

PRAXIS DOCENTE EN LOS PROGRAMAS NACIONALES DE FORMACIÓN TEACHING PRAXIS IN NATIONAL TRAINING PROGRAMS

Danny Sánchez;¹ Dra. Migdalis Coromoto González Celis²

¹ Ing. en Mantenimiento Mecánico, Doctora en Innovaciones Educativas Docente Ordinario. Profesor Asistente del Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas (I.U.T.C.), Venezuela, Email: dannysanchezq@gmail.com; ² Licenciada en Administración de Empresas. Magister en Gerencia Empresarial. Dra. C. en Innovaciones Educativas. Dra. C. Pedagógicas. Profesora Agregada de Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA) - Núcleo Zulia, Venezuela. Email: migdalignz@yahoo.com

¿Cómo referenciar este artículo?

Sánchez, D. y González Celis o, M. C. (marzo–junio, 2018). Praxis docente en los programas nacionales de formación. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/659>

Resumen

Los Programas Nacionales de Formación (PNF) constituyen una forma dinamizante e innovadora de gestionar los currículos universitarios venezolanos en consonancia con el momento histórico y de transformación social del país, cuyo fin es el Socialismo del Siglo XXI, como forma de organización política, histórica, económica, cultural y territorial. El artículo realiza un acercamiento desde lo documental de cómo se ha venido materializando la praxis del docente a partir de estos programas en los Institutos Universitarios de Tecnologías. Se fundamenta teóricamente en los aportes de autores como García (2010), Barrera (2008), Becerra y Moya (2010), la documentación presentada por la Misión Sucre (2011) y Misión Alma Mater (2009). El objetivo propuesto fue analizar la praxis docente en los PNF, abordando algunas categorías que inciden en ella. Se aplicó el enfoque de corte analítico, enmarcado en el paradigma post positivista. Como resultado del análisis se identificaron en la praxis docente, persistencias de prácticas conductistas o constructivistas contrapuestas a los modelos conceptuales aplicados.

Palabras clave: praxis; praxis docente; programas nacionales de formación; institutos universitarios de tecnologías

Abstract

The National Training Programs (NTP) are a dynamic and innovative way to manage Venezuelan university curricula, in accord to the historic moment and of the country's social transformation, which purpose is the XXI Century's Socialism, as a political, historical, economic, cultural and territorial organization. The article makes an approach from the documentary of how the praxis of the teacher has been materialized from these programs in the University Institutes of Technologies. It is theoretically based on contributions of the following authors: García (2010); Barrera (2008), Becerra and Moya (2010), as well as on the documentation presented by the Sucre Mission (2011) and the Alma Mater Mission (2009). The proposed objective was to analyze the teaching practice in NFP, addressing some categories that affect it. The analytical approach was applied and framed in the post positivist paradigm. As a result from the analysis, persistence of behaviourist or constructivist practices opposed to the conceptual models applied were identified in the teaching praxis is identified in the teaching praxis.

Keywords: praxis; teaching praxis; national training programs; university institutes of technologies

INTRODUCCIÓN

Etimológicamente el término praxis procede del griego antiguo, que significa acción, realización. Suele traducírsele cómo "actividad práctica"; sin embargo, dicha traducción fue cambiando de acuerdo con los aportes de Aristóteles, en la medida en que lo teórico fue valorado como superior a lo práctico, fundamentalmente apoyado por la relación de dependencia de lo práctico respecto de lo teórico, pues la teoría es quien dirige y ordena la actividad práctica del ser humano.

En la actualidad, los países están inmersos en un continuo intercambio tecnológico producto de la internacionalización de sus capitales humanos y tecnológicos. Esto supone nuevos enfoques y cambios de paradigma, a los que debe hacer frente la educación actual por su papel en la formación intelectual de los profesionales. Todo esto trae consigo innovaciones diseñadas para mejorar la praxis del quehacer

académico; en este sentido, se establecen en los documentos perfiles elaborados para la modernización y transformación de la Educación Universitaria.

La concepción más comúnmente manejada en nuestros días en el contexto latinoamericano, es la elaborada por Paulo Freire años más tarde, quien desde una postura de izquierda no necesariamente marxista, la definió como la conjunción o comunión entre la teoría y la práctica (Malagón, 2007). De tal manera, Freire consideró que, en un sentido amplio, la teoría no está por sobre la práctica (Aristóteles), ni la práctica por sobre la teoría (Marx), sino que las coloca a ambas en un mismo nivel o con igual grado de importancia en relación de conjunción.

En este artículo se pretende analizar la praxis docente específicamente en los programas nacionales de formación, caracterizando cada etapa transitada desde la perspectiva manejada por los Programas nacionales de formación (PNF). Es importante acotar el aporte generado por este trabajo, al realizar un análisis de cómo se ha venido desarrollando la praxis docente y si realmente se está dando en los PNF, de tal manera que se puedan generar mecanismos que permitan transformar la dinámica de la praxis docente de acuerdo con las conceptualizaciones teóricas abordadas. La investigación parte de una breve introducción, para luego ir demarcando en el desarrollo del artículo las diversas etapas de la praxis docente y su desarrollo, junto a la manera en que se han caracterizado los programas nacionales de formación, para concluir reflexionando sobre algunos aspectos y formar criterios analísticos del objeto de estudio.

DESARROLLO

Praxis Docente

Desde el punto de vista educativo, el término praxis adopta la concepción desarrollada por Freire (2012) de una conjunción teoría-práctica; sin embargo, muchos autores afirman que en éste ámbito, la práctica y la praxis tienden a ser utilizados indistintamente. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2012), el término Práctica, etimológicamente proviene del latín *practicus*, cuyo significado remite a la aplicación de una idea o doctrina, contraste experimental de una teoría, ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus

reglas, uso continuado, costumbre o estilo de algo, teniendo todas en común una estrecha vinculación con el sujeto y su accionar.

De acuerdo con la filosofía china planteada por Mao Tse Tung (1973), la verdad se descubre a través de la práctica, comprobándola, desarrollándola y volviendo a practicar; es decir, parte de un conocimiento proveniente de la percepción sensorial, y luego se desarrolla activamente hasta convertirse en conocimiento racional para, posteriormente, volver a partir del conocimiento racional, orientar activamente la práctica para transformar el mundo subjetivo en el mundo objetivo; lo cual corresponde a la teoría materialista dialéctica del conocimiento o teoría de la unidad entre el saber y el hacer.

Por otro lado, la Unesco (1998) refiere que una universidad pertinente será aquella que adecue su rol entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Ello requiere de normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica, así como de una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo. Es preciso reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, concretamente aquellas actividades encaminadas a minimizar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente, las enfermedades, entre otras cosas, mediante enfoques inter y transdisciplinarios que permitan analizar, de manera integral, los problemas y situaciones planteadas.

En Venezuela, la Comisión Nacional de Currículo (CNC), 2012, a partir del análisis de sus propios documentos desde 1986 y los documentos de la Unesco (1998), enriquece la conceptualización curricular asumiendo como categorías la transformación, modernización y equidad, donde la transformación universitaria se asume como un proceso de cambio multidimensional, complejo, que responda a razones de tipo social, económico, político, científico, tecnológico y cultural, con el fin de reorientar los procesos de investigación en las universidades para que las soluciones que estas aporten estén dirigidas a las necesidades de la sociedad y cesen de responder solo a las problemáticas planteadas por los mercados; lo cual las obliga a repensar sus funciones sustantivas, así como las prácticas básicas en su organización y gestión.

Ante estas concepciones, el Estado Venezolano a partir del 2002 comenzó a promover las siguientes políticas con miras a consolidar el proceso de transformación universitaria, todas y cada una de ellas respaldadas en lo que sería posteriormente el Plan Nacional Simón Bolívar 2007-2013: universalización de la educación universitaria, generación y apropiación social del conocimiento a partir del fortalecimiento de las capacidades nacionales, impulsó a un nuevo modelo educativo hacia una educación socialista, creación de nuevas instituciones de educación universitaria (IEU), así como la transformación de las existentes y la municipalización de la educación universitaria.

En el contexto de la educación universitaria, el docente, como actor fundamental, se constituye en un sujeto capaz de construir significados que le permitan entender la educación como una acción social para la diversidad y la multiplicidad de formas de aprendizaje, situándose en una relación en la que materializa su experiencia en la vida cotidiana desde tres dimensiones: cognitiva, práctica e identitaria. Según García (2010), la cognitiva incluye las nociones que le permiten organizar su experiencia; la práctica establece las relaciones con los otros, naturaleza y cosas; y la identitaria sitúa al sujeto en una relación de su subjetividad con la subjetividad del otro, dando el protagonismo al docente de poder modificar su entorno material-social y de insertarse en unas relaciones sociales para transformarlas.

La praxis docente no debe eludir la relevancia del docente como investigador, puesto que es él quien tiene la capacidad de reflexionar sobre sus formas de acción y sus relaciones para convertir su espacio de aprendizaje en un lugar de indagación donde se construyan saberes de modo colectivo y se reconstruyan las disquisiciones del mundo partiendo desde la experiencia y la teoría, con lo cual se promueven nuevas formas de relaciones que emanen desde los procesos de formación integral.

Praxis Docente en Venezuela: Una visión retrospectiva a su historia

Comprender cómo se ha venido comportando la praxis docente en el país, empieza por entender los procesos de transformación universitaria en los que ha estado inmersa la misma desde la Venezuela de la colonización española, y donde se puede distinguir la impronta del sistema político y de dominación regente. Rojas (2004) y

Parra (2010) describen que en Venezuela, como en la gran mayoría de los países de América Latina, el origen de la universidad estuvo signado por el predominio de un modelo educativo hispánico medieval, que respondía a la expresión de los intereses y necesidades del poder español conquistador.

En el año de 1721, durante el reinado de Felipe V, se concede al Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima la facultad para otorgar grados y erigirse como universidad, en conformidad con iguales circunstancias y prerrogativas que la de Santo Domingo, incluso con el título de real como tiene dicha universidad. Dicho modelo educativo fue exclusivo de las élites y clases oligárquicas de la época, caracterizado principalmente por dos modelos de enseñanza: el modelo colegio-universidad, procedente de Sigüenza y Alcalá de Henares, con su derivación hacia el modelo seminario-universidad, y el modelo corporativo claustral de la Universidad de Salamanca, que Puelles Benítez denomina Universidad Pontificia.

Este modelo de universidad permaneció prácticamente inalterado hasta el siglo XIX, cuando los movimientos independentistas de las colonias rompieron con los vínculos que les unían al menoscabado imperio español. Se dio origen así a una nueva etapa de la universidad latinoamericana: la universidad republicana.

Dicho modelo republicano de inspiración napoleónica-laica, profesionalizante y supeditada al control estatal, de acuerdo con Capote (2008) tuvo como principales características: la ruptura con la anacrónica orientación escolástica de verdades absolutas, el énfasis en la laicidad, el establecimiento de facultades como grupos de estudios separados e independientes y la separación de la enseñanza profesional de la investigación científico técnica.

Esta fue una etapa en la educación universitaria donde se comenzaron a proponer cambios orientados a definir una universidad que rompiera con la institución confesional abriendo puertas a todos los grupos sociales, pero, que según palabras de Parra (2010), más allá de implicar transformaciones de fondo, resultaron de forma, pues a pesar de la independencia política de las naciones el modelo colonial siguió instaurado en la universidad venezolana durante todo el resto del siglo XIX.

Así mismo, considerando lo descrito por Rojas (2004), el requisito exigido para la docencia durante estas etapas de la educación universitaria en el país para aspirantes a catedráticos y profesorado, era tener una eficiente preparación teórica; la cual debían demostrar ante un jurado examinador, conformado por personas idóneas a quienes expondrían con claridad la materia objeto de enseñanza bajo el modelo tradicional escolástico.

Es así como llegamos al siglo XX, donde, partiendo de lo anterior, nos encontramos con la continuidad de un modelo educativo colonial que sirvió de referente para que se diera el emblemático Movimiento de Córdoba en 1918, impulsor de la revolución desde la Universidad, dotándole de poderes misionales, ideológicos, culturales, para salir al encuentro de los tiempos, aun cuando no produjo ningún impacto de envergadura ni siquiera en lo social; pues se continuó con una educación dirigida y elitista, en tanto el resultado más relevante fue el de la instauración del cogobierno. La praxis docente en esta etapa se ve signada por la reproducción del conocimiento propio de la tradición escolástica con influencias del paradigma positivista,

Sin embargo, en este país no fue hasta la caída de Pérez Jiménez en 1936 que se produce un acercamiento al movimiento de Córdoba, que duró desde 1936 hasta 1958, y donde se establecieron las bases para un proyecto de modernización reconocido históricamente como de consenso entre sectores diversos, que lograron acordar tareas, formas organizativas y objetivos; toda vez que de 1948 a 1958 se llega a un período de estancamiento producto de la dictadura militar, no obstante, durante tales momentos la expansión de la producción petrolera y el consiguiente incremento de la renta así obtenida, introdujo un nuevo flagelo que le cambió la fachada al coloniaje español por uno nuevo propiciado por las economías dominantes, denominado capitalismo.

Luego de 1958 se produce la consolidación del modelo político centrado en la democracia representativa donde se logran cambios de forma en los aspectos concernientes a las maneras de acceso a la misma; pero se consolidan los modelos alienantes y reproductores provenientes de los imperios económicos dominantes,

quienes gozaban de las concesiones para la exploración, producción y comercialización de nuestra renta petrolera.

Dentro de las transformaciones observadas a partir de este año y hasta la década de los 90 Parra (2010) detalla las siguientes:

Promulgación de la Ley de Universidades (1958) donde se otorgó autonomía a la universidad y se decretó la garantía de acceso sin ningún tipo de discriminación ni restricción, la gratuidad, la consolidación de la educación, en particular la universitaria como mecanismo de ascenso social y vía expedita de consolidación de las capas medias profesionales del país.

Promulgación de la Ley de Universidades (1970) en una búsqueda del estado por legalizar un mayor control de las universidades, el cual, al responder a políticas dictadas por los Estados Unidos, —nuevo colonizador gracias a la explotación petrolera— totalmente contrapuestas al comunismo ruso, se enfrenta a universidades cuyos espacios se habían transformado en lugares para el activismo de la izquierda radical que propulsaba ideas desalineantes del conocimiento, opuestas violentamente al gobierno a quienes este debía silenciar en un acto de congraciarse con el Imperio.

Esas reformas marcan una inflexión importante entre otras cosas por su repercusión en la diversificación del sistema de Educación Superior; el cual incipientemente comprendía, no sólo las universidades, sino algunas otras instituciones de educación terciaria, ya creadas pero sin nexos evidentes entre ellas o con las universidades, que permitieran constituir un verdadero sistema. Partiendo de la reforma de 1958 se produce la creación de universidades experimentales, dependientes directamente del Estado, tanto en lo financiero como en el nombramiento de sus autoridades pero que en la práctica, como efecto perverso de su carácter experimental y dependiente del gobierno, se constituyeron en espacios de clientelismo político: mecanismo decisivo para la selección e ingreso del personal docente, administrativo y obrero, con estructuras tan inflexibles, como las de las universidades autónomas tradicionales.

Estas reformas legales se consideran el génesis del proceso de diferenciación de instituciones de Educación Superior (IES), cuyo modelo siguió siendo la universidad tradicional, con una marcada mayoría de instituciones, sin la autonomía que disfrutaban las universidades públicas ya existentes antes de este período. Pueden identificarse los siguientes tipos de instituciones: universidades nacionales autónomas (públicas u oficiales), nacionales experimentales (públicas u oficiales), universidades privadas, e institutos y colegios universitarios, públicos u oficiales y privados.

Durante los treinta años de la etapa democrática representativa se hizo evidente que la identidad pública de la Educación Superior fue coherente con el proyecto político de la elite venezolana. Dicha educación se vuelca a la democratización del acceso para garantizar la movilidad, a la profesionalización y consolidación de las capas medias urbanas: todo como uno de los mecanismos a través de los cuales la renta petrolera era distribuida —sin contar con que el rentismo petrolero tuvo sus efectos perversos, en los cuales los sectores más pobres sin acceso a esta educación quedaron desprotegidos e invisibles para dichas élites.

En cuanto a la praxis docente durante estos períodos, de igual forma se continua el ejercicio de la misma por profesionales denominados ‘catedráticos’, profesionales prestados a la docencia universitaria por su prestigio o vocacional magisterio, y el ‘profesor’, quien buscaba consolidar su carrera profesional en el intercambio con los estudiantes, a través de la docencia y la investigación científica. Se comprende entonces que durante estos años en el país imperó una exigencia en el dominio de disciplinas por sobre los aspectos pedagógicos.

Esta práctica continuó hasta hace poco, pues los requisitos exigidos a los aspirantes a docentes se centraron en las competencias técnicas disciplinarias por sobre la formación pedagógica; lo cual devino en predominio de una praxis donde imperan los postulados tradicionales de enseñanza centrados en la relación unidireccional vertical, producto de una reproducción de lo vivido en la época como estudiante.

Por otro lado, en cuanto a las maneras de conducir la praxis por parte de los docentes, pueden identificarse algunos modelos de los cuales Cayetano en García Loredo y Carranza (2008), identifican cuatro a saber:

1. El modelo academicista, el cual especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica”, como si no fuera también disciplinaria, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guion elaborados por otros, como un locutor hábil.
2. El modelo tecnicista eficientista, el cual apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada; el currículo es prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos; y no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Está subordinado no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.
3. El modelo práctico-artesanal, el cual concibe la enseñanza como una actividad artesanal o un oficio que se aprende en el taller, donde el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”.
4. Por último, en una búsqueda por renovar los modelos anteriores, es estudiado, asumido y ejercido por grupos reducidos de colegas en instituciones de corte tradicional, pero sobre todo a niveles de formación de cuarto y quinto nivel, el modelo hermenéutico reflexivo; el cual supone la

enseñanza como una actividad compleja en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto espacio-temporal, sociopolítico, cargado de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Así, el docente debe enfrentar con sabiduría, además de creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo soluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura académica, en ese sentido, debe vincular lo emocional con la indagación teórica.

A finales de la década del 90, producto de la crisis antes descrita, comienza en nuestro país un proceso de transformación en todos los niveles, en especial en la Educación Universitaria, impulsados por el presidente Hugo Chávez Frías. Se distinguen varias etapas descritas por Parra (2010). En la primera, que va de 1999 a 2002, se consolida la aplicación de una nueva constitución que introdujo a su vez una nueva concepción en la manera de concebir la democracia, la democracia participativa y protagónica, donde las políticas propuestas se focalizaron en atender las áreas críticas que reclamaban la acción del gobierno, desatendidas en las anteriores gestiones; las cuales para el momento habían profundizado sus efectos negativos: la expansión desordenada que desvirtuó la diversificación de instituciones y de carreras, la desigualdad en términos de calidad de las IES, programas y carreras ofrecidos, con una concentración territorial no equilibrada, inequidad en el acceso, crecimiento sin control de IES privadas de absorción de demanda, deterioro de las IES públicas.

Durante esta primera fase para atender esta realidad, las políticas de educación universitaria del gobierno se centraron en un esfuerzo por expandir la matrícula estudiantil mediante la eliminación de las trabas al ingreso, la reivindicación del carácter público de la educación y la creación de nuevas instituciones de Educación Superior oficiales. Luego durante el 2002 se produce un golpe de estado, producto de un clima de polaridad política entre los sectores que defendían la democracia representativa y los sectores a favor de las políticas oficiales, afectos a la democracia participativa y protagónica que atentó contra la construcción de los procesos así como reformas ya emprendidos. Esta situación generó un entramado de situaciones

y vaivenes electorales, que se consolida finalmente con la reelección del Presidente Hugo Chávez en el 2006 donde se enarbolan las banderas del socialismo del siglo XXI.

Después de 2006, se emprenden nuevas políticas dirigidas hacia la transformación de la educación universitaria en consonancia con los modos de convivencia que comenzaban a construirse en el país en el marco del socialismo del siglo XXI; las cuales tienen como objetivos estratégicos: universalizar la educación universitaria; generar y apropiarse socialmente el conocimiento a partir del fortalecimiento de las capacidades nacionales; impulsar un nuevo modelo educativo centrado en la formación ética enfocado a transformar la sociedad haciéndole comprender su realidad, su entorno e insertándolo en modelo productivo socialista.

Adicional a lo anterior se promueven reformas curriculares orientadas, entre otros aspectos, hacia la formación integral del ciudadano(a) teniendo como eje transversal de formación el proyecto investigativo, concebido como la mejor vía vinculante entre la docencia e investigación para la transformación social, resolviendo problemas en las comunidades donde se encuentra la universidad y habitan los estudiantes. Dichas reformas recibieron los nombres de Programa Nacional de Grado (PNG) en la UBV y Programas Nacionales de Formación (PNF) en la Misión Sucre e institutos y colegios universitarios en el marco de la Misión Alma Mater. Esto define y enmarca el escenario donde desarrolla la praxis docente de las autoras del presente artículo.

Esta nueva etapa en la cual se transita hoy, como pudo evidenciarse en líneas anteriores, se caracteriza por una constante renovación de conocimientos. En ese sentido resulta absurdo pretender que en los espacios de aprendizaje de las instituciones educativas, la praxis docente siga propugnando enfoques memorísticos reproductivos para la obtención de conocimientos, en vez de modelos orientados hacia la comprensión, la interpretación y el procesamiento del mismo, con la premisa de formar individuos críticos, creativos, innovadores y creadores de soluciones a los problemas de su entorno.

Programas Nacionales de Formación (PNF): Su concepción y principales características

Se podría afirmar que los PNF constituyen una forma dinamizante e innovadora de gestionar los currículos universitarios venezolanos en consonancia con el momento histórico y de transformación social del país cuyo norte es el Socialismo del Siglo XXI, como forma de organización política, histórica, económica, cultural, territorial así como, emancipada, de los modos de convivencia de nuestro pueblo.

Conforme a la Resolución 2963 del 13 de mayo de 2008, los programas nacionales de formación (PNF) son el conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de educación universitaria, creados por iniciativa del ejecutivo nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, diseñados con la cooperación de instituciones de educación universitaria nacionales, atendiendo a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, para ser administrados en distintos espacios del territorio nacional.

Según la Misión Sucre (2011), son un método de educación universitaria creada e implementada en Venezuela con el fin de proponer pautas, enfoques y modalidades de estudios de carreras universitarias, que plantea principalmente la solución de problemas e interacción con el entorno de colaboración comunitaria, así como el desarrollo integral y tecnológico del país.

De igual manera tienen la finalidad de transformar las áreas científico-humanísticas para concebir a la educación como una formación integral y liberadora, en la cual la formación técnico-científica debe estar acompañada con una sólida formación humanista, cultural, ambiental, crítica, creadora, innovadora y socio-política, donde los seres humanos no solo puedan autodesarrollarse sino que participen en el contexto de la nueva República Socialista que se quiere. A su vez plantean el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje haciéndola más humanista, tanto en la formación integral liberadora (educación), la creación intelectual (investigación) y la vinculación social (extensión).

Por su parte el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) (2009a), expone que estos contribuyen a generar una visión transformadora de la educación universitaria, a través de proyectos de investigación sociocomunitarios al

igual que productivos, cooperación solidaria institucional, en función del fortalecimiento del poder popular, en conjunto con la construcción de una sociedad de iguales donde el compromiso es formar ciudadanos capaces de desarrollar tecnologías que permitan el desarrollo endógeno del país pero con un propósito más humano y solidario. De allí que en los PNF se promueva la formación del nuevo ciudadano con autonomía creadora, transformadora, ideas revolucionarias, así como, una actitud emprendedora para poner en práctica soluciones en la transformación endógena de contextos social comunitarios.

Los PNF tienen tres ejes fundamentales: la formación sociopolítica; la formación académica y los proyectos endógenos comunitarios de formación con vinculación social. Por la importancia ideológica, académica y de vinculación social de los PNF para el desarrollo del país, se necesita que el docente posea un pensamiento transformador de la sociedad; que crea en la descolonización de los saberes al igual que la investigación; que haga pensar, que le dé importancia humanista al contexto social a transformar, afianzando los valores culturales.

Los PNF tienen como características comunes de acuerdo con MPPPEU (2009b):

- La formación humanista sustentada en la integración de contenidos con experiencias dirigidas a la formación en el ejercicio de la ciudadanía democrática, la solidaridad, la construcción colectiva, así como la acción profesional transformadora con responsabilidad ética y perspectiva sustentable.
- Vinculación con las comunidades en el ejercicio profesional a lo largo de todo el trayecto formativo, utilizando el abordaje de la complejidad de problemas en contextos reales, con la participación de actores diversos, potenciando la multidimensión de problemas de estudio, así como el trabajo en equipos interdisciplinarios, para desarrollar visiones de conjunto en perspectiva histórica, apoyadas en soportes epistemológicos coherentes, críticamente fundados, que garanticen la participación activa y comprometida de los estudiantes en sus procesos de creación intelectual

relacionados con investigaciones e innovaciones educativas acordes con el perfil de su futuro desempeño por la vía científica.

- Ambientes educativos caracterizados por la libre expresión en el debate de las ideas, el respeto, la valoración de la diversidad, la multiplicidad de fuentes de información, la integración de todos los participantes como interlocutores y la reivindicación de la reflexión como elementos indispensables para la formación.
- Modalidades curriculares flexibles, adaptadas a las distintas necesidades educativas, a las diferentes disponibilidades de tiempo para el estudio, recursos disponibles, características de cada municipio y el empleo de métodos de enseñanza que activen los modos de actuación del futuro profesional.

De lo anteriormente descrito, se interpreta que los docentes en los PNF se encuentran en un contexto donde el concepto de educación que devela y define su praxis docente considera los siguientes aspectos: integralidad, pertinencia, calidad, eficacia, polivalencia y direccionalidad integradora. La direccionalidad integradora debe favorecer la coherencia de valores y la organicidad orientada a entender la conservación y el mantenimiento como una función determinante para el desarrollo sustentable.

Por último resulta importante mencionar los principios orientadores para el diseño curricular de los PNF. Según el MPPEU (2009c) entre estos están:

a) Principio de diversidad e interculturalidad: La educación universitaria en el marco de los PNF se basa en la aceptación, el respeto, así como en la promoción de la diversidad de culturas, personas, saberes ancestrales y formas de expresión; por lo cual es responsable de jugar un papel crítico para desarrollar nuestras capacidades, pensar con “cabeza propia”, a la vez que se contribuye a superar la “colonialidad del saber”, con un papel medular en el dominio imperial/neocolonial del presente.

b) Principio del ejercicio del pensamiento crítico creativo: Lo que establece que en marco de los PNF es inherente que se promueva la promoción, formación y ejercicio del pensamiento crítico creativo; lo cual implica el análisis y la comprensión de los

fenómenos que emergen como resultado de los cambios que caracterizan el mundo contemporáneo en todos los órdenes de la vida social, así como la producción de respuestas frente a estos cambios. Un pensamiento crítico creativo admite la duda; promueve el cuestionamiento, el debate abierto; es renuente a la mentalidad reproductora y convencional; comprende la diversidad además de las limitaciones de las respuestas humanas; por tanto, procura el respeto por pensamientos disímiles.

c) Principio de la acción continúa para el mejoramiento del desempeño estudiantil: Se considera a las y los estudiantes como sujetos críticos protagónicos de su propia formación; por tanto, el diseño así como el desarrollo curricular de los PNF deben centrarse en promover, consolidar y fortalecer ese protagonismo, a la vez que genera las condiciones apropiadas para su desarrollo

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología empleada en la presente investigación fue la aplicación del paradigma crítico, donde se introduce la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento; la cual tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales, para así de esa manera tratar de comprender y buscar respuesta a determinados problemas generados por estas. Sus principios son conocer y comprender la realidad como praxis. En el presente artículo se abordó la praxis docente sintetizando cómo se ha venido desarrollando en Venezuela cual transformación educativa. Asimismo se aclara cómo desde los Programas nacionales de formación se asumen la praxis docente y sus contradicciones.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Esta concepción es la praxis docente desde la perspectiva crítica. Esta se definió como el conglomerado de relaciones dialécticas (entre lo ético y lo político) realizadas por el docente, donde la teoría, a la par con la práctica, se conjugan en el ejercicio de esclarecer, emancipar, liberar, además de destruir las formas de dominación en todos los ámbitos (personal, particular, social, general) del pueblo, que al mismo tiempo se complementa con una reflexión crítica de este accionar para corregir desviaciones.

Esta praxis docente desde una perspectiva crítica se convertirá en el vehículo con el que se pueda transitar el viaje de la transformación de la educación universitaria venezolana, en la medida que logre sustituir la escala de valores del ser tecnocrático formado en valores capitalistas, por un ser facilitador de los cambios, que propicie el encuentro de saberes, cuestione críticamente y se apropie del saber tecnológico de la humanidad socializándolo en forma de soluciones a su comunidad local, su centro de producción socialista y entorno académico.

Puede entenderse, además, como una estrategia fundamental para trascender el colonialismo euro céntrico capitalista, la dependencia tecnológica, la insuficiencia productiva de bienes así como de servicios, el consumismo y el daño progresivo al ambiente: toda una situación mutilante del ser humano, al negarle una de las virtudes más hermosas que lo caracterizan: la capacidad de reconocerse en sus congéneres sintiendo solidaridad con sus sufrimientos, dolores, con sus carencias; actuando en consecuencia para transformar su realidad pero, sobre todo, produciendo con productividad y calidad.

Se puede culminar el análisis de esta investigación en las siguientes reflexiones: la praxis docente, de acuerdo con la investigación realizada —asumiendo la postura de Freire— constituye el conglomerado de relaciones entre lo que el ejercicio de la docencia dice ser y lo que el docente hace en el ejercicio de la misma; de manera tal que reflexione en su accionar corrigiendo las desviaciones, en tanto esté comprometido con ideas de transformación social. Particularmente en los IUT oficiales del Estado Zulia, se identificó una praxis docente dominante desde sus primeros años con influencia y combinación de dos modelos: el modelo academicista y el tecnocrático eficientista, en tanto el perfil de egreso de los estudiantes estaba orientado al dominio de saberes prácticos y técnicos

Por otra parte, en la praxis docente se identifica la persistencia de prácticas conductistas y constructivistas, factor que deducen al coincidir y reconocer una resistencia al cambio como el detractor preponderante contra la consolidación de una praxis más acorde a los PNF. Es importante recordar, además, que los escenarios donde fueron implementados son representados por instituciones que en su acervo

conservan una serie de usos y costumbres no revolucionarias en las cuales resultó más conveniente hacer adaptaciones de los aspectos que venían funcionando bajo el modelo tradicional de las especialidades (forma de llevar la investigación, procesos relacionados con el seguimiento y registro de las evaluaciones de los estudiantes, entre otros), que llevar los procesos según el deber ser de esta novedosa propuesta donde su praxis se rija por características como: ser humanista, crítico reflexiva, que fomente el conocimiento crítico reflexivo, interdisciplinario, con convergencia de diversas estrategias centradas en sus estudiantes.

Por último, se puede concluir que los PNF como propuesta formativa innovadora tienen la misión inequívoca de constituir una educación universitaria comprometida con la nación, con una transformación soberana hacia el socialismo, la construcción del poder popular, la unidad latinoamericana, caribeña, en alianza con los pueblos del sur en la construcción de un mundo de justicia y paz, donde la praxis se aborde desde una perspectiva crítica; se conciba como el conglomerado de relaciones dialécticas (entre lo ético y lo político) realizadas por el docente; y donde la teoría a la par con la práctica se conjugan en el ejercicio de esclarecer, emancipar, liberar, además de atenuar o eliminar, las formas de dominación en todos los ámbitos (personal, particular, social, general) de nuestro pueblo, que al mismo tiempo se complementa con una reflexión crítica de este accionar para corregir desviaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrera, M., (2008). *Modelos Epistemológicos en Investigación y Educación*. Caracas. Venezuela: Ediciones Quirón.

Becerra Hernández, R., Moya Romero, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora: Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa III* (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>

Capote, M., (2008). *Tendencias sociopolíticas en la universidad latinoamericana y venezolana*. Caracas. Venezuela: s.n

Comisión Nacional de Currículo. (CNC). (2012). *Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares*. Recuperado de <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol8n1/a06.html>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2012). Recuperado de <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

Freire, P. (2012). *Documento 1: La pedagogía como praxis*. Recuperado de <http://www.uned.es/catedraunesco-educam/uned/metodologicos/propmetod1.pdf>

García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/1274>

García, L. (2010). *La praxis del docente universitario y sus retos ante la construcción de la condición humana*. Congreso Iberoamericano de Educación. Argentina.

Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Caracas. Venezuela: s.n.

Mao Tse-Tung (1973). *Obras Escogidas. Tomo I*. Recuperado de https://www.iberlibro.com/servlet/BookDetailsPL?bi=19326617721&searchurl=tn%3Dobras%2Bescogidas%2Btomo%2Bi%26sortby%3D17%26an%3Dmao%2Btse%2Btung&cm_sp=snippet- -srp1- -title1

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. (2008). *Resolución 2963*. Caracas. Venezuela

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009 a). *Documento Rector PNF en Ingeniería de Mantenimiento*. Caracas, Venezuela: Autor

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009b). *Lineamientos curriculares para los Programas Nacionales de Formación*. Caracas, Venezuela: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) (2009c). *Misión Alma Mater, Educación Universitaria y Socialista*. Caracas, Venezuela: Autor

Misión Sucre (2011). *Programas Nacionales de Formación*. Recuperado de <http://www.misionsucre.gob.ve/#pnf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI Visión y Acción: Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Parra, M. (2010). *Las transformaciones de la Educación Superior en Venezuela: En búsqueda de su identidad*. Recuperado el 15 de Mayo de 2013.

<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/325>

Plan Nacional Simón Bolívar: Primer Plan Socialista de la Nación: Desarrollo Económico y Social de la Nación (2007-2013). Caracas, Venezuela.

Rojas R. (2003) *Historia de la Universidad en Venezuela*. Recuperado el 20/10/2014 de

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/25

[33](#)