

Educación y contingencia. Perspectivas normativas sobre el futuro de las instituciones educativas

Román Rodríguez Salón

Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela

romrosa@yahoo.com

Resumen

Desde la sociología del riesgo, que, según Beck, marca la pauta de la teoría social, cabe preguntar cómo afectan las categorías *riesgo*, *flexibilidad* y *contingencia* a las instituciones educativas, para examinar cuál es su futuro y qué puede hacerse para lograr sus desafíos. Se utilizaron dos premisas teórico metodológicas: una normativa (la teoría del riesgo) y otra institucional, que analiza los cambios en la educación actual, para concluir que la adaptación a los mecanismos del mercado no es opción viable en la educación, y sólo sin prescindir de formar mentes de hombres vivos libres de todo poder ilegítimo, la Educación combatiría su actual desinstitucionalización. La preservación del profesor que trabaja en su escritorio y hace frente a la crisis de cohesión social y del estudiante que se responsabiliza por las demandas programáticas de aquél, protegen contra el porvenir contingente de las instituciones educativas.

Palabras clave: educación, contingencia, flexibilidad, modernidad.

Education and Contingency. Normative Perspectives on the Future of Educational Institutions

Abstract

From the viewpoint of the sociology of risk, which, according to Beck, sets the tone for social theory, this study asks how the categories of risk, flexibility and contingency affect educational institutions, in order to examine what their future is and what can be done to meet their challenges. We used two theoretical premises methodological rulers (the theory of risk), and other institutions, which looks at changes in education today, to conclude that adaptation to market mechanisms is not a viable option in education; and only without sacrificing the training of the minds of living men free from illegitimate power, will education combat its current deinstitutionalization. Preservation of the teacher working at his desk who faces the crisis of social cohesion and the student who is responsible for its programmatic demands, protect against the contingent future of educational institutions.

Keywords: educations, contingency, flexibility, modernity.

1. Pasado y futuro de las instituciones educativas. A modo de introducción

De la ensayística sociológica de Bauman (2004), Beck (2002), Giddens (2000), Sennett (2000) y Touraine (2000) pueden extraerse dos premisas estructurales de la sociedad contemporánea: a) se vive en medio de estructuras sociales constituidas y reguladas por poderes socio-económicos que tienden al desgarramiento de la solidaridad, poderes que buscan incansablemente su autonomía respecto a reglas jurídicas y a principios políticos y morales; b) se evidencia una modernidad que aglutina, al tiempo que se enfrenta al reto de administrar las tradicionales y las nuevas contingencias de la constitución social ordenada. Así pues, en un halo de la constitución social:

Lo que une a los seres humanos, y los vuelve iguales entre sí, es que todos, cualesquiera sea el nivel de renta o de educación o cualquiera sea el país de donde provienen, son proyectados en un mundo de mercados y de técnicas que traspasa sus ambientes de origen, sus valores y sus formas de organización, y en el que cada uno corre el riesgo de ser reducido a vivir eventos fragmentados, a zigzaguear de una situación a la otra perdiendo la unidad de la propia personalidad (Touraine, 2000: 61).

En el otro halo, esa solidaridad mediada por la correa de transmisión en que se ha convertido el Mercado no res-

ponde a métodos micrométricos que caracterizaban al viejo capitalismo; hoy “el acento se pone en la flexibilidad y se atacan las formas rígidas de la burocracia y la rutina ciega” (Sennett, 2000: 9), formas que sí eran accesibles al referido capitalismo. Este Mercado es producto de:

Perder los frenos, de la desregulación, la liberalización, la flexibilización, la creciente fluidez, la liberación de los mercados financiero, laboral e inmobiliario, la disminución de las cargas impositivas... o... de las técnicas de velocidad, huida y pasividad –en otras palabras–, técnicas que permiten que el sistema y los agentes libres no se comprometan entre sí, que se eludan en vez de reunirse (Bauman, 2004: 11).

Bajo la enseñanza de estos halos, se ha de reflexionar sobre el *futuro de las instituciones educativas*, no en sentido *astrológico* sino en el sentido de *¿qué se puede hacer desde las instituciones para lograr las metas de la educación del Hombre en el mundo de la contingencia y la flexibilidad, el mundo de la democratización y de la igualdad total?* En fin, importa interrogar *¿Si aún es posible una Educación que fije los contenidos del capital universal del conocimiento científico en las mentes y, acaso, corazones de los estudiantes, de manera que estos puedan, como mentes no preparadas pero capaces, tener ideas propias sobre tal capital y utilizarlo para desarrollar sus propios proyectos individuales de vida? A fin de dar respuesta a estas interro-*

gantes se diseñan y aplican **dos sendas teóricas y metodológicas**: a) una perspectiva normativa, que abarca las teorías del riesgo; y, b) una perspectiva institucional, que analiza los cambios en la pedagogía actual.

2. Cambios en la pedagogía y estructuras de riesgo y la contingencia

Respecto al tema del futuro de las instituciones educativas, a fin de notar el reto que la sociedad del riesgo y la contingencia trae para los profesores en todos los niveles del sistema de formación institucional educativo, importa abordar los dos cambios que, en la reflexión pedagógica, ocurrieron en la primera (I) y segunda (II) línea histórica de la modernidad.

I. En la Europa del final del siglo XVI “todos los llamamientos tenían la misma posición social básica: los méritos religiosos más altos y la perfección podían alcanzarse por medios seculares” (Parsons, 1974: 65), lo que incluye de suyo a la Educación y la Ciencia. La primera línea de la modernidad se proyecta hasta el siglo XVIII y se propone una *reflexión* que aunque restringida esté basada en el *principio de necesidad* baconiano: “volver a comenzar enteramente todo el trabajo de la inteligencia; impedir desde el principio que el espíritu quede abandonado a sí mismo, regularle perpetuamente, y realizar, en fin, como con máquina, toda la obra del conocimiento” (Bacon, 1984: 22). De modo que, en esa primera línea, la rigidez del método, “muy dogmática y autoritaria de la ciencia” (Ferry, 2008: 57) representa la característica nuclear de la educación y del conocimiento que han de tener las instituciones educativas.

II. En la segunda línea se quiebra la rigidez del *acceso* mientras se pretende conservar la rigidez del método. Para autores como Locke (1688), Rousseau (1762), Kant (1776) e incluso Hegel (1807):

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculco al mundo, se lo tienen que construir los demás... La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad... Así, pues; la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación... La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero

esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos. Pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho, ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todos sus caprichos (Kant, 2003: 29-30).

Aparece en la modernidad Ilustrada esa otra figura de las metas de la razón que condena la exclusión y la injusticia y pretende someter a todos, en libre voluntad, a los designios de la razón misma. Adviene la imagen de instituciones educativas universales, obligatorias y que se convierten en carga de la sociedad; con ello, se institucionaliza esa doble pedagogía de (i) integración al mundo de la socialidad moderna: Educación/socialización concebida conforme a la tesis según el cual “la acción del individuo está moldeada por el sentido objetivo proveniente de los acervos sociales de conocimiento y transmitido por las instituciones a través de las presiones que ellas ejercen para su acatamiento” (Berger y Luckmann, 1997: 43); y, (ii) al mundo del conocimiento (Pedagogía/investigación).

En este punto se hace presente esa metáfora de la educación originaria del proverbio chino (645 a.C.) que, hasta hace poco, estructuró buena parte de los fundamentos del aprendizaje permanente: *Para un año sembrad cereales. Para una década, plantad árboles. Para toda la vida, educad y formad a la gente.* De tal forma que, el futuro de las instituciones educativas se agavilla con estructuras administrables: un bagaje de capital intelectual construido sobre los *bancos de la Escuela*, de las instituciones de Educación media y universitaria; el provenir de las instituciones educativas se fijaba tanto en “la necesidad y ventajas de la transmisión del conocimiento de los docentes a los alumnos... [como en la capacidad de permear] al docente de seguridad propia, necesaria para esculpir la personalidad de los alumnos y, como el escultor con el mármol, se proponía que el modelo fuese siempre justo, bello y bueno, por tanto virtuoso y noble” (Bauman, 2005: 8).

3. Crítica y autocrítica.

Un futuro para las instituciones educativas

Entre tanto, es esa meta ilustrada de la autocrítica y del empuje a la perfección perpetua del método pedagógico la que hoy parece sucumbir ante los males de poner el acento

sólo en el binomio universalidad/horizontalidad: todos tienen acceso a la Educación, todos tienen derechos a una educación de calidad y sin exclusión, así habla la razón populista de nuestras sociedades democráticas (Laclau, 2006: 31-35), una razón que nunca nos ofrecerá herramientas para preguntar si, debido a las fuerzas de la flexibilidad y la contingencia, el bagaje de conocimiento producido por formas administrables de institucionalidad y pedagogía no está siendo desgarrado o desinstitucionalizado (y luego vuelto a reinstitucionalizar) para, con extensiones desatinadas, referir la educación tanto a principios y formas que no le pertenecen en todos sus ámbitos y con todas sus implicaciones (como la Justicia Social) como a asuntos que le son (o deben serle) extraños, como por ejemplo a los intereses del Mercado. Al respecto, parecen muy actuales las palabras de F. Nietzsche:

En el momento actual, nuestras Escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a **ampliar** y a **difundir** lo más posible la cultura, y, por otro, la tendencia a **restringir** y a **debilitar** la misma cultura. Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del Estado [o, acaso, de la Economía Flexible] (Nietzsche, 2000: 56)

Precisamente, esa razón populista que promueve la inclusión al margen de la reflexión sobre las posibilidades reales de las instituciones educativas y sobre la calidad del proceso pedagógico afectado por la masificación, esa agresiva forma de razón práctica, permite ver entre líneas el vaciamiento de las instituciones educativas que depara el futuro y que ya muestra sus primeras consecuencias materiales: “la reducción de la Cultura [contenida en instituciones educativas]” (Nietzsche, 2000: 58).

Y no es una crítica dirigida principalmente a la Educación venezolana, este es un proceso de vaciamiento general de las instituciones educativas de Occidente con el cual “la civilización actual concede a todo un aire de semejanza” (Horkheimer y Adorno, 1969: 193), y en el que “los esfuerzos tienden a ser evitados a menos que no se presenten acompañados de una cláusula que diga hacia un nuevo orden” (Bauman, 2005: 8); aún sin conocer qué tipo de orden.

Así, en la actualidad social constituida y regulada por reglas de Mercado y por las dificultades de su administración racional:

Los centros de enseñanza y aprendizaje son sometidos a la presión desinstitucionalizante y continuamente son persuadidos a renunciar a su propia lealtad a los principios del conocimiento (su existencia, para no hablar de su utilidad, es siempre puesta en duda), valorizando en cambio la flexibilidad de la presunta lógica interna de las disciplinas escolásticas. Las presiones vienen sea desde lo alto (el gobierno intenta responder a los caprichosos y volátiles desplazamientos del mundo económico [o, sea el caso, de los individuos que imbuidos del síndrome del privatismo económico y moral se hacen llamar ciudadanos]), sea desde abajo (de los estudiantes expuestos igualmente a los caprichosos requerimientos del mercado de trabajo y desconcertados por su naturaleza aparentemente casual e impredecible) (Bauman, 2005: 11).

En tal contexto de lo social las instituciones educativas, y las venezolanas no son la excepción, aparecen sometidas al sistema de poder imbricado en las formas tardo-modernas de flexibilidad, un sistema compuesto de tres elementos principales, a saber: “reinención discontinua de las instituciones, especialización flexible de la producción y concentración sin centralización del poder” (Sennett, 2000: 48). Un ejemplo de esto se puede ver en los tres literales que siguen:

- a. Las instituciones pedagógicas se verán continuamente reinventadas, y para ello basta observar los planes de la Asociación Alexander von Humboldt (2009) para la Educación en Europa en cuanto a la relación entre Humanismo, Ciencia y Sociedad: “la necesidad de innovación constituye hoy día una de las claves fundamentales para el desarrollo de las personas y de las instituciones. La ciencia y la tecnología configuran uno de los elementos clave de la innovación, pero necesitan involucrar a las instituciones, no solo de las que disponen de la ciencia, sino también de aquellas que usan los resultados de la misma” (Documento Humboldt 9, 2009: 14).
- b. Un caso similar puede observarse respecto a la especialización flexible de la producción en el Documento “Hacer de la Educación Permanente en Europa una Realidad”, publicado en 2001, siendo que en él se toma al aprendizaje permanente “en su rol de promoción de una fuerza de trabajo calificada, formada y **adaptable**... un cambio educativo se está volviendo cada vez más ligado al discurso de la eficiencia, de la competitividad, del costo/eficacia y de la responsabilidad y su objetivo declarado es de comunicar a la fuerza de trabajo la virtud de la flexibilidad, de la movilidad y de las competencias de base asociadas al empleo” (Unión Europea, 2001: 65).
- c. Progresivamente, la presión del mercado concentra mayor poder de direccionamiento de las instituciones

educativas sin que esto se traduzca en mayores responsabilidades del mercado respecto a la Educación:

El objetivo de la educación es [cada vez más] desarrollar trabajadores, vale decir, aumentar sus actuales prestaciones y prepararles para las tareas que puedan llegar a desarrollar en un futuro. Este desarrollo debe ser siempre determinado por la individuación de las competencias necesarias y por la gestión activa del aprendizaje del trabajador para un futuro a corto plazo, en relación con estrategias empresariales explícitas... El aprendizaje y el desarrollo parecen ser más importantes para la organización, sobre todo por razones de eficacia y competitividad, mientras que el punto de vista del ser humano, como tal parece no ser importante” (Bauman, 2005: 14).

En fin, las instituciones educativas actuales se enmarcan en procesos de constitución social (Giddens, 2006) basados en la reingeniería, la flexibilidad y la contingencia y, por tanto, parece inevitable seguir a Bauman (2005) y, a través de él, al gerencialista Ralph Waldo:

Cuando se patina sobre hielo delgado la salvación está en la velocidad. Sería bueno aconsejar a aquellos que buscan la salvación [de sus propias instituciones educativas] que deben moverse velozmente a fin de no arriesgarse a poner a prueba la resistencia del problema. En el mundo cambiante de la modernidad líquida, en el cual difícilmente las figuras lleguen a mantener la misma forma el tiempo suficiente como para garantizar confianza y solidificarse para proveer seguridad a largo plazo... caminar es mejor que permanecer sentado, correr es mejor caminar y surfear es mejor que correr” (Bauman, 2005: 9).

No obstante, antes de tomar partido por esta invitación de los procesos de flexibilización del *campo* de lo educativo, es necesario apuntar que la contingenciación de las instituciones educativas podría llevarnos a un *infierno más cruel* (siguiendo la metáfora de Italo Calvino en *Las ciudades invisibles*) y menos administrable, al hacer de la necesidad (del mercado) virtud (educación para el mercado) y del remedio (contingencia, flexibilización, desinstitucionalización y reinstitucionalización) un agravante de las patologías educativas y pedagógicas actuales.

4. A modo de conclusión

Así, la firme convicción de que referir los fundamentos de las instituciones educativas a principios que no sean la disciplina del estudio, la verdad como faro de guía, la libertad y la tolerancia de la discusión científica, la fundamentación racional del conocimiento científico y técnico, la protección y la reinversión del capital intelectual de la civilización y la formación racional del Hombre (como creía

Kant), representa un agravante (ambivalente) de la desinstitucionalización que afecta negativamente y que ensombrece el futuro de las instituciones de educación.

En efecto, cuando, por ejemplo, la educación resulta imbricada en los parámetros de la flexibilización termina prisionera de las circunstancias del mercado, con lo cual, el profesorado será reducido a la inestabilidad en el empleo (empleo temporal, igual que los del mercado) y, por las mismas razones, será reducido a trasmisor de un saber técnico: saber para la necesidad del mercado; en la misma lógica, el ciudadano recibirá una educación meramente técnica al servicio, igualmente, del mercado, que le conduce a objeto perdiendo la condición de sujeto.

El porvenir de las instituciones educativas quedará determinado por las razones que hoy día se logren fundamentar, en la propuesta de dos alternativas de reconstrucción de la institucionalidad educativa:

I. Por un lado, la esencia de las instituciones educativas queda deshecha cuando, ante sus retos, se responde integrándolas a la *flexibilidad* y la *contingencia contemporáneas*. Hoy día no se vislumbra más posibilidad de configurar el porvenir de las instituciones educativas sino en la voluntad y el empeño de cada actor de la Educación (desde arriba el Estado, desde abajo la sociedad, en el centro profesores, estudiantes y administradores), por construir su propia individuación, o sea, por “dar sentido general al conjunto de las situaciones y las interacciones que forman su existencia y que, por lo tanto, la transforman en una experiencia...” (Touraine, 2001: 60), de vida académica y profesional.

Frente al reto de las experiencias fragmentadas, de redes flexibles, de reingeniería continua, la reconstrucción de las instituciones educativas debe realizarse por la vía del *contrato social* de personas que, situadas en un *campo* de reglas imbricadas con los fines y medios de la razón científica, “tratan de cuidar y atender al capital intelectual total que compone una civilización... de recuperar continuamente lo que se ha perdido, restaurar lo que se ha descuidado, reunir lo que se ha disipado” (Oakeshott, 2001: 185).

De este modo, la Escuela y la Universidad deben auto-comprenderse reflexivamente como Sujeto, en el sentido de que su esfuerzo de sobrevivencia y de perfeccionamiento quede centrado en la concreta valorización de un objetivo humano y científico: construir instrumentos de conocimiento científico y eliminar los obstáculos frente a los derechos de libertad de cada miembro respecto a desarrollar sus proyectos de vida individual. Sólo recordando que la pedagogía forma mentes y corazones de hombres vivos cuyo destino es ser libres de todo poder ilegítimo, la Educación combatiría su actual desinstitucionalización.

II. Por otro lado, frente a la agresividad de la actual razón populista y a la propuesta de la vía fácil de responder a exigencias de Mercado a través de la *adaptación* a la flexibilidad y la contingencia del Ser y del Orden, no se puede optar por “cargar a los estudiantes [como afirman los Documentos más avanzados y actualizados de Educación Global] la responsabilidad de determinar la trayectoria de la enseñanza y el aprendizaje (y, por ende, de sus consecuencias pragmáticas) [lo que] refleja la creciente falta de voluntad de los discípulos de asumir compromisos a largo plazo reduciendo la ventaja de opciones futuras y limitando el ámbito de acción” (Bauman, 2005: 11).

En el ámbito del conocimiento la democracia no tiene cabida si por ella se entiende la horizontalización del *estatus* de cada quien allende las diferencias de poder o no vivir bajo la enseña de la ciencia: si bien la actividad pedagógica no ha de ser asumida sólo por ilustrados ni recibida sólo por genios, sí es parte de un proceso *complejo* que se asegura en la mesa del trabajo, en la imaginación de cada profesor y en la consciencia práctica según la cual “quien no es capaz de ponerse, por decirlo así, unas anteojeras y persuadirse a sí mismo de que la salvación de su alma depende de que pueda comprobar esta conjetura y no otra alguna, en este preciso pasaje de este manuscrito, está poco hecho para la ciencia” (Weber, 1971: 191).

Ciertamente, *no pueden sacarse de la manga* formas de interacción pedagógica en las que libre relación entre profesor-estudiante quede inexorablemente sustituida por relaciones de proveedor-cliente¹; por ello, *la adaptación* a los requisitos del Mercado no es una opción viable.

Cualesquiera que fueren los retos que la modernidad impone a la cuestión educativa, la vuelta a (o la preservación de) la experiencia del profesor que trabaja en su escritorio y que hace frente a la actual crisis de cohesión social, y a la experiencia del estudiante que debe hacerse responsable de las demandas programáticas de aquel y de las reglas y valores de la Escuela y la Universidad, es la única solución técnico-pedagógica posible para asegurar algún porvenir no-contingente de las instituciones educativas.

Porvenir que ha de inscribirse en una política de la civilización, según la cual, su objetivo es “la calidad de vida, cuya manifestación es el bienestar, y no sólo el bienestar, el cual, reducido a sus condiciones materiales [de mercado, por tanto] produce malestar” (Morín, 2009: 99).

Reconocimiento

Este trabajo se desarrolla en el marco del programa de investigación “Implicaciones Jurídicas del Derecho a la Igualdad en el Estado Social y Democrático de Derecho y de Justicia en Venezuela”. Financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes. D-395-09-09-A

Referencias

- BACON, Francis (1984). *Novum Organon*. Madrid: Orbis.
- BAUMAN, Zygmunt (2004). *Modernidad Líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Los Desafíos de la Educación: aprender a caminar sobre arenas movedizas*. Roma: Anicia.
- BECK, Ulrich (2002). *La Sociedad del Riesgo*. Barcelona, España: Paidós.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (1997). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- CALVINO, Ítalo (2012). *Las Ciudades Invisibles*. Barcelona, España: Minotauro.
- CASAS, Miguel (2005). Nueva Universidad ante la Sociedad del Conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2, Nº 2, pp.1-18.
- FERRY, Luc (2008). *Familia y Amor. Un Alegato a Favor de la Vida Privada*. Madrid: Taurus.
- GIDDENS, Anthony (2000). *Un Mundo Desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- GIDDENS, Anthony (2006). *La Constitución de la Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO Theodor (1969). La Industria Cultural. En, Bell, Daniel (Ed.). *Industria Cultural y Sociedad de Masas*. Caracas, Monte Ávila. pp. 193-251.
- KANT, Immanuel (2003). *Escritos sobre Pedagogía*. Madrid: Aral.

1 Según Miguel Casas: “Un cambio trascendental en estos procesos se refiere a la destacada importancia que se le asigna ahora al aprendizaje y al alumno, en contraste con el tradicional énfasis que siempre se había puesto en la enseñanza y en el docente. El papel del docente cambia y, en vez de ser quien centra la información, pasa a ser un guía, un tutor y un orientador para el alumno y su aprendizaje” (2005: 5). Como si en la relación moderna entre profesor y el estudiante estas funciones no fueran parte de la práctica cotidiana de *ser un docente eficiente*. *Ello sólo permite observar que en la actividad educativa y pedagógica moderna, la “revolución” de prácticas alternativas como las Tecnologías de la Comunicación e Información o la enseñanza basada en lo que el estudiante desea aprehender y comprender se paga con una creciente decadencia de la Cultura que es inherente a la formación de las instituciones Educativas.*

- LACLAU, Ernesto (2006). **La Razón Populista**. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- MORÍN, Edgar (2009). **Para una Política de la Civilización**. Madrid: Paidós.
- NIETZSCHE, Friedrich (2000). **Sobre el Porvenir de las Instituciones Educativas**. Barcelona, España: Tusquets.
- OAKESHOTT, Michael (2001). **El Racionalismo en la política**. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- PARSONS, T. (1974). **El Sistema de las Sociedades Modernas**. México DF: Trillas.
- SENNETT, Richard (2000). **La Corrosión del Carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona, España: Anagrama.
- TOURAINÉ, Alain (2000). **Igualdad y Diferencia**. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENÉNDEZ PELAYO (UIMP). **Humanismo, Ciencia y Sociedad** (2009). Documentos Humboldt 9. Alcalá de Henares-España
- WEBER, Max (1971). **El Político y el Científico**. Madrid: Alianza Editorial.
-