



**PERSPECTIVA VIVENCIAL DE LA
FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO
DE LA PRÁCTICA AGROPECUARIA**

Gabriel Gustavo Carreño González

**Perspectiva vivencial de la formación docente en el
contexto de la práctica agropecuaria**

Gabriel Gustavo Carreño González

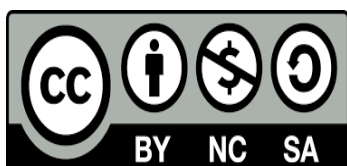
Colección: Educación y Pensamiento

Latinoamericano

Primera Edición, Marzo, 2026

Depósito Legal: **AR2026000094**

ISBN: **978-980-456-081-1**



Se permite copiar, distribuir, comunicar públicamente y adaptar esta obra, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, no se haga con fines comerciales y las obras derivadas se compartan con la misma licencia.



Libros@Red de Investigadores de la

Transcomplejidad.

<https://reditve.wordpress.com>

Rif: J403566976

Portada: DALL·E 3

Revisión General: Comité Editorial

Libro arbitrado por pares ciegos



AUTORIDADES REDIT

Dra. Crisálida Villegas

Presidente

Dra. Nancy Schavino

Vicepresidente

Dra. Mary Stella

Directora de Administración

Dra. Alicia Uzcátegui

Secretaria



FEREDIT

Dra. Sandra Salazar

Directora

Comité Editorial

Dra. Betty Ruiz

Dra. Rosana Silva

Dra. Evelyn Ereú

Dra. Miozotis Silva

Dr. Arturo Dávila

Dr. Renné Pérez

ÍNDICE DE CONTENIDO

		pp.
	Presentación	<u>7</u>
I	Práctica agropecuaria	<u>11</u>
	Sector agropecuario	<u>13</u>
	Praxis académica agropecuaria	<u>15</u>
	Investigación agropecuaria	<u>27</u>
II	Formación docente	<u>32</u>
	Retos históricos y actuales de la docencia	<u>34</u>
	Perspectiva vivencial en la formación de docentes	<u>39</u>
III	Perspectiva vivencial de la formación docente agropecuaria	<u>44</u>
	Aprendizaje vivencial: de la experiencia a la transformación	<u>46</u>
	Metodología de la investigación desde la realidad educativa	<u>53</u>
IV	Desafíos y prospectiva de la formación docente agropecuaria	<u>59</u>
	Estrategias vivenciales en la praxis docente	<u>61</u>
	Modelo curricular innovador y vivencial	<u>67</u>
	Desafíos futuros y oportunidades	<u>72</u>
	Referencias	<u>80</u>

ÍNDICE DE FIGURAS

No.		pp.
1	El ciclo de aprendizaje vivencial	<u>47</u>

INDICE DE GRÁFICOS

No.		pp.
1	Aplicación de la experiencia	<u>64</u>

PRESENTACIÓN

Cuando la tierra habla y los libros callan

Imaginemos por un momento a un futuro docente agropecuario graduándose de la universidad con títulos honoríficos, dominando ecuaciones sobre rotación de cultivos y fórmulas de abonos químicos, pero incapaz de distinguir una plántula saludable de una enferma al tocar sus hojas

Imaginemos a este mismo profesional frente a un grupo de niños rurales que le preguntan por qué sus abuelos siembran ciertas legumbres junto al maíz, y él no tiene respuesta porque nunca ha puesto sus manos en la tierra.

Esta paradoja no es ficción; es la realidad que enfrentamos día a día en nuestras instituciones formadoras de docentes agropecuarios. Hemos construido sistemas educativos que valoran más la memorización de conceptos descontextualizados que la sabiduría que nace de la experiencia directa

con los ecosistemas, las comunidades y los ciclos naturales.

Este libro nace de una inquietud profunda: ¿cómo formar docentes capaces de acompañar a las nuevas generaciones en el redescubrimiento de una relación armónica con la tierra? La respuesta no reside únicamente en actualizar planes de estudio o incorporar nuevas tecnologías, aunque éstas sean importantes; sino en transformar radicalmente la praxis educativa, la danza cotidiana entre teoría y práctica, entre quien educa y quien aprende, entre el aula y el campo.

A lo largo de estas páginas, caminaremos juntos por un sendero que parte del reconocimiento honesto de nuestras limitaciones como formadores, para avanzar hacia propuestas concretas donde el aprendizaje vivencial se convierte en puente entre el conocimiento ancestral y la innovación sostenible.

No proponemos desechar los libros ni el rigor académico; sino que estos cobren vida cuando se

entrelazan con las manos que siembran, los ojos que observan el cielo antes de la lluvia y los corazones que laten al ritmo de las cosechas.

Este no es un manual técnico frío. Es una invitación a recuperar la ternura en la educación, la humildad ante la sabiduría campesina y la valentía para transformar las aulas en espacios donde cada estudiante descubra que aprender agropecuaria es, fundamentalmente, aprender a cuidar la vida. Bienvenidos a una formación que se siembra, se vive y se cosecha.

La obra se estructura como un recorrido dialéctico entre la teoría y la práctica del campo agropecuario. Para facilitar la comprensión del lector, el contenido se ha organizado en cuatro movimientos progresivos. En el primero, se presenta el diagnóstico de las características propias y necesidades del sector agropecuario, junto con la praxis académica actual. Aquí, se sitúa la investigación agropecuaria como base fundamental.

El segundo, se adentra en el núcleo del problema: la formación docente. Se examina los retos históricos y actuales para introducir una perspectiva vivencial. No solo se habla de teoría, sino de las vivencias que realmente marcan la diferencia.

En el tercero, se detalla la metodología de la transformación. Explicamos el aprendizaje vivencial: de la experiencia a la transformación y se propone una metodología de investigación desde la realidad educativa. En esta sección se evalúa el impacto de las estrategias vivenciales en la praxis docente.

Finalmente, cierra el cuarto capítulo con una propuesta de futuro. Se presenta un modelo curricular innovador y vivencial, abordando la prospectiva de la formación docente agropecuaria, para concluir con una reflexión sobre los desafíos futuros y oportunidades.

I. PRÁCTICA AGROPECUARIA

El sector agropecuario venezolano respira con el pulso de nuestra geografía diversa: desde los fértiles valles andinos hasta las sabanas apureñas, desde los cultivos en terrazas de montaña hasta las experiencias agroecológicas en zonas costeras. Esta diversidad no es solo un dato geográfico; constituye la esencia misma de una agricultura que debe ser pensada desde lo local, desde lo específico, desde lo comunitario.

Las comunidades rurales venezolanas enfrentan desafíos profundos que van más allá de la falta de insumos o maquinaria. Como señala Mendoza (2010, p.5) "una institución universitaria sólo tiene razón de existir en tanto y cuanto responda a las necesidades y requerimientos del medio en el cual se encuentran insertadas".

Esta afirmación cobra especial relevancia cuando comprendemos que el campo venezolano no solo necesita técnicos eficientes, sino educadores

capaces de tejer redes entre conocimientos ancestrales y prácticas innovadoras, entre la escuela y la finca, entre la generación de alimentos y la preservación cultural.

La seguridad alimentaria no es un concepto abstracto para quien vive en el campo; es el pan de cada día, la leche fresca en el desayuno, la yuca que alimenta a toda la familia. Por ello, la formación agropecuaria debe trascender la mera transmisión de técnicas productivas para abrazar una visión integral donde la producción sostenible, la conservación ambiental y el fortalecimiento cultural caminen de la mano.

Como bien expresa Morales (2014, p.87) en la educación agropecuaria "se recurre al aprendizaje vivencial que hace énfasis en ambientes auténticos del mundo real, la interacción social con mediación, el uso del lenguaje, el trabajo en equipos autónomos". Se involucra a docentes, estudiantes, comunidades y productores en un diálogo constante.

En este contexto, el sector agropecuario demanda profesionales que no solo sepan "qué" hacer, sino "por qué" hacerlo y "para quién" hacerlo. Necesita docentes que comprendan que cada semilla plantada es también una semilla de identidad cultural, que cada técnica de manejo del suelo es también una forma de diálogo con la madre tierra y que cada cosecha compartida es también un acto de resistencia frente a modelos alimentarios homogeneizados y dependientes.

Sector agropecuario

El sector agropecuario se define por su naturaleza multifuncional. A diferencia de los sectores industriales controlados, la agricultura y la ganadería operan bajo la lógica de sistemas biológicos complejos y abiertos, siendo este un pilar fundamental de la economía y la seguridad alimentaria en muchos países, especialmente en América Latina.

Sin embargo, enfrenta desafíos estructurales: fragmentación de la propiedad, acceso limitado a tecnologías, migración rural-urbana, y vulnerabilidad ante el cambio climático (FAO, 2023). Estas condiciones demandan profesionales que comprendan no sólo los aspectos técnicos, sino también las dimensiones sociales, culturales y ambientales del campo.

Los docentes agropecuarios deben formarse en contextos reales, donde la tierra, el clima, la comunidad y la historia local son parte del currículo. Toledo (2013) recuerda que detrás de la agricultura campesina hay personas, no solo productores. Por eso, no es simplemente un oficio para sobrevivir, sino una forma de saber tejida por las experiencias y las manos de toda una comunidad. Esta afirmación subraya la necesidad de una formación que respete y potencie los saberes locales.

Sin embargo, el sector enfrenta hoy el desafío de la sostenibilidad frente al cambio climático, lo que

exige una formación docente que trascienda lo meramente productivo hacia lo socioambiental. Como lo refiere Altieri & Nicholls (2017) las necesidades actuales del sector no se limitan a la eficiencia técnica, ya que existe una demanda urgente de:

1. Resiliencia ecosistémica, capacidad de producir en condiciones de variabilidad climática extrema.

2. Soberanía alimentaria, fortalecimiento de las cadenas locales frente a la globalización de insumos.

3. Relevamiento generacional, el sector padece un envejecimiento de la población rural; por ello la práctica agropecuaria en las escuelas debe ser lo suficientemente atractiva y rentable para retener al joven en el campo.

Praxis educativa agropecuaria

La palabra praxis evoca mucho más que la simple aplicación de teorías en la práctica. En el ámbito educativo agropecuario, representa ese

espacio sagrado donde el conocimiento se transforma en acción consciente, reflexiva y comprometida con la transformación social. Sin embargo, La realidad universitaria muestra una brecha preocupante entre este ideal y lo que efectivamente ocurre en las aulas.

La praxis educativa es un proceso complejo donde el docente logra construir y apropiarse del saber para poder desenvolverse en su espacio y cumplir con una práctica. A este hecho fehacientemente se lo denomina conocimiento profesional. Para ello, el profesor crea las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje en el estudiante.

Dado que la práctica se desarrolla dentro de una institución educativa, esta engloba la totalidad de sus funciones. Por consiguiente, en el ámbito universitario, comprende las labores de docencia, investigación y extensión.

Paralelamente, Cañedo (2014) define la praxis educativa como una acción social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de educación y aprendizaje, maestro y estudiante, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro.

La praxis educativa es reflexiva, una relación entre el docente y el estudiante orientada a construir saber. Desde esta perspectiva, supone que educar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente. Esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal.

La praxis educativa supone innovación constante, creatividad, expansión de la imaginación, desarrollo del pensamiento, intercambio de ideas, perfeccionamiento académico, de estrategias, de talleres, de momentos de reflexión, de consenso de proyectos, de puntos de vistas, de acercamiento a la realidad.

Así como de propuestas visionarias con salida laboral para aquel que no quiere o no puede seguir dentro del sistema. Es decir, entrega herramientas para todos sea cual sea su propósito personal o social que persigue, propone prácticas auténticas donde cada involucrado sea protagonista.

La investigación diagnóstica realizada en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), núcleo Apure y que sirve de soporte al presente libro reveló una praxis educativa marcada por la transmisión unidireccional de información.

Los docentes, aunque comprometidos con su labor, reproducen modelos tradicionales donde la clase magistral es reina indiscutible, el marcador y la pizarra sus únicos aliados y el libro de texto la fuente casi exclusiva de conocimiento (Carreño, 2018). En este esquema, el estudiante se convierte en un recipiente pasivo que debe memorizar contenidos para repetirlos en exámenes, sin oportunidad de contrastarlos con la realidad que lo rodea.

Esta desconexión tiene consecuencias profundas. Cuando un futuro docente agropecuario egresa sin haber experimentado personalmente el ciclo completo de un cultivo, sin haber dialogado con campesinos sobre sus desafíos cotidianos, sin haber enfrentado los imprevistos del clima o las plagas, ¿cómo podrá inspirar a sus futuros estudiantes a amar la tierra? Como reflexiona Mujica (2015) "esto supone educar de una manera teórico-práctica estrechando el vínculo entre la realidad social y el conocimiento" (p. 120).

Para Mujica (ob cit) el docente debe propiciar que el estudiante "se coloque en situaciones reales y concretas con: ambientes, materiales, instrumentos, procesos, estrategias, personas o grupos de personas; a fin de que observe, comprenda, ensaye y analice situaciones propias del área" (p. 120).

La praxis educativa agropecuaria auténtica requiere, entonces, romper con los muros simbólicos del aula. Implica llevar a los estudiantes a las fincas comunitarias, invitar a los "libros vivientes" esos ancianos portadores de saberes ancestrales a compartir sus experiencias en el aula, y crear espacios donde la reflexión crítica sobre las prácticas agrícolas sea tan importante como dominar las técnicas mismas.

Como sostiene Salas (2012) la praxis educativa es "un producto de una compleja articulación entre las teorías vulgares y las científicas, entre el saber, el enseñar y el aprender"

(p. 4). En estas el docente construye conocimiento profesional no solo desde los libros, sino desde su interacción constante con la realidad rural.

La praxis en la formación docente agropecuaria se entiende como la unión dialéctica entre la teoría y la acción. En este sentido, Tardif (2004) argumenta que el saber docente es un saber plural, formado por la amalgama de conocimientos profesionales, curriculares y, fundamentalmente, experienciales.

Sin embargo, en el ámbito agropecuario debe superar la dicotomía entre teoría y práctica. No basta con formar en técnicas agrícolas; se requiere un enfoque dialógico que vincule la ciencia con la vida cotidiana del campo. Freire (1970) planteaba que la educación verdadera es aquella que nace de la realidad del educando y lo empodera para transformarla. En este sentido, la praxis docente agropecuaria debe ser crítica, participativa y

contextualizada. En este ámbito la praxis académica se manifiesta en:

1. El aula viva. La unidad de producción (finca, parcela, huerto) no es un anexo del aula, sino el aula principal. La vivencia aquí es sensorial, el docente en formación debe sentir el suelo, observar el comportamiento animal y entender los ritmos fenológicos de los cultivos.

2. La mediación pedagógica. El docente agropecuario actúa como un traductor entre el lenguaje científico y el saber campesino. Esta praxis requiere una humildad ontológica que permita reconocer que el productor rural posee saberes vitales que la academia a menudo ignora.

3. La gestión de la incertidumbre. La praxis educa que, a pesar de la planificación técnica, factores como una plaga imprevista o una sequía obligan a la toma de decisiones en tiempo real, desarrollando un pensamiento crítico que no se obtiene en los libros de texto.

Ejemplos de esta praxis se encuentran en experiencias como las Escuelas Campesinas de Agroecología (ECA) se localizadas principalmente en zonas rurales de Latinoamérica, funcionando directamente en los territorios de cultivo en los Andes colombianos (Tuluá, Cauca, Fusagasugá), entre otros, donde el aprendizaje surge de la observación, la experimentación y la reflexión colectiva, según González de Molina (2015). Estas iniciativas demuestran que la formación docente puede ser un espacio de co-construcción de saberes.

Para Piña (2010) la tarea de la formación de docentes será crear espacios relacionales de reflexión dialógica, donde docentes y estudiantes, futuros docentes del país, puedan formarse para vivir en el presente, en cualquier, conscientes del futuro posible o deseable, pero no alienados en ninguna descripción de éste.

Un espacio relacional en donde los dos juntos puedan crecer como seres humanos capaces de reflexionar sobre cualquier cosa que se haga como acto consciente socialmente responsable. Todo en un ambiente que lleve incorporados saberes legitimados de acuerdo con la demanda de aprendizaje.

Por consiguiente, autores como Ruiz (2007) Albán (2010) y García (2015) sostienen que la praxis en la formación de docentes requiere que el profesor sea creativo e innovador, para que puede presentar problemas representativos, que tengan sentido y significado para el educando, cuyo contenido sea lo más cercano posible al contexto o entorno inmediato del estudiante, mostrándole que desde el medio que lo rodea los conocimientos cumplen un papel o tienen un significado, el cual se puede abordar a partir de sus vivencias o experiencias cotidianas.

En lo expresado por estos autores puede observarse que, en este contexto, es vital el

aprendizaje vivencial dentro y fuera del aula, donde es fundamental el rol del profesor como orientador del proceso.

Bajo este panorama, la praxis educativa en la carrera docencia universitaria, debe estar fundamentado en estas premisas, motivado a que uno de los objetivos de esta profesión es formar ciudadanos, con perspectiva global, que integren las prácticas, los saberes ancestrales y tradicionales con el conocimiento técnico-científico actual, para mejorar los medios de producción agrícola, respetando el ambiente y la comunidad.

Esto implica generar diálogos de saberes con la comunidad rural, con el objeto de redescubrir esos saberes que permitan el desarrollo de capacidades en los estudiantes-participantes, docentes-facilitadores y el conocimiento sobre el agroecosistema desde una perspectiva holística.

Por lo tanto, el profesor formador del docente agropecuario debe presentar diferentes experiencias

o vivencias positivas definidas como soluciones eficientes para resolver un problema determinado. Prácticas validadas mediante su uso recurrente, adoptando e innovando permanentemente, con el logro de resultados positivos en contextos diversos.

Estos son confirmados por la sostenibilidad de las estas en el tiempo, mediante evaluaciones periódicas. Las mismas serán efectivas al poder ser replicadas y aplicadas en otros contextos con resultados positivos.

Tal como se aprecia, formar profesionales competentes exigirá mucho más que memorizar conceptos desvinculados de su aplicación práctica. Será necesario que los profesores sepan cómo ayudar al aprendiz a combinar conocimientos, habilidades, cualidades, experiencia, para realizar actividades que produzcan resultados.

Por otro lado, a estos estudiantes se les exige participar activamente en dicho proceso. Ya no bastará con estudiar lo que indique el profesor o

tomar apuntes, sino que habrá que aprender en forma autónoma, buscar información, cuestionar, pensar críticamente. Por lo que el aprendizaje vivencial se perfila como un excelente recurso pedagógico a ser utilizado en la carrera de docencia agropecuaria.

Investigación agropecuaria

Uno de los hallazgos más preocupantes del diagnóstico realizado fue que el 100% de los docentes observados "nunca" motivaban a sus estudiantes hacia la investigación educativa (Carreño, 2018). Esta ausencia no es casual; refleja una concepción reduccionista de la universidad como mero centro de transmisión de conocimientos ya establecidos, en lugar de espacio privilegiado para la generación colectiva de saberes nuevos.

La investigación agropecuaria desde una perspectiva vivencial no se limita a laboratorios o ensayos controlados, aunque estos tengan su lugar. Se manifiesta en la curiosidad genuina por

comprender por qué ciertas asociaciones de cultivos funcionan mejor en una comunidad determinada, en la sistematización de experiencias exitosas de agricultura familiar, en el diálogo respetuoso entre conocimientos científicos y saberes tradicionales para encontrar soluciones a problemas concretos.

Como propone Acosta (2015) en su investigación sobre saberes populares rurales, estos conocimientos "persiguen la formación de sujetos críticos y capaces de solucionar colectivamente sus problemas para la gestión de la vida y transformación del entorno" (p. 78). El entorno comunitario se convierte así en "espacio para el aprendizaje, porque tiene una historia, llena de muchas experiencias, anécdotas y saberes" (p. 78).

Cuando los estudiantes universitarios investigan junto a las comunidades no "sobre" ellas, sino "con" ellas, descubren que la investigación no es un ejercicio académico abstracto, sino una

herramienta poderosa para fortalecer la soberanía alimentaria y la identidad cultural.

La investigación agropecuaria vivencial implica formar estudiantes que no temen ensuciarse las manos mientras observan el comportamiento de una plaga, que registren meticulosamente sus observaciones en cuadernos de campo, que dialoguen con productores para comprender sus lógicas productivas y que propongan innovaciones respetuosas con los ecosistemas locales.

Como afirma Cañedo (2014) la investigación universitaria debe ser parte integral de la formación, pues "el aprendizaje de los estudiantes es resultado de una diversidad de variables, pero el papel del profesor en el nivel de pregrado es trascendente"(p. 1). Esto en la configuración de esta actitud investigativa

En este contexto, el docente agropecuario no solo transmite información, sino que investiga junto con la comunidad, identificando problemas,

diseñando soluciones y evaluando resultados. Esta forma de investigación fomenta la autonomía, la innovación y la sostenibilidad.

En este sentido, Jara (2018) refiere que el docente investigador se inserta en la realidad rural no como un observador externo, sino como un agente de cambio.

1.Sistematización de la vivencia. La investigación agropecuaria en la docencia debe enfocarse en documentar los procesos de éxito y fracaso en el campo. Sistematizar es interpretar críticamente las experiencias para aprender de estas.

2.Innovación situada. La investigación debe responder a las necesidades del territorio. No tiene sentido investigar tecnologías de alto costo si la comunidad local no tiene acceso a un riego básico. Por tanto, el docente debe investigar para generar tecnologías apropiadas y apropiables.

3.El rigor científico vs. la realidad empírica. La formación debe orientar a utilizar el método científico para validar o refutar prácticas tradicionales, creando un diálogo de saberes que fortalezca el desarrollo rural integral.

II. LA FORMACIÓN DOCENTE

En el corazón de toda sociedad late un ritmo marcado, silenciosa pero firmemente, por sus educadores. Educar no es meramente una transmisión de datos ni la ejecución de un currículo estandarizado; es un acto profundo de intervención humana donde se cruzan la historia, la cultura y la subjetividad de quien está frente al grupo.

Por ello, abordar la formación docente exige mirar más allá de los programas académicos y las competencias técnicas, requiere adentrarse en la construcción de una identidad profesional que está en constante evolución.

Este capítulo explora las complejas capas que conforman el ser docente. No podemos entender la formación actual sin mirar la retaguardia; los retos históricos y actuales de la docencia dibujan un mapa de tensiones que ha cambiado su forma, pero no la esencia.

Si ayer el desafío residía en la autoridad y el acceso al conocimiento, hoy nos enfrentamos a la incertidumbre digital, la inclusión diversa y la demanda de una educación emocionalmente inteligente. Sin embargo, bajo estos cambios estructurales, persiste la misma pregunta de siempre: ¿qué significa realmente estar preparado para educar?

Para responder, es indispensable incorporar una perspectiva vivencial en la formación de docentes. La teoría educativa cobra vida o muere en la cotidianidad del aula. Es en ese espacio donde el conocimiento pedagógico se encuentra con la realidad, a veces hostil, a veces inspiradora, de los estudiantes. Escuchar la voz de los docentes, sus temores, sus epifanías y su resiliencia, permite comprender que la formación no es un punto de llegada, sino una travesía biográfica.

A lo largo de estas páginas, analizamos cómo la historia ha moldeado la profesión, qué desafíos

urgentes nos plantea el presente y, fundamentalmente, cómo la experiencia vivida se convierte en la herramienta más poderosa para transformar la práctica educativa.

Invitamos al lector a recorrer este trayecto no como un observador distante, sino como un participante consciente de que la calidad de la educación depende, en última instancia, de la calidad humana de quienes la imparten.

Retos históricos y actuales de la docencia

Históricamente, la formación docente ha estado marcada por modelos tecnicistas que priorizan la transmisión de contenidos sobre la formación integral del educador. En el ámbito rural, estos modelos han sido aún más excluyentes, ignorando las particularidades del entorno agropecuario, de acuerdo con Imbernón (2010).

Ser docente en contextos rurales ha sido históricamente un acto de resistencia silenciosa. Mientras las políticas educativas privilegiaban los

centros urbanos, miles de maestros caminaban senderos de tierra para llegar a escuelas de una sola aula, donde niños de diferentes edades compartían el mismo espacio y los recursos escaseaban.

Estos educadores no solo formaban lectura y escritura; se convertían en puentes entre el mundo escolar y la vida campesina, entre el conocimiento formal y la sabiduría ancestral. Hoy, estos retos persisten transformados.

La globalización y la tecnología digital han creado nuevas brechas: jóvenes que migran a las ciudades en busca de mejores oportunidades, abandono de prácticas agrícolas tradicionales en favor de modelos productivos industrializados y una creciente desconexión emocional con el campo.

Frente a este panorama, la formación docente agropecuaria enfrenta un desafío existencial: ¿cómo formar profesionales capaces de revitalizar el campo como espacio de vida digna, conocimiento y futuro?

Como señala Sayago (2012) existe un cuestionamiento profundo hacia la figura del educador: “se le cuestiona (al docente) su inercia mental, su capacidad para comprender su práctica y generar los cambios necesarios para mejorarla” (p. 4).

Lo planteado invita a reflexionar sobre las barreras internas y externas que enfrenta el profesor en el aula. La crisis no es solo de recursos materiales; es una de imaginarios, donde el campo se percibe como lugar de pobreza y atraso, en lugar de territorio de sabiduría y potencialidades.

Esta percepción se reproduce incluso en las aulas universitarias donde se forman futuros docentes agropecuarios. El diagnóstico realizado reveló que apenas el 9,52% de los docentes estimulaban a sus estudiantes al compromiso con sus estudios, mientras que el 28,57% nunca lo hacen (Carreño, 2018).

Esta falta de motivación no responde necesariamente a desinterés personal de los docentes, sino a sistemas formativos que no han logrado articular la relevancia social de la docencia agropecuaria con las aspiraciones vitales de los estudiantes universitarios. El reto actual, entonces, es triple:

1. Recuperar el prestigio social de la docencia rural como profesión transformadora.

2. Actualizar los contenidos formativos para responder a los desafíos contemporáneos de la agricultura familiar y comunitaria.

3. Transformar las metodologías educativas para que los futuros docentes experimenten personalmente el poder transformador de una educación conectada con la tierra y la comunidad.

Bajo este esquema la docencia agropecuaria ha lidiado con el estigma de la educación para la producción, donde el docente era visto como un extensionista cuyo único fin era aumentar los

rendimientos. Este modelo tecnocrático, criticado por autores como Freire (1973) en su obra *¿Extensión o Comunicación?*, prioriza el "depósito" de información sobre la reflexión crítica.

Hoy, los retos actuales presentan un panorama más complejo y humano: falta de recursos, desconexión entre la formación inicial y la realidad escolar y escasa valoración social de la docencia rural. A esto se suma la necesidad de formar docentes capaces de integrar saberes científicos, tradicionales y pedagógicos en contextos de alta diversidad cultural y ecológica.

1.La desconexión generacional. El docente enfrenta el desafío de reencantar a una juventud rural que, ante la precariedad, ve en la ciudad su única salida. El reto es devolverle la dignidad y el sentido de futuro al trabajo de la tierra.

2.La brecha tecnológica y ética. Integrar la agricultura 4.0 (drones, sensores, big data) sin perder la esencia del cuidado humano y la soberanía

alimentaria. Como advierte Morin (1999) la educación debe preparar para la incertidumbre y la complejidad de los sistemas vivos.

3.La formación permanente. Ya no basta con la formación inicial. El docente actual debe ser un aprendiz constante que sepa desaprender prácticas extractivistas para abrazar modelos regenerativos, en un mundo donde el cambio climático ha alterado los calendarios de siembra tradicionales.

Perspectiva vivencial en la formación de docentes

La perspectiva vivencial propone que el docente no solo aprenda "sobre" la agricultura, sino que aprenda "desde" la agricultura. Esta visión se sustenta en la fenomenología de la experiencia, donde la vivencia es el punto de partida del conocimiento.

La formación docente desde una perspectiva vivencial implica reconocer que el conocimiento no es neutral ni universal, sino situado. Kolb (1984)

propuso un ciclo de aprendizaje experiencial que parte de la experiencia concreta, pasa por la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y culmina en la experimentación activa. Este modelo es especialmente útil en contextos rurales, donde la experiencia directa con la naturaleza y la comunidad es rica y constante.

Formar docentes desde la vivencia significa acompañarlos en su proceso de comprensión del mundo rural, de sus luchas, saberes y potencialidades. Se trata de una formación que humaniza, que reconoce al docente como sujeto histórico y social.

Imaginemos una clase de pedagogía agropecuaria donde, en lugar de escuchar una conferencia sobre "métodos de mediación del aprendizaje", los estudiantes universitarios diseñan y ejecutan una pequeña huerta escolar junto a niños de una comunidad cercana.

Durante este proceso, no solo aplican conocimientos agronómicos, sino que enfrentan los desafíos reales de motivar a niños con diferentes ritmos de aprendizaje, gestionar conflictos entre ellos al repartir tareas, adaptar explicaciones según las experiencias previas de cada niño, y reflexionar colectivamente sobre qué funcionó y qué no.

Esta es la esencia de la perspectiva vivencial en la formación docente: aprender a educar educando, aprender sobre agricultura cultivando, aprender sobre comunidad siendo parte activa de esta. Como bien invita a reflexionar Ortiz (2009) el aprendizaje no puede estar desconectado de la existencia.

Se trata de traer la vida al aula, usando las experiencias cotidianas de los estudiantes como puente para comprender y simular los problemas que enfrenta la sociedad.

La formación vivencial del docente agropecuario parte de un principio fundamental, quién va a formar sobre la tierra debe primero establecer una relación

auténtica con esta. No basta con conocer las fases lunares para la siembra; es necesario haber experimentado la ansiedad de esperar la lluvia, la alegría de ver brotar las primeras plántulas, la tristeza de perder una cosecha por una plaga inesperada. Estas vivencias no reemplazan el conocimiento técnico; le otorgan profundidad, significado y compromiso ético.

Ruiz y Pérez (2012) definen con precisión este enfoque al señalar que el aprendizaje vivencial es "una herramienta para el desarrollo del conocimiento a través de la vivencia propia (que) aborda de forma sistémica la dimensión cognitiva, emocional y afectiva del ser humano" (p. 4).

En la formación docente, esto implica crear itinerarios formativos donde a cada estudiante se le permita experimentar personalmente ciclos productivos completos, diálogo permanente con campesinos, productores como co-formadores, reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas

docentes en contextos reales, diseñar propuestas educativas pertinentes a las realidades locales y desarrollar empatía hacia las comunidades rurales desde la convivencia directa

Este camino no es fácil ni rápido. Requiere romper con lógicas académicas rígidas, cuestionar jerarquías tradicionales del conocimiento y asumir la vulnerabilidad de aprender junto a quienes tradicionalmente han sido considerados "objetos" de formación. Pero es el único camino que permitirá formar docentes que no solo transmitan información sobre agricultura, sino que inspiren amor por la tierra y compromiso con las comunidades rurales.

III. PERSPECTIVA VIVENCIAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE AGROPECUARIA

En el ámbito de la educación agropecuaria, el aula no tiene paredes; sus límites los marca el horizonte del campo y sus herramientas son tanto el libro como la tierra. Formar a un docente en este contexto no implica únicamente transmitir conocimientos técnicos sobre producción o sostenibilidad, sino cultivar una sensibilidad especial capaz de interpretar los ciclos de la naturaleza y traducirlos en aprendizajes significativos.

Este capítulo se adentra en la perspectiva vivencial de la formación docente agropecuaria, reconociendo que el verdadero saber nace del contacto directo con la realidad productiva y social del entorno rural.

La pedagogía tradicional, a menudo encerrada en la teoría, resulta insuficiente cuando se trata de formar para vivir de y con la tierra. Por ello, es imperativo explorar el aprendizaje vivencial, de la

experiencia a la transformación. No basta con que el docente sepa hacer; debe comprender cómo esa "experiencia hacer" modifica su concepción del mundo y de su rol educador.

El aprendizaje vivencial se convierte así en el puente que conecta la práctica agrícola con la reflexión pedagógica, permitiendo que el error, el cultivo y la cosecha se transformen en lecciones éticas y profesionales profundas.

Sin embargo, para validar y sistematizar estas experiencias, necesitamos herramientas rigurosas que no desvirtúen la realidad que intentan estudiar. Aquí surge la necesidad de una metodología de investigación desde la realidad educativa.

Lejos de los enfoques puramente estadísticos o distantes, se propone una investigación situada que emerge de los problemas concretos del campo y de la escuela rural. Investigar desde la realidad significa escuchar las voces de los actores, observar las dinámicas del entorno y construir conocimiento que

sea útil, aplicable y transformador para la comunidad educativa.

A lo largo de estas páginas, se entrelazan estos tres hilos conductores: la vivencia del docente agropecuario, el poder transformador del aprendizaje experiencial y la metodología necesaria para documentar este proceso. El objetivo es demostrar que la excelencia en la educación agropecuaria no reside en la acumulación de datos, sino en la capacidad de germinar cambios reales a partir de la experiencia vivida en el territorio.

Aprendizaje vivencial de la experiencia a la transformación

El aprendizaje vivencial no es simplemente "hacer actividades prácticas". Es un proceso profundo donde la experiencia se convierte en materia prima para la construcción de significados personales y colectivos.

Como describen Aredo y Salinas (2012) se trata de "un proceso a través del cual los individuos

construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia" (p. 28). Este proceso sigue un ciclo dinámico que Noboa (2010) sintetiza en cinco fases interconectadas, que se muestran en la figura 1, seguidamente y posteriormente se describen.

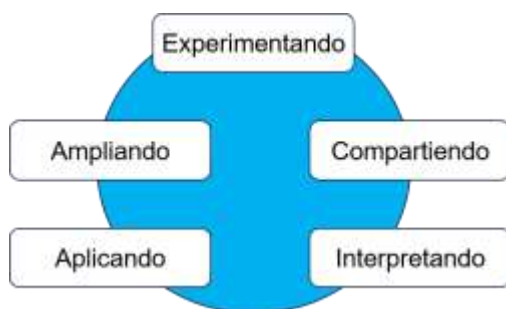


Figura 1. El ciclo de aprendizaje vivencial
Fuente: Novoa (2010)

1.Experimentando. El estudiante se involucra activamente en una situación real o simulada, por ejemplo, diseñar un sistema de riego para una huerta escolar con recursos limitados. Esta fase no es "jugar"; es enfrentar auténticamente un desafío que

requiere movilizar conocimientos, habilidades y emociones.

2.Compartiendo. Los participantes verbalizan lo vivido, describiendo no solo “qué” hicieron, sino “cómo” se sintieron, qué dificultades encontraron, qué decisiones tomaron en momentos de incertidumbre. Este compartir crea puentes entre experiencias individuales y colectivas.

3.Interpretando. Aquí reside el corazón del aprendizaje vivencial. Guiados por el docente-facilitador, los estudiantes analizan críticamente lo ocurrido: ¿por qué funcionó o no funcionó cierta estrategia? ¿Qué factores sociales, ambientales o personales influyeron? ¿Cómo se relaciona esta experiencia con conceptos teóricos estudiados?

4.Ampliando. Los aprendizajes se conectan con contextos más amplios. La experiencia con el sistema de riego no se queda como anécdota aislada; se relaciona con problemáticas hídricas regionales, políticas públicas sobre agua, o prácticas

ancestrales de manejo hídrico en comunidades indígenas.

5.Aplicando. Finalmente, los estudiantes diseñan compromisos concretos para transferir estos aprendizajes a nuevas situaciones: "la próxima vez que diseñe una huerta, consideraré primero el ciclo de lluvias local" o "incluiré a los niños en la toma de decisiones sobre qué sembrar para fortalecer su sentido de pertenencia".

Este ciclo transforma la experiencia casual en experiencia educativa intencional. Como señala Maquilón (2014) en el aprendizaje vivencial "los profesores y los estudiantes aplican la reflexión en el desarrollo de las sesiones prácticas relacionadas con los aprendizajes teóricos" (p. 93).

Cuando los estudiantes "se limitan a escuchar, observar y discutir" en clases teóricas, pero en las prácticas "ponen en marcha todo proceso de reflexión sobre la acción, reflexionan sobre su práctica, con ellos mismos y con sus profesores",

entonces la educación deja de ser mero depósito de información para convertirse en proceso transformador (p. 93).

En el contexto agropecuario, este enfoque cobra especial relevancia porque la agricultura misma es un acto profundamente vivencial. Nadie aprende a ser agricultor leyendo libros, se aprende con las manos en la tierra, observando el cielo, escuchando a los mayores, equivocándose y volviendo a intentar.

La formación docente debe honrar esta naturaleza del conocimiento agropecuario, creando espacios donde los futuros maestros recuperen su propia conexión con la tierra como base para acompañar a otros en ese camino.

El aprendizaje vivencial trasciende la mera acumulación de datos. Es un proceso que implica emociones, relaciones, errores y descubrimientos. En la formación docente agropecuaria, este tipo de aprendizaje permite que los futuros educadores no

sólo comprendan el contenido técnico, sino que desarrollen empatía, responsabilidad ambiental y compromiso social.

Como propone Kolb (1984) el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. Sin embargo, en un discurso humanizado, esta transformación no es sólo cognitiva, es existencial. El docente que vive el proceso de germinación, que siente la frustración de la sequía y el júbilo de la cosecha, desarrolla una "pedagogía de la presencia" que ningún libro puede sustituir.

Como afirma Mezirow (1991) el aprendizaje transformador ocurre cuando las experiencias provocan una revisión crítica de las creencias y supuestos. Un estudiante que vive una sequía en una comunidad campesina, por ejemplo, no solo aprende sobre manejo hídrico, sino que cuestiona modelos de desarrollo insostenibles y se motiva a proponer alternativas. Este proceso de transformación se manifiesta en tres niveles:

1. La sensibilización, donde el docente en formación deja de ver el suelo como un recurso inerte y comienza a percibirlo como un organismo vivo, en donde la transición es el núcleo de la bioética educativa.

2. La reflexión fenomenológica. Siguiendo a Van Manen (2016) la vivencia permite al docente reflexionar sobre el significado pedagógico de sus acciones. ¿Qué aprende el estudiante del acto de cuidar un animal enfermo? Se aprende que la docencia agropecuaria es, en esencia, una forma de ternura social.

3. La reconfiguración de la práctica. La vivencia rompe los esquemas rígidos. El docente aprende a ser flexible, a escuchar los ritmos de la naturaleza y a entender que el aprendizaje es un proceso orgánico, no una línea de producción industrial.

Metodología de la investigación desde la realidad educativa

Investigar en la formación docente agropecuaria desde la vivencia implica abrazar la riqueza de la realidad situada. No se hace "sobre" la comunidad, sino "desde" y "con" la comunidad, convirtiendo el aula-campo en un espacio de co-creación de saberes.

La etnografía educativa, la narrativa autobiográfica y la investigación colaborativa son herramientas valiosas para comprender las dinámicas del campo desde adentro, de acuerdo con Esteban-Guitart (2013).

Estas metodologías permiten que los docentes en formación se conviertan en investigadores de su propia práctica, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Así, la formación deja de ser un proceso externo para convertirse en un acto de autorreflexión y co-construcción.

La Investigación-Acción-Participativa (IAP): Bajo la influencia de Fals Borda (2009) se centra en la resolución de problemas sentidos por los actores rurales. El docente investigador no llega con soluciones prefabricadas, sino que utiliza su vivencia para preguntar: ¿Cómo podemos mejorar esta producción respetando nuestra identidad y el ecosistema?

La sistematización de experiencias como método, de acuerdo con Jara (2018) sostiene que sistematizar es producir conocimiento a partir de la práctica. El docente agropecuario investiga al escribir su diario de campo, al documentar los saberes de los ancianos de la comunidad y al analizar críticamente los resultados de sus ensayos pedagógicos.

El enfoque cualitativo y humano. La metodología desde la realidad educativa valora las historias de vida, las entrevistas en profundidad en el surco y la observación participante. Investigar aquí

es un acto de escucha profunda, donde el éxito de una innovación técnica se mide por la mejora en la calidad de vida y la dignidad del ser humano rural.

La investigación educativa vivencial parte de una premisa revolucionaria, los problemas reales de las comunidades rurales no son "casos de estudio" para aplicar teorías preestablecidas, sino el punto de partida legítimo para la generación de conocimiento nuevo. Esta perspectiva invierte la lógica tradicional de la investigación universitaria, colocando a las comunidades no como "objetos de estudio", sino como sujetos activos en la construcción de saberes.

Imaginemos un grupo de estudiantes universitarios que, en lugar de elaborar una tesis teórica sobre "agricultura sostenible", se insertan durante un semestre en una comunidad campesina para co-diseñar e implementar un huerto escolar que responda a necesidades alimentarias concretas. Durante este proceso:

- Documentan sistemáticamente sus observaciones en diarios de campo.

- Entrevistan a niños, docentes y familias para comprender sus percepciones.

- Experimentan con diferentes técnicas de cultivo adaptadas al contexto local.

- Reflexionan colectivamente sobre los aciertos y errores del proceso.

- Sistematizan los aprendizajes para compartirlos con otras comunidades.

Este enfoque metodológico, conocido como investigación acción participativa, transforma radicalmente el rol del estudiante universitario, que deja de ser un mero consumidor de conocimiento para convertirse en productor colectivo de saberes pertinentes.

Como señala Farfán (2015) en su investigación sobre metodologías vivenciales, este tipo de aprendizaje "incentiva el desarrollo de las competencias orientadas a la capacitación en su

área de trabajo, con el fin de lograr su integralidad" (p. 67). Se trascendiendo la funcionalidad tradicional para enfatizar la formación del pensamiento estratégico, el liderazgo, la realidad empresarial, la complejidad, la interculturalidad.

En el ámbito agropecuario, esta metodología cobra especial potencia cuando se articula con los saberes locales. Acosta (2015) documenta cómo en comunidades rurales venezolanas, los llamados "libros vivos" personas mayores portadoras de conocimientos ancestrales se convierten en coinvestigadores valiosos.

Jóvenes universitarios y ancianos campesinos dialogan sobre el comportamiento de las aves como indicador de lluvias, sobre asociaciones de cultivos que repelen plagas sin agroquímicos o sobre el uso medicinal de plantas silvestres. En este diálogo intergeneracional, ni el conocimiento científico ni el ancestral se imponen, se entrelazan para generar propuestas innovadoras y culturalmente pertinentes.

La investigación vivencial en formación docente agropecuaria, entonces, no busca producir artículos académicos abstractos, sino transformaciones concretas en las comunidades: huertos escolares que mejoren la nutrición infantil, sistemas de compostaje que reduzcan residuos orgánicos, talleres intergeneracionales donde niños y abuelos compartan saberes sobre semillas nativas.

El "dato" de investigación no es solo un número en una tabla; es la sonrisa de un niño al cosechar su primera lechuga, el orgullo de una abuela al ver valorado su conocimiento sobre hierbas medicinales, la confianza renovada de una comunidad en su capacidad para alimentarse con dignidad.

IV. DESAFÍOS Y PROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE AGROPECUARIA

La educación agropecuaria se encuentra en una encrucijada decisiva. Los modelos tradicionales, diseñados para un mundo estable y predecible, han quedado obsoletos frente a la volatilidad climática, la revolución tecnológica y las nuevas demandas sociales del entorno rural.

Este capítulo aborda los desafíos y la prospectiva de la formación docente agropecuaria, no como un ejercicio de predicción abstracta, sino como una necesidad imperante de adaptación. Formar a los educadores del mañana requiere anticipar las competencias que exigirán los campos del futuro, donde la sostenibilidad y la innovación serán tan cruciales como la producción misma.

Sin embargo, la prospectiva no sirve de nada sin una praxis consolidada. Por ello, se analizan el impacto de las estrategias vivenciales en la praxis docente. No se trata simplemente de aplicar técnicas

actuales, sino de entender cómo la experiencia directa transforma la identidad del educador.

Cuando el docente vive el proceso productivo como un aprendizaje continuo, su educación deja de ser una instrucción mecánica para convertirse en una mentoría inspiradora. Este capítulo examina la evidencia de cómo lo vivencial redefine el aula, convirtiendo los errores y los éxitos del campo en herramientas pedagógicas de alto valor.

Para que esta transformación sea sistémica y no anecdótica, es necesario estructurarla. Presentamos aquí los lineamientos para un modelo curricular innovador y vivencial. Se proponemos una arquitectura educativa flexible, capaz de integrar el saber técnico con el humano, donde el currículo no sea un documento estático, sino un organismo vivo que responde al territorio. Estos lineamientos buscan ofrecer una hoja de ruta clara para instituciones y formadores que deseen romper con la inercia del pasado.

Finalmente, miramos hacia el horizonte para identificar los desafíos futuros y oportunidades. ¿Qué obstáculos se enfrentan en la implementación de este modelo? ¿Qué oportunidades surgen de la digitalización, la agroecología y la revalorización del campo?

Cerrar este análisis con una visión de futuro permite terminar no con una conclusión, sino con un llamado a la acción. La formación docente agropecuaria tiene la oportunidad de liderar el cambio social; este capítulo ofrece las claves para no dejar pasar esa oportunidad.

Las estrategias vivenciales y la praxis docente

Las estrategias vivenciales como el trabajo en huertos escolares, visitas a fincas, talleres comunitarios o proyectos agroecológicos tienen un impacto profundo en la identidad profesional del docente. Estas experiencias fomentan la conexión emocional con el entorno, la creatividad pedagógica y la capacidad de adaptación.

Estudios recientes en Colombia y México muestran que los docentes formados con enfoques vivenciales desarrollan mayor resiliencia, motivación y sentido de pertenencia, según Vélez & Ramírez (2021) y Sánchez (2022). Además, sus prácticas pedagógicas son más inclusivas y contextualizadas.

El uso de estrategias vivenciales como la rotación por proyectos productivos, los diarios de campo reflexivos y la inmersión comunitaria genera un impacto que trasciende lo técnico. Según Dewey (1938) la educación no es una preparación para la vida, es la vida misma. Cuando el docente se forma desde la vivencia, su praxis deja de ser mecánica y se vuelve empática.

La legitimidad social se fortalece cuando un docente ha "vivido" el campo, pues esto le permite ganar el respeto del productor rural y facilitar una transferencia de saberes de doble vía. Paralelamente, se produce una reducción del estrés por incertidumbre ya que, al estar habituado a los

imprevistos climáticos y biológicos durante su formación, el docente desarrolla una resiliencia emocional superior ante las crisis del sector.

Sin embargo, el impacto más profundo radica en la humanización del currículo, momento en el que el educador deja de evaluar solo resultados, como los kilos por hectárea, para pasar a valorar los procesos, incluyendo el esfuerzo y el aprendizaje del estudiante.

Cuando un docente universitario decide abandonar la seguridad de la clase magistral para llevar a sus estudiantes a una finca comunitaria, enfrenta múltiples resistencias: temor a perder control del grupo, inseguridad ante imprevistos del campo, presión institucional por cubrir contenidos programáticos e incluso escepticismo de colegas que ven estas prácticas como "pérdida de tiempo académico".

Sin embargo, quienes se atreven a dar este salto descubren transformaciones profundas tanto

en sus estudiantes como en sí mismos. La experiencia piloto en la UNESR, núcleo Apure, mostró, después de implementar estrategias vivenciales durante un semestre, los siguientes resultados:

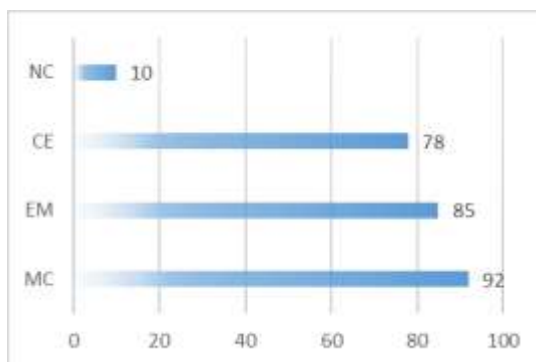


Gráfico 1. Aplicación de la experiencia

Fuente: Elaboración propia

- El 85% de los estudiantes reportaron mayor motivación hacia sus estudios agropecuarios
- El 78% manifestaron haber desarrollado una conexión emocional más profunda con las comunidades rurales

- El 92% consideraron que las vivencias en el campo les dieron mayor confianza para enfrentar su futura práctica docente

-Los docentes participantes expresaron renovado entusiasmo por su labor, describiendo cómo "volver a ensuciarse las manos" les recordó por qué eligieron esta profesión

Estos cambios no son meramente anecdóticos; responden a principios pedagógicos sólidos. Como explica Patterson (1982) desde su enfoque humanista, cuando el aprendizaje parte de las necesidades e intereses reales del estudiante, se activan dimensiones afectivas y motivacionales que potencian significativamente la apropiación cognitiva. El estudiante ya no estudia "porque hay que aprobar la materia", sino porque descubre que los conocimientos le permiten resolver problemas que le importan genuinamente.

En el contexto agropecuario, este impacto se multiplica porque las vivencias conectan con

dimensiones existenciales profundas, la relación con la naturaleza, la capacidad de generar vida a través de la siembra, el lugar del hombre en las cadenas alimentarias que sostienen a la humanidad.

Cuando un futuro docente experimenta personalmente la satisfacción de cosechar alimentos que él mismo sembró, internaliza un mensaje poderoso, la agricultura no es una actividad marginal o de "segunda categoría", es un acto fundamental de cuidado de la vida que merece respeto y celebración.

Este cambio actitudinal es crucial para romper con el estigma que pesa sobre las comunidades rurales y sus saberes. Como documenta Opazo (2015) una formación docente con "enfoque de justicia social que permita a los estudiantes vivenciar experiencias sociales y personales que impacten en su formación docente y en su juicio crítico" es capaz de transformar percepciones internalizadas sobre el campo como espacio de pobreza y atraso (p.242).

Los futuros docentes que han vivido la riqueza cultural, ecológica y espiritual de las comunidades rurales se convierten en agentes multiplicadores de esta nueva mirada, capaces de inspirar a sus futuros estudiantes a valorar los propios contextos rurales.

Modelo curricular innovador y vivencial

Transformar la formación docente agropecuaria requiere más que añadir "unas prácticas" al final del semestre. Exige repensar radicalmente la arquitectura curricular desde una lógica vivencial. Se proponen los siguientes lineamientos como base para este rediseño:

- 1.El territorio como aula principal. Cada asignatura debe articularse con espacios reales de práctica. No se trata de "visitas ocasionales", sino de establecer alianzas duraderas con fincas escolares, huertos comunitarios, unidades de producción familiar o centros agroecológicos donde los estudiantes desarrollen proyectos continuos a lo largo de su formación.

2. Los saberes locales como fuente legítima de conocimiento. El currículo debe incluir espacios formales para el diálogo con "libros vivientes" campesinos, campesinas, indígenas, pescadores quienes participan como co-formadores. Sus conocimientos no son "anécdotas complementarias"; constituyen corpus de saberes que dialogan en pie de igualdad con los conocimientos científicos.

3. Proyectos integradores con propósito social: En lugar de asignaturas aisladas, diseñar itinerarios donde los estudiantes desarrollen proyectos significativos que integren múltiples dimensiones: agronómica (qué cultivar), pedagógica (cómo educarlo), social (con quién hacerlo), ambiental (cómo hacerlo sostenible) y cultural (qué significados tiene para la comunidad).

4. Reflexión sistemática como motor del aprendizaje. Incorporar rutinas estructuradas de reflexión después de cada experiencia vivencial,

diarios de campo, círculos de diálogo, portafolios de evidencias donde los estudiantes documenten no solo “qué” hicieron, sino cómo evolucionaron sus percepciones, emociones y compromisos.

5.Evaluación auténtica centrada en el crecimiento. Reemplazar exámenes memorísticos por evaluaciones que midan el desarrollo de competencias reales: capacidad para diseñar una propuesta educativa pertinente al contexto, para establecer relaciones respetuosas con comunidades, para adaptar técnicas agrícolas a condiciones locales, para reflexionar críticamente sobre su propia praxis.

6.Formación docente continua en metodologías vivenciales. Los profesores universitarios requieren acompañamiento para transitar desde roles de "expertos transmisores" hacia roles de "facilitadores de experiencias significativas". Esto implica crear comunidades de práctica donde docentes experimentados en enfoques vivenciales

acompañen a colegas en este proceso de transformación personal y profesional.

Este modelo curricular no niega la importancia del conocimiento teórico, lo sitúa en su lugar correcto como herramienta para comprender, profundizar y transformar la experiencia vivida, no como fin en sí mismo.

Como afirma Mujica (2015) se trata de "educar de una manera teórico-práctica estrechando el vínculo entre la realidad social y el conocimiento" (p. 120). En esta la teoría y práctica se retroalimentan constantemente en un movimiento espiral de crecimiento.

Un modelo curricular innovador en la formación docente agropecuaria debe: (a) integrar saberes científicos, tradicionales y pedagógicos; (b) promover la inmersión en contextos rurales desde el primer semestre y (c) incluir espacios de reflexión crítica y autoevaluación continua.

Otros elementos que incluir son: (d) horizontalidad pedagógica, romper la jerarquía experto-aprendiz por una comunidad de aprendizaje rural; (e) transdisciplinariedad, integrar las ciencias básicas (química, biología) con las humanidades (sociología rural, ética ambiental) a través de proyectos integradores situados en la parcela.

Así mismo: (f) evaluación por competencias humanas, no solo medir el saber-hacer técnico, sino el saber-ser y el saber-convivir en el entorno rural y (g) territorialidad, el currículo debe ser lo suficientemente poroso para adaptarse a la vocación productiva de cada región, reconociendo que no existe una sola "agricultura", sino múltiples formas de habitar la tierra y (h) vincularse con redes de agricultores, comunidades indígenas y organizaciones sociales.

El modelo debe estar guiado por principios de sostenibilidad, justicia social y soberanía alimentaria,

según los planteamientos de Altieri & Nicholls (2018).

Desafíos y oportunidades

Los desafíos son grandes: políticas públicas insuficientes, brechas digitales, desvalorización del trabajo rural. Sin embargo, también existen oportunidades: el creciente interés por la agroecología, la revalorización de los saberes ancestrales y la demanda de alimentos sanos y locales.

La formación docente agropecuaria tiene un rol crucial en este escenario. Puede ser un puente entre generaciones, entre saberes, entre lo local y lo global. Pero para ello, debe apostar por una educación que nazca de la tierra, que respire con la comunidad y que camine con los pies en el surco y la mirada en el horizonte.

El horizonte de la docencia agropecuaria está marcado por tensiones y posibilidades. El mayor desafío es, sin duda, la emergencia climática. Como

sostiene Boff (2002) estamos ante la necesidad de un nuevo pacto con la Tierra.

El camino hacia una formación docente agropecuaria genuinamente vivencial está lleno de obstáculos, pero también de oportunidades transformadoras. Entre los desafíos más urgentes se identifica:

- Resistencia institucional. Muchas universidades mantienen estructuras rígidas que valoran la "productividad académica" medida en publicaciones indexadas, no en impacto comunitario. Transformar estas lógicas requiere liderazgos valientes que redefinan los criterios de calidad educativa.

Formación insuficiente de docentes universitarios. La mayoría de los profesores que forman docentes agropecuarios nunca fueron formados en metodologías vivenciales. Romper este círculo vicioso exige programas intensivos de desarrollo profesional que acompañen a los docentes en su propio proceso de transformación.

Presiones del mercado laboral. En contextos de crisis económica, estudiantes y familias priorizan carreras percibidas como rentables. Es necesario construir narrativas poderosas que muestren cómo la docencia agropecuaria bien entendida abre caminos hacia economías locales resilientes, agroecoturismo, innovación social y liderazgo comunitario.

Sin embargo, estas dificultades coexisten con oportunidades históricas:

Crisis alimentaria global. La pandemia y las tensiones geopolíticas han evidenciado la fragilidad de los sistemas alimentarios industrializados. Esto abre espacios para valorar modelos basados en la agricultura familiar, la soberanía alimentaria y la educación agroecológica precisamente los ámbitos donde los docentes formados con enfoque vivencial pueden aportar soluciones innovadoras.

Jóvenes en búsqueda de sentido. Contrario a estereotipos, muchos jóvenes urbanos hoy buscan

reconectar con la tierra como acto de resistencia ante el vacío existencial del consumismo. La formación docente agropecuaria vivencial puede atraer a estos jóvenes ofreciéndoles un proyecto de vida con propósito, ser puentes entre generaciones, culturas y saberes para reconstruir sistemas alimentarios justos y sostenibles.

Tecnologías al servicio de lo local. Lejos de oponerse a la innovación tecnológica, el enfoque vivencial puede articular creativamente: uso de drones para monitoreo agroecológico, aplicaciones móviles para documentar saberes locales, redes sociales para visibilizar experiencias exitosas de agricultura escolar. La tecnología no reemplaza la experiencia directa con la tierra. la potencia y amplifica su impacto.

El mayor desafío y oportunidad reside en un cambio cultural profundo: recuperar la docencia agropecuaria como vocación de cuidado (cuidado de

la tierra, de las semillas, de los saberes, de las comunidades, cuidado de las futuras generaciones).

Como escribiera el poeta uruguayo Mario Benedetti: "No es más feliz quien más tiene, sino quien más ama". En tiempos de crisis ecológica y social, quizás la mayor riqueza que podemos ofrecer a los estudiantes sea la capacidad de amar profundamente la tierra que nos sostiene y la valentía para defenderla con conocimiento, pasión y compromiso.

Este libro ha transitado por caminos diversos desde el diagnóstico crítico de las prácticas docentes de un caso de estudio hasta la propuesta concreta de alternativas vivenciales. Todas estas sendas convergen en una convicción fundamental: la educación agropecuaria no puede orientarse desde la distancia. Requiere cercanía, contacto, experiencia directa con la tierra y sus gentes.

Se ha documentado con honestidad las limitaciones de los sistemas formativos actuales,

clases magistrales que desconectan teoría y práctica, docentes que rara vez salen del aula, estudiantes que memorizan sobre cultivos sin haber sembrado una sola semilla.

Pero también descrito con esperanza las transformaciones posibles cuando decidimos caminar otro sendero, cuando el aula se expande hasta incluir el huerto escolar, cuando el campesino se convierte en co-formador, cuando cada estudiante descubre que aprender agropecuaria es, en esencia, aprender a cuidar la vida.

El aprendizaje vivencial no es una "técnica pedagógica más" en nuestro repertorio. Es una filosofía de la educación que reconoce que los saberes más profundos nacen de la experiencia transformada por la reflexión. Es una apuesta ética que valora los conocimientos locales tanto como los científicos.

Es un acto político que desafía la jerarquía que coloca al conocimiento urbano por encima del rural.

Es, sobre todo, un acto de amor por la tierra que nos alimenta, por las comunidades que la habitan y por las futuras generaciones a quienes legaremos o no la capacidad de vivir en armonía con los ciclos naturales.

Formar docentes agropecuarios con enfoque vivencial es, en última instancia, sembrar semillas de futuro. Cada estudiante que descubre la magia de ver brotar una semilla que él mismo plantó, futuro maestro que dialoga con respeto con un campesino anciano, huerto escolar que nutre cuerpos y espíritus, niño rural que redescubre el orgullo por sus raíces campesinas son semillas que, con el tiempo, germinarán en bosques de soberanía alimentaria, en redes de comunidades resilientes, en una nueva relación entre humanidad y naturaleza.

El camino no es fácil. Requiere valentía para desafiar estructuras rígidas, humildad para aprender de quienes tradicionalmente han sido invisibilizados, y perseverancia para sostener procesos lentos en

una cultura que exige resultados inmediatos. Pero como bien saben quienes trabajan la tierra, las cosechas más abundantes nacen de siembras cuidadosas, riegos constantes y paciencia para esperar el momento oportuno.

Sembramos maestros hoy para cosechar futuros mañana. Y en cada semilla plantada con intención, cuidado y esperanza, late ya la promesa de un mundo donde nadie pase hambre, donde cada comunidad pueda alimentarse con dignidad y donde la educación vuelva a ser como siempre debió ser un acto de amor por la vida en todas sus manifestaciones.

REFERENCIAS

- Acosta, P. (2015). *Teorética de saberes populares para transformar el entorno rural*. (Tesis doctoral). Universidad Rómulo Gallegos.
- Aredo, M & Salinas, I. (2012). *La aplicación del método vivencial en el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del primer grado de educación primaria*. (Tesis doctoral). <https://shre.ink/A2AX>
- Altieri, M. A & Nicholls, C. I. (2017). *Agroecología: Resiliencia y soberanía alimentaria*. CLACSO.
- Altieri, M. A & Nicholls, C. I. (2018). *Agroecología: principios para la agricultura sostenible*. Universitaria de Buenos Aires.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.
- Cañedo, T. (2014). *La práctica docente en educación superior: Una mirada hacia su complejidad*. (Trabajo de grado). *Sinéctica versión on-line*. <https://shre.ink/A2Ah>

- Carreño, G. (2018). *Aprendizaje vivencial para el fortalecimiento de la praxis académica en la carrera docencia agropecuaria*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Luis Fermín.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Esteban-Guitart, M. (2013). La dimensión cultural del aprendizaje: implicaciones para la educación. *Revista de Educación*, 362, 24–45. Disponible en: <https://shre.ink/A2A5>
- Farfán, D. (2015). *Metodología de educación vivencial basada en competencias evaluación del aprendizaje complejo y competencias*. (Trabajo de grado). Disponible en: <https://shre.ink/A2Ax>
- Fals Borda, O & Rahman, M. A. (1987). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. Apex Press.

- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.
- FAO. (2020). *El estado de los mercados de productos básicos agrícolas. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura*.
- FAO (2023). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2023*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Disponible en: <https://shre.ink/A2Ab>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- González de Molina, M. (2015). *Agroecología y desarrollo rural: fundamentos para una transición agroecológica*. Red de Agroecología.

- Gruenewald, D. A. (2003). *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*. Educational Researcher.
- Imbernón, F. (2010). *La formación docente en el siglo XXI*. Graó.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para cambiar el mundo*. CEEAL.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación*.
- Maquilón, J. (2014). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Disponible en: <https://shre.ink/A2AB>

- Mendoza, P. (2010). La educación básica en áreas rurales. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 8 (2), 45-62.
- Morales, M. (2014). *La educación agropecuaria en la formación de los estudiantes de la Universidad de ciencias pedagógicas Juan Marinello Vidaurreta de la provincia de Matanzas*. (Trabajo de grado). Disponible en: <https://shre.ink/A2Ad>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mujica, H. (2015). *Aula agroecológica. Alternativa de enseñanza para escuelas rurales*. (Trabajo de grado).
- Noboa, S. (2010). *El aprendizaje vivencial para el pensamiento creativo en las personas emprendedoras*. Cuenca.

- Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado: Un estudio de caso*. Disponible en: <https://shre.ink/A2AQ>
- Ortiz, A. (2009). *Metodología del aprendizaje significativo, problemático y desarrollador: Hacia una didáctica integradora y vivencial*. Antillas.
- Patterson, C. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. El Manual Moderno.
- Ruiz, D & Pérez, J. (2012). *Aprendizaje experiencial, una herramienta estratégica en el desarrollo de competencias organizacionales*. (Tesis de grado). Disponible en: <https://shre.ink/A2Lw>
- Salas, C. (2012). La praxis social del docente en el ejercicio de la integración comunitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 62 (1), 112-129.

- Sayago, A. (2012). Praxis del docente universitario y transdisciplinariedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 88-105.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones
- Sánchez, L. (2022). Formación docente rural en México: desafíos y propuestas desde la agroecología. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 45–67.
- Toledo, V. M. (2013). *La paz en Chiapas: ecología, luchas indígenas y modernidad alternativa*. Quinto Sol.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en*

la investigación y la escritura fenomenológica.

Universidad de Antioquia.

Vélez, A & Ramírez, M. (2021). *Docencia rural en Colombia: experiencias de formación desde la vivencia.* Universidad Nacional de Colombia.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge University Press.

PERSPECTIVA VIVENCIAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA AGROPECUARIA



Gabriel Gustavo Carreño González

Doctor en ecología para el desarrollo humano
Docente Asociado - Dedicación exclusiva
UNESR, Núcleo Apure

Subdirector de Interacción Comunitaria, Cultura y
Deporte UNESR. docagrop.pnfvete@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-3285-6187>

El libro propone transformar la formación docente agropecuaria mediante el aprendizaje vivencial, superando la brecha entre teoría y práctica que caracteriza las aulas universitarias tradicionales. Critica la praxis académica centrada en clases magistrales y memorización, para abogar por una educación donde estudiantes y futuros docentes aprendan "haciendo": cultivando, dialogando con comunidades rurales y reflexionando sobre sus experiencias. Integra saberes ancestrales y científicos en un enfoque humanista que valora la tierra como aula. Su esencia radica en formar educadores comprometidos con la soberanía alimentaria, capaces de inspirar amor por el campo y tejer redes entre escuela, comunidad y sostenibilidad ambiental.



ISBN: 978-980-456-081-1

