

**Artículo científico**

**Cómo citar:** Sandoval-Obando, E. (2021). La profesionalidad docente rural chilena: implicaciones socioeducativas de un desarrollo generativo trascendente. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 61-90. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.61-90>

**ISSN:** 0124-1494

**eISSN:** 2590-8200

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 10 de febrero de 2021

**Aceptado:** 10 de marzo de 2021

**Publicado:** 8 de abril de 2021

**Conflicto de intereses:** los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

# La profesionalidad docente rural chilena: implicaciones socioeducativas de un desarrollo generativo trascendente

The Chilean rural teaching professionalism: socioeducational implications of a transcendent generative development

O profissionalismo docente rural chileno: implicações socioeducacionais de um desenvolvimento generativo transcendente

## Resumen

El estudio de la generatividad y sus implicancias socio-educativas en la cultura docente rural sería observable en el interés genuino del sujeto por promover el bienestar y desarrollo de las próximas generaciones, favoreciendo la trascendencia de las experiencias acumuladas a lo largo de la vida, al mismo tiempo, configurando un legado que perdure en el tiempo. Su importancia estaría dada por el conjunto de acciones, prácticas y estrategias que orientan al profesorado rural, observando su impacto en los saberes y valores que promueven con pertinencia local, las dinámicas relacionales que establecen con el alumnado, e incluso, con los objetivos prosociales que asumen en su práctica docente. Metodológicamente, esta investigación adopta

**Eduardo Sandoval-Obando**

<https://orcid.org/0000-0001-7471-6536>

Universidad Autónoma de Chile.

Eduardo.sandoval.o@gmail.com

Chile



un enfoque interpretativo cualitativo, mediante un diseño descriptivo, exploratorio y transversal. La muestra es de carácter intencional, conformada por 6 educadores que poseen al menos 30 años de experiencia en escuelas rurales presentes en las regiones Metropolitana, La Araucanía y los Ríos (Chile). Para la interpretación de los datos, se recurre al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la teoría fundamentada y las entrevistas en profundidad desde la perspectiva narrativa generativa. Preliminarmente, el estudio arrojó que las historias de vida de los educadores rurales evidencian el desarrollo sistemático de comportamientos potencialmente generativos, reflejado en una adultez expansiva generativa, fundada sobre la autonomía, persistencia y optimismo con la que interactúan con los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Finalmente, se destaca la implicación pedagógica y el autodesarrollo como dimensiones emergentes que favorecerían la construcción de aprendizajes significativos, que trascienden los límites del espacio-tiempo escolar.

**Palabras clave:** autodesarrollo, escuela rural, generatividad, historias de vida, implicación pedagógica, pedagogía.

### **Abstract**

The study of generativity and its socio-educational implications in rural teaching culture would be observable in the genuine interest of the subject to promote the well-being and development of the next generations, favoring the transcendence of the experiences accumulated throughout life, configuring a legacy that lasts in time. Its importance would be given by the set of actions, practices and strategies that guide rural teachers, observing their impact on the knowledge and values that they promote with local relevance, the relational dynamics that they establish with the students, and even the prosocial objectives that they assume in his teaching practice. Methodologically, a qualitative interpretive approach is adopted, following a descriptive, exploratory and cross-sectional design. The sample is of an intentional nature, made up of 6 educators who have at least 30 years of experience in rural schools present in the Metropolitan, La Araucanía, and Los Ríos Regions (Chile). For the interpretation of the data, content analysis is used, following the logic of grounded theory and in-depth interviews from the generative narrative perspective. Preliminarily, the life histories of rural educators show the systematic development of potentially generative behaviors, reflected in an expansive and generative adulthood, founded on the autonomy, persistence, and optimism with which they interact with students inside and outside of school. Finally, pedagogical involvement and self-development are highlighted as emerging dimensions that would favor the construction of meaningful learning that transcends the limits of school space-time.

**Keywords:** generativity, life histories, pedagogy, pedagogical involvement, rural school, self-development.

## Resumo

O estudo da generatividade e suas implicações socioeducativas na cultura do ensino rural seriam observáveis no genuíno interesse da disciplina em promover o bem-estar e o desenvolvimento das próximas gerações, favorecendo a transcendência das experiências acumuladas ao longo da vida, configurando um legado que dura no tempo. Sua importância estaria dada pelo conjunto de ações, práticas e estratégias que orientam os professores rurais, observando seu impacto nos saberes e valores que promovem com relevância local, nas dinâmicas relacionais que estabelecem com os alunos, e mesmo nas pró-sociais. objetivos que assumem em sua prática docente. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa interpretativa, com desenho descritivo, exploratório e transversal. A amostra é de natureza intencional, composta por 6 educadores com pelo menos 30 anos de experiência em escolas rurais presentes nas Regiões Metropolitana, La Araucanía e Los Ríos (Chile). Para a interpretação dos dados, utiliza-se a análise de conteúdo, seguindo a lógica da teoria fundamentada nos dados e das entrevistas em profundidade na perspectiva da narrativa gerativa. Preliminarmente, as histórias de vida dos educadores rurais mostram o desenvolvimento sistemático de comportamentos potencialmente generativos, refletidos em uma vida adulta expansiva generativa, alicerçada na autonomia, persistência e otimismo com que interagem com os alunos dentro e fora da escola. Por fim, o envolvimento pedagógico e o autodesenvolvimento são destacados como dimensões emergentes que favorecem a construção de aprendizagens significativas que transcendam os limites do espaço-tempo escolar.

**Palavras-chave:** autodesenvolvimento, envolvimento pedagógico, escola rural, generatividade, histórias de vida, pedagogia.

## Introducción

La pandemia provocada por el COVID-19 en Chile y el mundo ha impactado significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, instalando un contexto marcado por la incertidumbre y la presencia de diferentes estresores psicosociales, tales como: el miedo al contagio, el aumento de los niveles de desempleo y la recesión económica, lo que repercute en un aumento de las desigualdades sociales (Garrido Contreras, 2020). Además, se ha observado una masiva transición hacia el mundo del teletrabajo y la educación a distancia sin considerar las diversas tareas, actividades y roles que desempeñan las personas al interior de sus hogares (crianza de los hijos/as, tiempo de ocio y recreación, vida en pareja, etc.), lo que complejiza y tensiona aún más el ejercicio docente en la ruralidad chilena (Salas *et al.*, 2020, p. 5).

Por consiguiente, parece ser que uno de los cambios más evidentes que ha generado la pandemia radica en que los profesionales de la educación (en sus diferentes niveles de formación, campo disciplinar y desempeño profesional) se han visto en la necesidad de repensar críticamente sus prácticas pedagógicas, para adaptarse progresivamente a los requerimientos didácticos y educativos que imponen los entornos virtuales de aprendizaje (Sevilla *et al.*, 2017). Lo anterior, se convierte en una arista que tensiona y complejiza aún más la docencia rural en el marco de un sistema escolar homogeneizador que promueve planes y programas descontextualizados para los estudiantes, invisibilizando aún más la diversidad social y cultural en el aula (Freire-Contreras *et al.*, 2021, p. 3).

En otras palabras, el ejercicio docente rural se ha visto enfrentado a una multiplicidad de roles, tareas, actividades y compromisos administrativos durante el último tiempo (Pantoja Suárez, 2012), muchos de los cuales repercuten negativamente en las prácticas pedagógicas y en las posibilidades de éxito escolar y educativo de los estudiantes (Zambrano Leal, 2017, p. 49). Es decir, no se puede desconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales implican un encuentro intergeneracional entre docentes, quienes en su mayoría serían “transeúntes digitales” (Casablanca, 2012) y estudiantes, muchos de los cuales han sido socializados tempranamente en el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) situándolos como “nativos

digitales” (Acosta-Silva, 2017). No obstante, las dificultades de conectividad y de acceso a las tecnologías digitales en la ruralidad chilena han demandado nuevos desafíos y obstáculos para el profesorado (Canales-Reyes, 2021; Villalobos Muñoz, 2021, p. 129), razón por la cual, resulta pertinente avanzar en la exploración de aquellas experiencias pedagógicas que respondan a las demandas y necesidades de un alumnado diverso y multicultural, particularmente, de quienes residen en contextos rurales chilenos.

A partir de lo anterior, surge el interés por el estudio de la generatividad, descrito como aquella expresión equilibrada de tendencias ligadas al desarrollo personal y al cuidado de otros, configurando un legado que perdure en el tiempo (McAdams & De St. Aubin, 1992; Villar *et al.*, 2013). Específicamente, dicho constructo resulta particularmente de interés en la construcción y desarrollo de la práctica pedagógica desplegada en contextos escolares rurales, en donde el profesorado está llamado a ser responsable de otros superando con creces los límites definidos por el espacio-tiempo escolar.

Esta perspectiva de investigación invita a preguntarse lo siguiente: ¿cómo se forma personal y pedagógicamente, un(a) educador(a) para desempeñarse en contextos de ruralidad? ¿Qué reflexiones, saberes y criterios de acción pedagógica emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural respecto al funcionamiento de la institución escolar? ¿Cuáles son las dinámicas relacionales, que el profesorado rural ha construido a lo largo de sus trayectorias vitales? ¿Articula el profesorado acciones y prácticas generativas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de ruralidad?

Por lo anterior, el propósito es interpretar y comprender, desde una perspectiva histórica cultural, las pautas de comportamiento construidas por el profesorado rural residente en la región Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos durante el periodo 2019-2022, contribuyendo a la sistematización y generación de nuevas formas de comprensión de la profesionalidad docente rural como práctica generativa. El artículo contiene cinco secciones, además de la introducción: 1) se presenta una caracterización conceptual de los referentes teóricos que orientan el trabajo (características de la escuela

rural chilena, generatividad, profesionalidad docente rural y su potencial generativo); 2) se explicita la metodología utilizada en el presente programa de investigación, describiendo las posibilidades que brinda la perspectiva narrativa generativa; 3) se presentan algunos resultados preliminares obtenidos del primer año de ejecución de esta investigación; 4) se discute las implicancias pedagógicas y educativas que emergen de los resultados obtenidos hasta el momento; 5) se presentan algunas reflexiones y proyecciones que emergen a partir de esta línea de investigación, contribuyendo a una mejor comprensión de la profesionalidad docente construida en la ruralidad chilena.

## **Marco teórico**

### **Características de la escuela rural chilena**

La principal característica de las escuelas rurales chilenas radica en que sus procesos de enseñanza y aprendizaje poseen una gran diversidad y heterogeneidad de acuerdo con las características histórico-culturales, comunitarias y geográficas en las que se sitúan, además de la organización de cursos multigrado (Estrada Rebull, 2015; Peirano *et al.*, 2015), en los que, dentro de una misma aula, se articulan y complementan al menos dos niveles de enseñanza, hasta 6° año básico.

A lo largo y ancho del territorio nacional chileno, se encuentran funcionando al menos 3654 escuelas rurales, que representan un 30 % de la oferta de educación pública disponible en el país (Arriagada, 2018). Es decir, son más de 270 mil los estudiantes de escuelas rurales, de los cuales, el 71 % asisten a establecimientos públicos, y seis de cada diez alumnos son prioritarios, por lo que reciben un aporte estatal directo a través de la Subvención Escolar Preferencial, evidenciando en parte, alguna de las dificultades que enfrentan los estudiantes y sus familias en la ruralidad chilena. Ahondando en esta realidad, es posible señalar que el 63 % de dichas escuelas tiene solo 50 estudiantes o menos y 43 escuelas tienen solo un alumno matriculado. Asimismo, el 51,8 % de estos centros se encuentran ubicadas en zonas aisladas, con pocos habitantes y con diferentes tipos de necesidades (sociales, comunitarias, laborales, culturales y étnicas, etc.), que enriquecen y complejizan la labor educativa de los docentes que se desempeñan en estos contextos.

El interés por explorar y comprender el funcionamiento de estos centros escolares radica en que las investigaciones disponibles en este campo son aún escasas y se dispone de poca información sobre su funcionamiento y desarrollo educativo (Castro Ríos, 2012; Peña, 2014). Además, algunos de estas escuelas son cuestionadas por la obtención de resultados de aprendizaje ubicados bajo el promedio nacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), ignorando las deficiencias de infraestructura que presentan (Atchoarena y Gasperini, 2004), las condiciones de vulnerabilidad que caracterizan al alumnado rural y sus familias (Vera *et al.*, 2013); así como el impacto psicosocial que provocaría el eventual cierre de estos centros educativos (Nuñez Muñoz *et al.*, 2014).

Además, la experiencia acumulada en el campo de la investigación en educación evidenciaría que el profesorado rural chileno no se limita únicamente al cumplimiento de las exigencias contenidas en el currículum y en los planes o programas de enseñanza establecidos, desde el nivel central, sino que su quehacer pedagógico trasciende con creces los límites definidos por el espacio-tiempo escolar, inmiscuyéndose activamente en la vida social y comunitaria en la que se sitúa el centro escolar (Nuñez *et al.*, 2016). Por consiguiente, resulta relevante profundizar en la construcción sociohistórica del profesorado rural, explorando la amplia gama de roles, funciones y tareas que articulan al interior del aula escolar, pero también fuera de ella con pertinencia histórico-cultural para el alumnado y sus comunidades de origen. Al respecto, sería altamente deseable que la práctica docente rural atienda a las necesidades, intereses y demandas que manifiestan los estudiantes, lo que podría afectar, bajo ciertas condiciones, tanto la competencia como la dedicación, impactando negativamente en la motivación para enseñar (Thomas, 2005), dentro de un sistema cuyo funcionamiento y organización está regido por normas de libre mercado (Fardella, 2013).

## **El estudio de la generatividad y sus implicaciones socioeducativas**

Erikson (1950; 2000) formula un modelo de desarrollo psicosocial que divide el ciclo vital en ocho grandes etapas, cada una de ellas con ciertas metas evolutivas a las que el

sujeto se enfrenta, debiendo ser capaz de sobreponerse a ellas para alcanzar un nivel más elevado de funcionamiento y desarrollo psicosocial. A partir de este modelo emerge el concepto de generatividad para referirse a la crisis normativa que caracteriza la madurez en la vida adulta, específicamente, durante la transición de la adultez media a la tardía. Posteriormente, el estudio de la generatividad es reintroducida a partir del trabajo desarrollado por McAdams & De St. Aubin (1992), caracterizándola como aquella expresión equilibrada de tendencias ligadas al desarrollo personal y al cuidado de otros, cultivando un legado que perdure y se mantenga en el tiempo.

En este sentido, resulta importante señalar que los estudios acerca de la generatividad han evidenciado que no sería un constructo exclusivo de la mediana edad, sino que tendría un desarrollo mucho más temprano en la vida del individuo (Villar *et al.*, 2013), encontrándose en los estudios que influiría en el desarrollo de la personalidad, reflejado en ciertos rasgos tales como: la extroversión y la estabilidad afectiva (De St. Aubin & McAdams, 1995). Lo anterior, estaría explicado en parte con los cambios sociodemográficos experimentados por la sociedad, en los que se observaría una transición más amplia entre la juventud a la mediana edad, por lo que el desarrollo y manifestación de la generatividad sería observable en la vejez, tanto cuando se comparan transversalmente diversos grupos de edad (Zucker *et al.*, 2002) como cuando las personas evalúan, retrospectivamente, su propia trayectoria vital (Miner-Rubino *et al.*, 2004).

Precisamente por ello, su estudio en el campo de la educación adquiere un enorme valor teórico y metodológico al relacionarse con el ejercicio pedagógico desplegado en contextos rurales, en donde el profesorado está llamado a ser responsable de otros(as) (Riquelme-Brevis y Sandoval-Obando, 2021; Sandoval-Obando, 2021a; Zacarés y Serra, 2011). Su importancia estaría dada no solamente por el conjunto de prácticas, dinámicas relacionales y acciones que orientan las historias de vida construidas por el profesorado en estos contextos, sino que, además, permitiría develar aquellas pautas de comportamiento que le otorgan una identidad narrativa positiva e integradora, acerca de las experiencias acumuladas a lo largo de la vida (Balfour, 2012; McAdams & Olson, 2010).



De igual manera, en lo pedagógico sería observable en los objetivos que se proponen, el curso y desarrollo didáctico de las clases, los saberes que promueven, e incluso, el enfoque educativo al cual se adscriben (Vera *et al.*, 2012).

Por consiguiente y desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital, se ha observado que la generatividad en la transición de la adultez media a la tardía, se relaciona con un mayor grado de bienestar y ajuste psicológico a esta etapa, haciendo hincapié en el papel de los(as) educadores(as) como proveedores de recursos y no como una carga, transformándola en una tarea psicosocial relevante a lo largo de la adultez media (Hofer *et al.*, 2014). En complemento a lo anterior, la generatividad se observaría en el profesorado de diversas maneras, tales como: el autodesarrollo, el compromiso cívico o político, el interés por el aprendizaje permanente de sus estudiantes y el apoyo social que le brindan dentro y fuera del aula (García-Romero *et al.*, 2017; Sandoval-Obando, 2017; Sandoval-Obando, 2021b).

## **El profesorado rural chileno: experiencias personales y pedagógicas potencialmente generativas**

Desde el programa de investigación Fondecyt N° 11190028 se cree que las historias de vida del profesorado que se ha desempeñado profesionalmente, en contextos de ruralidad, son una herramienta histórico-cultural válida para comprender la profesionalidad docente rural como una práctica potencialmente generativa; al mismo tiempo, se integra con aquellos saberes y criterios pedagógicos que aporten en la sistematización y generación de nuevas miradas y posibilidades de comprensión de la educación rural chilena.

Por consiguiente, sería plausible inferir que la imagen que cada docente construye de sí y de su profesión se ve influida por el conjunto de experiencias (personales y pedagógicas) acumuladas dentro y fuera del espacio-tiempo escolar; esta se enriquece, al mismo tiempo, de la significación social y demandas culturales de la profesión, la valoración e integración permanente de las costumbres, valores y tradiciones presentes en el territorio en las que se ubica la escuela, así como por la reflexión crítica sobre su propio quehacer pedagógico. Por

ende, la profesionalidad docente rural sería el reflejo de los significados que cada educador(a) confiere a su quehacer docente en el marco del contexto histórico-cultural en el que se desenvuelve, a partir de sus valores, modo de situarse en el mundo, historia de vida y el conjunto de saberes, angustias y desafíos que implica la docencia rural.

Precisamente por ello, resulta pertinente y relevante centrar la mirada en aquellas experiencias, prácticas y desafíos socioevolutivos, pedagógicos o culturales de los y las docentes rurales que transitan por la crisis normativa de la generatividad versus el estancamiento (Erikson, 2000), durante la adultez media a la tardía. Esto permitiría visibilizar la emergencia de criterios de acción pedagógica a partir de las pautas de comportamiento, dinámicas relacionales y prácticas potencialmente generativas, construidas por estos educadores(as) a lo largo del ciclo vital. Lo anterior, tendría relación con que la generatividad se tiende a considerar actualmente como un constructo con múltiples dimensiones y ramificaciones, ligada a diversos roles sociales y relevante para el desarrollo humano desde el final de la adolescencia (Sandoval-Obando y Zacarés, 2020). La investigación no cesa de revelar una extensa variedad de patrones generativos cuyo núcleo común sería “el cuidado de lo otro distinto de mí”. Este otro puede referirse por supuesto a personas, a los demás, pero también a productos, ideas o instituciones.

Estudios preliminares, como los de Zacarés *et al.* (2002), mostrarían que los buenos profesores se caracterizan por la autoexigencia sobre su propia práctica pedagógica y la libertad con que la ejercen. De este modo, el quehacer docente exige preparación científica, física, emocional y cognitiva (López de Maturana, 2018). Es una profesión que requiere, de quien se compromete con ella, un genuino interés de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ello implica (Serra, 2018), configurándose como una profesión que incentiva la emergencia de prácticas educativas potencialmente generativas. Dicho comportamiento sería observable en el ámbito cultural (manteniendo y transmitiendo significados de la propia cultura a las nuevas generaciones), social (a través de la enseñanza u otras formas de cuidado no familiar), de la procreatividad (consiste en responder a las necesidades de la siguiente generación, observándose en el cuidado familiar a través de la parentalidad y la abuelidad),

la creatividad y el autodesarrollo, entre otros. Todas estas acciones y estrategias operan como uno de los mecanismos posibles de fortalecimiento del Yo que fomenta la integridad durante la adultez (Taylor, 2006), relacionándose en definitiva con procesos y estados de salud satisfactorios a lo largo del ciclo vital (Arias Orduña e Iglesias-Parro, 2015).

## **Metodología**

### **Diseño del estudio**

La investigación se construyó desde un enfoque interpretativo cualitativo, a partir de un diseño descriptivo, exploratorio y transversal. Como técnica de recolección de datos se recurrió a las entrevistas en profundidad (Kvale, 2011), desde la perspectiva narrativa (McAdams & McLean, 2013; Serra, 2008). Así, se profundiza en las experiencias y voces de aquellos(as) educadores(as) rurales que transitan desde la adultez media a la vejez, en donde es posible observar la emergencia de acciones y comportamientos potencialmente generativos con los que abordan cotidianamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este potencial generativo otorga nuevas formas de comprensión de la profesionalidad docente rural, aportando simultáneamente a la formación inicial docente la actualización y mejora continua de aquellos(as) educadores(as) que se desempeñan en estos centros; además del fortalecimiento de la práctica pedagógica, que integran estrategias socioculturales y educativas coherentes con las necesidades y expectativas de desarrollo presentes en contextos rurales.

### **Participantes**

Se utilizó una muestra intencional o deliberada, en concordancia con lo señalado por Rusque (1998), puesto que las personas se eligen en función del grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos para la investigación. De esta manera, la lógica de muestreo apunta a la diversidad de casos posibles (Flick, 2015), por lo que, durante cada año de ejecución del estudio, se trabaja con seis educadores(as) (2 por cada región), que se hayan desempeñado pedagógicamente en el contexto

rural chileno por al menos 30 años, que residan en alguna de las regiones donde se centrará el estudio (Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos) y que estén vivenciando la transición de la adultez media a la tardía. En lo específico, la muestra quedó conformada durante el primer año, por 4 hombres (2 educadores de la región de La Araucanía y 2 de la región de Los Ríos) y 2 mujeres (pertenecientes a la región Metropolitana), cuya edad promedio es de 60,5 años; los que en su conjunto acumulan un total promedio de 34,5 años de experiencia profesional docente en contextos de ruralidad.

## **La perspectiva narrativa generativa en educación**

Esta posibilidad metodológica permite ahondar en las experiencias del profesorado rural, explorando “desde abajo y desde dentro” lo que ocurre en la cotidianidad de la vida rural, develando íntimamente a los(as) educadores(as) y mirando el mundo desde sus propios ojos como herramientas cualitativas para la obtención de datos (Sandoval-Obando, 2014).

Precisamente por ello, este enfoque podría caracterizarse como aquel relato retrospectivo de la experiencia vital de un sujeto, en donde el objeto de estudio es el potencial generativo de la profesionalidad docente rural, admitiendo la emergencia de la subjetividad de lo que ocurrió, cuándo y cómo influyó sobre los propios cambios o los del entorno, más allá de la exactitud de las fechas o la veracidad objetiva. Este proceso de reconstrucción de sentido del sujeto, acerca de sus experiencias (personales y profesionales), adquiere la forma de una historia con múltiples personajes, escenarios, sucesos y transiciones, que proporcionan al individuo una mayor capacidad para darse cuenta sobre el significado y propósito de los sucesos vividos, y, al mismo tiempo, una comprensión más profunda acerca de las narrativas culturales por las que ha transitado a lo largo del ciclo vital.

En palabras de Medrano (2007), las historias de vida favorecen la formación y el desarrollo profesional de los participantes, adquiriendo un mejor conocimiento de sí mismos (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 236), puesto que se replantean críticamente su rol mediante la integración de aquellas reflexiones, acciones, saberes y criterios de acción pedagógica

destilados con el pasar de los años, y que aporten en la comprensión de la profesionalidad docente rural como una práctica potencialmente generativa.

En lo procedimental y de acuerdo con lo planteado desde el Fondecyt N° 11190028 las historias de vidas, desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams, 2008), se construyen a partir de los relatos obtenidos mediante entrevistas de historias de vida (McAdams, 2015). Se contempló la realización de tres entrevistas, en momentos diferentes, previamente acordado con los participantes.

En el primer encuentro (y a modo de contextualización), se le solicitó al participante que narre los principales acontecimientos por los que ha transitado a lo largo de su vida y que, de una u otra forma, estén relacionados con cambios significativos en su vida o en los de su entorno. Este primer momento, permite caracterizar el proceso de construcción del “Yo narrativo” (McAdams & Olson, 2010) porque aporta elementos valiosos para la comprensión de la personalidad del participante y el nivel de autoconocimiento alcanzado, las etapas y periodos críticos experimentados como educadores, y que le han permitido comprender, desde una perspectiva histórico cultural, la escuela rural, tal como la percibe en la actualidad. También se exploran los sentimientos y formas de concebir el mundo, las vivencias personales en los marcos institucionales, los procesos decisionales que han marcado su formación personal y pedagógica en la escuela rural.

En el segundo encuentro, se le pregunta al sujeto acerca de los vacíos identificados, así como por los recuerdos más significativos que hayan surgido como consecuencia del primer encuentro hasta el momento del segundo encuentro, avanzando en la identificación de los puntos de giro, en los que existe un punto de inflexión en el curso vital del participante. Es decir, episodios clave que marcan un cambio importante en la historia de vida (McAdams, 2008), y los que, de una u otra forma, favorecen la capacidad de “darse cuenta” sobre las implicancias y significados de estos sucesos en su vida. El propósito de este encuentro es proporcionar “un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (Kvale, 2011, p. 32), alcanzando interpretaciones fidedignas del significado que tienen estos fenómenos en la profesionalidad docente rural.

En el tercer encuentro, y tras realizar el proceso de codificación y transformación de los datos que han surgido en las primeras entrevistas, se profundiza en la identificación y caracterización de aquellos hitos relacionados con acciones y prácticas generativas, relacionado con la identidad narrativa (McAdams & Olson, 2010). Esta dimensión permite dos ámbitos potenciales de análisis: el interno, referido al modo en que los esfuerzos, acciones y prácticas generativas o no, se integran en la historia de vida del participante; y el externo, entendido como aquel que posibilita la comparación de los relatos con el resto de los participantes, observándose diferencias en el desarrollo generativo alcanzado (McAdams & Logan, 2004). Además, se ahonda en las demandas culturales percibidas por los sujetos en su rol docente (es decir, cómo y qué tipo de responsabilidades han asumido a lo largo de sus vidas), en las conductas y prácticas que reflejen el interés o preocupación consciente por las próximas generaciones y cómo se expresa en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela rural; asimismo, por el nivel de sensibilidad e implicación frente al sufrimiento de otros y la presencia de metas a futuro que orienten su proyecto de vida y tengan impacto en el contexto histórico-cultural en el que se desenvuelven.

## **Estrategia de análisis y producción de los datos**

Para la interpretación de los datos, se recurre al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Posteriormente, los datos producidos, una vez transcritos, fueron sometidos a un proceso de análisis riguroso, asistido por computador con el apoyo de la herramienta informática NVivo 12.0. Además, el protocolo de investigación se construyó de acuerdo con las directrices establecidas por el Comité de Ética Científico para el trabajo con seres humanos de la Universidad Autónoma de Chile (Chile).

## **Resultados**

En esta sección, se describen los resultados preliminares obtenidos durante el primer semestre de ejecución del proyecto de investigación Fondecyt N° 11190028. En coherencia con

la propuesta metodológica que orienta esta investigación, se presentan las categorías de análisis emergentes con sus respectivas citas representativas, otorgando voz y sentido a las historias de vida del profesorado participante en esta investigación.

En primer lugar, es posible develar que los docentes rurales acumulan una sólida y sistemática trayectoria profesional construida al interior de la escuela rural chilena:

[...] soy profesora de educación general básica, llevo 37 años trabajando como docente. He trabajado desde primero a octavo, pero después, como en los últimos 22 años empecé a trabajar Matemáticas [...]. (Javiera, educadora rural, región Metropolitana, comunicación personal, 3 de marzo de 2020)

[...] tengo 51 años y trabajo prácticamente hace 28 años, que me encanta el deporte [...] casi 20 años hice educación física en esta escuela, que mi *hobbie* es la zumba [...]. (Rocío, educadora rural, región Metropolitana, comunicación personal, 4 de marzo de 2020)

[...] llevo 32 años ejerciendo como docente [...] de los cuales, 21 años los he ejercido directamente en diferentes escuelas rurales de la X región y de la región de Los Ríos [...]. (Carlos, educador rural, región de Los Ríos, comunicación personal, 27 de enero de 2020)

[...] yo me inicié como profesor en el año '77 [...] tengo 43 años de ejercicio de la profesión [...] es decir, voy a cumplir próximamente 43 años de servicio [...]. (Alejandro, docente rural, región de La Araucanía, comunicación personal, 22 de enero de 2020)

[...] toda mi vida he desarrollado la actividad rural, 38 años de servicio [...]. (Manuel, educador rural, región de Los Ríos, comunicación personal, 21 de enero de 2020)

En segundo lugar, es posible observar que la extensa experiencia profesional acumulada en contextos rurales por los participantes va acompañada del autodesarrollo, como una dimensión que estimula la mejora continua, los aprendizajes prácticos y la formación permanente del profesorado. Es decir, evidencian el despliegue sistemático de acciones y prácticas dirigidas al propio crecimiento personal, lo que repercute en el beneficio de sus estudiantes, ya que posibilita la transmisión de saberes coherentes con los requerimientos e intereses del alumnado dentro de una sociedad dinámica y en permanente transformación:

[...] Yo hice hartos cursos de perfeccionamiento [...] hacíamos cursos de perfeccionamiento, entonces ahí estudiábamos, veíamos los casos y todo, porque se hacían las tareas en grupos, que eran estos del Ministerio [...], pero que eran a distancia, pero igual nos servían; Matemáticas, de evaluación, hice hartos cursos, tengo el 100 % de los cursos, pero siempre trabajamos, nos inscribíamos todos en el mismo curso, y hacíamos las tareas juntos, aprendíamos juntos [...]. (Javiera, educadora rural, región Metropolitana, comunicación personal, 3 de marzo de 2020)

[...] gané una pasantía para educación de adultos en desarrollo comunitario [...] sobre cómo llevar la educación de adultos, no cierto, al desarrollo comunitario y también gané una pasantía en educación de adultos, de las pasantías que entregaban [...] que fui el único profesor en del sur de Chile [...] en 1998 [...] estuve en Canadá [...]. (Carlos, educador rural, región de Los Ríos, comunicación personal, 27 de enero de 2020)

[...] dar a conocer los detalles de una pasantía que hice, por ejemplo, en Arica, tuve que replicar lo que viví allí en una reunión de microcentro, entonces ante todos los profesores y en ese informe, generalmente estaba mencionando la vida y costumbre del lugar [...]. (Manuel, educador rural, región de Los Ríos, comunicación personal, 21 de enero de 2020)

En tercer lugar, los docentes rurales exhiben con claridad que a lo largo de su experiencia (personal y pedagógica) han logrado cultivar sistemáticamente el optimismo pedagógico reflejado por el entusiasmo y la motivación que manifiestan para reforzar transversalmente los recursos y saberes de su alumnado; independientemente de sus condiciones de base y/o contexto de origen. Por ende, se esfuerzan cotidianamente para sentirse satisfechos con su quehacer pedagógico, construyendo altas expectativas frente al desempeño de sus estudiantes y a sus posibilidades de desarrollo en la ruralidad chilena:

[...] mi vida igual ha sido placentera aquí, o sea, a pesar de que igual a veces estoy estresada a veces, pero yo después, uno tiene que tratar de pensar positivo y hacer, como te decía, una actividad que te logre botar todo ese estrés [...] la zumba me ha ayudado [...]. (Rocío, educadora rural, región Metropolitana, comunicación personal, 4 de marzo de 2020)

[...] siempre la idea de que salga el niño, que continúe sus estudios, que salgan futuros profesionales, o si no que salgan muy buenos ciudadanos, entonces esas expectativas las he tenido siempre, y yo creo que se han ido cumpliendo, porque nuestros alumnos, todos, la gran mayoría, casi todos, siguen



estudios secundarios y muchos estudios universitarios después [...]. (Álvaro, educador rural, IX región de La Araucanía, comunicación personal, 23 de enero de 2020)

[...] el pensamiento positivo, mirar las cosas con fe, con esperanza con amor [...]. Hay que ser un poco idealista, buscar lo mejor de todo, es difícil si estás enfrentándote en su momento a una cuestión de vida, pero sí diciendo que es por algo y que, para mejorar nuestra relación, nuestras relaciones humanas [...]. (Manuel, educador rural, región de Los Ríos, comunicación personal, 21 de enero de 2020)

En cuarto lugar, se podría señalar que el potencial generativo, manifestado por los educadores rurales entrevistados, es de importancia en la implicación pedagógica, caracterizado como aquel conjunto de estrategias y herramientas desplegadas por los docentes para construir aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes en su alumnado; favoreciendo una vinculación afectiva y recíproca entre profesor y estudiante, el auto-reconocimiento de los errores y la posibilidad de generar aprendizajes prácticos, a partir de sus experiencias vitales:

[...] yo soy más mamá, tengo paciencia, sé tratarlos, tengo como más *feeling* con los chiquillos, y eso igual me ha favorecido [...], yo ahora me siento feliz, porque tengo una conexión con los chiquillos, en algunos aspectos a veces tengo un carácter fuerte, para delinear nuestro trabajo, pero igual soy muy activa, cariñosa con ellos, quiero siempre lo mejor para ellos [...]. (Rocío, educadora rural, región Metropolitana, comunicación personal, 4 de marzo de 2020)

[...] siempre me gustó trabajar en el sector rural, por las características, por mi pasado, de haber nacido en el campo, por la trayectoria de mi madre [...], destaco mi llegada con la gente, yo siempre he querido conocer la comunidad antes que nada, o sea, conocer su gente, visitar sus casas, conversar con ellos, conversar con los apoderados, qué es lo que quieren ellos [...], cuáles son sus necesidades, qué esperan de sus hijos y ese conocimiento yo creo que me ha facilitado las tareas en la escuela, el aprendizaje de los alumnos, el saber de ellos, cómo viven, lo que sienten, lo que piensan, qué quieren del futuro [...]. (Álvaro, educador rural, IX región de La Araucanía, comunicación personal, 23 de enero de 2020)

Del mismo modo, la investigación permite develar el interés genuino de los participantes por desarrollar una práctica pedagógica que supera con creces los límites definidos por el

espacio y tiempo escolar. Es decir, la trascendencia pedagógica emerge como una de las dimensiones que estimula el potencial generativo en los docentes, permitiéndoles influir y modificar educativamente en el comportamiento de sus estudiantes, mediante la persuasión, la reflexión crítica y el compromiso desinteresado por incentivar la superación personal de sus estudiantes:

[...] ser un profesor que pueda enseñarle y pueda entregarle lo mejor a la generación que está a cargo de uno [...] el profesor adaptado a todos los cambios, a las innovaciones, a la diversidad en la ciudad [...] ser consecuente con lo que uno dice y hace, que es lo esencial como profesor [...]. (Carlos, educador rural, región de Los Ríos, comunicación personal, 27 de enero de 2020)

[...] yo creo que transversalmente el profesor es el profesional más importante en la sociedad [...] las ganas de hacer las cosas [...] (vocación) [...] que vayan dejando una impronta, yo creo que es importante [...]. (Álvaro, educador rural, región de La Araucanía, comunicación personal, 23 de enero de 2020)

[...] Yo siento un cariño hacia las comunidades, hacia el sector rural y tengo un amor a la escuela, a los niños; me gusta lo que hago, yo soy una persona que voy contento cuando voy a trabajar allí y cuando vuelvo me encuentro una satisfacción que sí los chicos aprendieron algo que ayer no sabían [...]. (Alejandro, educador rural, región de La Araucanía, comunicación personal, 7 de julio de 2020)

[...] se enfatiza lo que es el respeto, el dar las gracias, el por favor, el respeto hacía el adulto mayor, el querer el entorno, lo que es la flora y fauna, apreciarlo, enriquecerla, desde ese punto de vista, la escuela rural es una fuente de aprendizaje permanente [...]. (Manuel, educador rural, región de Los Ríos, comunicación personal, 1 de julio de 2020)

## Discusión

En vista de los resultados descritos, precedentemente, es posible evidenciar que los docentes rurales entrevistados manifiestan un interés genuino por querer bien e implicarse activamente en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, configurando una práctica pedagógica potencialmente generativa que supera con creces los límites definidos por el espacio-tiempo escolar. En dicho sentido, los y las participantes

manifiestan comportamientos relacionados con el desarrollo de la generatividad técnica (Kotre, 1984; 1999), otorgándole un sentido de vida íntimamente relacionado con el cuidado de las generaciones más jóvenes y con una mirada optimista acerca de las posibilidades de desarrollo (actuales y futuras) de sus estudiantes. Por tal razón, se sienten responsables por las comunidades en las que se desenvuelven profesionalmente, lo que los moviliza hacia la mejora continua y la búsqueda de soluciones participativas frente a los obstáculos y desafíos presentes en la ruralidad chilena.

Complementariamente, los relatos de los participantes develan en parte, que el estudio de la generatividad tendría un enorme valor educativo para el alumnado y sus comunidades de origen, pues posibilitaría que el profesorado cultive de manera transversal el interés por el aprendizaje permanente de sus estudiantes, desde una perspectiva optimista, acerca de sus posibilidades de desarrollo (Erikson, 2000); al mismo tiempo, desplegando una variedad de estrategias que faciliten la comprensión de los contenidos y saberes propuestos. Del mismo modo, pareciera ser que la implicación pedagógica, la persistencia y el optimismo pedagógico son dimensiones que suscitan la configuración temprana de pautas de comportamiento potencialmente generativas en el profesorado rural; lo que les permite construir dinámicas relacionales positivas y cercanas con sus estudiantes, convirtiéndose en líderes y mediadores en el proceso de aprendizaje que se construye en las comunidades escolares (García-Romero *et al.*, 2017; Jiménez-Segura y Arguedas-Negrini, 2004; Sandoval-Obando y López de Maturana, 2017).

Por otra parte, se destaca el alto nivel de profesionalismo y rigurosidad con la que el profesorado rural ha construido y enriquecido su práctica docente a lo largo de los años, se destaca el autodesarrollo generativo como un principio rector que caracteriza la profesionalidad docente rural. Al respecto, algunos estudios desarrollados por Zacarés *et al.* (2002), así como lo sistematizado por López de Maturana (2009; 2010; 2015) y Sandoval-Obando *et al.* (2018), muestran que los buenos profesores, se caracterizan por la autoexigencia sobre su propia práctica pedagógica, la autonomía con que la ejercen y la satisfacción que les produce. Ya que observan que la práctica docente rural es una profesión desafiante, rigurosa y que está en permanente transformación para responder a

los requerimientos y características histórico-culturales en las que se desenvuelve cotidianamente el alumnado. Lo anterior, es coherente con lo planteado por Rodríguez López (2006), quien enfatiza la importancia de que el profesorado valore el entorno cultural de la escuela, para alcanzar una comprensión dialéctica acerca de los ideales y valores que la caracterizan; e igualmente, para reflexionar críticamente acerca de su rol transformador en la sociedad.

Por último, se observa que los participantes poseen una visión desafiante y propositiva respecto al futuro, manifestándose en un compromiso sistemático con la transmisión de sus saberes y experiencias (personales y pedagógicas) hacia sus estudiantes, asimismo, aportando al desarrollo de una sociedad más respetuosa y solidaria. En este sentido, estos relatos son coherentes con aquellas prácticas potencialmente generativas en las que se persigue cotidianamente objetivos prosociales con pertinencia histórico-cultural (Son & Wilson, 2011); puesto que propician, de esta forma, la consecución de metas y saberes que incentivan el desarrollo permanente de quienes conforman las comunidades escolares rurales, mediante prácticas pedagógicas emancipatorias a nivel del currículo, la didáctica, e inclusive, el desarrollo comunitario (Peña, 2014).

En definitiva, las pautas de comportamiento del profesorado rural reflejan un amplio y expandido radio de cuidado de sí mismo y de los demás, particularmente, de las generaciones más jóvenes (Kotre, 1999; McAdams, 2013; Zacarés y Serra, 2011); lo que en su globalidad repercute transversalmente en la construcción de procesos educativos democráticos y significativos para sus integrantes. Tal como lo plantea Benavides Cárdenas (2013, p. 61), la función de la educación no puede estar exclusivamente abocada al logro de ciertos aprendizajes, sino que, también, debe operar como un espacio y tiempo que promueva la formación de sujetos críticos y transformadores, en el que los estudiantes construyan dinámicas relacionales recíprocas entre la institución escolar y sus contextos de origen. Precisamente por ello, adquiere relevancia el estudio de la generatividad en el profesorado rural como una perspectiva de investigación que visibilice los saberes, criterios pedagógicos y experiencias construidas en la ruralidad, para su análisis e integración en los procesos de formación inicial docente y mejora continua de los(as) educadores(as), que se desempeñan en dichos contextos.

## Conclusiones

En conclusión, los resultados recopilados en torno a las historias de vida del profesorado rural chileno muestran que la realidad escolar rural es heterogénea y diversa, de acuerdo con las características histórico-culturales del territorio en la que se encuentra inserta la escuela. Además, las necesidades e intereses educativos del alumnado se han ido transformando como consecuencia de los cambios experimentados por la sociedad actual, coartando significativamente las posibilidades de mejora y fortalecimiento de la educación rural chilena ante una política educativa centrada en el *accountability* y la rendición de cuentas (Sandoval-Obando y Lamas, 2017). Es decir, las reformas escolares implementadas perpetúan una mirada fragmentaria y homogeneizadora acerca del aprendizaje, lo que en ocasiones invisibiliza las complejidades y transformaciones vividas por las personas y las comunidades rurales a lo largo del territorio nacional; así como los esfuerzos sistemáticos desplegados por los docentes rurales para promover aprendizajes prácticos y significativos que trasciendan el espacio-tiempo escolar.

Finalmente, este trabajo aborda una línea de investigación prometedora acerca del potencial generativo observado en la profesionalidad docente rural, ya que devela la importancia de la implicación pedagógica y el autodesarrollo, el optimismo y la trascendencia pedagógica como dimensiones emergentes de enorme valor educativo para avanzar en la exploración, comprensión y reconocimiento del quehacer pedagógico construido en la ruralidad chilena. Esta perspectiva de estudio se instala como uno de los caminos posibles para la promoción de un aprendizaje sentido y con sentido generativo para nuestros niños, niñas y jóvenes.

## Referencias

Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2977>

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Resultados educativos SIMCE 2017. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación. <http://www.revistadeeducacion.cl/resultados-simce-2017-pocos-avances-y-grandes-desafios-en-educacion-media/>
- Arias Orduña, A. y Iglesias-Parro, S. (2015). La generatividad como una forma de envejecimiento exitoso. Estudio del efecto mediacional de los vínculos sociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 109-120. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i1.94>
- Arriagada, I. (2018, 25 de mayo). Educación rural en Chile, sus desafíos. *Grupo Educar*. <https://www.grupoeducar.cl/noticia/educacion-rural-en-chile-sus-particularidades-y-desafios/>
- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. FAO; Unesco. <https://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=XF2017002586>
- Balfour, J. (2012). Rurality research and rural education: Exploratory and explanatory power. *Perspectives in Education*, 30(1), 9-18. <https://www.proquest.com/docview/1497403722>
- Benavides, M. M. (2013). ¿La escuela o la finca? Una historia que contar... *Praxis Pedagógica*, 13(14), 57-69. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.13.14.2013.57-69>
- Canales-Reyes, R. (2021). La educación como un derecho: Chile en tiempos de pandemia. *Revista Linhas*, 22(48), 106-121. <https://doi.org/10.5965/1984723822482021106>
- Casablanco, S. (2012). Cambios en el vínculo educativo. Repensando a los nativos e inmigrantes digitales. *Laberintos*, 5(22), 20-23. <https://issuu.com/revistalaberintos/docs/laberintos-22>
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(1), 180-203. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/172>
-

- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (coords.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- De St. Aubin, E. & McAdams, D. P. (1995). The relations of generative concern and generative action to personality traits, satisfaction/happiness with life, and ego development. *Journal of Adult Development*, 2(2), 99-112. <https://doi.org/10.1007/BF02251258>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. Norton.
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Estrada Rebull, M. M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: el caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(2), 83-92. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/294>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme-Hueichaleo, L. A. y Arias-Ortega, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07046-e07046. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- García-Romero, D. A., Fernández, I., Tomás, J., Cerviño-Vázquez, C. y Georgieva, S. (2017). Validez factorial de una escala de generatividad en español: ¿otra escala con efectos de método? *Pensando Psicología*, 13(22), 5-13. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1984>
- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 43-68. <https://doi.org/10.26694/caedu.v2i2.11241>

Hofer, J., Busch, H., Au, A., Poláčková Šolcová, I., Tavel, P., & Tsien Wong, T. (2014). For the benefit of others: Generativity and meaning in life in the elderly in four cultures. *Psychology and Aging, 29*(4), 764-775. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037762>

Jiménez-Segura, F. y Arguedas-Negrini, I. (2004). Rasgos de sentido de vida del enfoque de resiliencia en personas mayores entre los 65 y 75 años. *Actualidades Investigativas en Educación, 4*(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740205>

Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Johns Hopkins University Press.

Kotre, J. (1999). *Make it count: How to generate a legacy that gives meaning to your life*. Free Press.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Editorial Universidad de La Serena.

López de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. Editorial Universidad de La Serena.

López de Maturana, S. (coord.). (2015). *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano*. Editorial Universidad La Serena.

López de Maturana, S. (ed.). (2018). *El espíritu pedagógico en la narrativa biográfica de profesoras normalistas*. Editorial Universidad de La Serena.

McAdams, D. & De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(2), 1003-1015. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.6.1003>

McAdams, D. & Logan, R. (2004). What is generativity? En E. de St. Aubin, D. McAdams y T. Kim (eds.), *The generative society: caring for future generations* (pp. 15-31). American Psychological Association Press.



- McAdams, D. (2008). Personal narratives and the life story. En O. John, R. Robins, & L. Pervin (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 241-261). Guilford Press.
- McAdams, D. & Olson, B. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McAdams, D. (2013). The positive psychology of adult generativity: Caring for the next generation and constructing a redemptive life. En J. Sinnott (ed.), *Positive psychology: advances in understanding adult motivation* (pp. 191-205). Springer.
- McAdams, D. & McLean, K. C. (2013). *Narrative identity*. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3) 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D. (2015). Tracing three lines of personality development. *Research in Human Development*, 12(3-4), 224-228. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068057>
- Medrano, C. (coord.). (2007). *Las historias de vida. Implicaciones educativas*. Alfagrama Ediciones.
- Miner-Rubino, K., Winter, D., & Stewart, A. (2004). Gender, social class, and the subjective experience of aging: self-perceived personality change from early adulthood to late midlife. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1599-1610. <https://doi.org/10.1177/0146167204271178>
- Núñez, C. G., Solís, C. y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625 <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/3602>
- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F. y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953-967. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152334>

- Pantoja, P. T (2012). Tejer, construir y aprender del pasado: relaciones entre la construcción de la conciencia histórica y la formación del profesorado. *Praxis Pedagógica*, 12(13), 74-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.74-89>
- Peirano, C., Estévez, S. y Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>
- Peña, C. (2014). Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 103-123. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.103-123>
- Riquelme-Brevis, H. y Sandoval-Obando, E. (2021). Prácticas de movilidad y desempeño laboral del profesorado rural en la Región de La Araucanía, Chile. *Revista Transporte y Territorio*, (24), 32-55. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/rtt/article/view/10226>
- Rodríguez, L. (2006). Escuela y entorno social: tensiones y contradicciones. *Praxis Pedagógica*, 6(7), 126-133. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.126-133>
- Rusque, A. (1998). Paradigmas cuantitativos (sociología estándar) y paradigma cualitativo (sociología interpretativa). ¿Un continuo o una paralización? En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (eds.), *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales* (vol. 1, pp. 297-321). Editorial Anthropos; Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Salas, G., Santander, P., Precht Gandarillas, A., Scholten, H., Moretti, R. y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/3186>
- Sandoval-Obando, E. (2014). Propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley: reflexiones desde el enfoque biográfico. *Polis*, 13(37), 251-273. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100015>
-

Sandoval-Obando, E. (2017). *El docente como mediador emocional y cognitivo de jóvenes en contextos vulnerados: tensiones y desafíos para la transformación de la práctica pedagógica* [tesis doctoral, Universidad Austral de Chile]. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2017/egs218d/doc/egs218d.pdf>

Sandoval-Obando, E. (2021a). Implicancias socioeducativas de la generatividad en educadores rurales chilenos. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 327-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2115>

Sandoval-Obando, E. (2021b). Generatividad y desarrollo socioemocional en el profesorado: desafíos e implicancias educativas actuales. En J. Arboleda (ed.), *Desarrollo humano y educación socioemocional* (pp. 23-51). Red Iberoamericana de Pedagogía.

Sandoval-Obando, E. y Lamas, M. (2017). Impacto de la Ley SEP en las escuelas: una mirada crítica y local en torno al rol de los psicólogos de la educación. *Paideia. Revista de Educación*, (61), 57-81. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/707>

Sandoval Obando, E. y López de Maturana, S. (2017). Desafíos educativos entorno a las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes infractores de ley. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 377-391. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59465>

Sandoval-Obando, E., Moreno Doña, A., Walper Gormáz, K., Leguizamón Martínez, D. y Salvador Bertone, M. (2018). Estrategias pedagógicas favorecedoras de las experiencias de aprendizaje mediado en contextos vulnerados. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pspm>

Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y desarrollo adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y Ó. García (eds.), *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital* (pp. 189-218). RIL Editores; Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>

- Serra, E. (2008). Somos lo que contamos: la historia de vida como método evolutivo. En F. Sanz (ed.), *La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente* (pp. 405-415). Editorial Kairós.
- Serra, E. (2018). La generatividad, recurso imprescindible para los buenos docentes. En S. López de Maturana (ed.), *El espíritu pedagógico en la narrativa biográfica de profesoras normalistas* (pp. 72-79). Editorial Universidad de La Serena.
- Sevilla, H., Tarasow, F. y Luna, M. (coords.). (2017). *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje*. Editorial Pandora.
- Son, J. & Wilson, J. (2011). Generativity and volunteering. *Sociological Forum*, 26(3), 644-667. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2011.01266.x>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, A. (2006). Generativity and adult development: implications for mobilizing volunteers in support of youth. En J. Rhodes & E. Clary (eds.), *Mobilizing adults for positive youth development: strategies for closing the gap between beliefs and behaviors* (pp. 83-100). Springer.
- Thomas, C. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 3(5).
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Vera, D., Salvo, S. y Zunino, H. (2013). En torno al cierre de las escuelas rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una política de Estado. *Revista Investigaciones en Educación*, 13(1), 123-143. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1066>

- Villalobos, K. D. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 107-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>
- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244029.pdf>
- Zacarés, J., Ruiz, J. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. I. Fajardo y F. V. Castro (coords.), *Psicología de la educación y formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de Extremadura (Psicoex).
- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>
- Zambrano Leal, A. (2017). Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca-Colombia. *Educere*, 22(71), 47-59. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002004/index.html>
- Zucker, A. N., Ostrove, J. M., & Stewart, A. (2002). College-educated women's personality development in adulthood: Perceptions and age differences. *Psychology and Aging*, 17(2), 236-244. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0882-7974.17.2.236>

## Declaraciones

Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) - Fondecyt de iniciación N° 11190028: “La profesionalidad docente rural: implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa” (2019-2022).

Se hace presente que el protocolo de investigación se construyó de acuerdo con las directrices establecidas por el Comité de Ética Científico para el trabajo con seres humanos de la Universidad Autónoma de Chile (Chile).