



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS

PHRÓNESIS Y PARRHESÍA:
LA FORMACIÓN DEL JUICIO Y EL DECIR VERAZ EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA
COMO ALTERNATIVA AL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ

Directora de tesis:
Dra. Ana María Valle Vázquez
Facultad de Filosofía y Letras

COMITÉ TUTOR:
Dr. Marco Antonio Jiménez García
FES-Acatlán
Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos
IISUE
Dr. Roberto De Jesús Villamil Pérez
FFyL
Dr. Armando Rubí Velasco
FFyL

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.,

Mayo 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice General	Página
Índice General	2
1. Introducción	4
2. Acerca de las perspectivas metodológicas abordadas	16
2.1 Sobre el problema de los universales	17
2.2 Foucault y sus consideraciones de método	20
2.3 Método de la hermenéutica y hermenéutica analógica	30
2.4 Sobre la pertinencia de la metodología	37
3. Exégesis de la práctica educativa contemporánea	40
3.1 Análisis del término “competencias”	42
3.2 Análisis del término “competencias” en la práctica educativa	56
3.3 Competencias: teórico-cognitiva y precticista-instrumental	65
4. <i>Parrhesía</i>: sobre el decir veraz y <i>phrónesis</i>: la formación del juicio	69
4.1 La genealogía del término <i>parrhesía</i>	70
4.2 Exégesis del término <i>phrónesis</i>	85
4.3 El sujeto competente entre <i>parrhesía</i> y <i>phrónesis</i>	92
5. <i>Parrhesía</i> y su mediación <i>phronética</i> en la práctica educativa contemporánea	96
5.1 Periodo industrial y periodo de la información	97
5.2 El procesamiento humano de la información como paradigma educativo en la fase cognitiva del capitalismo	106

6. Conclusión General: Una concepción otra sobre la educación y competencias: entre <i>parrhesía</i> y <i>phrónesis</i>	116
Bibliografía	125

1. Introducción

En un debate entre Michel Foucault y Noam Chomsky en 1971, el pensador francés explicaba que se tiene la costumbre de creer que el poder está en manos del gobierno y que es ejercido por las instituciones de administración pública, la policía, el ejército, etc., pues es sabido que dichas instituciones están para transmitir las ordenes y hacer que se apliquen, así como para castigar a los que las desobedecen. No obstante, Foucault piensa que el poder político se ejecuta también a través de instituciones (la escuela o la clínica) que, aparentemente, no parecen tener nada en común con el poder político y que se toman como independientes de éste, sin embargo, no lo son pues, tanto la universidad como todo el sistema escolar, cuya principal función es distribuir el conocimiento, también fueron creados para mantener el poder político de una cierta clase social y para excluir de los instrumentos del poder a toda otra clase social. (Chomsky/Foucault, 2006)

Es por ello que para el pensador francés, la tarea actual es la de criticar el juego de las instituciones que aparentan ser neutras e independientes y hacer evidente su violencia política oculta, pues mientras eso no se haga cualquier intento de establecer las bases de una sociedad otra correrá el riesgo de que la anterior se siga reproduciendo a través de formas en apariencia nobles como es el caso de la institución escolar.

Debido a lo anterior es que el objetivo general del presente trabajo es analizar las nociones o concepciones de la educación contemporánea (enfoque basado en competencias) que pretenden, a través de procedimientos de gubernamentalidad), imponer ciertas prácticas educativas y formas de veridicción (Proyecto Tuning). Lo que se pretende es comprender el sentido oculto y la intencionalidad de dichas concepciones, es decir, cuál es la forma de subjetivación que se pretende implementar. Ahora bien, con

modos de subjetivación me refiero a lo que Foucault llamó el modo de existencia de los sujetos, las maneras mediante las cuales los individuos se constituyen en sujetos. (Cf. Foucault, 2011: 27 y Foucault, 2006:37) Con la finalidad de proponer una concepción alternativa, esto es, no otra educación sino una educación otra que se enfoque en el desarrollo de la *phrónesis* y la *parrhesía*.

Es por ello que el objeto de estudio del presente trabajo serán, precisamente, las nociones de *parrhesía* y *phrónesis*, mismas que se analizarán a partir de la genealogía de Foucault, en el caso de la primera y, en el caso de la segunda, a partir de la interpretación analógica de Beuchot; teniendo como referente empírico la noción de competencias propuesta por el proyecto Tuning y el programa Comenius. Para tal propósito, la estructura del presente trabajo es: Capítulo uno en donde se abordan las cuestiones metodológicas a través de las cuales se desarrolla la tesis; en el segundo capítulo se analizará la noción de competencias y sus diversas connotaciones. El tercer capítulo consiste en el análisis de los términos *phrónesis* y *parrhesía* y, finalmente el capítulo cuatro donde se analiza la pertinencia de éstos dos términos y como se pueden relacionar al ámbito educativo.

De esta forma, las preguntas que guiarán éste trabajo tendrán como eje transversal el análisis del tipo de formación del sí mismo (modo de subjetivación) que se plantea en la educación contemporánea y en la propuesta de una alternativa, entendida no como otra educación sino como una educación otra. Para tal propósito, se parte de las interrogantes ¿qué significa la noción de competencias?, ¿qué quiere decir esta noción?, ¿a quién está dirigida? De la misma forma con las preguntas ¿qué significaba *parrhesía*

y *phrónesis* para los antiguos griegos?, ¿qué prácticas cotidianas implicaban? ¿qué me dicen a mí en la actualidad?

Ahora bien, la metodología que se seguirá es, a partir de las anteriores preguntas, establecer una hipótesis o respuesta interpretativa, posteriormente, se realizará una argumentación interpretativa para después establecer un diálogo entre intérpretes y así, al final, poder llegar a una conclusión donde se buscará inferir o probar la hipótesis. Este procedimiento se realizará sobre dos ejes, el primero se enfoca en analizar las nociones de competencias, *parrhesía* y *phrónesis* a partir de tres elementos: 1) su *veridicción*; 2) las relaciones de poder o los procedimientos por los cuales se gobierna la conducta de las personas y, 3) los modos de constitución de las personas a través de las prácticas de sí. Una vez hecho lo anterior, el segundo eje se enfoca en realizar una ponderación de la o las interpretaciones de las nociones antes citadas, con la finalidad de llegar a un juicio equilibrado.

En primera instancia, hacer esto da la impresión de una incompatibilidad metodológica entre el procedimiento genealógico utilizado por Foucault y el analógico con el que Beuchot aborda su propio análisis, sin embargo, como se mostrará en el capítulo primero, no existe incompatibilidad ontológica pues ambos cuestionan tanto la idea de alguna esencia atemporal y universal *a priori* como la de fundamentos fijos y absolutos. De la misma forma, tampoco existe incompatibilidad epistémica, pues ambos rechazan la idea de una verdad trascendental, reconocen que no hay acceso inmediato al mundo y que toda producción de conocimiento está mediada por la cultura y el lenguaje.

De esta forma, el primer capítulo tiene como objetivo mostrar que no hay tal contradicción o incompatibilidad metodológica pues el propósito de mi investigación es comprender de forma analógica los términos como *competencias*, *parrhesía* y *prótesis*, esto es, sin caer en extremos. La hermenéutica analógica me es menester ya que es una postura realista moderada que postula entidades singulares que hacen referencia a propiedades inherentes a las cosas las cuales producen entidades mentales llamadas universales, lo cual es perfectamente compatible con el procedimiento metodológico de Foucault quien, además, no considera incompatible la hermenéutica con su propio procedimiento pues es un tipo de hermenéutica: “Llamamos hermenéutica al conjunto de conocimientos y técnicas que permiten que los signos hablen y nos descubran sus sentidos [...] buscar el sentido es sacar a la luz lo que se asemeja” (Foucault 1986, 38).

Además, con respecto a la analogía Foucault dice: “su poder es inmenso, pues las similitudes de las que trata no son las visibles y macizas de las cosas mismas; basta con que sean las semejanzas más sutiles de las relaciones” (Foucault, 1986, 30). Para Foucault el conocimiento se logra por el acto singular de la inteligencia y por la deducción que liga entre sí las evidencias, no obstante considera que puede haber otro procedimiento para acceder al conocimiento que no es por el acto singular ni por deducción el cual denomina como comparación, y existen dos formas: la comparación por medida y la comparación por orden. Lo que Foucault está describiendo es lo que los pitagóricos llamaron la proporción que consistía en la búsqueda del término medio que se ubica entre los extremos, es el que halla lo semejante en las diferencias y las compara aunque sólo de forma aproximada, la cual también solían llamar analogía. Se hará evidente que Foucault considera a la analogía como una forma válida de conocimiento

pues, como se dijo en líneas anteriores, considera a los singulares como fuente de conocimiento verdadero sin dejar de lado la deducción que los lleva a convertirse en ideas generales que, como ya vimos, es un procedimiento común en las investigaciones foucaultianas, tal como lo afirma Veyne, uno de sus principales comentaristas.

De esta forma, a pesar que el procedimiento de indagación de Foucault guarda su singularidad con respecto a otro tipo de procedimientos metodológicos, esto no implica que sea incompatible con el proceder de una indagación analógica o que represente un contra sentido, por el contrario, coinciden en aspectos ontológicos y epistémicos por lo que no son incompatibles desde la perspectiva metodológica, además el propósito de mi trabajo no está enfocado tanto a las prácticas educativas contemporáneas sino al análisis de las nociones o concepciones de la educación contemporánea que generan ciertas prácticas, como ya se dijo líneas arriba.

Por otra parte, se intenta proponer una concepción alternativa que, en lugar de negar o rechazar estas concepciones, lo que pretende es abarcarlas y superarlas en cuanto a su alcance teórico y de inclusión en la educación contemporánea, esta propuesta está basada en la indagación genealógica que Foucault realiza del término *parrhesía*, así como en la interpretación que hace Beuchot del término *phrónesis*.

Para tal propósito el procedimiento analógico me es menester ya que me permite interpretar el contenido significativo que cada autor le dio a su texto sin renunciar a darle también algún significado o matiz propio, en este caso, para generar una concepción alternativa de la educación centrada en el cuidado y gobierno de sí, así como en la capacidad de juicio, es decir, no se pretende proponer “otra educación” sino una “educación otra” que no esté sujeta por el cientificismo univocista pero que tampoco

caiga en un relativismo equivocista, esto es, una propuesta intermedia, proporcional, equilibrada que retome lo más valioso de los saberes sometidos y del saber científico.

El segundo capítulo tiene como propósito hacer un análisis del término “competencias” el cual ha sido introducido en el ámbito educativo en los años recientes, así como mostrar que dicho término tiene una fuente teórica fundamentada en las llamadas ciencias cognitivas en donde posee un referente sólido el cual es sustituido por un concepto ambiguo y polisémico emanado del ámbito laboral a partir del uso político-económico que le fue conferido en los trabajos de la Unión Europea llevados a cabo primeramente en 1994 en la convención de Salamanca y posteriormente en el Proceso de Bolonia en 1999, a partir de los cuales surgió el llamado Proyecto Tuning que tenía como propósito unificar los criterios con que las universidades europeas diseñaban las carreras que impartían a partir de lo que se llamó los Descriptores de Dublín.

Esta sustitución del fundamento del término “competencias” permitió justificar un modelo educativo basado en un desempeño estandarizado que respondiera de mejor forma a las necesidades del mercado europeo pero que, sin embargo, no estaba diseñado para su aplicación en niveles educativos básicos de carácter formativo, la implementación en este sector educativo en Europa se realizó posteriormente en el año 2008 con el Programa Comenius en donde se entiende por el término competencias lo siguiente: “Las competencias no son una "cosa", esto es, no hay ningún objeto al que podamos identificar como tal, sino que son una "forma". Atendiendo a esta idea, las competencias vendrían dadas por la "forma" en que una persona logra "configurar" su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación mediante un determinado esquema de acción” (García Prieto, 2008: 6).

Ahora bien, desde el punto de vista teórico existe un gran problema con la concepción practicista o instrumental de las competencias pues, mientras estén ligadas con el actuar efectivo en situaciones complejas, éstas se definirán a partir de su relación causal con el "éxito" de la acción; es decir, como el concepto no procede explícitamente o, al menos, no se hace referencia explícita a alguna entidad teórica, se asume como una mera definición en la que la acción o el actuar competente presupone la competencia misma, de tal forma que no se puede determinar la verdad o falsedad de las proposiciones, esto es, si la persona actuó de forma competente debido a que tiene un dominio de ciertos conocimientos y habilidades o simplemente actuó de forma mecánica. Así pues, resulta que el término competencias no es más que descriptivo y podría ser sustituido fácilmente por cualquier otro (Westera, 2001), por ejemplo, como se podrá observar en el capítulo cuatro, el término 'industriosidad' en siglo XIX, tenía la misma connotación que el de competencias.

No quiero decir con esto que la educación para el empleo no sea importante o relevante para una sociedad, mi observación va encaminada más a que se presenta como el único tipo de educación escolar válida y con ello se pretende excluir cualquier otro tipo formación, pues como bien establece Valle (2017, 100), "Sabemos que ya no hay Estados Nacionales, con proyectos políticos, culturales, económicos, sociales y educativos, sino que hay Estados Gerenciales dedicados a administrar y gestionar la vida de las personas con proyectos financieros y laborales. Así la educación es vista como un proceso mercantil que hay que administrar y gestionar y no como un proyecto político-cultural."

Por otra parte, en el capítulo tercero, se intenta proponer una concepción alternativa que permita poner en evidencia las formas ocultas de subjetivación de la educación escolar, es decir, las formas ocultas de control del individuo singular, de tal manera que éste logre percatarse de los procedimientos que le impiden acceder a los instrumentos de poder de los cuales ha sido excluido. Esta propuesta se pretende elaborar, mediante la indagación genealógica que Foucault realiza del término *parrhesía*, así como de la interpretación analógica que hace Beuchot del término *phrónesis*.

En el caso de la *parrhesía* el objetivo es velar constantemente por los otros, ocuparse de ellos, para incitarlos a ocuparse de sí mismos: de su razón (*phrónesis*), de la verdad (*alétheia*) y de su alma (*psykhé*), incita a ocuparnos de nosotros mismos y para ello requiere el conocimiento de uno mismo, no obstante también requiere de coraje para atreverse a decir la verdad y el objetivo de este decir veraz es la formación de cierta manera de ser, de hacer y de conducirse, es decir, el objetivo es el *ethos* del individuo.

La *phrónesis* es la capacidad de deliberar acerca del término medio de las acciones y de los medios conducentes a los fines, y esa capacidad de deliberación es lo que se ha denominado juicio equilibrado o capacidad de juicio.

Pero no se trata, como pudiera parecer, de un equilibrio estático sino de uno dinámico, que tiene como resultado la capacidad de deliberar acerca de lo que es conveniente en un sentido general, pues alguien que sabe juzgar no solamente sobre lo que es conveniente para sí mismo, sino para cualquier ser humano, sabrá evaluar razones a favor y en contra de aquello que se quiere hacer y, de esta forma, distinguir lo que es más conveniente en aquello que se quiere realizar, esto es analizar. Por ello es en parte

conocimiento teórico, pero también praxis concreta. Por eso, de alguna forma, es una virtud mixta, analógica: teórico-práctica.

Foucault coincide con Aristóteles en que la analogía no es ni ciencia (*episteme*) ni técnica (*techne*) sino una disposición, acompañada de razón y en ello radica su inmenso poder pero también su tremenda dificultad, no obstante, es menester ya que la vida humana no está completamente regida por reglas racionales absolutas que se puedan seguir como si fuesen un instructivo, pero tampoco es completa y absolutamente irracional, por tanto, para dirigirse eficazmente en la vida se requiere la capacidad de juzgar lo conveniente en cada caso.

Esta capacidad de juicio no es innata aunque sí inmanente al ser humano, por lo que se hace necesario formarse, educarse en ella, sin embargo esta formación corresponde a una antropología filosófica, a una determinada concepción del mundo de donde se deriva un determinado tipo, una determinada forma de ser humano, el cual puede ser el que se pretende formar en la concepción de las competencias, exclusivamente para que responda a las necesidades del mercado y en éste sentido permanezca sujeto a ellas; o a un individuo singular capaz de ocuparse de sí mismo, de su razón, de la verdad y la forma de acceder a ella, así como del ethos y de la política para, de esta forma, tomar las decisiones que convengan en cada caso.

Lo que se propone en el presente trabajo es que tanto la *parrhesía* como la *phrónesis* logran desarrollar esas habilidades que se han denominado, en el paradigma educativo actual, como competencias, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de aprender y resolver problemas, de aplicar los conocimientos en la práctica, para adaptarse a nuevas situaciones, habilidades de información y de gestión, de trabajar de forma autónoma, en

equipo, de organización y planificación, comunicación, así como habilidades interpersonales.

En el último capítulo, se abordan los principales motivos y razones por las cuales se establece el enfoque de competencias como el paradigma dominante en la educación contemporánea, a través del análisis de las dos etapas del capitalismo en su ámbito laboral: la era industrial y la llamada era de la información.

La concepción sobre la cual se sustentan las prácticas educativas contemporáneas tiene su inicio en la década de los setenta del siglo pasado, misma que se estableció para satisfacer las nuevas demandas del mercado, pasando así de la fase industrial del capitalismo a la fase cognitiva o era de la información.

En esta nueva etapa tanto la gestión del saber, como las formas de control sufren modificaciones significativas pues el enfoque pasa de la disciplina aplicada a la población a la autodisciplina que cada sujeto hace de sí mismo; de igual forma, se pasa de una educación basada en la calificación y en la estructura jerárquica, a la educación basada en competencias y en la autogestión de carácter holística.

A pesar de que estos cambios suelen verse sólo de forma negativa por gran parte de los académicos y con razón, también tienen una ventaja muy positiva para la propuesta que en este trabajo se pretende realizar: por una parte, la autogestión y la autoevaluación del desempeño en sí mismas, pero también en cuanto ambas permiten la recuperación de los saberes expropiados y sometidos en la anterior etapa del capitalismo, es decir, “aquellos saberes como prácticas que permiten la constitución de un saber histórico” (Valle 2017,46-47), “ese saber que yo llamaría, si lo prefieren, *saber*

de la gente (y que no es en absoluto un saber común, un buen sentido sino, al contrario, un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial, incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza al filo que opone a todos los que lo rodean)". (Foucault, 2006: 21)

Por otra parte, la concepción de la educación en la etapa cognitiva, al establecer la analogía mente-computadora se basa en el enfoque experto-novato, de igual forma el término *parrhesía* hace referencia a una habilidad y a unos conocimientos teórico prácticos los cuales son necesarios en aquellas personas que están a cargo de dirigir el esfuerzo que los otros realizan para construir una relación consigo mismos, esto es, un cuidado de sí.

Como se puede observar, la noción de *parrhesía* retoma e incorpora el discurso-verdad dominante, a saber, el conocimiento científico el cual se constituye como una serie de instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación y búsqueda, aparatos de verificación, que no pueden ser soslayados, no obstante, dicha noción también recupera los conocimientos expropiados y sometidos los cuales son no científicos, no tanto porque estén en contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino porque representan una insurrección contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de la llamada sociedad cognitiva.

Ahora bien, cómo establecer un equilibrio entre el discurso-verdad del saber científico y los saberes sometidos, a saber, los conocimientos eruditos y las memorias locales. Asimismo, cómo hacer que la *parrhesía* se ejerza ponderadamente pues la formación del

ethos es inseparable del cuestionamiento de la veridicción y del cuestionamiento de la estructura política dominante; para ello es menester el ocuparse de uno mismo, requiere el conocimiento de uno mismo, también de coraje para atreverse a decir la verdad, lo cual resulta ser muy violento. Por tanto, requiere de una mediación que permita su ponderación o medida y para ello es necesaria la capacidad de juzgar en cada situación lo que es conveniente, la capacidad de deliberar acerca del término medio de las acciones y de los medios conducentes a los fines, es decir, requiere de la *phrónesis*.

Quizá para algunos pueda ser un contra sentido o hasta una contradicción el relacionar la *phrónesis* con la *pharresía*, esto es, que la deliberación impide el pleno ejercicio del decir veraz, del coraje de la verdad, sin embargo, esto no es así pues ambas son necesarias y complementarias tal como se puede observar en el caso de Sócrates el cual renunció a la actividad política, no por miedo a la muerte o para escapar de ella, pues la afronta con valor según nos muestra la *Apología*, sino que se abstuvo de intervenir en la práctica política de Atenas debido a que esos peligros no le habrían permitido ser útil a sí mismo y a los otros. Aquí se muestra que se tiene que poseer la capacidad de juzgar dónde y en qué momento se debe ejercer el hablar franco, por lo cual, como se mostrará en el presente trabajo, tanto la *phrónesis* como la *pharresía* son necesarias para la formación de un individuo singular.

2. Acerca de las perspectivas metodológicas abordadas

El presente capítulo se abocará a explicar los diversos procedimientos metodológicos de las perspectivas teóricas en las cuales el presente trabajo se sustenta, no obstante, esto se realiza desde una postura intermedia entre la genealogía de Foucault y la hermenéutica de Beuchot. En primera instancia, hacer esto da la impresión de una incompatibilidad metodológica entre el procedimiento utilizado por Foucault y el que usa Beuchot pues el primero parte de excluir de su proceso de investigación los conceptos abstractos construidos *a priori* llamados Universales, en tanto que en el análisis de Beuchot se pueden considerar o no, siempre y cuando abone a comprender la intención del autor, sin embargo, como la analogía está más cerca de lo equívoco que de lo unívoco tiende más al análisis de los singulares que a los universales.

De esta forma, el presente capítulo tiene como objetivo mostrar que no hay tal contradicción o incompatibilidad entre genealogía y analogía, pues el propósito de esta investigación es comprender sin caer en extremos, mediante un análisis ponderado, no obstante, para que se pueda constatar que no existe impedimento ni contradicción en analizar la genealogía desde un enfoque analógico, primero explicaré brevemente el problema de los Universales para, en segundo lugar, exponer el procedimiento metodológico utilizado por Foucault el cual denomina genealogía, y por último se analizará el procedimiento hermenéutico y cómo se deriva de éste el quehacer de la hermenéutica analógica.

2.1 Sobre el problema de los Universales

El lenguaje de primer orden es aquel que hace referencia a conceptos cuya referencia son objetos concretos, esto es, a cosas que podemos ver, oír, tocar, probar, oler; son objetos que se pueden señalar. Mientras que el lenguaje de segundo orden, hace referencia a conceptos cuya referencia son entidades abstractas como “democracia”, “soberanía”, “poder”, “número”, “substancia”, “competencias”, “virtud”, “dispositivo”, etc. Las cuales requieren no sólo de la clarificación de su referencia sino además de su estatus ontológico.

Podemos decir que los términos como *parrhesía* y *phrónesis* pertenecen al lenguaje de primer orden ya que, por ejemplo, en el caso de la *parrhesía* su referencia se determina por actos y prácticas concretas (véase el apartado 4.2); de la misma forma, el término *phrónesis* se refiere a cosas concretas, singulares y contingentes (véase el apartado 4.3). Por otra parte, el término competencias pertenece al lenguaje de segundo orden pues se establecen como conceptos unívocos para los gobiernos y los asesores que implementan las políticas educativas, sin embargo, requiere clarificar su referencia y su estatus ontológico (véase apartado 3.1).

Como se puede observar, los universales son nociones genéricas, ideas, entidades abstractas que se oponen a los particulares o entidades concretas. Ahora bien, la cuestión de la clarificación de su estatus ontológico, es decir, de si estos conceptos tienen un contenido real o no, se puede abordar a partir de tres posturas “realismo extremo o platónico, realismo moderado, y nominalismo. Como se ve, son dos posturas extremas y una intermedia”. (Beuchot, 1981: 21)

La postura realista extrema consiste en la aceptación de entidades independientes a los individuos mismos que las descubren pues poseen una esencia separada. La postura realista moderada postula los universales como entidades mentales que hacen referencia a propiedades inherentes a las cosas. La postura nominalista, como afirma Beuchot, acepta únicamente entidades individuales o singulares (Beuchot, 1981: 22)

Un ejemplo de realismo extremo lo encontramos en Platón cuando postula que el conocimiento verdadero sólo es posible si existe algo fijo, inmutable e imperecedero lo cual no podía encontrarse en las cosas particulares que captan nuestros sentidos, sino sólo en el mundo inteligible o de las ideas. En el otro extremo, como un ejemplo de nominalismo, tenemos a Epicuro el cual sostenía que el conocimiento verdadero es el que proporcionan los sentidos y que las propiedades de las cosas como su figura, su color, o su peso, no son naturalezas que existan separadas de los objetos sino que constituyen la naturaleza del objeto mismo la cual es siempre individual. (Beuchot, 1981: 30-50)

La postura intermedia que se denomina realismo moderado tiene como principal representante en la antigüedad a Aristóteles; para el estagirita lo que existe son los entes individuales, pero considera que a partir de estos se obtiene la forma universal por abstracción la cual es el contenido del concepto. De esta forma, el individuo es objeto de experiencia sensible y el universal es objeto de intelección a partir de lo empírico, por tanto, el universal es lo que hace posible la predicación pues se atribuye a muchos. (Beuchot, 1981: 52-53)

Como se puede observar, la postura de Aristóteles es intermedia pues concilia tanto la postura realista extrema de Platón con el nominalismo de Epicuro. Esta misma discusión, entre las tres posturas, la podemos observar en la filosofía de la ciencia contemporánea; la postura que defiende que toda observación particular está determinada por la teoría corresponde al realismo extremo, la postura denominada inductivismo corresponde al nominalismo y la postura falsacionista corresponde al realismo moderado.

De igual forma, el procedimiento genealógico corresponde, como se verá más adelante, con el nominalismo, así como la hermenéutica se equipara al realismo extremo, mientras que la postura intermedia, la que corresponde al realismo moderado, coincidirá con el procedimiento analógico.

La postura realista extrema como la de la hermenéutica por ejemplo, considera que los observadores y las experiencias individuales dependen del conocimiento, expectativas y el estado interno del observador, es decir, que estas experiencias no son unívocas ni invariables sino que cambian con el conocimiento y las expectativas del observador, es por ello que los enunciados observacionales se expresan siempre en el lenguaje de alguna teoría aunque sea de bajo nivel, esto es, se da por supuesta una generalización de muy bajo nivel.

El inductivismo, por ejemplo, postula que todos los enunciados observacionales son singulares y que aquello que permite hablar de las propiedades de las cosas a partir de estos enunciados singulares es la inducción, con lo cual establece que la fuente de la verdad no es la lógica sino la experiencia sensible.

El falsacionismo, en cambio, toma una postura intermedia pues admite que la observación es guiada por la teoría y la presupone pero también afirma que las teorías que no superen las pruebas observacionales deben ser eliminadas. Por tanto, para esta postura, no se puede afirmar categóricamente una teoría como verdadera sino, a lo sumo, que es la mejor disponible hasta el momento con la evidencia con que se cuenta, esto es, procede de forma abductiva (Popper 1980: 75-88).

Como se puede observar, las tres posturas (nominalismo, realismo moderado y realismo extremo) en torno a los universales tienden a repetirse aunque con diferente nombre, no obstante, no es menester de este trabajo hacer una revisión histórica exhaustiva¹ sino dar un panorama general sobre los universales pues, como se verá en el siguiente apartado, Foucault establece un procedimiento metodológico basado en el supuesto de la no existencia de universales. (Foucault, 2007: 18)

2.2 Foucault y sus consideraciones de método.

Comúnmente se suele ubicar a Foucault como un pensador estructuralista, sin embargo, análisis más recientes están en desacuerdo con esta concepción de la obra de este pensador francés, es por ello que Paul Veyne afirma “Foucault no fue un pensador estructuralista [...] tampoco era relativista, historicista [...] confesó ser un pensador escéptico, que sólo creía en la verdad de los hechos [...] y nunca creyó en la verdad de las ideas generales”. (2015: 13)

¹ Para un estudio exhaustivo sobre el problema de los universales véase, Beuchot, Mauricio (1981) *El problema de los universales*, UNAM. México.

Esto hace un tanto complicado entender cómo procedía Foucault en sus investigaciones, es decir, entender cuál es el método que utilizaba siendo que él mismo se negaba a admitir la implementación de uno, tampoco podemos decir que al analizar su obra se pueda leer entre líneas un método pues, como afirma Valle y Jiménez (2017: 30), “no hay un método en el conjunto de la obra de Foucault, pero tampoco se trata de un relativismo metodológico”.

Desde la perspectiva de Veyne, Foucault es un nominalista (2015: 19) ya que no cree en verdades generales ni que los hechos humanos proceden de una naturaleza o razón originaria, por lo cual le era preciso localizar la singularidad de los acontecimientos y alejarse de toda teleología, de esta forma llegaba por inducción a una crítica filosófica del conocimiento en donde logra captar que las generalidades y los discursos varían a través de las distintas épocas.

Es por lo anterior que Foucault comenzaba sus análisis a partir de lo que los sujetos hacen como si fuera obvio y que tienen por verdadero en diferentes épocas, “en suma, parte de la historia, de la que toma muestras (la locura, el castigo, el sexo...) para detallar su discurso e inferir de ello una antropología empírica” (Veyne, 2015: 23).

De esta forma, para Foucault explicar las prácticas discursivas consistía en interpretar lo que la gente hacía o decía, es decir, procedía por medio de un acto hermenéutico, no obstante, “su hermenéutica, que comprende el sentido de los actos y de las palabras de otros [está] lejos de encontrar el eterno Eros en el amor antiguo o de contaminar este Eros con el psicoanálisis o con la antropología filosófica”. (Veyne, 2015: 23)

Para Veyne, el método de Foucault consiste en comprender con la mayor precisión lo que el autor del texto quiso decir en su tiempo (Veyne, 2015: 24) y eso lo logra comprendiendo la tradición en la que está inscrito; para ello Foucault procede en su hermenéutica suponiendo que los universales no existen: “parto de la decisión, a la vez teórica y metodológica, que consiste en decir: supongamos que los universales no existen” (Foucault, 2007: 18), esto es, en lugar de partir de los universales para deducir de ellos prácticas concretas, se comienza a partir de dichas experiencias (o como lo llamará Foucault, focos de experiencia) para verificar y contrastar dichos universales, en suma, “examina en las prácticas del cuidado de sí mismo el vínculo entre procesos de subjetivación y regímenes de verdad, ejercicios por medio de los cuales el sujeto se interpreta” (Valle-Jiménez, 2017: 33)

Tales fenómenos concretos o singularidades que son objeto de estudio por parte de Foucault son denominados por él como discursos², “la palabra ‘discurso’ puede designar fácilmente la página donde un historiador describe este acontecimiento en su singularidad [...] no designa una instancia sino una abstracción” (Veyne, 2015: 38). Tales discursos modelan y son inmanentes a lo que Foucault llamó dispositivo³, “este dispositivo consiste, por lo tanto, en leyes, actos, palabras o prácticas que constituyen una formación histórica” (Veyne, 2015: 39).

² En el presente trabajo no se abordará como tal ésta categoría, sin embargo, se plantea aquí para abonar a la comprensión del procedimiento de indagación utilizado por Foucault, así como para fundamentar la idea que defiende en el presente capítulo, esto es, que la genealogía no se opone a la analogía.

³ De la misma forma, no se abordará como tal ésta categoría, sin embargo, se plantea aquí para abonar a la comprensión del procedimiento de indagación utilizado por Foucault, así como para fundamentar la idea que defiende en el presente capítulo, esto es, que la genealogía no se opone a la analogía.

De esta forma, Foucault da prioridad y contrapone lo empírico a lo trascendental o metafísico, al estudiar un elemento incorpóreo como el pensamiento, el cual abstrae en la forma de discurso, a partir de las prácticas cotidianas y de lo que las personas aceptan y consideran como verdadero, y que legitima cierto hacer y cierto decir que se impone mediante lo que ha llamado dispositivo. Es por ello que “en cuanto se explicita un discurso, su arbitrariedad, y sus límites quedan al descubierto. Sobre esta muestra, sobre este juicio numéricamente singular, presumimos, en un juicio ‘colectivo’ (general, si no universal), que debe ocurrir lo mismo con todos los discursos. La explicitación de algunas singularidades lleva entonces por inducción a una crítica del conocimiento y del mundo como aparece” (Veyne, 2015: 47).

Sin embargo, “Foucault nunca se pregunta por conceptos o ideas, en abstracto, sino por los procesos de subjetivación que los conforman. No se pregunta por la vida como concepto, en abstracto, sino como proceso de constitución de sujetos o como experiencia de producción de subjetivación” (Valle-Jiménez, 2017: 34). Es por tal razón que busca diferenciarse de dos métodos, del que llama historia de las mentalidades o historia situada y del que denomina como historia de las representaciones o sistemas representativos, para tal efecto, establece que lo que hará será una historia del pensamiento, en donde “pensamiento” hace alusión a lo que llamó focos de experiencia, los cuales se articulan unos con otros: “primero, las formas de un saber posible; segundo, las matrices normativas de comportamiento para los individuos, y por último, modos de existencia virtuales para sujetos posibles” (Foucault, 2011: 18-19).

Con respecto al primer foco de experiencia, Foucault establece que lo que pretende es estudiar la experiencia como matriz de la formación de saberes para lo cual era necesario indagar las prácticas discursivas y, posteriormente, estudiar, dentro de esas prácticas, las formas de veridicción, esto es, las reglas generales de lo que se considera verdadero y falso al interior de un dispositivo. (Foucault, 2011: 20)

En cuanto a las matrices normativas de comportamiento, lo que busca Foucault es estudiar las técnicas y procedimientos por medio de las cuales se pretende, en un determinado dispositivo, conducir la conducta de otros, esto es, la norma de comportamiento en términos de ejercicio de poder y así analizar ese poder que se ejerce en términos de procedimientos de gobierno. De esta forma, lo que busca no es analizar la norma sino el ejercicio del poder en términos de procedimientos de gubernamentalidad. (Foucault, 2001: 20-21)

Con respecto al modo de existencia de los sujetos, lo que hace Foucault es analizar las diversas maneras mediante las cuales los individuos se constituyen en sujetos, es decir, lo que analiza es de qué forma concreta el individuo, al relacionarse consigo mismo, se veía obligado a constituirse como sujeto. A esto le llamó análisis de las formas de subjetivación, lo cual logra mediante las técnicas de relación consigo mismo, esto es, con la pragmática de sí. (Foucault, 2011: 27 y Foucault 2006: 37)

De esta forma, el procedimiento de investigación que lleva a cabo Foucault consiste en la sustitución de la historia de los conocimientos, de las dominaciones y de la teoría del sujeto, por el análisis histórico de las formas de veridicción, de los procedimientos de

gubernamentalidad y el análisis de la pragmática de sí, respectivamente. En sus propias palabras se lee así:

Se trata de sustituir una teoría del conocimiento, del poder o del sujeto por el análisis de prácticas históricas determinadas. Un negativismo⁴ nominalista, puesto que se trata de sustituir universales como la locura, el crimen, la sexualidad, por el análisis de experiencias que constituyen formas históricas singulares. Un negativismo de tendencia nihilista, si se entiende por ello una forma de reflexión que, en vez de ajustar las prácticas a sistemas de valores que permitan medirlas, inscribe esos sistemas de valores en el juego de prácticas arbitrarias, aunque sean inteligibles. (Foucault, 2011: 22)

Como se puede observar, el mismo Foucault admite ser un nominalista que sustituye el análisis de los universales por el análisis de prácticas concretas singulares, no obstante, como bien lo dice Veyne, su proceder metodológico es muy similar al del inductivismo pues una vez que ha analizado lo que ha llamado focos de experiencia (veridicción, gubernamentalidad y subjetivación) a partir de prácticas concretas, llega a establecer el funcionamiento general de lo que ha denominado dispositivo.

Esto se puede ver claramente pues, el dispositivo no es un ente singular ya que consiste de “leyes, actos, pactos, palabras o prácticas que constituyen una formación histórica, sea ésta la ciencia, el hospital, el amor sexual o el ejército” (Veyne, 2015: 39). Si la ciencia se elabora bajo ciertos límites que impone una institución, misma que descansa en un dispositivo, lo que muestra es que este término se refiere a una abstracción, es decir, es un lenguaje de segundo orden.

⁴ No confundir negación o negativo con negativismo, pues ésta última hace referencia a una especie de escepticismo epistémico. El nominalismo es una postura que niega la existencia de los universales.

De esta forma, al establecerse como una metodología de corte inductiva, se le pueden atribuir las objeciones como la de Bertrand Russell, llamada el pavo inductivista: este pavo descubrió que en la granja comía a las 9 de la mañana. Sin embargo, siendo como era un inductivista, no sacó conclusiones precipitadas. Esperó hasta que recogió una gran cantidad de observaciones del hecho de que comía a las 9 de la mañana e hizo estas observaciones en una gran variedad de circunstancias, en miércoles y en jueves, en días fríos y calurosos, en días lluviosos y en días soleados. Cada día añadía un nuevo enunciado observacional a su lista. Por último, su conciencia inductivista se sintió satisfecha y efectuó una inferencia inductiva para concluir: “siempre como a las 9 de la mañana”. Pero se demostró de manera indudable que esta conclusión era falsa cuando, la víspera de navidad, en vez de darle la comida, le cortaron el cuello. (Russell, 1975: 41)

Evidentemente Foucault estaba consciente de estas objeciones de ahí su renuencia a admitir los universales, es por ello que, a pesar de simpatizar con la metodología científica no fue la opción que decidió seguir, es por tal razón que se decanta por un procedimiento genealógico el cual, según Foucault, tiene relación con las ciencias y con el análisis de tipo científico pues estudia fenómenos empíricos pero no pretende descubrir una verdad total, aunque cada una de sus conclusiones posee una verdad, esta no es relativa sino provisional (Veyne, 2015:93-94):

De modo que lo que atraviesa el proyecto genealógico no es un empirismo; lo que lo sigue no es tampoco un positivismo [...]. Se trata, en realidad, de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían. Las genealogías, en consecuencia, no son retornos positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta. (Foucault, 2006: 22)

Como se puede observar, la genealogía, nos dice Foucault, no es empirismo, ni un inductivismo por lo cual no es un retorno positivista e, incluso, está en oposición a los efectos de poder propios de un discurso científico: “Se trata de una insurrección de los saberes. No tanto, contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino [...] contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico”. (Foucault, 2006: 22)

Se debe entender, entonces que el procedimiento genealógico no va a proceder como o a través de una metodología como las de las ciencias por lo que se halla en otro plano y en otra concepción de lo que es el conocimiento, por tal razón Foucault no llama a este procedimiento “método” ya que este remite al saber científico.

Es por ello que, el procedimiento genealógico consiste en el acoplamiento de los saberes sometidos, a saber, conocimientos eruditos y las memorias locales. Por saberes sometidos, Foucault entiende dos cosas; primero, los contenidos históricos ocultados por la racionalidad de los sistemas formales: “son bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición”. (Foucault, 2006: 21)

En segundo lugar, para Foucault, por saberes sometidos hay que entender a una serie de saberes que habían sido descalificados como saberes no conceptuales por ser considerados de bajo nivel de científicidad: “ese saber que yo llamaría, si lo prefieren, *saber de la gente* (y que no es en absoluto un saber común, un buen sentido sino, al contrario, un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial, incapaz de

unanimidad y que sólo debe su fuerza al filo que opone a todos los que lo rodean)”.
(Foucault, 2006: 21)

Hasta aquí se ha expuesto el procedimiento genealógico que utiliza Foucault el cual procede de la decisión de no partir de los universales para explicar los acontecimientos históricos sino de proceder del análisis de las singularidades y de ahí ver si coinciden o no con dichos universales. Este procedimiento se puede confundir con una especie de inducción al estilo positivista, sin embargo, Foucault se desmarca de ellos al recuperar el estudio genealógico el cual, como él mismo dice, es anticientífico pues no responde a la racionalidad globalizante y, a la vez, unificadora y centralizadora, por el contrario, procede del estudio de lo que llama saberes sometidos los cuales divide en dos: conocimientos eruditos y saberes locales.

Es por esta razón que se puede oponer, al interior del discurso-verdad dominante de la ciencia objeciones suficientes que minen su credibilidad para que pueda ser sustituido por otro discurso-verdad también científico o, como lo propone Foucault, generar un discurso anticientífico:

Las genealogías son, muy precisamente, anticiencias. No es que reivindiquen el derecho lírico a la ignorancia y el no saber, no es que se trate de la negativa de saber o de la puesta en juego, la puesta de manifiesto de los prestigios de una experiencia inmediata, todavía no captada por el saber. No se trata de eso. Se trata de la insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino una insurrección, en primer lugar y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra. Y en el fondo importa poco que esta institucionalización del discurso científico cobre cuerpo en una universidad o, de una manera general, en un aparato pedagógico, que esta institucionalización de los discursos científicos cobre cuerpo en una red teórico comercial [...]. La genealogía debe librar su combate, sin duda, contra los efectos de poder propios de un discurso considerado como científico. (Foucault 2006, 22-23).

Ahora bien, como se verá en los siguientes capítulos, la genealogía que hace Foucault es relevante para analizar e interpretar las prácticas educativas pues nos permite entenderlas desde aspectos concretos de la realidad social y viceversa, pues “la educación es uno de los lugares privilegiados en donde podemos observar el modo en cómo se constituye la subjetividad en términos pragmáticos [...] toda acción política es una acción educativa y ambas, a su vez, son prácticas éticas. Es decir, las prácticas educativas están estrechamente relacionadas con el ejercicio de poder, la verdad y la vida.” (Valle-Jiménez, 2017: 31). Asimismo, al establecer que los conocimientos eruditos y los saberes locales se hallan en otro plano del saber pues no buscan una verdad total y que, al mismo tiempo, no son verdades relativas, en este sentido Foucault coincide con el proceder analógico el cual se desmarca de los extremos, esto es, tampoco admite verdades totales y tampoco cae en el relativismo para situarse en un saber intermedio.

Para Foucault el conocimiento sólo se logra por el acto singular de la inteligencia y por la deducción que liga entre sí las evidencias, no obstante considera que puede haber otro procedimiento para acceder al conocimiento que no es por el acto singular ni por deducción, la cual denomina como comparación, de esta existen dos formas: la comparación por medida y la comparación por orden:

Se puede medir magnitudes continuas o discontinuas cuya operación supone que primero se considere el todo y se lo divida en partes, exige que se aplique una unidad en común al análisis de la una o de la otra. En cuanto al orden, se establece sin referencia a una unidad exterior [...] la comparación por orden es un acto simple que permite pasar de un término a otro y después a un tercero [...] se establecen series en las que el primer término es de una naturaleza tal que puede tenerse su intuición aparte de cualquier otra; y en la que los otros términos son establecidos según diferencias crecientes. (Foucault, 1986: 59-60)

Lo que Foucault está describiendo es lo que los pitagóricos llamaron la proporción, que consistía en la búsqueda del término medio que se ubica entre los extremos, es el término que encuentra lo semejante en las diferencias y las compara aunque sólo de forma aproximada, la cual también solían llamar analogía. Ahora se vuelve evidente que Foucault considera a la analogía una forma válida de conocimiento pues, además, como se dijo en líneas anteriores, considera a los singulares como fuente de conocimiento verdadero sin dejar de lado la deducción que los lleva a convertirse en ideas generales que, como ya vimos, es un procedimiento común en las investigaciones foucaultianas, tal como lo afirma Veyne.

Lo anteriormente expuesto permitirá mostrar que el procedimiento genealógico no es incompatible con el procedimiento analógico desde la perspectiva metodológica aunque quizá puedan serlo en cuanto a los presupuestos teóricos en los que se basa cada uno, no obstante aún es menester, como se hará a continuación, explicar este segundo proceder metodológico ya que el objeto de estudio del presente trabajo se basa tanto en la genealogía de la noción de *parrhesía* como en la noción analógica de *phrónesis*.

2.3 Procedimiento de la hermenéutica y hermenéutica analógica

La hermenéutica tiene por función interpretar, tanto los textos escritos como los que van más allá de palabra “consiste en ir más allá de lo 'presente'. Se impone en la medida que resulta evidente que no hay manifestación o reproducción de viva voz que pueda agotar la intención de sentido y tonal de un texto literario.” (Gadamer, 2001: 70). Es por ello que interviene en donde hay polisemia para acceder al sentido profundo, a la variedad de sentidos e incluso al sentido oculto.

El propósito de la hermenéutica es poner al texto en su contexto y así evitar la mala comprensión que resulta de descontextualizar, es por ello que se deben tomar en cuenta los tres elementos de la interpretación: el texto, el autor y el lector o interprete “el lector o intérprete tiene que descifrar el contenido significativo que el autor dio a su texto sin renunciar a darle también él algún significado o matiz” (Beuchot, 2009: 14).

Para Gadamer, la hermenéutica no constituye un método determinado pues se refiere a todo el ámbito de comunicación interhumana (2001: 85):

El arte del que aquí se trata es el del anuncio, la traducción, la explicación y la interpretación, e incluye obviamente el arte de la comprensión que subyace en él y que se requiere cuando no está claro e inequívoco el sentido de algo. Ya en el uso más antiguo de la palabra se detecta cierta ambigüedad. Hermes era el enviado divino que llevaba los mensajes de los dioses a los hombres; en los pasajes homéricos suele ejecutar verbalmente el mensaje que se le ha confiado [...] el sentido del *hermeneuein* oscila entre la traducción y el mandato, entre la mera comunicación y la invitación a la obediencia. (Gadamer, 2002: 95)

Tal oscilación entre la traducción y ese mandato, el cual hace referencia a la obligación del rigor al apegarse a la intención del autor, está mediada por la sutileza o finura y es precisamente este elemento lo que constituye el procedimiento hermenéutico, “el vocablo *subtilitas* (finura), [...] sugiere en forma elegante que la ‘metodología’ de la interpretación –como toda aplicación de reglas— requiere una capacidad crítica que no se puede garantizar mediante reglas” (Gadamer, 2002: 100).

Esta “metodología” se divide en tres etapas: la *subtilitas intelligendi*, la *subtilitas explicandi* y la *subtilitas applicandi* (Gadamer, 2002: 100), para Beuchot (2009: 20-21) estas etapas corresponden con la sintaxis o significado intertextual, la semántica o significado textual y la pragmática o significado contextual, respectivamente. De esta

forma, la *intelligendi* se caracteriza por la aplicación de las reglas gramaticales, la *explicandi* o la explicación, se caracteriza por la búsqueda de la correspondencia entre el mundo y el texto, y la *applicandi* se caracteriza por la traducción de lo que el intérprete considera que pudo ser la intención del autor.

El procedimiento hermenéutico comienza con la pregunta hermenéutica, seguida del juicio hermenéutico (tesis o hipótesis), de donde se pasa a la argumentación para concluir mostrando la validez de la interpretación realizada:

La pregunta interpretativa es siempre con vistas a la comprensión: ¿qué significa este texto?, ¿qué quiere decir?, ¿a quién está dirigido?, ¿qué me dice a mí?, o ¿qué dice ahora?, y otras más. Puede decirse que la pregunta es un juicio prospectivo, está en prospecto, en proyecto. Se hace un juicio efectivo cuando se resuelve la pregunta. Hay un proceso por el cual se resuelve dicha pregunta interpretativa pues primero el juicio interpretativo comienza siendo hipotético, hipótesis, y después se convierte en tesis. La misma tesis es alcanzada por el camino de des-condicionar la hipótesis, esto es, ver que se cumple efectivamente. Se trata de un razonamiento o argumento de abducción, como decía Pierce, o de conjetura y refutación, como decía Popper, o, si se quiere, hipotético-deductivo. (Beuchot, 2009: 28)

Así pues, el texto posee un significado que tiene una intencionalidad que va dirigido a un destinatario o auditorio. Ahora bien, como acabamos de observar, el proceso interpretativo inicia con una pregunta seguido de una respuesta interpretativa o juicio al que se le denomina hipótesis o tesis el cual se verificará si se cumple efectivamente a través de razonamientos tanto abductivos, de conjetura y refutación como hipotéticos-deductivos, los cuales constituyen la argumentación interpretativa dado que las premisas serán el cumplimiento de las conjeturas, hipótesis o condiciones que hagan llegar a la conclusión que será la hipótesis ya inferida o probada.

En el caso del presente trabajo, el proceso interpretativo tendrá como eje transversal el análisis del tipo de formación del sí mismo (modo de subjetivación) que se plantea en la educación contemporánea y en la propuesta de una alternativa entendida no como otra educación sino como una educación otra. Para tal propósito, en el capítulo 3, a partir de las interrogantes ¿qué significa la noción de competencias?, ¿qué quiere decir esta noción?, ¿a quién está dirigida? De la misma forma en el capítulo 4 el proceso hermenéutico comenzará con las preguntas ¿qué significaba *parrhesía* y *phrónesis* para los antiguos griegos?, ¿qué prácticas cotidianas implicaban? Asimismo, en el capítulo final la interrogante con la que comenzará el proceso interpretativo será: ¿qué me dicen éstos tres términos en la actualidad?

Así pues, la metodología que se seguirá es, a partir de las anteriores preguntas, establecer una hipótesis o respuesta interpretativa, posteriormente, se realizará una argumentación interpretativa para después establecer un diálogo entre intérpretes y así, al final, poder llegar a una conclusión donde se buscará inferir o probar la hipótesis. Este procedimiento se realizará sobre dos ejes, el primero se enfoca en analizar las nociones de competencias, *parrhesía* y *phrónesis* a partir de tres elementos: 1) su *veridicción*; 2) las relaciones de poder o los procedimientos por los cuales se gobierna la conducta de las personas y, 3) los modos de constitución de las personas a través de las prácticas de sí. Una vez hecho lo anterior, el análisis se enfoca en realizar una ponderación de la o las interpretaciones de las nociones antes citadas, con la finalidad de llegar a un juicio equilibrado.

El problema principal con este procedimiento es que la interpretación puede deslizarse hacia extremos incompatibles: “en la interpretación univocista se defiende la igualdad de sentido, en la equivocista, la diversidad” (Beuchot, 2009: 46). El problema con el primer tipo de interpretación es que sostiene que sólo hay una interpretación válida y que las demás son incorrectas; en el segundo caso, predomina la subjetividad y el relativismo. Es por ello que se propone un punto intermedio entre los extremos, es decir, una interpretación analógica.

La Hermenéutica Analógica es una sistematización categorial para darle sentido o significado al mundo, a la vida y a la historia, de manera proporcional, equilibrada, cauta y realista, es por ello que para evitar la caída en los extremos se propone una mediación analógica en donde se evita que las interpretaciones sean inconmensurables o equivocadas, al igual que se evita que todas tengan que ser idénticas porque sólo una es la válida (univocismo).

Como se podrá observar en los siguientes capítulos, se realizará una exégesis de conceptos como *phrónesis* y *parrhesía*, que si bien no pretenden descubrir una verdad total (univoca), tampoco la verdad a la que se pretende llegar será de carácter relativista (equivoca), por tanto es menester una postura intermedia que ayude a comprenderlos.

Así pues, no se trata de sostener una única interpretación como válida, sino varias pero acotadas, con límite, con criterios que permitan establecer cuáles de ellas se acercan más a la verdad y cuáles se alejan de ella, de esta forma se podrá comparar interpretaciones evitando el univocismo pero, estableciendo los grados de acercamiento a la verdad para evitar también el equivocismo relativista. En este punto se puede

observar, guardando las proporciones, una coincidencia con el procedimiento genealógico, pues este no busca descubrir una verdad total pero tampoco caer en el relativismo, sino que busca un saber diferencial.

Para tal propósito, esto es, para determinar el segmento de interpretación que semióticamente se acerca a la verdad, se debe tener en cuenta el contexto “el marco de referencia que el hombre recibe sobre todo de la comunidad, en el diálogo interpretativo entre los intérpretes” (Beuchot, 2009: 47). De esta forma, es posible que existan varias interpretaciones aceptables, pero con diferentes niveles de validez que el intérprete tiene que determinar en la medida en que sea capaz de rescatar la intención del autor, siendo así la intencionalidad el criterio de verdad o de validez interpretativa.

Así pues, las diversas interpretaciones se deben dirigir a descubrir la intencionalidad del autor, cosa que aunque sabemos que no es posible al cien por ciento nos servirá de ideal regulativo de tal forma que las diversas interpretaciones se relacionan unas con otras con arreglo a la proporción de sentido que subyace en el texto, no obstante, no todas las interpretaciones tienen el mismo valor pues este dependerá del rango de adecuación al texto. Los rangos se determinan a partir de:

1. aceptación de la mayoría de los expertos o especialistas de la disciplina o época
2. capacidad de persuasión tanto a expertos como a especialistas.

De esta forma, se accede a la objetividad a través del diálogo intersubjetivo, ya que al presentar una interpretación a la crítica de los que conforman la comunidad interpretativa se genera un diálogo en el que se puede decidir si la interpretación es válida o no; ahora

bien “con el fin de lograr esa interpretación diferenciada, matizada, no simplista sino compleja o rica, se hará uso frecuente de la distinción” (Beuchot, 2009: 55) la cual es usada para evitar la equivocidad y encontrar una interpretación intermedia, moderada, congruente y consistente y este es el aspecto fundamental de la *phrónēsis*.

Como podemos observar, la interpretación analógica es fruto del diálogo, de la sutileza y de la capacidad de juicio, pues al analizar y someter a la crítica todas las interpretaciones evitamos caer en el equívoco de dar por válidas todas, pero también evitamos la rigidez de una sola interpretación al jerarquizar y establecer criterios mínimos que nos permitan percatarnos de cuál es la interpretación más adecuada, más equilibrada, es decir, analógica.

Otro elemento relevante es la distinción ya que a través de ella se encuentran las alternativas para romper el dilema y de esta forma optar por la interpretación pertinente. Así pues, la distinción se usa para evitar la equivocidad, la equivocación, la falacia de equívoco y de anfibología; de la misma forma evita la univocidad, por tal razón, la analogía es mediadora entre extremos pues distinguiendo uno. (Beuchot, 2009: 55-56)

Como se puede observar, la analogía busca establecer una postura intermedia y equilibrada entre los extremos, aunque éste equilibrio no es fijo sino dinámico, se mueve un poco hacia alguno de los extremos según la deliberación que se haga al respecto.

Generalmente se inclina más hacia el equivocismo que al univocismo, esto se debe a que los juicios unívocos se establecen como universales y los equívocos como particulares y “es más fácil que un enunciado universal sea falso a que lo sea uno particular” no obstante, “decir que sólo es significativo y correctamente interpretable lo

que tiene verificación empírica es eso mismo inverificable empíricamente porque ya de suyo, con ese criterio enunciado universalmente, resulta de hecho y aun de principio (para una mente finita) inverificable él mismo” (Beuchot, 2009: 42). En este punto, guardando las proporciones, volvemos a encontrar una coincidencia con la genealogía de Foucault en cuanto a la decisión de excluir los universales *prima facie* y centrarse en prácticas concretas, así como la de evitar caer tanto en verdades absolutas como en el relativismo.

Como se puede observar, la intención de la hermenéutica analógica es evitar caer en posturas extremas que impiden valorar lo relevante en cada caso, por ejemplo en la postura realista (como la de Platón) solo se toma en cuenta los universales, en la nominalista (como la de Epicuro) sólo los singulares, sin embargo, para conocer a fondo algún objeto de estudio es necesario abordar tanto los aspectos singulares como la teoría general denominada como universal (como lo hace Aristóteles).

2.4 Sobre la pertinencia de la metodología

Es evidente que la hermenéutica analógica es una postura realista moderada pues postula entidades singulares que hacen referencia a propiedades inherentes a las cosas que producen entidades mentales llamadas universales, lo cual es perfectamente compatible con el procedimiento metodológico de Foucault quien, además, no considera incompatible la hermenéutica con su propio procedimiento pues es un tipo de hermenéutica: “Llamamos hermenéutica al conjunto de conocimientos y técnicas que permiten que los signos hablen y nos descubran sus sentidos [...] buscar el sentido es sacar a la luz lo que se asemeja” (Foucault, 1986: 38).

Además, con respecto a la analogía Foucault dice: “su poder es inmenso, pues las similitudes de las que trata no son las visibles y macizas de las cosas mismas; basta con que sean las semejanzas más sutiles de las relaciones” (1986: 30). Resulta evidente que considera pertinente el proceder a través de la analogía la cual es mediada por la sutileza.

De esta forma podemos decir que, a pesar que el procedimiento de indagación de Foucault guarda su singularidad con respecto a otro tipo de procedimientos metodológicos, esto no implica que sea incompatible con el proceder de una indagación hermenéutica analógica o que represente un contra sentido, por el contrario, se mostró que no son incompatibles desde la perspectiva metodológica aunque quizá puedan serlo en cuanto a los presupuestos teóricos en los que se basa cada uno, por lo cual se asume como una decisión metodológica.

Además, el propósito de mi trabajo no está enfocado tanto a las prácticas educativas contemporáneas sino al análisis de las nociones o concepciones, que generan ciertas prácticas en la educación contemporánea (enfoque basado en competencias) que pretenden, a través del desarrollo de una serie de saberes científico-técnicos (procedimientos de gubernamentalidad⁵), imponer en las prácticas educativas como formas de veridicción (Proyecto Tuning), de igual forma, comprender el sentido oculto y la intencionalidad de dichas concepciones, es decir, cuál es la forma de subjetivación que se pretende implementar.

⁵ “por 'gubernamentalidad' entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no ha dejado de conducir, desde hace muchísimo tiempo, hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el 'gobierno' sobre los demás: soberanía, disciplina; lo que ha comportado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de toda una serie de saberes.” Foucault (2007), 6. La gubernamentalidad, en Ensayos sobre biopolítica, excesos de vida. Giorgi y Rodríguez (comps.) Paidós. Buenos Aires. p. 213.

Por otra parte, se intenta proponer una concepción alternativa que, en lugar de negar o rechazar estas concepciones, lo que pretende es abarcarlas y superarlas en cuanto a su alcance teórico y de aplicación en la educación contemporánea, esta propuesta está basada en la indagación genealógica que Foucault realiza del término *parrhesía*, así como en la interpretación que hace Beuchot del término *phrónesis*.

Para tal propósito el procedimiento hermenéutico analógico me es menester ya que me permite interpretar el contenido significativo que cada autor le dio a su texto sin renunciar a darle también algún significado o matiz propio, en este caso para generar una concepción de la educación centrada en el cuidado y gobierno de sí, así como en la capacidad de juicio, es decir, no proponer otra educación sino una educación otra que no esté sujeta por el cientificismo univocista pero que tampoco caiga en un relativismo equivocista, esto es, una propuesta intermedia, proporcional, equilibrada que retome lo más valioso de los saberes sometidos y del saber científico.

Una vez establecido el procedimiento que se empleará, en el siguiente capítulo se analizará la educación basada en competencias tanto en su concepción instrumental así como rastreando su fundamento teórico. En un capítulo posterior se analizarán los términos de *parrhesía* y de *phrónesis* para revelar un sentido que permita generar una propuesta alternativa de educación al final del presente trabajo.

3. Exégesis de la práctica educativa contemporánea

El presente capítulo tiene como propósito hacer un análisis del término “competencias” el cual ha sido introducido en el ámbito educativo en los años recientes, así como mostrar que dicho término tiene una fuente teórica fundamentada en las llamadas ciencias cognitivas en donde posee un referente sólido (veridicción), el cual es sustituido por un concepto ambiguo y polisémico emanado del ámbito laboral a partir del uso político-económico que le fue conferido en los trabajos de la Unión Europea llevados a cabo primeramente en 1994 en la convención de Salamanca y posteriormente en el Proceso de Bolonia en 1999 (gubernamentalidad), a partir de los cuales surgió el llamado Proyecto Tuning que tenía como propósito unificar los criterios con que las universidades europeas diseñaban las carreras que impartían a partir de lo que se llamó los Descriptores de Dublín (subjetivación⁶).

Esta sustitución del fundamento del término “competencias” permitió justificar un modelo educativo basado en un desempeño estandarizado que respondiera de mejor forma a las necesidades del mercado europeo pero que, sin embargo, no estaba diseñado para su aplicación en niveles educativos básicos de carácter formativo, la implementación en este sector educativo en Europa se realizó posteriormente en el año 2008 con el Programa Comenius en donde se entiende por el término competencias lo siguiente: “Las competencias no son una "cosa", esto es, no hay ningún objeto al que podamos identificar como tal, sino que son una "forma". Atendiendo a esta idea, las

⁶ Se entiende por 'subjetivación' a “los modos de constitución del sujeto a través de las prácticas de sí” (Foucault , 2011:27).

competencias vendrían dadas por la "forma" en que una persona logra "configurar" su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación mediante un determinado esquema de acción" (García Prieto, 2008: 6).

Como se puede observar, al existir un sin fin de definiciones y concepciones del término, se fue generando ambigüedad entre los teóricos y confusión entre los docentes tal y como lo señala Ángel Díaz-Barriga:

Competencias es un término joven en la educación, sin embargo los sentidos en que se emplea reflejan un cierto grado de confusión, su uso esconde múltiples conceptos que no necesariamente ayudan a orientar el trabajo educativo. Entre los educadores y entre los especialistas en educación existen posiciones muy encontradas respecto de su incorporación en el campo de la educación, unos lo rechazan por el sentido practicista que subyace en su formulación, por considerar que el término competencias es totalmente opuesto a una de las finalidades sustantivas de la educación: formar al ser humano [...] por su parte quienes defienden el empleo del concepto tampoco ofrecen una explicación consensuada, clara, articulada y suficiente sobre el significado de su incorporación en la educación. (Díaz-Barriga, A. 2011: 5-6)

Lo anterior muestra cómo el término se desliza hacia extremos incompatibles, esto es, se torna un término unívoco para los gobiernos y los asesores que lo implementan en políticas educativas, pero se considera multívoco y confuso para los especialistas en educación y para los docentes que lo implementan en el aula.

Es por esta razón que en la primera parte del presente capítulo se hará el análisis teórico de término "competencias" y en la segunda el análisis de la práctica en el ámbito de su implementación en las políticas educativas. Es importante señalar que dicho análisis se realiza con el procedimiento señalado en el capítulo anterior, a saber, el procedimiento genealógico-analógico.

3.1 Análisis del término "Competencias"

La palabra *competencia* se deriva del latín *competentia* cuyo prefijo *con* significa entero, junto, completo; asimismo el verbo *petere* quiere decir dirigirse a, buscar, atacar, pedir; y los sufijos *nt* indican al agente, e *ia* que indica cualidad. Este término latino a su vez está relacionado, por su raíz indoeuropea, con *koiné* del griego *koinós* el cual hace referencia a lo que es común. De ahí que el término en cuestión se utilice actualmente en el sentido de ir al ataque del que está junto, es decir, en su sentido de disputa o contienda (competencia), pero también se utiliza en su otra acepción, la de buscar lo que es común, lo que nos completa, por ejemplo, lo que es común o lo que incumbe a alguna actividad y en eso que incumbe a dicha actividad se encuentran los procedimientos para realizarla o completarla (competente).

En el ámbito educativo el término se ha utilizado en ambos sentidos tanto para competir y enseñar a competir, como para capacitar en los procedimientos propios de una determinada actividad, esta última, como se verá más adelante, es a la que hacen referencia los organismos internacionales encargados de las políticas educativas a nivel global, soslayando la utilización tácita del primer sentido del que hemos hablado. Es por ello que la explicación o interpretación que se hará del término en el presente capítulo es en el segundo sentido, pues el propósito es indagar cuál es su sustento teórico en el ámbito de la educación escolar ya que en los documentos oficiales lo presuponen pero no lo explican.

Según Ángel Díaz Barriga y Yolanda Argudín Vázquez el concepto de competencias se utilizó en el ámbito de la lingüística, al tratar de identificar su objeto de estudio; para lo

cual Chomsky construyó el concepto de “competencia lingüística” (Díaz-Barriga, 2006:13. y Argudín, 2001:4) la cual representa la estructura cognitiva y las reglas que son necesarias para producir un discurso, en contraste, la actuación lingüística se refiere a la forma del discurso como de hecho se realiza en la práctica (Chomsky, 1965: 3-9).

De ahí, que defina la competencia como “la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación” (Argudín, 2001:4). Posteriormente, dicho concepto se trasladó al ámbito laboral en donde se definió como “una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar un técnico medio, [...] en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor” (Díaz-Barriga, 2006: 13).

Como sabemos, el término competencias ha sido criticado fuertemente por algunos estudios porque se considera que su origen se halla únicamente en criterios empresariales o fabriles, para la mayor eficiencia de la explotación y discriminación del trabajo y los trabajadores, tal y como lo afirman José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano (Torres y Vargas, 2010). Sin embargo, esta perspectiva es incompleta pues si bien existe una concepción practicista (al relacionarlo directamente con las necesidades de la industria) de las competencias, como se verá en el presente capítulo, también existe una concepción de carácter teórico que ha sido soslayada.

Algunos autores como Jaques Tardif señalan que el término competencias es polisémico por lo que no existe entre los especialistas en educación un consenso sobre lo que significa, además, desde su perspectiva, considera que existen al menos dos

concepciones de competencias, una de corte conductual cercana al ámbito laboral, fabril o empresarial y otra de corte sistémico que se ha anclado en las perspectivas cognitivas. (Tardif, 2008: 3-15)

Desde esta segunda concepción, las habilidades cognitivas están asociadas con las operaciones mentales que procesan un tipo de conocimiento que se le ha llamado procedimental (*know how*); estas habilidades están estrechamente asociadas con actividades llamadas de orden superior como son la resolución de problemas, el razonamiento; así como otros procesos mentales como el análisis, la síntesis y la evaluación.

Las habilidades cognitivas son muy difíciles de verificar directamente en nuestro cerebro, dada la complejidad de éste y a dificultades para identificar los procesos o estados neuronales con los procesos o estados de la mente. Igualmente problemático y erróneo sería tratar de identificar en los genes la personalidad de cierto individuo, pues no toma en cuenta que la personalidad es generada por diversas circunstancias, entre ellas, las experiencias que el entorno provee al individuo.

Asimismo, las habilidades cognitivas no son algo que pueda identificarse únicamente con procesos del cerebro, sino que debe tomarse en cuenta la interacción del individuo con el entorno, pues los estímulos que a éste le provee son indispensables para el desarrollo de tales habilidades; de tal forma que solamente se pueden verificar tales procesos o por la conducta directamente observable o por la introspección y la posterior comunicación verbal del sujeto que las posee (Armstrong, 1968:141-143; Smart, 1962: 144).

Por tal razón, los objetivos de aprendizaje de las habilidades cognitivas son descritos en términos operacionales (conductas), lo cual comúnmente genera una serie de confusiones entre ambos conceptos y se piensa que cierta conducta es idéntica a alguna habilidad cognitiva. Sin embargo, se pueden dar conductas que no impliquen alguna habilidad cognitiva, a saber, cierto individuo puede realizar exitosamente una tarea y, equivocadamente, podemos suponer que posee la habilidad cognitiva que le permitió tener esa acción exitosa; sin embargo, el “éxito” pudo ser fruto de una circunstancia meramente fortuita.

De ahí que Chomsky, al reconocer esta confusión, haya hecho la distinción entre la actuación (*performance*) lingüística, es decir, el acto real del discurso, y su asociación con las habilidades cognitivas a las cuales llama "competencia lingüística". Por lo cual, retoma una perspectiva funcionalista cuando asume que la competencia lingüística es general e invariable, mientras que la actuación lingüística es estrictamente individual y variable.

Además de lo anterior, Chomsky considera que “la gramática es una función computacional; [en donde] la meta es [...] aparejar la forma y el significado: hay que darse cuenta de que ésta es una especificación de la función computacional” (Lema y Treviño, 2000: 28).

Posteriormente, Evans, Newstead y Byrne extienden el término de Chomsky al dominio del razonamiento humano y definen competencias como la habilidad de los sujetos para razonar lógicamente en condiciones ideales (Westera, 2001: 76-79). A partir de entonces, varios autores comenzaron a utilizar el término, y otros como Stephenson y

Weil incluyeron las competencias actitudinales (motivación, persistencia, etc.), lo que, posteriormente, Gardner llamaría “inteligencia intrapersonal, el séptimo tipo de inteligencia, es una capacidad correlativa, pero orientada hacia adentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.” (Gardner, 1995:27)

A partir de lo anterior, esto es, de que se establece el surgimiento teórico-cognitivo de la noción de “competencias” como un término que se concibe dentro de la concepción computacional de la mente humana, es que se hace necesario explicar qué es y a qué se refiere esta concepción y en qué tradición filosófica está inscrita para entender de forma amplia a qué hace referencia dicha noción.

En primera instancia, es importante establecer que la concepción computacional de la mente es consecuencia de la reflexión que se desarrolló en Filosofía de la Mente, la cual es la disciplina con la que se hace referencia a lo que en los años setenta se denominó Psicología Cognitivista o Ciencias Cognitivas, las cuales tienen como sustento una serie de reflexiones filosóficas acerca de la naturaleza de la mente, la ontología de la realidad y la naturaleza del conocimiento.

Es importante resaltar el impacto de esta perspectiva en el ámbito escolar y en la estructura curricular de las nuevas propuestas de formación ya que a través de ella se han desarrollado líneas de investigación, propuestas prescriptivas y paradigmas psicoeducativos, “entre sus líneas más significativas se encuentran las siguientes:

- a) Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

- b) Las aplicaciones educativas de la teoría de los esquemas.
- c) Las estrategias instruccionales y la tecnología del texto.
- d) La investigación y los programas de entrenamiento de estrategias cognitivas, metacognitivas y de enseñar a pensar.
- e) El enfoque de expertos y novatos.” (Hernández, 2004: 132-133)

A partir de estos estudios han surgido una serie de explicaciones o modelos de la mente humana como el dualismo, conductismo, Teoría de la Identidad y Funcionalismo⁷, esta última es la que interesa al presente trabajo debido a que resuelve los problemas que las otras propuestas de explicación de la mentalidad no logran resolver, además de que es de ésta donde se deriva la concepción computacional (funcionalismo computacional) de la mente, de la cual derivó la concepción cognitiva.

Por lo que a continuación se mostrará por qué es preferible sobre las otras propuestas con el propósito de mostrar en los siguientes apartados que la noción de competencias está construida a partir de la concepción mental denominada funcionalismo computacional.

Lo que caracteriza fundamentalmente al funcionalismo es que define a los estados mentales en términos de sus relaciones causales con: 1) los estímulos del medio, 2) otros tipos de estados mentales, y 3) la conducta (Churchland, 1992: 64-65). Es decir, los

⁷Además de Platón y Descartes y su Dualismo de Sustancias, tenemos el Dualismo Interaccionista de K. Popper y J. Eccles. En el caso del Conductismo tenemos el Psicológico propuesto por Wattson y Skinner y El Conductismo Lógico propuesto por Hempel, Ryle y Wittgenstein. En el caso de la Teoría de la Identidad, es decir, la que identifica a la *mente* con el *cerebro* tenemos al Materialismo de Paul y Patricia Churchland, y el Monismo de J. J. C. Smart, H. Feigl, L. Armstrong y D. Lewis. Por último, en el caso del Funcionalismo, sus principales representantes son: N. Block, J. Fodor, S. Shoemaker, D. Dennett y H. Putnam. (Ezcurdia y Hansberg comps., 2011, La Naturaleza de la Experiencia, sensaciones. UNAM, México.)

estados mentales tienen papeles o funciones causales no sólo con respecto a conductas observables sino, también con respecto a otros estados mentales.

De esta forma, se puede definir a los estados mentales a través de sus funciones causales en una compleja red de estados internos que actúan como intermediarios entre la entrada de estímulos sensoriales y la salida en forma de conductas. Así pues, "los estados mentales, como decía Brentano, se dirigen a algo o están dotados de *intencionalidad*, es decir, tienen esencialmente un *significado*" (Quesada, 1995: 83).

Como podemos ver, el funcionalismo retoma del conductismo la idea de que los estados mentales se pueden definir en términos de estímulos y respuestas en forma de conducta, pero difieren con respecto a que no niega que haya procesos mentales internos. De la misma forma, retoma la idea del análisis causal de los estados mentales en donde se define un estado a partir de sus causas y efectos.

Gracias a esto, el funcionalismo puede resolver los problemas que en el conductismo o en la teoría de la identidad (también llamado fisicalismo) no podían ser solucionados, pues el funcionalismo también toma en cuenta las relaciones entre estados mentales, deseos y expectativas del individuo.

Por su parte, las teorías de identidad comienzan de la idea de que la ciencia puede o podrá dar cuenta del funcionamiento del cuerpo humano en términos puramente físico-químicos. Además, se apoya en la evidencia científica de que los estados cerebrales determinan en general los estados de la conciencia y mentales. (Armstrong, 1968:141-143; Smart, 1962: 144)

Así que, si el propósito es la explicación de los enunciados que identifican estados mentales con estados del cerebro, lo que se requiere es un análisis de los conceptos mentales que permita esta identificación; por ejemplo, se puede caracterizar el dolor como un fenómeno físico que ocupa un lugar en la red causal que involucra estímulos, estados internos y la conducta; sin embargo, es perfectamente posible que una persona tuviera dolor pero que su dolor no estuviese determinado por su rol causal típico, con lo cual la Teoría de la Identidad se enfrenta a dos graves problemas: el primero, es el caso del problema de la realizabilidad de los estados mentales, a saber, que los procesos mentales sólo están contingentemente relacionados con los procesos del cerebro, ya que si las expresiones de los estados mentales sólo son reportes de procesos que de hecho ocurren en el cerebro, dicha realización de los estados mentales puede darse en algo distinto al cerebro (una computadora, por ejemplo).

En contraste, para el funcionalismo dicha realización podría darse en cualquier objeto físico que cumpla con el papel causal que cumple el cerebro, ya sea una computadora o cualquier cosa que posea un sistema de procesamiento de cualquier tipo (Armstrong, 1968:141-143 y Smart, 1962: 144).

En el segundo caso, donde se plantea como problema la contingencia del rol causal, a saber, cuando una persona recibe el estímulo de una caricia y, sin embargo, su estado mental es el que normalmente experimentaríamos los demás como un dolor agudo (i. e., la neuropatía), éste no representa un obstáculo para el funcionalismo, pues la asociación de un estado a otro en un individuo está dentro de su campo explicativo ya que si, en un sujeto, el rol causal está, por ejemplo, invertido con respecto a la mayoría de los sujetos

de su especie, esta falla de su funcionamiento va a reflejarse en la conducta. De esta forma, el funcionalismo se posiciona como la mejor explicación sobre mentalidad humana, por lo cual la teoría de la cognición se basa en la idea de que la mente es un proceso de tipo causal.⁸

El modelo cognitivo que surgió del funcionalismo es el que utiliza la analogía de la computadora de la cual surgirán los conceptos de saber qué y saber cómo, mismos que son el fundamento, como se mostrará más adelante, de la noción de competencias. La versión computacional del funcionalismo propuesta por Hilary Putnam está basada en la noción de Máquina de Turing la cual consiste en un mecanismo con un número finito de configuraciones internas, donde cada una de éstas involucra un número finito de estados de máquina, en donde se escanea una cinta en la que aparecen símbolos.

Esto quiere decir que el funcionalismo de tabla de máquina (posteriormente denominada en la literatura como funcionalismo computacional) indica que cada sistema al que se le atribuyen estados mentales es descrito por una clase específica de Máquina de Turing en donde la cinta de la máquina está controlada por un mecanismo que le permite realizar una serie de procedimientos que pueden combinar de manera indefinida una serie finita de símbolos llamados estados de máquina (Putnam, 1997:75-77).

Los símbolos utilizados poseen propiedades sintácticas y semánticas. Sin embargo, la computación, en este contexto, es fundamentalmente semántica o representacional, es decir, significativa. Empero, la computadora sólo opera sobre la forma física de los símbolos, es decir, con el contenido sintáctico, por lo cual, se debe programar toda

⁸Para una mayor argumentación de este punto véase, Arriaga, A (2011) La Mente humana y el problema de las sensaciones. Editorial Académica Española. Madrid.

semántica relevante y expresarla en la sintaxis. Por lo anterior, se adoptó el modelo computacional como modelo de la mente en la que la cognición es el procesamiento de la información, esto es, la manipulación de símbolos basada en reglas.

Así pues, desde esta concepción, se puede decir que el aprendizaje depende de reglas locales que gobiernan las operaciones individuales, así como de reglas de cambio que gobiernan la conexión entre los estados. Existen al menos dos enfoques con respecto a la utilización de la computadora como analogía de la mente humana: “la versión fuerte acepta la analogía como recurso metodológico y considera que existe una completa equivalencia funcional entre el ordenador y la mente humana. [...] Por otro lado, la versión débil utiliza la analogía mente-computadora con fines esencialmente instrumentales y sin perder de vista la perspectiva psicológica en la teorización y la investigación” (Hernández, 2004:122-123).

Dicha analogía ha recibido el nombre de Paradigma o Modelo del Procesamiento de la Información (Santoianni-Striano, 2006: 30-48 y Hernández, 2004: 125-167), de la cual se derivó el modelo Significativo-Elaborativo del aprendizaje, basado en la versión débil de la analogía Mente-Computadora, pues lo relevante en ésta son los datos de naturaleza psicológica y el interés por el sujeto cognitivo humano. De esta forma, desde esta perspectiva, la educación debe orientarse “al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas del aprendizaje” (Hernández, 2004:133).

Hay dos clases de aprendizaje significativo, el de representaciones que se ocupa de los significados de los símbolos de palabras unitarios, y el de proposiciones, el cual se

ocupa de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones (Ausbel, 1989). Ahora, cuando se habla de *sentido* se refiere a que los contenidos se organizan y se presentan bajo ciertas reglas que permitan atribuirles un valor funcional (Hernandez, 2004: 133).

Así pues, desde esta óptica, el aprendizaje es un proceso elaborativo de información que se basa en la comprensión y la atribución de significados. Entendiéndose por *comprensión* al proceso de adquisición de nociones, datos e información que se reelaboran de forma crítica por el individuo, el cual, al atribuirle un valor funcional (sentido) podrá conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situación de aprendizaje y aplicar los conocimientos frente a situaciones nuevas y esto es a lo que se le denomina ser competente.

Se puede entender, por tanto, el papel fundamental que juegan la elaboración y reelaboración cognitiva en el aprendizaje, lo cual sucede a partir de un proceso en donde la información se recibe en la memoria de trabajo, también llamada de corto plazo para, posteriormente, almacenarse en la de largo plazo, pero esto sólo sucede si lo que se va a memorizar es significativo.

Partiendo de las ideas anteriormente expuestas se entiende que cuando se habla de conocimientos significativos, se refiere a las proposiciones que forman una red semántica en la cual se conservan los significados, a esto se le llama conocimiento declarativo (*know that*), mismo que es seguido por el conocimiento procedimental (*know how*) el cual se expresa en el reconocimiento de patrones y en la posterior realización de una acción determinada dirigida a la resolución de problemas.

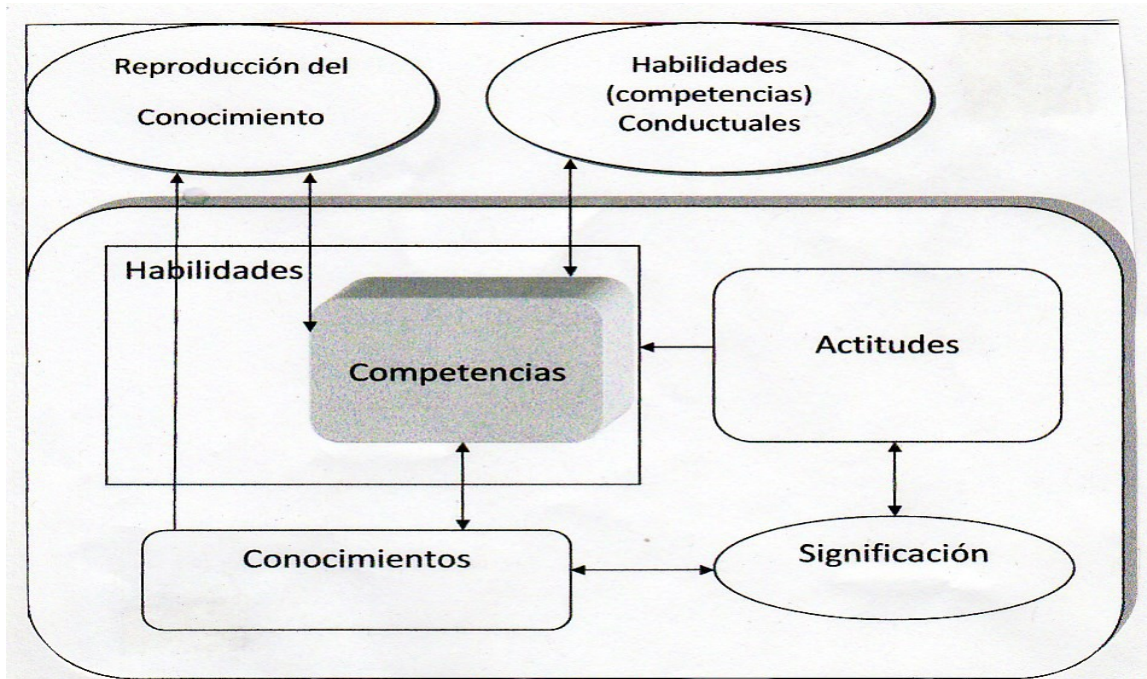
Así pues, si el aprendizaje es del significado y no del contenido, lo que interesa es cómo se aprende algo de forma significativa y con sentido, es decir, cuáles fueron las operaciones o procedimientos que se llevaron a cabo para desarrollar ese aprendizaje, esto es, lo que interesa es que sea mentalmente elaborado, ya que dentro del modelo elaborativo-significativo se le considera de un grado superior en comparación a los de carácter mecánico. De tal forma que, el ejercicio de las habilidades adquiridas y su práctica repetida, son elementos que hay que acoplar a la explicación de los significados.

Por tal razón, en la ejecución de una tarea se combinan una gran diversidad de procedimientos y en cuanto más se logra automatizarlos, tanto más se logrará un completo dominio de la tarea o competencia en cuestión, logrando así la resolución de problemas debido a que se cuenta o se dispone con un dominio de las secuencias y rutinas idóneas, y esto es lo que se entenderá como ser competente.

Así lo que el estudiante debe desarrollar, según esta concepción del aprendizaje, son conocimientos, habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situaciones y a esto es a lo que podemos llamar competencias, de tal forma que el estudiante se convierta en un aprendiz estratégico, es decir, que sepa cómo aprender (metacognición) y solucionar problemas de forma creativa y esto es lo que significa, bajo este enfoque, ser competente.

De esta forma, podemos decir que las competencias son una subclase de habilidades cognitivas o meta-habilidades cognitivas, pues es la habilidad de poder emplear los conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas para la resolución de los problemas que se nos presentan en la vida cotidiana, mismos que son, a la vez, detonadores del

desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, es decir, son detonadores del desarrollo de los significados (véase siguiente esquema).



Esquema de Las competencias como Meta-habilidades (basado en Westera, 2001)

Esto se puede ver claramente en la concepción del término competencias del Programa Educativo Europeo denominado Comenius: "I. El término competencia se refiere al conjunto de acciones o decisiones que una persona o institución "puede" adoptar. En este sentido, tener competencia es "poder" decidir sobre algo. II. El término competencia se refiere al modo en que una persona o institución utiliza sus posibilidades de decisión, esto es, al modo en que las decisiones adoptadas las acciones realizadas son "buenas". En este sentido, tener competencia es sinónimo de poseer un saber" (García Prieto, 2008: 5).

En resumen, las noción de competencias se derivan de las ideas saber qué y saber cómo, los cuales son el resultado de un proceso de información que se elabora y se reelabora en la mente del individuo partiendo de un procedimiento de carácter

significativo que consiste en la manipulación de signos basados en reglas semánticas y sintácticas a la manera de una Máquina de Turing la cual es de tipo funcional, es decir, no solo procesa información internamente pasando de un estado a otro sino que esto se ve reflejado en una intencionalidad, esto es, en el propósito de dirigirse eficazmente en el mundo, lo cual no significa otra cosa que la capacidad de poder resolver los problemas que nos presenta el entorno, esto es lo que, en el siguiente capítulo, se denominará como capacidad de juicio (*phrónesis*).

Como se pudo observar existen dos concepciones del término competencias, una, la que se acaba de explicar en las líneas anteriores, que proviene del funcionalismo cognitivo; y otra que, como se verá en el siguiente apartado, proviene del ámbito laboral.

Esta idea de las dos concepciones del término es algo que los ministerios de educación europeos tienen muy claro: “No ignoramos que, para algunas personas, la utilización del término debe ser rechazada frontalmente, dado que es un término contaminado por los intereses economicistas más conservadores y cuya preocupación educativa no iría más allá del interés por mejorar el capital humano. Para otras personas y colectivos, entre los que nos incluimos, el término puede vincularse a otras tradiciones no economicistas, especialmente la tradición de la educación funcional y crítica” (García Prieto, 2008: 5).

De igual forma, la concepción computacional se hace más que evidente en la propuesta de pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, pues la información por sí misma no produce conocimiento sino que este se elabora mediante un trabajo de procesamiento. Es por ello que, en la sociedad del conocimiento

el aprendizaje es un procesamiento de la información que se basa en dos supuestos, la capacidad humana de almacenar información y en que el procesamiento de la información del ser humano es análogo al de las computadoras, metafóricamente hablando, pues recibe información, la almacena en la memoria y la recupera cuando la necesita (Castells, 2000, 60-64)

3.2 Análisis del término “competencias” en la Práctica educativa

En 1996 se presentó el Informe Delors de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI de la UNESCO, denominado “La educación encierra un tesoro” en donde establecieron una serie de expectativas para la educación del nuevo siglo, el cual está basado en el Informe Edgar Faure publicado en 1972 también bajo auspicio de la UNESCO (Delors, 1996, 17).

Dichas expectativas se resumían en los llamados “cuatro pilares”: el primero es aprender a conocer y el segundo aprender durante toda la vida, los cuales tienen como propósito dotar y actualizar permanentemente a los sujetos de la información necesaria derivada de los avances de la ciencia y las nuevas formas de actividad económica y social . El tercero es aprender a hacer, la cual consiste en “adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles y que faciliten el trabajo en equipo”, con el propósito de potenciar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo (Delors, 1996, 16-17). Por último, aprender a ser, la cual tiene como propósito desarrollar la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de juicio⁹.

⁹La capacidad de juicio se retomará más adelante (apartado 3.3) pero unida a la noción de ‘analogía’ lo que la caracteriza como juicio ponderado y equilibrado.

Es así que, bajo este precedente se desarrolló el denominado proceso de Bolonia, que se inició con la Declaración de Bolonia¹⁰ y se evalúa cada tres años en conferencias ministeriales, tiene por objeto introducir un sistema más comparable, compatible y coherente para la educación superior europea. (Ministros Europeos de Educación Superior,1999)

Este proceso tiene su origen con la reunión que tuvieron cuatro ministros de educación europeos en el aniversario 800 de la Universidad de la Sorbona en París, de la cual surgió la Declaración Conjunta de la Sorbona en 1999 donde se hacía evidente que la segmentación de la educación superior europea era anacrónica y perjudicial, por lo que se decidió que, de forma voluntaria, se creara el Espacio Europeo de Educación Superior el cual se formalizó al año siguiente en Bolonia con la participación de 30 países, mismos que se comprometieron a mejorar la competitividad de la educación superior europea pero haciendo énfasis en la necesidad de ampliar la independencia y autonomía de todas las instituciones de educación superior. (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009)

Este proceso tiene por objeto crear un sistema de títulos académicos que puedan reconocerse y compararse fácilmente, fomentar la movilidad de estudiantes, profesores e

¹⁰La Declaración de Bolonia fue suscrita por 29 países europeos el 19 de junio de 1999, en la cual se propusieron seis objetivos (Ministros Europeos de Educación Superior,1999): La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.

1. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
2. La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
3. La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
4. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

investigadores, y garantizar un aprendizaje y una enseñanza de alta calidad, según los estándares de los empleadores. Entre las áreas clave de interés del proceso se incluyen el aprendizaje permanente, la *empleabilidad*, la financiación, la estructura de las titulaciones, la apertura internacional, la recopilación de información y el aseguramiento de la calidad.

Uno de los objetivos principales durante los primeros diez años del proceso consistió en establecer el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se inició en 2010 con la Declaración de Budapest-Viena. Así, hasta 2020, los objetivos girarán en torno a la consolidación del EEES. Actualmente, el proceso se aplica en cuarenta y ocho países que, junto con la Comisión Europea, son miembros del proceso de Bolonia.

Como resultado del proceso de Bolonia los sistemas educativos en todos los países europeos entraron en el proceso de reforma a partir de la decisión política de hacer converger los diferentes sistemas educativos nacionales en Europa. Estas reformas llevaron a las instituciones de enseñanza superior europeas a otra discusión: la compatibilidad de los planes de estudio en términos de estructuras, programas y enseñanza actual.

Tuning en Europa comenzó en el año 2000 como un proyecto para unir los objetivos políticos del proceso de Bolonia y en una etapa posterior de la Estrategia de Lisboa para el sector de educación superior (González y Wagenaar, 2008). Con el tiempo *Tuning* se ha convertido en un proceso cuyo enfoque está centrado en el rediseño, desarrollo, implementación, evaluación y mejoramiento de la calidad de los programas.

El nombre de *Tuning* (sintonización) se elige para este proceso con el propósito de reflejar la idea de que las universidades no buscan y no deben buscar la uniformidad en sus programas de grado o cualquier tipo de uniformidad del currículum europeo, sino generar puntos de referencia y de convergencia para la comprensión común.

Tuning introdujo un sistema de ciclos por lo cual se vio en la necesidad de hacer una revisión de todos los programas de estudio existentes que no se basaban en esta idea. En la práctica, estos programas tienen que ser rediseñados porque en un sistema de ciclos cada uno debe ser visto como una entidad en sí misma. Los dos primeros ciclos no sólo deben dar acceso al ciclo siguiente, sino también al mercado de trabajo. Por estas razones es de importancia en el proyecto utilizar el concepto de competencias como base de los resultados del aprendizaje.

Tuning distingue entre resultados de aprendizaje y competencias para distinguir los diferentes roles de los actores más relevantes: el personal académico y los estudiantes. Los resultados deseados de un proceso de aprendizaje son formulados por el personal académico, con la participación, de preferencia, de representantes de los estudiantes en el proceso, sobre la base de las aportaciones de los grupos de interés internos y externos.

Las competencias se obtienen o son desarrolladas durante el proceso de aprendizaje por parte del alumno. En otras palabras: Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que el estudiante debe conocer, entender y ser capaz de demostrar tras la finalización del aprendizaje. Pueden referirse a una sola unidad del

curso o módulo o bien a un período de estudios, los resultados del aprendizaje especifican los requisitos para la concesión de créditos. Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades, así pues, el fomento de las competencias es el objeto de los programas educativos por lo que son desarrolladas en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. (González y Wagenaar, 2008)

Como se puede observar, la concepción del término competencias que maneja Tuning es más cercano a la concepción economicista o laboral que a la cognitiva funcional (véase 2.1), pues está más preocupado en determinar etapas y en la adquisición de habilidades y destrezas que permitan un desempeño eficiente de una tarea, en cambio, no señala ni menciona los procesos mentales internos o cognitivos que están involucrados en la concepción funcional del término.

Lo anteriormente señalado se hace evidente cuando Tuning distingue entre las competencias específicas y genéricas, es por esto que, aunque reconoce la importancia de la construcción y desarrollo de conocimientos y habilidades específicas como la base para los programas universitarios, ha puesto de relieve el hecho de que el tiempo y la atención también deben dedicarse al desarrollo de las competencias genéricas o habilidades transferibles. Esto, según Tuning, se está volviendo más relevante para la preparación de estudiantes para su futuro papel en la sociedad, en términos de empleabilidad y la ciudadanía.

Tuning distingue tres clases o tipos de competencias: las instrumentales, a las cuales se caracterizan por ser capacidades cognitivas, habilidades metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; las interpersonales, mismas que se entienden como capacidades individuales, estas son, habilidades sociales (interacción social y cooperación); y las sistémicas, entre las que destacan las capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento, es necesario la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales).

Como parte de la primera etapa de Tuning fue realizada una consulta a gran escala entre los graduados, empleadores y académicos para identificar las competencias genéricas más importantes para cada uno de los campos académicos implicados. Aunque el conjunto de la mayoría de las competencias genéricas importantes eran ligeramente distintas en las diferentes áreas temáticas, para la mayoría hubo una sorprendente similitud entre los campos. En todos los campos de competencias académicas típicas fueron identificados como los más importantes, como la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender y resolver problemas.

Según la consulta realizada por Tuning, tanto los graduados como empleadores coincidían en que las competencias genéricas más relevantes eran las que consideraban importantes para la empleabilidad, como la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, la preocupación por la calidad, habilidades de información y de gestión, capacidad de trabajar de forma autónoma, el trabajo en equipo, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en su lengua materna, así como habilidades interpersonales.

Otro de los resultados que para Tuning fueron de los más relevantes es el hecho de que, desde la perspectiva de graduados y empleadores, se debe prestar más atención a un número específico de competencias genéricas para preparar mejor a los estudiantes para su futuro lugar de trabajo. Asimismo, Tuning hace mucho énfasis en que las competencias se describen como puntos de referencia para el diseño curricular y la evaluación que permiten flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio, así como proporcionar un lenguaje común.

Resulta evidente que la concepción del término competencias es eminentemente práctico ya que el énfasis está puesto en la empleabilidad como única categoría válida para el establecimiento de este enfoque en la educación, es decir, el tipo de formación en la que se piensa es en la que está dirigida al empleo, por lo cual el ciudadano debe estar formado o, ser competente para su futuro lugar de trabajo, es por ello que las universidades deben sintonizar sus currículos bajo este enfoque.

Por lo anteriormente expuesto, es que durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, manifestaron la inquietud de pensar un proyecto similar para América Latina. Desde este momento se comenzó a preparar el proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de Octubre de 2003. (Beneitone, et., al. 2004-2007)

Los objetivos para la versión latinoamericana fueron: Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas de las cuales se pueden contar 27, tales como: capacidad de abstracción, análisis y síntesis, de organización, comunicación y uso de tecnologías de la información y particulares la cuales son específicas a cada área de estudios; impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas, así como crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

En la Primera Reunión General del Proyecto llevada a cabo en Buenos Aires, en marzo de 2005, los grupos de trabajo elaboraron la lista de competencias genéricas que se le consultarían a los académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. Este proceso se llevó a cabo en los meses de abril a julio de 2005. En la Segunda Reunión General del Proyecto realizada en Belo Horizonte en agosto de 2005, se presentó el informe del análisis de los resultados de la consulta de competencias genéricas. En esa misma reunión los grupos de trabajo discutieron acerca de las competencias específicas y lograron definir la lista de competencias específicas para las áreas temáticas particulares.

De esta forma, para ALFA Tuning Latinoamérica, las competencias se definen como “un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable [...] para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas laborales, productivas) por las cuales proyecta y evidencia su

capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante” (Beneitone, et., al. 2004-2007: 36).

Como se puede observar, la concepción de competencias que se plantea desde la perspectiva cognitiva, cuyo énfasis se halla en el desarrollo de procesos mentales de orden superior como el razonamiento, el análisis y la evaluación, esto es, la capacidad de juicio, ha quedado soslayada por los organismos educativos en el proyecto *Tuning*, dando prioridad a la concepción *practicista* o instrumental, la cual está enfocada a la empleabilidad, esto es, a una capacidad de juicio pero limitada a la dimensión laboral del sujeto.

3.3 Competencias: teórico-cognitiva y practicista-instrumental

Ahora bien, una vez que se ha descrito las dos concepciones (la teórica-cognitiva y la practicista-instrumental) sobre el término competencias, se procederá a realizar un análisis que nos permita esclarecer cuáles son las ventajas y desventajas de ambas concepciones que nos permita comprender si el enfoque por el que se ha optado por el Proyecto Tuning.

Primero, desde el punto de vista teórico existe un gran problema con la concepción practicista de las competencias pues, mientras estén ligadas con el actuar efectivo en situaciones complejas, éstas se definirán a partir de su relación causal con el "éxito" de la acción; es decir, como el concepto no procede explícitamente o, al menos, no se hace referencia explícita a alguna entidad teórica, se asume como una mera definición en la que la acción o el actuar competente presupone la competencia misma, de tal forma que

no se puede determinar la verdad o falsedad de las proposiciones, esto es, si la persona actuó de forma competente debido a que tiene un dominio de ciertos conocimientos y habilidades o simplemente actuó de forma mecánica. Así pues, resulta que el término competencias no es más que descriptivo y podría ser sustituido fácilmente por cualquier otro (Westera, 2001), por ejemplo, como se podrá observar en el siguiente capítulo, el término industriosisidad en siglo XIX, tenía la misma connotación que el de competencias.

Por otra parte, como señalan Torres y Vargas, desde la perspectiva del Proyecto Tuning:

Se le da mucha importancia al saber cómo, a la operatividad o procedimiento y, al tiempo se introducen definiciones de los términos considerados cruciales para quien los lee y los memoriza, usualmente se omite un sustento teórico pedagógico que los avale y permita discutirlos a fondo. Se trabaja, en pocas palabras, tomando como fundamento un contenido de lectura tipo manual: no existe, pues, un aparato de análisis epistemológico, de heurística social y política ni de sustentación conceptual en la didáctica como disciplina compleja (Torres y Vargas, 2010:27-30).

Por otra parte, se puede observar que las competencias están enfocadas exclusivamente a un ámbito o dimensión del ser humano, esto es, al ámbito del trabajo en su dimensión de “empleabilidad”, es decir, se pretende formar profesionales entrenados y capacitados para el mercado de trabajo, para las necesidades exclusivas de los posibles empleadores, de ahí que la consulta que realizó Tuning Europa se haya encaminado a saber cuáles eran los conocimientos y habilidades que requerían los empleadores potenciales y, aunque se consultó a los egresados y a los académicos de las universidades, las preguntas se centraban en la dificultad para conseguir empleo y en qué era lo que los empleadores les solicitaban para ser aceptados.

Por su parte, Tuning Latinoamérica no difiere en los propósitos u objetivos que estableció Tuning Europa, sin embargo, es de llamar la atención la diferencia metodológica entre ambos pues, mientras en Europa se establecieron las competencias posteriormente a la consulta realizada, en Latinoamérica se estableció una lista de competencias genéricas y particulares por parte de un grupo de expertos basados en lo que ya había establecido su similar en Europa y, posteriormente, esa lista fue consultada a empleadores y universidades de la región.

Otro punto a destacar es que en Tuning Europa se pone mucho énfasis en la independencia y autonomía de los países así como de las diversas universidades para decidir sobre su política educativa y la elaboración de sus planes y programas de estudio, en contraste, en Tuning Latinoamérica no se encuentra dicho énfasis sino que se deja como un supuesto y se pone mayor atención a la convergencia y desarrollo de los currículos.

Como puede observarse, Tuning Latinoamérica es una adaptación de Tuning Europa, la cual está centrada en las necesidades del mercado y de la industria de ese continente, por lo que todos los objetivos así como las competencias giran en torno a ello, dejando en segundo término las necesidades de los diferentes segmentos de las sociedades europeas. Esto da como resultado que las necesidades de los diferentes segmentos de las sociedades latinoamericanas que no están directamente relacionadas con la industria transnacional caigan hasta el fondo de las prioridades.

Es importante aclarar que no se está afirmando que las necesidades del mercado y de la industria no sean importantes o relevantes para las distintas sociedades europeas o

latinoamericanas, lo que se afirma es que el criterio de que el conocimiento y la información son elementos decisivos en los modos de desarrollo de la producción y viceversa (Castells, 2000: 42) no puede ser el único de las naciones y de las universidades para la formación de los profesionales que egresan de estas instituciones.

La prueba principal de que el enfoque de Tuning sobre las competencias es eminentemente laboral es la metodología con la que establecieron las competencias genéricas y particulares: las encuestas a empleadores, “un tema clave para comprender la perspectiva laboral de las competencias es que se definen a partir de consultas o encuestas realizadas a empleadores” (Díaz-Barriga, A., 2011: 7).

No obstante, tanto en *Tuning* Europa como en su similar latinoamericano se mira al ser humano en una sola dimensión, mientras que en *Tuning* Europa se reconoce “la necesidad de recurrir a varios actores para definir las competencias en América Latina la apuesta del proyecto era sólo trabajar con encuestas a varios sectores, pero limitándose a una interpretación lineal y descriptiva de las mismas” (Díaz-Barriga, A., 2011:7).

Ahora bien, se podría pensar de forma simplista o reduccionista y afirmar que el problema se puede resolver si se transita de una concepción practicista de las competencias a una concepción cognitiva, sin embargo, esto no es tan sencillo pues, como se mencionó anteriormente, el problema de fondo continuaría, este es, la carencia de un aparato de análisis epistemológico, de heurística social y política, así como de sustentación conceptual didáctica.

Es por esta razón que en el siguiente capítulo se propone exponer una posible alternativa la cual abarcaría tanto la concepción practicista como cognitiva de las

competencias y, además, proporcionaría un sustento epistemológico, social, político y didáctico, es decir, no caería en los extremos, pues se parte de una postura analógica que dotaría de una formación que no limita al ser humano a una sola dimensión de su realidad, puesto que lo sitúa en un contexto histórico social determinado en donde lo relevante no sólo será la cuestión práctica y científica de las competencias sino que, además, retoma lo más relevante de los saberes sometidos.

Esta alternativa, como se explicará, está basada en dos ideas básicas: la formación del juicio (*phrónesis*), y el decir veraz ligado al cuidado y gobierno de sí (*parrhesía*). Lo que se pretende es mostrar que el enfoque de una educación que tiene como prioridad la producción y en ese sentido desarrolla el *ethos* del individuo llevaría, y de hecho está llevando, al equivocismo extremo y, en cambio, la alternativa que se propone es una educación cuyo centro o enfoque sea el *ethos* del individuo y, en esa medida, se desarrollen habilidades para desempeñarse adecuadamente en una sociedad como la actual, es decir, de forma analógica, pero para ello es necesario el cuidado y gobierno de sí.

4. Sobre el decir veraz (*parrhesía*) y la formación del juicio (*phrónesis*)

En el capítulo anterior, se desarrolló una interpretación sobre el término competencias en su sentido práctico o instrumental tal como se presenta en el proyecto Tuning, de igual forma, se analizó su sentido teórico proveniente de las teorías cognitivas de la mentalidad humana aunque esta última es soslayada por los documentos oficiales tanto de Tuning Europa como de Latino América pues, si bien se le quiere dar al proyecto un enfoque de educación crítica utilizando las nociones de saber qué y saber cómo, en realidad se pretende ocultar con esto una concepción de la educación única y totalizadora que responde exclusivamente a las necesidades de los empleadores.

No quiero decir con esto que la educación para el empleo no sea importante o relevante para una sociedad, mi observación va encaminada más a que se presenta como el único tipo de educación escolar válida y con ello se pretende excluir cualquier otro tipo formación, pues como bien establece Valle, “Sabemos que ya no hay Estados Nacionales, con proyectos políticos, culturales, económicos, sociales y educativos, sino que hay Estados Gerenciales dedicados a administrar y gestionar la vida de las personas con proyectos financieros y laborales. Así la educación es vista como un proceso mercantil que hay que administrar y gestionar y no como un proyecto político-cultural.” (Valle, 2017: 100)

Es así que puede verse un sólo tipo de educación escolar en donde se excluye la diversidad pero se disfraza de inclusión, en donde se niega la otredad cuando se pretende la uniformidad, cuando se busca una normalización de un modo de ser único, pues como lo explica Valle:

Aunque intentemos hablar, vestir, comer, andar y habitar como europeos estamos aquí en América Latina. Lo que fagocita, lo que devora, es ser colocados, desde aquí y desde allá, en un lugar de otredad en tanto inferioridad. Lo que fagocita es la propia inclusión bajo parámetros de integración con lo europeo y lo moderno. Lo que devora es la búsqueda de la equidad desde la propia inequidad. La fagocitación se produce en un terreno invisible, está al margen de lo que oficialmente se piensa de la cultura, la ciencia o la civilización. (Valle, 2017: 107)

El presente capítulo tiene como propósito delinear la propuesta alternativa por lo cual se procederá, primero, a definir el término *parrhesía* a partir del análisis genealógico que hace Foucault para, posteriormente, realizar el análisis de término *phrónesis* propuesto por Beuchot y, finalmente, el modo en que se constituiría un sujeto competente a partir de la formación *parrhesiástica-phronética*.

4.1 La genealogía del término *parrhesía*

A pesar de lo que pudiera parecer, esta pretensión normalizadora no es nueva pues, desde que se establece el Estado disciplinario entre los siglos XVII y XVIII “las disciplinas, en consecuencia, portarán un discurso que será el de la regla: no el de la regla jurídica derivada de la soberanía sino el de la regla natural, vale decir, de la norma. Definirán un código que no será el de la ley sino el de la normalización” (Foucault 2006, 45).

De esta forma, en el siglo XVIII en Alemania, el objetivo de la educación es hacer del “hombre común” un súbdito que se somete a la autoridad para hacer de él un sujeto laborioso y útil y es por ello que, según Ulrich Herrmann, debía aprender a trabajar desde la más tierna edad pues el trabajo debía convertirse en su segunda naturaleza. Asimismo, para Wehler, “la disciplina social, en el sentido de interiorización del orden, de la puntualidad, de la distribución del tiempo, de la capacidad de concentración, iba a producir, en unión con el estudio de materias didácticas formadoras del carácter y preparatorias de la acción, un súbdito del Estado” (Herrmann 2015, 108-109).

Esta concepción de la educación estaba enmarcada en un entorno político, social y económico específico, como lo señala Foucault: entre los siglos XVII y XVIII se produjo la invención de una nueva mecánica del poder, misma que recae primero sobre los cuerpos y lo que hacen (más que sobre la tierra y su producto), es un mecanismo que permite extraer cuerpos, tiempo y trabajo más que bienes y riqueza. Es un tipo de poder que se ejerce continuamente mediante la vigilancia, es un tipo de poder que supone una apretada cuadrícula de coerciones materiales; poder que tiene como principio: incrementar las fuerzas sometidas a la vez que la fuerza y la eficacia de quienes las somete.(Foucault 2006, 43)

Es así como desde finales del siglo XVIII se plantea una “educación para la aplicación, para la ‘industriosidad’ (*del lat. Industria*) [...] la educación para el 'hombre industrial' sólo desplegó su eficacia después de 1800” (Herrmann 2015, 107-108), no obstante ésta se planteaba para los emergentes Estados nación europeos.

En la actualidad, esto mismo se plantea como único objetivo de la educación escolar y en lugar de hablar de “industriosidad” y de “hombre industrial” se acuñó el término “competencias” y “competente” los cuales, a diferencia del siglo XIX, no están diseñados para un Estado nación sino para una sociedad global que ha impuesto una división del trabajo mundial en donde a ciertos países les corresponde la maquila y a otros el desarrollo de la tecnología, de tal forma que la educación se tiene que adaptar a las necesidades de cada región según un plan global:

La disciplina trata de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y, eventualmente, castigar. Además, la nueva tecnología [del poder] introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en

cuanto se resumen en cuerpos sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etc. Por lo tanto, tras un primer ejercicio del poder sobre el cuerpo que se produce en el modo de la individualización tenemos un segundo ejercicio que no es individualizador sino masificador, por decirlo así, que no se dirige al hombre/cuerpo sino al hombre-especie. Luego de la anatomopolítica del cuerpo humano, introducida durante el siglo XVIII, vemos aparecer, a finales de este, algo que ya no es esa anatomopolítica sino lo que yo llamaría una biopolítica de la especie humana. (Foucault, 2006: 220)

Es así que las políticas educativas no sólo van dirigidas al control del cuerpo de los individuos sino al cuerpo múltiple: la población y así “tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización” (Foucault 2006, 223), es por ello que tanto en Europa como en América Latina las competencias se definen entorno a las encuestas realizadas a empleadores de empresas transnacionales y a las necesidades de estos, como se explicó en el capítulo anterior (apartado 3.2).

Si en el siglo XIX las Ciencias del Espíritu fueron las predominantes para la legitimación del poder, ahora son las Ciencias Naturales las predominantes ya que proporcionan la tecnología necesaria para el desarrollo del mercado mundial así como los medios para ejercer el poder mediante la vigilancia que permite, como dice Foucault, incrementar las fuerzas sometidas a la vez que la eficacia de quien las somete, “la biopolítica tiene que ver con la población y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder”. (Foucault 2006, 222)

De ahí que no resulte extraño que se tome a las ciencias cognitivas como base para el término que guía la educación actualmente ya que, como se explicó en el capítulo

anterior, estas ciencias se conforman de otras como la neurobiología, la psicología, la computación, etc., pues para la sociedad capitalista, lo más importante es lo biológico, lo somático, lo corporal (Esposito, 2011: 46).

Lo anterior permite que este discurso se exponga como el verdadero por ser “científico” pues como dice Foucault “en una sociedad como la nuestra [...] múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso verdadero” (Foucault, 2006: 34).

No obstante, ese discurso de verdad sustentado en las ciencias no es ideológico, esto es, si bien el poder se sirve de las ciencias para establecer un discurso-verdad esto no quiere decir que la ciencia esté hecha para justificar el poder sino al contrario el poder se justifica en la ciencia, la cual se constituye como una serie de “instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación y búsqueda, aparatos de verificación. Es decir que el poder, cuando se ejerce en sus mecanismos finos, no puede hacerlo sin la formación, la organización y la puesta en circulación de un saber o, mejor, de aparatos de saber que no son acompañamientos o edificios ideológicos.” (Foucault, 2006: 41-42)

Basándome en esta última idea es que en el presente capítulo se propondrá un enfoque educativo que no está basado en un análisis de carácter científico, sino en una interpretación analógica de la genealogía. En primer término, se expondrá la genealogía que hace Foucault del término *parrhesía* para, posteriormente exponer el concepto *phrónesis* y de esta forma oponerlo como alternativa al discurso científico-técnico

(computacional) del término competencias y, de esta forma, contrarrestar sus efectos centralizadores descritos al final del capítulo anterior (apartado 3.3).

Así pues, lo que se pretende es una formación otra:

El objetivo es, desde luego, velar constantemente por los otros, ocuparse de ellos como si fuera su padre o su hermano. Pero ¿para conseguir qué? Para incitarlos a ocuparse, no de su fortuna, de su reputación, de sus honores y sus cargos, sino de sí mismo, es decir: de su razón, de la verdad y de su alma (*phrónesis, alétheia, psykhé*). Ellos deben ocuparse de sí mismos. Esta definición es capital. El uno mismo en la relación de sí consigo, el uno mismo en esa relación de vela sobre sí mismo, se define [en primer lugar] por la *phrónesis*, esto es, la razón práctica, por decirlo de algún modo, la razón en ejercicio, una razón que permite tomar las buenas decisiones y desechar las opiniones falsas [para] que cada individuo se ocupe de sí mismo [en cuanto] ser racional que tiene con la verdad una relación fundada en el ser de su propia alma. Y en ese aspecto estamos ahora ante una *parrhesía* centrada en el eje de la ética. (Foucault, 2011: 101-102)

Foucault (2011) comienza explicando cómo estudiará las estructuras propias de los diferentes discursos que se dan y que se perciben como discurso veraz, es por ello que, a pesar de que este tipo de estudios suele ser epistemológicos, lo que le interesa es hacer un análisis *alitúrgico* (sobre la producción de la verdad, actos por los cuales la verdad se manifiesta), esto es, un análisis de las condiciones y formas de los actos mediante los cuales los sujetos, al decir la verdad, se representan a sí mismos y son reconocidos por los otros como alguien que dice la verdad.

Así pues, lo que le interesa a Foucault es bajo qué forma, en su acto de decir verdad, el individuo se autoconstituye y es constituido por los otros como sujeto que emite un discurso veraz y es en ese marco que estudiará la noción y la práctica de la *parrhesía*. Estas *prácticas* las estudiará a partir de los textos tanto pitagóricos como estoicos a través de epístolas morales y libretas de notas o diarios.

El término *parrhesía* posee diversas significaciones, una de ellas es “ponerlo todo en el decir”, no obstante, se suele traducir como “hablar franco” o libertad de palabra es por ello que esta noción designaba una virtud, una cualidad, un deber y una técnica o procedimiento (Foucault 2011b, 59), es decir, el término hace referencia a una habilidad y a unos conocimientos teórico prácticos los cuales son necesarios en aquellas personas que están a cargo de dirigir el esfuerzo que los otros realizan para construir una relación consigo mismos, esto es, un cuidado de sí.

Resulta evidente que el ser humano no nace, como otros animales, totalmente formado, por lo que no es capaz aún de cuidar de sí mismo, por tanto, es menester que aprenda, que cultive, que se forme habilidades que le permitan ocuparse de sí mismo, pero dichas habilidades no son innatas (aunque sí inmanentes) por lo cual se requiere de otro que dirija el esfuerzo hacia con uno mismo, pero no cualquier otro sino aquel que hable con la franqueza necesaria, es decir, se requiere del *parrhesiasta*.

El estudio de las prácticas del decir veraz se abordan generalmente desde un eje central que es el principio socrático “conócete a ti mismo”, pero Foucault lo estudiará en un sentido más amplio en el cual incluye la noción de *epiméleia heautóu*, el cuidado de sí, el ocuparse de sí o cultivo de sí, el cual es coadyuvante del principio de decir la verdad sobre uno mismo, a la vez que está apoyado por *el otro* que exhorta a hablar y que habla, es decir, la actividad del decir veraz sobre uno mismo siempre fue una actividad realizada entre varios, una actividad con los otros.

En la cultura de Grecia antigua ese *otro* puede ser un filósofo de profesión pero también una persona cualquiera (un profesor, un médico, un amigo, un amante, etc.), sin

embargo, este *otro* tenía que cumplir con un cierto perfil, con una calificación, misma que no era proporcionada por institución alguna, sino que estaba dada por cierta práctica, por cierta manera de decir, que se llama *parrhesía*, la cual es un elemento constitutivo del decir veraz sobre sí y como elemento que califica al otro necesario en el juego.

La noción de *parrhesía* es ante todo una noción política y problematizadora de la democracia que derivará hacia la esfera de la ética personal y la constitución del sujeto moral. No obstante, el estudio de esta noción es inseparable del entrelazamiento de tres elementos: 1) los saberes, estudiados en la especificidad de su *veridicción*; 2) las relaciones de poder o los procedimientos por los cuales se gobierna la conducta de las personas y, 3) los modos de constitución de la persona a través de las prácticas de sí. Esto es, al examinar la noción de *parrhesía* puede verse la relación entre verdad, poder y sujeto. (Foucault 2011, 27)

La palabra *parrhesía* puede emplearse con dos valores: I) con valor peyorativo y referirse a que cualquiera puede decir cualquier cosa, sin saber moderarse, decir lo que se le ocurre sin referirse a ningún principio de la razón o verdad. II) en sentido positivo, donde se refiere a decirlo todo, decir lo que se piensa, decirlo con verdad y ligarlo con lo que se hace pues esa verdad obliga a actuar en consecuencia, y por ello correr el riesgo de ofender, irritar y encolerizar a otro, por eso implica coraje pues puede ser que se ponga en riesgo la vida (Foucault 2011, 28-30). En este sentido, la práctica de la *parrhesía* se opone al arte retórico pues el buen retór puede y es capaz de decir cosa distinta de lo que sabe, piensa y cree con tal de persuadir al que se dirige, con lo cual

puede ser un mentiroso eficaz, sin embargo, el parresiasta debe decir la verdad con coraje aunque con ello se arriesgue él mismo y su relación con el otro.

El *pharresiasta* si bien no desprecia la técnica retórica, no puede usarla para afirmar algo contrario a lo que para él es verdad con tal de tener éxito en la asamblea, es decir, al *pharresiasta* no comparte la idea del sofista de que la retórica debe “capacitar a los alumnos para la actividad en la vida pública y, concretamente, en forma que superen a los demás” (Bengston 1986, 113).

Como se puede apreciar, la idea de los sofistas sobre la enseñanza de la retórica es muy similar a la noción practicista o instrumental de competencias y de competencia analizada en el capítulo anterior, pues estas están estrechamente relacionadas con el actuar efectivo y se definen a partir de su relación causal con el éxito de la acción. De igual forma, se pone énfasis en la capacitación para la vida pública en su ámbito laboral.

Es por ello que la *parrhesía* se muestra como algo distinto de una técnica o un oficio, aún cuando en ella haya aspectos técnicos. La *parrhesía* es una actitud, una manera de ser y de hacer que se emparenta con la virtud, son procedimientos, medios dirigidos a un fin y por ello tiene que ver con la técnica pero no sólo eso sino, sobre todo, es una modalidad del decir veraz. Foucault define cuatro modalidades del decir veraz: la profética, la sabiduría, la *tekhne* y la *parrhesía* (Foucault 2011, 33).

- La profecía es un decir veraz mediado, indirecto, pues el profeta no habla en su nombre sino en el nombre de otro, en cambio el *parresiasta* sí habla en su propio nombre. El profeta no tiene que ser franco cuando anuncia el porvenir, en cambio el *parresiasta* debe hablar con franqueza y aunque no diga el porvenir, revela y

devela lo que la ceguera de las personas no puede percibir. El profeta habla mediante enigmas, en cambio el *parresiasta* dice las cosas claras.

- El sabio habla con la verdad en su propio nombre pero la sabiduría que formula es únicamente suya y la mantiene en retiro o en reserva, es sabio en y para sí mismo y no necesita hablar y sólo lo hace por urgencia de la ciudad, cosa contraria al *parresiasta* cuya tarea y deber consiste en hablar y decir a los individuos la verdad sobre sí mismos que se oculta a sus propios ojos.
- La *veridicción* del que enseña (*tekhnē*), del profesor, del docente o técnico implica conocimientos que se encarnan en una práctica y entraña no solo un conocimiento teórico, sino todo un ejercicio (*áskesis* o *melete*). La palabra *áskesis* derivó en *ascesis* y de esta proviene ‘ascetismo’ la cual se emplea tanto para expresar la idea de un trabajo artístico o técnico, como: 1) al ejercicio del cuerpo en su sentido físico (los ejercicios de los atletas y de los soldados); 2) al ejercicio de la inteligencia y de la voluntad, del sentido moral (la vemos alternar con su sinónimo *melete* que señala una aplicación particularmente atenta y progresiva); y 3) al culto y a la vida religiosa ya que Sócrates llama *askeseis* a unas “prácticas de piedad” instituidas en Egipto (Ferrater-Mora, 145-146).
- El profesor posee un saber (*parrhesía*), lo profesa y es capaz de enseñarlo a otros y por ello está obligado a decir verdad, sin embargo, el profesor no corre ningún riesgo y en eso consiste la diferencia con el *parresiasta*. No obstante, podemos observar las similitudes de esta práctica con la del docente actual y con el objetivo que se le impone, esto es, desarrollar una práctica eficaz en los alumnos, la cual

es llamada competencia, misma que está muy cercana a la primera acepción de *áskesis*.

De esta manera, dice Foucault, se forma una especie de rectángulo donde sus aristas son estos cuatro modos de veridicción: profecía-destino; sabiduría-Ser; enseñanza-*tekhné*; y *parrhesía-ethos*. Es por ello que la filosofía antigua es un modo de decir veraz producto de la unión, la liga entre el modo de decir veraz característico de la sabiduría y el modo de decir veraz característico de la *parrhesía*; esto es, un decir veraz filosófico que pretenderá expresar el ser o naturaleza de las cosas, sólo en cuanto pueda articular y fundar un decir veraz sobre el *ethos* en la forma de la *parrhesía*. (cf. Foucault 2011, 46).

Se tiene evidencia de la palabra *parrhesía* por primera vez en los textos de Eurípides, en donde el término designaba el derecho a hablar públicamente, ese derecho se tenía únicamente si se era ciudadano por nacimiento, mismo que se podía perder si se era exiliado o si existía una mancha o alguna deshonra en la familia. En textos posteriores, la *parrhesía* se presentaba en menor medida como un derecho y en mayor como una práctica peligrosa que debía ejercerse con precauciones y límites para lo cual era necesario la formación del juicio (*phrónesis*) (Foucault 2011, 49-51).

Esto se debió, en gran parte porque la democracia, en el pensamiento político de Platón y Aristóteles, se presenta como el lugar donde la *parrhesía* va a llegar a ser peligrosa porque es la libertad de todos de tomar la palabra de forma indiscriminada y no como una libertad que ejercen legalmente los que son capaces. En la democracia la *parrhesía* se vuelve mala *parrhesía* y, por tanto, una autorización para que cada quien pueda decir su opinión conforme a su voluntad, intereses y pasiones, lo cual trae como

consecuencia que discursos veraces y discursos falsos, opiniones útiles y opiniones nefastas o nocivas se entremezclen en el juego de la democracia.

Por otra parte, la *parrhesía* es peligrosa en la democracia no sólo para la ciudad, como en el caso anterior, sino para el individuo que trata de ejercerla pues exige un cierto coraje pues lo expondrá a la venganza o el castigo e incluso a la muerte, así pues tenemos una *parrhesía* disociada, por una parte es peligrosa y por la otra valerosa y es por ello que la democracia es incapaz de dar cabida a la buena *parrhesía*, esta impotencia del discurso veraz en la democracia no obedece al discurso mismo sino a la estructura propia de la democracia, pues en ella no se puede distinguir al buen y al mal orador.

Así pues, señala Foucault (2011: 59), en la ciudad donde sólo los mejores tienen derecho a hablar y son ellos los que deciden, estos procuran llegar a decisiones que sean conforme al bien, el interés y la utilidad de la ciudad (esto es: lo bueno y útil para la ciudad es lo bueno y lo útil para los mejores). Sin embargo, en la democracia, tenemos un régimen en el cual los que toman las decisiones no son los mejores sino los más numerosos y estos buscan no someterse a nada, ser libres, no servir a los intereses de la ciudad, quieren mandar por sí mismos.

Es por ello que la verdad sólo puede decirse en un campo político definido por la escansión (medición) que separa a los más numerosos de los menos, los buenos y malos, los mejores y los peores. A partir de esto, señala Foucault (2011: 61), se puede entender la “inversión platónica” y la “vacilación aristotélica”:

1.- Platón dirá que el discurso veraz no podrá sino eliminar y proscribir la democracia;

2.- Aristóteles modifica el principio de escansión y presenta otra forma de oposición, la existente entre los más ricos y los más pobres (Foucault 2011, 63-64). También modifica el principio de que los menos numerosos son los buenos y forzosamente los mejores al ponerla en tela de juicio, pues para él, los mejores son los ciudadanos virtuosos. Por último, también pone en duda el “principio de reversibilidad política”, esto es, el que indica que los mejores al, buscar su beneficio, buscan el beneficio de la ciudad, pues indica que para cada tipo de gobierno puede haber dos orientaciones: los que gobiernan para su propio beneficio o interés y los que gobiernan para el beneficio o interés de la ciudad.

Foucault señala (2011: 73) que la *parrhesía* puede ser problematizada de dos formas, como una crítica a la democracia y como una propuesta de otro tipo de estructura política en el que la *parrhesía* tiene un lugar privilegiado o favorable: en la relación entre el príncipe y su consejero, no obstante, esta relación conlleva uno o varios riesgos, pues cuando el poder se concentra en un individuo se puede volver tirano, el cual no acepta ni puede aceptar la verdad y nadie se atreve a decírsela.

El decir veraz tiene tantas dificultades en la tiranía como en la democracia pues en ambas la adulación es tenida en alta estima, no obstante, es más factible la *parrhesía* en el principado que en la democracia, pues se puede hacer al soberano accesible a ella puesto que se puede educar (formación filosófica) e inculcar el *ethos* que lo hará capaz de escuchar la verdad y conducirse conforme a ella. En cambio. La estructura de la democracia no permite la diferenciación ética, por lo que no hay un lugar para el *ethos* dentro de ella.

La consecuencia de lo anterior, indica Foucault (2011, 82), es que se pasa de la *polis* a la *psykhé* (alma) como correlato esencial de la *parrhesía*, por lo que el nuevo objetivo de este decir veraz es la formación de cierta manera de ser, de hacer y de conducirse, es decir, el objetivo es el *ethos* del individuo, lo cual implica que la *parrhesía* al mismo tiempo que se desarrolla en torno al decir veraz, se encarna en un conjunto de procedimientos que permiten inducir transformaciones en la *psiqué* del individuo.

Gracias a estos cambios podemos ver, nos dice Foucault (2011, 83), la presencia de tres realidades o polos en la *parrhesía*: el de la *alétheia* y el decir veraz; el de la *politeia* y el gobierno y el de la *ethopóiesis* (formación del *ethos* o formación del individuo), los cuales poseen una relación necesaria y recíproca, ya que esta formación no se limita al *ethos* sino, además, al interrogarse por la verdad y la forma de acceder a ella, así como interrogarse sobre las estructuras políticas centro de las cuales podrá o no afirmar su singularidad. A este respecto, aquí hay una diferencia fundamental con la noción de competencias pues en ésta, si bien se establecen habilidades para la vida y para el desempeño en el empleo, nunca hacen referencia a la *politeia*.

De esta forma, para Foucault (2011: 84), la filosofía puede definirse como el discurso que no plantea la cuestión de la verdad sin interrogarse al mismo tiempo sobre la cuestión de la *politeia* y la cuestión del *ethos*. Asimismo, que no plantea la cuestión de la *politeia* sin interrogarse sobre la verdad y la diferenciación ética; y que no se plantea la cuestión del *ethos* sin interrogarse sobre la verdad y la política.

Como se puede observar, la formación del individuo que aquí se plantea a partir de la noción de *parrhesía* y de la formación del juicio, está un tanto alejada de la noción de

competencias que se analizó en el capítulo anterior pues, mientras ésta se concibe para el desarrollo en el ámbito laboral y el desarrollo de la ciudadanía, no obstante, no se propone formar individuos capaces de interrogarse ni por las estructuras políticas ni por el discurso-verdad dominante, sin lo cual no se puede desarrollar ciudadanía sino sólo sujetos, súbditos.

Foucault (2011: 87-107) estudia la fundación de la *parrhesía* en el campo de la ética, a partir de la figura de Sócrates quien prefiere morir antes que renunciar al decir veraz, pero no lo hace en la tribuna de la asamblea por el riesgo de que, al hacerlo así, hubiese muerto desde hace mucho, lo cual, aparentemente, parece una contradicción. Foucault aclara que Sócrates no renunció a la actividad política por miedo a la muerte o para escapar de ella, pero que sí se ha abstenido a causa de esos peligros ya que de haberlo hecho no habría podido ser útil a sí mismo y a los otros (atenienses), lo cual hace desde otro tipo de decir veraz: el filosófico.

La *parrhesía* filosófica no es sólo un discurso sino que está relacionada directamente con la vida cotidiana, es por ello que parte de que ocuparse de sí mismo “consiste, en primer lugar y ante todo, en saber si uno sabe o no lo que sabe. Filosofar, ocuparse de sí mismo, exhortar a los otros a ocuparse de sí mismos, mediante el escrutinio, el examen y la prueba de lo que saben y no saben los otros” (Foucault 2011b, 330), de esta forma se concibe la *parrhesía* filosófica misma que estará mediada por la capacidad del individuo de juzgar cuándo es conveniente decir la verdad, esto es, mediada por la *phrónesis*.

Por esta razón, Foucault (2011: 98-100) esquematiza ese otro decir veraz, el filosófico, de tres formas: El primer momento es una veridicción relacionada con los dioses, con la

profecía. Sócrates quiere probar lo dicho por el oráculo y se propone someterlo a verificación y utiliza el modo de *zétesis* (indagación) *elenkhein* que quiere decir cuestionar, hacer objeciones, someter a alguien a interrogatorio, por tanto, no va interpretar lo que dice el oráculo sino a someterlo a discusión para una posible refutación.

En el segundo momento lo que hace Sócrates es un recorrido por las distintas categorías de individuos y ciudadanos, primero hombres de estado, después poetas y, por último, artesanos, los cuales tienen en común el hecho de creer conocer las cosas que en realidad no saben, esto lleva a lo que Sócrates llama *exétasis*, pues *exetazein* es someter a examen. El tercer momento se deriva de los otros dos, pues Sócrates al examinar a los supuestos sabios de Atenas los desenmascara y los desacredita frente al *demos*, gracias a esto se gana muchas hostilidades de personas poderosas e influyentes, como sus acusadores: Ánito, Meleto y Licón.

Así pues, para Foucault (2011: 101), nos encontramos con una nueva forma de decir veraz, de *parrhesía*, si se entiende por tal, el coraje de decir la verdad que es muy diferente en su fundamento y desarrollo a la *parrhesía* política, pues en esta el objetivo es velar constantemente por los otros, ocuparse de ellos, para incitarlos a ocuparse de sí mismos: de su razón (*phrónesis*), de la verdad (*alétheia*) y de su alma (*psykhé*).

En consecuencia, la *parrhesía* era una práctica que requería coraje ya que el *parresiasta* se arriesgaba al exilio o la muerte pues era un discurso veraz que no se plegaba a las necesidades del Estado y que incluso iba contra el Estado fuese este gobernado por una persona (tiranía) o por todos (democracia), con lo cual podemos observar la consonancia con la voluntad singular, sin embargo, se advierte que la

parrhesía debe ejercerse ponderadamente, y para ello es menester la formación del juicio.

También pudimos observar que la educación sofística se dirigía al desarrollo de una técnica que permitiese al que la estudiaba triunfar en el escenario político sin importar que lo que se dijese o hiciese estuviera encaminado a la verdad, lo cual es muy similar a lo que pretende la educación por competencias, esto es, formar sujetos que puedan desempeñar eficazmente una actividad, en este caso, en el ámbito laboral. Aunque se alegue que las competencias también buscan desarrollar habilidades para la vida, lo que no se dice es que esa vida la enfocan y gira alrededor de las necesidades de los empleadores.

Posteriormente, con Sócrates, la *parrhesía* tiene el propósito de formación del *ethos* en donde es inseparable el cuestionamiento de la veridicción y de la estructura política dominante y para ello es menester el ocuparse de uno mismo y es en donde la *phrónesis* toma un rol importante como se verá a continuación.

4.2 Exégesis del término *Phrónesis*.

Como hemos podido observar, la *parrhesía* incita a ocuparnos de nosotros mismos y para ello requiere el conocimiento de uno mismo, no obstante también requiere de coraje para atreverse a decir la verdad, lo cual resulta ser muy violento pues, como dice Foucault (2011b: 72) “quien dice la verdad la arroja a la cara de ese interlocutor, una verdad tan violenta, tan abrupta, dicha de una manera tan tajante y definitiva que el otro no puede más que callarse”, características que la hacen anti pedagógica.

Es por ello que la *parrhesía* requiere de ponderación, esto es, de una mediación que permita su moderación o medida y para ello se requiere de la capacidad de juzgar en cada situación lo que es conveniente, la capacidad de deliberar acerca del término medio de las acciones y de los medios conducentes a los fines, es decir, requiere de la *phrónesis*.

La *phrónesis* o formación del juicio es una de las virtudes cardinales establecidas por los pitagóricos; para estos la *phrónesis* es un término análogo ya que participa tanto de las virtudes teóricas (*sophia*, *episteme*, *nous*) como de las virtudes prácticas (templanza, fortaleza, justicia); ésta idea surge del estudio que hacían sobre la música en general y sobre la armonía en particular, la cual era vista como la concordancia de los contrarios, la cual era posible al encontrar la proporción, “la analogía es proporción, proporcionalidad, acercamiento aproximativo”. (Beuchot 2007: 16)

El término ‘analogía’¹¹ está compuesto por el prefijo ‘ana’ que refiere a sobre o contra, la raíz ‘logos’ que significa razón o palabra, y por el sufijo ‘ia’ que hace referencia a la cualidad. Por tanto, la etimología de analogía hace referencia a una razón que está por sobre uno y otro concepto.

Del mismo modo, Foucault considera que puede haber tres procedimientos para obtener conocimiento, por un acto singular de la inteligencia pura: intuición; por el proceso que liga entre sí las evidencias: deducción; y por la comparación entre dos o más cosas entre ellas, de la cual existen dos formas: la comparación de la medida y la del orden.

¹¹Según el DRAE ‘analogía’ proviene del latín y esta a su vez del griego ἀναλογία, el cual hace referencia a elementos similares encontrados en cosas diferentes.

Foucault, al igual que los pitagóricos, señala que se puede medir magnitudes continuas o discontinuas cuya operación supone que primero se considere el todo y se lo divida en partes, para lo cual es menester que se aplique una unidad en común para el análisis de ambas (Cf. Foucault 1986, 58). No obstante, el orden se establece sin referencia a alguna unidad exterior pues:

La comparación por orden es un acto simple que permite pasar de un término a otro y después a un tercero [...] se establecen series en las que el primer término es de una naturaleza tal que puede tenerse su intuición aparte de cualquier otra; y en la que los otros términos son establecidos según diferencias crecientes [...] La comparación por orden establece elementos, los más simples que puedan encontrarse y dispone las diferencias según los grados más débiles posibles (Foucault 1986, 59).

Es por ello que para Foucault, lo semejante se analiza primero según la unidad y las relaciones de igualdad o desigualdad, y después según la identidad y las diferencias que pueden ser pensadas en el orden de las inferencias, es por ello que, con respecto a la analogía, Foucault dice: “su poder es inmenso, pues las similitudes de las que trata no son las visibles y macizas de las cosas mismas; basta con que sean las semejanzas más sutiles de las relaciones” (1986, 30).

La analogía pues, es una comparación proporcional entre elementos similares encontrados en cosas diferentes e incluso opuestas que permite deliberar acerca del término medio de las acciones y de los medios conducentes a los fines, esto es, que permite evaluar los pros y contras en determinada situación para poder elegir lo más conveniente mediante un juicio equilibrado (phónesis).

Esta capacidad de juzgar lo más conveniente en cada caso es lo que se requiere para poder ocuparnos de nosotros mismos, para poder conocerse a sí mismo, de tal forma que ese coraje para decir la verdad (parrhesía) se aplique en el momento y en la situación más adecuada o conveniente a los fines que se persiguen.

La *phrónesis* consiste en la deliberación y esta tiene como producto el juicio equilibrado, pero no se trata de un equilibrio estático sino de uno dinámico “en eso reside o se cifra la proporcionalidad, en que se da siempre un predominio de alguno de los extremos con lo cual se dinamiza” (Beuchot 2007: 18). Es así como la analogía o proporcionalidad condujo a los pitagóricos a la noción de *phrónesis* como parte de la búsqueda de lo que no es exacto sino únicamente aproximado “por eso era considerada como una sabiduría práctica, análoga a la sabiduría teórica o sophia, pero que versaba sobre las cosas concretas, singulares y contingentes” (Beuchot 2007: 19).

Esto se debe a que los pitagóricos al ser matemáticos y místicos trataron de equilibrar la razón con los sentimientos, ya que al toparse con la inconmensurabilidad de la diagonal se derrumbó su ideal racionalista pues ésta sólo la podían medir de manera aproximada, es por ello que surge el término *analogía* o proporción “esta idea matemática de la analogía o proporción: $a:b::c:d$ es el modelo del silogismo, [...] consistía sobre todo en la búsqueda del término medio” el cual aplicaba tanto para el silogismo teórico como práctico y “eso es la *phrónesis*, ciencia de los medios, de las mediaciones”. (Beuchot 2007: 17)

Es de esta forma como *phrónesis* pasará tanto a Platón como a Aristóteles como una *areté* o virtud eminentemente analógica cuyo papel es la determinación de lo que no

puede ser exacto. En Platón la *phrónesis* adquiere un carácter más teórico e, incluso, llega a equipararla con la sabiduría, “con ello parece alejarse de la praxis y centrarse en la teoría, y también se aleja de lo contingente y se aposenta en lo necesario; de hecho, para Platón, se pueden intercambiar *phrónesis* y *sofía*” (Beuchot 2007: 19).

En el caso de Aristóteles la *phrónesis* toma un aspecto práctico al relacionarla con la ética, por ello la clasifica dentro de las virtudes *dianoéticas* que se ocupan de aquello que entra en el ámbito intelectual de la opinión que está más relacionado con la *techne* lo cual contrasta con lo intelectual de carácter científico. Es importante observar que Aristóteles no define *a priori* la *phrónesis* sino que, por lo contrario, observa a las personas consideradas *phrónimos* para encontrar las características de esta virtud: “estaremos en disposición de discernir lo que es la *phrónesis* estudiando desde el comienzo a quien se llama *phrónimos*” (1986: VI, 5, 1140a 25).

De esta forma, pudo encontrar que entre las características del *phrónimos* se hallaban la capacidad de deliberar acertadamente acerca de lo que es conveniente en un sentido general, es decir, alguien que sabe juzgar no solamente sobre lo que es conveniente para sí mismo, sino para cualquier ser humano, por lo que llega a la conclusión de que el *phrónimos* es aquel que sabe deliberar no sobre las cosas necesarias, sino sobre las contingentes “lo que los caracteriza es la capacidad de decidir convenientemente lo que es útil y bueno para ellos mismos, no parcialmente, como en el caso de lo que se refiere a la salud o al vigor físico, sino, en general, en lo que concierne a la felicidad” (Aristóteles, 1986: VI, 5, 1140a).

Es por ello que se delibera sobre aquello que está al alcance de nuestra acción por lo que la *phrónesis* no es ni *episteme* ni *techne* sino un hábito práctico acompañado de razón “No podrá ser una ciencia, porque lo que es del orden de la acción puede ser de otra manera, como tampoco podrá ser un arte, porque acción y producción son de distinto género. Resta, pues, que la prudencia sea una disposición, acompañada de razón verdadera, dirigida hacia la acción y con frecuencia a lo que es bueno o malo para el hombre” (Aristóteles, 1986: VI, 5, 1140b). aquí podemos observar que la noción de *phrónesis* esta muy relacionada con la noción de competencias pues, como ya se estableció en el apartado 2.1 del presente trabajo, “el termino competencia se refiere al modo en que una persona o institución utiliza sus posibilidades de decisión, esto es, al modo en que las decisiones adoptadas las acciones realizadas son “buenas”. En este sentido, tener competencia es sinónimo de saber”. (García Prieto, 2008: 5)

Es así que, para Aristóteles, la característica principal de la *phrónesis* es la deliberación o procedimiento que permite evaluar razonablemente los *pros* y los *contras* de la acción, así como los medios con los que se cuentan para lograr ese propósito, “esta deliberación es una especie de diálogo argumentativo, consigo mismo o con otro(s), pero que, en definitiva, es una argumentación a favor de lo que uno se propone hacer y la manera de hacerlo” (Beuchot 2007: 23).

En este sentido, evaluar razones a favor y en contra de aquello que se quiere hacer es distinguir y separar las partes de aquello que se quiere realizar, esto es, la deliberación va acompañada del análisis “por eso tiene una parte de conocimiento, pero también de praxis concreta: por eso, de alguna forma, es una virtud mixta: teórico-

práctica [por ello] la *phrónesis* no se reduce a una *techne*, técnica o arte, aunque también tiene su parte estratégica, instrumental o técnica” (Beuchot 2007: 25).

Como se puede observar, la acción tiene que ir precedida de una deliberación para lo cual se requiere de una racionalidad teórica que permita la evaluación de las razones a favor y de las razones en contra de aquello que se desea realizar por ello “la *phrónesis* es una disposición a la acción, disposición que va acompañada de norma o razón verdadera y que se refiere a los bienes humanos” (Aristóteles 1986: VI, 5, 1140b).

Como se puede observar, la *phrónesis* se concibe de forma oscilatoria entre lo teórico y lo práctico, es por ello que para Beuchot “la *phrónesis* es una virtud en cierto modo intermedia: sin duda pertenecía a las virtudes teóricas o dianoéticas, pero correspondía a la razón práctica” (Beuchot 2007: 30). De aquí que la *phrónesis* este estrechamente relacionada con la analogía, pues la primera consiste en un equilibrio proporcional entre lo universal y lo particular, entre lo teórico y lo práctico; y la segunda es proporción, medida, armonía.

Hasta aquí podemos observar la relación directa de la *phrónesis* con la *parrhesía* pues, en primer lugar la veridicción tiene que ejercerse mediante la deliberación de los pros y los contras de ese decir veraz. Por otra parte, la finalidad de la *parrhesía* es la formación de uno mismo para poder ocuparse de sí mismo y, como se estableció en el apartado anterior, ello requiere *phrónesis*, esto es la capacidad de juzgar, de deliberar.

De la misma forma, podemos establecer la relación con la noción de competencias mismas que se definen como la capacidad de conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situación previo desarrollo de conocimientos, habilidades tanto teóricas como

prácticas. No obstante, la diferencia es que la *phrónesis* está ligada a la *parrhesía* la cual requiere no sólo del desarrollo de la razón verdadera o conocimiento verdadero sino de estar dispuesto a cuestionar esta razón, este conocimiento, esta verdad en la que se sustenta la estructura política misma que, en consecuencia, será puesta en tela de juicio.

4.3 El sujeto competente entre *parrhesía* y *phrónesis*

Podemos observar que Foucault coincide con Aristóteles en que la analogía no es ni ciencia (*episteme*) ni técnica (*techne*) sino una disposición, acompañada de razón y en ello radica su inmenso poder pero también su tremenda dificultad, no obstante, es menester ya que la vida humana no está completamente regida por reglas racionales absolutas que se puedan seguir como si fuesen un instructivo, pero tampoco es completa y absolutamente irracional, por tanto, para dirigirse eficazmente en la vida se requiere la capacidad de juzgar lo conveniente en cada caso.

Esta capacidad de juicio no es innata aunque sí inmanente al ser humano, por lo que se hace necesario formarse, educarse en ella, sin embargo esta formación corresponde a una antropología filosófica, a una determinada concepción del mundo de donde se deriva un determinado tipo, una determinada forma de ser Humano, el cual puede ser el que se pretende formar en la concepción de las competencias, exclusivamente para que responda a las necesidades del mercado y en este sentido se esté sujeto a ellas; o a un individuo singular capaz de ocuparse de sí mismo, de su razón, de la verdad y la forma de acceder a ella, así como del ethos y de la política para, de esta forma, tomar las decisiones que convengan en cada caso.

Como se pudo observar, tanto la *parrhesía* como la *phrónesis* tenían como propósito en la antigüedad desarrollar habilidades que en esencia son muy similares a las que se han denominado, en el paradigma educativo actual como competencias, tales como la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender y resolver problemas. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, habilidades de información y de gestión, capacidad de trabajar de forma autónoma, en equipo, capacidad de organización y planificación, comunicación, así como habilidades interpersonales.

En el caso de la *parrhesía* el objetivo es velar constantemente por los otros, ocuparse de ellos, para incitarlos a ocuparse de sí mismos: de su razón (*phrónesis*), de la verdad (*alétheia*) y de su alma (*psykhé*), incita a ocuparnos de nosotros mismos y para ello requiere el conocimiento de uno mismo, no obstante también requiere de coraje para atreverse a decir la verdad y el objetivo de este decir veraz es la formación de cierta manera de ser, de hacer y de conducirse, es decir, el objetivo es el *ethos* del individuo.

Por su parte, la *phrónesis* es la capacidad de deliberar acerca del término medio de las acciones y de los medios conducentes a los fines lo cual lleva al juicio equilibrado, pero no se trata de un equilibrio estático sino de uno dinámico, lo cual dará como resultado la capacidad de deliberar acertadamente acerca de lo que es conveniente en un sentido general, pues alguien que sabe juzgar no solamente sobre lo que es conveniente para sí mismo, sino para cualquier ser humano, sabrá evaluar razones a favor y en contra de aquello que se quiere hacer y, de esta forma, distinguir y separar las partes de aquello


que se quiere realizar, esto es, analizar. Por ello es en parte conocimiento teórico, pero también praxis concreta. Por eso, de alguna forma, es una virtud mixta: teórico-práctica.

A pesar de lo anterior, elegir el camino de la *parrhesía* y la *phrónesis* no está exento de dificultades, es por esta razón que el siguiente capítulo se dedicará a estudiar los alcances y límites de la propuesta de una formación enfocada en estos dos principios, con el propósito de mostrar que, no obstante las dificultades, aún así es preferible a la educación centrada en el desarrollo de competencias pues abarca sus principios y propósitos y, además, se enfoca en el *ethos* del individuo, así como en el cuestionamiento fundamentado de la veridicción y de la estructura política que la sustenta.

Concretamente, lo que se propone como alternativa es una educación que desarrolle en el individuo un cierto procedimiento reflexivo en el cual se base su conducta, sus prácticas cotidianas, una ascesis que ejercite su inteligencia primero y que se torne hábito después.

Este procedimiento consiste *prima facie* en un cuestionamiento constante que conduzca al individuo a la necesidad de indagar una posible respuesta al cuestionamiento, de tal forma que, una vez que se tiene ésta respuesta provisional, hipotética, sea menester el análisis de dicha respuesta, entendiendo por esto la búsqueda de los argumentos más significativos, tanto a favor como en contra de la respuesta provisional. Una vez que se tienen los pros y contras explicados y fundamentados se pasa a la síntesis, entendiendo por esto la evaluación tanto de los argumentos a favor como en contra con el propósito de determinar cuáles argumentos

son correctos, válidos y pertinentes y cuáles no. Dicha evaluación nos permitirá llegar a una conclusión ponderada, deliberada y fundamentada, misma que el individuo podrá defender en un escrito, diálogo o debate sobre el tema en cuestión. (véase el siguiente esquema)

1. Dudar/preguntar/cuestionar
 - (Creer) 2. Respuesta provisional/hipótesis
 3. Análisis (argumentos a favor y en contra de la respuesta provisional)
 4. Síntesis (evaluación de los argumentos a favor y en contra)
 - (Saber) 5. Conclusión (confirmar o refutar la respuesta provisional)
- 

Tal ascesis abarca el sentido de la noción de competencias pues es un procedimiento teórico-práctico basado en el desarrollo del *know how* y *know that*, y desarrolla tanto la *parrhesía*, en cuanto procedimiento/habilidad y conocimiento teórico-práctico (Foucault 2011b:59), como la *phrónesis*, en tanto procedimiento de deliberación analógico. De esta forma, se proporcionan los conocimientos y las capacidades técnicas o procedimentales que requiere la educación en competencias, pero va más allá en tanto que no se limita sólo a esta dimensión del ser humano, a la dimensión del empleo o laboral, sino que permite la formación del *ethos*, la singularidad y la gubernamentalidad.

Capítulo 5. *Parrhesía* y su mediación *phronética* en la práctica educativa contemporánea.

En los capítulos anteriores, se realizó un recorrido donde he abordado temas de gran relevancia en la educación contemporánea, rastreando el significado de la noción de competencias, de la cual encontramos dos vertientes, la concepción practicista o instrumental y la teórica o cognitiva. Mostramos cómo en los documentos constitutivos del Proyecto *Tuning* Europa y Latino América, se hace evidente una decantación por la noción instrumental y se soslaya la noción teórica aunque la presupone.

Esto se debe a que la noción de competencias se definió a partir de encuestas a empleadores, académicos y egresados, las cuales tenían como propósito establecer las habilidades y saberes para que los egresados de las universidades tuvieran acceso al mercado de trabajo pues, según *Tuning*, tanto graduados como empleadores coincidieron en que las competencias más importantes eran las que permiten aplicar los conocimientos de forma práctica, la capacidad de adaptación, la preocupación por la calidad, capacidad de información y gestión, capacidad de trabajo autónomo, trabajo en equipo y capacidad de organización y planificación, esto es, las capacidades que son requeridas por el mercado de trabajo.

Asimismo, en el capítulo tres se explicó tanto la indagación genealógica que Foucault realizó sobre el término *parrhesía* como la interpretación que hace Beuchot del término *phrónesis* con el propósito de mostrar que ambos logran desarrollar habilidades que se han denominado como competencias pero que, además, logran desarrollar tanto el *ethos*

del individuo, como la capacidad de deliberación sobre sí mismo y las estructuras políticas que le subjetivan.

En el presente capítulo se abordará los principales motivos y razones por las cuales se establece la noción de competencias como el paradigma dominante en la educación contemporánea, a través de la exégesis de las dos etapas del capitalismo en su ámbito laboral, la era industrial y la llamada era de la información, posteriormente, se hará la exégesis del paradigma computacional de la mente, el cual, como se mostrará es un derivado de las tecnologías de la información para, por último, hacer la exégesis de la noción de *parrhesía* y *phrónesis* en el ámbito educativo contemporáneo, con el propósito de poner en evidencia las formas ocultas de subjetivación, de tal forma que el individuo pueda percatarse de los instrumentos de poder de los cuales ha sido excluido.

5.1 Periodo industrial y periodo de la información

Algunos autores, como M. Castells (2002), C. M. Reigeluth (2016) o Marcela B. Zangaro (2013), explican que el capitalismo ha pasado por dos grandes periodos o fases de desarrollo en el ámbito capital-trabajo “una, claramente afianzada, que abarca desde los orígenes y consolidación de la industrialización hasta aproximadamente la década de 1970; otra, aún en formación y de carácter no generalizado, que se desarrolla desde aquella década hasta el presente” (Zangaro, 2013, 56).

De la misma forma, Castells considera que “este sistema tecnológico en el que estamos plenamente inmersos al comienzo del siglo XXI cuajó en los años setenta” (Castells, 2002, 86), sin embargo, esto no quiere decir que la primera etapa (la industrial) haya desaparecido en la actualidad pues existen elementos de ésta que se mantienen,

no obstante, ahora el énfasis está puesto en nuevos elementos o mecanismos de control del trabajo y de los trabajadores, los cuales se sustentan en una nueva gestión del saber.

Dentro de la lógica capitalista, saber hacer un trabajo implica utilizar los conocimientos en términos eficientistas, esto es, en términos que varían a partir de las relaciones vigentes entre capital y trabajo, la competencia y el desarrollo tecnológico. Asimismo, las estrategias de control deben asegurar que el trabajo se realice en función de la generación del valor bajo ciertas condiciones determinadas, al igual que la educación formal pues está supeditada a los criterios de la empleabilidad.

Para comprender lo anterior, a continuación se abordará las formas de gestión del saber, así como las formas de control del trabajo tanto en la llamada era industrial como en la era de la información, lo cual está íntimamente relacionado con lo que, posteriormente, se llamará la sociedad del conocimiento, pues como afirma Castells: “la gestión del conocimiento y el procesamiento de la información son esenciales para el rendimiento de las organizaciones que funcionan en la economía informacional global” (Castells, 2000: 216).

Para Castells hubo al menos dos fases en la llamada revolución industrial: la primera comenzó en el último tercio del siglo XVIII y se caracterizó por:

Tecnologías como la máquina de vapor, la hiladora el proceso Cort en metalurgia y, en un sentido más general, por la sustitución de las herramientas por las máquinas; la segunda, unos cien años después, ofreció el desarrollo de la electricidad, el motor de combustión interna, la química basada en la ciencia, la fundición de acero eficiente y el comienzo de las tecnologías de la comunicación, con la difusión del telégrafo y la invención del teléfono. (Castells, 2000: 64)

Esta fase industrial va acompañada de ciertos procedimientos jurídicos, económicos e ideológicos que se relacionan de forma directa con la producción en la cual “predomina el trabajo muerto por sobre el trabajo vivo. Esto significa que el trabajador debe adecuarse a los requerimientos técnicos de la producción y que su quehacer se limita a la ejecución de una actividad guiada por los dictados del capital fijo” (Zangaro, 2013, 57), esta situación determinó la gestión del saber en esta fase del capitalismo, pues impuso la necesidad de obtener el saber-hacer a partir de la práctica del oficio artesanal y así garantizar la organización del trabajo en función de la valorización.

Para lograr dicho objetivo, se tenía que despojar a los artesanos de este saber-hacer que les permitía controlar los tiempos de ejecución, lo cual se logró a través de una doble división del trabajo “la primera, entre los trabajadores que detentaban el saber para concebir cómo realizarlo y organizarlo, y aquellos que sólo ejecutaban las actividades previamente definidas. La segunda, entre los encargados de la ejecución misma, en cuanto cada tarea se subdividía a su vez en tantas acciones parciales como fuera posible” (Zangaro, 2013, 57), generando, de esta forma, la división entre trabajo intelectual y material la cual se estableció a partir de una lógica de puestos y calificaciones.

La calificación se determinaba estableciendo un modelo o estándar de prácticas que cada individuo debía realizar después de un proceso formativo basado en la adquisición de un conjunto de conocimientos y capacidades. La relevancia que tomó la calificación en esta etapa del capitalismo provocó que se generara un sistema de enseñanza que produjera y difundiera ciertos saberes básicos bajo una estructura de control de carácter jerárquico.

En esta estructura de control se le daba un lugar privilegiado a la disciplina entendida como “un dispositivo que, operando sobre el cuerpo y en el marco de las instituciones de secuestro como la fábrica o la escuela, permitió la expropiación del saber-hacer del trabajo calificado, la conversión de los individuos en cuerpos útiles y la introyección de las pautas de comportamiento adecuadas a los requerimientos de la sociedad industrial” (Zangaro, 2013, 58), como se puede observar, la estructura de dominio disciplinar no se reduce a la fábrica sino que se extendía tanto a la escuela y al sistema de salud.

En síntesis, podemos decir que la educación escolarizada se regía por los requerimientos del mercado de trabajo de la era industrial, misma que reflejaba en la escuela la estructura de control que predominaba en este periodo: la disciplina. Esta se implementó para expropiar el saber hacer propio de los gremios y artesanos a través de la división y subdivisión de los procesos. Así pues, el énfasis estaba puesto en el control de los procesos tanto laborales como educativos bajo una lógica de puestos y calificaciones.

Es evidente que en este periodo, al expropiar el saber-hacer artesanal, dividir a los trabajadores y los procesos de producción, la *phrónesis* y la *parrhesía* no podían tener un lugar en la educación escolar pues la deliberación y el hablar franco impedirían esta lógica de puestos y calificaciones.

En la fase informacional, en cambio, el trabajo adquiere un matiz o enfoque diferentes pues es “*informacional*” porque la productividad y competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento” (Castells, 2000: 121).

Es así que éste nuevo enfoque es de carácter inmaterial y, al contrario de la fase industrial, predomina el trabajo vivo donde la gestión del saber se centra en su utilidad entendida como la “capacidad cognitiva de interpretar y movilizar la información” (Zangaro, 2013, 58), esto tuvo como resultado un cambio en las condiciones de competencia mundial, lo cual desembocó en que las empresas modificaran sus estructuras organizacionales y los procesos de trabajo con el propósito de generar una flexibilidad que correspondiera con las demandas del mercado.

Lo anterior dio como resultado el aumento en el nivel de formación y la recuperación de los saberes expropiados, a través de la escolarización en masa y la difusión de las tecnologías de la información, es por ello que el “capitalismo cognitivo, plantea para la relación capital-trabajo un escenario en el que se generan nuevas prácticas de control [...] los saberes incorporados y movilizados por el trabajo vivo se convierten en la principal fuente de valor [...] la relevancia del trabajo vivo va a dar lugar a un reemplazo de la lógica de puestos y calificaciones por una lógica de proyectos y competencias” (Zangaro, 2013, 59).

Asimismo, esta lógica lleva a la desaparición de la división entre trabajo material e intelectual, por lo cual la evaluación del trabajo ya no será a través de criterios objetivos formales, sino “en función de la posesión actual y potencial de capacidades intelectuales y afectivas como la iniciativa personal, la capacidad de coordinación de saberes y desarrollo eficiente de la comunicación” (Zangaro, 2013, 59); y es ésta posesión real o potencial a lo que se le denominará competencias:

La noción de competencia se refiere a los aspectos del acervo de conocimientos y capacidades de los sujetos que son necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos por una situación determinada. Implican la evaluación del individuo según

su capacidad de movilizar y desarrollar sus posibilidades en situaciones de trabajo concretas y [...] Para identificar las competencias necesarias para un trabajo se parte de los resultados y de los objetivos deseados de la organización en su conjunto. Estos derivan en tareas y éstas en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas. (Zangaro, 2013, 59)

Es por ello que las competencias, tanto en el proyecto Tuning Europa como en su versión latinoamericana, se establecieron a partir de encuestas a empleadores y que los resultados de estas coincidían con los resultados de las encuestas a egresados del nivel superior o universitario pues, para ambos, lo más importante era lo requerido por el mercado de trabajo. No obstante, esto representa nuevas dificultades para la estructura de control, pues la disciplina queda superada frente a un trabajo que ya “no se materializa en un hacer corporal, directamente observable y potencialmente sistematizable, sino que se produce al interior de una experiencia cognitiva, afecto-subjetiva” (Zangaro, 2013,59).

Es por ello que, como mecanismo de control, se optó por una estrategia que vincule directamente los objetivos de trabajo con los objetivos del sujeto para que este se los apropie y desarrolle sus propias estrategias de autocontrol y, de esta forma, se desplaza el control del proceso en el que se enfocaba el capitalismo industrial, al control del resultado en el capitalismo cognitivo, garantizando así que los objetivos del capital se logren. De esta forma, los saberes incorporados y movilizados por el trabajo vivo no se limitan a su ejercicio dentro de la jornada de trabajo sino que se extienden a los tiempos sociales desdibujando las fronteras entre el tiempo de trabajo y de no trabajo.

De esta forma, el control disciplinario propio del capitalismo industrial va cediendo lugar a una biopolítica en cuanto la producción (tanto económica como de la subjetividad) pues se da al interior de la vida social misma ya que dicha producción es indisociable del

sujeto. De esta forma, el control de ambos (el sujeto y su producción) es imposible desde el enfoque disciplinario, por lo cual se recurre a reforzar el derecho de propiedad intelectual que permite apropiarse de los conocimientos y, al mismo tiempo, hacer que los trabajadores se apropien de los objetivos de la empresa volviéndose fieles seguidores (fans) de marcas y empresas, logrando así el control de los mecanismos de circulación del saber.

Lo anterior no implica que el poder disciplinar haya desaparecido y fuese sustituido por el biopoder, sino que ambos coexisten tanto en la etapa industrial como en la cognitiva, la diferencia radica en el énfasis que en cada etapa se le pone a cada tipo de poder. De esta forma, en la primera etapa el sujeto individual se regula mediante las disciplinas y al sujeto colectivo mediante la biopolítica, en la segunda, el control biopolítico se extiende también sobre lo individual pues el tiempo productivo aumenta y abarca también el tiempo social, lo cual permite ampliar los mecanismos de extracción de la plusvalía.

Es así que, por las razones ya señaladas, las llamadas tecnologías de la información y de la comunicación se han convertido en elementos primordiales en la etapa actual del capitalismo pues se encargan de producir los contenidos culturales de la mercancía, además le permite el control mediante el autocontrol que ejecutan los propios trabajadores. De esta forma, la información reconfigura los polos en los que se da forma a la biopolítica: cuerpo-máquina y cuerpo-especie. Es relevante señalar que “la relación cuerpo-máquina toma un nuevo impulso luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando esta se enrola dentro del pensamiento cibernético” (Bang, 2013: 80).

Este nuevo impulso se debió a las propuestas de Alan Turing, en su artículo de 1950 *Maquinaria Computacional e Inteligencia*, donde se aborda la analogía cerebro-

computadora y sobre las máquinas que piensan (Turing: 1985). En la actualidad se conserva la idea de la relación cuerpo-máquina conectada a amplios sistemas de comunicación donde la información circula libremente, lo cual trajo como resultado un nuevo modelo de sujeto, “este nuevo modelo de hombre debe basarse en la razón y el cálculo, como la computadora, para crear un vínculo social para existir y, para eso, necesita información. La representación del hombre como ser comunicativo [...], como un ser informacional [...] está estrechamente asociada a la metáfora que se establece entre el cerebro humano y la computadora” (Bang, 2013: 81).

Dentro de este modelo toman particular importancia los métodos para generar información como las encuestas y los *test*, ya que permiten la circulación de datos de forma instantánea esto se debe a que “si el ser está constituido por información (la teoría del ADN es un claro ejemplo de esto) es operable, manipulable y transferible” (Bang, 2013: 81) pues, detrás de estos datos están normas de vida que buscan ser controladas para encausar a los sujetos. Cabe destacar aquí que, como ya se explicó en el capítulo 2, el método elegido por *Turing* para establecer las competencias de un profesionalista fueron las encuestas y los *test*, que tienen como objetivo hacer de ellos sujetos transferibles a cualquier empresa de cualquier país, asimismo, como también se señaló en ese mismo capítulo, la parte teórica de las competencias tienen su origen en las ciencias cognitivas, específicamente en la analogía mente-computadora.

De dicha analogía surgirán los conceptos de saber qué (*know that*) y saber cómo (*know how*), mismos que son el fundamento, de la noción de competencias. La versión computacional del funcionalismo propuesta por Hilary Putnam (1997) está basada en la noción de Máquina de Turing la cual consiste en un mecanismo con un número finito de

configuraciones internas, donde cada una de éstas involucra un número finito de estados de máquina, en donde se escanea una cinta en la que aparecen símbolos. Es por ello que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son comprendidas “como ‘tecnologías simbólicas’ que operan con signos y no con objetos, que manipulan información y no materia, que alteran las relaciones temporales y espaciales de las personas físicas y jurídicas transformando más lo social que lo natural, donde los objetos son digitalizados y no naturales” (Bang, 2013. 82).

En resumen, en la etapa cognitiva del capitalismo la gestión de saber será en función de la utilidad, esto es, en función de la capacidad tanto cognitiva como afectiva real o potencial del sujeto, donde tanto el trabajo como la educación escolar se centrarán en proyectos y competencias pues, en ambos casos, el trabajo se produce al interior de una experiencia cognitiva la cual permitió la recuperación de los saberes expropiados, no obstante, al no poder ser controlada con la disciplina, se opta por un modelo computacional de la mente que permitió vincular los objetivos personales con los laborales y se apuesta por el autocontrol de los sujetos, controlando así el resultado en lugar del proceso del trabajo.

Así pues, lo que en la actual etapa del capitalismo denominan autogestión que, como ya se explicó, consiste aparejar los objetivos del sujeto con los del empleador y que le permite a este último pasar del control del proceso al control del resultado, genera una fisura en la cual se puede filtrar la *phrónesis* y la *parrhesía* ya que, como se explicó en el capítulo 4, puede generar los conocimientos y habilidades que establecen las competencias pero sin limitarse a ellas.

5.2 El Procesamiento Humano de la Información como paradigma educativo en la fase cognitiva del capitalismo

El paradigma del Procesamiento Humano de la Información la enseñanza es un proceso organizativo de estrategias, de tal forma es necesario que todas y cada una de las actividades del docente tengan como sustento una planeación estratégica y para ello debe tener claro en qué consiste y cuáles son sus características, pues de ello depende un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, una estrategia de aprendizaje es un procedimiento para aprender procedimientos, es decir, son los recursos que utilizamos para aprender cualquier tipo de contenido educativo, y lo que pretende es promover el pensamiento, la indagación y la reflexión optimizando el rendimiento de los estudiantes al hacerlos conscientes de tales procedimientos. (Gargallo, 2000: 135-169)

Así pues, lo que se pretende, en la llamada sociedad del conocimiento, es que los estudiantes lleguen a ser aprendices estratégicos, esto es, que aprenda a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea a realizar así como al contexto en el que ésta se halla, siendo capaces de localizar y seleccionar la información pertinente y automotivarse para trabajar.

Lo anterior es altamente relevante pues gran parte del fracaso escolar se le atribuye a la falta de capacidad de los estudiantes para aprender a aprender de forma eficaz ya que no disponen de suficientes habilidades metacognitivas y afectivas que le permitan procesar la información, es decir, autogestionarse. Se establece pues, que el estudiante

es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas, por tanto, dicha competencia debe ser considerada y desarrollada a través de un aprendizaje estratégico para una apropiación significativa de los contenidos curriculares.

Por estas razones, la función del profesor no se debe limitar a la mera transmisión de los contenidos, sino que son necesarias la planificación y la organización de los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para generar un aprendizaje significativo, es decir, su papel se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr que el estudiante aprenda a aprender y a pensar.

Como consecuencia de lo anterior se deriva que, para realizar una evaluación, se tiene que considerar los conocimientos previos, las estrategias cognitivas empleadas, las capacidades del estudiante, el tipo de metas que se persiguen, el grado de las interpretaciones significativas al que han llegado los estudiantes, así como los contenidos declarativos, procedimentales y de actitudes en la cual es muy relevante la autoevaluación.

Bajo esta lógica, las estrategias pueden definirse como los mecanismos de control de que dispone un individuo para dirigir sus formas de procesar la información y que facilitan la adquisición, el almacenamiento y recuperación de la misma. En consecuencia, las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales, es decir, son las metahabilidades que utilizamos para aprender (saber hacer) y que da como resultado un comportamiento estratégico en el que se pueden diferenciar tres niveles:

- Primero. Actividad refleja que se da en situaciones rutinarias de la vida cotidiana o académica que se ejecutan sin pensar primero lo que se va a hacer después.
- Segundo. Actividad estratégica que se da cuando se enfrenta a tareas o problemas complejos nuevos que presentan ambigüedades o incertidumbre.
- Tercero. Actividad de experto cuando se domina la resolución de tareas complejas.

De esta forma, para poder pasar del nivel dos al nivel tres se requiere:

- Fijar una meta u objetivo identificable
- Articulación consciente de las distintas fases y procesos de la actividad
- Control de la actividad cognitiva por parte del aprendiz
- Promover que la actividad sea no automática, sino controlada precisando la deliberación y la flexibilidad
- Vincular con contenidos de aprendizaje procedimental, conceptual y actitudinal.

Por otra parte, las estrategias deben de tener un proceso jerárquico, las cuales se tienen que implementar de lo simple a lo complejo; primero se implementan las operaciones y procesos básicos como la atención, memoria a corto plazo, a largo plazo y el pensamiento operatorio, las cuales serán la estructura de soporte, la base de los demás niveles.

En el segundo nivel, se ubican los conocimientos temáticos específicos así como las destrezas o hábitos de estudio; en el nivel tres, se establecen las estrategias de aprendizaje y las de apoyo como las afectivas-motivacionales; por último, ubicadas en la cúspide, las que integran la planificación, el control y la revisión de las estrategias de procesamiento de la información, estas son, las estrategias metacognitivas.

Como se puede observar, la perspectiva cognitiva es más amplia que la industrial pues no sólo considera el ámbito de los contenidos para fomentar la comprensión, la construcción de habilidades de orden superior de pensamiento, metacognitivas, el diseño basado en problemas e interdisciplinario o temáticas sobre ambientes de aprendizaje, sino también en el dominio afectivo.

Esta es una de las características del enfoque del procesamiento de la información que contrasta conceptualmente con la etapa de la industrialización, pues en ésta se pretende la homogenización de procesos, mecanismos y relaciones humanas, mientras que en la etapa cognitiva el énfasis se halla en la individuación de dichos procesos, aunque ambos fundados en criterios eficientistas como se puede observar en el siguiente cuadro comparativo (Reigueluth, 2016):

Era Industrial	Era Informacional
Estandarización	Personalización
Control centralizado	Autonomía con rendición de cuentas
Relaciones entre adversarios	Relaciones de cooperación
Toma de decisiones autocrática	Toma de decisiones compartida

Trabajar sólo para cumplir	Trabajar con iniciativa
Uniformidad	Diversidad
Comunicación de una sola vía	Comunicación en red
Departamentalización	Holismo
Orientación de las partes	Orientación de los procesos
El profesor en el centro	El estudiante en el centro

Se puede entender, por tanto, el papel fundamental que juegan la elaboración y reelaboración cognitiva en el aprendizaje, para ello la información se recibe en la memoria de trabajo o de corto plazo para, posteriormente, almacenarse en la de largo plazo, lo cual sólo sucede si lo que se va a memorizar es significativo.

Cuando se habla de conocimientos *significativos*, se hace referencia a las proposiciones que forman una red semántica en la cual se conservan los significados, a esto se le llama conocimiento declarativo (*know that*), mismo que es seguido por el conocimiento procedimental (*know how*) el cual se expresa en el reconocimiento de patrones y en la posterior realización de una acción determinada dirigida a la resolución de problemas.

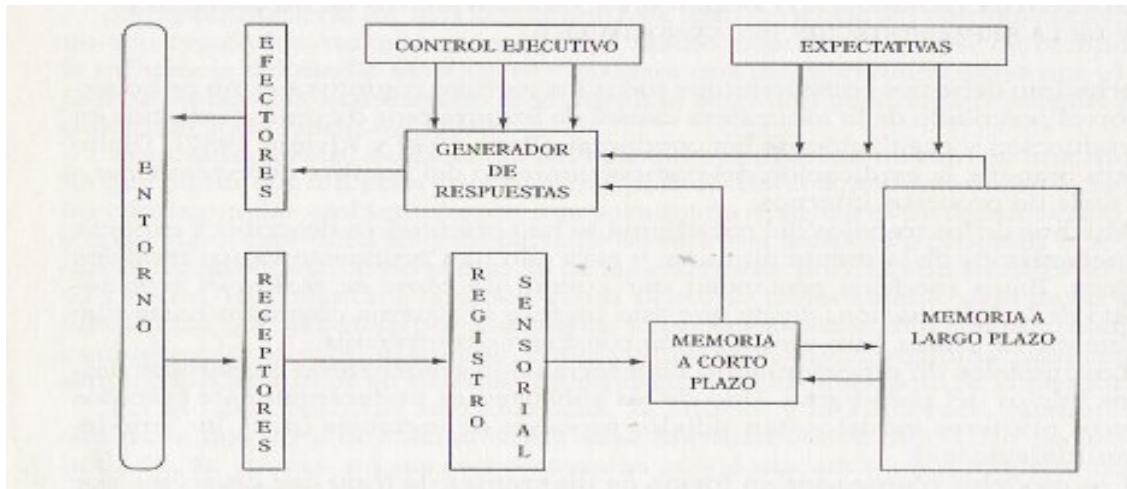
Así pues, si el aprendizaje es del significado y no del contenido, lo que importa es cómo se entiende algo y cuáles fueron las operaciones o procedimientos que se llevaron a cabo para desarrollar ese entendimiento, es decir, lo que interesa es que sea mentalmente elaborado, ya que dentro de este modelo se le considera de un grado superior en comparación a los de carácter mecánico. De tal forma, el ejercicio de las

habilidades adquiridas y su práctica repetida son elementos que hay que acoplar a la explicación de los significados.

Por tal razón, en la ejecución de una tarea se combinan una gran diversidad de procedimientos y en cuanto más se logra automatizarlos, tanto más se logrará un completo dominio de la tarea en cuestión, logrando así la resolución de problemas debido a que se cuenta o se dispone con un dominio de las secuencias y rutinas idóneas.

De esta forma, lo que se pretende es que el estudiante desarrolle, según esta concepción del aprendizaje, conocimientos, habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situaciones, lo cual no es otra cosa que formación del juicio práctico o prudencial (*phónesis*). De lo cual se deriva que, dentro de este paradigma educativo, “el estudiante es el trabajador, no el docente, ya que el docente es el diseñador del trabajo del estudiante (Reigeluth, 2016, p 11).

Así pues, se puede decir que este modelo cognitivo utiliza la analogía de la computadora. El modelo computacional se concibe como modelo de la mente en la que la cognición es el procesamiento de la información (esto es, la manipulación de símbolos basada en reglas).



Esquema del Procesamiento Humano de la Información (Tomado de Hernández, 2004).

Desde esta óptica, el aprendizaje depende de reglas locales que gobiernan las operaciones individuales, así como de reglas de cambio que gobiernan la conexión entre los estados. El proceso comienza con la memoria sensorial. Mantiene la información que ingresa a los receptores por un periodo máximo de dos segundos.

A partir de lo anterior es posible una serie de operaciones de atención selectiva que permiten el paso a la Memoria a Corto Plazo (MCP), la cual tiene una duración limitada de entre 15 y 30 segundos sin repaso y posee una capacidad limitada de almacenaje de 7 ± 2 unidades de información (chunks) y la cual se pierde fácilmente por falta de repaso o es desplazada por nueva información pero, cuando esta información se analiza semánticamente y se relaciona con la que está en la Memoria de Largo Plazo (MLP), la información se hace significativa y tiene una capacidad de almacenaje y duración prácticamente ilimitada.

La MLP es episódica, almacena recuerdos personales, vivencias, también es semántica, almacena hechos, conceptos, explicaciones, conocimientos declarativos (*Know that*), y procedimentales que están relacionados con el saber hacer (*Know how*),

las habilidades y destrezas. Es pertinente señalar que muy poca de la información contenida es copia exacta de la información percibida, sino que se trata de interpretaciones que el sujeto elabora en base a los conocimientos almacenados. Lo anterior permite que se elabore la información condicional/contextual, la cual se refiere al saber dónde, cuándo y por qué usar conceptos, principios, reglas, estrategias, habilidades, procedimientos etc. (Hernández, 2004: 127-129)

Una vez concluida la fase de ingreso en el procesamiento de información, este continúa con la fase de salida, la cual comienza con el Generador de Respuestas (GR), el cual Organiza la secuencia de la respuesta con la que se decida interactuar con el entorno. Para tal efecto, la información debe ser recuperada de MCP y MLP; la generación de la respuesta puede ser de dos tipos: Intencional o Automática. Después de que el GR organiza y decide el tipo de conducta que se va a ejecutar, entran en acción los Efectores que son órganos musculares y glándulas que efectúan las conductas responsivas.

Por último, el sistema que administra de manera consciente y deliberada estos procesos se denomina Control Ejecutivo (CE) el cual ejecuta el control metacognitivo del qué hacer, cómo y cuándo, generando una serie de Expectativas (metas y patrones motivacionales) para que el sistema de procesamiento opere con eficacia, esto es, que sea competente.

De esta forma, podemos decir que las competencias son una subclase de habilidades cognitivas o meta-habilidades cognitivas, pues es la habilidad de poder emplear los conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas para la resolución de los problemas que se nos presentan en la vida cotidiana, mismos que son, a la vez, detonadores del

desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, es decir, son detonadores del desarrollo de los significados.

Los principales autores que llevan al contexto educativo el Modelo del Procesamiento de Información son: Ausubel con su Teoría del Aprendizaje Significativo y Bruner con la Teoría de las Múltiples Facetas, las estrategias instruccionales, las estrategias cognitivas, metacognitivas y enseñar a pensar; y el enfoque de expertos y novatos. Mismos que establecen que el aprendizaje es un proceso elaborativo de información y la enseñanza un proceso organizativo de estrategias que se basa en la comprensión y la atribución de significados. Si el aprendizaje es del significado y no del contenido, lo que interesa es cómo se entiende algo y cuáles fueron las operaciones o procedimientos que se llevaron a cabo para desarrollarlo.

Por lo anterior se establece que el estudiante es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas, por tanto, dicha competencia debe ser considerada y desarrollada a través de un aprendizaje estratégico para una apropiación significativa de los contenidos curriculares.

Por tanto, la función del profesor no se limita a la mera transmisión de los contenidos, sino que son necesarias la planificación y la organización de los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para generar un aprendizaje significativo, es decir, su papel se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr que el estudiante aprenda a aprender y a pensar, esto es, que aprenda a procesar información.

Como consecuencia de lo anterior se deriva que, para realizar una evaluación, se tiene que considerar los conocimientos previos, las estrategias cognitivas empleadas, las capacidades del estudiante, el tipo de metas que se persiguen, el grado de las interpretaciones significativas al que han llegado los estudiantes, así como los contenidos declarativos, procedimentales y de actitudes en la cual es muy relevante la autoevaluación.

La autoevaluación es parte de las formas de autocontrol que deben desarrollar los estudiantes, asimismo, se puede observar que en la evaluación del desarrollo de competencias se pone especial énfasis en el resultado, es decir, el resultado es la evidencia del desarrollo de la competencia del sujeto cognoscente, mientras que el proceso de desarrollo puede ser diferente de un sujeto a otro y en ese sentido les es propio.

Resulta claro ahora, cómo es que el paradigma del procesamiento de la información que conforma la llamada sociedad del conocimiento, se relaciona con la fase informacional del capitalismo con el propósito de generar una relación directa de la escuela con las nuevas necesidades de la producción basada en el desarrollo de la tecnología de la información.

6. Conclusión General: Una concepción otra sobre la educación y competencias: entre *parrhesía* y *phrónesis*

Como se pudo observar en los apartados anteriores, la concepción sobre la cual se sustentan las prácticas educativas contemporáneas tiene su inicio en la década de los setenta del siglo pasado, misma que se estableció para satisfacer las nuevas demandas del mercado, pasando así de la fase industrial del capitalismo a la fase cognitiva o era de la información.

En esta nueva etapa tanto la gestión del saber, como las formas de control sufren modificaciones significativas pues el enfoque pasa de la disciplina aplicada a la población a la autodisciplina que cada sujeto hace de sí mismo; de igual forma, se pasa de una educación basada en la calificación y en la estructura jerárquica, a la educación basada en competencias y en la autogestión de carácter holística.

A pesar de que estos cambios suelen verse sólo de forma negativa por parte de gran parte de los académicos, también tienen una ventaja para la propuesta que en este trabajo se pretende realizar: por una parte, la autogestión y la autoevaluación del desempeño en sí mismas, pero también en cuanto ambas permiten la recuperación de los saberes expropiados y sometidos en la anterior etapa del capitalismo. No obstante, para que esto pueda realizarse requiere que el individuo posea altos niveles de formación, de lo contrario se corre el riesgo de sobre explotarse.

En primera instancia, la ventaja de la etapa cognitiva del capitalismo permite la auto gestión y la auto evaluación, además de la autorregulación del sujeto lo cual es propicio para pensar una educación otra basada en la noción de *parrhesía* pues esta noción es

inseparable de tres elementos: 1) los saberes, estudiados en la especificidad de su *veridicción*; 2) las relaciones de poder o los procedimientos por los cuales se gobierna la conducta de las personas, y 3) los modos de constitución de la persona a través de las prácticas de sí. Esto es, al examinar la noción de *parrhesía* puede verse la relación entre verdad, poder y sujeto. (Foucault 2011: 27)

Ahora es posible observar que la noción de *parrhesía* implica en su inciso 1) la autogestión del conocimiento científico-técnico que se presenta como discurso verdad, en su inciso 2) la autorregulación del sujeto como mecanismo de control, se optó por una estrategia que vincule directamente los objetivos de trabajo con los objetivos del sujeto para que este se los apropie y desarrolle sus propias estrategias de autocontrol y de esta forma se desplaza el control del proceso en el que se enfocaba el capitalismo industrial, al control del resultado; y en su inciso 3) la autoevaluación de la conducta, esto es, la evaluación del sujeto ya no será a través de criterios objetivos formales, sino en función de la posesión actual y potencial de capacidades intelectuales y afectivas como la iniciativa personal, la capacidad de coordinación de saberes y desarrollo eficiente de la comunicación. Esto quiere decir que una educación basada en esta noción abarca la parte práctica o el saber hacer que se plantea en una educación basada en la noción de competencias.

No obstante, la noción de *parrhesía* no se agota en estas tres dimensiones pues, además de la *alétheia* y el decir veraz; de la *politeia* y el gobierno y de la *ethopóiesis* (formación del *ethos* o formación del individuo), los cuales poseen una relación necesaria y recíproca, conduce a interrogarse por la verdad y la forma de acceder a ella, así como a

interrogarse sobre las estructuras políticas dentro de las cuales podrá o no afirmar su singularidad, es decir, conduce a recuperar los saberes expropiados y sometidos.

Por otra parte, la concepción de la educación en la etapa cognitiva, al establecer la analogía mente-computadora se basa en el enfoque Experto-novato, de igual forma el término *parrhesía* hace referencia a una habilidad y a unos conocimientos teórico prácticos los cuales son necesarios en aquellas personas que están a cargo de dirigir el esfuerzo que los otros realizan para construir una relación consigo mismos, esto es, un cuidado de sí.

Como se puede observar, la noción de *parrhesía* retoma e incorpora el discurso-verdad dominante, a saber, el conocimiento científico el cual se constituye como una serie de instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación y búsqueda, aparatos de verificación, que no pueden ser soslayados, no obstante, dicha noción también recupera los conocimientos expropiados y sometidos los cuales son no científicos, no tanto porque estén en contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino porque representan una insurrección contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad cognitiva.

Ahora bien, cómo establecer un equilibrio entre el discurso-verdad del saber científico y los saberes sometidos, a saber, los conocimientos eruditos y las memorias locales. Asimismo, cómo hacer que la *parrhesía* se ejerza prudentemente pues la formación del *ethos* es inseparable del cuestionamiento de la veridicción y de la estructura política dominante y para ello es menester el ocuparse de uno mismo y para ello requiere el

conocimiento de uno mismo, no obstante también requiere de coraje para atreverse a decir la verdad, lo cual resulta ser muy violento. Por tanto, requiere de una mediación que permita su moderación o mesura y para ello se requiere de la capacidad de juzgar en cada situación lo que es conveniente, la capacidad de deliberar acerca del término medio de las acciones y de los medios conducentes a los fines, es decir, requiere de la *phrónesis*.

Phrónesis no es ni *episteme* ni *techne* sino un hábito práctico acompañado de razón, el cual delibera no sobre las cosas necesarias, sino sobre las contingentes evaluando razones a favor y en contra de aquello que se quiere hacer, distingue y separa las partes de aquello que se quiere realizar, esto es, la deliberación va acompañada del análisis que requiere conocimiento, pero también de praxis concreta, es una virtud mixta: teórico-práctica por ello no se reduce a una *techne* (técnica) aunque también tiene su parte estratégica, instrumental o técnica.

Como se puede observar, la *phrónesis* satisface el requerimiento del el paradigma del Procesamiento Humano de la Información en donde la enseñanza es un proceso organizativo de estrategias pero va más allá del desarrollo de procedimientos pues también desarrolla la capacidad de juicio, esto es, la capacidad de deliberar sobre los pros y los contras de cualquier procedimiento no sólo en términos operacionales, sino en términos éticos y políticos. Además, permite la mediación entre el saber científico dominante y los saberes expropiados y sometidos a través de la analogía, como ya se explicó en el capítulo 4. En consecuencia, el cuadro del apartado 5.2, quedaría de la siguiente manera:

Era industrial	Era Cognitiva o de la información	<i>Parrhesía phronética</i>
Estandarización	Personalización	Singularidad/ autogestión
Control centralizado	Autonomía con rendición de cuentas	Gobierno de sí/ autorregulación
Relaciones de adversarios	Relaciones de cooperación	Relaciones analógicas
Decisiones autocráticas	Decisiones compartidas	Capacidad de juicio/deliberación
Trabajar para cumplir	Trabajar con iniciativa	<i>Áskesis/ ascesis/ melete</i>
Uniformidad	Diversidad	Analogicidad
Comunicación unidireccional	Comunicación en red	Diálogo intersubjetivo
Departamentalización	Holismo	Proporcionalidad
Orientación de las partes	Orientación de los procesos	Orientada hacia la <i>psykhé/ psicagogía</i>
Profesor en el centro	Estudiante en el centro	<i>Ethopóiseis</i> en el centro

Como se pudo observar en el presente capítulo, durante el siglo XIX y hasta la década de los setenta del siglo XX, la educación escolarizada se regía por los requerimientos del mercado de trabajo de la era industrial, misma que reflejaba en la escuela la estructura de control que predominaba en este periodo: la disciplina, cuyo principal propósito era expropiar el saber-hacer propio de los gremios y artesanos a través de la división y subdivisión de los procesos, por lo que el énfasis estaba puesto en el control de los procesos tanto laborales como educativos bajo una lógica de puestos y calificaciones.

En cambio, en la etapa cognitiva del capitalismo la gestión de saber se da en función de la capacidad tanto cognitiva como afectiva real o potencial del sujeto, donde tanto el trabajo como la educación escolar se centrarán en proyectos y competencias pues se

producen al interior de una experiencia cognitiva en la cual se tiene la posibilidad de recuperar los saberes expropiados, no obstante, al no poder ser controlada con la disciplina, se opta por un modelo computacional de la mente que permitió vincular los objetivos personales con los laborales y se apuesta por el autocontrol de los sujetos.

Por último, se mostró cómo las nociones de *parrhesía* y *phrónesis* son capaces de desarrollar en su totalidad los objetivos y propósitos del enfoque por competencias, como la autogestión del conocimiento científico-técnico, la autorregulación del sujeto como mecanismo de control, vinculando directamente los objetivos de trabajo con los objetivos del sujeto y la autoevaluación de la conducta; pero que, además, conduce a interrogarse por la verdad del discurso dominante y la forma en que se accede a esta, así como a interrogarse sobre las estructuras políticas dentro de las cuales podrá o no afirmar su singularidad, así como a recuperar los saberes expropiados y sometidos.

Asimismo, la *phrónesis* desarrolla un proceso organizativo de estrategias pero va más allá pues también desarrolla la capacidad de juicio, esto es, la capacidad de deliberar sobre los pros y los contras de cualquier procedimiento no sólo en términos operacionales, sino en términos éticos y políticos. Además, permite la mediación entre el saber científico dominante y los saberes expropiados y sometidos a través de la analogía.

Por lo tanto, a través de la propuesta alternativa basada en las nociones de *parrhesía* y *phrónesis* permiten establecer un enfoque alternativo desde una perspectiva de la filosofía de la educación, en lugar de verlo desde el enfoque de la economía, el comercio o la industria, es decir, en ésta propuesta el foco está puesto en el *ethos* del individuo per sin excluir la parte de la empleabilidad sino estableciendo un equilibrio entre ambos.

Como se pudo observar, las competencias están enfocadas exclusivamente a un ámbito o dimensión del ser humano, esto es, al ámbito del trabajo en su dimensión de “empleabilidad”, es decir, se pretende formar sujetos entrenados, intercambiables y capacitados para el mercado de trabajo, para las necesidades exclusivas de los posibles empleadores y, no obstante, se pretende hacer pasar este propósito como el objetivo propio del sujeto, es decir, que su realización como ser humano estriba y depende de qué tan competente sea para la “empleabilidad” pues esto le permitirá cierto tipo de interacción social en la cual sienta que ha alcanzado una cierta forma de realización, cuando en realidad se trata de internalizar formas de control al grado de que el sujeto las considera como propias.

Esto se ve claramente en la introducción, cada vez más frecuente en el ámbito escolar, de la autoevaluación del estudiante la cual se presenta con fines nobles como que el estudiante se conozca, sepa lo que ha logrado así como sus limitantes y sus áreas de oportunidad, sin embargo, lo que está oculto es que la autoevaluación es parte de las formas de autocontrol que deben desarrollar los estudiantes, ya que en la evaluación del desarrollo de competencias se pone especial énfasis en el resultado, es decir, el resultado es la evidencia del desarrollo de la competencia del sujeto cognoscente, mientras que el proceso de desarrollo puede ser diferente de un sujeto a otro y en ese sentido les es propio.

En la etapa denominada era de la información tanto la gestión del saber, como las formas de control, sufren modificaciones significativas pues el enfoque pasa de la disciplina aplicada a la población a la autodisciplina que cada sujeto hace de sí mismo;

de igual forma, se pasa de una educación basada en la calificación y en la estructura jerárquica, a la educación basada en competencias y en la autogestión de carácter holística.

A pesar de que estos cambios suelen verse sólo de forma negativa, también tienen una ventaja muy positiva para la propuesta que en este trabajo se ha hecho: por una parte, la autogestión y la autoevaluación del desempeño en sí mismas, pero también en cuanto ambas permiten la recuperación de los saberes expropiados y sometidos en la anterior etapa del capitalismo (era industrial).

Lo que se propone aquí es que ésta recuperación será posible si se desarrolla un proceso formativo basado en la noción de *phrónesis* y *parrhesía* las cuales implican no sólo la autogestión del conocimiento científico-técnico que se presenta como discurso verdad, como *veridicción*; la autorregulación del sujeto pero no como mecanismo de control externo que vincula los objetivos de trabajo con los objetivos del sujeto para que, de esta forma, se desplace el control del proceso, en el que se enfocaba el capitalismo industrial, al control del resultado como se plantea en la era de la información, sino como procedimiento con el cual el individuo se gobierna así mismo; y la autoevaluación de la conducta, pero no la evaluación a través de criterios objetivos formales ni en función de la posesión actual y potencial de capacidades intelectuales y afectivas como la iniciativa personal, la capacidad de coordinación de saberes y desarrollo eficiente de la comunicación, sino como decir veraz, como formación de cierta manera de ser, de hacer y de conducirse, es decir, el objetivo es el *ethos* del individuo, lo cual implica que la *parrhesía* al mismo tiempo que se desarrolla en torno al decir veraz, se encarna en un

conjunto de procedimientos que permiten inducir transformaciones en la *psiqué* del individuo que le permiten interrogarse por la verdad y la forma de acceder a ella, así como a interrogarse sobre las estructuras políticas dentro de las cuales podrá o no afirmar su singularidad, es decir, conduce a recuperar los saberes expropiados y sometidos.

No obstante, se pudo observar que la *parrhesía* tiene el problema de ser anti pedagógica pues la verdad se arroja de forma tajante y definitiva, de tal forma que se hace necesaria la *phrónesis* ya que desarrolla un proceso organizativo de estrategias, de análisis que desembocan en la capacidad de juicio, esto es, la capacidad de deliberar sobre los pros y los contras de cualquier procedimiento no sólo en términos operacionales, sino en términos éticos y políticos. Además, permite la mediación entre el saber científico dominante y los saberes expropiados y sometidos a través de la analogía.

Quizá para algunos pueda ser un contra sentido o hasta una contradicción el relacionar la *phrónesis* con la *pharresía*, esto es, que la deliberación impide el pleno ejercicio del decir veraz, del coraje de la verdad, sin embargo, esto no es así pues ambas son necesarias y complementarias tal como se puede observar en el caso de Sócrates el cual renunció a la actividad política no por miedo a la muerte y para escapar de ella, sino que se abstuvo debido a que esos peligros y no le habrían permitido ser útil a sí mismo y a los otros. Aquí se muestra que se tiene que poseer la capacidad de juzgar dónde y en qué momento se debe ejercer el hablar franco, por consiguiente, tanto la *phónesis* como la *pharresía* son necesarias para la formación de un individuo singular.

Bibliografía

Argudín Vázquez, Yolanda (2001) "Educación Basada en Competencias". En *Educar, Revista de Educación*. Nueva Época Núm 19 Educación y Evaluación, México.

Aristóteles (1986) *Ética Nicomaquea*. En *Obras*, Editorial Aguilar. Argentina.

Armstrong, D.M. (1968) *The Causal Theory of Mind*. En Guttenplan, S. (1994) *A Companion to the Philosophy of Mind*. Oxford: Blackwell.

Arriaga Juárez, Alfonso (2011) *La Mente Humana y el problema de las sensaciones*. Editorial Académica Española. Madrid.

Ausubel, David et. al. (1989) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivista*. Editorial Trillas, México.

Bang, Lucas (2013) "La tecnología de la educación y la comunicación en la producción de subjetividad". En *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano/1*, comp. Mercedes Ruvituso. UNIPE: Editorial Universitaria. Buenos Aires, Argentina. Pp. 79-84.

Beneitone, Pablo. Esquetini, Cesar. González, Julia. Marty Maletá, Maida. Siufi, Gabriela y Wagenaar, Robert (2007) *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto-Universidad Groningen. www.unideusto.org/tuningal.

Bengtson, Hermann (1986) *Historia de Grecia, desde los comienzos hasta la época imperial romana*. Trad. Julio Calonge. Editorial Gredos. Madrid.

Beuchot, Mauricio (1981) *El problema de los universales*, UNAM. México.

Beuchot, Mauricio (2007) *Phrónesis, Analogía y Hermenéutica*. FFyL-UNAM. México.

Beuchot, Mauricio (2009) *Tratado de hermenéutica analógica*. Hacia un nuevo modelo de interpretación. FFyL-UNAM-Ítaca. México.

Chalmers, Alan F. (1997) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Siglo XXI Editores. México.

Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Chomsky-Foucault (2006) *La Naturaleza Humana: justicia versus poder*. Katz Editorial. Argentina.

Churchland, P. M. (1992) *Materia y Conciencia*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Delors, J. (1996) “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Díaz Barriga, Ángel (2006) “El enfoque de las Competencias en Educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” En *Perfiles Educativos* Núm. 111, Vol. XXVIII. UNAM; México.

Díaz Barriga, Ángel (2011) “Competencias en Educación, corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 5, vol. II. IISUE, México.

Escurdia, M y Hansberg, O. Comps. (2011) *La Naturaleza de la Experiencia Vol. 1: Sensaciones*. UNAM, México.

Esposito, Roberto (2011) *Bíos, biopolítica y filosofía*. Amorrurtu editores. Argentina.

European Ministres Responsible for Higher Education (2009) *The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade*. Espacio Europeo de Educación Superior. www.eees.es/es/documentacion.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015) *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Foucault, Michel (1986) *Las Palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI editores. Argentina.

Foucault, Michel (2006) *Defender la Sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México.

Foucault, Michel (2007) *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Foucault, Michel (2011) *El Coraje de la Verdad*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Foucault, Michel (2011b) *El Gobierno de Sí y de los Otros*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Gadamer, Hans-Georg (2001) *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra, Madrid.

Gadamer, Hans-Georg (2002) *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme, Salamanca.

- García Prieto, Emilio (2008) "Competencias Básicas Comenius Grundtvig". Organismo Autónomo *Programas Educativos Europeos*. Madrid.
- Gargallo, Bernardo (2000) *Procedimientos, estrategias de aprendizaje: su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Ed. Tirant Lo Blanch, Valencia.
- González, Julia y Wagenaar, Robert (2008) *Tuning Educational Structures in Europa*. Universidad de Deusto. www.unideusto.org/tuningeu.
- Hernández Rojas, Gerardo (2004) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós, México.
- Herrmann, Ulrich (2015) "Educación y Formación durante la Ilustración Alemana". En Aguirre Lora, María E. *Introducción a la Pedagogía I*. Lic. En Pedagogía-DSUAYED, FFyL-UNAM. México.
- Jiménez, M., y Valle, A. (2015) *Biopoder y Educación. Gobierno de sí y decir veraz*. En Jiménez, M. *Contribuciones teóricas y filosóficas al pensamiento educativo*. Posgrado en Pedagogía-UNAM, México.
- Lema, José y Treviño, Esthela (2000), *El Problema de Chomsky*, en *Racionalidad: Lenguaje, argumentación y acción*, UAM-I/Plaza y Valdés. México.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999) *Declaración de Bolonia*. Espacio Europeo de Educación Superior. www.eees.es/es/documentacion.
- Putnam, H. (1997) *Minds and Machines*; en *Philosophical Papers*, Vol. 2, Mind, Lenguaje and Reality. Cambridge University Press.

- Quesada (1995) La Concepción Teleológica de los Estados Mentales y su Contenido; en Fernando Broncano Rodríguez (coord.), La Mente Humana. Editorial Trotta, España.
- Reigeluth, Charles (2016) Instructuinal theory and technology for the new paradigm of education. RED. Revista de Educación a Distancia. Número 50. 30 de septiembre de 2016. Consultado 28/02/2018 en <http://www.um.es/ead/red/50>.
- Santoianni, Flavia y Striano, Maura. (2006) Modelos Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza. Siglo XXI Editores, México.
- Smart, J.J.C. (1962) Sensations and Brain Processes. En Guttenplan, S. (1994) A Companion to the Philosophy of Mind. Oxford: Blackwell.
- Tardif, Jacques (2008) Desarrollo de un Programa por Competencias: de la intención a su implementación. Revista de Currículum y Formación del Profesorado 12,3, 1-16.
- Torres, A., y Vargas, G. (2010) Educación por Competencias ¿Lo idóneo? Editorial Torres Asociados, México.
- Turing, Alan, et., al. (1985) Maquinaria Computacional e Inteligencia, en Mentes y máquinas. Editorial Tecnos, Barcelona.
- Valle, Ana M. (2017) Artificios de equidad e inclusión educativa en América Latina. En Murga, M. Dogmas de la Educación. UPN, México.
- Veyne, Paul (2015) Foucault, pensamiento y vida. Paidós. México.
- Westera, W. (2001) Competences in Education: a Confusion of Tongues. Journal of Curriculum Studies, Vol. 33, No. 1, 75-88.

Zangaro, Marcela (2013) Capitalismo industrial y capitalismo cognitivo: gestión del saber y estrategias de control. En Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano/1, comp. Mercedes Ruvituso. UNIPE: Editorial Universitaria. Buenos Aires, Argentina. Pp. 57-63.