

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2009

CULTURAS DE FORMACIÓN Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

Tomás Fontaines Ruiz y Giovanni Urdaneta
Ra Ximhai, septiembre-diciembre, año/Vol. 5, Número 3
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 357-371



e-revist@s



CULTURAS DE FORMACIÓN Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

CULTURES OF EDUCATION AND TRAINING OF EDUCATIONAL RESEARCHERS

Tomás Fontaines-Ruiz¹ y Giovanni Urdaneta²

¹Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre-Carúpano-Venezuela. Correo electrónico: tfontaines@hotmail.com ²Universidad Rafael Belloso Chacín - Maracaibo-Venezuela. Correo electrónico: geovaur@hotmail.com

RESUMEN

La presente investigación busca establecer la relación que existe entre las culturas de formación y la formación de investigadores educativos. Para ello se desarrollan dos categorías teóricas: formación y culturas de formación, para luego establecer los ejes vinculantes entre ellos. Metodológicamente, el estudio se inscribe en el modelo de producción inherente a la postura empírico inductiva, tipificándose como descriptiva-documental-correlacional. Entre las conclusiones más relevantes, se tienen las siguientes: La cultura de formación se constituye en un acto humano a través del cual el sujeto se encuentra a sí mismo, al tiempo que define escenarios epistémicos, psicoafectivos, teleológicos, educativos, socio-histórico-cultural, que le permiten unirse a determinado foco cultural y establecer una relación compleja con éste, situación que le puede ayudar a adaptarse a él o por el contrario dimitir en su contra. Cada época, cada foco cultural, condiciona el desarrollo de los esquemas de formación de investigadores, al tiempo que determina la pertinencia de determinadas manifestaciones epistémicas como ingredientes en la construcción de la verdad científica. La formación de investigadores lleva implícito el peso de la matriz epistémica regente. En tal sentido, se puede observar como el comportamiento diferencial de los focos culturales privilegia una línea de pensamiento y esta a su vez, define el camino que los sujetos cognoscentes deberán transitar para conquistar la ciencia.

Palabras Clave: Focos culturales, investigadores educativos, culturas de formación, sistemas de correspondencia.

SUMMARY

This research establishes the relationship between the cultures of education and training of educational researchers. This will develop two theoretical categories: training and learning cultures, then set the axes binding between them. Methodologically, the study fits the model of production inherent in inductive empirical approach, characterized as descriptive and correlational documentary. Among the most relevant conclusions, we have the following: A culture of training constitutes a human act by which the subject is himself, whilst defining epistemic scenarios, psychological, teleological, educational, socio-historical cultural, that let you join a particular cultural focus and establish a relationship with this complex situation that can help you adapt to it or resign instead against him. Every age, every cultural focus, affects the development of research training schemes, while determining the relevance of certain epistemic expressions

as ingredients in the construction of scientific truth. The training of researchers implies the epistemic weight matrix regent. As such, it can be seen as the differential behavior of the cultural centers of thought favors a line and this in turn, defines the way that knowing subjects must travel to win the science.

Keywords: Cultural centers, educational researchers, learning cultures, systems of correspondence.

A modo de introducción: Algunos hechos de interés

El hecho educativo como objeto de investigación, desde inicios el siglo XX, se ha constituido en fuente de debates, respecto al modo en que debe ser concebido y abordado, de allí que la literatura especializada, plantee un conjunto de clasificaciones y definiciones que en momentos resulta convergente y en otros divergentes, cuya consecuencia más tangible sea la confusión de los nóveles investigadores y formandos de esta disciplina, de allí la necesidad de iniciar este escrito, haciendo una aclaratoria respecto a la situación de naturaleza terminológica alrededor del significado del binomio investigación y educación, para poder enrumbar una discusión sobre la temática de interés. Al respecto, Restrepo (1997) alerta sobre las posibles confusiones que se han tejido en las publicaciones académicas, donde de forma homónima, se emplean los términos “investigación en educación”, “investigación sobre educación” e “investigación educativa”. El primero hace referencia a toda indagación relacionada con el área educativa. El segundo, da cuenta de los estudios realizados desde las llamadas ciencias de la educación (sociología, psicología, antropología, etc.) Finalmente, la tercera, alude a las acciones heurísticas desarrolladas desde dentro del hacer educacional. Atendiendo a lo comentado, en este estudio se disertará sobre esta última opción.

Habiendo delineado el radio de acción conceptual, se debe dejar constancia de que la investigación educativa para llegar a ser lo que hoy se conoce, debió vivir una evolución que le permitió ir bosquejando su arsenal metodológico y teórico. En tal sentido, los textos especializados ligaron su nacimiento a la psicología experimental la cual estuvo dirigida a develar la dinámica de aprendizaje en los seres humanos.

Obviamente, se está frente a una psicología de base conductual, influenciada por la modalidad newtoniana-cartesiana, y donde la dualidad gnoseológica era necesaria para poder producir conocimiento científico (para la época). Este cristal, permite hacer una lectura del hecho educativo, no como un proceso complejo, sino como uno atomizado y llevado hasta su más mínima expresión para poder ser hurgado y reconocido. De otra manera, sería imposible pensar en investigar. Todo esfuerzo en dirección contraria, se considera víctima de un profundo rechazo y por supuesto, ni siquiera podría optar a ocupar un espacio en este territorio conceptual. Estas manifestaciones permitieron la conformación de los primeros laboratorios de investigación psicológica, siendo Wundt, en Alemania, quien llevará el puntal y delantera en esta opción (Santamaria, 2002).

Esta situación alcanza sintonía con el imperialismo del método científico sobre todas las acciones de indagación desarrolladas en las ciencias sociales, pero al mismo tiempo, se constituye en el semillero donde germinará -años más tarde- una subversión paradigmática a partir de la cual se daría paso a nuevas perspectivas de análisis del hecho educacional y al mismo tiempo, pasa a ser un testimonio de liberación de la investigación educativa de las denominadas ciencias de la educación.

Conviene hacer notar que ese conflicto paradigmático sucedido en éstas ciencias, tal como lo refiere Padrón (1994), develó la emergencia de adoptar formas de intervención adecuadas a la naturaleza de los procesos educativos, trayendo consigo el paulatino resquebrajamiento de la hegemonía de las posturas experimentalistas y la urgencia de otras

que rescataran lo humano como eje productor de conocimiento (Delgado de Colmenares, 2000).

Encaja señalar, que todo este transitar de una posición epistémica a otra, dio lugar a una reconstrucción del pensamiento educativo que intervino la forma de enseñar y de hacer educación (Munévar Molina y Quintero Corzo, 2004), sin embargo, tal transformación no fue rápida, por el contrario, su evolución estuvo ligada a los cambios en los imaginarios epistemológicos que se sintetizaron en el siglo XX. En consecuencia, se puede citar que la reacción contra el pensamiento especulativo, también se comprobó en la indagación educativa con el repunte de la experimentación y medición al estilo sociológico y psicológico, muestra de ello lo constituye los currículos centrados en objetivos, la metrización de las capacidades de los estudiantes y docentes frente a determinadas variables de naturaleza psicológica, sociológica, tecnológica, etc.

De igual manera, las críticas racionalistas, se hicieron presentes en los planteamientos de la epistemología genética piagetana, donde se percibe la producción de investigaciones dirigidas de modo indirecto a falsear la inventiva de este autor respecto a la evolución del desarrollo cognitivo.

Asimismo, la reacción antianalítica y socio historicista, marcó un hito en la manera de concebir a los actores del proceso educativo, y al mismo tiempo, representó una alternativa para deslastrar a la investigación educativa de la presencia de la cuantificación de las complejidades educacionales, y rescatar su carácter social y contextual.

Así, se vuelve la mirada al interior del hacer educacional y se inicia una nueva página en esta historia. Se rescata la singularidad del micro currículo y sus actores y al mismo tiempo, se traza la posibilidad de replantear la cultura escolar y por extensión, la cultura de la acción investigadora. En este marco referencial se inscriben los aportes de la teoría crítica y las corrientes sistémicas, mismas que ven en la idea del docente que investiga desde dentro, la posibilidad de propiciar escenarios de transformación social y emancipación humana,

ingredientes necesarios para dignificar la condición compleja de los procesos educacionales y que se ven exaltados con la respuesta de los movimientos postracionalistas.

Inversamente a este fluir de la investigación educativa, su acogida dentro de los recintos de formación pareciera estar ancladas en épocas pasadas, ya que a pesar de los grandes esfuerzos de algunos centros por integrar al sujeto como médula de la acción investigativa, existen otros, que se resisten a reconocer ese carácter sinérgico del fenómeno educativo y contribuyen a mantener la desintegración de esta práctica social. Un reflejo de ello lo constituyen los arrojados de universidades en organizar la investigación en líneas que permitan conectar sincrónica y diacrónicamente a los investigadores, para de esta manera, catapultar la acción educativa a óptimos niveles de productividad y desarrollo.

Lo declarado hasta este punto, es un testimonio del binomio acción- socialización en la conquista del conocimiento educacional y asimismo, deja constancia de los esfuerzos de los investigadores por rescatar el carácter cotidiano de ésta, al impulsar lo que se investiga desde adentro, desde el micro currículo y desde las escuelas como singularidades. Esta inquietud se ve reforzada en la diferenciación semántica que hace Restrepo (1997) cuando plantea tres aristas de un mismo fenómeno, resaltando la necesidad de reconocer como investigación educativa aquello que se realiza desde adentro.

A lo largo de esta discusión, las ideas señaladas, dejan constancia de la relación indisoluble que existe entre la investigación, la acción y la socialización, y al mismo tiempo, este sistema relacional, se constituye en un caldo de cultivo donde emergen un sinnúmero de reflexiones en torno a la formación del humano que tendrá la posibilidad de protagonizar la acción investigadora. En tal sentido, la comunidad de estudiosos y pensadores, ha promovido constantes disertaciones en relación al cómo y el qué de la formación, los hechos que ella involucra, los productos derivados de su puesta en escena, etc., dando lugar a múltiples concepciones que se extienden desde considerar

la formación como un acto acumulador hasta asumirla como un proceso de liberación.

Con base en lo señalado, la presente investigación busca establecer la relación que existe entre las culturas de formación y la formación de investigadores educativos, de allí que a continuación se expongan un conjunto de ideas alrededor de la formación humana, para luego extrapolar este concepto al terreno de la investigación y en consecuencia, poder plantear la idea de la formación de investigadores específicamente educativos.

La formación: Algunas ideas para develar su trama

La formación como un concepto que se constituye en objeto del deseo de diversas disciplinas, es un constructo pluridimensional donde convergen y divergen posturas de grupos de estudios que la enfocan como un proceso humano, continuo, cotidiano, complejo y por ende sinérgico, donde se viven transformaciones individuales y colectivas permitiendo además, construir las condiciones necesarias para el avance y desarrollo de los sistemas vivos involucrados al respecto.

En tal sentido, la literatura especializada recoge múltiples publicaciones que exaltan aspectos psicológicos, epistemológicos, históricos, sociales, teleológicos, entre otros, como las catapultas que hacen posible la acción transformadora, sin embargo, todas estas se unen en una sola voz al considerar su carácter dialéctico. Como muestra de lo señalado, se acude a la definición aportada por Gorodokin (2005:02) la cual asume la formación como:

...una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una acción intermedia entre educación e instrucción. Concierno a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales

orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación...

Esta corta pero abarcante apreciación de la autora, devela un protagonismo del sujeto en la acción de formación, lo cual colinda con lo señalado por Kant cuando afirmó que el sujeto tenía obligaciones consigo mismo estando entre ellas la de no dejar oxidar los propios talentos, hecho que impulsó la razón hegeliana hacia la estructuración de la noción de formación, y le permitió a Von Humboldt, igualarla con un acto de movilización interior que condiciona la actividad perceptiva (Gadamer, 1977).

Asimismo, se reconoce una complejidad multidimensional a partir de la cual se puede comprender la condición compleja de este constructo. Partiendo de esto, en el presente estudio se considera la formación como un acto de reconstrucción, deformación, reforma, corrección y rectificación de prácticas de pensamiento – acción y socialización, las cuales pueden comportarse como catalizadora en la dinámica comprensiva del conocimiento o por el contrario, como diría Bachelard (2003) en un obstáculo epistemológico que imposibilita la proactiva puesta en escena de la relación gnoseológica.

Mirar así, implica reconocer que la formación se encuentra constituida y a la vez afectada por una serie de variables de naturaleza diversa, cuyo comportamiento interconectado define una determinada orientación y al mismo tiempo, delimitan efectos. Así, y en aras de mostrar una ventana desde la cual se pueda entender la tan mencionada multidimensionalidad de este concepto, en la presente investigación, la formación se ve constituida y como se decía afectada por una dimensión psicoafectiva, epistemológica, educacional, teleológica, y socio-histórico-cultural, cuyos componentes operativos se abordan a continuación apoyados en las investigaciones de Fontaines y Camacho (2005):

(a) **Dimensión Psicoafectiva:** permite comprender el contacto del sujeto consigo mismo, con la finalidad de que pueda

encontrar en las acciones emprendidas, motivos conducentes a lo que Maslow (1980) denominó autorrealización y Rogers (1999) autoactualización, evidenciada en la posibilidad de desarrollar condiciones de valoración y aceptación del otro como un todo, para de esta manera, sumar evidencias conducentes al logro del desarrollo integral.

Esta afirmación encuentra sintonía con los postulados del modelo integracionista de Barroso (1995) donde se considera al ser como el centro de las acciones humanas y fuente de energía, a partir de la cual se puede explicar el comportamiento del hombre en los diferentes teatros o contextos. Partiendo de lo señalado, formarse y por ende, construir saberes, lleva implícito un intercambio entre los campos fenomenológicos de los sujetos en aras de encontrar pivotes para producir aprendizajes significativos y relevantes y al mismo tiempo, provocar espacios de autoencuentro, que como dijera Larrosa (2001) parafraseando a Nietzsche le dé al sujeto la posibilidad de *ser el que es*.

(b) **Dimensión Epistemológica:** aquí el foco de atención está ubicado en la posibilidad de estudiar las concepciones individuales y como éstas se confabulan para la formación de imaginarios respecto al qué y cómo se construyen los conocimientos susceptibles de ser considerados como verdad por la comunidad científica. Ciertamente, las concepciones epistemológicas presentan un comportamiento dual, el cual en palabras de Bachelard (2003) puede dar lugar a la configuración de conocimientos o por el contrario puede obstaculizarlo.

Esta dimensión en particular actúa como un condicionante de la producción del conocimiento científico, ya que en ella se ubican los criterios de demarcación entre lo científico y lo no científico, de modo que de acuerdo a la matriz epistémica del momento, se regula el tipo de investigación a practicarse, y al mismo tiempo, se regulan los criterios de

formación a partir de los cuales tendrá sentido. La construcción de un investigador. Por lo anteriormente comentado, pensar en la formación de forma innegable remite a entender que existe la presencia de una determinada corriente de pensamiento cuya hegemonía permite esculpir a ese individuo que más tarde reproducirá ciertos esquemas al momento de hacer inteligible porciones de un mundo que antes no conocía.

- (c) **Dimensión Educativa:** tal como se ha expresado de manera reiterada, la acción formadora es un acto humano que por lógica no puede percibirse alejada de un proceso educacional. En tal sentido, se asume a través de esta dimensión el carácter educador de la actividad formadora el cual se constituye en el medio de transformación de códigos sociolingüísticos que definen una sociedad, una cultura, etc., en acciones con significados particulares, con la finalidad de generar aprendizajes para la vida (Ausubel, 1978).

A la luz de lo comentado, es conveniente retomar los postulados de grandes pedagogos como Dewey, Nelly, Pestalozzi, entre otros (Bowen y Hobson, 1997) los cuales expresan la necesidad de generar las condiciones para la aprehensión, por parte del que aprende, del conjunto de afirmaciones y demás signos comunicacionales empleados como ingredientes primarios en la creación de sentidos de verdad y de esta manera, poder invivirse y relacionarse con un criterio de proactividad con su medio significante y circundante.

Añadirle estos atributos a la formación, implica convertirla en un caldo de cultivo o mejor dicho, en una situación de posibilidad para la transformación y crecimiento constante del individuo respecto a las demandas de su contexto, situación que redundará en mecanismos de adaptabilidad ante las variaciones de determinados nichos ecológicos.

Conviene señalar, que la visión que se intenta expresar en este apartado, no está

atada a las paredes de una escuela, por el contrario, está altamente descentralizada y regada hacia las instituciones que definen el entorno social, todo ello con la finalidad de ser congruente con la idea de que la formación antes de ser un proyecto humano de domesticación (analogándola a la idea de instrucción) es una manifestación humana de in-vivencia y liberación en aras de escalar estados de desarrollo como los mencionados por Covey (2001).

- (d) **Dimensión Teleológica:** derivada del reconocimiento que toda acción lleva una dirección y por lo tanto, una intencionalidad, la formación, al ser interpelada también es capaz de develar sus intenciones. Al respecto y en comunión con el discurso que se ha venido gestando, pensar en formarse es intentar encontrar un nivel de congruencia entre el ser real y el ideal (Rogers, 1999) o como lo dijera Larrosa (2001) parafraseando a Nietzsche es un acto de autoencuentro. De tal manera, que la intención de la formación es propiciar escenarios de autoencuentro e invivencia de modo que el sujeto pueda encontrar significado al conjunto de procesos que lleva a cabo. De otro modo, se estaría negando el carácter reestructurador de la formación y sus potencialidades como impulsora de probables estados de desarrollo.

Obviamente, y como se ha sugerido en segmentos anteriores, este proceso de reestructuración, que se lleva a cabo mediante la acción en el sujeto de la formación, lleva implícita la intención de propiciar cambios a nivel del saber-hacer, saber-ser, saber-conocer, y saber-convivir, lo cual va a implicar cambio a nivel de las estructuras afectivas, cognitivas y conductuales (Gorodokin, 2005).

A la luz de lo comentado, se puede inferir que las implicaciones teleológicas del acto formador presentan atrevidas proporciones al pretender redimensionar el sistema humano en su totalidad, situación que a su

vez, le imprime un carácter dinámico, sinérgico y auto-renovador, siendo su razón de ser la refundación constante del hombre.

- (e) **Dimensión socio-histórico-cultural:** si contribuir con la generación de mecanismos de adaptabilidad vendría a ser la razón de ser de la formación, es necesario pensar en imprimirle un carácter acumulativo de orden histórico-cultural a esa intención. Al respecto Makárenko (citado por: Bowen y Hobson, 1997) y Vigotski (2001) reconocen el perfil contextual de la actividad formadora, dejando suponer que todo el proceso de transformación de las estructuras cognitivas, afectivas y conductuales, son mediadas o reguladas por la acción medio-ambiental.

En tal sentido, se puede llegar a pensar que la sociedad ejerce un proceso de mediación cultural que permite la introyección (Gaines, 1970) de una serie de códigos, normas, vínculos, susceptibles de ser empleados en la construcción de sistemas sociales que harán del sujeto, un ciudadano identificado con ciertos sistemas normativos y al mismo tiempo, capaz de confabularse a favor del desarrollo colectivo e individual de ese entorno que pasa a ser su nicho ecológico. Esta lectura de la interacción entre la formación y el contexto, ha ganado muchos detractores por imprimirle una connotación marxista a dicha apreciación, sin embargo, la historia externa e interna (Lakatos, 1978) se ha constituido en un testimonio de la presencia de las construcciones socio-culturales en las conformación de sistemas de creencias que algunos sociólogos han denominado imaginarios y desde esta perspectiva, ha dado lugar a la producción de escalas valorativas que condicionan la pertinencia y viabilidad de comprensión de las acciones humanas.

Pareciera entonces que la formación se encuentra casada con las movilizaciones culturales, y tendría sentido verlo así, si se considera que cada época trae implícita la

tarea de definir determinados focos culturales, mismos que son capaces de establecer el comportamiento diferencial de todas los agentes que condicionan el desarrollo y dirección de lo que aquí se estudia bajo la visión de la formación. En tal sentido, es imperativo sintonizar los focos culturales del momento para poder realizar una lectura comprensiva del cómo y del qué de determinado proceso humano. De allí el sentido socio cultural de este concepto.

Lo comentado hasta este momento, respecto a lo que es la formación y sus probables dimensiones constituyentes, dejan constancia de la presencia de una interrelación entre cada una de ellas, mismas que se sintetizan en la idea de una multicausalidad y la posibilidad de darle sentido a la acción formadora. Es decir, por ejemplo, no se pudiera pensar en un hombre en situación de formación alejado de la idea de una matriz epistémica, a partir de la cual, se conciba la demarcación en la relación gnoseológica, misma que se ve afectada y afecta la dinámica sociocultural. Así mismo, es inadmisibles cualquier pretensión de autoencuentro o de llegar a ser el que se es, desconociendo la noción de campo fenomenológico o de un mundo interior lleno de singularidad, unicidad, etc.

Si formarse trae consigo esta serie de interconexiones, entonces, debe existir una fuente de donde emerja la necesidad de entrelazar las dimensiones, pero resulta complicado definir tal punto, ya que éste también se constituye en una dimensión más. No obstante, en este estudio, se asume el riesgo de entregarle a la noción de *cultura* la responsabilidad de definir las orientaciones que asume la formación.

Esta entrega no se gesta al azar, por el contrario, se encuentra anclada en la idea de que dicho constructo posee una serie propiedades entre las que se destacan las mencionadas por Lombardi (1999), Ferrater Mora (2001), Bernal (1979; 1980) donde se resalta que la cultura es aprendida, variable, condicionante de la adaptación hombre-ambiente, capaz de entender o hacer inteligible elementos que puedan estar

alejados del área de entendimiento del sujeto, mediadora en la construcción de un pasado histórico y un sentido de futuro, catalizadora en la acción humana de llevar adelante sus tareas como miembro de una sociedad, responsable de sembrar un sistema de creencias a partir de las cuales se le da sentido a las relaciones interhumanas y las formas de vida. Este tipo de consideraciones, sumadas al hecho de que la cultura proporciona medios para la vida, posee algún sistema económico, político, de organización social, una filosofía de la vida, un concepto del origen y funcionamiento del universo, le imprimen a este proceso humano la condición de sistémico, dinámico, complejo, variable, con regularidades susceptibles de ser estimadas mediante la ciencia.

Con base en lo señalado y sabiendo que cultura involucra todo el conjunto de las acciones humanas, entonces, el proceso de encontrarse a sí mismo y de “llegar a ser el que se es” (Gadamer, 1977), también forma parte de una cultura, lo cual permitiría trasladar este complejo pero abarcante concepto, a la idea de formación, hecho que traería como resultado la pretensión de un constructo que se pudiera denominar **cultura de formación**, *definida como un conjunto de manifestaciones de orden epistemológicas, teleológicas, psico- socio-afectivas, educacionales, que acercan al sujeto a su esencia o lo alejan de la misma*. Pudiera resultar atrevida esta fusión, sin embargo, no es descabellada si se asume como una alternativa para explicar el rumbo de las acciones que ha emprendido el sujeto en su afán por comprender esa cosa llamada mundo.

Ahora bien, si mediante esta pretensión teórica se pudiera explicar la formación, también pudiera ser aplicada como una alternativa para solventar la comprensión de las variables que condicionan esta práctica humana en relación con la generación de investigadores específicamente los del área educativa. En tal sentido y asumiendo los componentes que constituyen los procesos de complejidad de la cultura, resulta pertinente establecer los focos culturales o puntos donde las culturas exhiben crecimientos más exuberantes y por lo tanto, se constituyen en objetos del deseo y puntal de

cambio, para luego definir la tendencia de formación de investigadores, hecho que permitirá develar como un determinado foco da lugar a construcciones epistémicas y desde ellas a matrices metodológicas susceptibles de ser empleadas en la tarea de nutrir determinadas aristas del mundo disciplinar.

Lo previamente descrito, pretende dejar constancia que la acción de la cultura sobre las líneas epistémico operativas empleadas para conocer porciones del mundo que antes se mostraban inadvertidas para el hombre, se constituyen como en un cincel empleado para esculpir orientaciones y formas de comprender la complejidad subyacente a esa cosa llamada ciencia.

No obstante, conviene señalar que estos *focos culturales* también son un síntoma del paso entre una y otra época dentro de la historia occidental. Así, se pudiera pensar que cada una de las edades en las que se divide de forma científica la historia de esta parte del mundo, lleva implícito el sello de una revolución cultural y con ella la delimitación de un foco, que a su vez, determina una huella epistémica y por lo tanto un sistema de formación del recurso humano dirigido a operacionalizar determinados matices de la relación gnoseológica.

Momento Metodológico: la explicación del cómo de esta indagación

La investigación se inscribe en el modelo de producción inherente a la postura empírico inductiva, tipificándose como descriptiva-documental-correlacional, esto atendiendo a la naturaleza de su objetivo y a que sus unidades de análisis (Sierra Bravo, 1980) están representadas por documentos de naturaleza histórica, filosófica y educacional. Su diseño es considerado teórico. En cuanto a las técnicas empleadas, se asumió la observación de documentos y como instrumentos, registros anecdóticos, y matrices de doble entrada construida a partir de los siguientes criterios: edad, sistema económico, sistema político, organización social, filosofía, sistema religiosos, arte, ciencia investigación y tecnología. Cabe destacar que mediante la operacionalización de este proceso de búsqueda, se definen los focos

culturales y a partir de ellos, se estableció el sistema relacional que anima el curso del presente estudio.

Momento Analítico: De los hallazgos a las conclusiones

Tal como se ha venido describiendo con reiterado interés, la producción del conocimiento, puede ser considerada, a la luz de lo expuesto, como la quimera de muchos hombres y de todas las épocas, cuya presencia se descubre importante en los relatos históricos que así la muestran. Un reflejo de ésto lo constituyen célebres figuras como Heráclito, Sócrates, Aristóteles, Platón, Bruno, Da Vinci, Descartes, Marx, Popper, Carnap, Habbermas, entre otros, cuya inquietud ha dejado honda huella en su afán por explicar el cómo se produce la relación gnoseológica y con ella, el conocimiento susceptible de ser considerado como cierto o verdadero.

Estas intranquilidades dieron lugar a la generación de fuertes células, desde las cuales, se ha defendido la vigencia de algunas ideas y lo desajustado de otras, dando lugar a la producción de lo que los epistemólogos (Khun,1978; Padrón, 1998; Camacho, 2001; Diez y Moulines,1999) han denominado enfoques epistemológicos o posiciones desde donde se explica ¿cómo es posible conocer?, ¿qué se puede conocer?, ¿quién conoce a quién?, ¿cuáles son los elementos que interfieren en este acto humano?, en fin, desde donde emerge un afluyente de reflexiones cuya expresión más tangible se percibe en forma de una matriz cognitiva empleada como marco de referencia para hacer una lectura del funcionamiento del otro.

Sin embargo, estas voces, en muchas ocasiones, muestran un comportamiento incompatible entre sí, dando como resultado la gestación de sólidos debates y enfrentamientos anclados en la imposibilidad de explicar desde una u otra perspectiva la cientificidad del conocimiento y lógicamente, su vía de abordaje, mostrándose, en consecuencia, disertaciones a favor y en contra de determinados escenarios de demarcación y por ende, de los perfiles o actitudes asumidas durante la definición de los criterios de

formación de los investigadores. Esta afirmación se muestra pertinente si se asume que una postura de investigación, para mantenerse en vigencia, requiere un personal comprometido con sus postulados, de allí la necesidad de dedicarle espacios para estudiar y entender la formación.

Con base en lo señalado, se puede estimar un probable vínculo entre las posturas o paradigmas epistémicos y la dirección o concepción que vendría a imprimírsele a la formación específicamente la de investigadores educativos. No obstante, siendo congruente con el discurso anteriormente señalado, aparece una nueva variable en este binomio: la cultura. Entonces, se podría decir que la conformación de los enfoques epistemológicos está influenciada por las variaciones de los focos culturales y éstos a su vez vendrían a condicionar el tinte que va a asumir la formación como proceso humano y como producto requerido para la conservación de cada foco cultural. A tal efecto, es necesario identificar los focos culturales para poder entender sus efectos en la producción epistémica y en la construcción del conocimiento (ver cuadro 1), esta clasificación se hizo tomando como referencia, las etapas o edades de la historia.

Como se puede visualizar, la edad antigua, centra su interés en el desarrollo de la filosofía, de tal manera, que los procesos de crecimiento y evolución durante este período occidental, estuvieron casados con la idea de la reflexión filosófica para la comprensión del mundo. En tal sentido, la investigación pudiese catalogarse como un proceso de moldeamiento por aproximaciones sucesivas, donde inicialmente hay la necesidad de empezar a concretizar explicaciones racionales a partir de la cual se falseara la cosmogonía derivada de la teogonía de Hesíodo.

Es este esfuerzo, el que produjo una cultura formativa que se basaba en la sospecha de lo que probablemente pudiera ser un hecho y con base en ello, se montaba todo un sistema de argumentación cuyo desarrollo más notable se ostentó con la presencia de los socráticos. A la luz de esta situación, la formación se centraba en

una transmisión dialógica de las visiones de cada uno de los filósofos del momento a sus discípulos, concibiendo de esta manera, los caldos de cultivo de lo que años más tarde serían denominados sistemas de pensamiento filosófico. Visto así, la acción investigadora, estaba mediada por un formador y una visión que se aprende. De tal modo que si se mirara con el cristal de Aristóteles, hay una marcada tendencia hacia el realismo dado que para él la construcción del conocimiento, requería de un proceso de verificación, de experimentación, lo cual a su vez, habla de una matriz epistémica de naturaleza empírica, que aunque no se encuentre institucionalizada de esa manera, ya se perciben los agentes a partir de los cuales se va a empezar a tejer una epistemología y con ella toda una cosmovisión del mundo.

Sería injusto solo hacer mención de Aristóteles por el hecho de que se pudiera prestar a malas conclusiones respecto a la hegemonía de un pensador en relación con los demás, y a pesar de la importancia de Aristóteles para el pensamiento griego y occidental en general, existenn otros pensadores que también dieron oportunidad para la generación de caldos de cultivos en la formación de mallas epistemológicas contrarias a las planteadas por éste autor. En tal sentido, se rescata el pensamiento platónico difundido bajo la etiqueta de idealismo y a través del cual se promueve la presencia de una entidad supra-metafísica que permite la construcción del conocimiento, hecho que más tarde impulsaría un estilo de pensamiento denominado racionalista.

Estas dos miradas, tomadas como ejemplo por sus contrastes, remiten a pensar en que a pesar de lo contrario de las posturas se detalla un estilo de formar, unas tendencias, unos criterios de demarcación entre lo verdadero y no verdadero, y en definitiva un camino que se le brinda al sujeto para entender su mundo y en consecuencia, para llegar a ser el que se es. De tal manera, que durante este tiempo se pudiera detectar una *cultura de formación de carácter*

dialógico pero con dos orientaciones marcadas: una que privilegia el realismo y una objetividad a ultranza y otra que encuentra en la subjetividad una alternativa para entender.

Visto así, la investigación de orden realista y por supuesto, la formación de sus actores, debe involucrar una actitud objetivadora de la realidad y por lo tanto una separación sine qua non entre lo investigado y quien investiga, todo ello a fin de poder estimar con criterios de rigurosidad la veracidad de lo que se investiga. Atendiendo al orden idealista, la invivencia en el mundo de las ideas y por ende en el plano de las subjetividades, le exige al formando una actitud de reflexión constante para contactar con la fuente de donde brota todo conocimiento.

Vale decir además, que se está tejiendo la idea de que el conocimiento, según los realistas se descubre y por lo tanto el investigador es un conquistador, y según las voces de los idealistas, se inventa, entonces se le enseña al formando las herramientas para poder inventar. Cabe señalar, que este foco cultural inervó cada uno de los rincones que constituyeron la vida en la antigüedad, de modo que en la actualidad, la filosofía, es la llave para comprender este espacio de la historia que hoy en día se reviste de vigencia.

Siguiendo con la dinámica de análisis, aparece una transformación del foco cultural, y por lo tanto, una nueva época: el tiempo medieval. Aquí se puede observar el cierre de las ventanas que comunicaban al hombre con la pretensión del politeísmo, enarbolando la posibilidad del monoteísmo bajo la mirada inquisidora de la iglesia cristiana. Desde esta visión, el impulso de las investigaciones científicas se detiene y se crece una cosmogonía que se muestra complaciente ante el sistema normativo de la iglesia. De tal modo que toda pretensión de contradicción se consideraría causal de pena y en el peor de los casos de muerte.

Cuadro 1. Identificación de los focos culturales en la historia occidental.

Edad	Criterios de Estudio							
	Sistema Económico	Sistema Político	Organización social	Filosofía	Sistema Religioso	Arte	Ciencia e investigación	Foco Cultural
Antigua S. V antes de Cristo, hasta S. V después de Cristo.	Esclavismo, trueque y uso de la moneda, intercambio comercial y sistema agrícola.	Ciudades Estados, unidades urbanas con vida propia en lo político, administrativo, social, económico y cultural. Teocracia, Monarquía, República imperio.	Clanes Familiares, pueblos nómadas, sedentarios, división estricta de clases sociales con los esclavos en la base de la pirámide.	Pensamiento presocrático: cultura de la sospecha; Sócrates: cultura dialógica: Mayéutica; Platón: idealismo, Aristóteles: cultura de la razón empírica: realismo.	Politeista	Clasicismo: orden, armonía, equilibrio, perfección.	Indagación en la física, matemáticas, geometría, astronomía.	Filosofía.
Media S. V después de Cristo, hasta S. XV después de Cristo.	Feudalismo,	Continúa la figura de ciudades estados, pero quienes la gobiernan reúnen en una sola persona el poder político-social y económico. La iglesia es dueña de grandes extensiones de tierra.	Sigue la estricta clasificación social: nobleza, clero, villanos, y siervos de gleba (que sustituyen los antiguos esclavos). Surgen las universidades. Se mezclan los pueblos que formaban parte del imperio romano con los pueblos invasores: germanos, hunos, árabes, esclavos y nómadas. Surge la burguesía formada por los antiguos villanos que en las ciudades forman los gremios artesanales. Surgen las lenguas nacionales: castellano, italiano, y francés de rama latina. E inglés, alemán, y holandés de rama germánica. S. XV. Surgen España, Francia e Inglaterra como naciones.	Escolástica.	Monoteísta: se impone el cristianismo y con él, la santa inquisición.	Estilo románico y gótico que desarrollan la temática de carácter religioso en pintura y arquitectura. En teatro representaciones bíblicas.	Matemática, astronomía, lógica, pero no a nivel masivo, sino selectivo, ya que este conocimiento estuvo a cargo del clero que nunca perdió el contacto con el legado greco-romano, y que se encargó de seguir traduciendo todos los textos que provenían del mundo árabe pero bajo estricto secreto en los monasterios.	Sistema Religioso.
Renacimiento S. XV después de Cristo, hasta S. XVII después de Cristo.	Feudalismo, mercantilismo, capitalismo industrial, comercial y financiero.	La unión de las ciudades-estados da origen a los países con unidad geográfica, política, religiosa y lingüística. Surgen las naciones y monarquías absolutistas.	Imposición de la burguesía como clase social dominante	Humanismo.	Monoteísta. Reforma-contrarreforma.	Neoclasicismo: rescate del arte grecorromano. Surge la figura del mecenas. Temas religiosos y civiles. Pinturas realistas.	Copérnico, Versalio, Kepler, Giordano Bruno, Da Vinci. Aplicación de la inducción y deducción. Invención de la imprenta, crecimiento de las ciencias físicas, biológicas, matemáticas, astronómicas. Descubrimientos geográficos: África, China, y América. Auge de la cartografía, anatomía y medicina.	Ciencia, Investigación y tecnología.

Cuadro 1. Identificación de los focos culturales en la historia occidental (Continuación).

Edad	Criterios de Estudio							
	Sistema Económico	Sistema Político	Organización social	Filosofía	Sistema Religioso	Arte	Ciencia e investigación	Foco Cultural
<p>Moderna S. XVII después de Cristo, hasta S. XVIII después de Cristo.</p>	<p>Feudalismo, Mercantilismo: el estado se hace guía de la economía controla mediante leyes, la intervención de los particulares es supervisada por el estado. Principios: metalismo, porque la riqueza de todo país consiste en la acumulación de oro y plata.</p>	<p>Monarquías absolutistas hasta la revolución francesa.</p>	<p>Imposición de la burguesía frente a la nobleza.</p>	<p>Descartes, Bacon, enciclopedismo. Surgimiento de las ciencias sociales. Se privilegia el pensamiento de orden empírico.</p>	<p>Monoteísmo, Panteísmo.</p>	<p>Romanticismo, Impresionismo.</p>	<p>Implementación de las vías deductivas e inductivas en la construcción del conocimiento. Crecimiento del conocimiento disciplinar</p>	<p>Sistema económico.</p>
<p>Contemporánea S. XVIII después de Cristo, hasta nuestros días</p>	<p>Revolución industrial, maquinismo, capitalismo, marxismo.</p>	<p>Democrático, comunista, socialista.</p>	<p>Gran movilidad social a causa de continuas revoluciones: independencia de EEUU, revolución francesa, independencia de países latinoamericanos, dos guerras mundiales, revolución rusa, china, cubana.</p>	<p>Racionalismo crítico, existencialismo nihilismo, concepción heredada, escuela de Frankfurt. Aparición del postracionalismo</p>	<p>Monoteísmo, agnosticismo.</p>	<p>Dadaísmo, surrealismo, teatro del absurdo.</p>	<p>Empirismo Vs. Racionalismo. Corrientes introspectivas Vs. Racionalismo y empirismo. Revolución de la física cuántica, avances de la lógica, matemática, investigación cualitativa, teoría del caos, independencias de diversas disciplinas que antes formaban parte del saber filosófico y toman forma de ciencia con cierto nivel de autonomía. Avances en el terreno de la medicina, informática, conquista del ciberespacio, acercamiento del hombre mediante la tecnología a espacios o latitudes supraterráneas.</p>	<p>Ciencia, investigación y tecnología (conocimiento)</p>

A la luz de estos planteamientos, la visión del hombre estaba mediatizada por el imaginario impuesto por la patrística y el papado, y en tal sentido, la formación estaba dirigida a entender los misterios de la vida de Jesús mediante la revisión de las sagradas escrituras. No obstante la caída de la Dinastía Carolingia, y las invasiones de los árabes trajo consigo la intromisión del pensamiento griego de Aristóteles y Platón lo cual removió la visión del mundo e impuso la necesidad de mezclar razón y fe, como una alternativa de desmontar el absolutismo religioso. Vale la pena mencionar que esta situación impulsó la intención de la época de difundir lo que se conoció como las siete artes liberales, enseñanza que encontró apoyo en el trabajo realizado por la escuela de Toledo.

Como se puede percibir, la presencia de los sistemas religiosos, retardaron en gran medida el crecimiento de la ciencia y la investigación, hecho que demuestra de forma reiterada que los focos culturales pueden ser impulsores del desarrollo o los responsables de su estancamiento. En tal sentido, resulta un esfuerzo poder caracterizar el proceso de formación de los investigadores ya que al cercenar la libertad de pensamiento e imponer un determinado cristal para leer el mundo se constituye en un acto oscurantista que encapsuló durante varios siglos los avances logrados por los griegos.

Así, el proceso de encontrarse a sí mismo, se muestra en un estado de profunda confluencia (en el sentido gualtístico) entre el hombre en posibilidad y el conocimiento regulado por la presencia de la iglesia. Pero es de reconocer que la condición sinérgica y compleja del conocimiento se impone con la llegada de la física de Aristóteles a la que hoy se conoce como la universidad de Oxford, situación que le permitió al Fraile Bacon, dar sus primeros pasos en materia de investigación. De modo que finalmente empieza un despertar, y la necesidad de fomentar una relación gnoseológica dirigida a develar porciones del mundo que producto de las imposiciones papales, se mostraban inaccesibles para el hombre de la época.

Siguiendo con el curso de la historia e impulsado por la necesidad de liberar la acción de conocer, aparece el renacimiento y despertar de la ciencia. Aquí se plantea el destape de la plurivocidad de formas de acercar al sujeto con su objeto de indagación, retomando en gran medida los escritos de los griegos y los acercamientos de los hombres medievales en materia de investigación.

Reconocer la ciencia y la investigación como el foco cultural, permitió liberar los caminos hacia el conocimiento y se emprendieron grandes avances en materia de las que hoy se llaman ciencias duras. Así la formación para la investigación estuvo signada por la presencia de una actitud objetivadora, análoga a la empleada en el mundo griego. En consecuencia, investigar es sinónimo de descubrir los cómo y porqués funciona el mundo, lo cual, a su vez, generó una nueva cosmovisión que acabó por impulsar el repensamiento de la iglesia y la liberación del culto del yugo del catolicismo.

Todo este contexto de movilizaciones y cambios redundó en crecimiento y desarrollo, pero al mismo tiempo, significó alimentar estructuras sociales que acabarían por desvirtuar el rumbo de las investigaciones y ponerlas al servicio del poder económico, ya que se inician procesos de financiamiento de obras e invenciones, cuyo efecto más tangible era minimizar las fronteras entre el hombre y lo desconocido.

Lo que debe quedar claro es la liberación de los caminos para conocer y conquistar el conocimiento, en consecuencia, se desarrollan rutinas metodológicas que privilegiaron lo racional, empírico y por supuesto, empiezan a emerger acercamientos a espacios que exaltan no sólo la verificación o falsación, sino la necesidad de comprender. Sin embargo aún no se puede hablar de asentamientos de orden cualitativos.

Con base en lo señalado, es pertinente pensar en la mantención de las voces realistas e idealistas, pero maquilladas de los colores del momento y de las intenciones de su aplicación, de modo que formarse para la investigación continúa el proceso de reproducción de los esquemas griegos anteriormente comentados, reconociéndose al antiguo mundo el poder de

definir el rumbo de la construcción de conocimiento y por lo tanto, de la investigación.

La aparición del Método de Renato Descartes, bordeó las fronteras entre el renacimiento y la época moderna. Y es que si en los tiempos anteriores se habían registrados revoluciones y tendencias de crecimiento, durante este tiempo, el impulso de la producción industrial y científica en general va encontrar un espacio para su florecimiento. La economía considerada como foco cultural, aunado al impacto del discurso del método, favoreció un tipo de hacer investigación en detrimento de otros. En consecuencia, el mayor financiamiento que recibiría la investigación estaba dirigido a una producción de naturaleza empírica, situación que debilitó la producción racional.

No obstante, la gestación del romanticismo añadió un ingrediente más o una nueva tipología a la posibilidad de acercarse al sujeto con el objeto de investigación, la cual estaba teñida de la sensibilidad, singularidad y afectividad que caracteriza a los seres humanos. No obstante, hay que dejar claro el privilegio y hegemonía que las acciones empíricas alcanzarían por encima de las demás, por lo tanto, la formación de investigadores, mantiene un tinte empírico por encima de cualquier otra forma de hacer conocimiento, y la burguesía como sistema social se encargaría de contribuir con esta dictadura ya que facilitaba la posibilidad de producción en masas y de establecer medidas de control de esas producciones, lo cual no era posible desde otras perspectivas de análisis.

Obviamente, las facilidades para investigar estaban signadas por la necesidad de mantener un sistema social que favoreciera a los grupos dominantes, no obstante, se van formando alternativas de expresión y construcción de conocimiento que aunque no presentasen una resonancia significativa respecto a su impacto económico y productivo, sí generó resquebrajamiento en las estructuras epistemológicas, dando lugar a tendencias de producción de conocimientos que defenderían a ultranza sus postulados dando lugar a acalorados debates que más tarde conducirían a la demarcación de paradigmas.

Rescatando las ideas mostradas, formarse para la investigación, de manera innegable implicaba reproducir esquemas de naturaleza empírica, y es que la educación también se dedica a este sistema de reproducción, ya que como lo registra la historia, las primeras investigaciones consideradas como educativas, estaban destinadas a aplicar los principios del método científico para comprender, de modo reduccionista, el conjunto de factores que se hacen presente en el proceso de enseñanza aprendizaje, influencia que se ve más marcada con la aparición a finales del siglo XIX e inicio de la edad contemporánea del primer laboratorio de investigaciones psicológicas cuyas investigaciones tuvieron un significativo radio de aplicación en los espacios escolares y por supuesto, moldearon el perfil del docente y de los investigadores hacia el control y la disección de los sistemas como la alternativa más viable para entender cualquier manifestación.

Esta actitud, obviamente, va a ganar muchos detractores y a raíz, entre otros casos, de la aparición de la crítica a la razón pura, se abre el espectro para compartir la diversidad y en cierto modo resquebrajar el poderío del método, con lo cual empiezan a emerger formas alternativas de relación gnoseológicas y por supuesto, nuevas metódicas, situación que contribuyó con el desplazamiento de la economía como foco cultural y el renacimiento de las revoluciones científicas como eje de interés y coadyuvante del desarrollo.

Esta posibilidad dio paso a la contemporaneidad, tiempo de profundas movilizaciones y grandes descubrimientos. Aquí la información y el conocimiento son sinónimos de poder, y por supuesto, la lucha por tratar de imponer criterios de verdad respecto a la naturaleza del conocimiento y la viabilidad de su posesión, es grande. Aparecen movimientos epistémicos de profunda resonancia como es el caso del Círculo de Viena, la Escuela de Frankfurt, el Racionalismo Crítico, el Post-Racionalismo, y cada uno de ellos definen perspectivas de análisis y abordaje de la realidad diversa. A tal efecto, aquí el proceso de formación remite a una profunda disyuntiva que definitivamente conduce a establecer una correspondencia entre

éste y determinadas voces de orden epistemológicos y sociales.

Ahora a la investigación se le reconocen condiciones humanas susceptibles de ser entendidas desde lo humano y quien investiga debe desarrollar condiciones que le permitan valorar la intersubjetividad como un mecanismo para poder comprender aquello que se denomina conocimiento. No obstante, se debe reconocer que aún hay ciertos espacios donde la cultura empírica se mantiene y donde no puede pasar la subjetividad como bandera para apoderarse del objeto cognoscible.

Estas situaciones dan como resultado lo que Kuhn (1978) denomina revoluciones de paradigmas cuya resonancia alcanza todos los sectores del hacer disciplinar, de allí que exista el re-pensamiento de modelos de generación de conocimiento y por lógica de formación del recurso humano para que lleve a cabo la mencionada actividad.

Este re-pensamiento no se gesta al azar, por el contrario, se encuentra consustanciado con una matriz epistémica desde la cual se definen mecanismos de demarcación entre ciencia y pseudociencia y desde allí, se impulsan los modelos para la formación de investigadores, los cuales, en suma, serán los encargados de llevar a cabo la puesta en escena de la metódica a través de la cual, será posible la aprehensión del objeto cognoscible.

CONCLUSIONES

A la luz de lo comentado en las líneas anteriores, se puede llegar a estimar una serie de conclusiones, las cuales se comentan en las líneas siguientes:

La cultura de formación se constituye en un acto humano a través del cual el sujeto se encuentra a sí mismo, al tiempo que define escenarios epistémicos, psicoafectivos, teleológicos, educativos, socio-histórico-cultural, que le permiten unirse a determinado foco cultural y establecer una relación compleja con éste, situación que le puede ayudar a adaptarse a él o por el contrario dimitir en su contra como en el

caso de lo sucedido en la época medieval con el fraile Bacon.

Cada época, cada foco cultural, condiciona el desarrollo de los esquemas de formación de investigadores, al tiempo que determina la pertinencia de determinadas manifestaciones epistémicas como ingredientes en la construcción de la verdad científica.

La formación de investigadores lleva implícito el peso de la matriz epistémica regente. En tal sentido, se puede observar como el comportamiento diferencial de los focos culturales privilegia una línea de pensamiento y esta a su vez, define el camino que los sujetos cognoscentes deberán transitar para conquistar esa cosa llamada ciencia.

La formación de investigadores atendiendo al enfoque epistemológico empírico inductivo, privilegia la objetivación y la orientación contextual hacia las cosas, hecho que le permite pensar en descubrir el conocimiento y en la necesidad de medir para comunicar los hallazgos obtenidos, a tal fin la actitud del formando es típica de los científicos duros sin considerar la naturaleza de los objetos cognoscibles. Desde lo racional, se fomenta la invención y toda la acción formadora está orientada a la creación de sistemas de supuestos a partir de los cuales se pueda explicar el funcionamiento de las cosas. Finalmente, desde lo introspectivo se exalta la condición humana y la necesidad de rescatar la otredad como alternativa para llegar a conocer.

Ciertamente, cada época permite conocer un foco cultural y éste una matriz epistémica dominante, lo cual no excluye la conformación de otras redes epistemológicas cuyo impacto también redundo o se confabula con el soporte o eliminación de determinado foco y la emergencia de otro.

La historia del conocimiento occidental es un reflejo de las fluctuaciones que el perfil del sujeto cognoscente ha tenido que vivir para adaptarse a la condición sinérgica de su objeto de estudio. Específicamente en lo educativo, se ha podido visualizar el tránsito desde una arista reduccionista hacia una que involucra lo

sistémico y complejo de su complejidad, haciendo de la investigación una práctica cotidiana de emancipación humana y transformación social. Finalmente, es bueno resaltar que si la formación es el camino para llegar a ser el que se es (Gadamer, 1980), la investigación se constituye en ese camino. Así la investigación es análoga a la formación. Ambas son crisoles de donde emerge la idea del desarrollo y la posibilidad de evolución.

LITERATURA CITADA

- Ausubel, D. 1978. **Psicología Cognitiva**. 8va. Edición. México: Trillas.
- Bachelard, G. 2003. **La Formación del Espíritu Científico**. Méjico: Trillas.
- Barroso, M. 1995. **Autoestima, Ecología y Catastrofe**. Venezuela: CEAC.
- Bernal, J. 1979. **La Ciencia en la Historia I**. Segunda Edición. México: Nueva Imagen.
- Bernal, J. 1980. **La Ciencia en la Historia II**. Segunda Edición. México: Nueva Imagen
- Bowen, J, y Hobson, P. 1997. **Teorías de la Educación**. Méjico: Limusa Noriega Editores.
- Camacho, H. 2001. **Enfoques Epistemológicos y Secuencias operativas de investigación**. Tesis Doctoral. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo Venezuela.
- Covey, S. 2001. **Los siete hábitos de la gente altamente efectiva**. Argentina: Mc Graw-Hill.
- Delgado de Colmenares, F. 2000. **El retorno en la investigación educativa: Una aproximación crítica**. (En línea). Disponible en: www.saber:ula.edu.ve [Consulta: 2005, Noviembre 9].
- Díez, J. y Moulines, C. 1999. **Fundamentos de la Filosofía de la Ciencia**. 2da. Edición. España: Ariel.
- Ferrater Mora (1998). **Diccionario de Filosofía**. España: Ariel.
- Fontaines, T. y Camacho, H. 2005. **Metódica de la Investigación Racionalista: Lakatos y Popper**. Año 6. Vol. 12. Maracaibo-Venezuela.
- Gaines, J. 1970. **Fritz Perls: Aquí y Ahora**. Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- Gadamer, G. 1977. **Verdad y Método**. 8va. Edición. España: Sígueme.
- Gorodokin, I. 2005. **La formación docente y su relación con la epistemología**. Revista iberoamericana de educación 37/5.
- Kuhn, T. 1978. **Estructuras de las revoluciones científicas**. México: Siglo XXI Editores.
- Lakatos, I. 1978. **Metodología de los Programas de Investigación Científica**. México: Siglo XXI Editores.
- Larrosa, J. 2001. **La liberación de la libertad (y otros textos)**. Caracas: CIPOSTUCV, Colección Estudios Avanzados.
- Lombardi, A. 1999. **Catedral de Papel**. Maracaibo-Ediluz.
- Maslow, A. 1980. **El hombre autorrealizado**. Sexta edición. Méjico: Trillas.
- Munévar Molina, R., y Quintero Corzo, J. 2004. **Investigación pedagógica y formación del profesorado**. En: Revista Iberoamericana de educación. (En línea). Vol.2. Disponible en www.campus.oei.org/revistas
- Padrón, J. 1994. **Interpretaciones históricas acerca del conocimiento científico**. [Documento en línea]. Disponible:<http://iris.cnice.mecd.es/filosofia/docentes/D2/D2-enlaces.htm> [Consulta: 2005, Noviembre 6]
- Padrón, J. 1998. **Reseña Histórica de los procesos de investigación**. Caracas: USR.
- Restrepo Gómez, B. 1997. **La Investigación en la formación inicial de los docentes: Tres planos, tres funciones**. En: Memorias del Congreso Internacional de Educación, investigación y formación docente. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Rogers, C. 1999. **El proceso de convertirse en persona**. Décima edición. Argentina: Paidós.
- Santamaría, C. s/a. **Historia de la psicología: El nacimiento de una ciencia**. México: Ariel psicología.
- Sierra Bravo, R. 1980. **Técnicas de investigación social**. España. Editorial Siglo XXI.
- Vigotsky, L. 2001. **Psicología Pedagógica**. Buenos Aires: Aique.
- Tomás Fontaines Ruiz**
Profesor Investigador. Núcleo de Sucre-Carúpano. Universidad de Oriente- Venezuela.
- Geovanni Urdaneta**
Profesor Investigador de la Universidad Rafael Bellosó Chacín - Maracaibo-Venezuela.