

SABER Y SER COMPETENTE NO ES LO MISMO*

Ricardo Luis Crisorio**

RESUMEN

A partir del análisis de su significado, el trabajo muestra que la inclusión del concepto “competencias” en la educación se inscribe no sólo en una pedagogía tecnicista, de resabio conductista, sino en la tradición humanista que disimula el gobierno de la miseria cantando laudatoriamente al hombre y sus facultades, separándolo del saber y de la técnica, del mundo científico y técnico que es nuestro mundo. A esta propuesta, el trabajo opone una reflexión sobre el saber como factor definitorio de la educación y de la formación de ciudadanos verdaderamente críticos y preparados para disputar poder en el juego social.

PALABRAS CLAVE

Competencias / saber / técnica / formación de profesores / pedagogía tecnicista / ser.

ABSTRACT

Starting by the analysis of the meaning of “competence”, this paper shows that the inclusion of this concept in education applies not only to a technicist pedagogy (a behaviourist remain) but also to the humanist tradition which disguises the govern-

ment of poverty by embracing man and his abilities, while separating him from knowledge and technique, from the scientific and technical world, which is our world. This paper opposes the proposition above through a reflexion upon knowledge as a key factor in education and in the making of truly critical citizens ready to challenge power in the social game.

KEY WORDS

Competence / knowledge / technique / teacher education / technicist pedagogy / to be.

En la tradición de la filosofía, a la que me ha empujado la pobreza de medios de la ciencia para tratar los problemas que plantean las prácticas, aún los más elementales, es de método averiguar el significado de los conceptos, su procedencia, sus usos. No he tenido el tiempo que llevaría hacer ese trabajo tan exhaustivamente como se debe, lo cual da inmediatamente a esta ponencia un carácter aún más provisorio que el que de por sí tienen las ponencias. Sin embargo, algo he podido hacer.

1. El documento “Orientaciones Generales para acordar Contenidos Básicos Comunes”, del Consejo Federal de Educación, postula que los

*Este texto fue preparado para EXPOMOTRICIDAD Medellín 2005. Debido a dificultades de último momento el autor no pudo viajar a Medellín. La actualidad del debate allí planteado nos ha llevado a publicarlo en este número de la REFD.

** Doctorando, Profesor de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

contenidos son el conjunto de saberes “cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las *competencias previstas*”.¹ En los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado, los contenidos del campo de la Formación de Orientación “procuran consolidar el desarrollo de las *competencias* requeridas para la gestión de la enseñanza de los CBC en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, la Educación Polimodal y los pertinentes Trayectos Técnicos Profesionales, en los espacios curriculares disciplinares, interdisciplinares y multidisciplinares que establezca cada una de las Provincias y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y cada institución en sus espacios de definición institucional.² En ese marco, un profesor de Filosofía debería adquirir *competencias* teóricas, hermenéuticas, metodológicas y pedagógico-didácticas.³ La formación docente en Lengua y Literatura promueve, además de esas mismas competencias, “el desarrollo exhaustivo de la *competencia* comunicativa y estético-literaria (“Poder leer textos comprensivamente es una *competencia* básica, necesaria para el logro de otros aprendizajes en cualquier área del conocimiento”).⁴ El capítulo Educación Física incluye contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que:

“resultan pertinentes para el desarrollo de competencias

consideradas imprescindibles en el ejercicio de la profesión docente en Educación Física” (...) “*competencias necesarias para la construcción, apropiación y transmisión del contenido disciplinar con criterio científico y adecuado a los requerimientos culturales y sociales*” (...)

*y para la elaboración “de estrategias de enseñanza que faciliten y promuevan la adquisición de las competencias intelectuales, prácticas y sociales que permitan a los alumnos la construcción de su disponibilidad corporal...”*⁵

Los ejemplos son incontables en el discurso de la Reforma Educativa intentada en Argentina en la década pasada, “competencia” significa siempre, “capacidad” o “cualidad” personal, de orden intelectual, práctico o social, que los contenidos (los saberes) contribuyen a formar.

2. El sustantivo *competencia* es una de las palabras de las que suele destacarse su ambigüedad. En efecto, cualquier diccionario básico de la Lengua Española presenta para ella varios sentidos. Por ejemplo: “Acción de competir. // Calidad de competente. // Incumbencia. // Idoneidad legal de una autoridad para conocer un asunto. // Pugna entre las empresas de un sector para conseguir una cuota mayor de mercado, por ampliación de

1. Serie A N° 6, Documentos para la Concertación, CFCyE.

2. CBC para la Formación Docente de Grado - Presentación General.

3. *Ibid.*, Humanidades - Profesor en Filosofía.

4. *Ibid.*, Lengua y Literatura.

5. *Ibid.*, Educación Física. En todos los casos las cursivas son mías.

éste o a costa de las otras. // En biología, relación entre dos organismos que usan un mismo recurso, de modo que la ventaja de uno de ellos determina la disminución de la del otro". Para el adjetivo *competente*, en cambio, las especificaciones suelen ser más unívocas: "Idóneo, proporcionado. // Se dice de la persona capacitada para solucionar un asunto. // Se aplica a la persona entendida en una materia" A su vez, es común separar los verbos *competere* –"Corresponder, incumbir a uno"- y *competitum* –"Rivalizar por la consecución de una misma cosa. // Equiparar una cosa a otra semejante en sus cualidades"-.⁶ Los sinónimos que suelen presentarse corroboran, en líneas generales, lo que acabo de exponer. Veamos: *competencia*, "concurrentia, competición, incumbencia, jurisdicción, atribución, capacidad, aptitud, idoneidad"; *competente*, "capaz, apto, entendido, calificado, capacitado, proporcionado, adecuado, idóneo, correspondiente"; *competere*, "pertenecer, incumbir, concernir, corresponder"; *competitum*, "contender, rivalizar, concurrir".⁷

3. Sin embargo, dando razón a la observación de Giorgio Agamben sobre la unidad original de los significados, en uno de los diccionarios etimológicos más reputados la palabra que nos ocupa tiene una sola entrada, COMPETITUM, que dice, textualmente: "contender aspirando a una misma cosa", S.XV. Tomado del latín, *competere* 'ir al encuentro una cosa

de otra', 'pedir en competencia', 'ser adecuado, pertenecer' (derivado de *petere* 'dirigirse a', 'pedir'); tiene el mismo origen *competere* 'pertenecer, incumbir', 1495. DERIVADOS. *Competente* 'adecuado', 'apto', principios del S.XV; *competencia*, fin del S.XVI. *Competidor*, 1495."⁸ Según esto, el significado original es más claro. Se trata de luchar, pelear, pugnar, disputar, por "una misma cosa", la cual se puede pedir, o se pide, "en *competencia*", porque se es *competente*, es decir, "adecuado", "apto", pero también pertinente, "perteneciente".

Foucault nos ha mostrado la necesidad de seguir lo que él llamó "signaturas", esto es, desplazamientos de los significados de unos dominios a otros, y que, en esos casos, no es el significado lo que cambia sino el dominio. Prestemos atención, entonces, por un momento, a la aparición del concepto *competencia* en el dominio de la educación. Aparentemente, se trata de significar con él capacidades, cualidades o aptitudes personales complejas, acordes con la complejidad de las sociedades modernas y de sus requerimientos. Pero cabe preguntarse, para completar el significado: ¿por qué cosa hay que competir? ¿qué es lo que hay que pedir en competencia? ¿qué es ser adecuado? ¿para pertenecer a qué, para que nos incumba qué?

Lo que se disputa en toda sociedad es el poder. No en el viejo sentido de

7. *Diccionario del Español Actual*, Barcelona, Grijalbo, 1988.

8. *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*, Barcelona, Océano, 1987.

9. Corominas, J., *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Madrid, Gredos, 1997.

algo sustancial, que se posee (o puede poseerse), sino en el sentido que le ha dado Foucault, como algo que se ejerce⁹ (IDS, 25), como una forma de relación, como “modos de acción que no actúan directa e inmediatamente sobre los otros, sino sobre sus acciones”.¹⁰ Es el poder, entonces, la cosa por la que hay que competir, la que hay que pedir en competencia, la que nos incumbe, y también la que omiten los textos educativos que promueven la formación de *competencias*, sean académicos o políticos. Omiten también, claro, el hecho de que ellos mismos procuran dar alguna racionalidad al “fin del Estado de bienestar”, es decir, a la decisión de los ricos de no asumir responsabilidades por la pobreza que generan y de agravar drásticamente, en su sólo beneficio, las condiciones de acceso al ejercicio del poder en las sociedades. Eso explica por qué hay que ser *competente*, esto es apto, apropiado, adecuado, pertinente. A partir de ahora, anuncian sin enunciarlo, para ejercer el poder habrá que ser *competente*, para pertenecer (a la sociedad) habrá que ser pertinente (adecuado, apropiado), y para ser todo esto habrá que adquirir *competencias*, capacidades complejas pero muy específicas. Puesto que apto, significa también “calificación que supone la aptitud en una materia”, y aptitud, “cualidad por la que algo es adecuado a un propósito, capacidad para desempeñar un trabajo u ocupar un cargo, habilidad natural para adquirir cierto tipo

de conocimientos que se puede calibrar por medio de tests.¹¹

Volvamos un momento a los documentos que cité al principio de esta exposición: en las “Orientaciones Generales para acordar Contenidos Básicos Comunes” se habla de *competencias previstas*; en los CBC para la Formación Docente de *competencias* requeridas para la gestión de la enseñanza en ámbitos y situaciones minuciosamente enumerados; un profesor de Filosofía debería adquirir *competencias* teóricas, hermenéuticas, metodológicas y pedagógico-didácticas; uno de Lengua y Literatura, además, la *competencia* comunicativa y estético-literaria; el capítulo Educación Física supone *competencias* imprescindibles para el ejercicio de la profesión, *competencias* necesarias para la construcción, apropiación y transmisión del contenido disciplinar con criterio científico y adecuado a los requerimientos culturales y sociales, y para la elaboración de estrategias de enseñanza; *competencias intelectuales, prácticas y sociales* que permitan a los alumnos la construcción de su disponibilidad corporal. Ya se ve que cada competencia es altamente específica y predeterminada. Pero incluso este aspecto, el más visible del asunto, apenas para introducir al análisis de otro, quizás más opaco pero, a mi ver, más interesante y, sin duda, más efectivo, a saber: la racionalidad, por otra parte nada nueva, que presta la “formación” de *competencias* a cierta idea de educación.

10. Foucault, M., “*Il faut défendre la société*” / “*Hay que defender la sociedad*”, pp.25.

10. Foucault, M., *Dits et Écrits IV / Dichos y Escritos IV*, pp.236.

11. *Diccionario del Español Actual*.

Hasta donde sé, sólo el educador chileno Cristian Cox ha señalado lo que es tan notorio como curioso en los discursos educativos: que falta en ellos cualquier referencia al saber en tanto que factor definitorio de la educación. En el caso de las *competencias* esa falta procura cubrirse dando al saber por incluido, naturalizando su presencia. Pero no como fin –y menos aún definitivo- sino como medio, o instrumento, de la formación de *competencias*. En los documentos citados el saber, los contenidos, es siempre un medio específico para la consecución de competencias específicas (previstas, requeridas, imprescindibles, necesarias, básicas). La condición puramente instrumental que el discurso que promueve la formación de *competencias* como finalidad de la educación confiere al saber se demuestra casi en cada uno de sus enunciados. En principio, no se distingue mayormente del carácter que se le supone como medio, o instrumento, del desarrollo de eso que llamamos inteligencia y que no dudamos en considerar un atributo propio de cada individuo, aún si es susceptible de aprendizaje y si no tenemos demasiada prueba de su verdadera existencia. Sin embargo, constituye una reducción tecnicista del saber todavía mayor, en tanto procura relacionar término a término la enseñanza de determinados contenidos, o conjuntos de contenidos, con la formación de determinada o determinadas *competencias*. Un claro ejemplo de esta reducción –y de su

inexorable fracaso- es la inclusión del “Espacio de la Práctica” en la Formación Docente, para remediar los déficits de los maestros y profesores en su desempeño concreto. Otro, igualmente dramático, o aún más, es la introducción de “Trayectos Técnico-profesionales” en la Educación Polimodal para agilizar la “salida laboral” de aquellos alumnos que no quisieran cursar estudios superiores.¹²

4. Pensemos ahora en la idea de capacidad. En la Segunda Meditación Descartes pregunta qué es la mente y dice que la mente es pensar, querer, no querer, imaginar, percibir, sentir. Edgardo Castro observa que a estas cosas nosotros las llamaríamos actos mentales y subraya la palabra actos: pensar es una actividad, es algo que está ocurriendo, que se está haciendo. Según Descartes, los actos están acompañados de una propiedad que hace que en el momento en que se están produciendo no podamos no saberlo. A ese conocimiento de la actividad que estamos realizando llama conciencia. Ese es el significado originario del término conciencia: un saber que acompaña a otro saber. Pero este saber no es sólo reflejo sino también inmediato, en un doble sentido: porque no hay ningún retraso entre un acto de conocimiento y el otro (uno vive su vida en directo, no en diferido), y porque tampoco hay mediación alguna; no hay otro en ese acto. En pocas palabras, cuando uno piensa no puede no saber que está pensando. De esto se puede suponer

12. En ambos casos se trata de formar gente que no sepa más que lo que necesita, en el sentido de “lo que se espera de ellos”.

-y se supone- que si en algún momento pensamos es porque tenemos la capacidad de pensar, y si en otro imaginamos es porque somos capaces de imaginar. Pero esto es duplicar las actividades en potencias, o facultades; porque los actos no pueden unificarse, se dan de manera múltiple y, por tanto, no puede haber conciencia de ellos. Los actos, las actividades, sean mentales o físicos, sólo pueden unificarse en tanto potencias, o facultades. Esa unificación permitió a la filosofía pasar de los actos al sujeto, pero tener una facultad es tener apenas la privación de un acto. De modo que el sujeto, lo que la filosofía posterior a Descartes llamó sujeto, es el poseedor de un conjunto de privaciones, el propietario de una serie de no propiedades, de impropiedades, podría decir. Según Castro ese sujeto, el llamado sujeto cartesiano, no sólo no existe en Descartes sino que hay un texto en el cual, en respuesta a una objeción, el pensador francés expresamente dice que no puede hablar de sujeto respecto del poseedor de estas privaciones. La objeción la hizo Thomas Hobbes, el padre de la filosofía política liberal, que es quien introdujo esta idea de sujeto, porque reducía la mente al cuerpo y consideraba que los actos mentales son corporales. Obviamente, todo lo dicho puede también decirse de las capacidades o facultades corporales y motrices, sea o no por efecto de esta reducción hobbesiana. Tener, entonces, la po-

tencia de correr es tener la privación del acto de correr y así también en el caso de saltar, lanzar, bailar, andar en bicicleta, etc., porque si se tiene la potencia no se tiene el acto, y viceversa. Tener una capacidad es, entonces, tener y no tener o, mejor, tener un no tener. Y todo, nada más que para suturar la división del sujeto, unificarlo, darle un destino. Destinar proviene del latín *destinare*, propiamente “fijar, sujetar”, “apuntar, hacer puntería (hacia)”.¹³ Actualmente significa “Adscribir, reservar algo o a alguien para un determinado fin. // Consignar el empleo, ocupación, etc., que ha de desempeñar una persona”.¹⁴ El diccionario de mi computadora ofrece como sinónimos de *destinar*, entre otros, “distribuir / señalar / marcar / ordenar / predestinar / prescribir / sentenciar / dedicar / asignar”. Todas estas palabras, como se sabe, han adquirido una particular significación desde los análisis foucaultianos conducidos a partir de ‘cuestiones presentes’”.¹⁵ La propuesta de formar competencias en los individuos, es decir, de formar individuos competentes (aptos, calificados, adecuados, proporcionados, pertinentes, pertenecientes) se inscribe, entonces, no sólo en una pedagogía tecnicista, de resabio conductista, sino en la tradición humanista que disimula el gobierno de la miseria cantando laudatoriamente al hombre y sus facultades, separándolo del saber y de la técnica, “del mundo científico y téc-

13. Corominas, J., *op.cit.*

14. *Diccionario del Español Actual.*

15. Genealogía significa precisamente conducir “el análisis a partir de una cuestión presente” explica-ba Foucault a F. Ewald en *Le souci de la vérité*, Magazine Litteraire, 207, mayo 1984, 21.

nico que es a fin de cuentas nuestro mundo real”.¹⁶

A esta propuesta de formar competencias individuales e individuos competentes quiero oponer, brevemente, apenas para anticipar la pregunta ¿qué hacer?, inevitable y pertinente en educación, algunas reflexiones sobre el saber que orienten no la acción pero sí el pensamiento, que es una acción. En un pasaje del *De anima* (417 a 21 y ss.), Aristóteles distingue un sentido genérico y otro más específico de la potencia. Edgardo Castro explica la diferencia de esta manera:

*“De acuerdo con el primero se puede decir de un niño que tiene la potencia, la capacidad, de construir una casa. Para hacer una casa, sin embargo, deberá pasar previamente por el aprendizaje de la arquitectura. Ahora bien, de quien ya lo ha hecho, del arquitecto, y en el momento en que no está construyendo, (...) también se puede decir que tiene la potencia de construir una casa. Pero aquí, “potencia” se dice según su sentido específico. En efecto, si bien en potencia puede construir una casa, el niño no puede en potencia no construirla. El arquitecto, en cambio, tiene en potencia tanto la capacidad de construirla como la de no hacerlo”.*¹⁷

Del mismo modo, cualquier niño tiene *en potencia* la capacidad de jugar básquetbol, pero no puede *en potencia* no hacerlo hasta que haya aprendido ese deporte. Un basquetbolista, en cambio, que ya lo ha hecho, tiene *en potencia* tanto la capacidad de jugarlo como la de no hacerlo. La distancia entre una figura y otra de la potencia es –Castro lo dice expresamente– el aprendizaje. Esto es, la adquisición de la potencia de no, que es la forma efectiva de la potencia, depende de un saber. En nuestras investigaciones, particularmente en la del aprendizaje motor, la adquisición del saber se revela estrechamente vinculada a categorías (deseo, agresividad, otros), factores (condición social, historia, oportunidades) y combinaciones de factores y categorías, que no puedo explicar aquí, y el acto, única evidencia del saber, como actualización de éste. Hay ahí un saber que, como otros cuyos poseedores han sacado evidente provecho de su educación, no se instrumenta en la formación de competencias ni en el desarrollo de capacidades, sino que se expresa como puro saber, como verdadera potencia. Según Giorgio Agamben

“Si una potencia de no ser pertenece originalmente a toda potencia, será verdaderamente potente sólo aquel que, en el momento de pasar al acto, no anule simplemente la propia potencia de no, ni la deje

16. Foucault, M., 1991, *A propósito de las palabras y las cosas*, entrevista con Madeleine Chapsal, La Quinzaine Littéraire nro. 5, mayo 1966, en *Saber y Verdad*, Madrid, de la Piqueta

17. “La *Potencia de No*: una lectura de Giorgio Agamben”, en Agamben, G., *La Amistad*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2005, p. 14.

atrás en el acto, sino que la haga pasar como tal íntegramente en él, esto es, que pueda no-no pasar al acto".¹⁸

No obstante su complejidad formal, esta forma efectiva de la potencia, que la investigación de las prácticas demuestra, vuelve abstracta para la mayoría de los usos la forma genérica de la potencia: ningún niño puede, en efecto, construir una casa o jugar al básquetbol, y si alguna vez puede ya no será un niño. De modo que quizás lo único que puede decirse positivamente de la forma genérica de la potencia es que es igual y abstracta para todos los vivientes humanos sanos ("normales"): tal como definía Maturana nuestra condición biológica: "pura potencia y pura limitación". La forma efectiva, en cambio, es específica de quien la posea y observable en su actualización.

En tanto nuestra biología define una relación abierta con el mundo, que nos posibilita organizar la experiencia en términos de cultura, es preciso reconocer que "En todas las épocas el modo de reflexionar de la gente; el modo de escribir, de juzgar, de hablar (incluso en las conversaciones de la calle y los escritos más cotidianos) y hasta la forma en que las personas experimentan las cosas, las reacciones de su sensibilidad, toda su conducta, está regida por una estructura teórica, un sistema, que cambia con los tiempos y las sociedades pero que está presente en todos los tiempos y

en todas las sociedades", que pensamos "en el interior de un pensamiento anónimo y constrictor, que es el de una época y el de un lenguaje (...), un "trasfondo sobre el cual nuestro pensamiento 'libre' emerge y centellea por un instante...", un "sistema" que nos mediatiza y que desconocemos, y que retrocederá a medida que lo descubramos y se descubra.¹⁹ No se trata, entonces, de formar individuos, o ciudadanos, competentes, sino verdaderamente críticos. Y una cosa excluye la otra. Porque la primera hace del sujeto un objeto de conocimiento científico y lo "destina" en consecuencia. Como objeto de estudio, los sujetos pierden toda posibilidad de condición particular, ya que todo lo que la ciencia, en general, y la psicología, en particular, puedan decir de ellos ha de ser válido para la inmensa mayoría, lo que inevitablemente los unifica, equipara y "normaliza", posibilitando clasificarlos y "destinarlos", reservarlos de antemano para fines determinados, es decir, hacerlos *competentes* -adecuados, apropiados, pertinentes-. La segunda, en cambio, supone un sujeto que se alza como pura diferencia entre cada viviente humano y los dispositivos de unificación, equiparación y normalización, es decir que, como tal, no es educable, pero está indudablemente relacionado con el saber y la verdad. En esta perspectiva, el trabajo no es el de determinar qué competencias formar sino el de revisar la organización de la enseñanza porque es innegable que, como denunciaba Foucault ya

18. *La potencia del pensamiento*, Vicenza, Neri Pozza, 2005, p.285 (las cursivas son del autor).

19. Foucault, M., "A propósito de las palabras y las cosas", entrevista con Madeleine Chapsal, *La Quinzaine littéraire*, nro. 5, mayo 1966, en *Saber y Verdad*, Madrid, de la Piqueta, 1991, pp 31-37.

en 1966, “No adquirimos en absoluto conocimiento de las disciplinas fundamentales que nos permitirían comprender lo que ocurre entre nosotros y sobre todo lo que ocurre fuera...”²⁰

Incluso si esas disciplinas no fueran para nosotros las mismas que para Foucault ¿no es un debate sobre ellas lo que queda omitido tras las formulaciones actuales acerca de la formación? ¿no se escuchan abstractas en el discurso educativo tantas reivindicaciones del hombre, de la persona humana, contra el mundo científico y técnico, justamente en un mundo signado por la ciencia y por la técnica; no resulta este hombre, esta persona, separado del mundo en que vivimos, no resulta ideal frente al hombre corriendo que es, a fin de cuentas, del que podemos dar cuenta?

Para terminar, una cuasi digresión: el concepto que he discutido, competencia, aparece asociado, en general, al de globalización. De hecho, hay entre ellos una conexión de contingencia histórica palmaria, aunque más no sea. En la Introducción a *La Arqueología del Saber*, Michel Foucault propone una diferencia muy interesante entre una *historia global* y lo que podría llamarse una *historia general*. “Una descripción global –dice– apiña todos los fenómenos en torno de un centro único: principio, significación, espíritu, visión del mundo, forma de conjunto. Una historia general desplegaría, por el contrario, el espacio de una dispersión”.²¹ Globalización

y competencias parecen tan afines como pluralidad y saber.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, Giorgio. La potencia del pensamiento, Vicenza, Neri Pozza, 2005.

CASTRO, Edgardo. “La Potencia de No: una lectura de Giorgio Agamben”, en AGAMBEN, Giorgio, La Amistad, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2005.

CBC PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE GRADO. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.

COROMINAS, Joan. Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, Madrid, Gredos, 1997.

DESCARTES, René, Oeuvres, Edición Crítica, Adams, C. y P. Tannery, Tomo 9.

DICCIONARIO DEL ESPAÑOL ACTUAL, Barcelona, Grijalbo, 1988.

DICCIONARIO DE SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS, Barcelona, Océano, 1987.

DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACIÓN, Serie A N° 6. Consejo Federal de Cultura y Educación, 1993.

FOUCAULT, Michel. “A propósito de Las palabras y las cosas”, entrevista con Madeleine Chapsal, La Quinzaine Littéraire, nro. 5, mayo 1966, p. 14-15 y “El interés por la verdad”, opiniones recogidas por François Ewald, Magazine Littéraire, nro. 207, mayo 1984, pp. 18-23, en Saber y Verdad, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp. 31-37 y 229-242, respectivamente, 1991.

----- Dits et Écrits IV (Dichos y Escritos, vol. IV), París, Gallimard, 1994.

----- “Il faut défendre la société” (“Hay que defender la sociedad”), París, Gallimard-Seuil, 1997.

----- La arqueología del saber, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

20. *Idem*, p.36.

21. México, Siglo XXI. (las cursivas son del autor).