

Generatividad y propensión a enseñar en educadores rurales chilenos: saberes educativos desde la perspectiva narrativa - generativa

Sandoval-Obando, Eduardo Enrique; Calvo Muñoz, Carlos Manuel

Eduardo Enrique Sandoval-Obando
eduardo.sandoval@uautonoma.cl
Universidad Autónoma de Chile, Chile
Carlos Manuel Calvo Muñoz
carlosmcalvom@gmail.com
Universidad de La Serena (r), Chile

Revista **Innovaciones Educativas**
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
ISSN: 1022-9825
ISSN-e: 2215-4132
Periodicidad: Semestral
vol. 24, núm. 37, 2022
innoveducativas@uned.ac.cr

Recepción: 29 Octubre 2021
Corregido: 19 Enero 2022
Aprobación: 29 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/428/4283294001/>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Resumen: Las historias de vida del profesorado rural son una herramienta histórica y cultural relevante para develar aquellas prácticas y criterios de acción pedagógica potencialmente generativos desplegados dentro y fuera de la institución escolar rural. Como objetivo, se busca interpretar y comprender, desde la perspectiva narrativa generativa, las pautas de comportamiento construidas por el profesorado rural chileno, lo cual contribuye a la sistematización de nuevas posibilidades de comprensión de la profesionalidad docente rural. Desde lo metodológico, se adopta un enfoque interpretativo cualitativo, siguiendo un diseño descriptivo, exploratorio y transversal. La muestra es de carácter intencional y está conformada por 12 educadores, quienes poseen, en promedio, treinta y tres años de experiencia docente en escuelas rurales en las regiones Metropolitana, La Araucanía y los Ríos (Chile). Para la recolección de los datos, se utilizaron entrevistas en profundidad desde la perspectiva narrativa generativa. Posteriormente, los relatos fueron sometidos al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la teoría fundamentada. Los principales resultados evidencian que el profesorado exhibe prácticas y criterios de acción pedagógica potencialmente generativos, caracterizados por su compromiso con la labor educativa, el afecto positivo y la flexibilidad. Esto le permite construir relaciones interpersonales positivas y recíprocas con el alumnado. Del mismo modo, la propensión a enseñar que orienta su quehacer profesional favorece la construcción de aprendizajes educativos relevantes y con pertinencia histórica-sociocultural para el alumnado y sus comunidades de origen

Palabras clave: pedagogía, generatividad, participación cultural, enseñanza al aire libre, educación básica, aprendizaje a lo largo de la vida.

Abstract: The life stories of rural teachers are a relevant historical and cultural tool to reveal those practices and criteria of potentially generative pedagogical action deployed inside and outside the rural school institution. Our objective sought to interpret and understand, from the generative narrative perspective, the behavior patterns built by Chilean rural teachers, which contribute to the systematization of new possibilities for understanding rural teaching professionalism. A qualitative interpretive approach is adopted from the methodological point of view, following a descriptive, exploratory, and transversal design. This sample is intentional

and consists of 12 educators with an average of thirty-three years of teaching experience in rural schools in the Metropolitan, La Araucanía, and Los Ríos regions (Chile). For data collection, in-depth interviews were used from the generative narrative perspective. Accordingly, the stories were subjected to content analysis, following the logic of the grounded theory. The main results show that the teaching staff exhibits potentially generative pedagogical action practices and criteria characterized by their commitment to educational work, positive affect, and flexibility, allowing them to build positive and reciprocal interpersonal relationships with the students. In the same way, the propensity to teach that guides their professional work favors the construction of relevant educational learning and historical-sociocultural relevance for students and their communities of origin.

Keywords: pedagogy, generativity, cultural participation, outdoor teaching, basic education, lifelong learning.

Resumo: As histórias de vida dos professores rurais são uma ferramenta histórica e cultural relevante para revelar aquelas práticas potencialmente generativas e critérios de ação pedagógica empregados dentro e fora da instituição escolar rural. O objetivo é interpretar e compreender, a partir de uma perspectiva narrativa generativa, os padrões de comportamento construídos pelos professores rurais chilenos, o que contribui para a sistematização de novas possibilidades de compreensão da profissão de professor rural. Do ponto de vista metodológico, é adotada uma abordagem interpretativa qualitativa, seguindo um projeto descritivo, exploratório e transversal. A amostra é proposital e é composta por 12 educadores, que têm, em média, trinta e três anos de experiência de ensino em escolas rurais das regiões Metropolitana, Araucanía e Los Ríos (Chile). Para a coleta de dados, foram usadas entrevistas em profundidade a partir de uma perspectiva narrativa generativa. Posteriormente, as histórias foram submetidas à análise de conteúdo, seguindo a lógica da teoria fundamentada. Os principais resultados mostram que os professores apresentam práticas potencialmente generativas e critérios de ação pedagógica, caracterizados por seu compromisso com seu trabalho educativo, afeto positivo e flexibilidade. Isto lhes permite construir relações interpessoais positivas e recíprocas com os estudantes. Da mesma forma, a propensão a ensinar que orienta seu trabalho profissional favorece a construção de um aprendizado educacional relevante com relevância histórica e sociocultural para os estudantes e suas comunidades de origem.

Palavras-chave: Pedagogia, generatividade, participação cultural, ensino ao ar livre, educação básica, aprendizagem ao longo da vida.

INTRODUCCIÓN

Chile posee uno de los sistemas escolares más segregadores entre los países miembros de la OCDE, lo cual refleja una alta desigualdad socioeconómica y educativa (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2011). Ante esta

realidad, la formación del profesorado adquiere relevancia en el contexto actual para su estudio desde las ciencias de la educación (Ferrada, 2019). Específicamente, se perciben múltiples expectativas en relación con el profesorado rural y su desempeño profesional a lo largo del territorio chileno. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos generados en torno a la implementación de estándares básicos que orienten los procesos de formación inicial docente (FID) en el marco de la Ley N° 20.903 (2016) de desarrollo profesional docente, la formación del profesorado ha sido un tema de tensión y discusión durante los últimos años (Ávalos, 2014). Se ha centrado la atención en el desarrollo del conocimiento pedagógico general (Ávalos y Matus, 2010), en la relación entre las universidades encargadas de la formación del alumnado que escoge la pedagogía y los saberes o competencias que adquieren durante dicho proceso (Pedraja et al., 2012), así como en la formación pedagógica inicial y su distribución por el tipo de establecimiento al que ingresan (Paredes et al., 2013).

No obstante, no existe un proceso de formación pedagógica directamente relacionado con la naturaleza de la función docente rural. Tampoco hay definiciones explícitas de lo que es o lo que se espera de esta (Sandoval-Obando, 2020). Es decir, el profesorado rural sería un profesional con diversas características personales y pedagógicas (Vera et al., 2012). Sus prácticas docentes y condiciones de trabajo difieren según el tipo de escuela donde trabajan, en función de las características políticas, histórico-culturales y socio-territoriales en la que aquella se ubica. Por consiguiente, el profesorado vive tensionado por fuerzas asimétricas que, usualmente, resultan contradictorias y difícilmente se armonizan. Por una parte, educar; por otra, escolarizar.

Por razones históricas, en nuestra sociedad eurocéntrica (Ortiz et al., 2018), escolarizar se convirtió en sinónimo de educar y casi ha sustituido su valor primigenio. Son procesos que, aparentemente, comparten la misma intencionalidad, aun cuando no solo son diferentes, sino que con frecuencia son opuestos. Esta tensión afecta al profesorado rural, que experimenta una tensión entre cumplir con las formalidades normativas del proceso de enseñanza o permitirse fluir por su propensión a enseñar y a la propensión a aprender de sus estudiantes. Lamentablemente, la mayoría ha sido escolarizada. Ello ha soterrado la diferencia entre uno y otro. Esta influencia arrasa con las evidencias cotidianas de lo bien que se aprende aquello que se experimenta informalmente y lo que cuesta hacerlo en contextos formales (Sandoval-Obando, 2014a), dependiendo del medio y no de la capacidad de las personas.

Dentro del sistema escolar actual, no es fácil resolver dicha tensión. Así pues, con frecuencia, se opta por lo más simple: privilegiar lo normativo frente a lo educativo, el deber ser antes que el poder ser. La tirantez entre lo normativo y lo posible confunde al profesorado y le hace dudar si educar o escolarizar, pues cualquiera que sea la opción configurará relaciones diferentes, las cuales se alejarán una de la otra hasta el infinito. Si el profesorado se inclina por escolarizar, termina acatando las propuestas curriculares y las normas administrativas que le señalan una ruta mapeada y segura para su enseñanza y para el aprendizaje de sus estudiantes. Lo anterior implica que uno impone y el otro acata. Casi no hay margen para la búsqueda genuina. Si alguna vez ocurre, usualmente se posterga para más tarde, para cuando sea el momento o se esté en el lugar adecuado, lo cual deja al alumnado en una espera incierta. De este modo, comienza a gestarse un círculo férreo en el que arraiga el desaliento, la privación cultural y el desencanto profesional que, a su vez, desemboca en la desprofesionalización del profesorado y el anquilosamiento de su potencial generativo a lo largo de su desarrollo, tanto personal como profesional.

Si el profesor educa generativamente, permitirá que los estudiantes exploren el territorio sin guías que les digan a qué deben prestar atención. Esto propicia que se asombren, descubran, relacionen y expliquen otras descripciones y las contrasten con las propias. De esta manera, generarán relaciones que solo anuncian posibilidades. Además, el profesorado les ayudará a que comprendan la precariedad de sus afirmaciones, pero lo hará con delicadeza para no inhibir su propensión a aprender. Las preguntas inocentes del alumnado le ayudarán al educador a tensionar críticamente sus propios saberes, porque aprenderá de la ignorancia de sus estudiantes. Así, establecerá con ellos una relación recursiva que le conducirá a niveles de complejidad creciente. Por ende, cualquiera que sea el territorio educativo que explore el profesorado con sus estudiantes, sea este campestre-rural, desértico, selvático, cordillerano, ciudadano marginal o acomodado, encontrará en él

una riqueza insondable de posibilidades, pues ellas dependen de la curiosidad de cada cual que alimentará la propensión a aprender y a enseñar. Lo anterior genera bucles de retroalimentación cada vez más complejos.

El aprendizaje educativo tiende a integrarse holísticamente, aunque no siempre se realice bien. En cambio, el aprendizaje escolarizado encuentra serias dificultades para ser exitoso por diversas razones. Entre ellas, se observa que gran parte del profesorado ha sido formado como especialista en disciplinas y el currículum escolar está fragmentado en asignaturas (Morin, 2016). La complejidad para establecer puentes es enorme, aunque hay excepciones tan extraordinarias como escasas. A pesar de las reformas escolares implementadas en Chile, no se ha superado la visión asignaturista de la escuela como un espacio normativo que decide qué enseñar, cómo hacerlo, con qué ritmo y eficacia (Sandoval-Obando, 2014b), lo cual responde al paradigma dominante en el quehacer científico actual.

A partir de lo descrito anteriormente, sería deseable que las pautas de comportamiento y criterios pedagógicos que orientan la profesionalidad docente rural generen experiencias de aprendizaje mediado (Sandoval-Obando y López de Maturana, 2017). Ello favorecería una vinculación socio-comunitaria activa con las comunidades educativas a las que pertenecen (Sandoval-Obando, 2021a), más allá de las dinámicas relacionales tradicionalmente observadas en el ámbito urbano. En este sentido, el papel del profesorado rural chileno no se limitaría únicamente a la relación educador/a-educando, toda vez que su labor se conciba como una práctica más integradora que la definida por los procesos de escolarización. De este modo, se convertiría en un componente relevante dentro del tejido social y comunitario de los territorios donde se insertan (Nuñez et al., 2016).

De esta manera, se infiere que el profesorado rural configura una práctica pedagógica potencialmente generativa (Sandoval-Obando, 2021a; 2021b) que, en la medida de lo posible, ha de responder a los requerimientos de su medio y no ceñirse a satisfacer las exigencias de un programa de aplicación general estandarizado (Calvo, 2016a). Por ende, la amplia gama de roles, funciones y tareas que desarrolla el profesorado rural debe responder a las demandas y desafíos que enfrenta actualmente (Riquelme y Sandoval-Obando, 2021). En ocasiones, ello podría afectar tanto la competencia como la dedicación y podría incidir, muchas veces, negativamente en la motivación para enseñar (Thomas, 2005), dentro de un sistema cuyo funcionamiento y organización se rigen por normas de libre mercado (Fardella, 2013).

En conexión con lo anterior, la generatividad emerge como un componente característico de la cultura docente (Fernández, 2010). Esta moviliza al profesorado a la promoción del bienestar de las futuras generaciones y configura un legado educativo que perdura en el tiempo (Erikson, 2000; McAdams, 2013; Villar, López y Celdrán, 2013). En consecuencia, quien educa generativamente ayuda a sus estudiantes a complementar, y no a yuxtaponer, antecedentes, perspectivas y apreciaciones, para que aquellos las puedan generalizar a otras áreas con las correcciones técnicas pertinentes. Esto muestra que no tiene sentido pedagógico que gasten energía y tiempo en retener datos, y menos si no los comprenden, pues lo importante es que aprendan qué hacer con ellos y, a partir de esto, todo lo que vayan requiriendo. Es probable que el alumnado se equivoque al aplicar estos principios; no obstante, podrá corregirlos con la ayuda de un mediador (profesor/a, compañero/a, madre, etc.), el cual lo orientará en la búsqueda y selección de criterios para hallar información, procesarla y comunicarla.

Si el profesorado despliega pautas de comportamientos potencialmente generativos, es probable que no se centre en la enseñanza de respuestas, por verdaderas o útiles que puedan ser, porque estas impedirían que sus estudiantes exploren asombrándose, confundiéndose, riéndose de las sorpresas que les depara la indagación dentro y fuera del aula. Así, el profesorado mantiene viva la curiosidad del alumnado mientras este se maravilla con su proceso de aprendizaje. Al observarlo, aquel descubre la singularidad de cada estudiante. Además, si le respeta en sus tiempos y ritmos, sus insinuaciones, consejos y reconvenciones serán pertinentes y no le violentarán, sino que avivarán su autoconfianza y curiosidad epistemológica. Esto desplegará procesos recursivos propensos a concebir complejidades crecientes, cuyo desarrollo futuro es desconocido, pero que atrae, como la utopía que hace avanzar. En todo caso, el profesorado potencialmente generativo recupera la

riqueza educativa de los procesos escolares y ayuda a sus estudiantes a transformar lo posible en probable y lo probable en realizable (Calvo, 2016b).

Asimismo, quien educa generativamente propende a enseñar de modo análogo a como propende a aprender. Enseñar y aprender constituyen un bucle que conduce de un proceso al otro, sin que ninguno predomine. Cada pregunta enseña y permite aprender. El potencial generativo observable en la profesión docente rural permitiría anticipar las dificultades que encontrarán los estudiantes, así como prever cómo y en qué grado las superarán. Para ello, el docente ha de regular los grados de dificultad, aumentándolos para algunos y minimizándolos para otros, incluso eliminándolos si lo considera necesario, para generar autoconfianza básica en algunos estudiantes. Dichos procesos ocurren en tiempos y espacios diversos, pero en riesgo permanente de escolarizarse, puesto que dicha lógica seduce con certezas y progresos ilusorios, tal como lo evidencian los resultados de las pruebas nacionales SIMCE y PSU en Chile (Sandoval-Obando y Lamas, 2017; Armijo, 2019).

En definitiva, el aprendizaje será educativo, si se favorece la indagación; escolarizado, si se centra en respuestas y contenidos descontextualizados. Será educativo, si se nutre del caos; escolarizado, si se refugia en la rutina. Será educativo, si acoge lo emergente; escolarizado, si se limita a la reiteración (Calvo, 2017). Dado que todo contexto es adecuado para educar, pero no para escolarizar, los docentes rurales se encuentran en condiciones excepcionalmente ricas para desarrollar, en ellos mismos y en sus estudiantes, la propensión a enseñar y a aprender, pues el entorno rural suaviza muchas presiones que han conformado el ethos cultural de la escuela. Para llevarlo a cabo, deben descubrir las posibilidades generativas escondidas en su complejo entorno natural, sociocultural e histórico y, así, asombrar a sus estudiantes con los misterios que encierra lo que les mostrarán y atreverse a la aventura de extraviarse para generar criterios que les orienten en su devenir educativo.

Por lo tanto, el presente trabajo invita a preguntarse lo siguiente: ¿qué saberes o criterios de acción pedagógica emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural? ¿Articula el profesorado habilidades y prácticas potencialmente generativas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de ruralidad? Así pues, el propósito del estudio es interpretar y comprender, desde la perspectiva narrativa generativa, las pautas de comportamiento potencialmente generativas construidas por el profesorado rural chileno residente en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos (Chile). De este modo, se contribuye a la creación de nuevas posibilidades de comprensión de la profesionalidad docente rural chilena. En lo concreto, se establecieron los siguientes objetivos específicos: 1) sistematizar aquellos saberes y criterios de acción pedagógica potencialmente generativos que emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural. 2) Describir las habilidades que favorecen la emergencia de prácticas potencialmente generativas por parte del profesorado a lo largo de sus trayectorias vitales.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se construye desde un enfoque interpretativo cualitativo, a partir de un diseño descriptivo, exploratorio y transversal. Como técnica de recolección de datos, se recurre a las entrevistas en profundidad (Kvale, 2011), desde la perspectiva narrativa generativa (Serra, 2008; McAdams y McLean, 2013; Sandoval-Obando, 2019). Se utilizó una muestra intencional (Flick, 2015; Otzen y Manterola, 2017), puesto que los participantes se eligieron en función del grado en que cumplían con los criterios establecidos para los fines que persigue la investigación. Específicamente, participaron doce educadores rurales (siete hombres y cinco mujeres) residentes en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos (Chile), cuya edad promedio es de sesenta años y acumulan un total de treinta y tres años promedio de experiencia profesional en escuelas rurales.

En cuanto a la técnica de recolección de datos, se recurrió al uso de las entrevistas en profundidad desde la perspectiva narrativa generativa. Dicha perspectiva metodológica permitió ahondar en las experiencias,

tanto personales como profesionales, del profesorado rural. De este modo, se exploró qué ocurre en la cotidianidad de la vida escolar rural, lo cual operó como una herramienta enriquecedora para la obtención de datos (Sandoval-Obando, 2014a). Las historias de vida favorecen la formación y desarrollo profesional de los participantes y con ellas estos adquieren un mayor conocimiento de sí mismos (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Además, se replantean críticamente su rol mediante la integración de reflexiones, acciones, saberes y criterios de acción pedagógica acuñados con el pasar de los años que aportan en la comprensión de la profesionalidad docente rural como una práctica potencialmente generativa.

En lo procedimental, los datos fueron recopilados a partir de los relatos obtenidos mediante entrevistas de historias de vida (MacAdam 2008; 2013; 2015; Sandoval-Obando, 2019). Para ello, se realizaron tres entrevistas, separadas entre sí por un lapso previamente acordado con cada uno de los participantes. Tras el rapport inicial, se desarrolló el primer encuentro en el que se le solicitó al profesorado que describiera y narrara los principales acontecimientos que han marcado su vida y que, de una u otra forma, se relacionan con cambios significativos y profundos en su trayectoria vital (Iborra et al., 2008). Lo anterior buscaba caracterizar el proceso de construcción del 'Yo Narrativo' (McAdams y Olson, 2010). Esto aportó elementos valiosos para la comprensión de la personalidad del participante y el nivel de autoconocimiento alcanzado, así como las etapas y períodos críticos experimentados como docentes, los cuales les han permitido comprender, desde una perspectiva histórico cultural, la escuela rural.

En la siguiente entrevista, se exploraron los vacíos identificados por el profesorado en su trayectoria vital tras el primer encuentro. Para ello, se profundizó en los puntos de giro, en los que existe un punto de inflexión en la vida del participante, es decir, episodios clave que marcan un cambio importante en la historia de vida y que, de alguna forma, fomentan la capacidad de 'darse cuenta' de las implicaciones y significados de estos sucesos en su vida y su ejercicio pedagógico. Su propósito es generar "un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones" (Kvale, 2011, p. 32).

En un tercer momento, tras realizar el proceso de codificación y transformación de los datos recopilados durante las primeras entrevistas, se profundizó en la identificación y caracterización de aquellos hitos relacionados con acciones y prácticas generativas, vinculadas con la identidad narrativa (McAdams y Olson, 2010). Esta dimensión propició dos ámbitos de análisis: el interno, referido al modo en que los comportamientos y prácticas potencialmente generativas se identifican e integran en la historia de vida del profesorado rural, y el externo, que posibilita la comparación de los relatos con el resto de los participantes, con lo cual se observan diferencias en el desarrollo generativo alcanzado (McAdams y Logan, 2004).

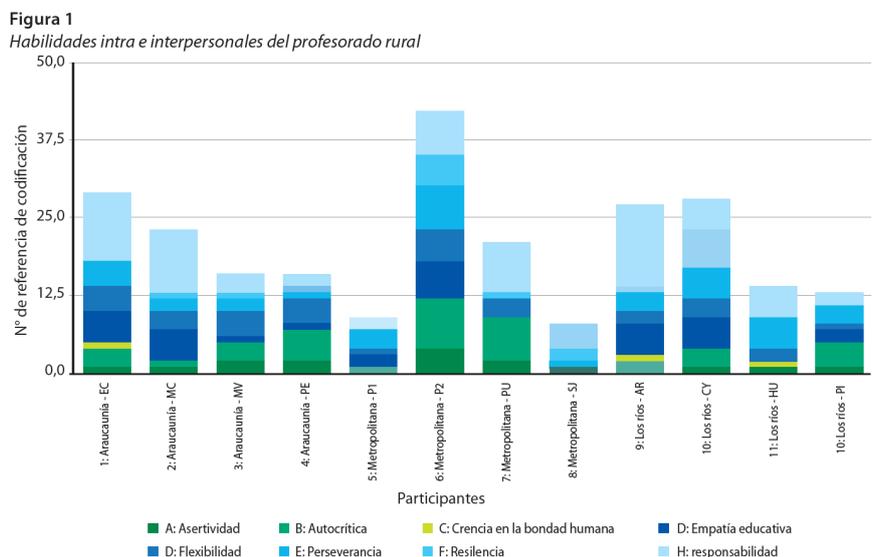
Paralelamente, se ahondó en las demandas culturales percibidas por los sujetos en su rol docente, o sea, cómo y qué tipo de responsabilidades han asumido a lo largo de sus vidas. Asimismo, se profundizó en las conductas y prácticas que reflejaban el interés o preocupación por las próximas generaciones y cómo aquellas se expresan en los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados dentro y fuera de la escuela rural. También se examinó la sensibilidad e implicación frente al sufrimiento de otros y la presencia de metas a futuro que orienten su proyecto de vida.

Para la interpretación de los datos, se empleó el análisis de contenido de acuerdo con criterios temáticos y de repetición (Rodríguez et al., 2005; Martínez, 2007), siguiendo la lógica de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Posteriormente, los datos generados se sometieron a un proceso de análisis riguroso asistido por computador, con el apoyo de la herramienta informática NVivo 12.0 (Bausela, 2012; Trigueros et al., 2018). Además, el protocolo de investigación se construyó según las directrices establecidas por el Comité de Ética Científico para el trabajo con seres humanos de la Universidad Autónoma de Chile (Chile).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar, al profundizar en las pautas de comportamiento que manifiesta el profesorado rural entrevistado, se destaca la categoría "habilidades inter e intrapersonales", la cual se caracteriza como

aquel conjunto de habilidades inter e intrapersonales manifestadas por los docentes. Dicho conjunto les permite desplegar una práctica pedagógica asertiva, empática y flexible, lo cual evidencia un alto nivel de responsabilidad, perseverancia y autocrítica sobre su quehacer profesional (ver Figura 1). A su vez, los educadores entrevistados son profesionales comprometidos con su quehacer profesional y, por ende, reflexionan críticamente sobre su rol educativo en las comunidades escolares en las que se insertan, más allá de las responsabilidades tradicionalmente impuestas desde el nivel central.



Nota. Dentro de la macrocategoría "pautas de comportamiento potencialmente generativas del profesorado rural" se destaca la categoría "habilidades intra e interpersonales" con sus respectivos códigos y frecuencias de repetición.

FIGURA 1
Habilidades intra e interpersonales del profesorado rural

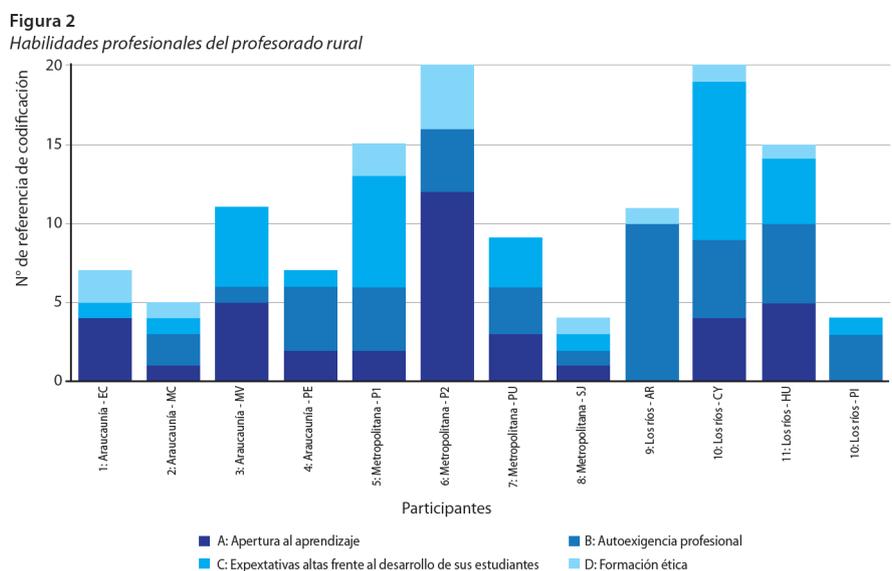
Las habilidades observadas en los participantes propician la construcción de un marco relacional recíproco y cercano con los estudiantes. Ello favorece el despliegue de una práctica docente dinámica y potencialmente generativa. Al mismo tiempo, adaptan los contenidos esperados para cada nivel de enseñanza en función de la riqueza histórico-cultural presente en el territorio. Precisamente por ello, los docentes promueven un aprendizaje educativo que reconoce e integra la singularidad del alumnado y las particularidades de su entorno, lo cual incentiva la indagación, el deseo de superación permanente y la promoción de valores indispensables para la vida, tales como la lealtad, el respeto y el amor:

Yo capté los aprendizajes previos, el aprendizaje que a veces uno no toma en cuenta y hace las cosas al modo que uno quiere, a su experiencia; pero el conocimiento que trae el chico de la casa, de sus tradiciones, de su costumbre de trabajar con los papás, en la agricultura. Entonces, ahí yo dije: claro hay que considerarlo... Entonces fue una lección de vida para mí, una lección en lo pedagógico, porque me llegó. Entonces yo la recuerdo y aplico en mi trabajo... El profesor es un guía para el alumno, pero es una experiencia de vida, una experiencia que el alumno lo puede recordar bien o mal después en su futuro y también tenemos una responsabilidad con el futuro que tenga ese alumno... Con los alumnos lo principal que nosotros tenemos que hacer es inculcar valores, porque los valores son lo más importante en la vida y eso se comparte con los conocimientos... Entregar valores diariamente... Yo creo que fuera de tener conocimientos, que sean buenas personas... El valor principal es la lealtad, el amor hacia los semejantes, el respeto, el respeto mutuo, esos valores como esenciales para formar buenos ciudadanos que sean con bases sólidas, éticas y morales (MV, educador rural, Región de La Araucanía).

Bueno, yo me siento contento, feliz, porque he podido dar la oportunidad, como gestor en lo que respecta a los recursos que llegan para la escuela y cómo poderlos enfocar de la mejor manera, pero siempre al 100% que sean en beneficio de los estudiantes, de sus aprendizajes, en generar oportunidades para que

demuestren sus habilidades y destrezas... Por ejemplo, visitas educativas, yo lo aprovecho al máximo... Aquí sacamos provecho a través de la planificación, de que todas las asignaturas estén involucradas en una salida educativa, que todas las habilidades puedan ser ampliadas o mejoradas... El conocimiento práctico, que es lo mejor, porque si hubiese una fotografía ahorra mil palabras y aquí, en este caso, la realidad ahorra mil palabras, mil conceptos que lo que uno pudiera hacer en la sala de clases, por más que pueda hablar, uno no podía reflejarlos como eran... Así que estas experiencias... estas salidas pedagógicas y todo lo que concierne, digamos a un conocimiento de lugares, de instituciones, me hacen muy feliz, porque yo lo veo en los niños... con otra disposición, despiertos, curiosos. (HU, educador rural, Región de Los Ríos).

En otro ámbito, emerge la categoría “habilidades profesionales” (ver Figura 2). Esta se caracteriza como un repertorio diverso de acciones, tareas y actividades pedagógicas orientadas al desarrollo profesional riguroso y éticamente comprometido con su rol educativo en la ruralidad. Tal como lo plantea P1, “yo siempre he dicho que uno tiene que hablar con la verdad... los apoderados siempre me han tenido respeto, confianza, me van a contar sus cosas... Me intereso por la gente y ellos sienten que uno está preocupado por ellos” (P1, educadora rural, Región Metropolitana).



Nota. Dentro de la macro categoría “pautas de comportamiento potencialmente generativas del profesorado rural”, se destaca la categoría “habilidades profesionales” con sus respectivos códigos y frecuencias de repetición.

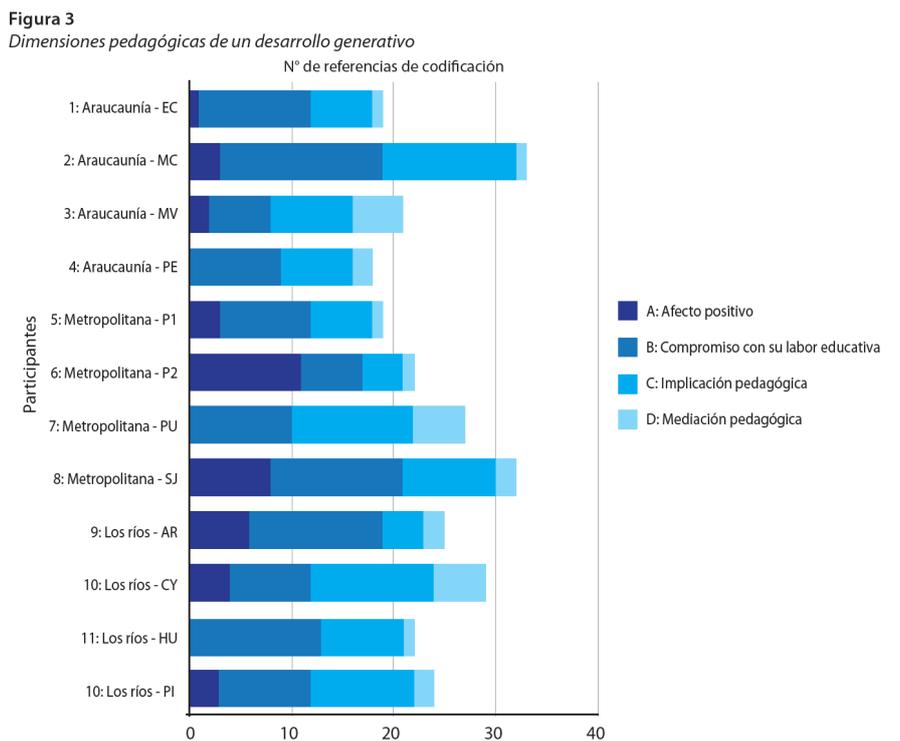
FIGURA 2
Habilidades profesionales del profesorado rural

Por ende, los participantes revelan una apertura al aprendizaje permanente para responder a los cambios experimentados en el sistema escolar. Lo anterior configura altas expectativas frente al desarrollo del alumnado rural:

Yo pienso que siempre tenemos algo que aprender, incluso de los estudiantes. Yo aprendo de ellos, como ellos aprenden de mí, entonces dejar pasar un momento en que uno... si yo tengo la oportunidad de aprender algo y de paso ese momento, ya no lo voy a volver a tener y trato de aprovechar al máximo (SJ, educadora rural, Región Metropolitana).

Yo siempre les he tratado de que en la vida todo se puede, que pueden hacer logros, no importa de donde vengan, sino que importa hacia dónde van, entonces le he impulsado, generalmente mucho les impulso a que sigan estudios, a que se superen, a que tengan una profesión, siempre eso ha sido lo inculcado, el norte que les he indicado y con esfuerzo, con perseverancia y que pueden tener logros en la vida (MV, educador rural, Región de La Araucanía).

En segundo lugar, el profesorado rural entrevistado manifiesta un conjunto de dimensiones pedagógicas asociadas a un desarrollo generativo, las cuales están constituidas por el afecto positivo, el compromiso con las generaciones más jóvenes, la implicación pedagógica y la construcción de un legado educativo trascendente (ver Figura 3). Los saberes y experiencias pedagógicas identificados en el profesorado operan como elementos propiciadores de un desarrollo generativo mediante la valoración de los talentos y potencialidades que posee el estudiantado. Lo anterior por medio de la implementación de estrategias educativas que incentivan la propensión a aprender y la despreocupación del error, al demostrarles a sus estudiantes que pueden aprender a lo largo de la vida, independientemente de sus condiciones de origen.



Nota. El gráfico representa la categoría "dimensiones pedagógicas de un desarrollo generativo" conformado por la implicación pedagógica, el compromiso con su labor educativa, el afecto positivo y la mediación pedagógica, con sus respectivas frecuencias de codificación.

FIGURA 3
Dimensiones pedagógicas de un desarrollo generativo

Por otra parte, las experiencias pedagógicas compartidas por los participantes propician la transmisión de saberes y valores relevantes para el alumnado y sus comunidades de origen. Ello les permite desplegar estrategias educativas y criterios de acción pedagógica que facilitan la mediación pedagógica, la curiosidad y el deseo permanente de aprender en sus estudiantes:

Uno tiene que estar convencido de que lo que está haciendo, desde lo más mínimo a lo más significativo, tiene que ser importante para uno y también para los estudiantes, para la comunidad, para los apoderados... En lo rural, nosotros estábamos convencidos de que teníamos que hacer bien el trabajo, que teníamos que entregar lo mejor a los estudiantes, a los apoderados... Uno tiene que entregar lo mejor, a todos los estudiantes por igual, estén donde estén... Ser buenos profesores, entregar lo mejor, más allá de lo que exige la normativa o de lo que impone el Ministerio de Educación... entregar más como profesores, como personas, yo creo que eso es vital (MV, educador rural, IX Región de La Araucanía).

La forma de como uno se expresa, la forma de como uno vive la esencia de un aprendizaje, la forma de enseñar, la forma de actuar de uno frente a ellos... ser consecuente con lo que uno está hablando, demostrar, digamos con hechos lo que uno tiene, esa experiencia de haber estado allí o haber aprendido esto en otro

lugar. En fin, de dar a conocer diferentes realidades... de lugares muy recónditos de nuestro país... Entonces para mí se trata de transmitirlo vívidamente... vivir la historia, como les digo yo... hay que sentirla, hay que pensar y volar y soñar que se estuvo en esos lugares. Entonces lo práctico, lo hago vivencial... Yo hago historia y geografía, y es un ramo que toda la vida, desde pequeño, me gustó y lo llevo y lo trato de hacer lo mejor posible... Uno tiene que generar alguna innovación, algo que sea entretenido y que sea también significativo y que finalmente les sirva (HU, educador rural, XIV de Los Ríos).

En tercer lugar, las trayectorias vitales del profesorado rural dan cuenta de la presencia de diferentes elementos asociados al desarrollo de una identidad narrativa potencialmente generativa. Muchas de ellas han influido intuitivamente en el desarrollo de una práctica pedagógica colaborativa, optimista y creativa. Lo anterior ha inducido a condiciones propicias para un aprendizaje significativo por parte del alumnado, gracias a la confianza y la colaboración que le brindan los docentes (ver Figura 4).

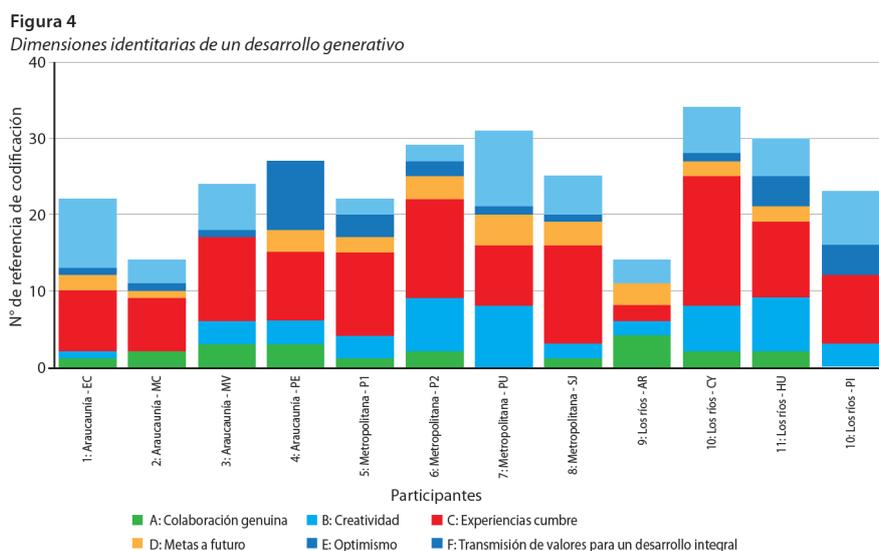


FIGURA 4
Dimensiones identitarias de un desarrollo generativo

Asimismo, el profesorado rural construye una relación educativa cercana y de confianza, acogedora y comprometida con el desarrollo integral del alumnado. Con ella, demuestra un interés genuino por hacer el bien a otros/as de manera sistemática y desinteresada:

He escuchado esa empatía de poder estar interiorizado de la situación de cada alumno, de sus casas, de poder ir en su momento a compartir con Pablo, por ejemplo, un alumno que llegó con un historial de que lo echaban de las escuelas y que era muy conflictivo. Él pasó por momentos de comportamiento difícil, pero sí tenía algo muy valioso, un potencial... Ahora es un referente en el teatro... Mi trabajo siempre ha sido de mucha acogida, de empatía, de poder escuchar y también reír y jugar con ellos (los estudiantes), entrar en confianza... Siempre citando lo que es la novela de El Principito, eso del zorro con el Principito, que, si nos vamos acercando un día, al otro día otro poco más y otro poco más, vamos haciendo lazos de amistad que van a perdurar por toda la vida y eso es lo que ha pasado en las instancias en que he estado trabajando (PI, educador rural, Región de Los Ríos).

Yo creo que lo primero que deben tener es altas expectativas con estos niños... Siempre tirándolas/os para arriba, con hartas expectativas, y siempre resultó... Eso siempre lo tratamos de aplicar aquí con los colegas, de transmitir eso también, que deben tener hartas expectativas de los niños... Nadie sabe lo que hay detrás de

cada persona. Yo siempre les digo, usted haga cuenta que están enseñándoles a sus hijos. (P1, educadora rural, Región Metropolitana).

Las historias de vida del profesorado rural entrevistado evidencian que la experiencia, personal y pedagógica, acumulada a lo largo de los años le ha permitido alcanzar un nivel de madurez y reflexión crítica sobre su propio quehacer profesional. Así, se ha avanzado en la construcción y despliegue de una práctica pedagógica potencialmente generativa. De hecho, sus relatos demuestran la capacidad de compartir sus saberes, aprendizajes y experiencias significativas con el alumnado, lo que incide positivamente en las posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes.

Lo anterior coincide con lo expresado por Bradley (1997), quien propone la existencia de distintos estilos y grados de expresión de la generatividad. Precisamente por ello, sería plausible inferir que la profesionalidad docente rural demanda el ejercicio de una generatividad técnica, en la que es esperable un alto nivel de compromiso e involucramiento con la función docente, el cuidado de otros/as y la transmisión de saberes y experiencias prácticas para la vida (Ball, 2019). En relación con este punto, los relatos de los maestros participantes manifiestan, conscientemente o no, el desarrollo de una generatividad técnica fundamentada en la transmisión de las más diversas habilidades, saberes y destrezas que son significativas y relevantes para la vida del alumnado, como parte del ejercicio de su rol como educador/a rural a lo largo del ciclo vital. Coincidentemente, Kotre (1984, 1999, 2004) y Villar y Serrat (2021) señalan que los sujetos generativos son capaces de compartir saberes prácticos y relevantes con las generaciones más jóvenes, al construir dinámicas relacionales positivas y comprometidas con el cuidado de otros/as.

Por otra parte, el profesorado rural tiende a involucrarse activamente en las dinámicas relacionales y socio-comunitarias que rodean a la escuela rural. De este modo, dicho grupo muestra concordancia con lo reportado por Cornaccione et al. (2012) respecto a que los individuos generativos tienden a involucrarse activa y desinteresadamente en temas locales y regionales de la comunidad, de manera que contribuyen al desarrollo de la sociedad a la que pertenecen (Verma et al., 2017). En este sentido, los docentes exhibieron el desarrollo de vínculos y dinámicas relacionales cercanas con el alumnado y sus familias, de modo coherente con un desarrollo generativo. En este, se destaca el optimismo y compromiso con el que asumen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ruralidad chilena. Por ende, se podría deducir que la forma en que se perciben a sí mismos (autoconcepto) y su visión respecto a la etapa del ciclo vital en la que se encuentran (adultez) sería el reflejo de una identidad narrativa madura, construida sobre la base de una visión clara y consistente del Yo (Lodi-Smith et al., 2017).

Igualmente, las categorías construidas a partir del relato de los docentes son consistentes con lo observado en individuos que transitan entre la adultez media a la tardía, etapa en la que se manifiesta la virtud del cuidado hacia otros/as. En otras palabras, el compromiso y la responsabilidad de cuidar a las personas, así como las creaciones e ideas por las que se ha aprendido a cuidar a lo largo de la vida (Erikson, 2000), orientan intuitivamente el desarrollo generativo de los docentes rurales. Del mismo modo, se podría inferir que las trayectorias vitales del profesorado rural chileno entrevistado mostrarían que la función docente les permite desarrollar socio-históricamente un conjunto de tareas y acciones potencialmente generativas en su quehacer profesional cotidiano, toda vez que se comprometan con el desarrollo y orientación de las generaciones más jóvenes (Malone et al., 2016). Asimismo, las acciones de promoción del desarrollo y cuidado de otros/as pueden estar orientadas hacia sí mismo o hacia otras personas, por ejemplo: hijos/as, alumnos/as, padres, madres, apoderados/as, miembros de la comunidad, etcétera. Ello favorece la construcción de comunidades educativas cohesionadas y participativas, así como mayores grados de bienestar y funcionamiento social positivo en el profesorado rural (Kokko et al., 2015).

En otro ámbito, el compromiso riguroso y ético con el que los docentes describen sus experiencias y prácticas pedagógicas acumuladas a lo largo de la vida les ha permitido experimentar un nivel de satisfacción vital positivo. Este los moviliza a la mejora continua en su gestión pedagógica, compartiendo sus saberes y conocimientos con su entorno próximo (alumnado, familias, organizaciones comunitarias del entorno, etc.).

En este sentido, se podría teorizar que el deseo interno y las demandas histórico-culturales percibidas por el profesorado entrevistado propiciaría un interés generativo consciente (McAdams y De St. Aubin, 1992; McAdams, 2001). Ello repercute en una actitud positiva hacia los esfuerzos propios o de otras personas para el despliegue de la generatividad (Blatný et al., 2019). Además, vale decir que el interés generativo evidenciado en el profesorado rural potenciaría la emergencia de un compromiso generativo, el cual lo orientaría en la formación de metas generativas asociadas a la acción generativa que demanda la función docente en la ruralidad chilena. Esto se revela como un aspecto característico de las narrativas, tanto personales como profesionales, del profesorado rural que se entrevistó.

Otra dimensión relevante que se desprende de las historias de vida del profesorado rural apunta al hecho de que, en diferentes grados y formas e independientemente de sus contextos de origen (familia de origen, sector geográfico en el que se desempeñan, etc.), mostraría una apertura al aprendizaje y un trato amable en sus relaciones interpersonales. A propósito de lo anterior, se ha observado que la amabilidad, la apertura a la experiencia y el desarrollo de habilidades interpersonales, como la asertividad, empatía, resiliencia, flexibilidad y perseverancia, emergen como rasgos de personalidad potencialmente esperables en individuos generativos, particularmente cuando estos se encuentran en la transición de la adultez media a la tardía (Peterson y Duncan, 2007).

Por su parte, Cox et al. (2010), al profundizar en el análisis de las relaciones entre preocupación y acción generativas con facetas y rasgos de personalidad a partir del modelo de cinco factores de Costa y McCrae (2001), hallaron que la preocupación generativa tenía vínculos significativos con los rasgos de personalidad manifestados por los individuos que se involucran en acciones generativas. Es decir, la correlación entre los rasgos de personalidad y la puntuación compuesta de generatividad (preocupación y acción) indicaría que las personas con alta generatividad logran puntuaciones altas en la mayoría de las facetas de la extraversión y la apertura a la experiencia, respectivamente. No obstante, la evidencia disponible señala que la extraversión, si bien puede facilitar la emergencia de acciones y comportamientos potencialmente generativos, no implica, por sí sola, que las personas generativas sean necesariamente extrovertidas (Blatný et al., 2019).

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, es posible aseverar que el profesorado rural entrevistado vigoriza su función educativa al desplegar pautas de comportamiento potencialmente generativas, con las cuales fomenta la propensión a aprender del alumnado. En dicho sentido, esta investigación sistematiza un conjunto de prácticas y criterios de acción pedagógica potencialmente generativa caracterizados por su compromiso con la labor educativa, el afecto positivo y la flexibilidad, lo cual permite construir relaciones interpersonales positivas y recíprocas con el alumnado. Además, los docentes enriquecen su propensión a enseñar gracias a la reciprocidad que les manifiestan sus estudiantes cuando aprenden a crear relaciones inéditas y novedosas desde aquello que están viviendo. Esto los lleva a indagar si solo son posibilidades, si tiene alguna probabilidad de ocurrir o de ejecutarlo en el futuro. Cuando el profesorado enseña y el estudiantado aprende, ambas partes crean bucles de retroalimentación que revierten los efectos negativos de los determinantes proximales y sortean las limitaciones de los determinantes distales (Feuerstein, 1983; Sandoval-Obando y López de Maturana, 2017). Este proceso genera divergencia cognitiva y complejidades crecientes que los lleva a redescubrir territorios, de modo que trascienden los mapas ya diseñados.

En efecto, la propensión a enseñar fluye naturalmente, aunque siempre es encauzada por patrones histórico-culturales, que se entrelazan fortaleciéndola o inhibiéndola. Si la tonifican, fructificará un desarrollo generativo en el profesorado, el cual enriquece las habilidades profesionales e inter/intrapersonales que orientan su quehacer pedagógico. Al educar generativamente, los docentes propician la exploración de territorios ignotos y no el aprendizaje memorístico de datos sobre ese territorio. Estas indagaciones promueven procesos iterativos porque el profesorado debe reorganizar sus conocimientos para atender de

manera asertiva, responsable y pertinente las preguntas de los estudiantes. Las dimensiones pedagógicas asociadas al desarrollo generativo invitan a que sean educadores autónomos para explorar y tomar decisiones. Si alguna es inadecuada, la analizan para descubrir qué los llevó a equivocarse. Este proceso favorece el optimismo, la empatía y las altas expectativas frente al desarrollo del alumnado, simplemente porque explorar y atender las emergencias que surgen dentro y fuera del aula escolar entusiasma y anima a continuar ampliando su experiencia (personal y profesional). Lo anterior en virtud de la incertidumbre que impulsa la reflexión crítica respecto a su quehacer profesional y al propio desafío que ello supone.

Finalmente, el despliegue del potencial generativo observado en el profesorado rural resulta paradójico. Por una parte, es sencillo, pues basta dejarse llevar por la curiosidad y la propensión a enseñar; por otra, no lo es, porque propicia la emergencia de complejidades crecientes, lo que favorece el entretreído de complicidades entre educadores y educandos. Así pues, esta investigación mostraría la existencia de acciones, prácticas y comportamientos potencialmente generativos en los participantes, gracias a la interacción sinérgica con sus estudiantes que les ayudan a sustraerse de la tentación de escolarizarse, de manera que establecen metas educativas desafiantes y transformadoras en la ruralidad chilena.

AGRADECIMIENTO Y FINANCIAMIENTO

Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del FONDECYT de Iniciación N° 11190028 “La profesionalidad docente rural: Implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa”.

REFERENCIAS

- Armijo, M. (2019). Micro-política de una escuela Marginalizada: Entre Inclusión y Estandarización. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (20), 191-209. <https://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional LEA TEDS-M. Ministerio de Educación.
- Ball, A. (2019). Theories of Generative Change in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.471>
- Bausela, E. (2012). Análisis cualitativo de datos con apoyo informático QSR Nudist (Nvivo). Dykinson.
- Blatný, M., Millová, K., Jelínek, M. y Romaňáková, M. (2019). Personality Predictors of Midlife Generativity: A Longitudinal Study. *Journal of Adult Development*, 26(3), 219-231. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9323-z>
- Bradley, C. (1997). Generativity-stagnation model: Development of a Status Model. *Developmental Review*, (17), 262-290. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0432>
- Calvo, C. (2017). Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada. JUNJI / Editorial Universidad de La Serena y CREFAL.
- Calvo, C. (2016a). *Del mapa escolar al territorio educativo* (6ª edición). Universidad de La Serena.
- Calvo, C. (2016b). ¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender? *Revista Enfoques Educativos*, 13 (1), 43-67. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44632/46649>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la Experiencia Educativa* (Comps.). Morata.

- Cornaccione, M., Urrutia, A., Ferragut, L. P., Moisset, G., Guzmán, E. y Sesma, S. (2012). Validez y estabilidad de la Escala Multidimensional de Generatividad (EMG). *Anuario de investigaciones*, 1 (1), 218-228. <https://revista.sunc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2909>
- Costa, P. y McCrae, R. (2001). A Theoretical Context for Adult Temperament. En Wachs T. y Kohnstamm, G. (Eds.), *Temperament in Context* (pp. 1-21). Lawrence Erlbaum.
- Cox, K., Wilt, J., Olson, B. y McAdams, D. (2010). Generativity, the Big Five, and Psychosocial Adaptation in Midlife Adults. *Journal of personality*, 78 (4), 1185-1208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00647.x>
- Erikson, E. (2000). *El Ciclo Vital Completado*. Paidós.
- 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*, 12 (2), 83-92. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/294>
- Ferrada, D. (2019). La sintonización en la formación inicial docente. una mirada desde Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e39), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e39.2113>
- Feuerstein, R. (1983). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Mira S.A.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata
- Iborra, A., Zacarés, J. y Serra, E. (2008). Cambios de identidad asociados a la vivencia de una transición ritualizada: aprobar una oposición. *Estudios de Psicología*, 29 (3), 301-318. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1174/021093908786145386>
- Kokko, K., Rantanen, J. y Pulkkinen, L. (2015). Associations between Mental Well-being and Personality from a Life Span Perspective. En Blatný, M. (Ed.), *Personality and Well-being across the Life-Span* (pp. 134-159). Palgrave Macmillan.
- Kotre, J. (2004). Generativity and Culture: What Meaning Can Do. En De St. Aubin, E. y McAdams, D. (Eds), *The Generative Society* (pp. 35-51). American Psychological Association.
- Kotre, J. (1999). *Make It Count: How to Generate a Legacy that Gives Meaning to Your Life*. New York Free Press.
- Kotre, J. (1984). *Outliving the Self: Generativity and the Interpretation of Lives*. Johns Hopkins University Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Ley N° 20.903 (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 01 de abril 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Lodi-Smith, J., Spain, S., Cologgi, K. y Roberts, B. (2017). Development of Identity Clarity and Content in Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112 (5), 755-768. <https://doi.org/10.1037/pspp0000091>
- Malone, J., Liu, S., Vaillant, G., Rentz, D. y Waldinger, R. (2016). Midlife Eriksonian Psychosocial Development: Setting the Stage for Late-Life Cognitive and Emotional Health. *Developmental Psychology*, 52(3), 496-508. <https://doi.org/10.1037/a0039875>
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Trillas.
- McAdams, D. (2015). Tracing Three Lines of Personality Development. *Research in Human Development*, 12, 224-228. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068057>
- McAdams, D. y McLean, K. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22 (3) 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D. (2013). The Positive Psychology of Adult Generativity: Caring for the Next Generation and Constructing a Redemptive Life. En Sinnott, J. (Ed.), *Positive Psychology: Advances in Understanding Adult Motivation* (pp. 191-205). Springer.
- McAdams, D. y 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. (2008). *The Life Story Interview*. The Foley Center for the Study of Lives / Northwestern University. <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>

- McAdams, D. y Logan, R. (2004). What is Generativity? En De St. Aubin, E., Mc. Adams, D. y Kim, T. *The Generative Society: Caring for Future Generations* (pp. 15-31). APA.
- McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5 (2), 100-122. <https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D. y 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, 1003-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Morin, E. (2016). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Paidós.
- Núñez, C., 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>
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el Sur Global. *Revista NuestrAmérica*, 6 (12), 195-222. <http://revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/146>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Paredes, R., Bogolasky, F., Cabezas, V., Rivero, R. y Zahri, M. (2013). Los determinantes del primer trabajo para profesores de Educación Básica en la Región Metropolitana. FONIDE F611105. MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-F611105-PUC-Ricardo-Paredes.pdf>
- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica de las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5 (4), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Peterson, B. y Duncan, L. (2007). Midlife Women's Generativity and Authoritarianism: Marriage, Motherhood, and 10 Years of Aging. *Psychology and Aging*, 22 (3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.22.3.411>
- Riquelme, 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, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15 (2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.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. *Desarrollo Humano y Educación Socioemocional* (pp. 23-51). Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Sandoval-Obando, E. (2020). Caracterizando la identidad narrativa en educadores rurales chilenos: Una propuesta de investigación. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis, E. y Ó. García (Eds.), *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital* (pp. 273-298). RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile.
- Sandoval-Obando, E. (2019). La profesionalidad docente rural: Implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa. FONDECYT de Iniciación N° 11190028. Temuco: Documento sin publicar.
- Sandoval-Obando, E. y López de Maturana, S. (2017). Desafíos educativos en torno a las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes infractores de ley. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 377-391. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59465>
- 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/707/1261>

- Sandoval-Obando, E. (2014a). Propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley: Reflexiones desde el enfoque biográfico. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(37), 251-273. <https://journals.openedition.org/polis/9829>
- Sandoval-Obando, E. (2014b). Posibilidades educativas del adolescente infractor de la ley: Desafíos y proyecciones a partir de su propensión a aprender. *Psicología Educativa*, 20 (1), 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.005>
- Serra, E. (2008). Somos lo que contamos: La historia de vida como método evolutivo. En Sanz, F. *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente* (pp. 405-415). Kairós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Thomas, C. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. <http://www.revistaerural.cl/thyhe.htm>.
- Trigueros, C., Rivera-García, E. y Rivera-Trigueros, I. (2018). Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con software Nvivo. Universidad de Granada / Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2011). *Segregación escolar en Chile*. Editorial PUC/ UNESCO.
- 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>
- Verma, M., Seth, S. y Chadha, N. K. (2017). Intergenerational Familial Relationships from the Lens of Generativity. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(11), 1421-1424. <https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2017%2Fv8i4%2F165864>
- Villar, F. y Serrat, R. (2021). Aging at a Developmental Crossroad. En F. Rojo-Pérez, y G. Fernández-Mayoralas (Eds.), *Handbook of Active Ageing and Quality of Life: From Concepts to Applications* (pp. 121-133). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58031-5_7
- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién [sic] más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29 (3), 897-906. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>