

## ¿Es posible una pedagogía generativa?: Experiencias y saberes de docentes situados en la ruralidad chilena

### Is a generative pedagogy possible?: Experiences and knowledge of teachers located in rural Chilean contexts

Eduardo Sandoval-Obando y Hernán Riquelme-Brevis

*Universidad Autónoma de Chile, Temuco, Chile*

Las prácticas pedagógicas desplegadas en contextos de ruralidad han enfrentado múltiples obstáculos y desafíos producto de la pandemia, develando la necesidad de un quehacer docente potencialmente generativo que contribuya al desarrollo de sus estudiantes y la revalorización de los saberes locales. Objetivo: caracterizar los saberes, reflexiones y criterios de acción pedagógica potencialmente generativos, que emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural, respecto al funcionamiento de la escuela en contexto de pandemia. Método: se adoptó un enfoque cualitativo, mediante un diseño descriptivo, exploratorio y transversal. La muestra de carácter intencional quedó conformada por 12 educadores con 33 años de experiencia laboral en escuelas rurales presentes 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. Resultados: los participantes aportan un conjunto de saberes, reflexiones y prácticas pedagógicas “en clave generativa” orientada a la promoción de saberes prácticos, el fortalecimiento de lo rural con pertinencia histórica-cultural, además de la autonomía y la reflexión crítica acerca de las reformas escolares implementadas desde el nivel central.

*Palabras claves:* pedagogía, ruralidad, generatividad, autonomía, historias de vida.

The pedagogical practices deployed in rural contexts have faced multiple obstacles and challenges as a result of the pandemic, revealing the need for a potentially generative teaching task that contributes to the development of their students and the revaluation of local knowledge. Objective: to characterize the potentially generative knowledge, reflections and criteria for pedagogical action that emerge from the vital trajectories of rural teachers, regarding the functioning of the school in the context of a pandemic. Method: a qualitative approach was adopted, through a descriptive, exploratory and cross-sectional design. The intentional sample was made up of 12 educators with 33 years of work experience in rural schools present in the Metropolitana, La Araucanía and Los Ríos regions (Chile). For data collection, in-depth interviews were used from the narrative-generative perspective. Subsequently, the stories were subjected to content analysis, following the logic of the Grounded Theory. Results: the participants contribute a set of knowledge, reflections and pedagogical practices “in a generative key” aimed at promoting practical knowledge, strengthening the rural with historical-cultural relevance, as well as autonomy and critical reflection on the reforms schools implemented from the central level.

*Keywords:* pedagogy, rurality, generativity, autonomy, life histories.

---

*Agradecimientos:* Este trabajo ha sido financiado por ANID/FONDECYT/Iniciación/11190028/“La profesionalidad docente rural: Implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa”.

*Contacto:* E. Sandoval-Obando. Universidad Autónoma de Chile, Temuco, Chile. Correo electrónico: eduardo.sandoval@uautonoma.cl

*Cómo citar:* Sandoval-Obando & Riquelme-Brevis. (2023). ¿Es posible una pedagogía generativa?: Experiencias y saberes de docentes situados en la ruralidad chilena. *Revista de Psicología*, 32(2), 1-16.  
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2023.71410>

## Introducción

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 en Chile y el mundo ha perpetuado un conjunto de estresores psicosociales para las personas, configurando un contexto marcado por la incertidumbre y el miedo al contagio, la recesión económica, la sobrecarga de roles y funciones asociadas al trabajo (Sandoval-Obando, 2020c). Por su parte, la masificación de la educación a distancia y su incidencia en los estilos de crianza y ambiente familiar (Brown et al., 2020), el impacto del distanciamiento físico y los procesos de duelo (Sandoval-Obando, 2020b), así como el agravamiento de las diversas desigualdades imperantes en Chile, han tensionado los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente la labor educativa del profesorado que atiende a las infancias situadas en contextos de ruralidad.

No es posible dejar de señalar que las medidas sanitarias implementadas durante la pandemia impulsaron la suspensión de las clases presenciales con la finalidad de resguardar la salud de los diversos actores educativos (alumnos, alumnas, docentes, directivos y asistentes de la educación, etc.), respondiendo a la evolución epidemiológica del virus en Chile, en el marco de un estado excepcional constitucional de catástrofe por emergencia sanitaria (Sandoval-Obando, 2020c).

En este sentido, y de acuerdo con lo sistematizado por Unicef (2022), el distanciamiento físico, el cierre de negocios y actividades ocupacionales no esenciales, así como la interrupción de diversos servicios, programas comunitarios y/o recreativos fueron parte de las medidas recomendadas por la Organización Mundial de la Salud para el control de la pandemia, lo que propició la aplicación sistemática de periodos dinámicos de confinamiento y cuarentena en diferentes regiones del país (Sandoval-Obando, 2021a). Del mismo modo, la mayoría de los países procedió al cierre de las escuelas, procurando la protección y cuidado de los niños, niñas y jóvenes (Lee et al., 2021; Unicef, 2022), además de establecer múltiples restricciones al funcionamiento de parques infantiles, negocios, restaurantes y centros recreativos. De hecho, se estima que el número de niños y niñas afectados por el cierre de escuelas fue significativo, alcanzando la cifra de 1.600 millones en 190 países (es decir, aproximadamente el 90% de la infancia en edad escolar del mundo) (Unesco, 2020).

En base a lo anteriormente descrito, resulta necesario preguntarse: ¿qué saberes o criterios de acción pedagógica emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural respecto al funcionamiento de la institución escolar en contexto de pandemia?, ¿cómo caracterizan su quehacer profesional y qué dimensiones pedagógicas favorecerían un desarrollo generativo? A partir de estas interrogantes, este trabajo tuvo como propósito caracterizar los saberes, reflexiones y criterios de acción pedagógica potencialmente generativos que emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural, respecto del funcionamiento de la escuela en contexto de pandemia. Así, resulta indispensable avanzar en la comprensión de aquellas prácticas y acciones pedagógicas que ha desplegado el profesorado, respondiendo a las necesidades e intereses de los niños y niñas tras el retorno presencial a clases.

## Marco teórico-conceptual

**Desafíos de la profesionalidad docente rural en contexto de pandemia.** La institución escolar ha enfrentado una serie de conflictos y demandas sociales, políticas, económicas, histórico-culturales y sanitarias durante el último tiempo, tales como el proceso migratorio de diversos colectivos, el movimiento feminista posicionando la perspectiva de género, el aumento en los costos de la vida, la agudización de la brecha en los resultados de aprendizaje entre el sistema público y privado, la crisis política e institucional vivida por Chile tras el estallido social del 18 de octubre de 2019, así como la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, entre otras.

Las problemáticas descritas incidieron en que la organización curricular implementara la educación a distancia en todos sus niveles de formación durante gran parte del año 2020 y 2021, incrementando los niveles de estrés, soledad y aislamiento en las infancias situadas en contextos rurales (Rippé et al., 2021). Además, se instaló en el profesorado un ambiente de incertidumbre, agotamiento y frustración, al ser objeto de una importante sobrecarga de roles y tareas durante la pandemia (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021), debiendo modificar sus prácticas pedagógicas para responder oportunamente a las necesidades y desafíos suscitados por la pandemia en la organización de los entornos virtuales de aprendizaje (Arms-

trong & Sandoval-Obando, 2022). Estudios recientes han señalado que, durante los prolongados periodos de confinamiento, los profesores han experimentado una mayor percepción de estrés ante la implementación obligatoria de las clases en línea (Besser et al., 2020), sumado a los históricos cuestionamientos que arrastra la profesionalidad docente en las sociedades modernas, como consecuencia de los fundamentos epistemológicos y didácticos que se reproducen de manera anacrónica e invariable en la escuela (Ávalos, 2013; Sandoval-Obando, 2017; 2021b).

A pesar del panorama descrito, el papel del profesorado rural chileno no se limita solo a la relación docente-estudiante, pues su labor se concibe como un componente relevante dentro del tejido social y comunitario de los territorios en donde se inserta (Núñez et al., 2020). Por este motivo, sería deseable que el profesorado rural despliegue saberes y criterios pedagógicos potencialmente generativos (Sandoval-Obando, 2021d), que, en la medida de lo posible, respondan a los requerimientos de su medio y no se ciñan a satisfacer las exigencias de un programa de aplicación general (De Andraca & Gajardo, 1992), convirtiendo la educación en un artificio escolarizante de repetición de patrones preestablecidos (Calvo, 2016). Precisamente por ello, sería deseable que la amplia gama de tareas que desarrolla el profesorado rural responda pertinentemente a las múltiples demandas presentes en contextos de ruralidad, lo que podría afectar, en ocasiones, tanto la competencia como la dedicación y, muchas veces, incidir negativamente en la motivación para enseñar (Thomas, 2005) dentro de un sistema cuya organización está regida por normas de libre mercado (Fardella, 2013).

**La ruralidad: una categoría en disputa.** Las transiciones históricas y espacios temporales en la comprensión de la ruralidad adquieren fuerte protagonismo al interior de las ciencias sociales durante la década de los sesenta, especialmente en disciplinas como la sociología y la antropología (Capel, 1975; Castells, 2006), que se esforzaron por caracterizar y analizar las particularidades culturales, económicas y sociales de la ruralidad. Sin embargo, siguiendo a Castells (2006), la ruralidad y sus definiciones cobran un giro a fines del siglo XX, cuando los procesos de industrialización y globalización que viven los países admiten nuevas formas de diversidad cultural (Yañez & Capella,

2021), poniendo en tensión los resabios dicotómicos que tienden a pensar la sociedad en clave urbano/rural.

En términos concretos, se propende a concebir lo rural como todo aquello que no es urbano, definición ampliamente defendida y difundida durante los dos primeros tercios del siglo XX, pero que tiende a desaparecer en la medida que algunos aspectos multidisciplinarios le restan importancia a la distinción campo/ciudad (Berardo, 2019). En este sentido, algunos trabajos durante el último tiempo han contribuido en la disolución de aquellas franjas que delimitan lo urbano y lo rural a medida que se analizan las historias de vida de la población (Riquelme-Brevis & Lazo Corvalán, 2019), así como también han emergido conceptos como “movilidad interurbana”, definida como aquella movilidad que trasciende estructuras espaciotemporales rígidas y exclusivamente metropolitanas (Riquelme-Brevis & Sandoval-Obando, 2021), o “habitar rurbano”, entendido como un proceso centrado en la mezcla de lo urbano y lo rural, en el que se incorporan prácticas sociales rurales en la urbanidad (Cimadevilla, 2014; Micheletti et al., 2019).

No obstante, sentirse parte de la ruralidad implica el desarrollo de saberes, prácticas y actividades que, de algún modo, se perciben en el imaginario colectivo como antagónicas a la vida en lo urbano. Es decir, la ruralidad a nivel psicosocial se concibe desde la tranquilidad o la conexión con la naturaleza, en oposición a la vida en la urbe, donde la inmediatez y el ritmo acelerado se alzan como pilares centrales de los espacios de vida urbanos (Jiménez et al., 2022). En este sentido, la migración por amenidad, entendida como un proceso caracterizado por “un grupo de individuos típicamente urbanos que, agotados de esa condición, han decidido mudarse hacia zonas suburbanas y rurales en búsqueda de un nuevo estilo de vida” (Vergara et al., 2019, p. 48), puede concebirse como un indicador de aquel proceso centrado en renunciar a lo ciudadano para sentirse parte de pequeñas comunidades.

Precisamente por ello, la ruralidad —si bien tiene componentes particulares vinculados a una localización geográfica, con ciertas costumbres, tradiciones y densidad poblacional—, en una sociedad hiperconectada y con permanente flujo de ideas y personas, donde la movilidad se posiciona como paradigma actual (Sheller & Urry, 2018),

pareciera concebirse no en oposición a lo urbano, sino que con ciertos matices y mixturas que difuminan las definiciones estáticas, admitiendo la posibilidad de construir territorialidades con estilos de vida propios, pero no ciertamente opuestos.

**Pedagogía y generatividad: ¿una relación indispensable para el ejercicio docente en contextos de ruralidad?** El estudio de la generatividad emerge dentro del modelo de desarrollo psicosocial propuesto por Erikson (1950), y apunta a la crisis normativa que caracteriza la madurez en la vida adulta, específicamente durante la transición de la adultez media a la tardía, cuya resolución y adaptación a los procesos de crisis le permitiría al sujeto alcanzar un nivel más elevado de maduración y desarrollo psicosocial. Por ende, la generatividad se expresaría en un interés genuino del sujeto por promover el bienestar de las futuras generaciones, dejando un legado que perdure en el tiempo (Erikson, 2000; McAdams, 2013). De manera similar, Arias e Iglesias (2015) plantean que la generatividad movilizaría al sujeto a involucrarse en actividades que contribuyan al bienestar de las siguientes generaciones. Precisamente por ello, sería posible inferir que la generatividad se transforma en un componente característico de la cultura docente (Sandoval-Obando, 2019b), en la medida que el profesorado asuma su quehacer cotidiano con un alto nivel de compromiso y responsabilidad frente al desarrollo integral de sus estudiantes (Sandoval-Obando, 2020a; Zacarés & Serra, 2011).

De acuerdo con lo sistematizado por Sandoval-Obando y Zacarés (2020) se observa que las manifestaciones y expresiones de la generatividad son profundas y diversas, incluyendo el deseo e interés por transmitir conocimientos y saberes a los más jóvenes; la crianza de los hijos e hijas; el desarrollo de la abuelidad en el cuidado de los nietos; el apoyo al cuidado de personas en situación de discapacidad o con enfermedades crónicas; la participación política y social de las personas mayores (Ercoli Palavecino & Sandoval-Obando, 2021); las actividades de voluntariado (Sandoval-Obando, Cabrera, & Catalán, 2022); etc. Por tal motivo, el desarrollo potencialmente generativo de los sujetos implica una doble vertiente: el interés por contribuir al bien común y a la mejora de la sociedad, asegurando la cohesión intergeneracional (Villar et al., 2013; Villar et al., 2021), y, por

otra parte, el deseo de sentirse partícipe de la sociedad, promoviendo su desarrollo a lo largo del ciclo vital.

En consecuencia, el estudio de la generatividad y su conexión con la práctica pedagógica se instala como una posibilidad relevante para la promoción de una educación con pertinencia histórico-cultural, que propenda al desarrollo integral del estudiantado. Es decir, la profesionalidad docente operaría como la manifestación de un desarrollo potencialmente generativo en la que se demandaría una alta implicación en el desarrollo de uno mismo y de los demás (particularmente, de los más jóvenes), así como una alta inclusividad (Bradley, 1997) en lo que respecta al desarrollo individual y colectivo de los sujetos o comunidades con las que estos se relacionan, transformándola en un constructo relevante durante los procesos de maduración en la adultez (García-Romero et al., 2017).

Estudios preliminares como los de Zacarés et al. (2002), así como lo sistematizado por López de Maturana (2015) y Sandoval-Obando et al. (2018), develan que los buenos profesores se caracterizan por la autoexigencia sobre su propia práctica pedagógica, la libertad con que la ejercen y la satisfacción que les produce. Precisamente por ello, la labor docente rural es desafiante y está en permanente transformación. Por tanto, demanda preparación científica, física, emocional y cognitiva (López de Maturana, 2018), propiciando la emergencia de prácticas potencialmente generativas (Zacarés & Serra, 2011) en las que el cuidado de otros y otras es indispensable. Dichos comportamientos se observarían en el ámbito cultural (manteniendo y transmitiendo significados de la propia cultura a las futuras generaciones), social (a través de la enseñanza, el compromiso cívico o político, u otras formas de cuidado no familiar), la procreatividad (cuidado familiar a través de la parentalidad y la abuelidad), la creatividad y el autodesarrollo, entre otros.

**Implicaciones sociopedagógicas de la pedagogía generativa en las infancias.** El profesorado juega un rol fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas, considerando la amplia gama de acciones, tareas y actividades que despliegan cotidianamente al interior de la escuela (Mainhard et al., 2018; Sandoval-Obando, 2016). No obstante, la pandemia hizo que sus prácticas cotidianas y estrategias de enseñanza tuvieran que modificarse para responder a los requerimientos

instalados por los procesos educativos a distancia, sin desconocer las múltiples complejidades que enfrentaban las infancias y sus familias dentro de un contexto marcado por la incertidumbre y el estrés (Sandoval-Obando, 2021e).

Frente a este escenario, resulta prioritario repensar críticamente el territorio desde el que se construye la institución escolar y la forma en que se articula la profesionalidad docente en lo rural, avanzando en la sistematización de aquellos saberes y criterios de acción pedagógica que les ha permitido contribuir al desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Lauermann y König (2016) reportan que en la formación y desarrollo profesional del profesorado, además de las habilidades sociales que poseen, las creencias y motivos personales que orientan su labor educativa son factores predictivos del bienestar y éxito profesional.

Ahora bien, el saber pedagógico representa el conjunto de conocimientos teóricos y/o didácticos que utiliza el profesorado para organizar su trabajo (dentro y fuera del aula). Dichos saberes se transforman dialógicamente en el plano individual y colectivo, y se enriquecen gracias a las reflexiones (personales y profesionales) acumuladas por los sujetos a lo largo de su ejercicio profesional (Francis & Marín, 2010; Moore-Russo & Wilsey, 2014; Ruffinelli, 2017). Por su parte, los criterios de acción pedagógica son el resultado de la combinación dinámica entre los conocimientos teóricos, prácticos y contextuales del docente, permitiéndole construir un ambiente atractivo, desafiante y personalizado para el aprendizaje de los y las estudiantes (Loughran, 2019; Sandoval-Obando & Calvo-Muñoz, 2022a).

Inicialmente, se ha impulsado la investigación centrada en el estudio de la generatividad en aquellas profesiones que demandan el cuidado de otros y otras (McAdams & De St. Aubin, 1992; McAdams & McLean, 2013). No obstante, en el plano local, se ha profundizado en las historias de vida de docentes rurales chilenos que exhiben un compromiso con la educación pública y rural (Sandoval-Obando, 2019b), permitiendo la sistematización de un conjunto de saberes, experiencias y criterios pedagógicos potencialmente generativos, que, en su globalidad, propenden (intencionalmente o no) a la promoción de una educación conectada con los saberes locales y las nuevas formas de comprender la ruralidad.

Además, la escuela y su rol como agente socializador se transforma en un espacio y tiempo en el que los niños y niñas observan, identifican, aprenden y replican habilidades socioemocionales, además de un amplio conjunto de costumbres, valores y códigos de conducta elementales para la vida en sociedad. De ahí que el profesorado potencialmente generativo representa un punto de referencia para el alumnado, influyendo en su desarrollo a través de la forma en que modela las habilidades socioemocionales dentro y fuera del aula. Es decir, pueden hacerlo de forma directa o involuntaria, de forma positiva o negativa, con profundas implicaciones para el futuro del sujeto que educa (Jacobs & Struyf, 2013). De hecho, a largo plazo, los niños o niñas con mayor competencia socioemocional tienen más probabilidades de estar preparados para la universidad, tener éxito en sus carreras, tener relaciones positivas y una mejor salud mental, y convertirse en ciudadanos comprometidos (Greenberg et al., 2017).

En este sentido, se destaca la importancia de promover una educación en la que se motive a las infancias en la generación de nuevos y complejos saberes, convirtiéndolos en sujetos interesados por descubrir el entorno y las problemáticas que le rodean, operando como un camino posible para la promoción de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje (Sandoval-Obando & López de Maturana, 2017). Paralelamente, es deseable transformar el aula en un ambiente activo-modificante que estimule las experiencias de aprendizaje mediado al interior de la institución escolar. Es decir, se requiere el despliegue de una práctica pedagógica potencialmente generativa fundada sobre la base de una praxis recíproca, compleja y desafiante que integre múltiples estrategias, recursos didácticos y lúdicos en función del aprendizaje que se desea alcanzar, respetando los intereses y saberes previos de las infancias (Sandoval-Obando, 2019a).

## Método

### Diseño del estudio

La investigación se construyó desde un enfoque cualitativo, a partir de un diseño descriptivo, exploratorio y transversal.

### Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, en concordancia con lo señalado por

Otzen y Manterola (2017), puesto que las personas se eligieron en función del grado en que se ajustaban a los criterios y atributos establecidos para el estudio. Específicamente, la muestra quedó conformada por doce educadores (siete hombres y cinco mujeres) residentes de las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos, quienes poseen el título profesional de Pedagogía en Enseñanza Básica. La edad promedio de los participantes fue de 60 años, con 33,5 años promedio de experiencia docente en contextos de ruralidad.

### **Técnicas de recolección de datos**

Se utilizaron entrevistas en profundidad (Kvale, 2011) desde la perspectiva narrativa-generativa (McAdams, 2015; McAdams & McLean, 2013; Sandoval-Obando, 2019). Dichas entrevistas se construyeron a partir de los relatos obtenidos mediante tres encuentros, separados entre sí por un periodo de tiempo previamente acordado con cada uno de los participantes. La primera entrevista tenía como propósito caracterizar el proceso de construcción del “Yo Narrativo” (McAdams & Olson, 2010), identificando elementos relevantes para la comprensión de la personalidad del participante y el nivel de autoconocimiento alcanzado; las etapas y periodos críticos experimentados como docentes, y los procesos decisionales que han marcado su formación personal y pedagógica en la escuela rural.

En la segunda entrevista se profundizó en la identificación de los puntos de giro, en los que existe un punto de inflexión en el curso vital del participante. Es decir, son episodios clave que marcan un cambio importante en la historia de vida del sujeto, los que, de una u otra forma, favorecen la capacidad de “darse cuenta” de las implicancias y significados de estos sucesos en su vida.

Complementariamente, y tras realizar el proceso de codificación y transformación de los datos generados durante las primeras entrevistas, se profundizó en la identificación y caracterización de aquellos hitos relacionados con saberes y prácticas generativas que inciden en la identidad narrativa del docente. Para ello, se indagó en las expectativas socioculturales percibidas por los sujetos para actuar generativamente en el marco de su desarrollo (personal y pedagógico) —es decir, cómo y qué

tipo de responsabilidades han asumido a lo largo de sus vidas—, en las conductas y prácticas que reflejan el interés o preocupación por las próximas generaciones y en cómo se manifiesta esto en los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados dentro y fuera de la escuela rural.

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

Para la interpretación y producción de los datos, se recurrió al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la teoría fundamentada (Bryant & Charmaz, 2019). Posteriormente, los datos recopilados y transcritos se sometieron a un proceso de análisis asistido por computador con el apoyo de la herramienta informática NVivo 12.0 (Trigueros et al., 2018), de acuerdo con criterios temáticos, semánticos y de repetición (Martínez, 2007; Rodríguez et al., 2005).

### **Criterios éticos**

El protocolo de investigación se construyó de acuerdo con la Declaración de Helsinki, siendo aprobado por el Comité de Ética Científico (CEC-UA) para el trabajo con seres humanos de la Universidad Autónoma de Chile, según resolución N° 29-19 de 2019. En lo práctico, se recurrió al uso de consentimiento informado, velando por el respeto a los participantes, la privacidad y la confidencialidad, así como por la responsabilidad científica y fin de la investigación.

## **Resultados**

En primer lugar, orientaremos la discusión en torno a la macrocategoría “Saberes y criterios de acción pedagógica del profesorado rural” en la que se sistematiza una serie de reflexiones, saberes y criterios sociopedagógicos acumulados por el profesorado rural a lo largo de sus trayectorias vitales, los que, en su conjunto, aportan una mirada crítica y reflexiva respecto a su quehacer profesional dentro y fuera de la institución escolar. Se hace presente que dicha macrocategoría está conformada por 2 categorías: a) saberes y criterios pedagógicos en torno a la administración escolar, y b) saberes y criterios pedagógicos en torno al ejercicio docente (figura 1).

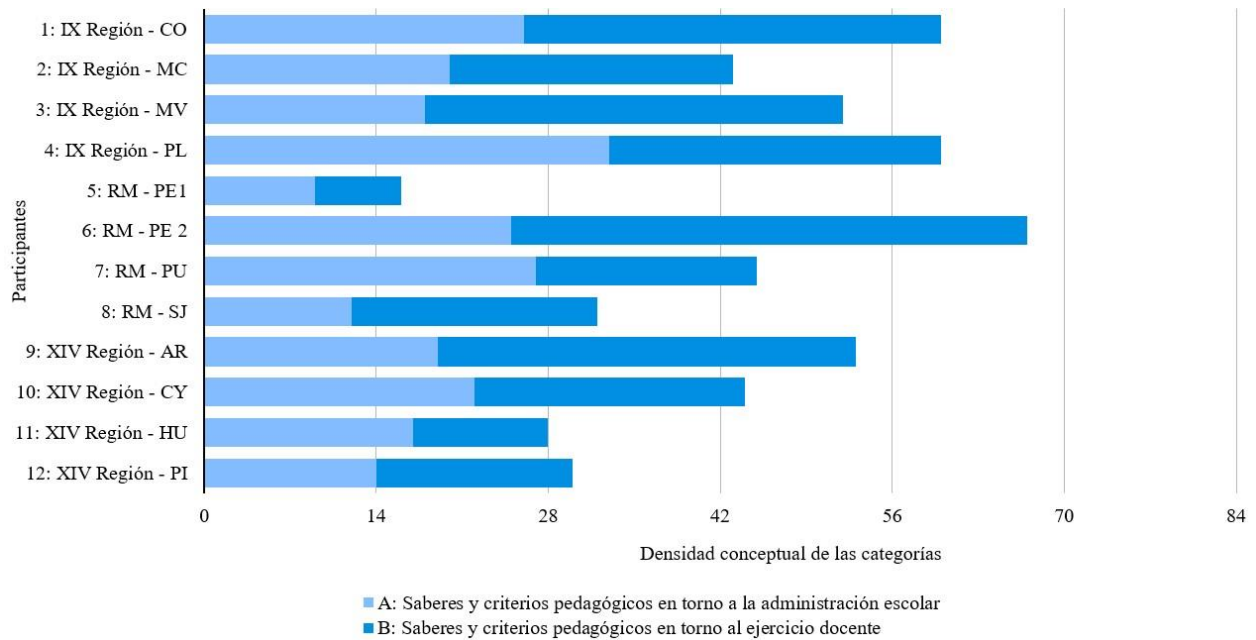


Figura 1. Saberes y criterios pedagógicos del profesorado rural.

De manera complementaria y en lo específico, destacamos la emergencia de la categoría “Saberes y criterios pedagógicos en torno a la administración escolar”, en donde se observa una mirada crítica del profesorado respecto al sentido y evolución de las políticas escolares dirigidas a los

estudiantes situados en la ruralidad. Del mismo modo, develan un conjunto de reflexiones y experiencias pedagógicas optimistas y flexibles, construidas sobre la base de los dispositivos de apoyo e infraestructura con la que cuentan sus escuelas (figura 2).

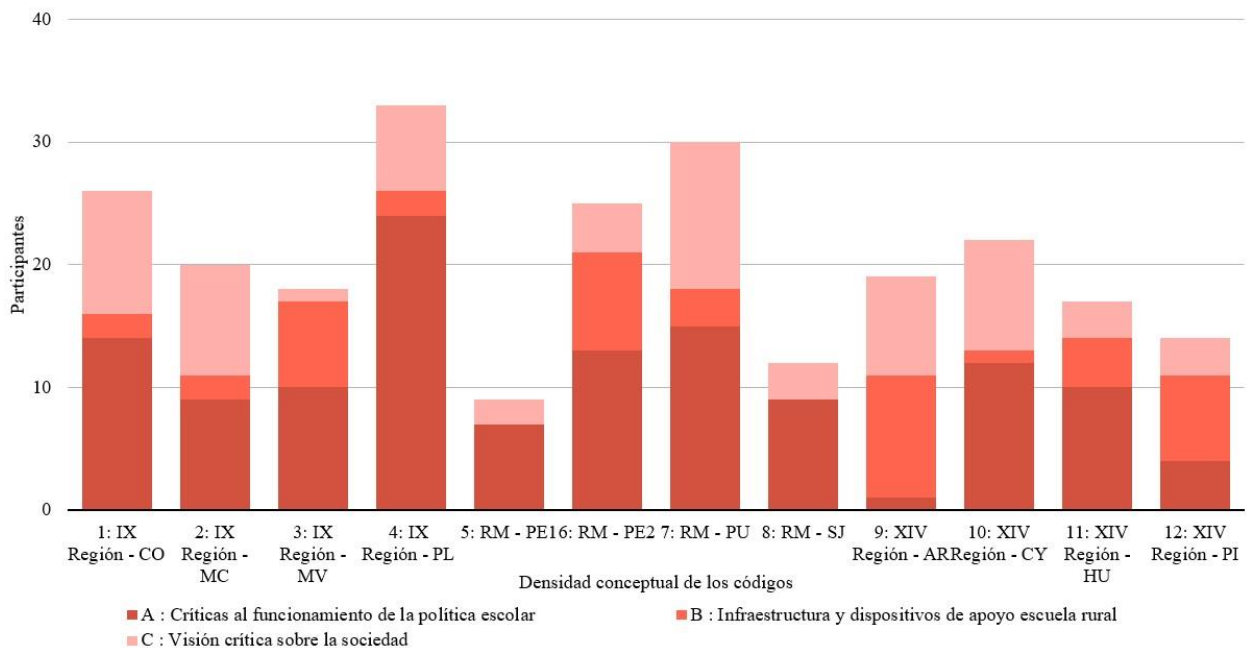


Figura 2. Saberes y criterios pedagógicos en torno a la administración escolar

Profundizando en los análisis de la categoría representada en la figura 2, es interesante observar que el profesorado manifiesta una postura compartida y crítica respecto de las reformas escolares impulsadas desde el nivel central, en las que se coarta la autonomía del profesorado, fragmentando el tejido social e histórico-cultural que caracteriza la ruralidad, bajo parámetros de medición y estandarización:

Cuando pasé momentos difíciles sentía que el sistema es mediocre, esa es la verdad, que ven desde la vereda del frente, no se ponen en el lugar del otro. Muchas veces las personas que trabajan en educación (desde un escritorio) no saben lo que realmente es una educación en sala; o sea, yo puedo hacer normas, miles de normas, que tienen que hacerme esto..., pero resulta que no tienen idea lo que es estar dentro de una sala de clases... Si el Simce no sale bien o con un puntaje arriba de 300 puntos, está mala la cosa ahí, pero no tiene idea que ese Simce, que había un cuarto básico, que en una escuela rural, que hay dos niños limítrofes, que hay otro con problemas de aprendizaje y que esos niños no son tomados en cuenta, y que hay uno que está abordando un tema pedagógico. El sistema no valora nuestro trabajo. (Docente rural, XIV CY2)

Todas las políticas, en el fondo, buscan que lo económico prime por sobre lo educativo. Yo creo que, de alguna manera, puede primar lo económico en el proceso académico o en el ámbito curricular, pero, por ejemplo, para medir el rendimiento de los estudiantes del ámbito rural, es el mismo sistema o son los mismos instrumentos, claro, con los que se mide la escuela urbana y en todo el país. Tenemos varios tipos de educación: particular pagada, particular subvencionada y municipalizada. Hay grandes diferencias y también en la educación rural hay grandes diferencias, y, bueno, ese instrumento de medición ha ido en desmedro de la educación rural. Nosotros hacemos todo lo posible por mejorar los rendimientos, para que los indicadores Simce sean mejores, pero eso no depende únicamente de nosotros. (Docente rural, IX MC2)

A pesar de lo anteriormente expuesto, el profesorado evidencia un alto grado de flexibilidad y optimismo frente a los mecanismos de apoyo e infraestructura con los que cuentan en la actualidad, lo que les permite construir un ejercicio pedagógico centrado en la integración de los recursos tecnológicos, la innovación docente y la promoción de las potencialidades de los niños y niñas, más allá de las históricas carencias observadas en la ruralidad chilena:

En cuanto a recursos estamos muy bien, con fondos SEP, ese fue uno de los grandes cambios positivos. Pudimos comprar máquinas de ejercicio, harto material, yo a los chicos todos los años material, todo, lápiz grafito, goma, block, témpera... Los chicos reciben los útiles escolares Junaeb, el 100% recibe alimentación. En cuanto a recursos, todas las salas tienen data, ahora teníamos 20 notebooks, se pidió módem con plan de internet, de marzo hasta diciembre, eso con fondos SEP. Una de las grandes falencias que tenemos es la falta de infraestructura, me hace falta espacio, una sala que sea pura biblioteca, porque soy una convencida de que la lectura, desde la más temprana edad, influye en que sean buenos lectores después, eso implica buena ortografía, un montón de cosas, puras cosas beneficiosas trae la lectura. (Docente rural, XIV AR1)

Ahora, con la tecnología, el uso tecnológico que ha llegado a todos los establecimientos, la brecha no es tan grande como se podría haber dado antes por el aislamiento geográfico, ahora la comunicación y todo es más expedita, y esa brecha se ha ido estrechando y escuelas rurales han tenido logros satisfactorios, incluso a veces superando a escuelas urbanas. (Docente rural, IX MV3)

En otro ámbito, la categoría “Saberes y criterios pedagógicos en torno al ejercicio docente” permite visibilizar el conjunto de percepciones que los docentes rurales han acuñado respecto a la escuela rural, contrastándola con la urbana. Así, comparten los obstáculos y experiencias tempranas vivenciadas en la ruralidad, además de los desafíos que identifican para su futuro personal y profesional como educadores y educadoras (ver figura 3):



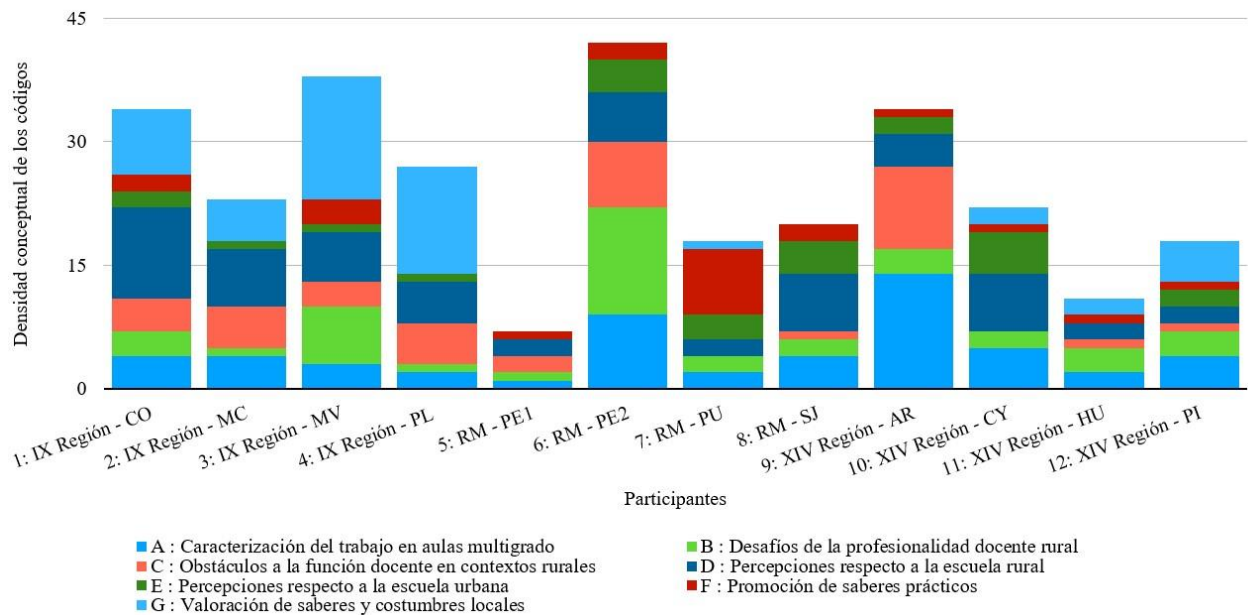


Figura 3. Saberes y criterios pedagógicos en torno al ejercicio docente

Adicionalmente, destacamos el esfuerzo y compromiso que manifiestan los docentes rurales para valorar e integrar los saberes y costumbres locales presentes en el territorio, reconociendo las diferentes ruralidades desde una perspectiva histórica-cultural que favorece la transmisión de saberes prácticos para los niños y niñas:

Acá miramos el tema del medioambiente, acá estamos rodeados de humedales que son maravillosos, que la gente no los valora, por lo tanto, ya, ¿qué es lo que nosotros queremos lograr?, ¿cómo podemos lograrlo? Y vimos el tema de colocar el sello de nuestro colegio, que era el medioambiente y vida saludable, entonces, y trabajamos a través de ese contexto, hicimos talleres dentro de eso... Sacamos hasta una revista, siempre enfocados en que el alumno valore su entorno local. (Docente rural, XIV CY2)

Fomentamos lo valórico, el hecho del respeto hacia nuestras tradiciones, nuestros valores patrios, la bandera, el himno como identidad de cada localidad, el río PIH2, nuestras vías de acceso que tenemos, como es el tren, a través del río, las vías terrestres y cómo poder en conjunto solucionar los problemas que se tienen en cada

localidad. Nuestros alumnos que sean íntegros, que puedan solucionar sus problemas, que puedan opinar, respetar al otro. (Docente rural, XIV PI4)

Asimismo, el profesorado está llamado a comprometerse integralmente con el ejercicio de su profesión docente, procurando contribuir íntegramente al desarrollo de los niños y niñas. Es decir, la función docente rural implica altos niveles de inclusividad, rigurosidad, flexibilidad y autonomía:

Nosotros llegamos a establecimientos muy precarios, con muchas necesidades físicas, y también eso lleva una cuota de sacrificio de los docentes, los alumnos, y eso se ha ido superando con el tiempo... Ha habido un mejoramiento, pero no del todo, se trabaja con cursos combinados, lo que no se da en la ciudad. El profesor tiene que tener habilidades para trabajar en un curso donde tiene tres cursos en uno y algunos tienen seis cursos en uno, entonces ahí tiene que tener muchas habilidades, muchas técnicas pedagógicas del profesor para poder llegar a esos alumnos y que se produzca el aprendizaje. (Docente rural, IX MV3)

El profesor rural entrega el triple de lo que debería entregar... Y a veces, como todo profesional, entrega más por los extraños que por su propia casa, porque muchas veces uno, para hacer una buena pega, para hacer un buen trabajo, para dejar un buen aprendizaje, uno entrega el cien por ciento en el colegio y en el hogar. (Docente rural, CY2)

En otro ámbito, la categoría “Dimensiones pedagógicas de un desarrollo generativo” permitió describir un conjunto de dimensiones coherentes con el despliegue de una pedagogía generativa caracterizada por el afecto positivo, la implicación pedagógica y el compromiso con el desarrollo de los más jóvenes (ver figura 4):

	A : Afecto positivo	B : Compromiso con su rol educativo	C : Experiencias y saberes trascendentes	D : Implicación pedagógica	E : Legado educativo	F : Mediación pedagógica
1: IX Región - CO	1	11	2	6	11	1
2: IX Región - MC	3	16	4	13	12	1
3: IX Región - MV	2	6	3	8	9	5
4: IX Región - PL	0	9	1	7	12	2
5: RM - PE1	3	9	2	7	8	1
6: RM - PE2	11	6	3	4	10	1
7: RM - PU	0	10	0	12	10	5
8: RM - SJ	8	13	2	9	10	2
9: XIV Región - AR	6	13	3	4	3	2
10: XIV Región - CY	4	8	3	12	7	5
11: XIV Región - HU	0	13	2	8	7	1
12: XIV Región - PI	3	9	3	10	11	2

Figura 4. Dimensiones pedagógicas de un desarrollo generativo

Lo representado en la figura 4 orienta las bases potenciales que caracterizarían la pedagogía generativa construida por los docentes rurales entrevistados, configurando un legado educativo que trasciende en el tiempo:

Toda mi vida he trabajado en educación rural. Me siento orgulloso de mi profesión como docente, de verdad me apasiona la educación y me apasiona porque el sector rural. (Docente rural, IX CO1)

Para mí, lo importante es crear un vínculo afectivo, porque siempre he sido de la idea de que todas las personas, con cariño, entregamos mucho más, y los estudiantes, si yo les entrego contenidos con cariño, ellos lo van a recibir de la mejor forma que si yo les entregara de una forma más fría. Para mí, lo más importante siempre ha sido la parte afectiva, el lazo afectivo, lo mismo con los apoderados. (Docente rural, RM SJ4)

Como profesional me siento satisfecho con mi rol docente, en que he inculcado buen sentido de vida y que eso me ha retribuido después con personas con las cuales me encuentro en la calle, con muchos exalumnos. Un legado de ser buena persona, de querer ayudar, de no tener así diferencias con el otro, a todos se les trataba por igual. (Docente rural, XIV PI4)

## Discusión

Las y los educadores rurales se posicionan como sujetos comprometidos con su labor educativa (Castillo et al., 2023), evidenciando un interés genuino por contribuir al desarrollo integral de las generaciones más jóvenes, mediante el reconocimiento e integración de los saberes locales presentes en la ruralidad (Riquelme-Brevis & Sandoval-Obando, 2021). Así, construyen relaciones cercanas y de confianza con los niños y niñas, favoreciendo la articulación de espacios y tiempos educativos, siendo flexibles y optimistas frente al

aprendizaje y las posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes (Sandoval-Obando et al., 2022).

Además, exhiben un autodesarrollo que les permite reflexionar críticamente acerca de su propio quehacer profesional, más allá de las precariedades y obstáculos vivenciados en los inicios de su carrera profesional (Sandoval-Obando & Calvo-Muñoz, 2022a). En otras palabras, su vinculación activa con las ruralidades les permite cuestionar la pertinencia y sentido de los conocimientos teóricos y disciplinares adquiridos durante su formación universitaria, propiciando la transmisión de saberes prácticos coherentes con los intereses de sus estudiantes (Flores-Lueg & Turra-Díaz, 2019). De manera similar, Hill et al. (2020) plantean que la pandemia ha puesto de relieve la necesidad de dismantelar el racismo y las desigualdades sistémicas de los sistemas educativos, descolonizando las concepciones dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje para construir relaciones recíprocas y afectuosas con el alumnado en su entorno natural.

En otro ámbito, es posible develar la emergencia temprana de un conjunto de acciones y prácticas dirigidas a su crecimiento y maduración personal, las que en su globalidad benefician positivamente al desarrollo de los niños y niñas (Sandoval-Obando, 2021c). Es decir, los docentes manifiestan un alto sentido de autoeficacia y flexibilidad frente a su rol como educadores y educadoras (Sandoval-Obando, 2020a), siendo coherente con lo reportado por Soria y Hernández (2017), quienes destacan la responsabilidad social y el vínculo cercano que establecen con las comunidades rurales para potenciar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Lo anterior es consistente con lo sistematizado por Schweisfurth et al. (2022), quienes señalan que la forma en que los docentes se construyen como actores relevantes en el territorio, se ve influido por los grados de libertad que perciben dentro y fuera del aula, mediante un proceso de mediación progresiva entre los conocimientos teóricos/disciplinares y los saberes prácticos presentes en el contexto. Desde una perspectiva culturalista de la pedagogía, es posible sistematizar cómo el entorno influye en la construcción de los saberes, reflexiones y creencias pedagógicas de los docentes, respondiendo a las expectativas de la comunidad (Kelly et al., 2014). Prueba de ello es que las historias de vida del pro-

fesorado rural entrevistado evidencian que los saberes y experiencias (personales y pedagógicas) acumuladas a lo largo de los años, les ha permitido alcanzar un nivel de madurez significativa sobre su quehacer profesional, propiciando el despliegue de una práctica pedagógica potencialmente generativa (Sandoval-Obando & Calvo-Muñoz, 2022b; Sandoval-Obando & Peña-Troncoso, 2023).

En este sentido, pareciera que la reflexión crítica y mejora continua de su práctica docente, la construcción de relaciones interpersonales positivas con el alumnado, y el autodesarrollo y la promoción de aprendizajes prácticos en el entorno natural emergen como dimensiones indispensables para el ejercicio docente rural (Chaparro & Santos, 2018). No obstante, resulta paradójico que la formación inicial docente siga propiciando la homogeneización y la medición de la enseñanza y el aprendizaje (Carrasco-Aguilar et al., 2019; Guerra Zamora et al., 2018). Igualmente, el quehacer pedagógico es promovido desde una lógica individualista y mayoritariamente urbana (Peña et al., 2017), desconociendo la riqueza educativa observada en las ruralidades educativas (Sandoval-Obando y Calvo-Muñoz, 2022a; Santamaría, 2014).

Por lo tanto, es relevante mencionar que la práctica pedagógica rural demanda la asimilación de los procesos histórico-culturales ceñidos en los estilos de vida de las y los estudiantes (Jiménez et al., 2022), ergo, no se puede homologar la enseñanza de ciudades mayores en pequeñas localidades, puesto que, tal como se presentó en los resultados, existen particularidades y costumbres propias de la vida en la ruralidad. Asimismo, se evidencia un compromiso por parte de los docentes hacia el territorio y sus particularidades histórico-culturales, donde la exclusión socioespacial y la carencia de ciertos dispositivos de enseñanza son contrarrestados por la voluntad y la cohesión social entre la comunidad educativa (Riquelme Brevis et al., 2019).

En consecuencia, sería relevante que futuras investigaciones profundicen en el estudio de la generatividad cultural y sus diversas implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje rural (Huanquilén et al., 2022; Kotre, 1996). Incipientemente, existen prácticas ancestrales consistentes con los estilos de vida y prácticas cotidianas presentes en la ruralidad, muchas de las cuales no son comprendidas ni valoradas por la sociedad (Lewis

& Allen, 2017). Al contrario, tienden a ser invisibilizadas o absorbidas por la lógica escolarizante propia del sistema neoliberal, en la que se excluyen factores histórico-culturales, sociales, estilos de vida y costumbres de los pueblos originarios, favoreciendo la construcción de una sociedad marcada por el individualismo, la inequidad y la competitividad (Sellars & Imig, 2023).

Finalmente, el estudio de la generatividad en el profesorado se transforma en una línea de investigación promisoriosa y cualitativamente compleja acerca de los roles y tareas que asume el profesorado rural para la promoción de una educación con pertinencia histórico-cultural, destacando la emergencia de algunos saberes y criterios pedagógicos tales como la autonomía y la flexibilidad, la promoción de aprendizajes prácticos, el autodesarrollo, el afecto positivo y la valoración de los saberes locales, los que, en su conjunto, propenderían al desarrollo de una pedagogía generativa comprometida con el desarrollo integral de las infancias situadas en contextos de ruralidad.

### Referencias

- Arias, A. & Iglesias, S. (2015). The generativity as a way of successful aging. Study of the mediating effect of social relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 109-120.  
<http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v1i1.95>
- Armstrong, S. & Sandoval-Obando, E. (2022). Prácticas docentes en modalidad online: Percepción de estudiantes secundarios en el sur de Chile. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 5-35.  
<http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.5-35>
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Berardo, M. (2019). Más allá de la dicotomía rural-urbano. *Quid* 16, (11), 316-324. Recuperado de <https://shorturl.at/dGOTU>
- Besser, A., Lotem, S., & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: Implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice*, 36(2), 291.e9-291.e16.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>
- Bradley, Ch. (1997). Generativity-stagnation: Development of a status model. *Developmental Review*, 17(3), 262-290.  
<https://doi.org/10.1006/drev.1997.0432>
- Brown, S., Doom, J., Lechuga-Peña, S., Watamura, S., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 110.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>
- Bryant, A. & Charmaz, K. (Eds.). (2019). *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (Eds.). SAGE Publications Ltd.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de La Serena.
- Capel, H. (1975). La definición de lo urbano. *Estudios Geográficos*, 36(138), 265-302. Recuperado de <https://shorturl.at/oAOX3>
- Carrasco-Aguilar, C., Elgueta, D., Olivares, B., Baltar, M. J., Alfaro, N., & Figueroa, M. (2019). Ejes de significados sobre asesoramiento educativo: un estudio de caso. *Revista de Psicología*, 28(1).  
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2019.53942>
- Cimadevilla, G. (2014). *Las formas de la ruralidad—Anuncios e imágenes* [Sesión de Congreso]. Congreso ALAIC, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Castells, M. (2006). Internet y la sociedad red. *Contrastes*, (43), 111-113. Recuperado de <https://shorturl.at/bsPV4>
- Castillo, P., Arias, I., Gutiérrez, V., Rosales, M., & Valenzuela, C. (2023). El proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia del COVID-19 en una escuela rural chilena. Un estudio de casos. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 66-88. Recuperado de <https://shorturl.at/uDQ35>
- Chaparro, F. & Santos, M. (2018). Teaching competences for the rural school in the initial training. Analysis of results of a multiple study. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 2(2), 177-191.  
<https://doi.org/10.30827/Digibug.51755>
- De Andraca, A. & Gajardo, M. (1992). *Docentes y docencia: las zonas rurales*. Unesco, Flacso.
- Ercoli Palavecino, K. & Sandoval-Obando, E. (2021). Implicaciones del envejecimiento potencialmente generativo en personas mayores chilenas: Una exploración inicial. *Brazilian Journal of Development*, 7(11), 105006-105029.  
<https://doi.org/10.34117/bjdv7n11-226>
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. Norton.
- 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://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-294>

- Flores-Lueg, C. & Turra-Díaz, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educación en Revista*, 35(73), 267-285. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- Francis, S. & Marín, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10134>
- García-Romero, D., Fernández, I., Tomás, J., Cerviño-Vázquez, C., & 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>
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Durlak, J. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. Recuperado de <https://shorturl.at/dEWX4>
- Guerra Zamora, P., Grau Cárdenas, V., Balmaceda, C., & Galdames Riquelme, A. (2018). Análisis de las interacciones entre estudiantes de pedagogía durante un juego serio. *Revista de Psicología*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50750>
- Hill, Ch., Rosehart, P., St. Helene, J., & Sadhra, S. (2020). What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 565-575. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439>
- Huanquilén, E., Sánchez, S., & Sandoval-Obando, E. (2022). Formación de la generatividad docente rural en una comunidad lafkenche del territorio de Tolten - Región de la Araucanía - Chile. En E. Sandoval-Obando, A. Iborra Cuéllar y J. Zacarés González, *Generatividad y desarrollo humano: Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico* (pp. 217-246). RIL Editores / Ediciones Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/UA.112>
- Jacobs, K. & Struyf, E. (2013). Integrated social and emotional guidance: What do secondary education teachers think? *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1567-1586. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0182-5>
- Jiménez, R., Arriscado, D., Gargallo, E., & Dalmau, J. (2022). Hábitos y calidad de vida relacionada con la salud: Diferencias entre adolescentes de entornos rurales y urbanos. *Anales de Pediatría*, 96(3), 196-202. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.11.022>
- Kelly, P., Dorf, H., Pratt, N., & Hohmann, U. (2014). Comparing teacher roles in Denmark and England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(4), 566-586. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.800786>
- Kotre, J. (1996). *Outliving the Self: How We Live on in the Future Generations*. W.W. Norton.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lee, S., Ward, K., Chang, O., & Downing, K. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105585>
- Lewis, J. & Allen, J. (2017). Alaska Native elders in recovery: Linkages between indigenous cultural generativity and sobriety to promote successful aging. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 32, 209-222. <https://doi.org/10.1007/s10823-017-9314-8>
- López de Maturana, S. (Ed.). (2018). *El espíritu pedagógico en la narrativa biográfica de profesoras normalistas*. Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (Coord.). (2015). *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano*. Editorial Universidad de La Serena.
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1633294>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.
- 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. (2015). Tracing three lines of personality development. *Research in Human Development*, 12, 224-228. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068057>
- 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(6), 1003-1015.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McAdams, D. & McLean, K. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3) 233-238.  
<https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- 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>
- Micheletti, S., Saravia, F., & Letelier, F. (2019). Los contenidos del habitar urbano: prácticas, movilidad e identidades en las ciudades intermedias del Maule, Chile. *Cuaderno urbano*, 27, 111-134.  
<http://dx.doi.org/10.30972/crn.27274121>
- Moore-Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., & Grech, Sh. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, e215922. <https://doi.org/10.1590/es.215922>
- Otzen, T. & 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>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Peña, D., Martínez, M., & Cruz, Y. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *EduSol*, 17(60), 34-44. Recuperado de <https://shorturl.at/kxFT8>
- Rippé, C., Weisfeld-Spolter, S., Yurova, Y., & Kemp, A. (2021). Pandemic pedagogy for the new normal: Fostering perceived control during COVID-19. *Journal of Marketing Education*, 43(2), 260-276. <https://doi.org/10.1177/0273475320987287>
- Riquelme-Brevis, H. & Lazo Corvalán, A. (2019). Trayendo rutinas: el papel del ferrocarril en las prácticas cotidianas y movilizaciones interurbanas de habitantes de La Araucanía, Chile. *urbe, Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 11,1-15.  
<https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.002.AO02>
- Riquelme-Brevis, H. & 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).  
<https://doi.org/10.34096/rtt.i24.10226>
- Riquelme-Brevis, H., Saravia Cortés, F., & Azócar Weisser, J. (2019). Movilidad cotidiana e interurbana en contextos de exclusión socioespacial al sur de Chile. Aportes para pensar los territorios no metropolitanos en América Latina. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(2), 80-108.  
<http://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.04.a05>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & 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.  
 Recuperado de <https://shorturl.at/iEMNW>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação E Pesquisa*, 43(1), 97-111.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Sandoval-Obando, E. (2016). Cruzando las fronteras de la pedagogía crítica en el trabajo con adolescentes infractores de ley. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 175-191. Recuperado de <https://shorturl.at/acjk3>
- 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 para optar al grado de doctor en Ciencias Humanas, inédita]. Universidad Austral de Chile.
- Sandoval-Obando, E. (2019a). El aula escolar como ambiente activo-modificante en contextos vulnerados: una propuesta necesaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e208296.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019018296>
- Sandoval-Obando, E. (2019b). *La profesionalidad docente rural: Implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa*. [Fondecyt de Iniciación N.º 11190028, inédito]. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).
- Sandoval-Obando, E. (2020a). Caracterizando la identidad narrativa en educadores rurales chilenos: Una propuesta de investigación. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y Ó. García (Eds.), *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital* (pp. 273-298). RIL Editores-Universidad Autónoma de Chile.  
<https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Sandoval-Obando, E. (2020b). Procesos de duelo y recomendaciones para el manejo de la pérdida en contexto de pandemia. *Psicosocial & Emergencias*. Recuperado de <https://shorturl.at/abeX6>

- Sandoval-Obando, E. (2020c, 23 de marzo). Teletrabajo y salud mental positiva: Un equilibrio necesario en contexto de pandemia. *Araucanía Noticias*. Recuperado de <https://shorturl.at/uLY46>
- Sandoval-Obando, E. (2021a, 27 de marzo). Cuarentena en pandemia: ¿Una medida eficaz? *Araucanía Noticias*. Recuperado de <https://shorturl.at/abkzG>
- 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). Editorial Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Sandoval-Obando, E. (2021c). 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. (2021d). 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>
- Sandoval-Obando, E. (2021e, 25 de febrero). Salud mental y el estrés de marzo: Expertos advierten de una posible “segunda ola” de trastornos asociados a la pandemia. *Emol*. Recuperado de <https://shorturl.at/zGI69>
- Sandoval-Obando, E., Cabrera, M., & Catalán, M. (2022). Voluntariado y desarrollo generativo en jóvenes universitarios chilenos: Un estudio exploratorio. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 49-64. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2309>
- Sandoval-Obando, E. & Calvo-Muñoz, C. (2022a). Generatividad y propensión a enseñar en educadores rurales chilenos: Saberes educativos desde la perspectiva narrativa-generativa. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 7-23. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.3820>
- Sandoval-Obando, E. & Calvo-Muñoz, C. (2022b). The propensity to teach in Chilean rural educators and its potentially generative implications: An exploratory study. *Journal of Higher Education, Theory and Practice*, 22(18). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i18.5704>
- Sandoval-Obando, E. & López de Maturana, S. (2017). Desafíos educativos en torno a las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes infractores de ley. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 377-391. Recuperado de <https://shorturl.at/flpM4>
- Sandoval-Obando, E., Moreno Doña, A., Walper Gormáz, K., Leguizamón Martínez, D., & 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., Pareja Arellano, N., Acevedo Duque, Á., Riquelme Brevis, H., Hernández Mosquera, C., & Rivas Valenzuela, J. (2022). Understanding the relational dynamics of Chilean rural teachers: Contributions from a narrative-generative perspective. *Sustainability*, 14(14), 8386. <https://doi.org/10.3390/su14148386>
- Sandoval-Obando, E. & Peña-Troncoso, S. (2023). Dimensiones pedagógicas de un desarrollo potencialmente generativo en profesores rurales chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 206-230. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13930>
- Sandoval-Obando, E. & 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>
- Santamaría, R. (2014) La escuela rural en la LOMCE: Oportunidades y amenazas. *Supervisión* 21, (33). Recuperado de <https://shorturl.at/msOW0>
- Schweisfurth, M., Thomas, M. A. M., & Smail, A. (2022). Revisiting comparative pedagogy: Methodologies, themes and research communities since 2000. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(4), 560-580. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1797475>
- Sellers, M. & Imig, S. (2023). The real cost of neoliberalism for educators and students. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 172-184. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1823488>
- Sheller, M. & Urry, J. (2018). Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades. *Quid* 16, (10), 333-355. Recuperado de <https://shorturl.at/htuyG>
- Soria, M. & Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 131-145. Recuperado de <https://shorturl.at/ckCT9>
- Thomas, C. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 3(5).
- Trigueros, C., Rivera-García, E., & Rivera-Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con software Nvivo*. Universidad de Granada / Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Unesco (2020). *Reopening schools: when, where and how?* Recuperado de <https://shorturl.at/jtzLM>
- Unicef (2022, septiembre). COVID-19 and children. *Unicef data hub*. Recuperado de <https://shorturl.at/osxPR>

- Vergara, L., Sánchez, C., & Zunino, H. (2019). Migración por estilo de vida: ¿Creando comunidades diversas y cohesionadas? El caso de Los Riscos, Pucón, Chile. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (36), 47-67. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n36-03>
- Villar, F., López, O., & 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. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Villar, F., Serrat, R., & Pratt, M. (2021). Older age as a time to contribute: A scoping review of generativity in later life. *Ageing and Society*, 43(8), 1860-1881. <https://doi.org/10.1017/S0144686X21001379>
- Yañez, C. & Capella, C. (2021). Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara residentes en Chile. *Revista de Psicología*, 30(2), 1-17. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60644>
- Zacarés, J., Ruiz, J., & Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. I. Fajardo, M. I. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente & J. A. Julve (Comps.), *Psicología de la educación y formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Psicoex.
- Zacarés, J. & Serra, E. (2011). Exploring the territory of adult development: The key to generativity. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

Fecha de recepción: 19 de julio de 2023

Fecha de recepción de revisión 1: 5 de octubre de 2023

Fecha de recepción de revisión 2: 22 de diciembre de 2023

Fecha de aceptación: 17 de enero de 2024