente busca legitimarse a través de otros tipos de discursos, tanto científicos como narrativos⁵ y la discriminación de saberes casi siempre es responsabilidad del aprendiente.

¿Cómo se determina cuál saber debe ser institucionalizado-escolarizado y cuál saber debe mantenerse al margen de la institución como no-escolarizado? De acuerdo a cada época, la legitimación del saber, entre científico y narrativo y entre lo que debe ser escolarizado y no, ha correspondido a diferentes órganos de legitimación, principalmente obedecen a los factores, políticos, sociales, culturales y a los órganos de poder que se ejercen en cada uno de ellos, apelando como hemos visto, a una necesidad de la voluntad de verdad como órgano excluyente, lo que ha denotado a través de la historia de las partes las diversas fisuras que delatan y multiplican las rupturas y discontinuidades que permiten vislumbrar la irrupción de los acontecimientos.

La posibilidad de una historia global que nos permita determinar que los procesos (en este caso de orden discursivo educativo) siempre han sido lineales comienza a borrarse. Foucault (2013) señala que "el problema al que nos enfrentamos ahora es el de determinar qué forma de relación puede ser legítimamente descrita entre las distintas series, cuál es el juego de las correlaciones y de las dominantes que pueden tener los desfases, las temporalidades diferentes, las distintas remanencias y en qué conjuntos distintivos pueden figurar simultáneamente ciertos elementos" (p. 16). Esta mutación epistemológica de la historia nos merece la atención

⁵ Se afirma que tanto el saber científico como narrativo componen los discursos escolarizado y no-escolarizado, la diferencia es que cuando se trata del escolarizado se atañe por ende su legitimación por parte de la institución, mientras que cuando se trata del no-escolarizado, éste debe buscar sus propias formas de legitimarse. Regularmente sucede a través del apoyo de otros discursos.

porque nos permite ver hasta qué punto se ha liberado lo que se constituía como historia de la educación. Teniendo presente las fracturas en la historia de fenómenos específicos, sería un poco más sencillo determinar y comprender su comportamiento, conocer sus puntos de coacción y asimilar los cambios presentes y posiblemente futuros.

Lyotard (2019) hace énfasis en que “no se puede decidir que el papel del saber es ser un elemento indispensable del funcionamiento de la sociedad y obrar en consecuencia adecuadamente, más que si se ha decidido que se trata de una máquina enorme” (p. 33). Al menos así se concebía durante el proyecto moderno, donde el mismo Lyotard (2019) “simplificando al extremo” (p.29) lo divide en dos modelos; el de Talcott Parsons, donde la sociedad es vista como un todo funcional, y por el otro el de la corriente marxista, donde se admite el principio de la lucha de clases y la dialéctica como dualidad que produce la unidad social (Lyotard, J. F., 2019)

Para Parsons, dice Lyotard, (2019) “la condición más decisiva para que un análisis dinámico sea válido, es que cada problema se refiera continua y sistemáticamente al estado del sistema considerado como un todo” (p. 31), esta idea también es avalada por los tecnócratas quienes le dan credibilidad al contar con los medios para hacerla realidad (Lyotard, J. F., 2019). Por otro lado, reconoce en la labor de la teoría marxista, la consideración paranoica del realismo de auto-regulación sistemática y el círculo perfectamente cerrado de los hechos que pretende disponer de una verdad unitaria y totalizadora, que se presta a la práctica unitaria y totalizadora de los gerentes del sistema. Por tanto, en el marxismo se propone un modelo diferente de sociedad que conlleva otra idea de la función del saber, un modelo que nace con las luchas que acompañan al asedio de las sociedades civiles tradicionales por el capitalismo (Lyotard, J. F., 2019).

Estas luchas y sus órganos regulares del sistema fueron transformadas en los países de gestión liberal o liberal avanzada, mientras que, en los países comunistas, el retorno del modelo totalizador y sus efectos totalitarios hicieron que quedarán privadas de existencia

(Lyotard, J. F., 2019). ¿Cuál era entonces la problemática del saber en las sociedades industrializadas de la modernidad? La alternativa, señala Lyotard, parece declinarse por la homogeneidad o dualidad intrínsecas de los social, funcionalismo o criticismo del saber (Lyotard, J. F., 2019).

Pareciera que la educación se encuentra en una encrucijada que pretende solventar tales condiciones del saber, de hecho, ambos son necesarios para la formación. Por un lado la condición del discurso educativo se veía reflejada en la alienación del sujeto como correlato dentro de la programación del sistema, por otro lado la propuesta discursiva de la nueva educación, que criticaba abiertamente la pedagogía burguesa de Rousseau a Pestalozzi aunque reconocía el factor laico que había logrado separándola de la iglesia, no la consideraba una victoria, pues no era una escuela revolucionaria, la burguesía no era capaz de ofrecer una educación escolarizada básica para el pueblo. La nueva educación, la que surge de la lucha de clases, es una educación "metodológica", que no debe preocuparse de doctrinas ni de filosofías, sino que encara los problemas con criterio técnico; donde la innovación debe recaer en la didáctica, pues esto permite dar una enseñanza con el máximo rendimiento. (Ponce, A. 2005)

Aunque la vigencia de esta condición se reproduce más por un sentido de comodidad, parece claro que las alternativas que tratan de resolver en realidad terminan reproduciéndolas y ya no parece pertinente en lo que se refiere a una sociedad informatizada que es a lo que más nos asemejamos (Lyotard, J. F., 2019);

El «redespiegue» económico en la fase actual del capitalismo, ayudado por la mutación de técnicas y tecnologías, marcha a la par [...] con un cambio de función de los Estados: a partir de ese síndrome se forma una imagen de la sociedad que obliga a revisar seriamente los intentos presentados como alternativa. [...] las funciones de regulación y, por tanto, de reproducción, se les quitan y se les quitarán más y más a los administradores y serán confiadas a autómatas (p. 35).

Se trata ahora de poder disponer del mayor número de información y será competencia de expertos de todo tipo, se difumina la clase social tradicional para dar paso a los representantes de grupos específicos. Con la caída de los grandes relatos (Lyotard, J. F., 2019) se abre la era del individualismo institucionalizado (Beck, U. y Beck-Gernsheim, E., 2012). El individuo queda atrapado en relaciones complejas, situado en nudos de circuitos de comunicación; es decir, en puntos por los que pasan mensajes de naturaleza diversa. Los juegos de lenguaje se convierten, por una parte, en el mínimo grado de relación exigido para que haya sociedad. La cuestión del lazo social, será el juego del lenguaje de la interrogación, que sitúa a aquél que la plantea, a aquél a quien se dirige y al referente que interroga (Lyotard, J. F., 2019). El aspecto lingüístico adquiere mayor importancia, la diversidad de discursos orillaran a los individuos a buscar la propia síntesis de su conocimiento. La legitimación va de la mano de la seducción de la información, la estética del discurso está dictaminada por el grado de seducción que pueda provocar en el receptor.

Ahora cobra sentido lo que se afirmaba previamente, la frontera entre educación formal, no formal e informal se difumina, la escuela no cuenta más con el único discurso legítimo para educar, se puede acceder al saber de la ciencia y al saber narrativo desde los diferentes nodos de información. La legitimación de esos discursos se apoya en otros discursos del mismo nivel y el individuo se vuelve discriminador de información. La voluntad de verdad se mueve en mayor grado por el factor económico. Pues no hay prueba ni verificación de enunciado, ni tampoco verdad sin dinero, pues los aparatos que optimizan las actuaciones con vistas a actualizar las pruebas exigen suplemento de gasto, donde el más rico tiene más oportunidades de tener razón. Es en ese preciso momento en que la ciencia se convierte en una fuerza de producción, en un momento de la circulación del capital (Lyotard, J. F., 2019). Se pasa así, al control de otro juego del lenguaje, donde lo que ventila no es la verdad, sino la performatividad, la mejor relación input/output. Se abandona el relato de legitimación humanista o idealista para justificar el único objetivo creíble: el poder (Lyotard, J. F., 2019).

Lyotard se pregunta en qué puede consistir el discurso del poder y si puede construir una legitimación. Sin embargo, al ser la performatividad la que tiene la manera de aumentar la capacidad de administrar pruebas, también tiene mayor posibilidad de tener la razón. Se trata de una "legitimación por el hecho" (Lyotard, J. F., 2019). Se legitima la ciencia por medio de su eficacia, una autolegitimación tal y como si fuera un sistema regulado sobre la optimización de sus actuaciones.

Como bien apunta Lyotard, bajo los elementos aquí expuestos, se incrementa (por necesidad) la demanda en los niveles superiores y medio superiores de la población de expertos en formación telemática; informática, cibernética, lingüística, matemáticas, etc., a las cuales se les deberá reconocer la prioridad en cuestiones de enseñanza. La educación escolarizada, a través de la universalidad deberá proporcionar al sistema social las competencias correspondientes a su propia exigencia. Se podría decir que anteriormente, su tarea se basaba en la formación y difusión de un modelo emancipatorio de vida, pero ante la propia deslegitimación que vive la escuela, es forzada a sus competencias y no ya a sus ideales (Lyotard, J. F., 2019);

La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona el sistema los «jugadores» capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad (p. 90).

Ya que las universidades operan fuera de las estadísticas de la demanda de empleo, el número de egresados termina siendo excedente, las disciplinas orientadas a las letras y a las ciencias humanas están en su mayoría destinados a la categoría de los transmisores del saber. Ahora la universidad desempeña el nuevo papel de la educación permanente, la *bildung* se convierte en un compromiso individual.

Una conclusión

La educación escolarizada, como institución que se ha concebido bajo ciertos criterios, cierta voluntad de verdad, ciertos juegos de lenguaje, muestra un evidente límite ante el peso que contiene la inventiva de los individuos, esto permite que los saberes extraídos de la escuela se ajusten a nuevos órganos de legitimación o sean comparados o puestos en duda frente al cúmulo de factores informáticos, así como negociar con los saberes con los que el individuo ingresa a la institución, valorando su pertinencia y su voluntad de saber.

Nos encontramos en tal condición, bajo la exigencia de la legitimación constante de los saberes; ya no hay discurso científico, narrativo, educativo, político o artístico que difícilmente no tenga que pasar por el filtro crítico del perspectivismo. Aquí es donde el consenso nos da una pauta que permita establecer condiciones de diálogo que favorezcan la armonía social. Como subraya Lyotard (2019), “las delimitaciones clásicas de los diversos campos científicos quedan sometidas a un trabajo de replanteamiento causal; disciplinas que desaparecen, se producen usurpaciones en las fronteras de las ciencias, de donde nacen nuevos territorios” (p. 33). La jerarquía de los conocimientos deja lugar a una red inmanente de investigaciones cuyas fronteras respectivas no dejan de desplazarse. Nuevos lenguajes vienen a añadirse a los viejos.

De esto se genera una potente separación del saber con respecto al “sapiente”; crece la brecha entre ambos, independientemente del punto o nivel en el que se encuentre dentro del proceso de conocimiento, pues “el antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación de la persona, atendida por el humanismo, parece caer más en desuso” (Lyotard, 2019, p. 6). La relación actual entre proveedores y usuarios del conocimiento convierte al saber asignándole la forma de valor. Así es como para Lyotard, dada la hegemonía de la informatización; el saber es y será producido para ser vendido, consumido, valorado y desechado dentro de nuevas y constantes producciones, y a condición de constantes cambios. El saber deja ya de ser un fin en sí mismo y

gradualmente habrá elementos del mismo que estarán condenados a perder su «valor de uso»

Me permití hacer uso del determinante indefinido «una» (**Una** conclusión) para cerrar el aporte. Y es porque se trata de la conclusión de este escrito, pero de ninguna forma se zanja en definitiva la pregunta con la que se inicia ¿Cómo se legitima el saber educativo? La intención primera es permitir el espacio de análisis que permita detonar preguntas capaces de generar crisis ante la «certeza» de lo que en educación se entiende por saber. Y al tratar de sacar a la luz el profundo desnivel de la cultura del saber occidental, restituyendo a ese aparente suelo silencioso e “inmóvil” de la certeza, sus rupturas, su inestabilidad, sus fallas. Debe ser él, ese suelo, el que se inquiete de nuevo bajo nuestros pasos.

Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2019). Historia de la pedagogía (J. Hernández Campos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2004). La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas (B. Moreno, Trad.). Paidós.
- Foucault, M. (2013). La arqueología del saber (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2014a). El orden del discurso (A. González Troyano, Trad.). Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2014b). Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas (E. C. Frost, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Lyotard, J.-F. (2019). La condición postmoderna: Informe sobre el saber (M. Antolín Rato, Trad.; 4.ª ed.). Ediciones Cátedra.
- Morey, M. (2014a). Escritos sobre Foucault. Sexto Piso.

Morey, M. (2014b). Lectura de Foucault. Sexto Piso.

Nietzsche, F. (2000). Sobre el porvenir de nuestras escuelas (C. Manzano, Trad.). Tusquets Editores.

Ponce, A. (2005). Educación y lucha de clases. Akal.