

Epistemología de la Educación y la Pedagogía de Gabriel Ugas

Elys Rivas

UPEL-IMP Extension Académica Guanare

rielys@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 15, Nº 1 y 2
Junio - Diciembre 2015
pp 9-15

Recibido: Sep. 2015
Aprobado: Oct. 2015

Resumen

El presente estudio aborda la construcción de un cuerpo interpretativo acerca de la obra de Gabriel Ugas titulada "Epistemología de la Educación y la Pedagogía". Para ello se abordó la realidad objeto de estudio desde la investigación descriptiva-analítica, manifestándose a través del enfoque hermenéutico, el cual se encaró haciendo una lectura crítica a la obra de Ugas. Para lograr el resultado del estudio, ofrece algunas orientaciones epistemológicas actuales, sin dejar de brindar algunas opciones para abordar el proceso de producción de conocimiento. Se concluye que el aporte de Ugas gravita en apreciar la epistemología como disciplina, estableciendo la diferencia entre el científico y el epistemólogo, hasta llevarnos por los discursos de la educación y la pedagogía.

Palabras clave:
Epistemologías;
Educación;
Pedagogía.

Epistemology of Education and Pedagogy by Gabriel Ugas

Abstract

This research considers the construction of an interpretative body about the work "Epistemología de la Educación y la Pedagogía" written by Gabriel Ugas. To make that possible, it was addressed the reality of the subject study through a descriptive-analytical research by the hermeneutical approach which was reached making a critical lecture of the Uga's work. To reach the result of the study, it was offered certain current epistemological orientations without letting behind some alternatives to consider the process of producing knowledge. To conclude, the contribution of Ugas is concerns in appreciating the epistemology as a discipline through stablishing the difference between the scientific and epistemological sphere until going towards the speeches of education and pedagogy.

Key words:
Epistemologies;
Education;
Pedagogy.

Épistémologie de l'Éducation et la Pédagogie par Gabriel Ugas

Résumé

Cette recherche considérée la construction d'un corps interprétatif sur l'oeuvre "Epistemología de la Educación y la Pedagogía" écrit par Gabriel Ugas. Pour accomplir l'investigation, c'était abordée la réalité de l'objet d'étude à travers du point de vu herméneutique qui a été affronté faisant une lecture critique de l'oeuvre faite par Ugas. Pour atteindre le résultat de l'étudie, c'était offert quelques orientations épistémologiques actuelles sans laisser de donner quelques alternatives pour considérer le processus de production de connaissance. C'est terminé que l'apport de Ugas est focus en apprécier l'épistémologie comme une discipline établissant la différence entre le domaine scientifique et épistémologique pour aller jusqu'à les discours d'éducation et de la pédagogie.

Mot clefes:
Epistémologies;
Éducation;
Pédagogie.

Introducción

La obra de Gabriel Ugas se caracteriza por ser de corte estrictamente académico; es una función meta-pedagógica de las ideas del autor mostradas a través de una de sus obras más importantes “Epistemología de la Educación y la Pedagogía” (1995). El texto muestra a un Ugas categorizador y analítico, desmembrando todo el hilo conceptual y mostrando una cara de la epistemología más aguda y vinculante con el conocimiento científico-social-educativo. La obra se pasea por los autores más importantes del siglo XX, y recrea en cada uno de ellos sus aportes, sus métodos y su postura crítica ante la sociedad.

Se persigue, a todas estas, visualizar el papel teórico y metodológico que ha caracterizado a Ugas, en un tiempo histórico cada vez con mayor incertidumbre y caos, en lo que respecta a la relación del hombre con sus semejantes y con su entorno natural y cosmopolita.

I

En cualquier diccionario se encuentra que “la ciencia es el conocimiento cierto (o probable) de las cosas por sus principios y sus causas”. Eso como simple respuesta a la posible pregunta, ¿qué es la ciencia? Desde este punto de vista, se percibe, no sólo en esta breve definición sino en otras más amplias y menos escuetas, según Ander-Egg (1978), la ciencia lo que persigue no es otra cosa que la búsqueda de la verdad.

Por supuesto Ramírez (1988), asume que “lo que hace que la ciencia sea un conjunto de conocimientos verdaderos es la sujeción a los criterios de verdad que esta misma ciencia ha establecido como válidos. Entre estos el más importante y desde el cual se desprenden todos los demás, ha sido el de la Correspondencia o Fidelidad a la Realidad” (p.77).

Ahora bien, con esto se quiere dejar sentado que se hace referencia no a la verdad del sentido común, sino a la verdad fáctica, la que se apega a los hechos, es decir, que se apoya en la referencia empírica. No obstante, es necesario ir más allá de la simple referencia empírica, obviando, por supues-

to, los juicios valorativos; naturalmente en pro de la objetividad del quehacer científico. Porque como reconoce Sabino (1986), “el conocimiento científico es aquel que se elabora buscando la objetividad” (p.66).

Ciertamente, si el “emporio” de la ciencia se erige para aglutinar los medios mediante los cuales se ha de abordar el estudio que no persigue otra cosa sino la búsqueda de la verdad fáctica, el mismo no puede desarrollarse de manera arbitraria. En este sentido, la ciencia opera apoyándose en lo que se denomina Método Científico. Este “instrumento” se desenvuelve dentro del contexto de un marco determinado, empleando diversos elementos que le permiten obtener los recursos intelectuales necesarios para desarrollar la intrincada tela de araña con la cual se abordarán los diversos hechos para, finalmente, poder comunicar los respectivos descubrimientos que paulatinamente vayan aflorando.

Ahora bien, un aspecto importante a aclarar es el concerniente a proponer la ciencia como la única vía para abordar el conocimiento y, en última instancia, la verdad fáctica, pues, se ha llegado a pensar que la misma no es más que una “expresión del fetichismo científicista”. Aun cuando se llega a discernir entre lo que eso significa el conocimiento vulgar y el conocimiento científico. Diferencia que, por lo demás, “no es cualitativa sino de grado”.

Es válido reconocer, al respecto, que el saber científico no surge de la nada; al contrario va acumulando una diversidad de elementos con los cuales procede a aglutinar conocimientos dispersos que, de un modo u otro, le permiten ir aproximándose hasta una determinada realidad. Por lo tanto, todo este conglomerado de “partículas” comienza a sedimentarse hasta permitirle al artesano intelectual discernir entre los instrumentos a utilizar, los que ha de emplear para delimitar los objetivos a estudiar. Cabe destacar, sin embargo, que el saber científico no emerge aislado y desconectado de la realidad; al contrario, posee su raíz existencial desde cuyo contexto construye la respectiva escala de valores con la que se aproximará hasta la verdad fáctica.

Esto da a entender que toda actividad humana posee su contexto social. Por lo tanto, el quehacer científico, como actividad, igualmente no escapa al orden social. Pues, ella involucra a su entorno y en él funda su comunidad. La comunidad científica. De hecho, el hombre de ciencia ve al medio y descubre la posibilidad de mejorarlo, de hacer de él un “mecanismo” perfectible.

En este nivel de elaboración el conocimiento científico, como conjunto de ideas, no sólo ha establecido los medios de indagación, sino que ha alcanzado el modo de conocer los diversos procedimientos metódicos para llegar hasta la formulación de un sistema conceptual que le permitirá determinar cuáles son los alcances de la investigación social. Consideración que es asumida por los antes citados Kedrov y Spirkin (1967), al plantear que “el concepto de ciencia se aplica tanto para denominar el proceso de elaboración de los conocimientos científicos, como todo el sistema de conocimientos, comprobados por la práctica, que constituyen una verdad objetiva, y también para señalar distintas esferas de conocimientos científicos en diferentes ciencias. Dado que la ciencia moderna es un conjunto extraordinariamente subdividido de ramas científicas diversas”.

Ahora bien, el sistema teórico de la ciencia, consciente de la relación entre la teoría y la realidad, porque la ciencia, afirma Sabino (1986), significa tanto una actividad, la de producir cierto tipo de conocimientos, como los métodos que la definen y la encuadran, así como un producto, es decir, el conocimiento adquirido mediante tal actividad y tales métodos”. Inclusive, los procedimientos metódicos para construir los respectivos razonamientos lógicos con los cuales el sistema conceptual llega al conocimiento de la verdad fáctica, forman parte de los caracteres de homogeneidad, donde se forman los pensamientos y nacen las ideas.

Finalmente, es indudable que la ciencia como saber ha desempeñado y desempeña un papel fundamental en el crecimiento, desarrollo y progreso de la humanidad. Y el hombre como elemento constructor y generador de ideas que permiten obtener nuevos conocimientos. De hecho, el conocimiento científico, para mal o para bien de la humanidad, ha

desarrollado el sistema conceptual que ha generado las ideas que han motorizado la transformación la historia del hombre.

II

En un aspecto puntual, Gabriel Ugas en su obra *Epistemología de la Educación y la Pedagogía* (2005), parte del estableciendo de la diferencia entre el científico y el epistemólogo, hasta llevarnos por los discursos de la educación y la pedagogía, como orientación que brinda algunas opciones para abordar el proceso de producción de conocimiento.

El científico, destaca Ugas (2005), estudia realidades; el epistemólogo estudia las herramientas del científico, sus métodos, sus lógicas, mientras que el científico se limita a utilizarlas. La epistemología estudia la ciencia para prescribir criterios de cientificidad, por eso especula para entender el conocimiento científico en sí mismo, cómo es, no cómo debería ser. “...La epistemología es abstracta, en tanto sus principios se reconocen por reflexión, no por experimentación u observación y juzga su validez y su alcance” (p.55).

En pocas palabras, la epistemología invita a teorizar y a reflexionar. Y en el caso del investigador es fundamental este proceso, el cual se apoya en los aspectos de la epistemología como herramienta generadora de conocimiento, ese viaje por el que lleva Ugas (2005), en su obra, es precisamente para ofrecer todo el abanico de opciones para hacerle frente al proceso del conocimiento. Claro está este proceso vincula la especulación filosófica emanado tanto de la Gnoseología. De ahí por qué la breve presentación para iniciar este ensayo sobre la ciencia, dado que como afirma Ugas “las orientaciones epistemológicas son formas de estudiar la ciencia”.

En este sentido, el investigador no puede estar desvinculado de la realidad o de lo que llega a denominar Toffler (1991) “las nuevas realidades”. Particularmente en el mundo del conocimiento. Dado que lo ontológico forma parte fundamental de esa especulación filosófica. No en balde “el presente es la clave de la interpretación del pasado”.

De modo que es indispensable revisar algunas orientaciones epistemológicas actuales porque uno

de los aspectos fundamentales a tomar en cuenta no es la postura que se asuma frente al conocimiento, sino la posibilidad de sustentar dicha postura. En otras palabras, la necesidad de defenderla frente a otras consideraciones epistemológicas. Así lo sostiene Popper (1967), -citado por Ugas- cuando afirma que “en la ciencia no podemos llegar a saber con propiedad nada, solo podemos conjeturar, pero no podemos aceptar cualquier clase de conjetura, solo las que han demostrado su temple”.

En un aspecto concreto, el investigador visualiza la realidad debe ser asumida con toda la responsabilidad que la misma implica. Puesto que al momento de generar conocimiento, de generar teoría, la postura onto-epistemológica será la herramienta básica para hacerle frente a otras especulaciones filosóficas emergentes. Esto porque una teoría paradigmática no se compara en forma directa con la realidad, ni tampoco se rechaza si no se corresponde completamente a ella; “...en realidad, por definición, ninguna teoría se corresponde de manera completa a la realidad. Siempre quedan problemas que no puede resolver o que resuelve mal” (p.56).

Ugas (2005), abordar la producción de conocimiento, haciendo énfasis en la teorización, donde debe sumergirse todo investigador si quiere crear nuevas ideas. En este punto lleva a transitar por varios modelos en los que cada investigador, en su oportunidad, puede apoyarse. Todo, se insiste en ello, con la intención de sustentar, de sostener la postura frente al proceso de producción de conocimiento. En esto se debe estar consciente ya que no es otro el interés sino producir conocimiento, y conocimiento nuevo.

III

Ugas (2005) cierra su obra, después de este viaje por el mundo de la epistemología, con una serie de artículos que él denomina los “Discursos de la Educación y la Pedagogía”; quizás este sea el punto neurálgico de toda la obra. Y donde se centra el interés en el sentido que desde aquí se puede especular con la educación de adultos como proceso. Además, en nuestro caso, se persigue la redefinición o reconceptualización del concepto de adulto. Justamente esto

es uno de los aspectos de Ugas Fermín en esta última parte de la obra; un llamado a repensar el discurso pedagógico. A revisar su conceptualización. Y en nuestro caso también estamos llamados a revisar la teoría Andragógica expuesta hasta ahora. Si queremos alcanzar un discurso epistemológico que permita afianzarla como ciencia de la educación de adultos.

En este sentido Ugas (2005), inicia su debate al respecto señalando: “cuando un concepto es utilizado para referirse a un gran número de cosas o muchos términos se refieren a la misma cosa de múltiples maneras, el discurso se hace ambiguo y tiene tantas interpretaciones como autores hagan uso de ellos. Un ejemplo es el sin número de interpretaciones del término Pedagogía y el amplísimo conjunto de actividades a las que se refiere el concepto de Educación”. De aquí parte la postura del autor para asumir el planteamiento para sostener la necesidad de repensar el discurso Pedagógico y la Educación. A esto agrega: “dado que Pedagogía y Educación se refieren a diversas actividades (instrucción, adiestramiento, aprendizaje, comportamiento) se presentan y plantean confusiones que tienen consecuencias para su construcción teórica” (p.85).

Sin embargo, antes de proseguir es pertinente añadir algunos aspectos en relación a la educación que pueden ayudar a comprender el planteamiento del autor en cuanto a la necesidad de repensar la Pedagogía y la Educación. Corolarios que según él están enfrentados en una crisis y de aquí la importancia de su reevaluación y reconceptualización. Consideraciones que se comparten y por ello estos comentarios que se agregaran con el propósito de reafirmar esa necesidad de redefinición de los procesos Pedagógicos y Educativos.

Así tenemos que el hombre no es un “*ser en sí*”, sino un “*ser para sí*”; o lo que equivale a decir que el hombre no es un ser realizado, sino un ser para la realización. De modo que al hombre le son dadas su esencia y su existencia, pero en forma inacabada, imperfecta. Pero también le es dada la libertad. Su libertad para realizarse. Para ser lo que quiera ser. Este es el desafío del hombre una vez que tuvo la noción del bien y el mal. En este sentido, solamente el hombre es dueño y señor –responsable- de su destino.

Esta situación puede ser una desventaja, pero también una ventaja para el hombre. Dado que si no está realizado, entonces tiene el desafío de realizarse. De construirse. De formarse. Y de llegar a ser lo que él quiera ser. Pues se entiende que el hombre no es nada: nada más que posibilidades. Una posibilidad perfectible en cuanto hombre. Y esto sólo es factible a través de la educación. Porque “la educación –como ha señalado Savater (1998)- tiene como objetivo completar la humanidad del neófito”. En efecto, para Velasco (1970), “la perfección del hombre, en tanto hombre, es el fin de una actividad educativa que ciertamente se verifica en el tiempo y en diversas circunstancias; pero que recae sobre un sujeto poseedor de una esencia no determinada por el tiempo” (p.21).

Los animales se adiestran, se entrenan, se domestican. Sólo el hombre es educable. Ya lo ha dicho Velasco (1970): “La educación es una actividad intencional del hombre y para el hombre en estado de desenvolvimiento, con objeto de prepararle para la vida”. En cambio, los animales están condicionados para realizar lo estrictamente necesario. En su artículo “Avispas, humanidades y Universidades”, Dessiato (1997), decía: “La avispa sabe hacer lo suyo (construir el túmulo, cazar el grillo, arrastrarlo, congelarlo, ponerlo adentro), pero sólo sabe hacer lo suyo. En otras palabras, la avispa sabe estrictamente lo necesario” (p.34). Y esto no sólo es válido para la Avispa Sphex, sino para todos los animales. El hombre no. El hombre, por el contrario, está para realizar nada. Y sin embargo, posee la capacidad para llegar a ser todo lo que quiera ser. Por ello, se afirma, sin miedo a equívocos, que el hombre es una posibilidad. Una gran posibilidad de realización.

En este sentido, Velasco (1970), afirma: “El hombre no ha de conquistar su esencia; pero si tiene la misión de realizarla. Y esta realización de su esencia habrá de hacerla en la justa medida de las disponibilidades que tiene y de las posibilidades que las circunstancias le ofrezcan. La esencia –y lo mismo la existencia- le ha sido dada al hombre; pero no se le ha dado perfectamente actualizada. El cometido de la educación habrá de consistir en la realización de las posibilidades perfectibles que tiene el hombre” (p.38).

No obstante, se debe reconocer que la educación para ser auténtica no puede ser un proceso aislado. Al contrario, debe ser un proceso integral. Significa que debe incluir tanto aspectos espontáneos como institucionales. Sólo así será real. Valde. Sólo así puede cumplir su cometido que no es otro que el de formar al hombre. Esto se afirma porque “el proceso educativo parece surgir, uniformemente, en todos los grupos sociales y en cualquier etapa de su desarrollo, plasmado en dos formas: o bien se encuentra concentrado en instituciones sociales especiales y en sistemas organizados de estas instituciones escolares, o bien se difunde por todo el grupo social o por algunos subgrupos del mismo, que en realidad ejercerían la función educativa de un modo espontáneo, no organizado, en instituciones especiales dentro de la vida colectiva”. En pocas palabras, la educación espontánea y la educación institucionalizada son dos maneras que la sociedad tiene de actuar sobre el individuo para lograr su perfeccionamiento.

Así, cuando se hace referencia al proceso espontáneo, no se pretende sino involucrar esa educación que se recibe en el hogar. A través de un contacto directo. Sin tecnicismos. Sin métodos. Sin referentes epistemológicos. Solamente mediante un aspecto consuetudinario y que, no en balde, viene de generación en generación. Incluso puede rallar en lo trivial. Puesto que va desde aspectos que incluyen cómo debe sentarse una niña decente, hasta no introducirse el dedo en la nariz cuando estás en la mesa; pasando por tú actitud frente a los mayores; no se habla con la boca llena y, finalmente, cómo debes tomar los cubiertos al comer, etc. Esto sólo por señalar algunos de los aspectos que se pueden enseñar en el hogar y que hoy, con el desmoronamiento de la familia como célula fundamental de la sociedad, se ha perdido. De aquí que el señalamiento que se hace de la necesidad de rescatar los valores, los principios, la moral, la ética, no es otra cosa que ir hacia el rescate de la sociedad.

Por lo demás, cuando se habla de educación formal, institucionalizada, no se pretende sino reconocer aquella que se recibe desde el nivel inicial hasta la Universidad. Donde el docente se transforma en un intermediario entre el conocimiento y el educan-

do y pasa a ser un facilitador. Lo que, en otras palabras, no viene a ser más que un orientador. Por eso hoy más que en otro tiempo, según Drucker (1974), “el maestro motiva, dirige y estimula. Se convierte en un líder y un recurso”.

Situación que en lugar de aligerar la labor del docente la complica. Dado que como orientador en el aula este requiere, ahora, de una mayor preparación intelectual. De un gran barco de información para navegar sobre el océano de conocimientos que representa la educación. Sólo así se puede desarrollar la creatividad. Solo así se puede cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que hoy plantea un aprender a aprehender, aprender a desaprender, aprender a crear y, finalmente, aprender a ser. Y ciertamente, ya lo señaló Subero (1968), solamente enseña quien sabe.

Todo esto asumido bajo los criterios expuestos por Descartes (1983), en su obra “El Discurso del Método”, donde plantea: “Aprendí a no creer demasiado firmemente en nada de lo que hubiese sido persuadido sólo por el ejemplo y la costumbre; y así me libere poco a poco de muchos errores que pueden ofuscar nuestra luz natural y hacernos menos capaces de escuchar la voz de la razón” (p.17). Agregando más adelante: “Pero después de haber empleado algunos años en estudiar de esta manera en el libro del mundo y en tratar de adquirir alguna experiencia, un día tomé la resolución de estudiar también en mí mismo y de emplear todas las fuerzas de mí espíritu en elegir el camino que debía seguir”.

Por su parte, “el recinto escolar –de acuerdo con Velasco (1970)- debe ser visto como un proceso de tránsito entre la familia y la sociedad”. En otras palabras, en la escuela el educando aprende a separarse de la vida familiar y a insertarse, poco a poco, en la sociedad. Aprende a formarse. Aprende a ser hombre. Y el facilitador, ahora como orientador, está obligado a ello. Pues es necesario romper con la escuela del silencio y desmoronar el hecho que hoy ha convertido a la Universidad según Beroes (1997): “en un océano de conocimientos con dos centímetros de profundidad”. Precisamente porque nos enseña a ser ingenieros, abogados, médicos, entre otros.

A todas estas: *¿Cómo se aprende a ser hombre?* De una sola manera –responde Uslar Pietri (1971)-, aprendiendo cómo fueron hombres, de cuán diversas maneras, actitudes y propósitos, lo llegaron a ser los que nos han precedido en los seis mil años de historia escrita o en el millón de años de antropología. El testimonio fundamental de la experiencia de ser hombre está solamente en la literatura, la filosofía, en la historia y en el arte.

Pero este proceso de aprendizaje y desprendimiento es doloroso. Entonces el educando termina contando, ahora, para mitigar este tránsito escabroso, tanto con el trabajo intelectual como con la amistad. El primero le permite, con el esfuerzo y sacrificio que se debe realizar para cumplirlo, mitigar y adaptarse a lo que será su trabajo social. Y el segundo, hace menos penoso el desprendimiento de la familia hacia la sociedad. No en balde ha señalado Savater (1997), que la educación es valiosa y válida, pero también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana. En efecto, se requiere de voluntad, de voluntad de poder, como expresara Nietzsche (1981, p.32), donde la voluntad es querer ser y hacer, para estudiar, formarse y realizarse. En pocas palabras: para ser hombre. No más hombre, sino un mejor hombre.

Estos comentarios son válidos para percibir cómo se ha asumido la educación hasta el momento, claro, a grandes rasgos, pero que permiten entender la insistencia de Ugas (2005), al sostener la necesidad de repensarla. Particularmente cuando existen nuevas realidades que nos colocan ante la denominada sociedad del conocimiento y la transnacionalización de la educación en un mundo cada vez más globalizado. De modo, que lo antes expuesto, nos permite notar lo que hemos sido, pero nos relega, para no señalar que nos niega, en cuanto a lo que tenemos que ser en la sociedad del siglo XXI.

De aquí que nos encontremos con el autor considerando que “examinar la crisis educativa y pedagógica desde la perspectiva abierta por la globalización, la revolución informática y las nuevas tendencias del desarrollo sociocultural exige analizar las teorías y prácticas que hoy la orientan”. A lo que agrega: “Lo anterior implica interpretar, com-

prender y explicar la educación, como el conjunto de manifestaciones que evidencian un modo de vida en correspondencia con la cultura que alcanza una sociedad en una época determinada". Esas, en este caso, son las nuevas realidades de esta nueva sociedad que ya no pueden seguir siendo evaluadas con las mismas "fórmulas" de modelos anteriores. Y que exigen ese repensar que ya ha planteado el autor.

Repensar que tenemos que asumir en el caso de la Andragogía, dado que es necesario revisar, reevaluar, la teoría existente para luego reconceptualizar al adulto, pero sujeto indudablemente, a estas nuevas realidades. Si se quiere alcanzar un discurso epistemológico desde la reconceptualización del adulto, pero visto más allá de la edad cronológica avanzada del jubilado, que es como se lo ha considerado hasta ahora y no desde sus posibles responsabilidades.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1978). *Técnicas de investigación social*. México: Editorial el CID.
- Beroes, P. (1997). *¿Qué es la universidad?* Diario "El globo", Caracas 23/10/87, p. 14.
- Descartes, R. (1983). *Discurso del método*. Barcelona, España: Editorial Orbis.
- Dessiato, M. (1997). Avispas, humanidades y universidades. *Diario "El Nacional", Caracas, 12/04/97, P. A-4.*
- Drucker, P. (1995). *La sociedad post capitalista*. Bogotá: Editorial Norma.
- Drucker, P. (1974). *La nueva sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Suramericana.
- Kedrov, M.B.-Spirkin, A. (1967). *La ciencia*. Moscú: Editorial Nauka.
- Nietzsche, F. (1981). *Voluntad de poderío*. Madrid: Editorial EDAF.
- Nietzsche, F. (1983). *Ecce homo*. México: Editorial Mexicanos Unidos, S.A.
- Ramírez, T. (1988). *Ciencia, método y sociedad*. Caracas: Editorial Panapo.
- Sabino, C. (1986). *Los caminos de la ciencia*. Caracas: Editorial Panapo).
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Savater, F. (1998). *Ética para amateur*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Subero, E. (1968). *Ideario pedagógico venezolano*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Toffler, A. (1991). *El cambio del poder*. Barcelona, España: Ediciones Plaza & Janes, S.A.
- Ugas Fermín, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. San Cristóbal: Impresión Litoformas.
- Uslar Pietri, A. (1971). *Vista desde un punto*. Caracas: Editorial Monte Avila.
- Velasco, C. (1969). *Apuntes de filosofía de la educación*. Valladolid: Ediciones Lex Nova.