

GENERATIVIDAD Y DESARROLLO HUMANO

*Experiencias y modelos actuales
para el bienestar psicológico*

EDUARDO SANDOVAL-OBANDO
JUAN JOSÉ ZACARÉS GONZÁLEZ
ALEJANDRO IBORRA CUÉLLAR
[EDITORES]



RIL editores

GENERATIVIDAD Y DESARROLLO HUMANO:
EXPERIENCIAS Y MODELOS ACTUALES
PARA EL BIENESTAR PSICOLÓGICO

EDUARDO SANDOVAL-OBANDO
JUAN JOSÉ ZACARÉS GONZÁLEZ
ALEJANDRO IBORRA CUÉLLAR
[EDITORES]

GENERATIVIDAD
Y DESARROLLO HUMANO

*Experiencias y modelos
actuales para el bienestar psicológico*



MÁS UNIVERSIDAD



RiL editores

150 Sandoval-Obando, Eduardo
S Generatividad y desarrollo humano. Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico / Eduardo Sandoval-Obando, Juan José Zacarés González, Alejandro Iborra Cuéllar, editores. – Santiago : RIL editores • Universidad Autónoma de Chile, 2022.

404 p. : 23 cm.

ISBN: 978-956-01-0906-4

1 PSICOLOGÍA. 2. DESARROLLO HUMANO.



*Este libro contó con la aprobación del Comité Editorial
y fue sometido al sistema de referato externo, ciego y por pares.*

GENERATIVIDAD Y DESARROLLO HUMANO.
EXPERIENCIAS Y MODELOS ACTUALES PARA EL BIENESTAR PSICOLÓGICO
Primera edición: julio de 2022

© Eduardo Sandoval-Obando, Juan José Zacarés González, Alejandro Iborra Cuéllar, 2022
Registro de Propiedad Intelectual
N° 2022-A-6019

© RIL® editores, 2022

SEDE SANTIAGO:
Los Leones 2258
CP 7511055 Providencia
Santiago de Chile
☎ (56) 22 22 38 100
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

SEDE VALPARAÍSO:
Cochrane 639, of. 92
CP 2361801 Valparaíso
☎ (56) 32 274 6203
valparaiso@rileditores.com

SEDE ESPAÑA:
europa@rileditores.com • Barcelona

© Universidad Autónoma de Chile, 2022
<http://ediciones.uautonoma.cl> | ediciones@uautonoma.cl
ISBN Universidad Autónoma de Chile 978-956-6109-99-0

Composición, diseño de portada e impresión: RIL® editores

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-956-01-0906-4

Derechos reservados.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
PRESENTACIÓN	11

PARTE I

PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE LA GENERATIVIDAD

CAPÍTULO I. MÁS ALLÁ DE LA GENERATIVIDAD: UNA APLICACIÓN ATENDIENDO AL CONTENIDO, AL PROCESO Y AL CONTEXTO <i>Alejandro Iborra Cuéllar y Ana Belén García-Varela</i>	25
CAPÍTULO 2. LA PERSPECTIVA NARRATIVA GENERATIVA: UN CAMPO DE POSIBILIDADES PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO A TRAVÉS DEL CICLO VITAL <i>Eduardo Sandoval-Obando</i>	55
CAPÍTULO 3. EL IMPACTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19 SOBRE EL DESARROLLO DE LA GENERATIVIDAD EN DIFERENTES FASES DEL CICLO VITAL <i>Juan José Zacarés y Sacramento Pinazo</i>	81
CAPÍTULO 4. HACIA UN AFRONTAMIENTO GENERATIVO DE LAS PÉRDIDAS Y LOS PROCESOS DE DUELO EN PERSONAS MAYORES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19: UNA CARACTERIZACIÓN EMERGENTE <i>Eduardo Sandoval-Obando</i>	109

PARTE II

LA GENERATIVIDAD EN EL MARCO DE LAS RELACIONES PERSONALES Y FAMILIARES

CAPÍTULO 5. NUEVAS MASCULINIDADES EN LAS RELACIONES AFECTIVO- SEXUALES. TRANSFORMACIONES EN LA CONCEPCIÓN DE MASCULINIDAD EN JÓVENES UNIVERSITARIOS CHILENOS <i>Juan Carlos Peña Axt</i>	139
CAPÍTULO 6. LA SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN LA SOCIEDAD DIGITAL: PROFUNDIZANDO EN EL PARADIGMA DE LOS TRES ESTADIOS <i>Oscar F. García, Marta Alcaide, Merjema Ertema y David Moreno-Ruiz</i>	163

PARTE III.
GENERATIVIDAD Y ROL DOCENTE

CAPÍTULO 7. EL ESPÍRITU GENERATIVO DEL PROFESORADO RURAL
CHILENO Y SUS IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS
Eduardo Sandoval-Obando..... 189

CAPÍTULO 8. KIMELTUCHEFE KA MAPUCHE MOGEN PROFESORADO Y VIDA
MAPUCHE. FORMACIÓN DE LA GENERATIVIDAD DOCENTE RURAL EN UNA
COMUNIDAD LAFKENCHE DEL TERRITORIO DE TOLTÉN - REGIÓN DE LA
ARAUCANÍA – CHILE
Evelyn Huanquilen-Ancan, Samuel Sánchez Henao
y *Eduardo Sandoval- Obando*..... 217

CAPÍTULO 9. EL EJERCICIO GENERATIVO COMO FACTOR CLAVE
PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE
Andrés Sánchez-Suricalday, Benjamín Castro Martín
y *Ana Belén García-Varela* 247

CAPÍTULO 10. LA RITUALIZACIÓN DE LA JUBILACIÓN DOCENTE COMO EJEMPLO
DEL POTENCIAL GENERATIVO
Susana Domínguez, Alejandro Iborra y Verónica Saldías 269

PARTE IV
GENERATIVIDAD Y ENVEJECIMIENTO

CAPÍTULO 11. SENTIDO DE LA VIDA Y GENERATIVIDAD
EN PERSONAS MAYORES
María Salvadora Ramírez Jiménez..... 295

CAPÍTULO 12. DESARROLLO DE LA ABUELIDAD: UNA EXPRESIÓN
DE LA GENERATIVIDAD DURANTE EL ENVEJECIMIENTO
Emilia Serra Desfilis 319

CAPÍTULO 13. MOTIVACIONES PARA IMPLICARSE EN ACTIVIDADES
DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO: EL ROL DE LA GENERATIVIDAD
Montserrat Celdrán, Rodrigo Serrat y Feliciano Villar 349

CAPÍTULO 14. GENERATIVIDAD Y VOLUNTARIADO SOCIAL
EN LA VEJEZ: UN VÍNCULO DE BIENESTAR MUTUO
Clicia Jataby-Peixoto y Juan José Zacarés 371

SOBRE LOS EDITORES 401

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, es necesario explicitar que la presente obra se ha construido en el marco de la ejecución del proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11190028 «La profesionalidad docente rural: implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa» financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

En segundo lugar, quisiéramos destacar y agradecer el apoyo permanente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades para el reconocimiento y patrocinio de este libro, además de extender nuestra gratitud a la Vicerrectoría de Investigación y Doctorados de la Universidad Autónoma de Chile por valorar y posibilitar la divulgación científica de nuestras investigaciones a través del fortalecimiento de las alianzas de colaboración e investigación en el plano nacional e internacional.

Finalmente, extendemos nuestros sinceros agradecimientos a cada uno de los/as educadores/as e investigadores/as que han confiado en el desarrollo de esta valiosa obra, aportando sus reflexiones y resultados de investigación en diferentes grupos y contextos relacionados con el estudio de la generatividad en Iberoamérica, posibilitando de esta forma, la sistematización de una mirada renovada, actualizada y diversa acerca de la generatividad y sus diversas implicaciones en la etapa adulta.

PRESENTACIÓN

Un camino de mil millas comienza con un primer paso.
LAO TSE

El camino que ha conducido a este libro colectivo empezó por un primer paso que se dio en 2018 cuando el primero de los editores empezó a planificar una estancia posdoctoral en la Universidad de Valencia (España) bajo la orientación de la profesora Emilia Serra. Comenzó así un vínculo de conocimiento mutuo y colaboración entre investigadores y académicos de España y Chile interesados por el desarrollo humano que se ha ido expandiendo y prolongando. A ese paso inicial, le siguió otro paso firme que cristalizó en la publicación de la obra *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (Sandoval-Obando, Serra y García, 2020). Esta publicación ha permitido ofrecer una visión novedosa y especializada de procesos y factores relevantes que están repercutiendo actualmente en el desarrollo personal y cognitivo de las personas en distintas fases de la vida. La experiencia positiva de todos los que participaron favoreció la decisión de seguir caminando conjuntamente, dando un tercer paso adelante, cuya concreción tiene el lector en sus manos (o ante su pantalla).

En este caso acordamos, con el mismo espíritu de apertura e inquietud intelectual de esa primera publicación, que la presente

monografía se iba a centrar en torno a la noción de generatividad. La generatividad representa en cada persona el deseo y la implicación activa para promover el bienestar de los otros, dejando un legado positivo de sí mismo. Se trata de un clásico concepto evolutivo formulado por Erikson hace más de sesenta años pero que reverdeció a finales del siglo xx y continúa ofreciendo nuevos brotes hoy con un vigor inusitado. Nosotros pretendemos sumarnos a esa corriente renovadora con esta obra que viene a cubrir una necesidad sentida por muchos educadores, profesionales e investigadores del contexto iberoamericano. Este propósito se halla además impulsado por la ejecución del proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11190028 «La profesionalidad docente rural: implicaciones socioeducativas desde la perspectiva narrativa generativa» cuyas aportaciones han contribuido decididamente al desarrollo de la presente obra. Constituye además un ejemplo de la flexibilidad y posibilidades de aplicar la perspectiva generativa en contextos socioculturales particulares donde no se había aplicado todavía y por tanto de esa renovación buscada.

¿Por qué entonces un libro sobre generatividad y en español? Dos son las razones básicas del diseño de este libro sobre generatividad. Por un lado, se trata de un concepto que resulta significativo en prácticamente todo el ciclo vital a partir de la adolescencia y que se halla implicado en prácticamente cualquiera de las actividades, roles y proyectos que llevan a cabo los jóvenes y adultos en los más diversos ámbitos familiares, laborales, personales y comunitarios. Sin lugar a duda, se trata un verdadero «concepto paraguas» que atraviesa transversalmente muchas dimensiones del desarrollo adulto que tradicionalmente se habían abordado sin un marco integrador. De modo particular, ha resultado ser un potente factor explicativo del bienestar psicológico en su raíz más eudaimónica y en los más variados entornos. Esta intuición eriksoniana ha sido compartida cada vez más por otros investigadores que la han ido incorporando conceptualmente en su trabajo y han tomado conciencia de su potencialidad.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, se ha ido acumulando una cierta «masa crítica» de investigación en nuestro espacio iberoamericano vertebrado en torno a la generatividad que no había encontrado todavía una canal de expresión que ofreciera un panorama de conjunto. Dos líneas de trabajo han prendido con especial fuerza en nuestro entorno: el interés marcado por el papel que juega la generatividad en la profesión docente y la necesidad de activar el potencial generativo en las personas adultas mayores. Ambas líneas se hallan ampliamente representadas en esta obra, que desea dar visibilidad a las mismas y servir de acicate a nuevos avances. Junto a ellas se muestran también otras perspectivas sobre la generatividad menos exploradas, destacando las que responden a la experiencia mundial de una pandemia y su impacto en el desarrollo humano.

Efectivamente, existiría una tercera razón más inmediata y sobreenvenida para esta monografía, pero igualmente necesaria. Como consecuencia de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 en el mundo, se han instalado complejos desafíos para los individuos desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital. Las medidas socio-sanitarias implementadas (restricciones a las libertades individuales, periodos prolongados de confinamiento y el distanciamiento físico y social) trajeron consigo el teletrabajo y la educación a distancia, generando que miles de personas hayan tenido que modificar estructuralmente sus prácticas cotidianas para afrontar esta situación, con una importante sobrecarga de roles, tareas y funciones.

Del mismo modo, los procesos de enseñanza y aprendizaje han enfrentado múltiples cambios para responder a las necesidades particulares del alumnado en el marco de las diversas transformaciones socioculturales vividas por las familias, las crisis políticas y el deterioro de las instituciones, las diferentes pérdidas y procesos de duelo vividos por las personas, la agudización de las desigualdades sociales y la transición demográfica experimentada por diversos países en los que se observa una disminución progresiva de las tasas de natalidad, el aumento de las expectativas de vida y un proceso de envejecimiento acelerado de la población.

En el dinámico escenario instalado en la sociedad y el contexto de pandemia, emerge el interés por la «clave generativa» y sus diversas implicaciones en el desarrollo humano, como un constructo potencialmente relevante para el despliegue de comportamientos, acciones, prácticas y estrategias que contribuyan al bien común, el autodesarrollo y la educación creadora de valor, a una mayor capacidad de regular las pérdidas y los eventos vitales estresantes, el fortalecimiento del Yo y el desarrollo de la integridad en la adultez, favoreciendo en su globalidad, a la mejora de la sociedad y a un mayor nivel de bienestar psicológico a lo largo del ciclo vital.

La presente obra emerge, así como resultado del trabajo colaborativo y sinérgico construido por educadores/as e investigadores/as pertenecientes a diferentes universidades en el contexto iberoamericano, todos ellos interesados en la comprensión y estudio de la generatividad a lo largo del ciclo vital, con un interés particular en las implicaciones de dicho constructo para el desarrollo de la profesionalidad docente en diversos ambientes y contextos histórico-culturales.

Para cumplir con estos objetivos descritos, se han organizado los capítulos en cuatro partes temáticas. Todos ellos, en su conjunto, favorecen un abordaje diverso, complejo y profundo de la generatividad, fundamentado en el desarrollo de investigaciones recientes en Iberoamérica, favoreciendo una sistematización actualizada y versátil sobre el desarrollo humano en el campo de las ciencias sociales y de la educación.

En la parte I, «Perspectivas generales sobre la generatividad», se presenta una revisión actualizada en torno a la generatividad, más allá de los fundamentos teóricos clásicos, develando al mismo tiempo, nuevas posibilidades para su abordaje en el campo de la investigación cualitativa. Asimismo, se analiza el impacto de la pandemia por COVID-19 sobre el desarrollo de la generatividad a lo largo de las diferentes fases del ciclo vital, proponiendo la emergencia de un conjunto de acciones, tareas y prácticas relacionadas con el afrontamiento generativo de las pérdidas y procesos de duelo vividas durante el complejo escenario actual.

El capítulo 1, «Más allá de la generatividad: una aplicación atendiendo al contenido, al proceso y al contexto», elaborado por Alejandro Iborra Cuéllar y Ana Belén García-Varela, académicos de la Universidad de Alcalá (España), aporta una mirada reflexiva en torno a la generatividad, más allá de los planteamientos clásicamente descritos desde la psicología del desarrollo adulto. De manera novedosa, muestra algunas de las implicaciones educativas que emergen a partir de la implementación de una asignatura de Educación para la felicidad en estudiantes universitarios españoles. La experiencia vivida por estos jóvenes puede convertirse en un proceso mediante el cual los futuros docentes le otorgan valor y sentido a su futuro quehacer profesional.

En el capítulo 2, «La perspectiva narrativa generativa: un campo de posibilidades para el estudio del desarrollo a lo largo del ciclo vital» es una interesante propuesta metodológica realizada por Eduardo Sandoval-Obando (académico de la Universidad Autónoma de Chile) quien en el marco de un programa de investigación centrado en el estudio de la profesión docente rural chilena, propone un conjunto de saberes y criterios teóricos- metodológicos relevantes para el estudio de la generatividad desde una perspectiva cualitativa centrada en el desarrollo. Dicho enfoque utiliza las entrevistas de historias de vida para ahondar en el curso vital de un individuo con sus particularidades y procesos de crisis experimentados a lo largo de su trayectoria vital, confiriendo al sujeto una conexión íntima con su proceso de desarrollo personal y pedagógico.

El capítulo 3, «El impacto de la pandemia por COVID-19 sobre el desarrollo de la generatividad en diferentes fases del ciclo vital», brinda un análisis reflexivo respecto a la pandemia y su influencia normativa histórica en los sujetos. En este sentido, Juan José Zacarés y Sacramento Pinazo (académicos de la Universidad de Valencia, España) centran la mirada en cómo la pandemia podría impactar en el desarrollo de la generatividad en tres momentos del ciclo vital: a) en la adolescencia y adultez emergente al incidir en los deseos generativos asociados a la construcción de la identidad; b) en la adultez por su incidencia en los proyectos personales y parentales; c) en la

vejez, por el modo en que la pandemia ha impactado en las posibilidades de participación y contribución generativa de los mayores.

Como complemento del anterior, el capítulo 4 «Hacia un afrontamiento generativo de las pérdidas y procesos de duelo en Personas mayores durante la pandemia por COVID-19: una caracterización emergente» el psicólogo chileno Eduardo Sandoval-Obando aporta una renovada sistematización respecto al estudio de la generatividad y la caracterización del afrontamiento generativo en adultos/as mayores. Dichos comportamientos, dinámicas relacionales y prácticas cotidianas les permitirían un abordaje funcional y activo frente a los eventos vitales estresantes suscitados durante la pandemia, favoreciendo la construcción de relaciones colaborativas y cercanas con sus redes de apoyo, además de una alta flexibilidad y autonomía frente a la satisfacción de sus necesidades e intereses.

La parte II, «La generatividad en el marco de las relaciones personales y familiares», recoge el análisis de las transformaciones observadas en las relaciones personales y familiares en el contexto iberoamericano, relacionándolo potencialmente con el estudio de la generatividad en torno a dos problemáticas emergentes: las nuevas masculinidades en las relaciones afectivo-sexuales de jóvenes universitarios chilenos, y, por otra parte, la socialización parental en la sociedad digital. De esta manera, contribuye a la comprensión de las dinámicas relacionales experimentadas por los sujetos a lo largo del ciclo vital, pero particularmente en el seno de la vida afectivo-sexual durante la adultez emergente y los estilos parentales a partir del paradigma de los tres estadios.

En el capítulo 5, «Nuevas masculinidades en las relaciones afectivo-sexuales. transformaciones en la concepción de masculinidad en jóvenes universitarios chilenos» el sociólogo chileno Juan Carlos Peña (Universidad Autónoma de Chile) comparte resultados de una investigación realizada en Chile donde pone en evidencia la existencia de nuevas masculinidades en las relaciones construidas por universitarios, además de ofrecer una revisión teórica respecto a la socialización del atractivo y la sexualidad masculina. Asimismo,

describe las masculinidades dentro del ámbito universitario antes de la emergencia sanitaria, reflejando su importancia para las propias mujeres en el momento de establecer interacciones cotidianas o relaciones afectivo-sexuales.

A su vez, el capítulo 6 titulado «La socialización parental en la era digital: profundizando en el paradigma de los tres estadios» es una contribución de los académicos españoles Oscar F. García, Marta Alcaide, Merjema Ertema y David Moreno-Ruiz (Universidad de Valencia, España) quienes analizan la socialización parental como una tarea de cuidado y preocupación por las próximas generaciones. Específicamente, presentan resultados de un estudio realizado en España, Estados Unidos, Alemania y Brasil en torno a la socialización parental. Llegan a la conclusión de que el estilo educativo parental basado en el afecto sin una elevada severidad (estilo indulgente asociado al paradigma del tercer estadio) era el único que se relacionaba, de manera constante, con los mejores resultados en términos de autoestima e internalización de valores sociales en los hijos.

Por su parte, en la parte III, «Generatividad y rol docente», centra la mirada en la profesión docente, ahondando en el desarrollo de la generatividad en diversos contextos y situaciones educativas. Para ello, se caracteriza el espíritu generativo manifestado por educadores rurales chilenos a lo largo de su desarrollo personal y pedagógico. Del mismo modo, se comparten algunos resultados obtenidos en el marco de la exploración de la generatividad docente en una comunidad Lafkenche situada en la Región de La Araucanía-Chile. Además, se sistematizan algunas expresiones y manifestaciones de la generatividad en la construcción de la identidad docente, así como también, las implicaciones de dicho constructo en el proceso de jubilación docente.

En otra participación, Eduardo Sandoval-Obando (Universidad Autónoma de Chile) es el responsable del capítulo 7 «El espíritu generativo del profesorado rural chileno y sus implicaciones socioeducativas» quien en el marco del FONDECYT de Iniciación

Nº 11190028 profundiza en la construcción socio-histórica del potencial generativo manifestado por educadores rurales chilenos. Entre los resultados, se observa que los/as educadores/as manifiestan un espíritu pedagógico que los impulsa a la mejora continua y a la reflexión crítica respecto a su quehacer cotidiano, mostrándose convencidos de la aportación de su labor pedagógica a la formación valórica- educativa y el desarrollo del alumnado rural.

En conexión con el anterior, en el capítulo 8 «Formación de la generatividad docente rural en una comunidad Lafkenche del territorio de Toltén- Región de La Araucanía, Chile» presenta resultados de un estudio realizado por Samuel Chávez y Evelyn Huanquilén (ambos de la Universidad de La Frontera, Chile) junto a Eduardo Sandoval-Obando (Universidad Autónoma de Chile). Este trabajo describe y explora el proceso de formación de los educadores rurales desde un punto de vista personal y pedagógico, además del sentido generativo indígena que construyen como parte de su quehacer profesional en su interacción con pueblos originarios, en los cuales se han generado mecanismos de recolonización y reconstrucción cultural.

Por otra parte, el capítulo 9 «El ejercicio generativo como factor clave para la construcción de la identidad docente» describe los resultados de un estudio generado con maestros de educación primaria en España. Sus autores Andrés Sánchez-Suricalday y Benjamín Castro Martín (ambos del Centro Universitario Cardenal Cisneros, España) junto con Ana Belén García-Varela (Universidad de Alcalá, España) destacan que, a través del ejercicio generativo, los docentes se sienten íntegros y comprometidos con su quehacer profesional, operando como un factor protector frente a situaciones de *burnout*, además de convertirse en un motor para el desarrollo de su identidad docente.

De manera similar, el capítulo 10 «La ritualización de la jubilación docente como ejemplo del potencial generativo» escrito por Susana Domínguez y Alejandro Iborra Cuéllar (ambos de la Universidad de Alcalá, España) junto con Verónica Saldías (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile) comparten hallazgos de un estudio realizado con seis profesores en donde

analizaron su proceso de jubilación, centrándose en el estudio de la vivencia o ausencia de un ritual de despedida. Asimismo, se discute el diferente impacto del ritual en función de si son rituales de consenso o rituales diferenciadores, si sus partes son más estables y generales o más adaptadas a una situación particular.

Finalmente, en la parte IV «Generatividad y envejecimiento» se ofrece una comprensión profunda en torno al proceso de envejecimiento a partir de las diversas facetas y manifestaciones de la generatividad en este momento de la vida. En el marco general que ofrece la generatividad como fuente de sentido de vida en la vejez se da cuenta del desarrollo de la abuelidad y las actividades de voluntariado, como expresiones de la generatividad en personas mayores. Al mismo tiempo, se analiza el rol de la generatividad en las motivaciones observadas en personas mayores para implicarse en actividades de envejecimiento activo.

En el capítulo 11, «Sentido de vida y generatividad en personas mayores» la psicóloga María Salvadora Ramírez Jiménez (Universidad de Costa Rica) plantea que la generatividad les otorga a los individuos un sentido de propósito y pertenencia como forma de inmortalidad simbólica, pero para esto es necesario que la persona mayor continúe viviendo una experiencia de «devenir personal» (de superación y auto trascendencia), al igual como lo hacía en las etapas anteriores de su vida. Se trata de ir más allá del extendido concepto de envejecimiento activo, potenciando una ‘vejez fértil’, que resuelva el dilema de vivir «el aquí y ahora» frente al planteamiento de un proyecto de vida personal que genere felicidad y contrarreste la soledad forzada.

A su vez, la catedrática de Psicología del Desarrollo, Emilia Serra Desfilis (profesora Honoraria de la Universidad de Valencia, España), es la responsable del capítulo 12 «Desarrollo de la abuelidad: una expresión de la generatividad durante el envejecimiento». En este capítulo, se aborda de manera reflexiva la actuación de los abuelos, como una construcción que, más allá de las tipologías y sus diversos comportamientos, puede llevar a la expresión de la generatividad

durante el envejecimiento, valorando la utilización de una perspectiva biográfica, bidireccional y evolutiva sobre este proceso. Al mismo tiempo, se hace imprescindible la intervención optimizadora con grupos de mayores para preparar y ayudar a construir, con un mayor bienestar y herramientas psicológicas útiles, la tarea de una abuelidad madura y generativa.

Por otra parte, el capítulo 13 «Motivaciones para implicarse en actividades de envejecimiento activo: el rol de la generatividad» cuyos autores son Montserrat Celdrán, Rodrigo Serrat y Feliciano Villar (adscritos a la Universidad de Barcelona, España), presenta la generatividad como un agente motivador para iniciar y mantenerse en actividades propias de un envejecimiento activo y satisfactorio. Como parte de una investigación propia, se muestra su efecto diferencial en función de la actividad realizada por los adultos mayores, considerando algunas actividades representativas tales como el voluntariado, las actividades educativas, de ocio o de participación política.

En conexión con el anterior, el capítulo 14 «Generatividad y voluntariado social en la vejez: un *vínculo* de bienestar mutuo» es la propuesta elaborada por Clícia Jatahy-Peixoto (Universidad Internacional de Valencia, España) y Juan José Zacarés (Universidad de Valencia, España) quienes analizan los múltiples vínculos entre la generatividad y el voluntariado durante el envejecimiento. Para ello, profundizan en la idea de que las actividades de voluntariado pueden proporcionar a sujetos de distintas generaciones la oportunidad de estar conectados a través de lo que puede ser transmitido de uno al otro. Además, comparten resultados de una investigación cualitativa realizada en Brasil y en España, en donde exploraron la trayectoria biográfica que conduce a la experiencia de ser voluntario en la vejez, así como las motivaciones y beneficios que manifiestan los gerontes.

Queremos acabar esta presentación expresando nuestro reconocimiento y profundo agradecimiento a los/as autores/as que han participado en la elaboración de esta obra, que pretende una revisión diversa, sistemática y rigurosa del estudio de la generatividad y sus diversas manifestaciones y repercusiones evolutivas a lo largo del

ciclo vital. Del mismo modo, permite la integración, comunicación y valoración de resultados de investigación aplicados en diversos contextos de Iberoamérica, favoreciendo una comprensión actualizada respecto a las posibilidades de estudio de la generatividad en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación.

Por último, destacamos el apoyo permanente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades para el reconocimiento y patrocinio de este libro, además de extender nuestra gratitud a la Vicerrectoría de Investigación y Doctorados de la Universidad Autónoma de Chile por valorar y posibilitar la divulgación científica de nuestras investigaciones a través del fortalecimiento de las alianzas de colaboración e investigación en el plano nacional e internacional.

Una metáfora simbólica de la generatividad ampliamente utilizada es considerarla como un «regalo» que tanto expresa y define de quien hace el regalo como contribuye al beneficio y bienestar del otro. Cuando se ofrece, el regalo deja de estar en posesión de su creador y adopta su propio carácter y uso particular en la persona que lo ha recibido. Como editores y en nombre de todos los autores de los diversos capítulos, ofrecemos esta obra como «regalo generativo» a todos aquellos interpelados por esta sugerente noción. Cada lector podrá recibirlo desde sus preocupaciones e intereses concretos para hacerlo ir más allá. Eso ya no dependerá de nosotros.

Eduardo Sandoval-Obando
Juan José Zacarés González
Alejandro Iborra Cuéllar
Editores

PARTE I

PERSPECTIVAS GENERALES
SOBRE LA GENERATIVIDAD

CAPÍTULO I

MÁS ALLÁ DE LA GENERATIVIDAD: UNA APLICACIÓN ATENDIENDO AL CONTENIDO, AL PROCESO Y AL CONTEXTO

Alejandro Iborra Cuéllar¹
Ana Belén García-Varela²

RESUMEN

Aunque la generatividad es un concepto ampliamente estudiado en el contexto de la Psicología del Desarrollo Adulto, todavía no ha terminado de utilizarse en el contexto educativo. Realizar dicha conexión es uno de los propósitos principales de este capítulo. Así partimos del concepto introducido por Erik Erikson y otros investigadores que continuaron su trabajo, para añadir una triple acepción de la generatividad: como contenido, como proceso (definiendo qué es un cambio generativo) y como contexto que tiene lugar en entornos colaborativos y dialógicos. La noción de legado

¹ Universidad de Alcalá (UAH), España. Correo electrónico: alejandro.iborra@uah.es

² Universidad de Alcalá (UAH), España. Correo electrónico: abelen.garcia@uah.es

y la experiencia de la asignatura de Educación para la Felicidad nos sirven de ejemplo para ilustrar cómo integrar estas acepciones de la generatividad, reflexionando sobre las bases necesarias a la hora de facilitar un aprendizaje transformacional en nuestros estudiantes. La generatividad puede constituir un valor en sí mismo para los futuros docentes, pero más allá de eso, puede convertirse en un proceso mediante el cual los futuros docentes sean capaces de crear valor en su profesión, desde una perspectiva individual pero también social, integrada en las comunidades con las que se relacionen.

Palabras clave: aprendizaje transformacional, diferencial, generatividad, prácticas dialógicas, tipos de cambio.

I. LA GENERATIVIDAD DESDE EL PLANTEAMIENTO DE ERIKSON COMO PUNTO DE PARTIDA

Erik Erikson introdujo una perspectiva del ciclo vital con su conocido modelo epigenético de ocho crisis vitales. De entre esas ocho tareas evolutivas, el estudio de la identidad es el que probablemente ha generado mayor número de investigaciones, gracias al trabajo precursor de James Marcia. No obstante, el estudio de la generatividad, impulsado inicialmente por autores como Dan McAdams, ha recibido igualmente un gran interés por parte de la comunidad investigadora. Después del estudio de la identidad personal, el estudio de la generatividad resulta la siguiente crisis del desarrollo más investigada. Podríamos resumirlo diciendo que la identidad es a los adolescentes lo que la generatividad supone para los adultos, algo que ya planteaban Zacarés y Serra (2011) cuando afirmaban que «el logro de la generatividad en la adultez puede ocupar el lugar conceptual central que en la adolescencia tiene la consolidación de identidad» (p. 75).

La generatividad era definida por Erikson como «el interés por establecer y guiar a la próxima generación» (Erikson, 1950, p. 267). Supone un interés por la siguiente generación, a la que se guía, se cuida o se busca beneficiar de algún modo, de forma que uno trasciende el propio interés personal. De manera integrada, Kim et al.

(2017) definen la generatividad como «aquella experiencia humana que contribuye y promueve tanto las vidas de los demás como la de uno mismo» (p. 5). En su modelo expandido al presentado por McAdams y St. Aubin (1992) incorporan dos variables a las ya conocidas de demanda cultural, deseo personal, interés generativo, compromiso, acción y narración: la ‘percepción’ y el ‘bienestar’. Como plantean estos autores «ayudar a otros puede incrementar la extensión de resultados vinculados al bienestar tales como la autonomía, la autoaceptación, el propósito y la satisfacción vital» (p. 7).

Sin ánimo de elaborar toda la investigación que se ha llevado a cabo sobre la generatividad (Bradley y Marcia, 1998; McAdams y St. Aubin, 1992) queremos enfatizar algunos aspectos relevantes para nuestra propuesta de trabajo en la asignatura de Educación para la Felicidad. Para eso nos vamos a centrar en la consideración especial que tiene el estancamiento y, sobre todo, la articulación de la generatividad a partir de la noción de legado.

Recientemente se ha investigado el papel del estancamiento, considerándolo una dimensión independiente, no reducible a la mera ausencia de la generatividad (Newton et al., 2020). Zacarés y Serra (2011) ya diferenciaban entre dos tipos de estancamiento: el transitorio-madurativo y el apático. El primero respondería más a una situación temporal, tal vez por no darse las condiciones ideales donde poder actualizar los propósitos de desarrollo personal, hacia uno mismo y los demás. El segundo sería más serio y estaría más conectado con crisis evolutivas previas, insuficientemente resueltas. En todo caso, un cierto nivel de estancamiento podría funcionar como una manera de tomar tiempo o distancia antes de implicarse nuevamente en diferentes proyectos generativos exclusivos como puede ser la crianza, u otros que se podrían compartir, como formar parte de una comunidad social, participar de manera activa en una organización política, o estar comprometido de manera más amplia con valores cívicos o de cuidado medioambiental.

La noción de legado logra articular la actividad generativa, entendido como aquello que dejas cuando mueres o cuando ya no estás presente, pero permanece (Newton y Jones, 2016). Existen tres

tipos de legado: el más común es el legado personal (significativo para uno mismo, normalmente relacionado con lo familiar, presente en el 82% de los participantes de su investigación), el legado ampliado o extenso (contribución al bien común, que va más allá de los intereses o relaciones personales, presente en el 61% de los participantes en su investigación) y el legado compuesto (combinación de los otros dos, presente solo en un 28% de los participantes). En una investigación más reciente (Newton et al., 2020) se mostró cómo no tener hijos incrementaba la posibilidad de interesarse por dejar un legado extenso, centrado en el bien común. Por el contrario, tener hijos o nietos se vinculaba exclusivamente por los legados personales. Pero más allá de esto, curiosamente, solo se evidenció una relación entre el estancamiento percibido y la menor probabilidad de expresar un legado compuesto. Las puntuaciones en generatividad no estaban relacionadas con la expresión conductual de ninguno de los tres legados. Solo el hecho de estar estancado estaba asociado negativamente a medidas de satisfacción vital. Como si la generatividad se diera por hecho, sentirse estancado en la vida, disminuía la probabilidad de querer dejar un legado (compuesto prioritariamente) y de sentirse satisfecho. No obstante, frente a una noción de generatividad basada en la acción desempeñada hacia otros, el legado supone una perspectiva aparentemente más pasiva, en cuanto a que tiene que ver con un producto ya acabado, con el que los demás tendrán o podrán relacionarse, aprovecharlo y utilizarlo para dar sentido a su propia experiencia personal. La noción de legado, como producto, trasciende si una persona se ha sentido estancada o generativa. Esto es así dado que el sentido del legado no lo proporciona quien lo deja, sino más bien quien lo recibe.

El trabajo de Whitbourne (2010) basado en el Estudio Longitudinal Adulto Rochester (RALS en las siglas en inglés), iniciado en 1966 con un grupo de 350 participantes, y mantenido hasta 2004, analiza el papel, que tiene «dejar un legado» desde una perspectiva más activa. Los participantes en su investigación que presentaban mayores puntuaciones en la variable realización personal, eran los que se habían implicado personalmente, invirtiendo su tiempo en

proyectos que ahora podríamos definir como legados ampliados, desvinculados de sus intereses particulares tales como actividades caritativas locales o proyectos educativos. Esta autora define legado de una manera muy similar a como hemos definido la generatividad: «el sentimiento de que lo que haces en tu vida genera una diferencia en los demás, particularmente en aquellas generaciones posteriores a la tuya» (p. 179). Ya la idea de implicarse en dejar un legado, con independencia de cómo sea recibido o interpretado, contribuye a que nos sintamos realizados. El contraste lo proporcionaban aquellos grupos de adultos que pese a tener familias, trabajos de éxito y ser respetados en sus comunidades, manifestaban que *les faltaba algo* para sentirse realizados.

Por consiguiente, algunas de las claves planteadas por la autora, respecto a que el legado genera un impacto en nuestro desarrollo. Primero, es que el legado coincida con tu *sistema de valores*. De nada sirve implicarse en actividades que no resuenen con lo que realmente te importa en tu vida. Segundo, que dichas actividades *puedan inspirar a otros*. Que tu actividad inspire a otros, no solo contribuye a que tenga sentido, sino que facilita que otras personas la continúen llevando a cabo a lo largo del tiempo. Al inspirar a otros, te conviertes en un modelo a seguir. Y para esto no es necesario una gran actividad, es suficiente con seguir lo que Whitbourne denomina minirutas de legado, que añaden valor: por ejemplo, al compartir una receta (manteniendo una conexión intergeneracional entre las personas que la cocinan) o pensar en aquellas personas que tuvieron una profunda influencia en ti, incluso cuando menos te lo esperabas, por ejemplo, tras compartir una conversación relevante en un momento delicado. El legado incluye «esa parte de ti que continúa en la mente de los demás» (p.185).

2. OTRAS CONCEPCIONES RELACIONADAS CON «LO GENERATIVO»

Como ya hemos visto, mencionar la generatividad nos remite enseguida al trabajo de Erikson. Sin embargo, otros autores, desde otras tradiciones teóricas o prácticas, han empleado también este

término desde una perspectiva más procesual. Más que centrarse en el contenido de actividades generativas, las siguientes perspectivas enfatizan cómo fomentar una modalidad especial de cambio.

2.1. Las distinciones clásicas de cambio variacional y transformacional

La investigación en Psicología del Desarrollo adopta la noción del cambio como un aspecto central. Sin cambios no se produce el desarrollo, pero no todo cambio implica desarrollo, como ya ejemplificó Overton (2006) al diferenciar entre cambio variacional y cambio transformacional³. Para este autor el cambio transformacional implica un cambio cualitativo en la forma, organización o estructura de cualquier sistema. El aspecto fundamental de este cambio es la emergencia de algo nuevo. Otra característica del cambio transformacional es que implica un cambio en la relación de la estructura que cambia con su entorno, de tal manera que el organismo progresivamente está menos dominado por las condiciones de la situación inmediata en la que se encuentre, al poder desarrollar una mayor capacidad de elección entre diferentes opciones, incrementando así su capacidad de autonomía (Valsiner, 2006). En este sentido, una persona con capacidad de reflexionar de manera abstracta posee más opciones que una persona que solo puede pensar de manera concreta. Del mismo modo, y teniendo en cuenta un modelo que describe diferentes etapas evolutivas como el de Erikson, una persona que hubiera integrado en la mediana edad sus crisis de desarrollo anteriores, en principio, sería esperable que pudiera afrontar sus retos cotidianos con un mayor nivel de complejidad y autonomía, en comparación con una persona que no hubiera integrado dichas crisis.

En contraste con el cambio transformacional, el cambio variacional consiste en «el grado en el que un cambio varía respecto a un estándar, una norma o un promedio» (Overton, 2006, p. 27). La

³ El término transformacional, planteado inicialmente por Overton y empleado posteriormente por otros autores, se vincula siempre a un tipo de cambio cualitativo, priorizado en nuestra perspectiva evolutiva.

mayor precisión de un niño que empieza a caminar, su incremento en el vocabulario, son ejemplos de este tipo de cambio más cuantitativo que cualitativo. El cambio variacional no supone un cambio en la estructura del sistema, solo una variación cuantitativa respecto a alguno de sus elementos constituyentes. Que un adulto se interese por las siguientes generaciones implicándose en la creación de una obra artística que pueda dejar cuando muera, y que este interés más centrado en sí mismo cambie a un interés más centrado en los demás, como podría ser participar en un programa de lectura para adultos, sería igualmente un ejemplo de cambio variacional, cambiando el énfasis de la modalidad de conducta generativa. Lo que supondría una novedad más propia de un cambio transformacional, sería la aparición en sí en un determinado momento, del interés generativo hacia los demás, trascendiendo los intereses y/o necesidades personales.

2.2. La información diferencial y su aportación a una concepción más compleja del cambio

Desde una perspectiva de tipos de información, tradicionalmente se ha asociado el cambio variacional con información analógica: aquellos procesos en los que los valores cambian mediante gradaciones continuas imperceptibles. Por ejemplo, variaciones en más o menos distancia, velocidad, madurez o valor de algo. El cambio transformacional, en cambio, ha sido normalmente asociado con información digital: procesos cuyos valores cambian mediante saltos discontinuos. Algunos ejemplos de estas discontinuidades lo proporcionan los diferentes modelos de estadios típicos en la Psicología del Desarrollo (por ejemplo, los estadios piagetianos: estadio sensomotor, pre-operacional, operaciones concretas, operaciones formales, operaciones post-formales; incluso las diferentes crisis planteadas por Erikson son un ejemplo de discontinuidad a lo largo del ciclo vital).

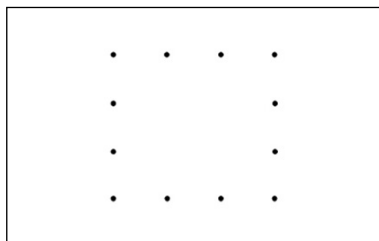
No obstante, el cambio transformacional incluye un tipo de información que no se suele incluir normalmente: el cambio diferencial (McWhirter, 2017). Este autor desarrolla este concepto

partiendo del trabajo llevado a cabo por Gregory Bateson. Bateson (1991) a partir de los experimentos psicofísicos de Weber y Fechner (1966 [1860]). Bateson recupera este trabajo para reconocer el descubrimiento de la noción de ratio y su conexión con la noción de diferencia. Una diferencia entre dos fenómenos o experiencias carece de dimensión, dado que lo que destaca y notamos es la ratio o comparación entre dichos fenómenos similares en algún rasgo (sea este peso, temperatura, sabor, o cualquier otra modalidad física que se pueda comparar sensorialmente). Al comparar por ejemplo dos objetos, se percibe la diferencia abstracta entre ellos, con independencia de si comparamos su peso, su temperatura, o la dimensión que se está contrastando. Dicha dimensión es irrelevante porque lo que predomina es el valor informativo de la comparación. En este sentido, la clave de la comparación no es física, sino que está basada en la diferencia construida.

McWhirter (2017) desarrolla estas ideas de Bateson distinguiendo la información diferencial de la información analógica (continuo sensorial) y de la información digital (la discontinua creada a partir de la anterior, mediante la cual podemos graduar e incluso compararla). Aun reconociendo el trabajo de Bateson, cuestiona que no describió cómo exactamente una diferencia se vuelve una diferencia ni cómo una diferencia genera otra diferencia. Para él, la noción de ratio es insuficiente, como queda ilustrado en el siguiente ejemplo: «si probamos dos cafés y el segundo sabe diferente del primero, no experimentamos un ratio, experimentamos ‘un sentido de diferencia’. El segundo café puede ser más caliente, más frío, más dulce, más amargo, más suave, más agradable, más satisfactorio y así indefinidamente» (McWhirter, 2017, p. 99). Para nuestra experiencia humana, las preferencias y los valores combinan para crear un sentido real de diferencia» (p. 104). Siguiendo con el ejemplo tenemos diferentes niveles de diferencia tales como (1) diferenciar un sabor como café; (2) tomar otro café y comparándolo notar que es más caliente/frío; (3) notar que es ‘demasiado’ frío / caliente; (4) mal / buen café; (5) no suficientemente bueno como para que lo llamemos café.

La información diferencial, de acuerdo con McWhirter (2017, p. 105) conecta la información analógica continua con la información digital-discontinua, generando algo nuevo, que actúa a otro nivel. La Figura 1, sirve para ilustrar estas nociones.

FIGURA 1. «DIFERENCIANDO»¹ LA INFORMACIÓN DIGITAL



Nota. «Differentialating» en el original (adaptado a partir de McWhirter, 2017, p. 106).

Cada punto sería un ejemplo de información digital, pero también de información analógica que podemos apreciar con una forma circular, que es lo que llamamos «punto». La figura que emerge al conectar los puntos entre sí es la información diferencial. No está ahí, pero resulta fácil experimentarla como «real». Para McWhirter (2017) las ideas son diferenciales, no tienen localización, ni sustancia. Como el amor y la depresión, nuestra identidad y la mente en sí. Una vez creadas estas estructuras diferenciales (el cuadrado en el diagrama) no necesitan de los elementos de los que surgen, el contenido, para mantenerse y generar una influencia. Por ejemplo, nuestra identidad se mantiene pese a todos los cambios de aspecto físico, de gustos, de ideología, de estatus social, de roles que experimentemos a lo largo de la vida.

2.3. Tipos de intervención en relación con los tipos de cambio e información

Si relacionamos los tres tipos de información (analógica, digital y diferencial) con los tipos de cambio variacional y transformacional, podemos identificar con más detalle cinco tipos de cambio (Iborra

et al., 2008; McWhirter, 2000a, 2000b, 2001): cambio de mantenimiento, remediativo, generativo, de aprendizaje vital y desarrollativo (ver Tabla 1 para un resumen).

El primer tipo de cambio, el de *mantenimiento*, se vincularía a cambios variacionales y analógicos. Lo podríamos definir como todo aquel cambio que hacemos para mantener un sistema o estructura determinada en funcionamiento, que no afecta a su naturaleza. Por ejemplo, el cuidado de salud básico de una persona, los hábitos de relación y conexión social, el cuidado cotidiano de una relación de pareja, el trabajo cotidiano para mantener en condiciones el funcionamiento de un objeto cualquiera (como un coche, un ordenador, una casa, etcétera). Cuando descuidamos dicho mantenimiento, nos alejamos del nivel óptimo de funcionamiento de un sistema. Es entonces cuando puede aparecer la necesidad de llevar a cabo un cambio remediativo, por la aparición de algún tipo de problema.

El cambio *remediativo* trata de «remediar», «resolver», «solucionar» una situación para regresar a la situación anterior que quedó interrumpida o alterada por dicho problema. Esto podría ser una avería en un coche, la aparición de un conflicto con una pareja, un amigo o diferentes departamentos de una organización, una enfermedad o un síntoma que interrumpa la actividad cotidiana de una persona, etc. Este tipo de cambio se asocia a la información digital, en cuanto a que se establece una diferencia clara entre la situación problemática y la situación anterior a la que se pretende volver. Las intervenciones basadas en la modificación de conducta (Meichenbaum, 2017) o de terapia breve centrada en el problema (Aiguabella et al., 2018; Fisch et al., 2003) serían un ejemplo de este tipo de cambio.

Si se resuelve la situación, pero nada más cambia, volveríamos al estado anterior, ya mencionado. Una persona podría tener algún tipo de infección o lesión que, tras ser tratada, llevaría a la persona a la situación previa, sin que nada cambiara realmente. Ahora bien, si la situación problemática hubiera generado algún tipo de aprendizaje o reorganización interna más compleja en el sistema, nos encontraríamos en el cambio asociado al *aprendizaje vital*. Uno

aprende de una situación determinada, para obtener un conocimiento más complejo acerca de cómo funciona la salud personal, las relaciones humanas, la adaptación entre las diferentes unidades de una empresa, etc. En este caso de cambio de aprendizaje vital, se genera un tipo de información diferencial que puede generar cambios en las expectativas acerca de qué es apropiado, esperable, normal, valioso, importante o pertinente. Uno cambia el «estándar» usado a la hora de interpretar ciertas situaciones, lo que puede incluir nuevos valores, principios, hábitos, creencias, o conductas. Cualquier intervención que generara una reflexión personal sobre una situación determinada afrontada o resuelta, podría incluir cuestiones de este cambio de aprendizaje vital (McWhirter, 2001). En el contexto del aprendizaje transformacional (Hoggan, 2016) se concretan dichos cambios como un cambio en la visión que se tiene acerca del mundo (asunciones, creencias, actitudes y expectativas), dando lugar a una perspectiva más compleja.

A diferencia de los anteriores tipos de cambio, el *cambio generativo* se caracteriza por la inclusión de un cambio inicial, con independencia de cualquier problema que pudiera surgir o no. En sí se relaciona con un cambio sutil en la posición inicial con la que se afronta o interpreta una situación dada (Iborra et al., 2008; McWhirter, 2001). Por ejemplo, una persona puede sensibilizarse sin necesidad de ningún problema de salud, por cuidarse más a partir de cumplir cierta edad, generando nuevos valores, hábitos de compra, tipo de cocina realizada o ingredientes usados. Igualmente, en el dominio de las relaciones interpersonales, se podría pensar que es en los conflictos donde realmente uno aprende acerca de las limitaciones y potencialidades de uno mismo y los demás. De esa manera, entendiendo los conflictos no solo como inevitables sino como necesarios, se podría cambiar la manera de interpretar y reaccionar ante cualquier discusión social en la que se participara. En vez de evitar los conflictos se podría atender a los mismos, con curiosidad para aprender algo de ellos. Esta intervención en vez de plantear volver a una situación anterior transforma lo que es esperable en una situación, incrementando sus posibilidades. En este sentido, este tipo de

intervención trasciende la situación particular, generando un nuevo estándar de qué es lo esperable. La información protagonista en el cambio generativo es como con el aprendizaje vital, la información diferencial, cuya influencia se notaría en la predisposición inicial ante una situación determinada, interpretada desde dicha predisposición inicial mantenida consciente o inconscientemente. En el contexto de la intervención terapéutica, podríamos encuadrar aquí las intervenciones de terapia breve centrada en la solución (de Shazer, 1986) así como gran parte de las prácticas dialógico-colaborativas (Anderson, 1999).

Por último, las intervenciones de *cambio desarrollativo* tratarían de fomentar un cambio más complejo en la cualidad de la organización personal de un sistema (individual, organizacional) en su proceso de adaptación a las demandas del contexto en el que se encuentre. Así en el contexto del aprendizaje transformacional (Hoggan, 2016) se concretan dichos cambios como un cambio en la visión que se tiene acerca de uno mismo, por ejemplo, por cómo nos situamos en relación a los demás, incluso viéndonos a nosotros mismos no dependiendo de los demás, sino modulados dinámicamente en interacción con los demás (Gergen, 2009; Kegan, 2003). Cambios en el sentido de responsabilidad personal, incluso en la visión de uno mismo en función de las propias narrativas, autoconocimiento, cambios de propósito vital, de epistemología o manera de concebir cómo damos sentido a nuestra experiencia (Kegan, 2000).

TABLA I. TIPOS DE CAMBIO EN FUNCIÓN DE LA INFORMACIÓN, EMOCIONES, INTERVENCIONES ASOCIADAS Y TIPO DE APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL

Cambio	Información involucrada	Intervención	Tipo de aprendizaje transformacional
Mantenimiento	Analógica	Modificación de conducta.	No se produce.
Remediativo	Digital	Modificación de conducta. Terapia breve centrada en el problema. Terapia cognitiva	No se produce.
Generativo	Diferencial	Terapia breve centrada en la solución. Acercamientos colaborativos y dialógicos.	Cambios en el sí mismo, en la epistemología, en la ontología.

Aprendizaje vital	Diferencial	Prácticas reflexivas.	Cambios en la perspectiva vital.
Desarrollativo	Diferencial	Aprendizaje transformacional, intervenciones desarrollativas.	Cambios en la capacidad (orden de conciencia, espiritualidad, desarrollo cognitivo).

3. EJEMPLOS DE TIPOS DE CAMBIO ASOCIADOS CON LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PARA LA FELICIDAD

¿Cómo aprovechar todo lo que sabemos acerca del cambio y el desarrollo en nuestros contextos cotidianos? ¿Es posible vivenciar estas nociones teóricas de una manera integrada? Lo que planteamos es que a lo largo de un cuatrimestre es posible experimentar y promover diferentes tipos de cambio, por ejemplo, en función del tipo de información que se esté utilizando.

Las distinciones planteadas anteriormente son útiles en cuanto pueden facilitar un proceso de aprendizaje transformacional en la asignatura de Educación para la Felicidad (o en cualquier otra asignatura o contexto de aprendizaje). Esta pretende explorar qué significa la felicidad en el contexto de la Educación Formal (centrados en todos los niveles educativos, desde infantil y primaria, hasta la universidad) e Informal (ámbitos no formales como el aprendizaje artístico en una escuela de teatro, el desarrollo de proyectos educativos en museos u otras asociaciones, el desarrollo de la actividad física por medio de la práctica del karate en una escuela de barrio, proyectos de educación feminista en un instituto de mujeres y educación).

La mejor manera de entender cómo llevar a cabo esta integración la proporciona nuestra propuesta de trabajo final: la construcción de un legado llevado a cabo por el grupo. Después de haber atendido a lo largo de varios meses cómo varios profesionales dan sentido a su trabajo, los alumnos tienen que decidir grupalmente cómo dar sentido a su experiencia de aprendizaje. Durante dos sesiones de tres horas, pueden llevar a cabo dicha tarea. La única propuesta que hacemos es generar un marco para dicha actividad: lo que hagan

puede ser, no está garantizado, su legado en la asignatura. Al usar el término legado estamos tratando de trascender el típico trabajo final de cualquier asignatura. La palabra legado trata de hacerles pensar en el rastro que van a dejar de ellos mismos, cómo van a estar conectados no solo con los alumnos anteriores, sino también por los que están por venir. La tarea no sirve solo para finalizar una asignatura, sino que es un desafío para que logren expresarse como grupo, haciendo algo original, que represente su aprendizaje y su deseo de contribuir al aprendizaje y la formación de otros estudiantes.

La propuesta como tal es un ejemplo de intervención generativa, en dos sentidos. Por un lado, por el contenido. Como ya vimos, el legado constituye una excelente oportunidad de reflexionar acerca de cómo cuidar a las siguientes generaciones, dando sentido a la propia experiencia propia. El legado conduce a que vayan más allá de sí mismos, para centrarse en los otros que vendrán. Normalmente es en la segunda de las dos sesiones cuando pueden conocer los legados de sus compañeros, una vez ya han decidido una propuesta de acción. En esa sesión ya pueden comparar las propuestas previas con la suya y tener aún cierto margen de maniobra para comprometerse con su decisión o introducir modificaciones. Es el momento donde están aprendiendo de manera más relevante de sus compañeros procedentes de promociones previas. Relevante porque es muy fácil establecer conexiones con su propia experiencia en ese momento de la asignatura, identificando qué tienen en común, pero también en qué difieren.

El segundo sentido que hace que esta propuesta de llevar a cabo un legado sea generativo es más procesual, al introducir un cambio en su manera de atender de entrada a la tarea. No es una actividad cualquiera, como tantas que han hecho durante la carrera. La actividad trasciende la individualidad por el grupo; trasciende la mera descripción o reflexión de lo aprendido porque hay que hacer algo con dicha descripción o reflexión; por último, la actividad es un ejemplo de su conexión con algo más grande que su promoción, como son las promociones pasadas y futuras. Como cambio generativo se modifica la predisposición inicial a atreverse

a hacer algo creativo, conjuntamente, pero limitado en principio a dos sesiones. El contenido y el proceso de la tarea quedan pues integrados de entrada.

Cualquier persona que entrara en clase durante esta primera sesión final, encontraría a un grupo de unos 20-25 alumnos sentados en círculo conversando de manera animada. Solo hay una conversación, en la que todos participan escuchando y conversando por turnos. Los profesores están también sentados en el círculo, pero solo escuchan, tratando de no influir directamente. La primera parte de esta conversación está llena de propuestas, ideas que se van descartando, comentando, evaluando, integrando, conectando entre sí. Es normal que una persona proponga algo y luego haya un silencio, mientras se evalúa lo planteado, normalmente para descartarlo. Se bordea el fracaso continuamente. Cada vez hay menos tiempo y todavía no hay ninguna idea que sobresalga. Es común centrarse en qué tipo de actividad hacer, pero no su contenido o las razones y propósitos de dicha actividad. Hagamos un video, cojamos una caja y llenémosla con algo importante para nosotros, decoremos toda la facultad con carteles, hagamos una *performance* para llamar la atención. Cuando ya hay ciertas ideas que van imponiéndose, bien porque han sido consensuadas o porque se han decidido por algún sistema de votación, los profesores solemos intervenir. Nuestra intervención es corta y pretende ser poco intrusiva, aunque busque el mayor impacto posible. Normalmente reflexionamos en voz alta acerca de lo que estamos observando, sobre las posibles carencias e incluso dificultades del proyecto que se quiere desarrollar. Solemos plantear si son poco atrevidos, si son muy cómodos al plantear una tarea académica con escasas repercusiones en su mundo cotidiano, preguntamos qué están priorizando, qué quieren conseguir. Atendemos a su dinámica grupal para notar quién participa y quién no, para que haya espacio para todas las voces. Con el tiempo vamos consiguiendo ser más respetuosos. En ningún caso decir qué tienen que hacer o no, al fin y al cabo, es su proyecto, no el nuestro, aunque también formemos parte de él. En la última promoción, como si de un equipo reflexivo

se tratara (Andersen, 1994) interrumpimos su conversación para que escucharan nuestra conversación sobre ellos, dejándoles así libertad para interpretar lo que fuera más relevante para ellos. El efecto de nuestra intervención suele ser devastador. Escucharnos suele generar una crisis. Todo lo decidido hasta ese momento se revisa, se cuestiona, a veces se descarta y se vuelve a empezar, pero desde otra perspectiva. Esa interrupción, de nuevo es un ejemplo de cambio generativo. No pretende solucionar nada, solo aportar nuevas posibilidades que no se estaban contemplando. Entonces siguen con la tarea, que de nuevo cambia sutilmente, dando lugar normalmente a propuestas más complejas e integradoras.

Tras cinco años observando este tipo de tarea, los profesores entendemos que da igual el legado concreto que realicen. Ante todo, nos importa el legado vivo del grupo trabajando unido, siguiendo un mismo propósito, que va además cambiando. Aun así, es cierto que tenemos nuestras preferencias, nuestras ideas propias acerca de lo que se podría hacer. Es imposible no comparar las diferentes propuestas con todas las propuestas del pasado y todas las posibles propuestas del futuro. Las diferentes propuestas de legado han ido variando con el tiempo, adaptadas al contexto en el que se han desarrollado. La primera promoción era un grupo pequeño de diez personas. Fue con ellos con quienes tuvimos la idea de dejar un legado a los futuros compañeros. Su propuesta fue un cofre lleno de objetos personales valiosos, por lo que representaban. A su vez, había mensajes directos para los estudiantes futuros e incluso instrucciones precisas acerca de cuándo presentar dicho cofre. El segundo grupo decidió rodar un video que simbolizara su paso por la asignatura.

El tercer grupo tras mucho vacilar decidió crear un periódico del futuro, contando noticias extraídas de lo aprendido en las diferentes sesiones, como ejemplo de situaciones inspiradoras, de cambios que se podrían llevar a cabo. Las noticias de dicho periódico eran trasladadas a cartulinas, carteles, objetos que se podían diseminar por la facultad, para que los estudiantes se encontraran con ellos. El cuarto grupo llevó a cabo esta tarea virtualmente, influidos por el confinamiento que tuvo lugar en España entre mediados de marzo

a principios de junio de 2020. En dicho contexto grabaron un video donde salían todas (profesores incluidos) bailando una canción que fue elegida como la que mejor representaba el momento que estaban viviendo, terminando con grupos de alumnos que iban uniendo letras para formar los principales valores que habían estado siguiendo. El quinto y hasta ahora último grupo, tras adoptar un nombre colectivo «somos huella», creó una cuenta en Instagram donde poder compartir frases significativas, que, a modo de semillas reflexivas, hicieran pensar o a cambiar de actitud, a cualquiera que las leyera.

La siguiente cita muestra la experiencia grupal de decidir qué legado dejar a los futuros alumnos de la asignatura.

Éramos nosotros solos decidiendo la evaluación, y fue curioso ver a toda la clase en círculo, debatiendo, dialogando, organizando, dando nuestra opinión, tomando notas, mirándonos a la cara...con personas que, de primeras en las primeras clases, incluso en todo el año no habíamos sido capaces ni de mirarnos ni de preguntarnos nada, y ahí estábamos todos en círculo decidiendo algo, todos con un mismo objetivo, y para mí sinceramente me gustó mucho la sensación que quedó. Lo importante de generar un valor a lo que hacemos y dejar un legado a futuros estudiantes que continuarán en la asignatura los años próximos fue algo interesante de experimentar y se pudo observar al grupo mucho más unido de lo que a lo largo del año, incluso la carrera, había apreciado.

Desde nuestra perspectiva como docentes todas las propuestas de legado han fracasado en su intento de impactar en su contexto inmediato, dentro de lo que era posible. Al mismo tiempo, todas las propuestas constituyen un éxito en sí mismas, al representar un ejemplo concreto de una promoción concreta en un contexto histórico muy diferente. Volviendo a Newton y Jones (2016) entendemos que predominan los legados personales, acotados por las necesidades expresivas de cada uno de los grupos, como si se comunicaran a sí mismos/as que es importante para ellos/as, tomando como excusa que se lo cuentan a los futuros estudiantes (‘el cofre de los valores’ primera promoción; ‘los videos’ de la segunda y la cuarta promoción). Los grupos tres y quinto ilustran un cambio a esta tendencia

de proponer un legado personal. Ambas promociones trataron de trascender los límites de la clase, de su grupo para influir en un contexto más amplio: la facultad en la tercera promoción (con sus noticias inspiradoras del futuro diseminadas por diferentes pasillos y lugares de la facultad de educación) y la facultad, lugares de la ciudad y las redes sociales en el caso de la quinta promoción. Los legados de estas dos promociones podrían interpretarse como legados compuestos, al integrar legados personales como grupo, dirigidos a sí mismos, pero también incluyendo a otros alumnos (tercera y quinta promoción) y a otras personas más allá del contexto de la universidad (quinta promoción). Hasta el momento no hemos tenido un ejemplo exclusivo de legado ampliado, que es probablemente el que más se acercaría al interés que tenemos los propios docentes.

4. PRODUCTOS DIFERENCIALES RESULTANTES DE PARTICIPAR EN LA ASIGNATURA Y PROPORCIONAR UN LEGADO

Los profesores puede que nos preguntemos si nuestros alumnos cambian tras pasar por una de nuestras asignaturas. Y si cambian, ¿qué cambian? ¿cómo cambian? ¿Puede la experiencia de una asignatura que finaliza con la creación conjunta de un legado generativo introducir cambios en los alumnos? Si es así, ¿qué tipo de cambios podríamos esperar?, e incluso más allá, ¿cómo podríamos explicar dichos cambios?

Podríamos esperar en una asignatura al menos un tipo de cambio: el aprendizaje de nuevos conceptos, la adquisición de nueva información, el desarrollo de ciertas habilidades o competencias. En nuestro trabajo en la asignatura de Educación para la Felicidad nos proponemos esto, pero también algo más. ¿Es posible conseguir algo que vaya más allá de un cambio variacional, traducido en más información, más conocimientos o más competencias? ¿es posible conseguir un cambio transformacional ligado a cierta sensibilidad generativa?

Desde la perspectiva del aprendizaje transformacional (Mezirow, 2000) se plantea la posibilidad de generar este tipo de cambio en el contexto educativo. Hoggan (2016) define el aprendizaje transformacional como aquellos procesos «que resultan en cambios

significativos irreversibles en la manera en la que una persona experimenta, conceptualiza e interactúa con el mundo» (p.71).

Más recientemente, Hoggan (2020) discute tres maneras diferentes mediante las cuales los educadores pueden considerar el aprendizaje transformacional en su práctica. La primera es un acercamiento prescriptivo, que busca transformar a los alumnos (a los otros) de una forma deliberada. Este procedimiento presupone que el educador posee una visión del mundo que es 'correcta'. Mezirow (1978) ya alertaba sobre lo cercano que está este acercamiento al adoctrinamiento. Como plantea Hoggan (2020) es muy diferente tratar de transformar a un grupo de alumnos a sostener una visión del mundo determinada (lo que equivaldría a una acción instrumental) con tratar de implicar a los alumnos a examinar, junto a los docentes, su propia visión del mundo (equivalente a una acción comunicativa). Todo lo que no implique negociar libremente significados, resultaría inapropiado desde una perspectiva educativa propia de una sociedad democrática plural y participante. Es importante recordar que solo cuando los estudiantes se sienten respetados, escuchados y validados en sus maneras de dar sentido al mundo, es cuando pueden estar dispuestos a evaluarse a sí mismos (Kegan, 1982).

El segundo acercamiento implica fomentar procesos transformacionales. Se trataría de «fomentar las habilidades y los hábitos mediante los cuales los aprendices argumentan, negocian sus propósitos, sus valores, sus significados, para ser más críticos con sus asunciones, de tal modo que se vuelvan más capaces de participar libremente en un discurso» (Hoggan, 2020, p. 301). El énfasis, pues, no está en el contenido que se transforma, sino en los procesos necesarios para que dicha transformación tenga lugar. Este tipo de aprendizaje iría más allá del meramente instrumental, para tratar de conseguir efectos duraderos de cierto impacto.

Por último, el tercer acercamiento se denomina adaptativo, consistente en reconocer que las circunstancias que están viviendo ya los alumnos, probablemente les transforme, y por tanto, ante todo, solo queda proporcionar el apoyo y la guía necesaria para facilitar el proceso, por ejemplo cuando estudiantes que proceden de

ambientes limitadores (de pobreza, en situaciones de inmigración) tienen la oportunidad de acceder a un contexto de educación superior (Hoggan, 2019) o cuando se afrontan situaciones vitales muy estresantes como una enfermedad o una pandemia (Hoggan, 2014).

En el marco de nuestra asignatura, enfatizamos el segundo acercamiento al aprendizaje transformacional, centrado en fomentar procesos transformacionales. Por tanto, no enfatizamos un contenido específico en la asignatura, sino la experiencia variada de un grupo de profesionales de la educación, dando sentido a su profesión en diferentes contextos de práctica. Por eso es igualmente importante dejar la libertad de que finalmente sea el propio grupo, quien decida cómo construir un legado, a partir de lo que consideren más relevante, en función de su experiencia de aprendizaje. Aquí coincidimos con Erikson (2004) cuando plantea que, a la hora de enseñar generatividad, es más apropiado educar «cómo pensar» que en contenidos concretos en los «que pensar».

Uno de los procesos que enfatizamos en la asignatura es la de atender a un grupo de profesionales, que puedan servir de modelos de referencia para todos nosotros, de tal manera que sirvan no solo de ejemplo, sino también como marco de inspiración, generando una dirección a la que tender. Las siguientes citas ejemplifican en qué se fijan los alumnos, al participar en las diferentes sesiones con los profesionales, enfatizándose una serie de valores que se infieren desde una experiencia práctica concreta:

¿Qué hace distinto este taller de otro? me pregunté al terminar la sesión, sin duda la pasión que desprende quién lo lleva a cabo, acabé concluyendo. Esa pasión que transmite al realizarlo, y que sin duda es fruto de creer en sus ideas, esas que poco a poco ha ido dando forma, y que han acabado dando resultados motivadores.

La influencia de los diferentes ponentes es clara en esta cita:

Personalmente, me ha inspirado y me ha hecho ver la importancia de sacar adelante cualquier idea que considere necesaria y adecuada que se me pueda ocurrir en el futuro sin que mis

miedos me frenen a hacerlo posible y me ha motivado aún más para querer dedicarme profesionalmente a la educación.

El interés generativo queda claro en la siguiente cita, que evidencia que en ningún caso los modelos planteados están idealizados y planteados desde una perspectiva edulcorada o descontextualizada.

Me ha parecido muy acertado que esta haya sido la última ponencia, porque hasta el momento nadie nos había hablado (o al menos no tan profundamente) de lo difícil que pueden ser las cosas al principio; de lo frustrante que puede llegar a ser no encontrar gente como tú que quiere hacer las cosas de una forma distinta y sin conformarse; de lo complejo que puede ser organizarse y de la realidad que muchas veces existe entre los compañeros maestros.

De los tipos de cambio transformacional planteados por Hoggan (2016), encontramos ante todo cambios ligados a una nueva perspectiva del mundo/ontología y la relativa a cambios en uno mismo. Los cambios en la perspectiva del mundo afectarían a nuevas creencias, valores, expectativas y asunciones, muchas veces integradas en cambios personales más complejos. Un ejemplo de esto lo podemos apreciar en esta cita, donde un alumno explicita un trabajo de autorrevisión llevado a cabo:

Me di cuenta de que llevo una vida feliz, pero sin sentido, (...) no le veo sentido a mi vida en muchos aspectos, porque estoy más preocupada por llevar una vida agradable y alejada del dolor, por lo que me doy cuenta de que, si quiero llegar a lo que de verdad haga de esta una vida plena y con sentido, debo arriesgar y luchar, moverme. Y sé que para llegar a ese sentido hay que pasar por momentos que no son agradables, que no son felices, pero a la larga se podrá mirar atrás y estar orgullosa de lo que se ha conseguido con esfuerzo y dedicación.

La cita incluye nuevos valores (esfuerzo, dedicación) fruto de un proceso de construcción de sentido de su propia vida, motivada por un proceso de toma de conciencia de qué significa ser feliz, que a su vez puede dar lugar a una nueva actitud vital. Las experiencias

de toma de conciencia son importantes en el proceso de aprendizaje para generar este tipo de cambios, cuyo contenido, en el siguiente ejemplo, presupone una vez más, un deseo generativo de cuidado hacia los demás:

Lo primero es darnos cuenta de nuestro poder para cambiar aquello negativo en nuestro entorno, después reflexionar sobre ello y, más tarde, actuar para reflexionar después sobre los resultados y posibles mejoras.

Un buen ejemplo de cambios en uno mismo queda reflejado en la siguiente cita:

El otro día comentaba con mis compañeras que en este momento sentía que pensaba distinto. Creo que sin esta asignatura no habría llegado a este punto. Esta asignatura me ha dado las riendas de mi vida de nuevo, con todas y cada uno de sus aprendizajes y, siento que, por ello, soy feliz, porque soy yo la que decide, soy yo la que es consciente de los límites que me estoy poniendo y soy yo la capaz de derribarlos.

Estos aspectos que cambian tienen que ver con la actitud que tienen los alumnos, que consideran la importancia de cambiar ellos mismos primero, si pretenden realizar un cambio en su entorno. Cambios además muy relacionados con su futura actividad en un contexto educativo:

Esta asignatura también me ha enseñado a pensar y valorar aquellas cosas que nos hacen felices o no, e incluso ver aquellas cosas que no como una oportunidad para hacerlo. Bajo mi punto de vista, no creo que esta asignatura vaya a influir solo en un contexto meramente académico, sino que va a trascender a los diferentes contextos que se dan en mi vida. Y hablo desde mis 26 años (...) Enseñarnos a aprender a ser felices es importante, porque es indispensable ser feliz para disfrutar de nuestra vida. ¿Y cómo? Pues, en primer lugar, hacer conscientes a los alumnos de qué cosas les hace felices y cuáles no. Y a partir de ahí, cada alumno irá hallando su propio camino (...) ¿cómo? Pues creo que la respuesta está en el diálogo y la escucha activa. Y estos dos términos sí que han de ir juntos indispensablemente.

El final de la cita dirige la atención no solo a qué cambia, sino a cómo cambia. Esta participante en la asignatura menciona uno de los procesos fundamentales llevados a cabo: un proceso dialógico de carácter colaborativo (Anderson, 1999). Justamente, al referirse a este tipo de diálogo, es habitual usar una nueva acepción del término generativo, en este caso para referirse a la capacidad de generar posibilidades, significados, sobre todo cuando el espacio conversacional que se crea es genuino y todos participan escuchando al otro, con un sentido de presencia radical (Mcnamee, 2015) que reafirma a todos los que participan en el proceso conversacional.

Anderson (1999) plantea como premisa de trabajo que el diálogo es esencial en el proceso de aprendizaje, sobre todo en procesos que tratan de promover 'llegar a ser'. El diálogo colaborativo no es una metodología ni una técnica, es una postura filosófica. Adoptarla, supone para nosotros, otro ejemplo de cambio generativo, en el sentido de plantear un cambio en nuestra predisposición desde la que nos situamos, desde la que actuamos, escuchamos, preguntamos. Otra premisa planteada por Anderson es que el diálogo es inherentemente generativo, dado que «la transformación ocurre en el diálogo y a través de él» (p. 321). El diálogo genera posibilidades, introduce novedades y genera además un contexto de relaciones, que da sentido a lo que ocurre. El acto educativo queda en ese sentido contextualizado colaborativamente por el diálogo. Además de generar novedades, el diálogo proporciona situaciones de incertidumbre e inseguridad, porque supone un proceso genuinamente abierto, donde cada participante tiene una responsabilidad de contribuir a la calidad de lo que ocurre.

Pero aparte de este carácter dialógico y colaborativo, otro proceso consiste en crear diferencias que generen una diferencia, o como vimos, más allá de información digital, incrementar la probabilidad de que haya disponible información diferencial. Como vimos (McWhirter, 2017) la información diferencial surge de, entre otros, procesos sutiles de comparación y contraste. La secuencia seguida en la asignatura permite establecer comparaciones. Algunas las realizan los alumnos espontáneamente, por ejemplo cuando

perciben que la asignatura es diferente a otras asignaturas, o que la relación que mantienen con sus compañeros va cambiando progresivamente, en la medida en que va surgiendo una estructura como grupo, o que la relación que mantienen entre sí y con los docentes es también diferente a la de otras asignaturas, o cómo se perciben a sí mismos a lo largo del tiempo, comparándose con cómo estaban al comienzo de la asignatura y al final. Más allá de esta información diferencial espontánea, en la estructura formal del curso planteamos explícitamente varias situaciones que podríamos identificar como «diferenciadoras» (siguiendo a McWhirter).

Generalmente introducimos en la secuencia de las sesiones dos momentos en los que poder revisar lo hecho hasta el momento. La primera revisión tiene lugar normalmente en la sexta o séptima sesión, cuando ya han venido al menos tres profesionales a compartir su experiencia. La segunda suele anteceder las dos últimas sesiones donde planifican y llevan a cabo el proyecto del legado. Esas sesiones son importantes para compartir experiencias, comprobar lo similar y diferente de los aprendizajes de los compañeros con el propio, dar la oportunidad de contribuir al aprendizaje de los compañeros y algo muy importante, experimentar el tipo de práctica dialógica colaborativa que será tan importante en las últimas sesiones. Además, estas sesiones permiten comparar las sesiones previas, compararse a uno mismo a lo largo de las mismas, notar cómo va evolucionando el grupo, comparar la segunda sesión de integración con la primera, etc. Sería un momento de reconocer las diferencias que hayan tenido lugar a lo largo del proceso, de tal modo que puedan notar que son alumnos implicados en un proceso de llegar a ser o convertirse en un profesor generativo, capaz de crear valor en el contexto en el que se encuentre.

5. CONCLUSIONES

El estudio de la generatividad fue introducido por Erik Erikson, pero tiene recorrido más allá de él. La generatividad puede seguir siendo concebida como una tarea del desarrollo propia del adulto

que ha llegado a la mediana edad, interesado no ya en sí mismo, su pareja o su círculo inmediato, sino en su comunidad o sociedad en un sentido más amplio. Interesarse por los demás, pensar en cómo contribuimos a la sociedad de la que formamos parte, es parte de este concepto de lo generativo. Y el contexto educativo, en este sentido, es un contexto intrínsecamente generativo, al formar a futuros docentes o maestros, profesionales cuya función fundamental reside justamente en tratar de hacer una diferencia en la vida de sus alumnos, contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. La docencia resulta una profesión netamente generativa y por eso consideramos que preparar esta tarea forma parte de nuestro trabajo formando a futuros docentes. Formar a jóvenes adultos para que estén predispuestos a valorar el hecho de ser docentes generativos, frente a un tipo de docente más instrumental o instalado en una idea de la profesión más centrada en la técnica, como un mero transmisor de un currículum. Ser docente incluye la posibilidad de influir y hacer una diferencia en los alumnos, en formar parte de un puente generacional de profesores y alumnos, conectados por una misma tarea basada en el valor del cuidado por los demás. Y esta «perspectiva generativa» puede ser sembrada ya en la formación inicial de los docentes, para que vaya dando sus frutos progresivamente. Al menos es uno de nuestros propósitos que hemos tratado de ilustrar con nuestra asignatura de Educación para la Felicidad, donde el valor de ser generativo es una de nuestras orientaciones básicas.

Como síntesis de lo anterior, para ser generativo como docente y en general consideramos muy importante diferenciar varias acepciones: Una primera acepción consiste en trabajar la generatividad como *contenido en sí*, no solo conociendo la generatividad como concepto teórico iniciado por la tradición eriksoniana, sino también reconociéndolo en las historias de profesionales que tratan de dar sentido a su labor cotidiana, trabajando con otras personas. La segunda acepción consiste en trabajar la generatividad como *proceso*, enfatizando cómo somos capaces de predisponer, de atender de entrada una situación, de fomentar una perspectiva desde la que construir sentido a lo que hacemos. Desde aquí resulta importante

comprender los tipos de cambios que podemos favorecer, mediante la organización de lo que hemos definido como información diferencial. Generar cambios en nuestras creencias, en nuestros valores, en nuestras asunciones básicas, en nuestra manera de atender y dar sentido a nuestra experiencia es también una parte fundamental del proceso de ser generativos, de ir más allá de una situación determinada, sea la que sea. Por último, la tercera acepción implica ser capaces de crear un *contexto colaborativo*, mediante procesos dialógicos horizontales, genuinos, donde nos podamos manifestar en una actividad de creación de valor colectivo, nutrido de lo que decimos, pero también de lo que callamos. Atendiendo a la importancia de la palabra y del silencio, de la acción y de la quietud.

Estas tres acepciones de la generatividad como contenido, como proceso y como contexto pueden dar lugar no solo a un aprendizaje relevante en nuestros alumnos (y en nuestro aprendizaje como profesores) sino también a cierta experiencia de cambio transformacional, en nuestras expectativas y valores, en nuestra conciencia acerca de cómo creamos dichas expectativas y valores, en definitiva, en nuestra propia epistemología personal. Las nociones de cambio generativo, de aprendizaje vital y cambio desarrollativo resultan útiles para diferenciar algunas opciones en estos procesos de aprendizaje y transformación que podemos empezar a fomentar. Ser generativo tiene que ver con las conductas que una persona hace, con las tareas en las que está comprometido, pero también con su actitud o predisposición a la hora de llevar a cabo cualquier tarea. Por tanto, ser generativo es una manera de crear valor en las diferentes circunstancias en las que nos encontramos, lo que contribuye al sentido que encontremos a nuestra vida personal y profesional. Durante dicha vida profesional puede que atravesemos momentos de estancamiento, de desconexión entre lo que hacemos y nuestros valores personales, incluso de una desconexión más sutil consistente en por qué dejar de crear valor a partir de lo que hacemos solos o con otros. Identificar estos momentos y ser conscientes de nuestra responsabilidad a la hora de crear valor individualmente y con los demás, es uno de nuestros propósitos en la asignatura. Esperamos

con este capítulo haber contribuido a mostrar cómo ser conscientes de las posibilidades de la generatividad en nuestra vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Aiguabella, A. K., Sastre, L. S., Arnal, G. D. y Schlanger, K. (2018). Terapia Breve-Resolución De Problemas/MRI y Terapia Cognitivo-Conductual. Una comparación sucinta de modelos. *Revista de Psicoterapia*, 29 (110), 273-286. <https://doi.org/10.33898/rdp.v29i110.214>
- Andersen, T. (1994). *El Equipo Reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Gedisa.
- Anderson, H. y Colapinto, J. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque posmoderno de la terapia*. Amorrortu Editores.
- Bateson, G. (1987 /1972). *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Jason Aronson.
- Bateson, G. (1991). *A sacred unity: Further steps to an ecology of mind*. Harper San Francisco.
- Bradley, C. L. y Marcia, J. E. (1998). Generativity-stagnation: A five-category model. *Journal of Personality*, 66 (1), 39-64. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00002>
- De Shazer, S. (1986). *Claves para la solución en terapia breve*. Paidós.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E. y Berg, I. K. (2021). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Routledge.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Erikson, K. (2004). Reflections on generativity and society: a sociologist's perspective. En D. P. McAdams y E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development* (pp. 51-61). APA.
- Fisch, R., Weakland, J. y Watzlawick, P. (2003). *Cambio: formación y solución de los problemas humanos*. Herder.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Hoggan, C. (2014). Insights from breast cancer survivors: The interplay between context, epistemology, and change. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 191-205. <https://doi.org/10.1177/0741713614523666>
- Hoggan, C. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Iborra, A. Rios M., Martínez, C. y McWhirter, J. (2008). Becoming a professional: comparing four interventions to promote an identity change. *Contextos Clínicos*, 1(2), 93-105. <https://doi.org/10.4013/ctc.20082.05>
- Kegan, R. (1982) *The evolving self*. Harvard University Press.

- Kegan, R. (2000). What 'form' transforms? En J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation* (pp. 35-70). Jossey-Bass.
- Kegan, R. (2003). *Desbordados: cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Desclee de Brouwer.
- Kim, S., Chee, K. H., y Gerhart, O. (2017). Redefining generativity: Through life course and pragmatist lenses. *Sociology Compass*, 11, Article e12533 <https://doi.org/10.1111/soc4.12533>
- McAdams, D. P. 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(6), 1003-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McNamee, S. (2015). Radical presence: Alternatives to the therapeutic state. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 17(4), 373-383. <https://doi.org/10.1080/13642537.2015.1094504>
- McWhirter, J. (2017). Differential information and the emergence of mind. Developing Bateson's ideas on difference, mind, and epistemology. En N. Bateson (Ed.), *After Gregory Bateson: towards a new discourse and applications* (pp. 87-115). The International Bateson Institute.
- McWhirter, J. (2000a). *Re-modelling NLP, Part 6 —Understanding change*. Rapport (48). [Disponible en <https://sensorysystems.co.uk/dbm-remodelled-nlp/part-six-understanding-change-2/>]
- McWhirter, J. (2000b). *Re-modelling NLP, Part 7 —Facilitating change*. Rapport (49). [Disponible en <https://sensorysystems.co.uk/dbm-remodelled-nlp/part-seven-facilitating-change/>]
- McWhirter, J. (2001). *Re-modelling NLP, Part 9 —Organizing change*. Rapport (51). [Disponible en <https://sensorysystems.co.uk/dbm-remodelled-nlp/part-nine-organising-change/>]
- Meichenbaum, D. (2017). *The evolution of cognitive behavior therapy: A personal and professional journey with Don Meichenbaum*. Taylor & Francis.
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. En J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-34). Jossey-Bass.
- Newton, N. J. y Jones, B. K. (2016). Passing on: Personal attributes associated with midlife expressions of intended legacies. *Developmental Psychology*, 52(2), 341–353. <https://doi.org/10.1037/a0039905>.
- Newton, N. J., Chauhan, P. K. y Pates, J. L. (2020). Facing the future: Generativity, stagnation, intended legacies, and well-being in later life. *Journal of Adult Development*, 27(1), 70-80. <https://doi.org/10.1007/s10804-019-09330-3>

- Overton, W. (2006). Developmental Psychology: Philosophy, Concepts and Methodology. En R. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Volume I. Theoretical Models of Human Development* (pp.18-88). John Wiley & Sons.
- Rappaport, R. A. y Rappaport, R. A. R. (1999). *Ritual and Religion in the Making of Humanity* (Vol. 110). Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (2006) Developmental epistemology and implications for methodology. En R. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Volume I. Theoretical Models of Human Development* (pp.166-209). John Wiley & Sons.
- Whitbourne, S. K. (2010). *The search for fulfillment: revolutionary new research that reveals the secret to long-term happiness*. Ballantine Books.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

CAPÍTULO 2

LA PERSPECTIVA NARRATIVA GENERATIVA: UN CAMPO DE POSIBILIDADES PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO A TRAVÉS DEL CICLO VITAL¹

Eduardo Sandoval-Obando²

RESUMEN

La perspectiva narrativa generativa se instala como una posibilidad metodológica relevante para la investigación cualitativa en el campo de las ciencias sociales y de la educación, enriqueciendo la comprensión del desarrollo humano. Permite ahondar en el curso vital de un individuo con sus particularidades y procesos de crisis

¹ Trabajo financiado por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / FONDECYT de Iniciación N° 11190028 «La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa».

² Psicólogo, Magíster en Educación, Políticas y Gestión Educativa; Doctor en Ciencias Humanas. Académico en Escuela de Psicología e Investigador asociado al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades – Universidad Autónoma de Chile (Temuco, Chile). Correo electrónico: Eduardo.sandoval@uautonoma.cl

experimentados a lo largo de su trayectoria vital, confiando al sujeto un sentido narrativo respecto a su vida. Además, la profundización en la identidad narrativa del individuo favorece la reconstrucción del pasado e imaginar el futuro como una historia continua con múltiples escenarios, escenas, personajes, tramas, temas y dinámicas relacionales, cuyo contenido y estructura está fuertemente moldeado por las experiencias vividas y el contexto histórico-cultural en el que se ha desarrollado. Este capítulo propone un modelo de construcción y exploración del desarrollo (personal y pedagógico) construido socio históricamente por educadores/as rurales chilenos/as desde la perspectiva narrativa generativa. Este enfoque metodológico puede caracterizarse como aquel relato retrospectivo de la experiencia vital de un sujeto, en donde el objeto de estudio es el desarrollo, pero particularmente la profesionalidad docente rural como práctica generativa, admitiendo en el relato, la emergencia de la subjetividad de lo que ocurrió, cuándo y cómo influyó sobre los propios cambios o los del entorno, más allá de la exactitud de las fechas o la veracidad objetiva. Finalmente, se devela que las historias de vida construidas desde la perspectiva narrativa generativa son un recurso psicológico y metodológico de enorme valor para el estudio desarrollo, con múltiples posibilidades y alcances en torno al estudio de la generatividad y sus implicaciones socioeducativas.

Palabras clave: desarrollo, generatividad, historias de vida, identidad narrativa.

I. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como finalidad describir y caracterizar una propuesta metodológica relevante y compleja respecto al uso de las historias de vida desde la perspectiva narrativa generativa (Sandoval-Obando, 2020a) utilizada para la comprensión de la profesionalidad docente rural en Chile. Específicamente, en el marco del proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11190028 «La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas

desde la Perspectiva Narrativa Generativa» (Sandoval-Obando, 2019) se busca interpretar y comprender, desde la perspectiva narrativa generativa, las pautas de comportamiento construidas por el profesorado rural que se desempeña profesionalmente en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos (Chile), contribuyendo a la sistematización y generación de nuevas formas de comprensión del quehacer docente rural. En dicho estudio, se destaca el uso del enfoque narrativo generativo como una posibilidad metodológica de enorme valor para el estudio y comprensión socio-histórica del proceso de formación y desarrollo (personal y pedagógico) construido por los docentes rurales, visibilizando aquellas acciones, tareas, experiencias vitales, dinámicas relacionales y criterios pedagógicos que les han posibilitado desenvolverse exitosamente en la ruralidad chilena, pero también fuera de ella, en la informalidad de la vida misma.

La adopción del enfoque narrativo generativo en el campo de las Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación ofrece una mirada profunda y sistemática respecto al individuo, pero también de los sucesos vitales, procesos de crisis (normativos y no normativos), experiencias cumbres y red de relaciones construidas a lo largo de sus trayectorias vitales, las que de una u otra forma, le brindan una imagen compleja y holística sobre el sentido y alcance de dichas experiencias en el contexto cotidiano en el que se ha desenvuelto (Vasilachis, 2006). Para cumplir con lo anterior, centra su comprensión en la interioridad del sujeto, admitiendo la emergencia de aquellos relatos, rituales y saberes que han orientado las pautas de comportamiento del profesorado que se ha desempeñado en escuelas rurales multigrado. Esto se nutre a partir del estudio y profundización de aquellas dinámicas relacionales, estrategias, sucesos, contradicciones, dilemas, motivaciones y acciones desplegadas por los participantes, a lo largo de sus trayectorias vitales profesionales, dentro y fuera del espacio y tiempo escolar. Este enfoque metodológico exige resguardar durante el trabajo de campo, la idea de que el conocimiento emerge a partir de la interacción recíproca entre observador y observado,

escuchando más allá de lo que se dice en la superficie (Measor y Sikes, 2004; Moriña, 2017).

En este sentido, cada fenómeno en estudio se convierte en algo único y cualitativamente complejo, en tanto, demanda para el investigador, desarrollar la capacidad de penetrar genuinamente en los contextos de significado con los cuales ha operado el profesorado, a lo largo de su trayectoria profesional, reconstruyendo aquellos espacios y tiempos en los que ha ido configurando su práctica docente rural, contribuyendo a la comprensión y caracterización del proceso de formación personal y pedagógico acumulado por los docentes a lo largo de los años. Del mismo modo, permite develar aquellas reflexiones, saberes, ignorancias y criterios pedagógicos que aporten en la sistematización y generación de nuevas posibilidades de formación y desarrollo de la profesionalidad docente rural en Chile, enriqueciendo al mismo tiempo, la formación pedagógica inicial, la mejora continua de aquellos educadores/as que se desempeñan en escuelas rurales y el fortalecimiento de la práctica pedagógica construida en dichos contextos.

Para cumplir con lo anteriormente expuesto, el capítulo contiene cinco secciones, además de la introducción. Primero, se presenta una contextualización histórica conceptual respecto al uso de las historias de vida en la investigación cualitativa, con foco en el estudio del profesorado. Segundo, se describen algunos criterios teóricos y metodológicos esenciales para la construcción de las historias de vida en el ámbito socioeducativo. Tercero, se abordan referentes teóricos contemporáneos que operan como un fundamento epistemológico para el desarrollo de la perspectiva narrativa generativa que orienta este trabajo. Cuarto, y a modo de propuesta metodológica, se describe procedimentalmente el enfoque narrativo generativo empleado en la ejecución del FONDECYT N° 11190028 (Sandoval-Obando, 2019), develando sus particularidades y posibilidades metodológicas para la comprensión de la profesionalidad docente rural chilena. Por último, y como parte de las conclusiones, se explicitan un conjunto de comentarios y reflexiones sistematizados por el autor cuyas posibilidades permiten avanzar en el establecimiento de criterios

metodológicos orientadores para el desarrollo del enfoque narrativo generativo en la investigación cualitativa.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

2.1. El uso de las historias de vida como posibilidad metodológica: definición y desarrollo histórico

Desde el punto de vista teórico y metodológico, se podría señalar que la utilización del enfoque biográfico narrativo alcanza una progresiva visibilización y utilización en el campo de las ciencias sociales, humanas y de la educación, particularmente cuando se centra la mirada en el profesorado. Al respecto, Hernández (2011) señala que, a partir de los años 70, se observa un profundo cuestionamiento hacia las visiones conductistas y tecnocráticas propias del positivismo imperante que fragmentaba el estudio del comportamiento y los fenómenos educativos. En respuesta a lo anterior, se impulsa la interpretación en todo tipo de procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos, así como el redescubrimiento del valor de la subjetividad en los diversos ámbitos del conocimiento, otorgando una valoración de las investigaciones basadas en relatos biográficos.

Por su parte, Lopes (2011) plantea que el uso de las historias de vida en la investigación y la formación del profesorado se potencia en la década de los 80, reafirmando la importancia de desarrollar procesos investigativos en el marco de una perspectiva cualitativa más amplia y profunda, que otorgue voz y sentido a los grupos tradicionalmente silenciados por los discursos científicos predominantes en la academia. Precisamente por ello, optar por este enfoque metodológico, exige una toma de conciencia acerca de la implicación de quien investiga y la relación que establece con lo investigado, es decir, el conocimiento no tiene al otro como objeto, sino que debería surgir de la interacción inextricable y absolutamente recíproca entre observador y observado (Ferraroti, 1981).

Lo cierto es que el desarrollo y abanico de posibilidades que emergen a partir de esta perspectiva metodológica son bastante

amplios y diversos en función del uso y sentido que se les brinde a los relatos de los sujetos (Cornejo, 2006), pudiendo observarse un desarrollo sostenido en diversos campos tales como la literatura, historia, lingüística, psicología, antropología y sociología, etc. No obstante, es posible explicitar en palabras de Pineau (2009) algunos momentos históricos relevantes que han marcado el desarrollo de las historias de vida:

- a. Los trabajos de Wilhelm Dilthey (1833-1911) en Alemania donde profundiza en el uso de la autobiografía, posibilitando la articulación de la experiencia, la expresión y comprensión de los sentidos. A partir de lo anterior, y en el marco de su obra publicada en 1910, realizaría interesantes aportaciones en torno al desarrollo de las ciencias humanas y la importancia de la comprensión de los fenómenos sociales más allá de una mera relación de causa-efecto.
- b. En el campo de la psicología, Freud (1905) recurrió a la interpretación psicoanalítica para el estudio de casos individuales, con foco en la exploración de las relaciones objetales primarias y sus implicancias para la vida adulta. Posteriormente, Allport (1942) utilizó documentos personales para entender el desarrollo de la personalidad de los sujetos.
- c. El surgimiento y desarrollo de la Escuela de Chicago con las valiosas aportaciones de Thomas y Znaniecki quienes en su célebre obra *The Polish Peasant in Europe and America* (1918) utilizan las historias de vida para dar cuenta de las experiencias vividas por inmigrantes polacos de origen campesino y su llegada a los Estados Unidos de América.
- d. Por su parte, en el campo de la antropología se recurre al enfoque biográfico para estudiar las similitudes y variaciones culturales entre pueblos originarios y comunidades históricamente excluidas. Del mismo modo, los sociólogos lo utilizan para analizar las relaciones entre grupos y los aspectos socio-culturales que caracterizan sus relaciones cotidianas (Lucca Irizarry y Berríos Rivera, 2009), el interés por ahondar en las

experiencias de vida de grupos vulnerados (cultura obrera, el feminismo, los migrantes, personas afrodescendientes, etc.).

En lo conceptual y pese a la enorme diversidad de aportaciones disponibles en la literatura actual, se podría señalar que las historias de vida corresponden, a todo aquel relato que construye un individuo respecto a las experiencias de vida acumuladas a lo largo del tiempo, en función de la interpretación que éste les haya dado a dichos sucesos en el marco de un contexto histórico, político y sociocultural particular (Sandoval-Obando, 2012). Por ende, las historias de vida no solo permiten conocer a la persona que narra, sino que también ayudan a desentrañar las complejas realidades que experimentan ciertas personas, colectivos y sus comunidades de origen. Es decir, las historias de vida hacen que lo implícito sea explícito, lo escondido sea visible; lo no formado, formado y lo confuso, claro (Lucca y Berríos, 2003). De manera similar, Santamarina y Marinas (1994) señalan que las historias de vida están formadas por múltiples relatos que se articulan con una intención específica: elaborar y transmitir una memoria personal o colectiva que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico determinado.

Por consiguiente, y de acuerdo con Plummer (1988), las historias de vida constituyen el reflejo vivo de una acción conjunta y que, por tanto, está inundada de objetos sociales. De ahí que co-construir y narrar una historia de vida, será siempre un proceso incesante, fundamentado empírica y relacionalmente, de construcción de una verdad cambiante (Sandoval-Obando, 2017). La historia de vida nunca queda fijada de una vez por todas y, por otra parte, el significado de una vida, sus relaciones y experiencias, serán algo emergente y dependiente de un contexto histórico-cultural, político y social. Precisamente por ello, las historias de vida ofrecen un marco interpretativo amplio para la investigación cualitativa, a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales, dando prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas (Jones, 1983).

2.2. Orientaciones generales para la construcción de las historias de vida

Las historias de vida poseen en primer lugar un carácter naturalista, puesto que permiten comprender ‘desde abajo y desde adentro’ las experiencias particulares del sujeto en función del contexto particular en donde se ha desenvuelto, sus dinámicas relacionales y prácticas cotidianas, tal como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales, prejuicios o criterios establecidos *a priori*. Por ende, es un proceso dirigido hacia el descubrimiento de muchas historias y relatos idiosincrásicos, contados por sus protagonistas y complementados por testigos de vida y documentos personales (diarios de vida, fotografías, documentos históricos, etc.), tal como se despliegan en tiempos y espacios diversos; tratando de presentar episodios que son «porciones de vida» documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente el docente rural, qué sabe y cómo despliega su quehacer pedagógico, cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender (Guba, 1978) su quehacer profesional, caracterizando la forma en que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos en la ruralidad chilena.

Los estudios e investigaciones de historias de vida han evidenciado, en palabras de Goodson (2004), que la autonomía del profesorado es una parte vital de la investigación educativa que no se puede minimizar u olvidar, ya que precisamente este tipo de experiencias que se sumergen en las escuelas, los sujetos que allí conviven y la construcción de la profesión docente, permiten la emergencia de antecedentes relevantes para tensionar y reconceptualizar nuestras concepciones y supuestos sobre el sistema escolar, superando con creces las miradas simplificadoras y reduccionistas imperantes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchas de las cuales operan como fundamento para las políticas escolares dispuestas desde el nivel central.

En segundo lugar, el proyecto FONDECYT N° 11190028 centra la mirada en el proceso de formación y desarrollo (personal y pedagógico) construido por el profesorado rural a lo largo de sus

trayectorias vitales, trascendiendo con creces, los límites definidos por el espacio-tiempo escolar. Es decir, se busca «interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad o no, del discurso escolar hegemónico, para desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar» (Jimeno, 2000, p. 225). Específicamente, las pautas de comportamiento que orientan al profesorado rural son cualitativamente diversos y heterogéneos, influidos en parte, por las diversas actividades, valores, ideologías, resistencias, disputas y expectativas de sus actores (profesores, estudiantes, familias, comunidades e inclusive las del propio investigador), las que se relacionan íntimamente con los alcances y sentido de la práctica docente construida en dichos contextos.

En tercer lugar, Miller (2000) enfatiza que las historias de vida tienen dos implicancias centrales para su abordaje y desarrollo en el campo de la investigación cualitativa:

- a. La primera es la centralidad que adquiere el tiempo en la historia de vida. Es decir, más que otros abordajes centrados en el presente, este enfoque construye su práctica en la compleja relación entre pasado, presente y futuro que expresa el/la participante.
- b. La segunda es la importancia de la familia (la de origen y la formada por el entrevistado a lo largo del tiempo) en la vida de las personas, rompiendo con la ficción fragmentaria de los individuos atomizados.

Tal como dice Conle (2000), la historia de vida es una posibilidad metodológica idónea para relatar la experiencia vivida y conceptualizarla. De tal forma, esta perspectiva de análisis concuerda con el enfoque que orienta al proyecto FONDECYT N° 11190028 (Sandoval-Obando, 2019), ya que permite descubrir y explorar en lo cotidiano, las pautas de comportamiento construidas socio-históricamente por el profesorado rural chileno, develando en parte

las estrategias educativas empleadas y las implicaciones (actuales y futuras) de su quehacer profesional dentro y fuera del espacio-tiempo escolar.

En cuarto lugar, dentro del enfoque cualitativo cobran importancia el contexto y una mirada holística frente al estudio de la profesionalidad docente rural desde la perspectiva narrativa generativa, alcanzando un nivel de profundidad que visibilice la compleja red de relaciones construidas en la ruralidad chilena, puesto que la escuela rural se posiciona como un pilar relevante dentro del tejido sociocultural construido en dichos contextos (Núñez et al., 2019). En palabras de Álvarez- Gayou (2007, p. 24), «las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, por ende, se estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran». Esta visión brinda riqueza y profundidad a la investigación, respetando la naturaleza del fenómeno social, alterando lo menos posible la realidad del sujeto, su entorno, el tiempo y espacio en que dialogan y construyen sus prácticas docentes cotidianas. Precisamente por ello, las historias de vida implican asumir la investigación como un proceso flexible y en permanente transformación, para obtener el mayor grado de cercanía y profundidad sobre la realidad en la que se encuentra inmerso el profesorado rural, las dinámicas relacionales que establecen y cómo le otorgan sentido a su práctica docente, a lo largo de su trayectoria vital. Así, se entiende la vida como algo no acabado, que se construye y reconstruye en tanto los maestros que lo viven son capaces de transformarlo y darle significado, ya que «si el conocimiento es construido, entonces el conocedor no puede separarse totalmente de lo que es conocido, el mundo es co-constituido» (Maykut y Morehouse, 1994, p.11).

2.3. *Fundamentos teóricos que enriquecen el estudio narrativo de la generatividad*

A modo de contextualización, resultan valiosos los aportes de Pujadas (1992) y Goodson (2001) quienes destacan la importancia de distinguir entre los relatos de vida (*life story*), centrados exclusivamente en la narración biográfica de una persona, y la historia de vida (*life history*), una modalidad que no presenta literalmente la narración, sino que incluye el relato de vida (*life story*) pero a su vez añade otros datos complementarios, obtenidos de diferentes fuentes de información (testigos de vida, documentos, fotografías, reportes históricos, etc.) para la reconstrucción de dicha biografía de la manera más completa y profunda posible. De igual modo, también se abordan los tipos de historias de vida existentes, clasificados en función del número de historias recopiladas, la profundidad de estas, el alcance y campo disciplinar en el que se utilizan, etc.

En lo específico, se destacan los planteamientos de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Pujadas (2002) respecto a que las historias de vida pueden ser de 3 tipos:

- a. De relato único: entrevista en profundidad a un sujeto en particular. Dentro de este enfoque, el investigador induce la narración y procede a la transcripción íntegra del relato aportado por el participante, para su posterior organización. En la publicación de la narrativa, el investigador podrá realizar eventuales mejoras al texto (siempre y cuando lo permita el protagonista) para darle un sentido coherente, sintético, morfosintáctico y fonético a las experiencias narradas por el sujeto.
- b. De relatos paralelos: este enfoque resguarda el componente de la individualidad, dando paso a un tratamiento complejo sobre el tema, al ser unidades sociales amplias que comparan similares características, posibilitando la emergencia de diversas categorizaciones y comparaciones entre los datos, acumular evidencias sobre coincidencias y divergencias entre las diversas biografías (Bolívar et al., 2001). Lo anterior,

permite la reflexión y análisis transversal de los relatos que emergen, y, por otra parte, la validación de las preguntas e hipótesis de investigación.

- c. De relatos cruzados: también llamado «estructura polifónica» ya que se escuchan y analizan las voces y testimonios de diversos informantes, reconociendo la subjetividad de cada agente, mezclados de modo que se complementen mutuamente. Por ello, «usar varios relatos cruzados en un mismo contexto socio- histórico y confrontarlos en una nueva narración polifónica hace emerger la historia de vida del grupo o institución estudiado» (Bolívar et al., 2001, p. 265).

Esta recopilación y confluencia de múltiples biografías posibilita avanzar en la saturación informativa, para construir una sola historia; incorporando los aportes, matices y evidencias de los diversos testigos entrevistados, generando un sistema polifónico coherente, que enriquece la interpretación y comprensión escénica de su historia situada socioculturalmente. Además, esta orientación biográfica «otorga una visión holística y una posibilidad de verificación, a través de un proceso de distanciamiento que es fruto de la relativización de cada narración personal, a través del contraste de cada una de éstas por relación a todas las demás, dentro de un mismo medio social» (Pujadas, 2002, p. 55). En sintonía con lo anterior, este método biográfico se esfuerza por situarse desde una perspectiva multicéntrica, para hacer converger las voces y testimonios personales hacia un punto central de interés, del que todos los participantes han sido a la vez, protagonistas y observadores.

Esta perspectiva biográfica y polifónica permite aislar y profundizar en los aspectos más irreductibles de la subjetividad humana, construyendo una mirada compleja en torno a los datos recopilados, percibiendo aquellas relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad, entre las partes de un relato y entre unas entrevistas y otras.

De manera similar, McAdams y de St. Aubin (1992) proponen el modelo multifacético de la generatividad, develando las acciones,

tareas y objetivos que asume un sujeto para contribuir al desarrollo de las siguientes generaciones. Así, describen la generatividad como un constructo resultante de la compleja interacción entre 7 dimensiones: demanda cultural (expectativas evolutivas y oportunidades sociales), deseo interno (inmortalidad simbólica y la ‘necesidad de ser necesitado’), interés por la siguiente generación, creencia en la bondad de la especie (visión optimista frente a la humanidad), compromiso (metas y decisiones), acción (crear, mantener y ofrecer) y la narración (cuyo ‘guion generativo’ es la propia historia de vida resultante de este proceso). A partir de lo anterior, se plantea que, para una comprensión acabada de la generatividad desarrollada por un sujeto, se requiere de un proceso analítico y profundo acerca de cómo se expresan estas dimensiones a través del curso vital particular del individuo.

Posteriormente, McAdams (2013) profundiza en el estudio de la identidad narrativa (Adler, 2012; McAdams y McLean, 2013; McAdams y Guo, 2015) a partir de las historias de vida. Desde esta perspectiva, la identidad es la historia internalizada y en evolución que el sujeto ha construido con respecto a cómo él o ella ha de convertirse en la persona en la que se está convirtiendo. Por ende, la historia es una construcción psicosocial subjetiva más que una interpretación verídica del pasado: la idiosincrasia de la persona le otorga un sentido narrativo a su propia experiencia vital. Al ahondar en la identidad narrativa, la persona reconstruye el pasado e imagina el futuro como una historia continua con un escenario, escenas, personajes, tramas y temas. El contenido y estructura de la historia está fuertemente moldeada por las experiencias vividas (Josselson, 2009) y la cultura (Hammack, 2008). Así, la identidad narrativa le da a la vida de la persona un sentido de coherencia y continuidad temporal, además de operar como un recurso psicológico para afrontar los procesos de crisis y transiciones experimentadas a lo largo del ciclo vital (Fivush et al., 2017).

Desde luego que existen diferentes identidades narrativas, aun cuando el interés que orienta el estudio FONDECYT N° 11190028 (Sandoval-Obando, 2019) apunta a la profundización del ‘Yo

Redentor' del sujeto y las pautas de comportamiento potencialmente generativas que despliega el profesorado rural, develando sus diversas manifestaciones e implicaciones socioeducativas, transformándose además, en un sustrato psicológico relacionado con una salud mental positiva y un mayor compromiso social en la adultez.

3. LA PERSPECTIVA NARRATIVA GENERATIVA EN EDUCACIÓN

3.1. *Principios metodológicos generales*

El estudio y desarrollo de la perspectiva narrativa generativa es una posibilidad metodológica desafiante para el análisis y comprensión de la profesionalidad docente rural en Chile. Dicho enfoque permitiría visibilizar aquellas experiencias, saberes, cambios y vicisitudes experimentadas por el profesorado rural a lo largo de sus trayectorias vitales, profundizando en aquellas prácticas, acciones y criterios pedagógicos potencialmente generativos, con diversas implicaciones socioeducativas para el alumnado y sus comunidades de origen (Sandoval-Obando, 2019).

Tal como se ha señalado precedentemente, el estudio de la generatividad posee un campo de desarrollo incipiente y sistemático desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital (McAdams y De St. Aubin, 1992; McAdams, 1985; McAdams, 2001), con especial énfasis en cómo dicho constructo da cuenta de los procesos de cambio, crisis y transiciones experimentados por los sujetos durante la adultez (particularmente, durante la mediana edad hasta la vejez). No obstante, la generatividad no es una etapa de desarrollo *per se*, sino más bien una tendencia que puede desplegarse a lo largo del ciclo vital (Kotre, 1996), de especial interés es la cultura en la expresión generativa, donde el sujeto no solamente transmite saberes y experiencias, sino que además se convierte en un mentor activo que contribuye al desarrollo de otros/as. Por ende, la construcción de las historia de vida desde la perspectiva narrativa generativa adquiere mayor complejidad, conforme avanza el proceso investigativo, al estar conformada por la acumulación y recopilación de diversas experiencias, anécdotas, sucesos vitales, condiciones de vida

y situaciones cotidianas que han marcado las trayectorias vitales de los participantes, puesto que «lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas. Esta red de relaciones entre sucesos (organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido» (Bolívar et al., 2001, p. 37).

En lo específico, el desarrollo de la perspectiva narrativa generativa (McAdams, 2006, 2008; Sandoval-Obando, 2020b) se refiere al modo característico en la que el individuo logra articular un relato profundo, coherente y detallado acerca de las acciones, prácticas o esfuerzos generativos desplegados a lo largo de su vida, pero también de los desafíos y tareas que el futuro le demanda, de acuerdo con sus posibilidades de desarrollo, así como de las características del ambiente y contexto histórico-cultural en el que se ha desarrollado cotidianamente. Esta narración condiciona la disposición del sujeto hacia los eventos futuros, puesto que la identidad narrativa opera como un recurso relevante para afrontar las vicisitudes y desafíos que emergen a lo largo del ciclo vital (Franz, 1995). En este sentido, este enfoque favorece la formación y el desarrollo profesional de los participantes, adquiriendo un mejor conocimiento de sí mismos (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Medrano, 2007), replanteándose críticamente su rol mediante la integración de aquellas reflexiones, acciones, saberes y criterios de acción pedagógica destilados con el pasar de los años, que aporten en la comprensión de la profesionalidad docente rural como una práctica potencialmente generativa.

3.2. Orientaciones procedimentales para la construcción de las historias de vida

En lo metodológico y de acuerdo con la propuesta construida en torno al proyecto FONDECYT N° 11190028 (Sandoval-Obando, 2019), las historias de vida desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams, 2008), se construyen a partir de los relatos y experiencias compartidos por los participantes durante el desarrollo de entrevistas de historias de vida (McAdams y Ochberg, 1988; McAdams,

1993, 2015). Para ello, se contempla la realización de al menos 3 entrevistas (buscando alcanzar la saturación teórica de los datos), separadas entre sí por un periodo de tiempo previamente acordado con cada uno de los participantes.

- a. En el primer encuentro y tras el *rapport* inicial, se le solicita al participante que narre los principales acontecimientos por los que ha transitado a lo largo de su vida y que, de una u otra forma, estén relacionados con cambios significativos en su vida o en los de su entorno. Este primer momento, permite caracterizar el proceso de construcción del ‘Yo Narrativo’ (McAdams y Olson, 2010), aportando elementos valiosos para la comprensión de la personalidad del participante y el nivel de autoconocimiento alcanzado, las etapas y periodos críticos experimentados como educadores y que le han permitido comprender, desde una perspectiva histórico cultural, la escuela rural, tal como la percibe hoy. También se exploran los sentimientos y formas de concebir el mundo, las vivencias personales en los marcos institucionales, procesos decisionales que han marcado su formación personal y pedagógica en la escuela rural.
- b. En el siguiente encuentro, se le pregunta al sujeto acerca de los vacíos identificados, así como por los recuerdos más significativos que hayan surgido como consecuencia del primer encuentro hasta el momento actual, avanzando en la identificación de los puntos de giro (McAdams y Bowman, 2001), en los que existe un punto de inflexión en el curso vital del participante. Es decir, episodios clave que marcan un cambio importante en la historia de vida (McAdams, 2008), y los que, de una u otra forma, favorecen la capacidad de ‘darse cuenta’ sobre las implicancias y significados de estos sucesos en su vida. El propósito de este encuentro es proporcionar «un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones» (Kvale, 2011, p. 32), alcanzando interpretaciones

fidedignas del significado que tienen estos fenómenos en la profesionalidad docente rural.

- c. En un tercer momento, y tras realizar el proceso de codificación y transformación de los datos que han surgido en las primeras entrevistas, se profundiza en la identificación y caracterización de aquellos hitos relacionados con acciones y prácticas potencialmente generativas, relacionado con la identidad narrativa (McAdams y Olson, 2010). Esta dimensión permite dos ámbitos potenciales de análisis: el interno, referido al modo en que los esfuerzos, acciones y prácticas potencialmente generativas, se integran en la historia de vida del participante, y, por otra parte, el externo, entendido como aquel que posibilita la comparación de los relatos con el resto de los participantes, observándose diferencias en el desarrollo generativo alcanzado (McAdams y Logan, 2004). Simultáneamente, se ahonda en las demandas culturales percibidas por los sujetos en su rol docente (es decir, cómo y qué tipo de responsabilidades han asumido a lo largo de sus vidas), las conductas y prácticas que reflejen el interés o preocupación consciente por las próximas generaciones y cómo se expresa en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela rural (pero también fuera de ella), el nivel de sensibilidad e implicación frente al sufrimiento de otros/as y la presencia de metas a futuro que orienten su proyecto de vida y que tengan impacto en el contexto histórico-cultural en el que se desenvuelven.

3.3. Estrategia de análisis de datos

El análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de las historias de vida construidas desde la perspectiva narrativa generativa se ven potenciados mediante la utilización de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Específicamente, a través del método de la comparación constante y el proceso de codificación (abierto y selectivo), se enriquece la generación de conocimiento a

partir de la narrativa de los/as participantes, caracterizando sus pautas de comportamiento, las dinámicas relacionales que se co-construyen en los procesos educativos (dentro y fuera de la escuela rural), develando en parte, algunas de las implicancias que dichas prácticas pedagógicas provocan en la ruralidad chilena. Esta orientación metodológica, sumado al uso y apoyo de herramientas informáticas de investigación social (Nvivo, por ejemplo), permitirían un manejo riguroso de los datos, facilitan su interpretación a través de categorías de análisis y la incorporación de una perspectiva holística, que potencie el procesamiento de los relatos y la obtención de conclusiones, que revaloricen la profesionalidad docente rural como una práctica potencialmente generativa.

4. DISCUSIÓN

La construcción de las historias de vida desde la perspectiva narrativa generativa permite que los relatos, experiencias, saberes, condiciones de vida y criterios de acción pedagógica construidos por el profesorado rural den cuenta de los diversos procesos de crisis y transformaciones experimentados por el individuo a lo largo del ciclo vital, aportando antecedentes valiosos respecto a cómo dichos eventos han influido en el desarrollo de su identidad (McAdams et al., 2001) y en la construcción de su profesionalidad docente rural. Asimismo, otorgan un acceso vívido a la forma en que han afrontado los eventos vitales estresantes y cómo se proyectan hacia el futuro, influido en parte, por la naturaleza de las dinámicas relacionales construidas en dichos contextos y por la forma en que se posicionan en el ámbito histórico-cultural, social y educativo de las comunidades en las que se desenvuelven.

Por otra parte, y de acuerdo con lo sistematizado por Sandoval-Obando (2019, 2020a), se podría inferir que la construcción socio histórica de la profesión docente manifestada en la ruralidad develaría el desarrollo temprano de comportamientos potencialmente generativos, involucrándolos en el despliegue de acciones y tareas orientadas al cuidado y desarrollo de otros/as. Específicamente, se

muestran sensibles y empáticos frente a las carencias y dificultades experimentadas por sus estudiantes, configurando un quehacer docente marcado por la autonomía, el compromiso y la formación continua (autodesarrollo), establecen expectativas altas frente al desarrollo de sus estudiantes, procurando, que los procesos de enseñanza y aprendizaje trasciendan con creces los límites definidos por el espacio y tiempo escolar (Riquelme y Sandoval-Obando, 2021; Sandoval-Obando, 2021a). Lo anterior es coherente con lo sistematizado por McAdams y Guo (2015) quienes han observado que los adultos altamente generativos muestran una especial sensibilidad frente al sufrimiento de otras personas, poseen un desarrollo valórico claro, son capaces de resignificar positivamente los eventos vitales estresantes experimentados a lo largo de la vida, movilizándose hacia el logro de metas prosociales frente al futuro (Sandoval-Obando, 2021b). Es decir, la construcción de historias de vida desde la perspectiva narrativa generativa permite visibilizar las características psicológicas y culturales de aquellos individuos con una identidad narrativa redentora, dando cuenta de las diversas potencialidades que emergen para su utilización en la investigación cualitativa aplicada en el campo de las ciencias sociales, humanas y de la educación.

Por consiguiente, las historias de vida construidas desde la perspectiva narrativa generativa permiten caracterizar la identidad narrativa del sujeto, accediendo de manera profunda a los procesos de cambio y transformaciones experimentados por el sujeto a lo largo del ciclo vital (Sandoval-Obando, 2020a). En otras palabras, dicho enfoque integra el pasado reconstruido y el futuro imaginado, proporcionando a la vida cierto grado de unidad y propósito, además de una mayor capacidad de adaptación psicológica frente a las diversas tareas y procesos de crisis experimentados en el curso vital del individuo (McAdams y McLean, 2013). No obstante, conviene preguntarse: ¿cómo se construye socioculturalmente el Yo Redentor a lo largo del ciclo vital? ¿Cuáles son los tipos y manifestaciones de la generatividad, según la cultura de origen (latina, europea, asiática)? ¿Los cambios demográficos y generacionales experimentados por

los países inciden en el desarrollo de la generatividad? A partir de lo anterior, emerge como parte de las proyecciones de esta propuesta, desarrollar estudios más amplios y profundos en los que se pueda ahondar en las características particulares de las historias de vida de sujetos altamente generativos y su relación con la adaptación psicológica positiva, además de explorar la influencia de los contextos histórico-culturales y sociales en el desarrollo de la identidad narrativa (Rubinstein et al., 2015).

Desde el punto de vista metodológico, es importante señalar que las historias de vida en ningún caso se convierten en la panacea para la investigación cualitativa. Al contrario, dicho enfoque posee un fundamento epistemológico definido y específico que se ha venido puliendo y potenciando gracias a la utilización de la grabadora a partir de la década del 40 (Pujadas, 2002). Así, la historia de vida es la narración de una conversación entre al menos dos autores, el investigador y el narrador. Es un encuentro lleno de sentido y que otorga valor a la subjetividad del sujeto. Tal como plantea Feixas (2018, p. 134) «para todos, la vida cambia a lo largo del tiempo, así como las maneras de interpretar o de valorar nuestras experiencias, lo que olvidamos o empezamos a recordar, lo que nos han contado y vivimos como propio, lo que empieza a tener o perder sentido; muchas veces ni siquiera pensamos demasiado en cómo ha sido nuestra vida y si ello tiene importancia». Precisamente por ello, se enfatiza que una historia de vida debe ser al mismo tiempo no historicista (Ferrarotti, 1981). Para cumplir con lo anterior, De Miguel (2017) plantean que este enfoque puede enriquecerse con el uso de otras técnicas de investigación cualitativa (tales como la observación participante, los diarios de campo, la fotoetnografía y particularmente con las entrevistas en profundidad), permitiendo que la propuesta aquí presentada posibilite un acceso profundo a las dimensiones particulares de desarrollo (personal y pedagógico) por las que han transitado los docentes rurales en el marco de complejas relaciones individuo / sociedad, favoreciendo el análisis de sus experiencias cotidianas y posicionando al participante como protagonista de la vida social.

5. COMENTARIOS FINALES

A modo de conclusión, es posible enfatizar que el desarrollo de la perspectiva narrativa generativa se convierte en una posibilidad metodológica relevante y valiosa para el estudio del desarrollo desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital. Más aún, en el marco del proyecto FONDECYT N° 11190028 (Sandoval-Obando, 2019) ofrece un acercamiento cualitativamente profundo a las historias de vida del profesorado rural chileno, permitiendo conectar sus experiencias (personales y pedagógicas) en el marco del contexto histórico y sociocultural en el que ocurren, generando un proceso de reflexión y análisis crítico acerca de los procesos de cambio vividos como educadores/as, así como la oportunidad de descubrir(se) en territorios no explorados. Tal como plantea Plummer (2003) al señalar que vivimos en una sociedad biográfica. Si lo anterior es así, los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos en la ruralidad chilena alcanzarán un nuevo significado en el que los procesos de transformación social ocurran ‘desde abajo y desde adentro’ a partir de la sistematización de saberes, experiencias, dinámicas relacionales y complicidades horizontales, en donde cada educador/a es una historia posible entre otras posibles.

REFERENCIAS

- Adler, J. (2012). Living into the story: Agency and coherence in a longitudinal study of narrative identity development and mental health over the course of psychotherapy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(2), 367–389.
- Allport, G. (1942). *The uses of personal documents in psychological science*. Social Science Research Council.
- Álvarez- Gayou, J. (2007). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. La Muralla.
- Conle, C. (2000). Thesis as Narrative or What Is the Inquiry in Narrative Inquiry. *Currículum Inquiry*, 2(30). Blackwell Publishers.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Morata.

- Cornejo, M. (2006). El Enfoque biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhe*, 15(1), 95-106.
- De Miguel, J. (2017). *Auto/Biografías* (2° Ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dilthey, W. (1998) (1° Ed., 1910). *L'identification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Cerf.
- Feixa, C. (2018). *La Imaginación Autobiográfica. Las Historias de Vida como Herramienta de Investigación*. Gedisa.
- Ferraroti, S. (1981). On the Autonomy of the Biographical Method. En D. Bertaux (Ed.). *Biography and Society*. SAGE.
- Fivush, R., Booker, J. y Graci, M. (2017). Ongoing Narrative Meaning-Making Within Events and Across the Life Span. *Imagination, Cognition and Personality*, 37(2), 127-152. <https://doi.org/10.1177/0276236617733824>
- Franz, C. (1995). A Quantitative Case Study of longitudinal Changes in Identity, Intimacy, and Generativity. *Journal of Personality*, 63(1), 27-46.
- Freud, S. (1905). *Three essays on the theory of sexuality*. Imago.
- Goodson, I. (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Octaedro.
- Goodson, I. (2001). The story of life history: Origins of the life history method in sociology. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(2), 129-142. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0102_02
- Guba, E. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. UCLA.
- Hammack, P. (2008). Narrative and the Cultural Psychology of Identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222-247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- Hernández, F. (2011). Trazos Situacionales. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto* (pp. 12-22). ESBRINA-RECERCA.
- Jimeno, P. (2000). De la Etnografía Antropológica a la Etnografía Educativa. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 219-228.
- Jones, G. (1983). Life history methodology. G. Morgan (Ed.), *Beyond Methods*. Sage.
- Josselson, R. (2009). The Present of the Past: Dialogues With Memory Over Time. *Journal of Personality*, 77(3), 647-668. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00560.x>
- Kotre, J. (1996). *Outliving the self: How we live on in future generations*. John Kotre.
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.

- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: Orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto* (pp. 23-33). ESBRINA-RECERCA.
- Lucca Irizarry, N. y Berríos Rivera, R. (2009) *Investigación cualitativa. Fundamentos, diseños y estrategias*. Ediciones SM.
- Lucca Irizarry, N. y Berríos Rivera, R. (2003) *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. The Flamer Press.
- McAdams, D. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. Guilford Press.
- McAdams, D. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Morrow.
- McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.
- McAdams, D. (2006). *The Redemptive Self: Stories Americans Live By*. Oxford University Press.
- 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. (2013). The Positive Psychology of Adult Generativity: Caring for the next generation and constructing a Redemptive Life. En J. D. Sinnott (Ed.), *Positive Psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191–205). <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- 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 Bowman, P. (2001). Narrating life's turning points: Redemption and contamination. En D. McAdams, R. Josselson y A. Lieblich, *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 3–34). American Psychological Association.
- 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.
- McAdams, D. y Guo, J. (2015). Narrating the Generative Life. *Psychological Science*, 26(4), 475–483. <https://doi.org/10.1177/0956797614568318>
- McAdams, D., Josselson, R. y Lieblich, A. (Eds.). (2001). *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10410-000>

- McAdams, D. y McLean, K. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3) 233–238.
- McAdams, D. y Ochberg, R. (1988). *Psychobiography and life narratives*. Duke University Press.
- 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>
- Measor, L. y Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de Vida: Ética y metodología de la historia de vida. En I. Goodson (Coord.). *Historias de Vida del Profesorado* (pp. 269-295). Octaedro.
- Medrano, C. (2007). *Las Historias de Vida. Implicaciones Educativas* (Coord.). Alfagrama.
- Miller, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Sage.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida. Metodología Biográfico-Narrativa*. Narcea.
- Núñez, C., Solís, C., Soto, R., Cubillos, F. y Solorza, H. (2019). La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy*, 24, 49-54. http://revistas.udec.cl/index.php/sociedad_hoy/article/view/790
- Pineau, G. (2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 19, 247–265. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10027>
- Plummer, K. (1988). *Herbert Blumer and the Life History Tradition: Critique, Emergence, Practice*. Ponencia presentada en Interactionist Research. Universidad de Windsor.
- Plummer, B. (2003). *Documents of life 2 – an invitation to a critical humanism*. Thousand Oaks.
- Pujadas, J. (2002). *El Método Biográfico: El Uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales* (2º Edición). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Riquelme Brevis, H. y Sandoval-Obando, E. (2021). Prácticas de movilidad y desempeño laboral del profesorado rural en la Región de La Araucanía, Chile. *Revista Transporte y Territorio*, 24, 32-55. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/rtt/article/view/10226>
- Rubinstein, R., Girling, L., de Medeiros, K., Brazda, M. y Hannum, S. (2015). Extending the Framework of Generativity Theory Through Research: A Qualitative Study. *The Gerontologist*, 55(4), 548–559. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu009>
- Sandoval-Obando, E. (2012). *Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley* [Tesis de Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Impresa.

- Sandoval, 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 conducente al Grado Doctor en Ciencias Humanas]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Impresa.
- Sandoval-Obando, E. (2019). *La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa*. FONDECYT de Iniciación N° 11190028. Documento sin publicar.
- Sandoval-Obando, E. (2020a). La Profesionalidad Docente Rural Chilena desde la Perspectiva Narrativa Generativa: Una Exploración Inicial. En Arboleda, J. *Libro de Investigación. V RIDGE: Liderazgo y Gestión Educativa para un Mundo Mejor* (pp.132-152). Red Iberoamericana de Pedagogía / Universidad Católica del Maule.
- Sandoval-Obando, E. (2020b). Caracterizando la Identidad Narrativa en Educadores Rurales Chilenos: Una Propuesta de Investigación. En Sandoval-Obando, E., Serra Desfilis, E. y García, O. (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. (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). 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>
- Santamarina, C. y Marinas, J. (1994). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-285). Síntesis.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Thomas, W. y Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. The Gorham Press.
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.

CAPÍTULO 3

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19 SOBRE EL DESARROLLO DE LA GENERATIVIDAD EN DIFERENTES FASES DEL CICLO VITAL

*Juan José Zacarés¹
Sacramento Pinazo²*

RESUMEN

Las situaciones pandémicas constituyen potentes influencias normativas históricas que configuran cambios permanentes no solo en aspectos socioeconómicos y estructurales de las sociedades sino también en las vidas individuales. En este sentido no solo se alteran las rutinas habituales, sino que en la medida en que la situación se prolonga también se produce una modificación de las conductas, las autopercepciones y más a largo plazo, de las metas y los valores. En el caso de la actual pandemia por COVID-19 se ha recogido en poco tiempo una amplia evidencia de los efectos psicológicos. A la vez que

¹ Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: Juan.J.Zacares@uv.es

² Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: Sacramento.Pinazo@uv.es

este impacto sobre la salud mental debe abordarse, también debe analizarse el impacto evolutivo que la pandemia va a tener sobre el desarrollo de las tareas evolutivas primordiales en cada una de las fases del ciclo vital. De las múltiples perspectivas que reflejarían dicho impacto, este capítulo se centra en la influencia de la pandemia en el desarrollo de la generatividad en tres momentos del ciclo vital: a) en la adolescencia y adultez emergente al afectar a los deseos generativos que se incorporan a la construcción de la propia identidad; b) en la adultez por su incidencia en los proyectos profesionales y parentales y el modo de ejercerlos; c) en la vejez, por el modo en que las medidas de restricción de la actividad y del contacto social y el aumento del edadismo afecta a las posibilidades de relación y participación de los mayores y a su contribución generativa. Se concluye con una reflexión final sobre hasta qué punto el núcleo mismo de la tarea generativa puede verse alterado.

Palabras clave: adultez, ciclo vital, COVID-19, generatividad, vejez.

I. LA PANDEMIA POR COVID-19 COMO INFLUENCIA HISTÓRICA SOBRE EL DESARROLLO A LO LARGO DE LA VIDA

Nunca como estos días, con la aparición de la pandemia por COVID-19, habíamos tomado conciencia de manera directa y generalizada de cómo la aparición de un acontecimiento histórico podría impactar en las vidas de tantas personas en todo el mundo y de un modo tan significativo. Este impacto se ha producido en múltiples áreas del funcionamiento individual y social tales como salud, bienestar psicológico, estabilidad económica y conexión interpersonal. Muchos de estos efectos se están comenzando a valorar en el corto plazo y a ello se están dedicando numerosos esfuerzos de investigación desde las ciencias sociales y de la salud. Algunas de estas consecuencias serán relativamente pasajeras mientras que otras se consolidarán marcando inevitablemente el devenir de las actuales generaciones. Dentro de este segundo grupo apenas vislumbramos las consecuencias que a largo plazo se van a producir en el contenido

y dirección del desarrollo humano fruto de la interacción entre las dinámicas sociales y las acciones individuales en distintos niveles y en las diferentes fases del ciclo vital.

Es necesario conceptualizar la pandemia por COVID-19 como una amplia y marcada influencia sobre el desarrollo asociada a la historia, que junto con las influencias asociadas a la edad y a las influencias no normativas constituye el triple sistema de influencias que va a dar origen a cualquiera de los resultados evolutivos a considerar (Baltes y Smith, 2004). Asumimos así el contextualismo histórico y ontogénético desde el enfoque de la Psicología del Ciclo Vital (*Lifespan Psychology*) que considera el desarrollo siempre como resultado simultáneo y complejo de fuerzas intra y extrapersonales organizadas bajo esa triple lógica. De acuerdo con esta visión contextualista, los individuos existen en contextos que crean *oportunidades* y *limitaciones* para las trayectorias evolutivas individuales.

Las influencias históricas están constituidas por aquellos factores biológicos y ambientales que originan un desarrollo ontogénico diferente en las distintas generaciones y periodos históricos. Estos factores son los que definen el cambiante contexto biocultural en el que se desarrollan las personas y los que llegan a marcar de una manera única el desarrollo de aquellos sujetos pertenecientes a una generación concreta. Se distinguen habitualmente dos tipos de influencias históricas: las que muestran efectos continuos y duraderos a largo plazo (por ejemplo, evolución del sistema educativo o laboral, la industrialización y modernización de un país, etc.) y las que son más específicas y puntuales como una guerra. También es posible categorizar el impacto de las influencias históricas en tres tipos de efectos (Baltes et al., 1999): diferencias duraderas entre sujetos que han nacido en diferentes puntos del tiempo histórico (efectos de cohorte), impactos específicos de sucesos históricos sobre gran parte de la población a lo largo de un periodo de tiempo limitado (efectos de periodo) o cambios generales y permanentes en el entorno que afectan a individuos de todas las edades y cohortes posteriores (cambio ambiental general). Discriminar entre ellos no es tarea fácil y exige la combinación de diversos diseños de investigación más o menos

complejos. Cada uno de ellos supone además una ampliación del concepto de «generación»: se pasa de la cohorte (personas nacidas en el mismo año) a la generación histórica (un grupo de personas marcadas por un evento histórico importante en su periodo formativo) y de ahí a entenderla como la población total de personas que coinciden a la vez en un entorno histórico concreto.

Las grandes epidemias clásicamente se han puesto como ejemplo de las influencias históricas (por ejemplo Baltes y Smith, 2004) aunque a diferencia de lo ocurrido con eventos sociohistóricos como la Gran Depresión, la Segunda Guerra Mundial o los cambios de régimen político, en época reciente no se habían realizado análisis de su efecto en las trayectorias vitales. El reto tanto para la psicología del ciclo vital como para la sociología del curso vital (Mayer, 2004) será desentrañar qué tipo de efectos producirá la pandemia por COVID-19: por un lado, detectar los cambios a largo plazo que puedan cristalizar en todo el conjunto de la población y se consoliden en las nuevas generaciones; por otro lado, identificar qué efectos específicos en dirección y grado producirá en las personas según la fase vital en la que se encuentren, cuáles de ellos serán transitorios y/o compensables (por ejemplo, alteraciones en la comunicación en niños pequeños, disminución de la interacción en grupo en adolescentes o reducción de actividades en mayores) y cuáles podrán «marcar» a largo plazo a ciertas generaciones históricas. Se trata de dar cuenta, a la vista de los datos que se vayan recogiendo en distintas generaciones, de tres fenómenos: las *diferencias entre generaciones* en el impacto de la pandemia, las *diferencias intrageneracionales* en dicho impacto debido a variaciones en los microsistemas particulares (por ejemplo, presencia o no de problemas económicos en la familia) y las *consecuencias psicológicamente significativas de la pandemia* en diferentes momentos de la adultez no solo para los propios sujetos sino para sus hijos.

En el presente capítulo no pretendemos identificar todos estos efectos evolutivos, meta todavía inalcanzable dado el poco tiempo transcurrido desde el inicio de la pandemia. Tampoco siquiera valorar el modo en que las diferentes tareas evolutivas a lo largo

del ciclo vital se podrán redefinir por las influencias contextuales asociadas a la pandemia. Nuestro objetivo, bastante más modesto, será la aportación de una reflexión fundamentada sobre el posible impacto que la pandemia tendrá sobre el carácter y la expresión de la generatividad, especialmente en el desarrollo desde el final de la adolescencia y durante los años adultos³.

2. EL IMPACTO EVOLUTIVO DE LA PANDEMIA POR COVID-19: LOS POSIBLES EFECTOS SOBRE LA GENERATIVIDAD EN TRES FASES DEL CICLO VITAL

Para poder analizar mínimamente los cambios en el desarrollo de la generatividad asociados a la actual pandemia se requieren al menos dos condiciones: a) asumir que la generatividad puede «moldearse» por factores sociohistóricos en lo relativo a su contenido, expectativas, timing y significado; b) conocer el curso evolutivo «normativo» de los distintos componentes de la generatividad y en diferentes dominios a fin de poder identificar las transformaciones que se producen en dicha trayectoria. Aunque podemos aceptar ambas condiciones como «hipótesis de trabajo», no disponemos aún de un marco global que dé cuenta de ellas y en el cual podamos contrastar las tendencias futuras que la pandemia haga emerger. Este conocimiento parcial no impide que se puedan establecer algunas ideas fundamentales sobre cada una de ellas.

La generatividad como implicación en la promoción del bienestar de las futuras generaciones junto al deseo de autoafirmarse a través de un legado tiene profundas raíces biológicas, pero sin duda también culturales. La generatividad se expresa en un contexto cultural, de tal manera que los factores culturales configuran decisivamente como se orienta a la siguiente generación. Pero en el caso de la generatividad además se da una peculiaridad: su núcleo

³ El contenido de este capítulo fundamentalmente hará referencia a la experiencia de la pandemia tal como se ha vivido en el contexto español en particular y europeo en general. Las diferencias culturales también modularán los efectos de la pandemia sobre la generatividad por lo que se deberán tener en cuenta en análisis posteriores.

es la transmisión intergeneracional de lo que resulta importante en el entorno sociohistórico. Para Erikson, la generatividad es tanto «un estadio psicosocial del desarrollo adulto individual como el adhesivo cultural mediante el cual se crean, mantienen y revitalizan tradiciones y creencias valiosas a través de la transmisión intergeneracional» (de St.Aubin et al., 2004, p. 266). En ese sentido, no solo la cultura moldea las expresiones de generatividad individuales, sino que la generatividad da forma a la cultura. Es en ella misma un «fenómeno cultural» puesto que el contexto cultural en que el adulto se encuentra va a identificar lo que es suficientemente valioso como para ser transmitido y cómo se debería hacer. A la vez, la cultura se renueva y se mantiene a través de la generatividad en la medida en que una generación socializa a la siguiente tratando de responder a sus necesidades (de St. Aubin y Bach, 2015).

Respecto a la cuestión del patrón evolutivo de la generatividad, se esperaría que alcanzase su máximo nivel como preocupación en la séptima etapa asociada a la mediana edad (Erikson, 2000). La evidencia recogida sobre el componente de interés generativo del modelo de Mc Adams (2019) no avala de modo claro esta premisa. El estudio longitudinal de Einolf (2014) es ilustrativo en este sentido: identificó una alta estabilidad en las puntuaciones promedio en interés generativo a lo largo de todo el periodo adulto, con un pequeño aumento en la mediana edad. También se constató una alta estabilidad interindividual en el nivel de interés generativo que la persona mostraba a lo largo del tiempo. Dado el carácter multifacético del constructo sería posible, no obstante, que el interés generativo (asimilado casi a un rasgo de personalidad) permaneciera estable a lo largo del ciclo vital pero que otros aspectos como las motivaciones, acciones, esfuerzos y narrativa experimentaran cambios más intensos entre las diferentes fases de la adultez. Ya Stewart y Vandewater (1998) planteaban que los deseos o metas futuras generativas se establecen tempranamente en la primera parte de la adultez y que los logros generativos reales junto con la satisfacción por lo logrado se incrementan a lo largo de la mediana edad y la vejez. A pesar del tiempo transcurrido desde la formulación de esta hipótesis, la investigación tampoco ha

avanzado sistemáticamente en su confirmación. Lo que sí resulta más indudable es que la generatividad, tal y como concluyen Pratt et al. (2020), «muestra una importante y significativa presencia a lo largo de toda la etapa adulta» (p. 24). En su reciente revisión estos autores sugieren que lo que sería esperable es que el significado de la generatividad fuera transformándose a medida que se avanza en edad. Por ejemplo, los motivos para actuar generativamente serían cualitativamente diferentes en la adultez emergente, en la mediana edad y en la vejez. En el primer caso tendrían que ver más con el propio crecimiento personal, a mitad de la vida con el impulso por dejar un legado duradero y en el envejecimiento con el esfuerzo por completar el sentido de la vida vivida.

Aunque no sea el único factor responsable, la alteración en la percepción del futuro y de las expectativas que se ha detectado en diversas encuestas con la pandemia (por ejemplo, CIS, 2020) redefinirá probablemente la tarea generativa. En cada una de las fases vitales esta percepción temporal alterada tendrá también consecuencias diferentes. Justamente uno de los componentes del modelo multifacético de generatividad menos estudiado empíricamente, «la creencia en la especie humana» (McAdams, 2019) es el que se vería afectado de lleno por la disminución de confianza en el futuro. Con menor fe en la bondad, progreso y valor de la empresa humana, más difícilmente se pondrán en marcha y se mantendrán los esfuerzos generativos. También es verdad que otros elementos de confianza futura (p.ej. en el avance científico) se pueden ver afianzados. Con ello en mente revisaremos en qué medida la pandemia ha podido incidir tanto en algunos componentes específicos de la generatividad como en su propio significado en tres momentos evolutivos: la adolescencia y la adultez emergente, los años centrales de la adultez y la vejez.

2.1. *Adolescencia y adultez emergente: deseos generativos, transiciones e identidad*

El foco del impacto en la adolescencia y en la adultez emergente se sitúa en la *identidad personal* que se consolida en este momento a partir de las oportunidades ofrecidas por el contexto y las decisiones que se toman en forma de compromisos de identidad. Se esperaría que el impacto de la pandemia fuese mayor en esta área cuanto mayor fuera la discrepancia de la situación actual con las visiones del mundo y los valores previos. Las experiencias individuales e interpersonales en torno a la pandemia se convierten así en núcleos vitales en torno a los cuales se definirán a ellos mismos. Estas experiencias se pueden agrupar en torno a tres niveles, el individual, el familiar y el social.

Nivel individual. Los periodos de confinamiento, con mayor tiempo en solitario, han supuesto una intensificación de la conciencia del yo. Los adolescentes y adultos emergentes se han tenido que «parar y ver» cuáles son sus necesidades y aspiraciones más importantes y si tenían que replantearse alguna decisión. De una manera forzada se creó una «moratoria forzosa» que muchos pueden haberse planteado como ocasión de exploración de cuestiones de identidad en diferentes áreas. Fioretti et al. (2020) indican que uno de los temas que emergió en un tercio de las narrativas de adolescentes italianos durante el momento inicial de la pandemia fue el de «descubrirse a sí mismo». Señalan que descubrieron el privilegio de pasar tiempo a solas, dedicándose a actividades de lectura, música, manualidades y otras nuevas junto a un intenso proceso de autorreflexividad. En ese sentido ha llegado a ser una oportunidad para el autoconocimiento y el crecimiento personal. ¿Hasta qué punto esa moratoria afectará a sus deseos generativos? Estos deseos siguen contribuyendo a su bienestar y son perfectamente compatibles con sus inquietudes simultáneas tanto con el logro de la identidad como de la intimidad (Stewart y Vandewater, 1998).

Lo que resulta cierto es que la pandemia ha constituido al menos una oportunidad para que los más jóvenes reconsideren sus propias capacidades en relación con la responsabilidad y preocupación por

cuidar el futuro común de distintas maneras. Algunos sienten que han de participar en la política, implicarse más en los asuntos públicos «madurado el interés generativo», lo que podría luego traducirse en metas personales y acciones generativas concretas, expresión de la construcción de su identidad. La medida en que esto ocurra tendrá que ver con el grado en que se mantenga la capacidad de autodirección y la confianza en planificar el propio futuro individual. Un porcentaje no desdeñable de estos jóvenes mostrarían dificultades en estos aspectos según los primeros datos de repercusión en el bienestar psicológico. De esta manera la incertidumbre en el futuro debilitará la incorporación de dimensiones generativas en sus compromisos de identidad. Si en su periodo formativo no entran en contacto con proyectos y adultos generativos el efecto debilitador se acabará cristalizando en amplios grupos.

Nivel familiar. Otro de los temas que Fioretti et al. (2020) identificaron en su estudio es el de «redescubriendo a la familia», en un 22% de los participantes. Se centraba en el impacto positivo de dedicar más tiempo con miembros de la familia y en vivir el disfrute de realizar actividades conjuntas. Sus resultados sugieren que la familia ha jugado un papel activo en la co-construcción del significado de la pandemia además de proporcionar apoyo en las experiencias de pérdida, algo que dominaba muchas de las narrativas de los adolescentes. Esta experiencia de «cuidado» en el núcleo familiar ha constituido una aportación real al bienestar de otros miembros de la familia (por ejemplo, a los abuelos, a los hermanos pequeños) que podría haber aumentado el interés generativo familiar en los más jóvenes. En muchas familias los adolescentes y jóvenes han sido ellos mismos transmisores de conocimientos y técnicas valiosas para los mayores (por ejemplo, el uso de dispositivos tecnológicos para mantener la comunicación) y han realizado conductas concretas de cuidado (por ejemplo, compras, proporcionar compañía o ayudar en gestiones).

Adolescentes y jóvenes han aumentado la conciencia de su contribución activa a lo que Marta et al. (2012) denominan «el clima generativo familiar», un modelo aplicado a las familias con hijos

en la transición a la adultez. Este clima se construye por ambas generaciones convivientes en el hogar (padres e hijos) y se puede analizar desde tres niveles: el individual, el familiar y el relacional. Sus datos muestran que el interés generativo de cada miembro promueve el intercambio de valores en la familia y que la calidad de la generatividad familiar predice la resolución satisfactoria del proceso de individuación-separación (el componente de «dejar ir» lo creado y cuidado). El adulto emergente desde su preocupación generativa puede reconocer por un lado lo que ha recibido en su familia y a la vez evaluar las relaciones familiares con cierto grado de distancia emocional. Esta similaridad intergeneracional entre padres e hijos en generatividad también la verificaron Millová et al. (2021), cuyos resultados mostraron una correlación positiva entre la acción generativa de los padres (más intensa en el caso de la madre) y la de los hijos, así como también entre el grado de estancamiento de ambos. La pandemia ha producido intercambios más continuados en el ámbito familiar y ha acentuado la transmisión intergeneracional de tradiciones, valores y modelos de conducta. Esto se ha hecho en las dos direcciones, difuminando la tradicional dirección de la transmisión socializadora, pero creemos que el efecto será positivo a largo plazo para el desarrollo generativo de los más jóvenes al dotar de contenido y sentido dicha transmisión.

Nivel social. Si a nivel individual y familiar se pueden encontrar ganancias, no es tan fácil hallarlas en lo social. Somos seres sociales y es en la adolescencia y adultez emergentes cuando más necesitamos de los otros para conformar nuestra propia identidad (Côté y Levine, 2015). Esta pérdida del encuentro, del grupo y de la socialización y aprendizaje con los demás ha sido suplida parcialmente con las relaciones en red. No obstante, la reducción de las relaciones presenciales sigue estando ahí como causa de efectos más duraderos. Las «oportunidades perdidas» serán una marca generacional. Eso sí, la pandemia ha incrementado la conciencia de interdependencia social frenando las crecientes tendencias individualistas, algo que ha emergido en las narraciones de muchos jóvenes. Así, Di Napoli et al. (2021) categorizaron varios temas presentes tras el confinamiento

entre universitarios italianos. Varios de estos temas se agruparon como «dimensiones colectivas» que se redescubrieron y adoptaron una nueva tonalidad. Destacaremos las categorías de «vinculación/conexión» y «solidaridad». La vinculación expresa el sentimiento de estrecha unidad para hacer frente a una situación adversa común, al «estar todos en la misma barca». La vivencia emocional de «comunidad» se hizo particularmente intensa. La solidaridad se definió a menudo como «humanidad redescubierta», detallando a aquellos más necesitados de la misma. Otra macrocategoría que apareció fue de la de «orientación prosocial», que agrupó a temas como el de «Esperanza». Aunque adoptó diversos significados, en un grupo de entrevistados se trataba de una esperanza revolucionaria que significaba «importar nuevas maneras de establecer relaciones interpersonales, cuidar de los más vulnerables y tener mayor cuidado del medio ambiente» (Di Napoli et al., 2021, p. 8).

Bien es cierto que con el paso del tiempo esta conciencia social renovada no parece fácil de mantener de manera tan intensa. No obstante, sí que puede quedar un «pozo» o trasfondo motivacional generativo más sensible a ser reactivado en un futuro a corto y medio plazo. La investigación previa sobre la generatividad temprana ha mostrado que las relaciones entre generatividad e implicación cívica es intrínsecamente transaccional: la generatividad y el compromiso cívico se retroalimentan mutuamente a lo largo de la adolescencia y adultez emergente (Pratt et al., 2020). Si han asumido algún rol como voluntarios en la comunidad a causa de la pandemia, el interés y las motivaciones generativas se verán reforzadas durante su transición a la adultez. La creatividad social que se ha podido ver en muchas manifestaciones es sin duda un componente generativo que se ha puesto en juego durante la pandemia y que ha servido como «ensayo» para acometer otros desafíos colectivos como los de la desigualdad social y el cambio climático. Estos efectos «inmediatos» se ampliarán a mayor número de jóvenes en la medida en que en el periodo postpandemia se les ofrezcan posibilidades de mostrar su propia iniciativa para contribuir al bienestar de la comunidad en

áreas donde esté más motivados (por ejemplo, creación artística, tecnología, participación social o relaciones de ayuda).

En resumen, el panorama de las consecuencias de la pandemia para el desarrollo generativo de los más jóvenes es bastante ambivalente: por un lado, se han producido estímulos claros para su generatividad, especialmente en el ámbito familiar y en la preocupación por lo común; por otro lado, los factores de incertidumbre y desconfianza en el propio futuro y las pérdidas de relaciones interpersonales directas no facilitan que se construyan identidades personales más generativas, expresadas en deseos y metas de cuidado de las futuras generaciones.

2.2. *La adultez establecida y la mediana edad: los proyectos generativos familiares y laborales*

El periodo central de la adultez es el que desde la formulación original de Erikson se ha considerado como el particularmente crítico para el desafío generativo, que si no se resuelve satisfactoriamente conlleva el predominio del estancamiento y la autoabsorción (Sandoval-Obando y Zacarés, 2020). Abarca dos momentos diferenciados, aunque los límites de edad son siempre algo arbitrarios: la adultez joven que también se empieza a conocer como la «adultez establecida» (*established adulthood*) aproximadamente entre los 30 y 45 años y la adultez media o mediana edad propiamente dicha entre los 45 y 60 años (Mehta et al., 2020). Durante la primera fase los adultos deben ser capaces de gestionar demandas, con frecuencia conflictivas entre sí, referidas a cuidados familiares, avances en la carrera laboral y mantenimiento de relaciones de intimidad. En la segunda fase pueden persistir algunas de las anteriores demandas, pero aparecen otras nuevas (por ejemplo, el cuidado de los padres mayores) junto con una mayor complejidad de roles simultáneos y nuevas oportunidades vitales que definen la trayectoria de envejecimiento. Este momento evolutivo ejerce auténticamente como «puente intergeneracional» por la necesidad de conexión responsable con personas tanto de generaciones más jóvenes como mayores.

Efectivamente, en este amplio periodo se ha detectado un moderado incremento de la motivación generativa que coincidiría con el máximo nivel de capacidad para la generatividad. La evidencia empírica muestra además como para los adultos en este periodo, un modo privilegiado de construir experiencia de sentido en sus vidas (algo conceptualmente cercano al bienestar eudaimónico) es a través de caminos generativos en diferentes áreas vitales (de St Aubin, 2013). Revisaremos cómo la generatividad en el ámbito familiar y laboral se puede haber visto afectada como consecuencia de la pandemia.

Ámbito familiar. Uno de los datos que ya se puede constatar tiene que ver con la procreatividad o generatividad biológica. La pandemia ha acentuado aún más la tendencia descendente de la natalidad en España, pero también en otros países europeos. En diciembre de 2020 y enero de 2021 se inscribieron en España un 23% menos de recién nacidos que el año anterior (Segura y Sosa, 2021). En Italia la reducción fue del 21.6% y en Francia del 13%. La incertidumbre laboral y vital ha provocado que se retrasen o abandonen los planes de tener hijos o tener alguno más si ya lo había. Sin remontar todavía el retraso en las transiciones vitales por la crisis económica del 2008, la pandemia ha venido a añadir nuevas postergaciones a los proyectos generativos familiares⁴. Si se entiende que la pandemia puede afectar a la crianza y desarrollo de los hijos se puede aplazar la decisión. Es probable que haya familias que no lleguen a tener ese segundo hijo deseado y que crezcan las parejas sin descendencia. Más adultos por tanto entre los 30 y 45 años deberán encontrar cauces de expresión generativa no parentales puesto que la tarea evolutiva se plantea de modo normativo a todos.

Por otro lado, la pandemia ha supuesto un enorme desafío para los adultos que han tenido que conciliar sus roles familiares con los laborales en el reducido espacio de sus hogares, con todo el estrés que ello conlleva. Esta implicación parental, aunque «forzosa» puede haber facilitado indirectamente, especialmente en el caso de los varones, un aumento del interés generativo y la aparición de nuevas

⁴ Otras transiciones vitales como las bodas u otro tipo de celebraciones familiares también se han aplazado y en algunos casos dicho retraso puede haber ocasionado cambios significativos en la trayectoria evolutiva.

conductas generativas parentales más creativas y personales. El grado en que los padres se implican y comprometen con la creación de oportunidades de desarrollo para sus hijos determina la medida en que se producirá un cambio madurativo en ellos, en dimensiones tales como la generatividad (Palkovitz, 2002). Al menos en una parte de los adultos que son padres, la importancia del rol parental habría aumentado frente a otros roles, la implicación conductual ha sido mayor y el impacto evolutivo podría manifestarse a medio plazo. Faltaría por ver qué factores socioeconómicos y educativos podrían modular este efecto. Discernir por ejemplo si el nivel educativo de los padres se asocia a algún tipo de transformación cualitativa en sus roles parentales.

Por último, hay que destacar que a este grupo de edad la pandemia también le ha supuesto un replanteamiento en la forma de cuidar a sus familiares mayores. Han tenido que cuestionarse cuál es la mejor forma de cuidarlos y protegerlos dado su nivel de riesgo y vulnerabilidad. Esto ha supuesto desde tomar decisiones sobre el ámbito de cuidado (por ejemplo, mantenerlos o no en una residencia, llevarlos a convivir en el hogar propio o más cerca) hasta aumentar la supervisión indirecta, pasando por conseguir un contacto más continuado, en muchos casos a través de medios tecnológicos digitales. Una problemática particular ha sido la de cómo mantener la estimulación social y emocional que suponía el contacto con los hijos y nietos para los mayores con declive cognitivo u otro tipo de dificultades físicas o mentales. A pesar de las tensiones y conflictos que pueden haberse producido por estas nuevas situaciones, ha servido para colocar en primer plano las motivaciones generativas reales que se estaban poniendo en juego por parte de los adultos de mediana edad. Al igual que decíamos en el caso de los más jóvenes, ello podría haber conducido a un reforzamiento de los lazos familiares intergeneracionales.

Ámbito laboral. Después de los efectos sobre la salud física, las consecuencias directas de la pandemia sobre las trayectorias laborales y económicas de amplios grupos de adultos son las más contundentes. El efecto de desarraigo e inestabilidad que supone

perder el trabajo en la mediana edad es fácil de imaginar. El temor a perderlo porque se estaba pendiente de traslados en sus empresas, de la concesión de ayudas económicas o de medidas de protección laboral también ha producido demoledores efectos. La confianza en la capacidad generativa para producir una aportación significativa mediante el propio trabajo se ha debilitado enormemente en todos aquellos que han vivido esta amenaza laboral. En muchos casos han perdido un cauce significativo de expresión generativa. No obstante, también es posible encontrar ejemplos en que la pandemia ha sido una «oportunidad generativa» en el ámbito laboral:

- Algunas personas han aprovechado la pérdida de trabajo o el periodo de confinamiento para mejorar su formación y/o reorientar sus carreras laborales. Esto ha permitido que puedan acceder a trabajos más recompensantes intrínsecamente por ser más expresivos de sus propias capacidades e intereses. A la larga y en la mediana edad, el carácter más recompensante intrínsecamente de un trabajo ha supuesto un incremento de la propia generatividad tal y como muestran Krahn et al. (2021) en su estudio longitudinal. El metanálisis de Doerwald et al. (2021), en la misma dirección concluye que demandas laborales más desafiantes y mayor autonomía en el trabajo están positivamente relacionadas con la motivación generativa.
- Muchas ocupaciones, especialmente algunas de carácter manual, se han revalorizado por considerarse «esenciales» para el funcionamiento social. Se han añadido así nuevas dimensiones generativas a dichas ocupaciones que anteriormente permanecían poco visibles: contribuyen al bien común y aseguran la supervivencia de la sociedad, permiten dejar un sello personal propio y promueven la satisfacción laboral por la utilidad percibida.
- Los adultos de estos años intermedios del ciclo vital son los que han tenido que «sostener» en gran medida con las acciones y decisiones laborales el modo en que la sociedad afrontaba la pandemia. Ha sido inevitable que hayan reforzado así

la propia responsabilidad hacia el bienestar futuro. Esto es claro en profesiones como las sanitarias y las educativas que constituyen roles potencialmente generativos por su propia naturaleza, pero no exclusivo de ellas. La creatividad social y la necesidad de transmisión de habilidades técnicas que ha emergido en todos los sectores profesionales fomentará la generatividad en el ámbito del trabajo. Si se produce un aumento tanto de las motivaciones como de las conductas generativas es de esperar que repercuta en resultados laborales positivos motivacionales (por ejemplo, autoeficacia ocupacional), en el bienestar experimentado (por ejemplo, satisfacción laboral, satisfacción vital y autoestima) y con el desarrollo de carrera según muestran Doerwald et al. (2021).

En conjunto, consideramos que en el periodo que transcurre aproximadamente entre los 30 y 60 años, el balance sobre la repercusión de la pandemia en la generatividad es algo más positivo si lo comparamos con la fotografía que surgía en el periodo juvenil. A su vez, va a recaer en los adultos en esta fase la mayor exigencia en ofrecer modelos generativos a los jóvenes de sus entornos si no se quiere reforzar más aún un individualismo futuro.

2.3. La vejez: la contribución generativa de los mayores cuestionada (en moratoria)

El término generatividad viene de generar algo, realizar una acción en la que la persona es agente y produce algo que a menudo lleva la impronta de quien lo hizo. Es como un reflejo de uno, una estela, un legado. También generatividad es cuidar, criar a otros (hijos, nietos, etc.), educar, formar, mentorizar. Erikson además añadió en sus últimas publicaciones la necesidad de la *grand-generativity*, una generatividad propia de la vejez que se caracteriza por estar orientada a una revisión de la vida y que ocurre en la fase de integridad del ego frente a desesperación (de St. Aubin, 2013).

La generatividad es la transmisión a otros de algo (tiempo, enseñanzas, acciones), a través de la participación política, cívica o en el voluntariado, o en actividades culturales (Sandoval-Obando et al., 2021). También el asociacionismo, con esa idea de unirse a otros con valores similares y un objetivo común. La motivación principal para ser generativo no es el miedo a la muerte sino la mirada que pone la persona en el más allá, en lo que viene más adelante, las generaciones más jóvenes y en todo lo que sigue después de la muerte (Kotre, 1995).

Las políticas públicas deben crear oportunidades para que aquellas personas que lo deseen encuentren los cauces para desarrollar su generatividad, lugares donde participar. En las investigaciones realizadas por el equipo de la Universidad de Valencia y la Universidad de Barcelona hemos podido analizar la generatividad en diferentes contextos: programas universitarios para personas mayores o de aprendizaje a lo largo de la vida, voluntariado, asociacionismo, y también hemos analizado las relaciones intergeneracionales fuera de la familia y dentro de la familia, o abuelidad.

Programas de aprendizaje a lo largo de la vida. Estos programas implican mejoras que pueden empoderar a las personas para que puedan participar más y mejor y tener un crecimiento personal a la vez que realizan una contribución social (Pinazo-Hernandis et. al, 2018). La medida tomada por los Gobiernos del distanciamiento social con el objetivo de reducir la transmisión del virus COVID-19 ha cambiado radicalmente el modo de relacionarse las personas, con el riesgo de un aumento de la distancia entre las distintas generaciones (Bjursell, 2020). Las personas mayores de 70 años fueron identificadas por algunos como el «grupo más vulnerable» y se les impuso unas normas más estrictas como la de permanecer en casa y evitar el contacto social, incluso dentro de la familia. Algunas personas mayores siguieron con esa autoimposición aun cuando las normas ya no eran tan estrictas, por miedo o por prudencia. Así pues, la práctica del distanciamiento social, aunque también afecta y ha afectado a otros grupos de edad, ha tenido y sigue teniendo un impacto especialmente duro en las personas mayores de 70 años.

El «aprendizaje a lo largo de la vida» (*lifelong learning*) no es una mera adquisición de conocimientos, sino un proceso constante de crecimiento y desarrollo para convertirse en persona (Jarvis, 2009). Durante la actual pandemia, muchas actividades de aprendizaje (programas universitarios para personas mayores, programas educativos como las aulas para la tercera edad), se han trasladado a una docencia *online* o se han adaptado de alguna manera. Por un lado, este paso no puede darse bien si el alumnado no cuenta con los recursos suficientes. Pero, por otro lado, en este momento más que nunca, en una pandemia como la que estamos viviendo y con la nueva situación social, necesitamos del aprendizaje para hacer frente a la situación, para aprender a usar correctamente las estrategias de afrontamiento, para aprender a adaptarnos y salir airosos. Surge, por tanto, una necesidad de aprendizaje de competencias personales, y a la vez una necesidad de llenar el tiempo con actividades y contenidos que entretengan y llenen las horas del día. Surge la necesidad de hablar, de buscar explicaciones a toda esta situación extraña, de co-construir significados, de dialogar, de escuchar a otros.

Voluntariado, asociacionismo y participación. Si bien las acciones más comunes de ayuda a otros que realizan las personas mayores son las de ayuda intrafamiliar, muchas personas mayores están implicadas en grupos o asociaciones. Se entiende por participación las actividades que se realizan fuera de la familia y del círculo de amigos cercanos (Ekman y Amna, 2012), en la comunidad para mejorar las condiciones de vida de otros o para construir un futuro mejor en las comunidades (Adler y Goggin, 2005). La participación es un protector de la salud mental (Lum y Lightfoot, 2005), la salud cognitiva (Proulx et al., 2018), reduce la soledad (Carr et al., 2018) y aumenta el bienestar (Kahana et al., 2013; Serrat et al., 2017).

Pero la participación se ve directamente afectada por variables como la edad y la funcionalidad (a más edad y menor funcionalidad, menos participación), y sobre todo las variables del contexto. Entornos más amigables con las personas mayores, con una mayor facilidad de acceso al transporte público, en ciudades más seguras, con menos barreras arquitectónicas, y con más recursos y organizaciones

a las que acudir y más información sobre las mismas, propician más que las personas de más edad se impliquen. En tiempos de pandemia, las asociaciones y centros han cerrado sus puertas y la mayor parte de las tareas de voluntariado o acompañamiento se han hecho virtual o telefónicamente, lo que ha reducido en mucho la posibilidad de realizar acciones generativas.

Durante el año de la pandemia, al menos en España, los centros de actividades de personas mayores han estado cerrados. Esto ha producido un parón total de actividades, programas, talleres, en las que estaban inmersos y que llenaban los días y las semanas de muchos. Las decisiones de los gobiernos priorizaron la salud y la seguridad por encima del derecho a elegir y participar libremente.

En el ámbito comunitario algunos roles como el de mentor, o como participante en un proyecto intergeneracional son formas de expresar la generatividad, pues ofrecen oportunidades de transmitir su sabiduría, experiencia y valores a las generaciones más jóvenes y, a la vez, enriquecen sus vidas y contribuyen a vivir el envejecimiento como una experiencia positiva (Villar, 2012). La participación en programas de voluntariado es quizás el ejemplo paradigmático de participación generativa en la edad adulta y vejez, sobre todo si esos programas incluyen un componente intergeneracional (Villar y Serrat, 2014).

Programas intergeneracionales. Las relaciones intergeneracionales sirven para dar un apoyo mutuo y un cuidado recíproco en la familia y en la comunidad, para desarrollar el envejecimiento activo; para mejorar la cohesión social, y hacer que las comunidades sean más habitables, garantizar la continuidad cultural y reforzar nuestra naturaleza relacional (Kaplan y Sanchez, 2014). Siguiendo lo afirmado por Donati (2015) y aplicándolo a la pandemia, la pérdida de la continuidad relacional intergeneracional no solo es un problema para las generaciones mayores, sino que también tiene consecuencias en la trayectoria vital de los jóvenes. Las dinámicas de socialización y generatividad que existen en las relaciones entre miembros de diferentes generaciones solo se pueden dar si existe interacción (Lüscher et al. 2017), destacando el «inter» de esa interacción o

acción o relación entre dos generaciones diferentes (Sánchez y Díaz, 2021). Las medidas que afectan a los contactos sociales y restringen los espacios donde se pueden dar los encuentros sociales están poniendo en riesgo las relaciones intergeneracionales. En respuesta a esta situación, un grupo de académicos y profesionales internacionales han unido sus fuerzas en apoyo de un manifiesto titulado *La intergeneracionalidad suma vidas* (Barragán et al., 2020), que se publicó el 29 de abril de 2020.

Abuelidad. En la familia, muchas personas mayores canalizan su generatividad a través de la abuelidad. Los resultados de Warburton et al. (2006) indican que para los participantes la abuelidad era un rol muy importante en sus vidas, un rol que permite una nueva oportunidad de paternidad. Thiele y Whelan (2008) encontraron que la satisfacción con la abuelidad y la centralidad del rol de abuelo para la persona mayor se asociaba positivamente con puntuaciones altas en la escala LGS. Villar et al. (2012) muestran que su rol de cuidadores auxiliares contribuía al bienestar de los nietos y a su desarrollo, además de ser una fuente de ayuda a los hijos en su rol paterno.

Demanda cultural. Las acciones generativas se relacionan también con la demanda cultural, que a su vez está muy relacionada con los estereotipos acerca de la vejez y el envejecimiento. La relación entre estereotipos negativos de la vejez y falta de oportunidades es directa. Creer en los estereotipos de pasividad, vulnerabilidad, enfermedad conlleva no ofrecer posibilidades para el desarrollo de las capacidades. Además, los estereotipos negativos se relacionan con el edadismo y la falta de oportunidades. Si no hay oportunidades para participar, para compartir los saberes, para sentirse útiles y necesitadas, muchas personas mayores podrán ver disminuida la demanda cultural percibida.

Soledad. Otro efecto directo del distanciamiento social es la soledad no deseada y el aislamiento. El tema de la soledad ya venía siendo destacado como un problema social y de salud pública antes de la pandemia, pero ahora aun se ha visto aflorar más. La soledad tiene un impacto negativo en la salud de las personas, como ya ha sido destacado en muchas publicaciones (Yanguaset al., 2018).

Existe soledad negativa cuando se produce una discrepancia entre las relaciones sociales deseadas y las que efectivamente se tienen. La soledad es un problema grave al que se enfrentan muchas personas mayores y conlleva un alto coste físico y mental. La pandemia ha puesto en grave riesgo de soledad y aislamiento social en personas mayores debido al «doble confinamiento» en el que han vivido durante muchos meses las personas en las residencias, confinados en el centro no permitiéndoles salir al exterior, ni recibir visitas de familiares y amigos, pero además, en aislamiento en su habitación durante días y semanas (por brotes en el centro, por haber dado positivo en la PCR, por contacto directo con una persona afectada por el virus o por ser persona de riesgo) (Pinazo-Hernandis, 2021).

Las acciones generativas se relacionan con el interés generativo y la necesidad de sentirse necesitado. Durante estos muchos meses de pandemia una de las normas impuestas y que permanecen es la distancia física, mal denominada distancia social (Aminnejad y Alikhani, 2020). Muchas personas mayores que cotidianamente cuidaban de los nietos acudían a por ellos a los centros escolares o se les acompañaba a las actividades extraescolares, han dejado de hacerlo. Muchos mayores que acudían a centros de actividades para personas mayores han dejado de tener actividad. Otros tantos mayores que hacían voluntariado o tenían algún tipo de participación cívica, cultural, religiosa o política, han dejado de realizarla. Uno de los primeros síntomas que ellos mismos expresan es que al salir menos, han perdido capacidad funcional y se sienten más torpes. La sociedad por protegerlos, les ha apartado. Un síntoma que aún no podemos medir, pero quizás ya está latente es que sientan que ya no hacen falta.

3. CONCLUSIONES

Con la pandemia se han alterado las rutinas habituales. Todas las personas hemos prescindido de algunas o muchas de las actividades que realizábamos en nuestra vida cotidiana. Cuando una situación adversa se prolonga, se produce una modificación de las

conductas, las autopercepciones y más a largo plazo, de las metas y los valores. Todavía queda mucho por investigar y analizar sobre las consecuencias de la pandemia. Estas conclusiones sobre su repercusión en la generatividad a lo largo de la vida son por ello necesariamente incompletas.

En primer lugar, en el nivel macrocultural, la pandemia va a incidir en «el qué y cómo ha de ser transmitido y promovido en el futuro» y por ello con toda seguridad el proceso generativo se va a ver alterado. Las generaciones que crecieron durante la Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial mostraron un sentimiento de fuerte confianza e interdependencia social que no es evidente en generaciones posteriores (Rogler, 2002). ¿Cuáles son las «lecciones aprendidas» de la pandemia que teñirán las metas y valores de las actuales generaciones en formación? Cuestiones tan relevantes redescubiertas con la pandemia como el cuidado responsable, la vinculación interdependiente y la vulnerabilidad y fragilidad están contenidas en dichas lecciones. ¿Quiénes serán los adultos generativos que las transmitan? La actividad generativa va a actuar como equilibrio entre innovación y tradición en los próximos años. En este camino se producirán tanto controversias sobre «qué es lo valioso a conservar y lo necesario a cambiar» como desfases generativos entre las generaciones. Estos desfases son inevitables, pero cobran importancia en momentos de rápido cambio social e incertidumbre: suponen que las generaciones adultas no saben ofrecer lo que necesitarán los más jóvenes en el futuro, pero también que estos no valoran lo que sus mayores pueden ofrecer.

En segundo lugar, se vislumbran varios riesgos para el desarrollo generativo en todas las fases del ciclo vital, siendo más altos en los jóvenes en transición hacia la adultez. En la medida en que se prolonguen las limitaciones de participación social de diverso tipo, las motivaciones generativas podrían verse afectadas y a su vez disminuir la implicación en los asuntos públicos, dado que se retroalimentan y afectan mutuamente a largo plazo. De manera más preocupante aún, las consecuencias en el ajuste psicológico pueden afectar a la generatividad ya que también se relacionan de modo

recíproco: un mejor ajuste promueve la motivación y capacidad generativas y viceversa (Pratt et al., 2020). Si se produce un empeoramiento en indicadores de funcionamiento psicológico es difícil que se puedan invertir energías en esfuerzos generativos. Así, por ejemplo, el cuidado de otras personas, y sobre todo el de aquellas en situación de dependencia es hoy relevante y aún lo será más en los próximos años. ¿Cómo afectará esto a los cuidados que se deberán suministrar? ¿Estarán igualmente capacitados para hacerlo como las generaciones anteriores?

Finalmente, intuimos que las posibilidades de desarrollo generativo que hemos identificado en distintas etapas y áreas van a ser justamente las vías por las que van a transitar las salidas más solidarias a la pandemia que afrontamos como humanidad. Dicho de otra manera, o se camina hacia «sociedades generativas» que fomentan en sus miembros la experiencia de sentido vital promoviendo el bienestar de otros o no habremos aprendido casi nada de lo vivido. Acabamos con las palabras de Becchetti et al. (2021) que, aunque aplican el concepto de generatividad a la economía y a la región europea podríamos asumir perfectamente con una acepción más amplia y universal: «un ´enfoque generativo´ a la economía puede representar la ´vacuna social´ que estamos buscando para reforzar los anticuerpos de nuestras comunidades contra las desigualdades que originan las pandemias actuales y futuras» (p. 2).

Ya que se ha conseguido que la semilla de la noción de generatividad se haya introducido en el debate público postpandemia, cuidémosla y hagámosla crecer.

REFERENCIAS

- Adler, R. y Goggin, J. (2005). What do we mean by «civic engagement»? *Journal of Transformative Education*, 3, 236-253. <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
- Aminnejad, R., y Alikhani, R. (2020). Physical distancing or social distancing: that is the question. *Canadian Journal of Anaesthesia*, 67(10),1457-1458. <https://doi.org/10.1007/s12630-020-01697-2>

- Baltes, P.B., Staudinger, U.M. y Linderberger, U. (1999). Lifespan Psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.471>
- Baltes, P.B. y Smith, J. (2004). Lifespan Psychology: From Developmental Contextualism to Developmental Biocultural Co-constructivism, *Research in Human Development*, 1:3, 123-144. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0103_1
- Barragán, A., Chato, I., Díaz, P., Gutiérrez, M., Herráiz, G., Pinazo-Hernandis, S., Sánchez, M., del Toro, E., y Vilorio, Y. (2020). *Manifesto «Intergenerationality Adds Up Lives» 29th April 2020*. https://generationsworkingtogether.org/downloads/5ea95ea087414-Manifesto%20European%20Day_EN_F.pdf
- Becchetti, L., Piscitelli, P., Distante, A., Miani, A. y Uricchio, A.F. (2021). European Green Deal as social vaccine to overcome COVID-19 health & economic crisis. *The Lancet Regional Health – Europe*, 2, 10032. <https://doi.org/10.1016/j.lanep.2021.100032>
- Bjursell C. (2020). The COVID-19 pandemic as disjuncture: Lifelong learning in a context of fear. *International Review of Education*, 1–17. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09863-w>
- Carr, D.C., Kail, B.L., Matz-Costa, C. y Shavit, Y.Z. (2018). Does becoming a volunteer attenuate loneliness among recently widowed older adults? *Journal of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73, 501-510. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx092>
- CIS. (2020). *Efectos y consecuencias del coronavirus (I)*. Centro de Investigaciones Sociológicas. http://datos.cis.es/pdf/Es3298marMT_A.pdf
- Côté, J.E. y Levine, L.C. (2015). *Identity formation, youth, and development: A simplified approach*. New York: Psychology Press
- de St. Aubin E. (2013). Generativity and the meaning of life. En J. Hicks y C. Routledge (Eds.), *The experience of meaning in life: Classical perspectives, emerging themes, and controversies* (pp. 241–255). Springer.
- de St. Aubin, E. y Bach, M. (2015). Explorations in generativity and culture. En L. Jensen (Ed.), *Oxford handbook of human development and culture: An interdisciplinary perspective* (pp. 653-665). Oxford.
- de St. Aubin, E. McAdams, D. P. y Kim, T. C. (2004). The generative society: an epilogue. En E. de St. Aubin, D. P. McAdams y T. C. Kim (Eds.), *The generative society: Caring for future generations* (pp. 265-271). Washington, DC: APA.

- Di Napoli I., Guidi E., Arcidiacono C., Esposito C., Marta E., Novara C., Procentese F., Guazzini A., Agueli B., Gonzáles Leone F., Meringolo P. y Marzana D. (2021). Italian Community Psychology in the COVID-19 pandemic: Shared feelings and thoughts in the storytelling of university students. *Frontiers in Psychology*, 12, 571257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.571257>
- Doerwald, F., Zacher, H., Van Yperen, N.W y Scheibe, S.(2021). Generativity at work: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*,125, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103521>.
- Donati, P. (2015). Intergenerational solidarity: Old and new scenarios, challenges and prospects. En P. S. Dasgupta, V. Ramanathan y M. Sánchez (Eds.), *Sustainable humanity, sustainable nature, our responsibility* (pp. 569–613). Proceedings of the Pontifical Academy of Sciences/Pontifical Academy of Social Sciences Tenth Plenary Session, held in Vatican City, 2–6 May. Vatican City: The Pontifical Academy of Sciences.
- Einolf, C. J. (2014). Stability and change in generative concern: Evidence from a longitudinal survey. *Journal of Research in Personality*, 51, 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.04.003>
- Ekman, J. y Amna, E. (2012). Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283-300. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1>
- Erikson, E.H. (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Paidós. [V.O.: *The life cycle completed*. Nueva York: Norton, 1997].
- Fioretti, C., Palladino, B.E., Nocentini, A. y Menesini, E. (2020). Positive and negative experiences of living in Covid-19 pandemic: analysis of italian adolescents' narratives. *Frontiers in Psychology*, 11, 599531. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.599531>
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. Routledge.
- Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L.D., Kahana, B. y Midlarsky, E. (2013). Altruism, helping, and volunteering: Pathways to well-being in later life. *Journal of Aging and Health*, 25, 159-187. <https://doi.org/10.1177/0898264312469665>
- Kaplan, M.S. y Sánchez, M. (2014). Intergenerational programmes and policies in ageing societies. En S. Harper y K. Hamblin (Eds.), *International Handbook on ageing and public policy* (pp. 367-383). Elgar.
- Kotre, J. (1995). Generative outcome. *Journal of Aging Studies*, 9, 1, 33-41. [https://doi.org/10.1016/0890-4065\(95\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0890-4065(95)90024-1)
- Krahn, H. J., Johnson, M. D., y Galambos, N. L. (2021). Intrinsically rewarding work and generativity in midlife: the long arm of the job. *Work and Occupations*, 48(2), 184-206. <https://doi.org/10.1177/0730888420964942>

- Lum, T. y Lightfoot, E. (2005). The effects of volunteering on the physical and mental health of older people. *Research on Aging*, 27, 31-55. <https://doi.org/10.1177/0164027504271349>
- Lüscher, K., Hoff, A., Viry, G., Widmer, E., Sánchez, M., Lamura, G., Renzi, M., Klimczuk, A., de Salles Oliveira, P., Neményi, Á., Veress, E., Bjursell, C., Boström, A.-K., Rapolienė, G. Mikulionienė, S., Oğlak, S., Canatan, A., Vujović, A. Svetelšek, A., Gavranović, N., Ivashchenko, O., Shipovskaya, V., Lin, Q., y Wang, X. (2017). *Generations, intergenerational relationships, generational policy: A multilingual compendium*. University of Konstanz.
- Marta, E., Lanz, M., y Tagliabue, S. (2012). The transition to adulthood and generativity: a generative family climate. En E. Scabini y G. Rossi (Eds.), *Family Transitions and Families in Transition* (pp. 147-159). Vita e Pensiero.
- Mayer, K.U. (2004). Whose lives? How history, societies, and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development*, 1(3), 161-187. <https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0103>
- Mc Adams, D.P. (2019). «I am what survives me». Generativity and the self. En Frey, J.A. y Vogler, C. (Eds.), *Self-transcendence and virtue: Perspectives from Philosophy, Psychology, and Theology* (pp. 251-273). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429469572>
- Mehta, C. M., Arnett, J. J., Palmer, C. G., y Nelson, L. J. (2020). Established adulthood: a new conception of ages 30 to 45. *American Psychologist*, 75, 431-444. <https://doi.org/10.1037/amp0000600>
- Millová, K., Malatincová, T. y Blatný, M. (2021). Intergenerational transmission of generativity and stagnation within families in a society after a macrosocial change: A two-generation study. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01688-6>
- Palkovitz, R. (2002). *Involved fathering and men's adult development: provisional balances*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pinazo-Hernandis, S. (2021). La soledad, la distancia física, el confinamiento y sus repercusiones en el bienestar de las personas mayores que viven en residencias. *Agora*, 5 de marzo. CSIC. <https://publicaciones.fgcsic.es/enrwp/la-soledad-el-confinamiento-y-sus-repercusiones-pinazo-hernandis/>
- Pinazo-Hernandis, S., Montoro, J., Bendicho, J., Jiménez, M. y Torregrosa, M. (2018). Políticas públicas y programas de aprendizaje a lo largo de la vida en Valencia. *Anales de la Real Academia de la Comunidad Valenciana*, 94, 33-62. http://www.racv.es/sites/default/files/anales/anales_94.pdf

- Pratt, M. W., Lawford, H. L., Matsuba, M. K., y Villar, F. (2020). The life span development of generativity. En L. Jensen (Ed.), *Oxford Handbook of moral development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.20>
- Proulx, C.M., Curl, A.L., y Ermer, A.E. (2018). Longitudinal associations between formal volunteering and cognitive functioning. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73, 522-531. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx110>
- Rogler, L. H. (2002). Historical generations and psychology: The case of the Great Depression and World War II. *American Psychologist*, 57, 1013-1023. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1013>
- Sánchez M. y Díaz P. Intergenerational relationships. (2021). En D. Gu y M.E. Dupre (Eds.), *Encyclopedia of gerontology and population aging*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2_895-1
- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J.J. (2020). Generatividad y desarrollo adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra y O. 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>
- Sandoval-Obando, E., Altamirano, V., Isla, B., Loyola, V., y Painecura, C. (2021). Social and Political Participation of Chilean Older People: An Exploratory Study from the Narrative-Generative Perspective. *Archives of Health*, 2(8), 1631-1649. <https://doi.org/10.46919/archv2n8-003>
- Segura, C. y Sosa, M. (7 de marzo de 2021). La natalidad se desploma en España por el confinamiento. *El País*, 28-29.
- Serrat, R., Villar, F., Giuliani, M. y Zacarés, J.J. (2017). Older people participation in political organizations: The role of generativity and its impact on well-being. *Educational Gerontology*, 43,128-138. <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1269541>
- Stewart, A. J. y Wandewater, E.A. (1998). The course of generativity. En D.P. McAdams y E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development* (pp. 75-100). Washington, DC: APA.
- Thiele, D. M., y Whelan, T. A. (2008). The relationship between grandparent satisfaction, meaning, and generativity. *International Journal of Aging and Human Development*, 66, 21-48. <https://doi.org/10.2190/AG.66.1.b>
- Villar, F. (2012). Successful ageing and development. The contribution of generativity in older age. *Ageing & Society*, 32, 1087-1105. <https://doi.org/10.1017/S0144686X11000973>

- Villar, F., Celdrán, M. y Triadó, C. (2012). Grandmothers offering regular auxiliary care for their grandchildren: An expression of generativity in later life? *Journal of Women and Aging*, 24, 292–312. <https://doi.org/10.1080/08952841.2012.708576>
- Villar, F., y Serrat, R. (2014). A field in search of concepts: The relevance of generativity to understanding intergenerational relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12, 381–397. <https://doi.org/10.1080/15350770.2014.960352>
- Warburton, J., McLaughlin, D. y Pinsker, D. (2006). Generative acts: Family and community involvement of older Australians. *International Journal of Aging and Human Development*, 63, 115–137. <https://doi.org/10.2190/9TE3-T1G1-333V-3DT8>
- Yanguas, J., Pinazo, S. y Tarazona, F. (2018). The complexity of loneliness. *Acta Biomédica*, 89 (2), 302-314. <https://doi.org/10.23750/abm.v89i2.7404>

CAPÍTULO 4

HACIA UN AFRONTAMIENTO GENERATIVO DE LAS PÉRDIDAS Y LOS PROCESOS DE DUELO EN PERSONAS MAYORES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19: UNA CARACTERIZACIÓN EMERGENTE¹

Eduardo Sandoval-Obando²

¹ Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) – FONDECYT de Iniciación N° 11190028 «La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa».

² Psicólogo, Magíster en Educación, Políticas y Gestión Educativa; Doctor en Ciencias Humanas. Director del Grupo de Investigación en Cultura, Educación y Transformación Social (ICET). Profesor asistente en Escuela de Psicología e investigador adscrito al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades- Universidad Autónoma de Chile (Temuco, Chile). Correo electrónico: eduardo.sandoval@uautonoma.cl

RESUMEN

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 en Chile y el mundo ha impactado negativamente sobre la salud de la población y grupos de riesgo (niños/as y jóvenes, mujeres, personas en situación de discapacidad, personas mayores, etc.), siendo estos últimos quienes han estado expuestos a periodos de cuarentena y restricciones en sus prácticas cotidianas. Lo anterior configura un contexto marcado por el miedo al contagio y la incertidumbre, los procesos de duelo y la dificultad de adaptación de las personas al confinamiento, lo que generaría un conjunto de reacciones (físicas, psicológicas, emocionales, cognitivas, etc.) potencialmente perjudiciales para la salud mental del sujeto, con implicaciones directas en su calidad de vida a corto, mediano y largo plazo. Ante esta realidad, emerge el interés por el estudio de la generatividad y la caracterización del afrontamiento generativo en adultos/as mayores, cuyos comportamientos, dinámicas relacionales y prácticas cotidianas les permitiría un abordaje funcional y activo frente a los eventos vitales estresantes experimentados a lo largo de la vida. Así, un desarrollo potencialmente generativo orientaría la construcción de relaciones colaborativas y cercanas con sus redes de apoyo, además de una alta flexibilidad y autonomía frente a la satisfacción de sus necesidades e intereses. Finalmente, inferimos que el potencial generativo manifestado por las personas mayores durante la pandemia estaría relacionado con una resignificación positiva de las pérdidas y procesos de duelo, operando como uno de los mecanismos posibles de fortalecimiento del Yo y del logro de la integridad en la vejez.

Palabras clave: afrontamiento generativo, autonomía, flexibilidad, generatividad, pandemia.

I. INTRODUCCIÓN

La salud mental de la población se ha visto fuertemente impactada en el país Chile³ como consecuencia de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 (Sandoval-Obando y Sandoval-Díaz, 2020). No obstante, es importante señalar que en Chile ya existía una fuerte presencia de diversos estresores sociales, económicos, políticos y relacionales asociados al estallido social ocurrido durante el 2019, instalando un contexto marcado por la incertidumbre, la restricción a la movilidad y libertades individuales (asociado al estado de excepción constitucional de catástrofe por la pandemia) y la indefensión. Ello incidiría en el aumento de trastornos relacionados con la salud mental de la población (Kaba y Kitaw, 2020), particularmente de aquellos grupos de riesgo con antecedentes de comorbilidad previa (personas mayores, personal sanitario, mujeres, niños/as y jóvenes, personas en situación de discapacidad, migrantes, etc.). Específicamente, la literatura disponible señala un aumento progresivo de los trastornos relacionados con el estrés (trastorno de adaptación, reacciones al estrés agudo y estrés postraumático), la depresión y la ansiedad (crisis de pánico, TAG), el aumento en el consumo de OH y drogas, las alteraciones en los patrones de sueño y alimentación respectivamente, cuyo curso, pronóstico y tratamiento es aún incierto (Huremovic, 2019).

Sumado a lo anterior, los indicadores de salud mental en Chile son históricamente negativos como consecuencia de la pobre inversión que se destina a esta materia, siendo parte del 40% de países en el mundo que no cuenta con una ley de salud mental pertinente y acorde a las necesidades actuales de la población (Ministerio de Salud, 2017). Además, el gasto público que se destina a esta dimensión solo alcanza en promedio un 2% del presupuesto total en salud, distando significativamente de lo recomendado por la Organización

³ El conjunto de reflexiones y elementos sistematizados en el presente capítulo se construyen sobre la base de la experiencia acumulada por el autor en el contexto chileno actual, aun cuando muchas de las temáticas aquí tratadas pueden ser extrapolables a la realidad vivida por otros países durante la pandemia.

Mundial de la Salud⁴ y la realidad de aquellos países que poseen un ingreso alto, tales como Nueva Zelanda, Suecia, Reino Unido y Australia (Errázuriz et al., 2015). Por ende, pareciera ser que a pesar de los esfuerzos incipientes que se han generado durante la última década en materia de salud mental (fortalecimiento de la Atención Primaria en Salud, aumento de la cobertura y prestaciones especializadas en la red de salud, aumento de la tasa de profesionales y técnicos dedicados a salud mental, etc.) dichas iniciativas siguen siendo insuficientes para responder a la creciente demanda de la población, particularmente porque muchos de estos recursos se distribuyen de manera desigual a lo largo del territorio nacional y las consultas por salud mental continuarán aumentando significativamente en el futuro como consecuencia de la pandemia (Organización Mundial de la Salud, 2020).

En lo específico, y de acuerdo con Sandoval-Obando (2020a) existe una deuda histórica con la protección de las personas mayores en Chile, ya que pese a la existencia de planes y programas específicos de protección de la vejez (tales como: turismo social, programa de buen trato, envejecimiento activo, rebaja en el sistema de transporte público, pensión básica solidaria, etc.), estas medidas han sido superficiales y no han permitido instalar un sistema integral y moderno que responda pertinentemente a las necesidades e intereses de nuestros adultos mayores (Sandoval-Obando, 2021a). Así, la realidad que enfrentan las personas mayores (como población de riesgo) en el contexto de pandemia ha deteriorado significativamente sus condiciones de vida y prácticas cotidianas, incrementando las desigualdades existentes en el país. Por consiguiente, en este capítulo se profundiza en el estudio de la generatividad y la caracterización del afrontamiento generativo en adultos/as mayores tomando como referencia los saberes construidos en torno al FONDECYT de Iniciación N° 11190028 (Sandoval-Obando,

⁴ La mediana del gasto en los servicios de salud mental está a nivel mundial en 2,8% del gasto total destinado a salud, a pesar de que los trastornos mentales representan 12% del total de AVAD y 35% del total de APD. Los países de ingresos bajos gastan alrededor de 0,5% de su presupuesto de salud al área de salud mental, y los países de ingresos altos, 5,1% (Organización Panamericana de la Salud, 2018a).

2019). El capítulo contiene 5 secciones, además de la introducción. Primero, se describen un conjunto de indicadores relacionados con la salud mental en Chile, contrastándola con la realidad de otros países, para su análisis y reflexión crítica. Segundo, se ahonda en la utilización de la cuarentena como medida sanitaria, focalizando la distinción conceptual entre el aislamiento y la soledad. Tercero, se aborda el desarrollo de la generatividad en personas mayores, destacando la emergencia del afrontamiento generativo como un conjunto de comportamientos funcionalmente saludables para los gerontes durante la pandemia. Cuarto, se plantean algunos criterios orientadores sistematizados por el autor respecto a los procesos de duelo y las pérdidas experimentadas por las personas mayores en el marco del complejo escenario provocado por el virus SARS-CoV-2 en Chile y el mundo. Por último, y como parte de las conclusiones, se describen un conjunto de comentarios y reflexiones emergentes respecto a los desafíos que enfrentan las personas mayores para un desarrollo potencialmente generativo, además de resaltar algunas acciones concretas que fomenten el autocuidado y la protección de la salud mental durante el proceso de envejecimiento.

2. DESARROLLO TEÓRICO

2.1. *La salud mental en Chile: algunos indicadores*

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ubica a Chile entre los países con mayor carga de morbilidad por enfermedades psiquiátricas (23%) en el mundo. Más aún, la depresión mayor y los trastornos por consumo de alcohol ocupan el 1° y 2° lugar en las discapacidades atribuidas entre adultos, y casi un tercio de la población mayor de 15 años ha sufrido algún tipo de trastorno psiquiátrico a lo largo de su vida. Por otra parte, los trastornos de ansiedad son los más prevalentes, seguidos por la depresión mayor y los trastornos por consumo de alcohol. Asimismo, se estima que un 38,5% de quienes han sido diagnosticados reciben algún tipo de atención de salud mental, ya sea por parte de un especialista o un médico en la atención primaria en salud (APS), y solo un quinto de

las personas que requieren atención busca alguna forma de asistencia y/o apoyo en la red de salud (Vicente et al., 2016). En otra dimensión, Chile es el segundo país que más ha aumentado su tasa de suicidios durante los últimos 15 años (OECD, 2011, 2013). Además, durante la última década el suicidio ha sido una de las diez primeras causas de muerte en varones chilenos (Ministerio de Salud, 2010).

Con respecto al impacto de la pandemia sobre la salud mental de las personas, el Núcleo Milenio en Desarrollo Social (2020) encontró que el 28,6% de los participantes presenta síntomas depresivos moderados a severos: 38% son mujeres versus un 18,6% de hombres. Asimismo, el estudio revela que el 42,5% de las personas manifiestan sensaciones de soledad y aislamiento, siendo que los síntomas ansiosos (moderados a severos) se expresaron en el 20% de los encuestados y que un 6,7% de las personas ha tenido ideas suicidas. Por su parte, en el estudio desarrollado por el Centro de Encuestas y Estudios Longitudinales de la Universidad Católica en conjunto con la ACHS (Bravo et al., 2020), se reporta que un 34,6% de las personas entre 21 y 68 años exhibieron síntomas asociados a una probable presencia de problemas de salud mental, un 49,4% evalúa que su estado de ánimo ha empeorado como consecuencia de la pandemia y un 34,8% reporta consumir alcohol actualmente, entre otros hallazgos que demuestran el impacto concreto de la pandemia sobre la salud mental y calidad de vida de los/as chilenos.

Con respecto al impacto específico de la pandemia sobre la salud mental de las personas mayores, los reportes y estudios recientes muestran cifras coherentes y preocupantes. Por ejemplo, Herrera et al. (2021) encontraron en una submuestra de personas mayores chilenas participantes de la V Encuesta Nacional Presencial de Calidad de Vida en Adultos mayores, que, como consecuencia del confinamiento y las cuarentenas, los sujetos reportaron un deterioro de su salud, particularmente problemas de memoria, molestias gastrointestinales, fluctuaciones recurrentes en su estado de ánimo y un aumento de la sintomatología ansiosa.

De manera similar, en un estudio realizado en Italia, Francia y España, Arpino et al. (2021) encontraron que aproximadamente

el 50% de las personas mayores de 50 años se sentían tristes o deprimidas con más frecuencia de lo habitual durante el periodo de cuarentena. Por su parte, en un estudio con personas mayores holandesas, Van Tilburg et al. (2020) reportaron que la soledad social y emocional aumentó gradualmente durante un periodo de siete meses posteriores al término del confinamiento provocado por la pandemia, junto con un incremento de la sintomatología ansiosa y depresiva. En Estados Unidos, Krendl y Perry (2021) hallaron que los adultos mayores tenían niveles más altos de depresión y soledad durante el brote de COVID-19 que antes de la pandemia. Además, la cercanía percibida con los miembros de su red de apoyo cercano, pero no el compromiso social, moderó la relación entre la soledad y la depresión percibida durante la pandemia. En la misma línea, Qiu et al. (2020) encontraron que las personas mayores de 60 años, residentes en diferentes zonas de China, manifestaron un aumento gradual de la ansiedad y del estrés durante el brote del COVID-19.

Adicionalmente, existe evidencia científica que da cuenta del impacto psicosocial del confinamiento sobre las prácticas cotidianas y condiciones de vida de las personas mayores. En lo específico, la revisión del estado del arte mostraría que la población de 75 años o más, se verían particularmente afectados por las medidas sanitarias (cuarentena y confinamiento obligatorio), deteriorando su autoconcepto y percibiendo dichas medidas como discriminatorias en función de su edad (Rahman y Jahan, 2020; Reynolds, 2020; Vervaecke y Meisner, 2021). Asimismo, durante el periodo de confinamiento se restringió drásticamente la participación de las personas mayores en los diversos ámbitos de la vida social y comunitaria (participación social, trabajo, cultura, deporte, etc.), perpetuando ciertos estereotipos negativos respecto al envejecimiento como una etapa marcada por la vulnerabilidad, la discriminación y la pasividad (Ayalon et al., 2020; Monahan et al., 2020).

En vista de los estudios anteriormente expuestos, resulta prioritario reflexionar respecto a los desafíos que se instalan en Chile para la comprensión y abordaje de la salud mental de las personas mayores durante la pandemia, implementando acciones pertinentes

a corto, mediano y largo plazo. Al mismo tiempo, es necesario reflexionar respecto a dos cuestiones clave: ¿cómo se están abordando los procesos de duelo y las pérdidas que han enfrentado miles de personas en nuestro país (particularmente nuestras personas mayores)? ¿Cuál será el impacto (a corto, medio y largo plazo) de las cuarentenas en la población y grupos de riesgo (particularmente, cuando el aislamiento y la soledad generan implicancias negativas en el organismo)?

2.2. La cuarentena como medida sanitaria: implicaciones para la soledad y el aislamiento percibido por personas mayores

Durante marzo 2021, se observó un aumento sistemático de las tasas de contagio por SARS-CoV-2 en Chile (específicamente, según el reporte del MINSAL, al 31 de marzo 2021, existían más de 6 mil casos nuevos, 40.696 casos activos conocidos y un total de 23.135 personas fallecidas desde el inicio de la pandemia). Las cifras descritas dan cuenta de una tasa de positividad frente al PCR cercana al 13%, llevando a que la red de salud integrada experimentara niveles de ocupación cercanos al 97%. Lo anterior contrastaba con los enormes esfuerzos realizados por el personal sanitario en torno al plan de vacunación (de grupos de riesgo, personal esencial y población general) y el liderazgo alcanzado por Chile en esta materia, por lo que dicha paradoja, hacía revivir los peores momentos experimentados desde la llegada del virus al país (Sandoval-Obando, 2021b).

Como consecuencia de lo anterior, desde el Ministerio de Salud, se endurecieron las medidas sanitarias, trayendo consigo la aplicación de la cuarentena en gran parte del territorio nacional. ¿Cuál es el sentido y eficacia de esta medida sanitaria? Al respecto, se enfatiza que, de acuerdo con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, la cuarentena tiene como propósito disminuir la velocidad de propagación del virus en una determinada zona. Por ende, es una herramienta con la que cuenta la Autoridad Sanitaria para aislar a una determinada población con alta concentración de casos positivos, reduciendo el riesgo de contacto con grupos de

riesgo y población general que no ha contraído el virus (Sandoval-Obando, 2020a). Lo anterior se refuerza con la implementación de cordones y aduana sanitarias, además del toque de queda en el marco del Estado de Excepción dispuesto desde el poder ejecutivo. Más aún, la cuarentena es una medida sanitaria que cuenta con una larga data de uso en la historia de la humanidad (Tognotti, 2013), desde el control de la peste negra hasta su uso en el control del ébola, el virus SARS (2003), la influenza A(H1N1) y la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 respectivamente.

En segundo lugar, y a pesar de que la cuarentena es una medida sanitaria restrictiva e intrusiva que impacta (a medio y largo plazo) de manera potencialmente negativa en la salud mental de las personas, no se puede desconocer que es un mecanismo de salud pública elemental para reducir la cantidad de contagios, fortalecer los mecanismos de testeo, trazabilidad y aislamiento (TTA) y para descomprimir (en parte) la red de salud integrada del país. Por otra parte, el aislamiento, la ansiedad y el malestar que genera una cuarentena (restricción a las libertades individuales) golpea drásticamente a los grupos históricamente vulnerados (niños/as y jóvenes, familias en riesgo social, personas en situación de discapacidad, migrantes, personas mayores, etc.), siendo estos últimos quienes experimentan un deterioro de su salud y calidad de vida durante el confinamiento. No obstante, y paradójicamente, durante los brotes de peste y cólera en el siglo XIX, el miedo a la discriminación, la cuarentena obligatoria y el confinamiento llevaron a los grupos sociales más débiles y a las minorías a escapar de las zonas afectadas, contribuyendo a que la enfermedad se propague aceleradamente, tal como ha ocurrido en diferentes partes del mundo durante esta pandemia.

Por consiguiente, resulta prioritario enfatizar que las cuarentenas son una medida sanitaria indispensable para el control de la pandemia, siempre y cuando, la población las cumpla de manera responsable y sistemática, elevando las medidas de autocuidado y fortalecimiento de la higiene. De lo contrario, su impacto sanitario se reduce significativamente. En dicho contexto, se promueve el distanciamiento físico, y no social entre las personas. En otras

palabras, a pesar de que se ha hablado de distanciamiento social, físico o soledad como si fueran constructos similares, esta información podría inducir a un error de interpretación por parte de la población (Sandoval-Obando, 2020b). Por ende, se enfatiza que dichos términos son diferentes. El aislamiento social, se desprende de la calidad, cantidad y disponibilidad de las relaciones sociales que una persona posee en su entorno próximo. Por su parte, la soledad se refiere a la percepción subjetiva de un individuo respecto a la ausencia de redes sociales y de apoyo potencialmente necesarias o indispensables para su vida cotidiana. Por lo tanto, una persona puede experimentar soledad como consecuencia del confinamiento y el endurecimiento de las medidas sanitarias, pero no estar aislado socialmente, y viceversa. Por consiguiente, la pandemia ha puesto en evidencia que el aislamiento social y la soledad pueden afectar a todos los individuos, aun cuando existe una población de riesgo conformada por niños/as, jóvenes y adultos situados en contextos vulnerados, personas que viven solos/as; viudos/as o separados/as; personas mayores e individuos con comorbilidades previas.

Desde el punto de vista psicológico, el aislamiento social y la soledad influyen decisivamente en el bienestar y la calidad de vida de las personas mayores (Nicholson, 2012). Una red de apoyo social satisfactoria promueve el despliegue de comportamientos y hábitos de vida saludables. Por su parte, la soledad aumenta el riesgo de sedentarismo, de tabaquismo, de consumo excesivo de alcohol y de alimentación inadecuada (Locher et al., 2005). Asimismo, la calidad en los patrones de sueño puede verse afectada en personas que padecen soledad, provocando una mayor fatiga durante el día y un deterioro potencial en su calidad de vida a mediano y largo plazo.

Adicionalmente, la literatura disponible muestra que el aislamiento social y la soledad se encuentran directamente relacionados con una mayor morbilidad, particularmente en personas mayores (Ong et al., 2016). Específicamente, aumentan el riesgo de un amplio abanico de enfermedades, desde las cardiovasculares hasta los resfriados comunes por sus implicaciones a nivel del sistema inmunológico (Gené-Badia et al., 2016).

La explicación fisiopatológica de este fenómeno podría estar relacionada con el aumento del sedentarismo y el impacto desencadenado por eventos vitales potencialmente estresantes para las personas mayores (jubilación, nido vacío o la viudez, entre otros), las disregulaciones biológicas provocadas por la soledad y el aislamiento social (falta de estimulación cognitivo-emocional y motriz, por ejemplo). Algunos de los mecanismos neurobiológicos que lo explican son los cambios relacionados con la edad a lo largo del proceso de envejecimiento y sus implicancias en la respuesta al estrés de los sistemas endocrino, cardiovascular e inflamatorio; la elevada resistencia vascular, la presión arterial y la actividad adrenocortical del eje hipotálamo-hipofisario, así como el menor control inflamatorio y la reducción de la respuesta inmune (Cacioppo et al., 2014).

En consecuencia, pareciera ser que el sentimiento de soledad, más que el aislamiento social o el vivir solo, predicen en gran medida, la aparición de demencia de forma independiente de los otros factores de riesgo conocidos (Evans et al., 2018). También se relacionan con síntomas depresivos y, en el caso de los hombres, suponen un factor de riesgo de suicidio (Pantell et al., 2013).

2.3. Desarrollo de la generatividad en personas mayores: un camino posible para el afrontamiento generativo de la pandemia

Erikson (1950, 2000) formula un modelo de desarrollo psicosocial que divide el ciclo vital en 8 grandes etapas, cada una de ellas, con ciertas metas evolutivas a las que el sujeto se enfrenta, debiendo ser capaz de sobreponerse a ellas, para alcanzar un nivel más elevado de funcionamiento y desarrollo psicosocial. En dicho contexto, emerge el interés por el estudio de la generatividad como un constructo que caracteriza la madurez durante la etapa adulta. La generatividad apunta al interés por contribuir al bienestar de las siguientes generaciones. Las manifestaciones o expresiones de este constructo son muy diversas (deseo de transmitir conocimientos a

los más jóvenes, crianza de los hijos, apoyo al cuidado de los nietos o personas dependientes, participación política y social, etc.).

Del mismo modo, Sandoval-Obando y Zacarés (2020) señalan que el estudio y desarrollo de la generatividad se convierte en un constructo de alta relevancia para la comprensión de los desafíos, tareas y crisis que emergen durante la vida adulta, pero particularmente durante la transición de la adultez intermedia a la tardía, en el sentido de que dicho constructo proporciona objetivos, roles y actividades significativas y concretas para el envejecimiento exitoso (Arias e Iglesias, 2015). Además, la mitad de la vida (de los 50 años en adelante), es un periodo donde el sujeto tiene que afrontar una ‘mayor vulnerabilidad’ psicológica (Sandoval-Obando et al., 2019; Serra, 2019) y una acumulación de diversos acontecimientos tales como: ser hijo/a, miembro de una pareja, padre / madre, trabajador/a, abuelo/a, etc., desencadenando la llamada ‘transición de la mediana edad’ que, solo, si los acontecimientos poseen un alto impacto o faltan recursos personales y/o sociales puede desembocar en crisis (Slaikeu, 1996).

Por su parte, Bakan (1966) plantea la existencia de dos tendencias motivacionales en el sujeto: ‘agéntico’ (es decir, aquel esfuerzo del individuo por afirmarse a sí mismo, alcanzando sus metas, así como un mayor sentido de competencia y satisfacción consigo mismo) y de ‘comunidad’ (visto como el deseo del sujeto por relacionarse estrechamente con los demás), como dimensiones favorecedoras de un desarrollo generativo. En otras palabras, la generatividad involucra lo ‘agéntico’ en el establecimiento y logro de metas, tareas y desafíos como uno de los caminos posibles para el fortalecimiento del Yo, puesto que dichos logros tendrían un propósito orientado a la comunión y el enriquecimiento de las próximas generaciones, configurando una personalidad generativa (McAdams, 2013). No obstante, es necesario explicitar que pueden existir diferencias entre países debido a la diversidad histórico-cultural de los valores y rasgos propios del sujeto y del entorno próximo en el que se desenvuelve cotidianamente. Al respecto, Newton y Jones (2016) descubrieron que los afroamericanos eran más propensos que los europeos

estadounidenses a expresar legados que propiciaran la participación de la comunidad.

Por consiguiente, la generatividad en personas mayores se relaciona con un mayor grado de bienestar y ajuste psicosocial a esta etapa (Sandoval-Obando et al., 2021), enfatizando su papel como proveedores de recursos y no como una carga, transformándola en una tarea psicosocial relevante dentro de la perspectiva del envejecimiento activo (Mendoza, 2017; Zacarés y Serra, 2011). En otras palabras, es posible enfatizar que las diferentes dimensiones y manifestaciones de la generatividad son importantes y relevantes en diferentes momentos a lo largo de la vida (McAdams y Logan, 2004). A medida que los sujetos traducen sus preocupaciones y creencias en un conjunto de acciones y tareas comprometidas con la promoción del bienestar de la próxima generación, van construyendo narraciones personales detalladas respecto a los esfuerzos generativos desplegados a lo largo de sus historias vitales, develando la configuración de una identidad narrativa, particularmente cuando el adulto transita desde la mediana edad hacia la vejez (McAdams, 2013; McAdams y Bowman, 2001; McAdams y De St. Aubin, 1992; McLean et al., 2007).

En otro ámbito, se destaca el autodesarrollo como una dimensión característica del potencial generativo manifestado por el profesorado rural, reflejado en el despliegue sistemático de acciones y prácticas dirigidas al propio crecimiento personal, lo que repercute en el beneficio de sus estudiantes, propiciando la transmisión de saberes coherentes con los requerimientos e intereses del alumnado dentro de los entornos educativos en los que se desenvuelven (Sandoval-Obando, 2020c). Así, se podría inferir que las personas mayores muestran apertura y disponibilidad para brindar tiempo de calidad a otros y de compartir la sabiduría / experiencia acumulada a lo largo de los años con las generaciones más jóvenes. Al mismo tiempo, existiría una mayor disposición por mantener un Yo generativo, eligiendo selectivamente los ambientes y dinámicas relacionales más enriquecedoras existentes en su entorno familiar y/o socio-comunitario (Serrat et al., 2017). Asimismo, el uso activo del tiempo libre y el

autocuidado elicitarián el despliegue y desarrollo comportamientos potencialmente generativos (bajo la premisa, de que ‘si yo me cuido, no seré una carga para otros/as en el futuro’). De hecho, la persona que alcanza la integridad siente que ha merecido la pena vivir, está globalmente satisfecha con las decisiones tomadas a lo largo de la vida, las acepta como las adecuadas dadas las circunstancias en las que se tomaron y es capaz de afrontar serenamente el fin de la vida (Sandoval-Obando et al., 2019).

En lo global, se podría inferir que las características y dimensiones generativas descritas precedentemente orientarían un comportamiento funcional, flexible y autónomo de las personas mayores frente a la pandemia. En otras palabras, tomando como referencia los aportes de Fried-Schnitman (2011) y lo sistematizado por Sandoval-Obando (2019) es posible caracterizar el afrontamiento generativo entendido como aquel conjunto de acciones y tareas desplegadas por aquellos individuos altamente generativos que les permite enfrenar las dificultades suscitadas por la pandemia de manera flexible, creativa y optimista, cultivando la solidaridad, el respeto y la participación en la vida social y comunitaria, lo que repercute en el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la confianza, la reciprocidad y el apoyo mutuo. Al mismo tiempo, les posibilita alcanzar un mayor grado de autoeficacia y búsqueda de apoyo social, abriéndose al desarrollo de nuevos aprendizajes y saberes con pertinencia local, favoreciendo una resolución efectiva de los desafíos y consecuencias ocasionadas por la pandemia.

2.4. Procesos de duelo y manejo de las pérdidas en contexto de pandemia

Las personas mayores se han visto significativamente golpeadas por la implementación de largos periodos de confinamiento y aislamiento durante la pandemia, lo que impacta negativamente en sus condiciones de vida y prácticas cotidianas (Ibanez y Kosik, 2020). Al mismo tiempo, y como parte de los grupos de riesgo, son el grupo etario que ha mostrado las tasas más altas de mortalidad frente a

la propagación del virus SARS-CoV-2 en Chile y el mundo (Acosta, 2020; Chan et al., 2020). Frente a este escenario, las personas mayores han tenido que experimentar múltiples procesos de duelo y de pérdidas a lo largo de esta pandemia, provocando la emergencia de emociones como la tristeza, la rabia y la frustración (Forlenza y Stella, 2020; Shore et al., 2016).

En dicho contexto, se ha observado la emergencia de un duelo anticipado descrito como aquel proceso de afrontamiento (prematuro y anticipado) y de posterior reorganización psicosocial que emerge en respuesta a la conciencia de una pérdida inminente (Diolaiuti et al., 2021; Garand et al., 2012). Por ende, se podría inferir que muchos adultos mayores están sufriendo la pérdida de sus libertades individuales e independencia cotidiana, la disminución progresiva de la interacción social con sus pares y redes de apoyo (familiares, amigos/as, vecinos/as, etc.), el deterioro de sus condiciones socioeconómicas, lo que repercute negativamente en la satisfacción de sus necesidades e intereses particulares (Kartseva y Kuznetsova, 2020). Al escenario descrito precedentemente, se suma el aislamiento y la soledad percibida por las personas mayores como consecuencia de los largos periodos de confinamiento implementados durante la pandemia, transformándose en un problema de salud pública que complejiza el abordaje de los procesos de duelo y manejo de las pérdidas, asociándose con un deterioro potencial de la salud mental de los sujetos (Holt-Lunstad et al., 2017).

Ahora bien, desde el punto de vista teórico conceptual, se podría señalar que el duelo es una experiencia compleja y heterogénea asociada al proceso de adaptación por el que atraviesa un sujeto cuando ha experimentado la pérdida de un ser querido. Dicho evento genera la emergencia de emociones como la tristeza y la rabia, pero también instala un conjunto de posibilidades y desafíos para el desarrollo y la maduración (Kübler-Ross y Kessler, 2005). Este evento puede convertirse en una experiencia de aprendizaje, cuyas implicaciones para el desarrollo podrían provocar la emergencia de cambios en la propia identidad del sujeto (Payás, 2010). Además, es importante señalar que el duelo es un proceso normal

y esperable frente a la pérdida de un ser querido, con un curso temporal específico y una evolución generalmente favorable en la mayoría de los casos. No obstante, es posible que una minoría de los individuos experimente dificultades en la elaboración del duelo o potencialmente un trastorno de salud mental como consecuencia de este evento (Barreto y Soler, 2007).

Lo anterior estaría relacionado con el hecho de que durante la pandemia se han interrumpido significativamente los rituales tradicionalmente asociados a la despedida de un ser querido (velorios, responsos fúnebres, asistencia de familiares al cementerio, etc.) dificultando el proceso de duelo bajo estas circunstancias tan complejas (Eisma, et al., 2021). Sin embargo, no se trata de un trastorno de salud mental, sino que su elaboración y evolución va a depender de múltiples factores tales como: recursos personales del sujeto (personalidad, estrategias de afrontamiento al estrés y regulación emocional, etc.), contexto y características del fallecimiento, tipo y naturaleza del vínculo con la persona fallecida o redes de apoyo con las que cuenta el sujeto.

Por consiguiente, y tomando como referencia los aportes de Bowlby (1993), Kübler-Ross y Kessler (2005) es posible caracterizar las etapas que atravesaría un sujeto durante la elaboración del duelo:

- a. Negación: corresponde a la primera etapa del duelo, en la que se acompaña a la persona fallecida mediante la celebración de ciertos ritos culturalmente situados (velorio y responsos fúnebres, por ejemplo) los que facilitan la ausencia de la negación de la muerte y favorecen el proceso de aceptación (Lensing y Trauma, 2001). No obstante, durante la pandemia, estos ritos se han prohibido (Cardoso et al., 2020), generando condiciones que recrudecieron la etapa de negación.
- b. Ira: el fallecimiento de un ser querido incrementa la percepción de culpa e ira, como consecuencia de la pandemia y las medidas sanitarias existentes, que frustran el deseo de acompañar a los/as pacientes durante sus últimos días de vida. Es decir, la imposibilidad de celebrar los ritos fúnebres intensifica los

sentimientos de culpa. Además, la ira de los sobrevivientes puede enfocarse hacia el Estado y todas aquellas personas que (directa o indirectamente) promueven estas medidas.

- c. Negociación: la muerte de un ser querido por COVID-19 puede atribuirse a la falta de autocuidado de los familiares frente a las medidas de higiene requeridas en la pandemia. Lo anterior, puede influir en la emergencia de un conjunto de pensamientos intrusivos e irracionales respecto a cómo podrían haber evitado la muerte del fallecido.
- d. Depresión: la cuarentena y los largos periodos de confinamiento implementados para el control de la pandemia pueden agudizar la percepción de soledad y aislamiento social en los familiares del fallecido. Del mismo modo, la imposibilidad de realizar los ritos fúnebres favorece un estado de ánimo marcado por la tristeza, el abatimiento y la culpa. Así, la culpa se intensifica, elicitando emociones negativas frente a la reciente pérdida.
- e. Aceptación: dependiendo de los recursos personales de los sobrevivientes, de las características en que ocurrió la muerte del ser querido y las redes de apoyo disponibles en el entorno inmediato de los familiares, se estima un periodo de 3 a 12 meses para la elaboración y potencial aceptación de la pérdida (Penman et al., 2014). Aunque es difícil hablar de periodos fijos para la superación del duelo, dicho proceso puede afrontarse de manera funcional cuando los sujetos cuentan con adecuadas redes de apoyo social (Marks, 2004). No obstante, como consecuencia de la pandemia, las altas tasas de mortalidad en personas mayores, los múltiples tipos de pérdidas y los largos periodos de confinamiento, pueden complejizar significativamente la aceptación del duelo.

En síntesis, según lo sistematizado por Sandoval-Obando (2020d), las fases de duelo, así como las estrategias de afrontamiento de cada individuo, hacen que cada proceso sea único, intenso y dinámico. Por consiguiente, es necesario enfatizar que los sobrevivientes

no tienen porqué atravesar todas las etapas descritas en el modelo de Kübler-Ross y Kessler, ni existe una secuencialidad entre ellas (Rico-Norman, 2017). Sin embargo, para favorecer el despliegue de un estilo de afrontamiento generativo frente a los procesos de duelo en contexto de pandemia, sería deseable promover las siguientes recomendaciones en las personas mayores:

- El duelo es un proceso normal que no debe forzarse, minimizarse o intentar erradicarlo de la vida del adulto mayor. Tampoco visualizarlo como una enfermedad. Es una respuesta esperable frente a la pérdida de un ser querido con el que han compartido experiencias imborrables.
- Favorezca la realización de rituales en torno a la despedida de un ser querido (en caso de pandemia, genere un espacio íntimo y seguro para llorar a quién ha partido). Incentive el desarrollo de videollamadas, encuentros virtuales o el uso de redes sociales para mantenerse conectado con sus seres queridos, favoreciendo el proceso de aceptación (Francesca, 2020). A pesar del complejo escenario actual, valore y reconozca en vida a sus seres queridos (el aislamiento es físico y no social) y potencie contactos virtuales con quienes ama.
- Frente al incremento de la culpa, la ira o el pensamiento fatalista. Sustitúyase por una jerarquización realista de necesidades. Entienda que la ira es una etapa necesaria del proceso de resignificación y aceptación del duelo, por lo que deben estar dispuestos a reconocer y modular gradualmente sus emociones, aunque parezca interminable. Cuanto más sea consciente de sus emociones y de las pérdidas experimentadas, más desarrollará un curso favorable y potencialmente funcional de elaboración y superación del duelo (Kübler-Ross y Kessler, 2005).
- Para avanzar hacia la negociación y aceptación del duelo, analice la pérdida en el contexto actual e identifique qué lazos puede fortalecer con sus redes de apoyo. Las personas mayores necesitan saber que la negociación es normal

y proporciona un escape temporal del dolor a través de la construcción de un futuro optimista y flexible, lo que les da tiempo para adaptarse al contexto actual. Del mismo modo, perdone, reconcíliase y admita la muerte como una etapa del ciclo vital, atesorando las experiencias vividas con aquellos familiares que ha perdido.

3. COMENTARIOS FINALES

En Chile existe una tendencia creciente y paulatina al envejecimiento de la población (Albala, 2020; Sandoval-Obando, 2018), ya que de acuerdo con lo sistematizado por el Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA) y el Instituto Nacional de Estadísticas (2017), habría 2,8 millones de personas sobre 60 años, correspondiente al 16,2% de la población. Complementariamente, según datos de la Organización Panamericana de la Salud (2018b), la expectativa de vida en Chile alcanzó los 79,9 años promedio. Es decir, las mujeres tienden a ser mucho más longevas (83 años) que los hombres (79 años), estimándose que para el 2025 este grupo etario alcance el 20% de la cantidad de habitantes en el país, superando el porcentaje de población menor de 15 años (Campos et al., 2014).

Sin embargo, el envejecimiento acelerado de la población chilena no ha implicado una mejora en sus condiciones de vida, a pesar de que los sujetos cuentan con un mayor nivel educacional y un mayor acceso a los planes / programas de apoyo focalizados en las personas mayores, estos continúan presentando una mayor prevalencia de enfermedades crónicas, con una alta carga de morbilidad y pérdida de años de vida ajustados por discapacidad (Leiva, 2020).

Por lo tanto, y en vista a las potencialidades que brinda el desarrollo de la generatividad en las personas mayores, es necesario avanzar en la sistematización de nuevas miradas y posibilidades de comprensión del envejecimiento (Sandoval-Obando et al., 2019). Se necesita un abordaje optimista, multidimensional y flexible respecto a las posibilidades y transformaciones que enfrentan los individuos

durante esta etapa del ciclo vital, integrando sus necesidades e intereses en el marco de una sociedad inclusiva, respetuosa y justa.

Precisamente por ello, el estudio de la generatividad desde la perspectiva de la Psicología del Ciclo Vital, instala un marco promisorio y enriquecedor respecto al conjunto de comportamientos potencialmente generativos desplegados por las personas mayores en contexto de pandemia, visibilizando las acciones, tareas, recursos y dinámicas relacionales que han utilizado frente a los procesos de duelo y pérdidas experimentadas durante el último tiempo, develando al mismo tiempo, las implicaciones psicosociales de la soledad y el aislamiento sobre la salud mental de los gerontes.

Finalmente, la promoción de acciones, tareas y comportamientos potencialmente generativos se instalarán como uno de los mecanismos posibles para el fortalecimiento del Yo y el desarrollo de la integridad en la adultez (Sandoval-Obando y Zacarés, 2020; Zacarés y Serra, 2011), reafirmando el hecho de que, si las motivaciones generativas son estructurantes en el individuo, la expresión de este constructo se presentará a lo largo de todo el ciclo vital, permaneciendo en el tiempo y con diferentes manifestaciones y posibilidades para el desarrollo a lo largo del ciclo vital.

REFERENCIAS

- Acosta L. (2020). Capacidad de respuesta frente a la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe. *Revista panamericana de salud pública*, 44, e109. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.109>
- Albala, C. (2020). El envejecimiento de la población chilena y los desafíos para la salud y el bienestar de las personas mayores. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(1), 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2019.12.001>
- Arias, A. y Iglesias, S. (2015). La Generatividad como una Forma de Envejecimiento Exitoso. Estudio del efecto Mediacional de los Vínculos Sociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 109-120. <http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v5i1.94>
- Arpino, B., Pasqualini, M., Bordone, V., y Solé-Auró, A. (2021). Older people's nonphysical contacts and depression during the COVID-19 lockdown. *The Gerontologist*, 61(2), 176-186. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa144>

- Ayalon, L., Chasteen, A., Diehl, M., Levy, B., Neupert, S. D., Rothermund, K., ... y Wahl, H. W. (2020). Aging in times of the COVID-19 pandemic: Avoiding ageism and fostering intergenerational solidarity. *The Journals of Gerontology: Series B.*, 20(20). 1-4. <https://dx.doi.org/10.1093%2Fgeronb%2Fgbaa051>
- Bakan, D. (1966). *The Duality of Human Existence: Isolation and Communication in Western Man*. Beacon.
- Barreto, P. y Soler, M. (2007). *Muerte y duelo*. Síntesis.
- Bowlby, J. (1993). *La Pérdida Afectiva: Tristeza y Depresión*. Paidós.
- Bravo, D., Campos, D., Errázuriz, A. y Fernández, G. (2020). *Termómetro de la Salud mental en Chile ACHS-UC*. Centro UC / ACHS. https://www.uc.cl/site/efs/files/11421/presentacion_termometro_de_la_salud_mental_en_chile_25082020.pdf
- Cacioppo, S., Capitanio, J. y Cacioppo, J. (2014). Toward a neurology of loneliness. *Psychological bulletin*, 140(6), 1464. <https://dx.doi.org/10.1037%2Fa0037618>
- Cardoso, É., Silva, B., Santos, J., Lotério, L., Accoroni, A. y Santos, M. (2020). Efeitos da supressão de rituais fúnebres durante a pandemia de COVID-19 em familiares enlutados. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 28, e3361. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.4519.3361>
- Chan, J., Yuan, S., Kok, K., To, K., Chu, H., Yang, J., ... Yuen, K. (2020). A familial cluster of pneumonia associated with the 2019 novel coronavirus indicating person-to-person transmission: a study of a family cluster. *Lancet (London, England)*, 395(10223), 514–523. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30154-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30154-9)
- Diolaiuti, F., Marazziti, D., Beatino, M., Mucci, F. y Pozza, A. (2021). Impact and consequences of COVID-19 pandemic on complicated grief and persistent complex bereavement disorder. *Psychiatry Research*, 300, 113916. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113916>
- Eisma, M., Tamminga, A., Smid, G. y Boelen, P. (2021). Acute grief after deaths due to COVID-19, natural causes and unnatural causes: An empirical comparison. *Journal of Affective Disorders*, 278(1), 54-56. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.09.049>
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. Norton.
- Erikson, E. (2000). *El Ciclo Vital Completado*. Paidós.
- Errázuriz, P., Valdés, C., Vöhringer, P. y Calvo, E. (2015). Financiamiento de la salud mental en Chile: una deuda pendiente. *Revista médica de Chile*, 143(9), 1179-1186. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000900011>

- Evans, I., Llewellyn, D., Matthews, F., Woods, R., Brayne, C., Clare, L. y CFAS-Wales Research Team. (2018). Social isolation, cognitive reserve, and cognition in healthy older people. *PLoS one*, 13(8), e0201008. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201008>
- Forlenza, O. y Stella, F. (2020). Impact of SARS-CoV-2 pandemic on mental health in the elderly: Perspective from a psychogeriatric clinic at a tertiary hospital in São Paulo, Brazil. *International Psychogeriatrics*, 32(10), 1147-1151. <https://doi.org/10.1017/S1041610220001180>
- Francesca I. (2020). Death in the era of the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 5(5), e258. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30079-7](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30079-7)
- Fried-Schnitman, D. (2011). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona*, (014), 11-40. <https://doi.org/10.26439/persona2011.n014.251>
- Garand, L., Lingler, J., Deardorf, K., DeKosky, S., Schulz, R., Reynolds, C. y Dew, M. (2012). Anticipatory grief in new family caregivers of persons with mild cognitive impairment and dementia. *Alzheimer Disease & Associated Disorders*, 26(2), 159-165. <http://dx.doi.org/10.1097/WAD.0b013e31822f9051>
- Gené-Badia, J., Ruiz-Sánchez, M., Obiols-Masó, N., Oliveras Puig, L., y Lagarda Jiménez, E. (2016). Aislamiento social y soledad: ¿qué podemos hacer los equipos de atención primaria? *Atención Primaria*, 48(9), 604-609. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2016.03.008>
- Herrera, M. S., Elgueta, R., Fernández, M. B., Giacoman, C., Leal, D., Marshall, P. I., . . . Bustamante, F. (2021). A longitudinal study monitoring the quality of life in a national cohort of older adults in Chile before and during the COVID-19 outbreak. *BMC Geriatrics*, 21(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12877-021-02110-3>
- Holt-Lunstad, J., Robles, T. y Sbarra, D. (2017). Advancing social connection as a public health priority in the United States. *American Psychologist*, 72(6), 517-530. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000103>
- Huremovic, D. (2019). Psychiatry of Pandemics: A Mental Health Response to Infection Outbreak. *Cham*, Switzerland: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5>
- Ibanez, A. y Kosik, K. (2020). COVID-19 in older people with cognitive impairment in Latin America. *The Lancet Neurology*, 19(9), 719-721 [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(20\)30270-2](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(20)30270-2)
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Resultados Censo 2017 Chile*. <https://resultados.censo2017.cl/Home/Download#>
- Kaba, M. y Kitaw, Y. (2020). Novel coronavirus (2019-nCoV) – reminiscent of Spanish flu: A challenge to global public health systems. *The Ethiopian Journal of Health Development*, 34(1), 1-4. <https://www.ejhd.org/index.php/ejhd/article/view/2690>

- Kartseva, M. y Kuznetsova, P. (2020). The economic consequences of the coronavirus pandemic: which groups will suffer more in terms of loss of employment and income? *Population and Economics*, 4(2), 26-33. <https://doi.org/10.3897/popecon.4.e53194>
- Krendl, A. y Perry, B. (2021). The impact of sheltering in place during the COVID-19 pandemic on older adults' social and mental well-being. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(2), e53-e58. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa110>
- Kübler-Ross, E. y Kessler, D. (2005). *On grief and grieving: Finding the meaning of grief through the five stages of loss*. Simon and Schuster.
- Leiva, A., Troncoso-Pantoja, C., Martínez-Sanguinetti, M., Nazar, G., Concha-Cisternas, Y., Martorell, M., Ramírez-Alarcón, K., Petermann-Rocha, F., Cigarroa, I., Díaz, X. y Celis-Morales, C. (2020). Personas mayores en Chile: el nuevo desafío social, económico y sanitario del Siglo XXI. *Revista médica de Chile*, 148(6), 799-809. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000600799>
- Lensing V. y Trauma, L. (2001). Grief support: The role of funeral service. *Journal of Loss and Trauma*, 6(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/108114401753197468>
- Locher, J., Ritchie, C., Roth, D., Baker, P., Bodner, E. y Allman, R. (2005). Social isolation, support, and capital and nutritional risk in an older sample: ethnic and gender differences. *Social science & medicine* (1982), 60(4), 747-761. <https://doi.org/10.1016/j.socsci-med.2004.06.023>
- Marks A. (2004). *Understanding and working with complicated grief. The therapeutic relationship: a literature review with clinical illustrations* (English). MSc. thesis. New Zealand: Auckland University of Technology.
- 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. y Bowman, P. (2001). Narrating life's turning points: Redemption and contamination. In D. McAdams, R. Josselson, y A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 3-34). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10410-001>
- 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.

- McAdams, D. y Logan, R. (2004). What is generativity? En E., de St. Aubin, D. McAdams y T. Kim (Eds.), *The Generative Society: Caring for Future Generations* (pp. 15-31). APA.
- McLean, K., Pasupathi, M., y Pals, J. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11(3), 262–278. <https://doi.org/10.1177/1088868307301034>
- Mendoza, N. (2017). *Promoción del Envejecimiento Activo en México: «Vivir con Vitalidad»* [Tesis conducente al grado Doctor en Ciencia de la Conducta]. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Ministerio de Salud. (2017). *Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025*. Ministerio de Salud, Gobierno de Chile. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/12/PDF-PLAN-NACIONAL-SALUD-MENTAL-2017-A-2025.-7-dic-2017.pdf>
- Ministerio de Salud. (2010). *10 primeras Causas de Muerte. Chile 2000-2010*. Departamento de Estadísticas e Información de la Salud (DEIS) / MINSAL.
- Monahan, C., Macdonald, J., Lytle, A., Apriceno, M. y Levy, S. R. (2020). COVID-19 and ageism: How positive and negative responses impact older adults and society. *American Psychologist*, 75(7), 887–896. <https://doi.org/10.1037/amp0000699>
- Newton, N. y Jones, B. (2016). «Passing on: Personal attributes associated with midlife expressions of intended legacies». *Developmental Psychology*, 52(2), 341–353. <https://doi.org/10.1037/a0039905>.
- Nicholson, N. (2012). A review of social isolation: an important but under-assessed condition in older adults. *The journal of primary prevention*, 33(2-3), 137-152. <https://doi.org/10.1007/s10935-012-0271-2>
- Núcleo Milenio en Desarrollo Social. (2020). *Efectos de la Pandemia en la Salud Mental. Resultados del Termómetro Social 4*. DESOC / Centro de Microdatos Universidad de Chile. <https://media.elmostrador.cl/2020/11/Presentacion-DESOC-Termometro-Social-Salud-mental-1-1.pdf>
- Ong, A., Uchino, B. y Wethington, E. (2016). Loneliness and health in older adults: A mini-review and synthesis. *Gerontology*, 62(4), 443-449. <https://doi.org/10.1159/000441651>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Health at glance 2011: OECD indicators*. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Country statistical profile: Chile*. OECD.

- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Los Servicios de Salud Mental en Contexto de Pandemia*. OMS. <https://www.who.int/es/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey>
- Organización Panamericana de la Salud. (2018a). *La Carga de los Trastornos Mentales en la Región de las Américas, 2018*. OPS. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275320280_spa.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Organización Panamericana de la Salud. (2018b). *Indicadores básicos, situación de salud de las Américas 2018, plataforma de información de salud de las Américas*. <http://www.paho.org/data/?lang=es>
- Pantell, M., Rehkopf, D., Jutte, D., Syme, S., Balmes, J. y Adler, N. (2013). Social isolation: a predictor of mortality comparable to traditional clinical risk factors. *American journal of public health*, 103(11), 2056-2062. <https://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.2013.301261>
- Payás, A. (2010). *Las tareas del duelo. Psicoterapia del Duelo Desde Un Modelo Integrativo-Relacional*. Paidós.
- Penman E., Breen L., Hewitt L., Prigerson H. (2014). Public attitudes about normal and pathological grief. *Death Studies*, 38(8), 510–516. <https://doi.org/10.1080/07481187.2013.873839>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. y Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Rahman, A. y Jahan, Y. (2020). Defining a ‘risk group’ and ageism in the era of COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 631-634. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1757993>
- Reynolds, L. (2020). The COVID-19 pandemic exposes limited understanding of ageism. *Journal of Aging & Social Policy*, 32(4-5), 499-505. <https://doi.org/10.1080/08959420.2020.1772003>
- Rico-Norman, D. (2017). Cuando Muere un Ser Querido... Variables Asociadas a la Vicencia de la Muerte. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 20(3), 1103-1123. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/61756/54381>
- Sandoval-Obando, E. (2018). Envejecimiento en Chile: Una Discusión Necesaria. *El Mostrador*. <http://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2018/07/20/envejecimiento-en-chile-una-discusion-necesaria/>
- Sandoval-Obando, E. (2019). *La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa*. FONDECYT de Iniciación N° 11190028. Documento sin publicar.

- Sandoval-Obando, E. (2020a). Protección de la Salud Mental en Personas Mayores durante una Pandemia: Desafíos Actuales y Futuros en Chile. *Araucanía Noticias*. <https://araucanianoticias.cl/2020/proteccion-de-la-salud-mental-en-personas-mayores-durante-una-pandemia-desafos-actuales-y-futuros-en-chile/0331178080>
- Sandoval-Obando, E. (2020b). Autocuidado en Contexto de Pandemia. *Centro de Comunicación de las Ciencias*. <https://ciencias.uautonoma.cl/noticias/autocuidado/>
- Sandoval-Obando, E. (2020c). La Profesionalidad Docente Rural Chilena desde la Perspectiva Narrativa Generativa: Una Exploración Inicial. En J. Arboleda (comp.), *Libro de Investigación. V RIDGE: Liderazgo y Gestión Educativa para un Mundo Mejor* (pp.132-152). Red Iberoamericana de Pedagogía / Universidad Católica del Maule.
- Sandoval-Obando, E. (2020d). Procesos de Duelo y Recomendaciones para el Manejo de la Pérdida en Contexto de Pandemia. *Psicosocial & Emergencias*. <http://www.psicosocialyemergencias.com/procesos-de-duelo-y-recomendaciones-para-el-manejo-de-la-perdida-en-contexto-de-pandemia/>
- Sandoval-Obando, E. (2021a). El Programa de Turismo Social: Implicancias para el Desarrollo Generativo en Personas Mayores Chilenas. En H. Riquelme Brevis, A. Lazo y F. Oyarce, *El Turismo en el Desarrollo de las Ciudades. Reflexiones desde el Contexto Latinoamericano* (pp.209-234). RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile.
- Sandoval-Obando, E. (2021b). Cuarentena en Pandemia ¿Una Medida Sanitaria Eficaz? *Araucanía Noticias*. <https://araucanianoticias.cl/2021/cuarentena-en-pandemia-una-medida-sanitaria-eficaz/0326198405>
- Sandoval-Obando, E., Altamirano, V., Isla, B., Loyola, V., y Paineicura, C. (2021). Social and Political Participation of Chilean Older People: An Exploratory Study from the Narrative-Generative Perspective. *Archives of Health*, 2(8), 1631–1649. <https://doi.org/10.46919/archv2n8-003>
- Sandoval-Obando, E. y Sandoval-Díaz, J. (2020). Psicología de la emergencia en contexto de pandemia: aportes y herramientas para la intervención psicológica. *Revista Tesis Psicológica*, 15(2), 1-32. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a14>
- Sandoval-Obando, E., Serra, E. y Zacarés, J. (2019). Envejecer Generativamente: Una Propuesta desde el Modelo del Buen Vivir. *Neurama. Revista Electrónica de Psicogerontología*, 6(2), 16-26. <http://46.29.49.21/~creanete/neu/articulos/articulo2.pdf>

- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra y Ó. García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 189-218). RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Serra, E. (2019). Vulnerabilidad en la Mitad de la Vida: ¿abismo u oportunidad? En Asociación Viktor E. Frankl (coord.), *Duelo y Transiciones Vitales. Descubriendo Sentido en la Vulnerabilidad* (pp. 75-89). Barcelona: sello Editorial.
- Serrat, R., Villar, F., Giuliani, M. y Zacarés, J. (2017). Older people participation in political organizations: The role of generativity and its impact on well-being. *Educational Gerontology*, 43(3), 128-138. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03601277.2016.1269541>
- Shore, J., Gelber, M., Koch, L., y Sower, E. (2016). Anticipatory grief: An evidence-based approach. *Journal of Hospice & Palliative Nursing*, 18(1), 15-19. <http://dx.doi.org/10.1097/NJH.0000000000000208>
- Slaikueu, C. (1996). *Intervención en Crisis: Manual para Práctica e investigación*. Manual Moderno.
- Tognotti E. (2013). Lessons from the history of quarantine, from plague to influenza A. *Emerging infectious diseases*, 19(2), 254-259. <https://doi.org/10.3201/eid1902.120312>
- Van Tilburg, T., Steinmetz, S., Stolte, E., Van der Roest, H., y de Vries, D. (2020). Loneliness and mental health during the COVID-19 pandemic: A study among dutch older adults. *The Journals of Gerontology: Series B*, 20(20), 1-7. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa111>
- Vervaecke, D., y Meisner, B. A. (2021). Caremongering and assumptions of need: The spread of compassionate ageism during COVID-19. *The Gerontologist*, 61(2), 159-165. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa131>
- Vicente, B., Saldivia, S. y Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy: salud mental mañana. *Acta bioethica*, 22(1), 51-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2016000100006>
- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

PARTE II

LA GENERATIVIDAD EN EL MARCO DE LAS RELACIONES PERSONALES Y FAMILIARES

CAPÍTULO 5

NUEVAS MASCULINIDADES EN LAS RELACIONES AFECTIVO-SEXUALES. TRANSFORMACIONES EN LA CONCEPCIÓN DE MASCULINIDAD EN JÓVENES UNIVERSITARIOS CHILENOS

Juan Carlos Peña Axt¹

RESUMEN

¿Cómo comprender las relaciones afectivo-sexuales desde un modelo alternativo alejado de la violencia? (Gómez, 2004). Los estudios que trabajan la violencia de género han abordado desde distintas perspectivas esta problemática llegando a la conclusión que la violencia de género es producto del patriarcado y con ello el modelo hegemónico de masculinidad (Connell, 2003; De Alencar y Rodríguez, 2012). Sin embargo, existen estudios que señalan que las relaciones afectivo-sexuales alejadas de la violencia en todas

¹ Investigador asociado al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible IIDS. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Chile. Correo electrónico: juan.pena@uautonoma.cl

sus formas, están vinculadas con hombres que presentan nuevas masculinidades alternativas (Flecha, Ríos y Puigvert, 2013). El presente trabajo tiene como objetivo evidenciar las relaciones afectivo-sexuales alejadas de la violencia que están vinculadas a las nuevas masculinidades alternativas. Este capítulo está dividido en tres partes, en la primera de ellas se presenta la discusión de la literatura entorno a las masculinidades, nuevas masculinidades y su forma de relacionarse, comprender y entablar relaciones afectivo-sexuales. El segundo apartado está orientado a la socialización del atractivo y la sexualidad masculina. Por último, el tercer apartado muestra los resultados cualitativos que dan cuenta de la importancia de las nuevas masculinidades alternativas en las relaciones afectivo-sexuales. Del mismo modo se puede establecer cómo se manifiestan las masculinidades dentro del ámbito universitario antes de la emergencia sanitaria y cómo la percepción de la masculinidad resulta cada vez más importante para las mujeres, al momento de establecer interacciones cotidianas o relaciones afectivo-sexuales.

Palabras clave: masculinidades hegemónicas, nuevas masculinidades alternativas, relaciones afectivo-sexuales.

I. INTRODUCCIÓN

La violencia de género contra las mujeres es una de las problemáticas más complejas que arrastran las sociedades modernas por las implicaciones y consecuencias para sus víctimas (Sandoval-Obando, 2018). A pesar de los avances en la democracia, la incidencia de la violencia de género no solo no disminuye, sino que parece aumentar con el paso del tiempo (OMS, 2021). Según estimaciones a nivel mundial, alrededor del 35% de las mujeres ha sufrido violencia de género en algún momento de sus vidas. De este porcentaje se estima que el 70% de las violencias que sufren las mujeres fue ejercida por sus parejas o exparejas (Organización Mundial de la Salud, 2021). Esta situación se ha visto claramente acentuada por la situación de confinamiento debido a la emergencia sanitaria. Según datos del

Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, durante 2020 las denuncias por violencia de género aumentaron hasta en un 150% en Chile (MINMUJERYEG, 2021).

Los estudios que han trabajado la violencia de género contra las mujeres lo han realizado desde distintas perspectivas teóricas (De Alencar y Rodríguez, 2012). Sin embargo, las que tienen mayor aceptación en la comunidad científica son aquellas que se han centrado en la socialización de las masculinidades y el patriarcado como factores causales (Connell, 2003; Flecha et al., 2013). Estos trabajos, además de poner el foco en los victimarios a través de los procesos de socialización, se han centrado en otros aspectos referentes a la masculinidad, como, por ejemplo, cuestiones biológicas o sistémicas que de un modo u otro relativizan la violencia de género contra las mujeres (De Alencar y Rodríguez, 2012). A pesar del avance en investigación en la materia, la investigación no ha profundizado en la diversidad de las masculinidades, sino más bien ha centrado la discusión en torno a la masculinidad hegemónica (Bourdieu, 2010; Connell, 2003; Kimmel, 2008). Los estudios enfocados a las masculinidades comienzan destacando el papel que juega el patriarcado y la masculinidad hegemónica en la violencia de género contra las mujeres. Este elemento es fundamental en el estudio tanto de los estudios de violencia de género como en los estudios de género. Sin embargo, estos trabajos han estado centrados en cómo se reproduce la violencia descuidando la importancia que tienen las masculinidades y las nuevas masculinidades alternativas en las relaciones afectivo-sexuales, y su posible contribución a la superación de la violencia de género contra las mujeres (Flecha et al., 2013).

Uno de los precursores en los estudios que centran la discusión en las relaciones afectivas alternativas es Jesús Gómez (2004), quien pone el foco en los procesos de socialización del atractivo y las relaciones alejadas de la violencia. Este capítulo constituye un esfuerzo por contribuir a la discusión sobre los estudios de violencia de género desde una perspectiva de las nuevas masculinidades alternativas (NM) vinculando a las NM con un desarrollo altamente generativo que incide en el establecimiento de relaciones interpersonales

positivas y armónicas entre hombres y mujeres (Sunderman, 2020). El presente capítulo está dividido en tres secciones. En la primera parte se establecen las bases a través de una revisión de la literatura sobre cómo se socializan y cuáles son los tipos de masculinidad, dejando en evidencia que la masculinidad no es una categoría estable, sino diversa (Flecha et al., 2013). El segundo apartado está enfocado a una breve revisión de los estudios de la socialización del atractivo y la sexualidad, trabajos que en sociología han estado descuidados siendo otras disciplinas como la psicología quienes lo han desarrollado más (Bericat, 2016). Y, por último, el apartado final está orientado a la evidencia empírica de las relaciones vinculadas a las nuevas masculinidades alternativas y su lazo con las relaciones afectivo-sexuales y el atractivo alejado de la violencia de género.

2. LA MASCULINIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Para comenzar antes que nada debemos definir y establecer de qué hablamos cuando nos referimos a las masculinidades. La masculinidad en sí es una categoría cultural vinculada al género y este se produce desde la primera infancia hasta la adultez. Según algunos autores el género es la principal base en la identidad de las personas. Kaufman (1995) afirma: «El género es la categoría central de nuestra psique, el eje alrededor del cual organizamos nuestra personalidad; a partir de él se desarrolla un ego distintivo» (p. 126). En la misma línea, Fuller (2001) sostiene: «La identidad (de género) no es un dato estable derivado de ciertas cualidades fijas del sujeto, sino que debe ser creada cotidianamente y sustentada por la actividad reflexiva del actor» (p. 20). Por lo que el género no viene dado biológicamente, sino que es una construcción cultural. En cuanto a las masculinidades propiamente dichas, la identidad está constituida por una serie de mandatos culturales entre los cuales el rol de hombre proveedor jugó (y hasta cierto punto juega) un papel relevante en la conformación de esta identidad (Ramírez et al., 2020). Este rol de proveedor en transformación influye considerablemente en cómo entendemos las sexualidades.

El estudio de la masculinidad parte con importantes contribuciones realizadas de los estudios feministas y se comienza a estudiar a partir de trabajo de Simone de Beauvoir en el año 1949, donde analiza los procesos de socialización de mujeres y hombres, quienes son sometidos a mayores presiones que las mujeres, como un refuerzo de la virilidad que la sociedad les demanda (de Beauvoir, 2001). Otra referente feminista como Margaret Mead (1982) es una de las primeras exponentes de las diferencias entre hombres y mujeres, ella da cuenta que las diferencias de género se acentúan y se naturalizan a través del aprendizaje. Beauvoir (2001) por su parte sostiene que esta diferenciación entre hombres y mujeres ha permitido una perpetuación del patriarcado. El hombre aprende a ser un sujeto activo y generador de vida mientras que por otro lado las mujeres se convierten en sujetos pasivos. Judith Butler (2007) sostiene que la identidad de género es una temática ligada al deseo sexual y que es un elemento cultural que se ha configurado a lo largo de la historia, que ha terminado por institucionalizar las diferencias de género. Asimismo, Butler afirma que la asignación de género comienza en el instante del nacimiento y que esto condiciona la vida de los sujetos, tanto a mujeres como a hombres (Butler, 2007). En cuanto al concepto de masculinidad hegemónica, se comienza a utilizar a partir del año 1987 (Connell, 2003) cuando se plantea cómo lo masculino ha sido construido socialmente sobre lo femenino mediante procesos socializadores, que tienen en común muestras de virilidad y violencia. Esta propuesta establece además otros tres tipos de masculinidad: la masculinidad subordinada, la masculinidad cómplice y la masculinidad marginada. El modelo hegemónico de masculinidad ha ido evolucionando construido con el modelo del hombre exitoso, atractivo, seguro y capaz de dominar cualquier tipo de situaciones (Connell, 2003; Kimmel, 2000, 2008).

Diversos autores señalan que la masculinidad y con ello las conductas negativas de los hombres están vinculados a los procesos de socialización y a la cultura (Connell, 2003; Gilmore 1994, 2008; Seidler, 1994, 2006). Gilmore (1994) afirma que la masculinidad está determinada por el entorno, es decir, mientras más hostil es el

entorno son necesarias mayores demostraciones de masculinidad y virilidad. Kimmel (2000) señala que existen variables culturales que hacen posible las diferentes formas de masculinidad, como pueden ser la edad o los países de origen. En esta misma línea trabaja Norma Fuller (2001) quien en sus investigaciones demuestra que la masculinidad no es una cuestión inamovible y que depende de factores culturales (Connell, 2003; Fuller, 2001; Gilmore, 1990; Kimmel, 2000, 2008; Seidler, 1994). Situación similar sucede con la generatividad que se manifiesta de forma diversa dependiendo de la cultura y roles asumidos por el individuo a lo largo del ciclo vital (Hofe et al., 2014; Sandoval-Obando y Zacarés, 2020; Villar y Serrat, 2014).

La masculinidad como concepto y categoría de género abarca aspectos tan complejos en la sociedad que proceden desde el propio patriarcado hasta elementos de carácter más individual como la identidad. Esto se traduce en una serie de comportamientos que les son exigidos a los hombres y de los cuales a su vez se benefician directamente (Bourdieu, 2010; Connell, 2003; Jociles, 2001). Ser hombre implica necesariamente una serie de conductas que les son propias y que además se constituyen como una forma de diferenciación entre lo masculino y femenino, quedando este último vinculado a lo negativo. Además de la diferenciación hacia lo femenino, la masculinidad se construye en contraposición a los niños, los hombres de color y los hombres gais (Connell, 2003; Kimmel, 2008). Según estos autores, ser hombre implica necesariamente una serie de comportamientos que son propios del género masculino y que se construyen principalmente por medio esta diferenciación en una constante reafirmación de la hombría. Una de las principales características de la masculinidad es la violencia y la reafirmación de la hombría a través de demostraciones de virilidad (Connell, 2003; Kimmel, 2000). Además de ser parte de la identidad de género, la masculinidad se constituye como una categoría de riesgo, ser hombre en cierto punto es peligroso, siendo la violencia su aspecto más visible pero además elementos considerados como el consumo de sustancias. En cuanto a la violencia es principalmente un riesgo

para quienes les rodean y es la violencia de género contra las mujeres uno de sus aspectos más negativos (Heilman et al., 2017; Martínez, 2019; Ríos et al., 2021).

Como se ha mencionado con anterioridad, la masculinidad se construye como una diferenciación de lo femenino y de otro tipo de masculinidades. Este aspecto es sumamente relevante en la socialización masculina ya que adquiere aspectos que se repiten en la vida cotidiana en torno a las diferencias de las masculinidades gays o las masculinidades periféricas (no ser marica, no ser negro, no ser indio) que son elementos que suelen repetirse en la formación de los hombres a lo largo de sus vidas. Este proceso de diferenciación en dos direcciones, hacia lo femenino y hacia otras masculinidades hace en primera instancia que los niños se sientan y se crean superiores por esta diferenciación. El proceso de socialización producido entre los hombres resulta complejo. Es a partir de la segunda infancia cuando comienzan las relaciones sociales con los pares masculinos, cuando comienzan a producirse las primeras interacciones vinculadas a la reafirmación de la masculinidad. En este sentido un niño varón y un hombre no serán parte del grupo de pares a menos que sea reconocido como tal (Olavarría y Cervantes, 2021). Para ser reconocido como parte del grupo se debe reafirmar la masculinidad que no es algo que viene dado, sino por el contrario, es algo que se debe ganar y reafirmar constantemente, para conseguir la aceptación y pertenencia al grupo de pares «hombres».

Las relaciones sociales entre varones son complejas por su composición misma y la búsqueda constante de poder y subordinación que muchas veces se determina de forma violenta. La literatura señala además dentro de estas complejidades que a los hombres se les atribuyen roles tradicionales tales como rol de protector, de proveedor familiar y, por último, de constante apetito sexual (Ramírez, 2019). Este último es el que nos convoca para este capítulo, principalmente porque las sociedades han avanzado mucho en cuanto a derechos de las mujeres y su participación en el mercado laboral. Por ello los roles de proveedor y de protección asignados a los hombres han quedado superados (Córdoba, 2020). En este sentido, el único

rol que seguiría afirmando la masculinidad sería en relación con la sexualidad y las demostraciones de virilidad vinculada a dicha sexualidad. Las transformaciones sociales producto del avance en derechos y participación laboral han transformado las relaciones de género (Sandoval-Obando y Peña-Axt, 2019), sin embargo, en la sexualidad hay un punto en el cual no está del todo transformado y por ello la masculinidad tradicional hegemónica se reafirma en la sexualidad y el atractivo como una forma vital de demostración de la virilidad.

Los elementos antes señalados (masculinidad y virilidad) por mucho tiempo estuvieron asociados a conductas determinadas biológicamente, sin embargo, las ciencias sociales han logrado explicar qué es la cultura la que tiene un rol fundamental, asociando este tipo de comportamientos a elementos socialmente construidos (Connell, 2003; Fuller, 2001; Gilmore, 1994-2008; Seidler, 2006). Además de los estudios de masculinidades reafirmadas como categoría tradicional, hay estudios dedicados a la diversidad de las masculinidades (Carabí, 2000; Flecha et al., 2013; Gilmore, 1994; Kimmel, 2000; Ríos et al., 2021; Seidler, 1994; 2006). Estas masculinidades se diferencian de la masculinidad hegemónica porque se presentan como una alternativa a estas, ya que buscan y trabajan por la igualdad de género y la eliminación de todo tipo de violencia contra las mujeres (Flecha et al., 2013). Según diversos autores (Boscán, 2008; Peña et al., 2018; Peña y Sandoval, 2021), las masculinidades están en pleno proceso de cambio, respondiendo a una sensibilización y concienciación acorde con las transformaciones y los movimientos feministas de los últimos tiempos. Desde la perspectiva de las nuevas masculinidades, el hombre se caracteriza por estar más conectado consigo mismo y su entorno gracias a la modernización de la sociedad en temáticas de género, la incorporación de la mujer al mercado del trabajo, el cuidado de los hijos y la posibilidad de ser más expresivos o emocionales (Porras, 2013). Es decir, sujetos que deconstruyen su masculinidad, podrían manifestar mayores comportamientos generativos, contribuyendo a una mejora en sus relaciones interpersonales. Las sociedades complejas y dialógicas

requieren de sujetos transformadores que permitan una transformación estructural (Flecha et al., 2001) de las desigualdades a las que se enfrentan las mujeres.

En este sentido, las nuevas masculinidades alternativas cumplen este papel de diálogo y transformación. De esta manera se puede vincular con las investigaciones en torno a la generatividad y cómo un desarrollo potencialmente generativo, permitiría que los individuos muestren mejores niveles de bienestar general con la vida, el establecimiento de metas prosociales y satisfacción frente a aquellas actividades y tareas comprometidas con el desarrollo de otros/as (Hofe et al., 2014; Riquelme-Brevis y Sandoval-Obando, 2021; Sandoval-Obando, 2021; Villar y Serrat, 2014). Dettlef (2015) se refiere a las nuevas masculinidades como hombres que son igualitarios, democráticos, que no ejercen poder hacia las mujeres, con derechos compartidos entre géneros, sin privilegios. Por lo anterior se puede definir a la masculinidad como un elemento transformable y no estable. Seidler (2006) plantea que la propuesta de Connell (2003) en la cual existen cuatro categorías de masculinidad, todos en una situación de dominación o complicidad frente a las mujeres, no es compartida por parte de la comunidad científica que investiga el fenómeno de la masculinidad. Soto (2014) plantea que los movimientos sociales son las primeras organizaciones de hombres como colectivos y con un posicionamiento político. En la década del 70 en países anglosajones se generan movilizaciones de hombres que se autodenominaban «antisexistas», para más tarde en la década del 90 denominarse «profeministas» y ya en el siglo xx denominarse «hombres por la igualdad» en países latinos. Ahora bien, Mardones (2019) se refiere a las organizaciones y a los movimientos de las nuevas masculinidades basados en la deconstrucción de la masculinidad ya aprendida, implantando la reconstrucción de nuevas formas de ser. Si bien en la década de los 70 el movimiento feminista comenzó a elaborar diversos estudios sobre las mujeres, denominados «women's studies», también surgen los estudios en cuanto a hombres, denominados «men's studies», en el contexto académico norteamericano y posteriormente en el contexto europeo. Dichos estudios se centran

en la masculinidad entendida como una construcción sociocultural y de poder (Weeks, 2002).

Un estudio que trabaja las relaciones afectivas y las masculinidades es el desarrollado por investigadores de la Universidad de Barcelona, lo que según los autores: «ilustra un hueco en la investigación en este campo que está directamente conectado con la atracción por las nuevas masculinidades» (Flecha et al., 2013 p. 13). En este trabajo los investigadores proponen que existen dos modelos de masculinidad que reproducen el modelo tradicional de masculinidad en las relaciones de pareja y con ello la violencia en las relaciones afectivo-sexuales: MTD la masculinidad tradicional dominante y la MTO masculinidad tradicional oprimida (Flecha et al., 2013). Este último tipo de masculinidad se ha vinculado a las nuevas masculinidades, sin embargo, no generan atractivo por lo que terminan reproduciendo el modelo de masculinidad hegemónico, puesto que son identificados como los «chicos buenos» (Flecha et al., 2013; Padrós, 2012). Por el contrario, esta propuesta sostiene que las Nuevas Masculinidades Alternativas, además de ser contrarias a todo tipo de violencia, son atractivas y generan deseo en las relaciones afectivo-sexuales heterosexuales (Flecha et al., 2013). Además, las nuevas masculinidades alternativas tienen un posicionamiento claro en contra de todo tipo de violencias hacia las mujeres, siendo un aporte a los movimientos feministas contemporáneos dentro de las universidades (Joanpere y Morlà, 2019).

3. SOCIALIZACIÓN DEL ATRACTIVO

A pesar del carácter social que hay en el atractivo y en las relaciones afectivas, existe en la sociedad una especie de consenso en la cual se relaciona esta situación a elementos más bien de carácter biológico (Duque, 2006; Gómez, 2004; Padrós, 2012). Esto sin duda también es responsabilidad de las propias ciencias sociales que han descuidado los estudios relacionados con las emociones (Bericat, 2016; Rodríguez et al., 2017). Asumiendo al mismo tiempo que el hombre posee una conducta sexual incontrolada e instintiva

vinculada al poder y al patriarcado. Esto ha permitido a los hombres disfrutar y abusar de una situación de poder en cuanto a la sexualidad desde una hegemonía que permitió vivir la promiscuidad sin ser cuestionados (Connell, 2003).

Según distintos autores, los hombres basan su poder en el patriarcado (Bourdieu, 2010; Connell, 2003). El patriarcado ha dado a los hombres privilegios tanto en la esfera pública como en la privada (dentro del hogar). Esta situación hace que la sociedad y la socialización en general tanto de hombres como mujeres vaya en una sola dirección, socializar en atractivo hacia quienes cumplen determinados cánones no solo de belleza, sino que se adecúan a determinados comportamientos. Hablamos de qué comportamientos se asumen como exitosos en hombres. Por ejemplo, ser fuerte, arriesgado, valiente e incluso violento son rasgos que están aceptados para los hombres (Padrós, 2012). Frente a esto existen un conjunto de reflexiones respecto a las posibilidades relacionales que emergen en torno a la generatividad como un campo de posibilidades diversas para la expresión de otras formas de vivir la masculinidad.

Pero de qué hablamos cuando hacemos referencia a la sexualidad masculina vinculada a las masculinidades hegemónicas. En primer lugar, hay que comprenderlas como un espacio en el cual aún están presentes las demostraciones de virilidad, en el sentido de que disponer de mayor cantidad de parejas sexuales es una garantía de masculinidad. En segundo lugar, una «necesidad» de mantener una cantidad elevada de relaciones sexuales producto de la naturaleza masculina (Schongut, 2012). De este modo se construye una sexualidad masculina marcada por elementos de dominación, poder y virilidad en el cual sus deseos son priorizados, sin importar los deseos de las mujeres (Connell, 2003). En este sentido, en la sexualidad masculina existen elementos marcadamente hegemónicos como el poder y la dominación. Por lo anterior, la sexualidad pasa a constituir un aspecto fundamental de la identidad masculina, lo que implica que, aquel que no se acerque a estos mandatos de masculinidad queda alejado de ser hombre.

Desde las ciencias sociales, el estudio de las relaciones afectivas ha dado un vuelco hacia la socialización a partir del trabajo realizado por autores como Gómez (2004) en *El amor en la sociedad del riesgo*. Este trabajo sostiene que existen formas de socialización sobre qué resulta atractivo, tanto en hombres como en mujeres, apegados a los modelos tradicionales. En nuestra sociedad se reproducen cánones de belleza estereotipada, lo que implica que tanto hombres y mujeres seamos socializados hacia determinados modelos de atractivo (Duque, 2006; Gómez, 2004). Esto se traduce en que los hombres que cumplen determinados roles en la sociedad y se comportan de una forma determinada (como se ha revisado en el apartado anterior en algunos casos vinculado a la violencia), son los que resultan más atractivos (Duque, 2006; Flecha et al., 2013; Padrós, 2012). En esta línea, la vinculación del atractivo masculino se atribuye a determinadas características como la fuerza y la violencia. Proporcionando a este tipo de hombre unas características de ganadores y exitosos frente al género femenino con una necesidad inherente de reproducirse, quedando justificada así su relación con muchas mujeres. Este elemento propio de la socialización y construido culturalmente ha sido por mucho tiempo vinculado a teorías biologicistas de carácter evolutivo que poco coinciden con las investigaciones más recientes donde se destaca la importancia de la socialización en la construcción del atractivo (Duque, 2006; Gómez, 2004; Padrós, 2012). Estas corrientes de carácter biologicistas y evolutivas han llegado a entender el fenómeno de la prostitución como una justificación de la sexualidad masculina, en vez de como una explotación de niñas y mujeres (Gavilán, 2018).

Por consiguiente, los hombres deben cumplir y comportarse de tal forma que se demuestre su virilidad, lo que lleva muchas veces a la violencia. Se pueden observar muchos ejemplos de esto en los medios de comunicación y entretenimiento. Estos estereotipos reproducen cánones de belleza de tal manera que sea completamente natural sentir atracción hacia estos hombres y mujeres que reproducen dichos cánones de belleza estereotipados. En este sentido se hace una distinción vinculada hacia el atractivo, puesto que a los

hombres tradicionales se les hace parecer como fuertes desde un punto de vista erótico (Gómez, 2004). Muchos de estos argumentos se han sostenido desde perspectivas biologicistas desde los años setenta (Sánchez, 2020) e incluso existen manuales en los cuales se defiende una diferenciación biologicista para instruir cómo seducir, lo que termina por perpetuar desigualdades y reproducir situaciones de objetivación femenina.

En consecuencia, según lo abordado hasta este punto, los hombres apegados a las masculinidades más tradicionales resultan más atractivos y, por el contrario, quienes se alejan de este modelo son percibidos como eróticamente menos atractivos (Flecha et al., 2013; Padrós, 2012). A los hombres de estas características se les suele categorizar como «chicos buenos», elemento clave en la utilización del lenguaje de la ética y no del deseo (Flecha et al., 2013). Esto ha contribuido a la reproducción de la violencia de género en las relaciones afectivas, lo que no logra superar elementos de poder y violencia. Por el contrario, este tipo de masculinidades reproducen el paradigma de violencia. En este sentido las relaciones afectivas solo pueden transformarse y alejarse de la violencia a través de un cambio en el atractivo en las nuevas masculinidades alternativas. Este es un punto clave que proponen Flecha et al. (2013) al plantear que son las nuevas masculinidades alternativas las que están siendo claves para la transformación en las relaciones afectivo-sexuales alejadas de la violencia.

4. NUEVAS MASCULINIDADES ALTERNATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES

Hasta ahora se ha discutido cómo se socializan las masculinidades y también el atractivo, pero cabe preguntarse: ¿cómo se manifiestan las nuevas masculinidades alternativas en las interacciones de los jóvenes universitarios? ¿Cómo sería una sociedad conformada por sujetos altamente generativos? ¿Qué implicaciones tendría para las nuevas masculinidades? Este apartado tiene como propósito lograr evidenciar que las masculinidades y sus distintas expresiones tienen incidencia directamente en las relaciones afectivo-sexuales en los

espacios universitarios antes de la situación sanitaria actual. Antes de comenzar debemos realizar una contextualización metodológica de los resultados que a continuación se presentan. Los fragmentos que se presentan son parte de un estudio FONDECYT POSTDOCTORAL denominado «Violencia de Género en las Universidades. La masculinidad como factor de riesgo» N.º 3170274. Este trabajo consistió en un estudio cualitativo en universidades de las cuatro ciudades con mayor población universitaria de Chile (Santiago, Valparaíso-Viña del Mar, Concepción y Temuco). Para la recolección de la información tuvieron lugar 24 grupos de discusión con estudiantes universitarios entre 2017 y 2019. Los grupos de discusión estaban formados por uno con solo hombres, uno con solo mujeres y otro mixto, procedentes de una institución pública y otra privada, de cada una de las ciudades señaladas anteriormente, lo que es un total de ocho universidades. Tras la firma de un consentimiento informado, como método de identificación, se utilizaron seudónimos elegidos por los y las participantes en el estudio.

A continuación, se evidencia cómo se manifiestan las nuevas masculinidades y las tradicionales en relación con la sexualidad y otro tipo de relaciones afectivas. En primer lugar, se evidencia cómo se construye la sexualidad masculina tradicional, construida en base a la cantidad de parejas sexuales que se pueda conseguir. Esto sin duda es un símbolo de estatus y una forma de mostrar virilidad entre varones, siendo la sexualidad, tal como se ha señalado antes, un espacio que en el cual las masculinidades están aún reafirmadas en conceptos ligados a las masculinidades tradicionales. En la siguiente cita se puede apreciar cómo en espacios de recreación en el ambiente universitario siguen muy vigentes elementos que hasta cierto punto pudieran reflejar un estereotipo anticuado. Sin embargo, es parte de la convivencia cotidiana de estudiantes universitarios.

Pía: yo creo que en los espacios de carretes es donde más se ve, yo con mi compañero he conversado mucho que siempre que se dan esos espacios que por lo general son magnos eventos y los hombres son mucho de demostrar su masculinidad como, por ejemplo; yo soy el que se come más minas, yo soy el que toma más, yo soy el que jotea más minas (sic),

siempre se da esta situación que se quieren llevar a la chiquillas a algún lado o las, porque quieren conversar con ellas, por lo general, uno no sabe muy bien cómo reaccionar, uno queda descolocada en un espacio que no está reglamentado como en la universidad y siempre es más difícil de tratar con una persona que está con consumo de alcohol y/o drogas, también por lo general muchos hombres se aprovecha de eso, de justificar su actuar ya que estaban curados (sic) y/o drogados. (Grupo de mujeres Universidad Pública Valparaíso)

Un elemento significativamente relevante en cuanto a las masculinidades es el tipo o estereotipo de hombre al que se les asigna o se les puede asignar el calificativo de «nuevas masculinidades», hombres con ideales que pueden ser algo más progresistas. Sin embargo, la realidad dista mucho de ello, más aún cuando son las propias mujeres quienes sostienen que, aunque existe un tipo de hombres que se definen como progresistas, siguen resultado violentos y apegados a valores hegemónicos como el patriarcado y el paternalismo en sus interacciones. En la siguiente cita se puede apreciar cómo las mujeres logran identificar no solo a lo que ellas mismas definen como «el machito de izquierda» sino que, ante la pregunta sobre los más violentos, las mujeres no dudan en identificarlos. Este es un componente sumamente relevante en el estudio de las masculinidades, principalmente porque permite comprender que las nuevas masculinidades no tienen relación con la ideología política, sino que está más vinculado a las interacciones en las relaciones de género y el rechazo a todas las formas de violencia contra las mujeres. En la siguiente cita se puede evidenciar lo expuesto, las mujeres tienen mucha claridad sobre quiénes son los hombres que definitivamente no pueden ser identificados como nuevas masculinidades, sino que, por el contrario, claramente son vistos como masculinidades tradicionales hegemónicas.

Entrevistadora: ¿quién es el más violento?

Luna: el *machito* de la izquierda.

Sol: el *machito* de izquierda y los *zorrones* yo encuentro que son los dos, pero son distintas formas de violencia.

Entrevistadora 2: ¿cómo es el *machito* de izquierda?

Sofía: el *machito de izquierda* tiene un doble discurso porque dice *sí* al feminismo y lo apoya, pero sigue siendo machista, sigue pensando que la lucha de clases es más importante, cree que él sabe más que las mujeres y que el resto en general, se junta con gente igual y se idolatran entre ellos.

Luna: yo no sé cuál es el sentido de querer apoderarse de un movimiento, yo siento que ellos no lo pueden vivir en su plenitud porque no tienen idea lo que es la violencia de género, no tienen idea de lo que es vivir el machismo puro porque ellos probablemente son muy machistas, de hecho, son el tipo de gente que te quiere enseñar lo que es el feminismo. (Grupo Mujeres Universidad Pública Santiago)

En cuanto a las masculinidades oprimidas, la evidencia nos permite considerar a otro tipo de masculinidades que según el sentido común también se les asigna en alguna medida el apelativo de nuevas masculinidades. Sin embargo, como hemos visto a estas masculinidades se les cataloga como «chicos buenos», disminuyendo su atractivo (Padrós, 2012). Este elemento es significativo en la construcción de las masculinidades puesto que permite evidenciar dos elementos trascendentales en las relaciones afectivo-sexuales. En primer lugar, este tipo de hombres no contribuye a la superación de la violencia de género, ya que, como señalan Flecha et al. (2013) son masculinidades que están replicando el modelo de desigualdad, pero de forma inversa. En segundo lugar, las mujeres son quienes logran evidenciar nuevamente de forma clara a qué tipo de hombres se están refiriendo con este tipo de masculinidades. La cita que a continuación se presenta logra evidenciar interacciones en las cuales hombres de masculinidades tradicionales son identificados por sus propias compañeras. Es importante lograr diferenciar entre nuevas masculinidades alternativas y masculinidades oprimidas, puesto que el apelativo de «chicos buenos» es sin dudas un elemento que no contribuye a unas relaciones afectivo-sexuales igualitarias.

Laura: sí, si hay compañeros que están pololeando y no te miran más *po* (sic), no se sientan más contigo, no te hablan más y la *socita* (sic) te mira ahí con cara de odio.

Entrevistadora: ¿amigo?

Laura: sí *po*, y amigos igual, en la misma carrera que andan con miedo, a mí me da pena, pobrecitos, como que te ven, así como que por favor no los saludes. (Grupo mixto, Universidad Pública Temuco)

Las nuevas masculinidades alternativas, según la evidencia recopilada, están presentes en las distintas interacciones de la vida cotidiana de jóvenes estudiantes de las universidades que participan en la investigación. A continuación, se presenta evidencia de la presencia de estas masculinidades en tres momentos. El primero de ellos se refiere a la identificación de este tipo de hombres. La identificación de quién y quiénes son estos hombres no se realiza a la ligera, son las propias mujeres quienes los identifican con más claridad. El segundo está vinculado al atractivo donde la personalidad juega un papel fundamental en su construcción, aunque no sea el único atributo. En tercer y último lugar se logra evidenciar directamente cómo estas masculinidades influyen y viven las relaciones afectivo-sexuales.

Las masculinidades tradicionales están presentes en la cotidianidad de los estudiantes universitarios, sin embargo, no son las únicas masculinidades que aparecen. En la revisión de la literatura se ha mencionado que las masculinidades no son estables y el contexto influye en su formación y su construcción. Las universidades se caracterizan por ser instituciones tradicionales, por lo que encontrar masculinidades tradicionales no resulta un gran esfuerzo. Un primer paso para evidenciar en las interacciones en las cuales están presentes las nuevas masculinidades es establecer si las pueden identificar *a priori*. En la siguiente cita, se demostrará que las mujeres logran claramente saber quién son y su forma de interactuar con ellas en un contexto que es definitivamente desfavorable para los hombres, como son las asambleas feministas. Esto pone de manifiesto dos elementos clave, el primero de ellos es referente a los hombres y su relación con el compromiso con los derechos de las mujeres. El segundo está relacionado con la identificación por parte de ellas quienes, conocen y aceptan a estos hombres, a diferencia a lo que se vio con anterioridad a los denominados machitos de izquierda.

Pía: por lo menos a mí me pasó es que logré identificar a 3 o 4 chiquillos que están en proceso a (cambiar), porque ellos iban a las actividades que nosotras preparábamos como mujeres, se sentaban, se quedaban callados y escuchaban muy respetuosamente, pero yo creo que la tónica es este tipo hombres están cambiando o vienen cambiados desde niños. (Grupo de Mujeres Universidad Pública Valparaíso)

Un elemento clave en la identificación de las nuevas masculinidades alternativas está en el hecho que los vincula al atractivo, siendo la seguridad un factor clave para lograr verse como atractivo. En este sentido las mujeres logran identificar a través de determinadas interacciones qué tipo de hombres son los resultan atractivos. Es importante señalar que, aunque la cita está vinculada a la personalidad y no al atractivo físico, hay que reiterar que el atractivo físico se socializa y que al ser seres sociales no podemos prescindir o desligarnos de este elemento del todo (Gómez, 2004). Sin embargo, en la cita se logra evidenciar que lo que determina el atractivo está vinculado a elementos que se relacionan a las nuevas masculinidades, como la igualdad y otro tipo de valores relevantes, más allá de centrarse solo en aspectos físicos. Esto implica que existe un cambio sobre qué elementos se consideran a la hora de percibir a un hombre como atractivo, siendo los valores y la personalidad aspectos importantes que se están incluyendo en las relaciones afectivo-sexuales

Claudia: yo creo que en lo que más me fijo es que calce con mi personalidad que tiene que ver con igualdad y otras cosas importantes, igual lo encuentro tan simpático que me termina gustando, simplemente por su personalidad independiente de como se ve. Hay veces que realmente no es lo primero que vemos es lo físico, sino que es la personalidad. (Grupo de Mujeres Universidad Pública Concepción)

En otro ámbito, queremos poner de evidencia la transformación en las relaciones afectivo-sexuales en el contexto universitario. En este sentido, se logra poner de manifiesto que existen parejas que están en una situación de transformación, en la cual las relaciones de poder son parte del pasado. Esto sin lugar a duda contribuye a

erradicar uno de los principales problemas que tienen las relaciones de poder como es la violencia de género. En este sentido, las relaciones entre hombres de nuevas masculinidades alternativas son relaciones igualitarias sin poder ni violencia. En la siguiente cita se puede evidenciar cómo las mujeres perciben un cambio en las relaciones de pareja donde además de manifestar una relación igualitaria, sostienen que las relaciones de poder son más bien cercanas a una cárcel y no a una relación sana. Esto es un elemento clave en la superación de la violencia de género contra las mujeres. Las relaciones afectivas deben estar basadas en la igualdad y no en el poder, sin lugar a duda las nuevas masculinidades alternativas son quienes están por una sociedad libre de violencia y por la igualdad entre mujeres y hombres. Esto sin duda se vincula a un desarrollo generativo en los jóvenes universitarios e incide de manera directa en establecer relaciones interpersonales positivas e igualitarias.

Isabela: lo que pasa es que yo creo que hoy en día los pololeos (sic) tienen otro concepto, siento yo que de las dos partes hay como trato de iguales entre ellos, o sea, si yo estoy pololeando no significa que no puedo tener amigos, que no puedo salir a fiestas, sino que se trata de una relación de iguales, de confianza y de disfrutar. Lo contrario se vuelve una cárcel más que un pololeo y ahí se pierde el respeto porque si yo le doy pie a la otra persona para que me esté controlando, que me esté celando eso ya no va a terminar bien. Yo creo que en general el concepto del pololeo está cambiando para bien, hay hombres que están haciendo mucho por transformar las relaciones, sin quedarse pegados. (Grupo Mujeres, Universidad Pública Concepción)

5. CONCLUSIONES

Este trabajo constituye un esfuerzo por resumir y evidenciar desde Chile elementos ligados a las masculinidades que la literatura científica lleva años desarrollando a partir del trabajo de Gómez (2004) y del trabajo algo más reciente elaborado por Flecha et al. (2013). Estos trabajos son un aporte significativo para comprender

las relaciones afectivo-sexuales alejadas de la violencia en primer lugar y para lograr vincular a las masculinidades en el estudio de las relaciones afectivo-sexuales. La relevancia de estos trabajos pasa principalmente por el hecho que la violencia de género contra las mujeres es ejercida mayoritariamente (o casi siempre) por sus parejas o exparejas. Cómo contribuir al cese definitivo de la violencia desde las nuevas masculinidades en el contexto actual, cómo avanzar en la erradicación definitiva de la violencia de género y contribuir a la igualdad definitiva entre mujeres y hombres. La generatividad juega un papel clave que permite evidenciar una mejora en las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres. La literatura científica respalda que no todos los hombres son iguales. Hay hombres que ejercen poder y violencia, mientras que otros son cómplices silenciosos. Pero también hay hombres que viven y trabajan por una sociedad sin violencia contra las mujeres, una sociedad igualitaria para mujeres y hombres. Generalizar y meter a «todos los hombres» en el mismo saco es desconocer a todos los hombres que desde sus distintas formas de vida, han aportado, ya sean padres, hermanos, amigos etc. Siempre se puede identificar a un hombre que está por una sociedad más justa, viviendo una vida alejada de las masculinidades tradicionales dominantes.

Las nuevas masculinidades alternativas (NAM por su sigla en inglés) no requieren de la violencia y el poder para construir relaciones afectivo/sexuales plenas, con pasión y amor. Las nuevas masculinidades están por una sociedad más justa que incluya elementos tan cotidianos como el cuidado de los hijas e hijos, como elementos mucho más estructurales como la transversalización de los derechos de las mujeres, lo que ellas y solo ellas consideren sus derechos. Las nuevas masculinidades reconocen las libertades de las mujeres y ello nunca se transforma en una amenaza a su «masculinidad». El vínculo entre masculinidad y generatividad permite comprender cómo elementos personales contribuyen de manera directa en la mejora de las relaciones afectivo-sexuales entre mujeres y hombres. Reconocer a las nuevas masculinidades es sumamente relevante para una sociedad más justa. Las nuevas masculinidades

son diversas y solidarias. Diversas en sus sexualidades (heteros y gais) y solidarias en la máxima expresión de solidaridad por ello es necesario visualizar y promover a este tipo de hombres, los hay y están ahí. Las nuevas masculinidades trabajan desde sus distintas formas de vida y/o movilizadas junto a los movimientos feministas por una sociedad más justa para las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

- An, J. S. y Cooney, T. M. (2006). Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 410-421. <https://doi.org/10.1177/0165025406071489>
- Bericat, E. (2016). The sociology of emotions: Four decades of progress. *Current Sociology*, 64(3), 491-513.
- Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (Vol. 168). Ediciones Paidós Ibérica.
- Carabí, A. (2000). Construyendo nuevas masculinidades: una introducción. En Segarra, M. y Carabí, A. (Ed.), *Nuevas Masculinidades*. Icaria
- Connell, R.W. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Córdoba, M. G. (2020). *Ser varón en tiempos feministas: Entre el conflicto y el cambio* (Vol. 60). Noveduc.
- De Alencar-Rodrigues, R., y Cantera, L. (2012). Violencia de género en la pareja: Una revisión teórica. *Psico*, 41(1), 116-126.
- de Beauvoir, S. (2001). *El segundo sexo. Vol. II: La experiencia vivida*. Cátedra.
- Dettleff, J. A. (2015). Fragilidad masculina en la ficción televisiva peruana: El caso de La reina de las carretillas. *Cuadernos.info*, 37, 49-62. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.37.815>
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. El Roure.
- Flecha, R., Puigvert, L. y Ríos, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. *RIMCIS International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2, 88-113. <https://doi.org/10.4471/rimcis.2013.14>
- Fuller, N. (2001). *Masculinidades: cambios y permanencias: varones de Cuzco, Iquitos y Lima*. Fondo Editorial PUCP.

- Gavilán, M. A. (2018). La influencia del imaginario de la pornografía hegemónica en la construcción del deseo sexual masculino prostituyente: un análisis de la demanda de prostitución. *Asparkia: investigación feminista*, 33, 61-79. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/3282>
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós.
- Gilmore, D. (2008). Culturas de la masculinidad. En Carabí, A. y Armengol, M. (Ed.), *La masculinidad a debate*. Icaria.
- Gómez, J. (2004). El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa. El Roure. *Contextos educativos: Revista de educación*, 8, 321-322.
- Heilman, B., Barker, G., y Harrison. (2017). *La caja de la masculinidad: Un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México*. Promundo US, Uniliver. https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2017/03/PRO17003_report_ES_007.pdf
- Hofer, J., Busch, H., Au, A., Poláčková Šolcová, I., Tavel, P., y Tsien Wong, T. (2014). For the benefit of others: Generativity and meaning in life in the elderly in four cultures. *Psychology and Aging*, 29(4), 764-775. <https://doi.org/10.1037/a0037762>.
- Joampere Foraster, M. J., y Morlá Folch, T. (2019). Nuevas masculinidades alternativas, la lucha con y por el feminismo en el contexto universitario. *Masculinidades y cambio social*, 8(1), 44-65. DOI: 10.17583/MCS.2019.3936.
- Jociles, M.J. (2001). El estudio sobre las masculinidades. Panorámica general. *Gazeta de Antropología*, 17, 1-15.
- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, 123-146.
- Kimmel, M. (2000). *The gendered society*. Oxford University Press.
- Kimmel, M. (2008). Los estudios de la masculinidad: una introducción. En Carabí, A. y Armengol, M. (Ed.), *La masculinidad a debate*. Icaria.
- Mardones Leiva, K. (2019). ¿Deconstrucción o destrucción de los hombres y la masculinidad? Discursos de reordenamientos de género. *Debate Feminista*, 58, 98-122. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.58.05>
- Martínez, Y. M. (2019). Factores de riesgo asociados a la masculinidad hegemónica: su prevención desde la participación social. *Revista Cubana de Genética Comunitaria*, 12(1). <http://www.revgenetica.sld.cu/index.php/gen/article/view/12/10>
- Olavarría, J. y Cervantes, J. C. (2021). *¿Derechos sexuales de niños y adolescentes? Un enfoque desde las masculinidades a los derechos humanos. Niñez y género: claves de comprensión y acción*.

- Organización Mundial de la Salud OMS. (2020). *Violencia contra la mujer infligida por su pareja*. https://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/chapter2/es/
- Padrós, M. (2012). Modelos de Atractivo Masculinos en la Adolescencia. *Masculinidades y cambio social*, 1(2), 165-183.
- Peña Axt, J., y Sandoval-Obando, E. (2021). Violencia de género adolescente en espacios educativos: Nuevas Miradas desde la Región de La Araucanía, Chile. *International Journal of Sociology of Education*, 10(1), 57-81. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.6090>
- Porras, Wilbert. (2013). La implementación de habilidades para la vida en el adecuado abordaje de los conflictos en hombres: Una perspectiva desde las nuevas masculinidades. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 137-150. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5243>
- Ríos-González O, Ramis-Salas M, Peña-Axt JC, Racionero-Plaza S. (2021). Alternative Friendships to Improve Men's Health Status. The Impact of the New Alternative Masculinities' Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2188. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042188>
- Riquelme-Brevis, H. y Sandoval-Obando, E. (2021). Prácticas de movilidad y desempeño laboral del profesorado rural en la Región de La Araucanía, Chile. *Revista Transporte Y Territorio*, (24), 32-55. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/rtt/article/view/10226>
- Rodríguez, J., González, M., de la Torre, N., y Rodríguez, M. (2017). Masculinidades y emociones como construcciones socioculturales: una revisión. *Masculinidades y cambio social*, 6(3), 217-256. <https://doi.org/10.17583/mcs.2017.2734>
- Rodríguez, J., Pérez, P., González, M., Rodríguez, M., Izquierdo, G. M., y Silva, J. M. C. (2020). *Hombres, masculinidades, emociones*. Página Seis.
- Sánchez-Sicilia, A. (2020). La construcción de la masculinidad a través de la socialización de lo biológico y la biologización de lo social en el manual de seducción «Apocalypse». *Asparkia: Investigación feminista*, (37), 115-132.
- Sandoval-Obando, E. (2018). Nudos Críticos en torno a la Educación No Sexista: Una Deconstrucción Necesaria para Todxs. *Otras Voces en Educación*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/281088>
- Sandoval-Obando, E. y Peña Axt, J. (2019). Violencia de género y discriminación arbitraria en una universidad privada chilena: una exploración inicial. *Sophia*, 15(2), 55-70. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.945>

- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y O. 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>
- Sandoval-Obando, E. (2021). 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>
- Seidler, V. (1994). *Unreasonable Men- Masculinity and Social Theory*. London
- Seidler, V. (2006). *Masculinidades. Cultural Globales y vidas íntimas*. Montesinos.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), 27-65.
- Soto Guzmán, G. (2014). Semblanza histórica de asociaciones de hombres de habla hispana que abogan por la igualdad, resignifican lo masculino y luchan contra la violencia de género. *Prisma Social*, (13), 944-959.
- Sunderman, H. M. (2020). *The Development Of Generativity Among College Student Leaders Who Mentor: A Growth Curve Analysis*. Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln.
- Villar, F. y Serrat, R. (2014). A field in search of concepts: The relevance of generativity to understanding intergenerational relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 381-397.
- Weeks, J. (2002). *Sexuality and its discontents: Meanings, myths, and modern sexualities*. Routledge.

CAPÍTULO 6

LA SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN LA SOCIEDAD DIGITAL: PROFUNDIZANDO EN EL PARADIGMA DE LOS TRES ESTADIOS

*Oscar F. García*¹
*Marta Alcaide*²
*Merjema Ertema*³
*David Moreno-Ruiz*³

RESUMEN

La socialización parental como tarea de cuidado y preocupación por las nuevas generaciones (i.e., los hijos) es una tarea altamente generativa. Recientemente se ha propuesto un nuevo paradigma para explicar la socialización parental óptima en el que se propone un

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: Oscar.F.Garcia@uv.es

² Departamento de Metodología las Ciencias del Comportamiento, Universidad de Valencia, España.

³ Departamento de Psicología Social, Universidad de Valencia, España.

tercer estadio (que se corresponde con el estilo parental indulgente, basado en afecto, pero sin severidad), frente al paradigma clásico que únicamente incluye dos estadios (i.e., estilos parentales autoritario y autorizativo). Cabe destacar que los tres estadios pueden producirse, al mismo tiempo, en diferentes entornos, contextos y culturas. La propuesta del tercer estadio para la socialización parental óptima se probó analizando en cuál de los tres estadios (primero o autoritario, segundo o autorizativo y tercero o indulgente) se encontraban países tan diferentes como España, Estados Unidos, Alemania y Brasil. Los resultados mostraron que, en los diferentes contextos analizados, el estilo basado en afecto sin severidad (i.e., estilo indulgente o tercer estadio) era el único que se relacionaba, de manera constante, con los mejores resultados en términos de autoestima e internalización de valores sociales en los hijos. El presente trabajo permite profundizar en el análisis de la socialización parental de acuerdo con la evidencia empírica clásica, así como con aquella más actual. Si bien los estudios clásicos sugieren los beneficios de la severidad de los padres, en combinación con el afecto (segundo estadio o estilo autorizativo), nuevos estudios en diferentes contextos culturales ponen en duda que esta estrategia sea siempre beneficiosa en todos los contextos culturales.

Palabras clave: afecto parental, generatividad, severidad parental, socialización parental, tercer estadio.

I. LOS PADRES COMO AGENTES DE SOCIALIZACIÓN: UNA TAREA PSICOSOCIAL GENERATIVA

La socialización es el proceso por el que los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad (Vander Zanden, 1986). En este proceso participan los agentes de socialización, que son los encargados de transmitir los valores, normas y aprendizajes relacionados con la cultura y la sociedad. Entre los más importantes destacan la familia, la escuela y la comunidad, pero también los pares, grupos religiosos, organizaciones vecinales

y los medios de comunicación (Maccoby y Martin, 1983; Martínez et al., 2021; Moreno-Ruiz et al., 2019). La familia es uno de los primeros agentes de socialización del individuo. Su influencia es especialmente decisiva en las primeras etapas del desarrollo de los hijos donde los niños están buena parte del tiempo con sus padres, por lo que tienen más oportunidades para transmitirles y enseñarles valores y normas culturales, como parte de sus tareas parentales (Gracia et al., 2007; Grusec, 2002; Villarejo et al., 2020).

La socialización determina la evolución de niños y adolescentes en varios aspectos, entre los cuales se puede destacar el desarrollo de la autorregulación de las emociones, el pensamiento y la conducta. También la adquisición de los estándares de la cultura, actitudes y valores, así como una conformidad y cooperación voluntaria y apropiada con las figuras de autoridad. En el contexto de la familia se produce la socialización parental, que es el proceso mediante el cual los padres (o cuidadores principales) educan y transmiten actitudes, conductas, valores, estándares, motivaciones, necesidades, sentimientos y patrones para que sus hijos puedan adaptarse al contexto en el que viven (Darling y Steinberg, 1993; Queiroz et al., 2020). Sin embargo, no todos los niños y adolescentes consiguen una buena regulación emocional y patrones de conducta adaptativos y ajustados a las normas sociales (Pérez-Gramaje et al., 2020).

La socialización parental como tarea de cuidado y preocupación por las nuevas generaciones (i.e., los hijos) es una tarea altamente generativa. Erik Erikson (1950) propuso la generatividad, en cuyo polo opuesto se encuentra el estancamiento, como la etapa psicosocial del ciclo vital en la que los individuos se esfuerzan por contribuir de algún modo al futuro. Erikson prestó especial interés a la socialización de los hijos como expresión común de los impulsos generativos. En esta etapa psicosocial del desarrollo el individuo ya no se preocupa únicamente por aspectos del yo (identidad vs. confusión de roles) o por el otro íntimo (intimidad vs. aislamiento), sino que sus preocupaciones se amplían para incluir a la sociedad en su conjunto y, especialmente, a la siguiente generación (e.g., los hijos). De manera parecida a Erikson, en su teoría de la generatividad

Kotre (1984, 1996) señala que la generatividad implica una forma de continuidad de uno mismo (e.g., padres) fuera de uno mismo, en los otros (e.g., hijos). Esta continuidad («outliving the self»), aunque puede ser biológica, es principalmente psicosocial. Así, Kotre distingue entre la generatividad biológica, i.e., procreación, de la generatividad parental, i.e., la tarea de socialización, que no solamente es propia de los padres sino de cualquier adulto que sea el cuidador principal de un niño (para una revisión más detallada, véase Peterson y Stewart, 1993; Rubinstein et al., 2015).

Una cuestión importante es conocer las consecuencias (positivas o negativas) que implica tener un hijo, en comparación con no tener descendencia, sobre el ajuste psicosocial (Deater-Deckard, 1998; Navoa et al., 2021; Rothrauff y Cooney, 2008; Sandoval-Obando y Zacarés, 2020; Zacarés y Serra, 2011). Por ejemplo, un estudio reciente realizado en Chile encontró que los adultos que tienen hijos, en comparación con aquellos adultos sin hijos, tienen un peor ajuste en términos de menos puntuaciones en diferentes indicadores de bienestar (Navoa et al., 2021), resultado que incluso se confirmó controlando variables sociodemográficas. Sin embargo, en este estudio no se consideraron variaciones en la generatividad. En general, al considerar diferencias entre padres en la variable generatividad, se encuentra, de manera sistemática, que aquellos padres más generativos (es decir, más implicados en el cuidado y protección de los hijos) son aquellos que desarrollan más bienestar y satisfacción, en comparación con los otros padres menos generativos (para una revisión reciente, véase Sandoval-Obando y Zacaes, 2020). Por el contrario, poco se sabe acerca de la contribución de los padres, como agentes de socialización, a la generatividad de los hijos. Únicamente algunos pocos estudios (Guastello et al., 2014; Lawford et al., 2005), principalmente realizados en Estados Unidos, han examinado las consecuencias de las prácticas parentales de afecto y severidad sobre la generatividad de los hijos. Esta limitada evidencia previa será revisada en el presente capítulo.

2. SOCIALIZACIÓN PARENTAL A TRAVÉS DEL MODELO BIDIMENSIONAL

La socialización parental es un tema clásico de investigación desde hace décadas (García et al., 2020; Power, 2013; Riquelme et al., 2018). En este sentido, ya en la década de 1930 algunos investigadores trataban de identificar las características generales de la socialización parental analizando las relaciones padres-hijos (Symonds, 1939) y, aunque a lo largo de los años han surgido diferentes modelos, se observa que en todos ellos hay un intento de identificar cuáles son las estrategias utilizadas por los padres, así como si sus consecuencias son beneficiosas o perjudiciales para la competencia psicosocial de los hijos (para un revisión más exhaustiva, Martínez-Escudero et al., 2020). Aunque las prácticas parentales pueden ser muy variadas y distintas, estas se pueden clasificar en función de su relación con las dimensiones teóricas de afecto y severidad.

La dimensión de afecto también ha recibido otros nombres como aceptación-implicación, amor (Schaefer, 1959) o responsividad (Baumrind, 1991). Es la dimensión que identifica cómo los padres actúan cuando sus hijos actúan conforme a las normas establecidas. Dichas reacciones se traducen en acciones o prácticas concretas como el diálogo y cariño (prácticas de alto afecto) o bien indiferencia y displicencia (prácticas de bajo afecto). La otra dimensión es la severidad, también llamada hostilidad (Baldwin, 1955), rigor (Sears et al., 1957), control (Schaefer, 1959) o exigencia (Baumrind, 1991). Es la dimensión que representa cómo actúan los padres cuando las conductas de sus hijos son discrepantes a las normas del funcionamiento familiar, a través de prácticas concretas como la coerción física, coerción verbal o privación, que se relacionan de manera positiva con la dimensión (Martínez et al., 2017, 2019).

Las prácticas parentales son conductas específicas que los padres usan para socializar a sus hijos, aplicadas de manera contingente en función de si los hijos se ajustan o no se ajustan a las normas; mientras que el estilo parental es la organización de patrones más persistentes de conductas que los padres emplean para socializar a sus hijos. El estilo parental incluye la constelación de actitudes

hacia el niño que se le comunican y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se expresan los comportamientos o prácticas de los padres (Darling y Steinberg, 1993, p. 488). En relación con los modelos para el estudio de la socialización parental, cabe destacar dos: el modelo tripartito de Baumrind (1967, 1971), con tres estilos parentales (autorizativo, autoritario y negligente), y el modelo teórico bidimensional, de Maccoby y Martin (1983), con dos dimensiones teóricamente ortogonales (afecto e imposición) y cuatro estilos parentales (indulgentes, autorizativo, autoritario y negligente).

Diana Baumrind hizo aportaciones significativas al campo de la socialización parental principalmente a partir de 1960. En sus estudios propuso un modelo categorial de tres estilos parentales (autorizativo, autoritario y permisivo), que, a su vez, guardaban relaciones teóricamente predecibles con las diferencias en ajuste y competencia psicosocial de los hijos (Baumrind, 1967, 1971). Los padres autorizativos utilizan prácticas parentales de control, pero también de afecto; los autoritarios, de control, pero no de afecto y, por último, los padres permisivos se definen únicamente por el uso de prácticas parentales de bajo control, independientemente del afecto.

Años más tarde, Maccoby y Martin (1983) retomaron la idea original de Baumrind proponiendo un modelo de socialización parental, que, hasta hoy en día, es uno de los más utilizados en la investigación para estudiar la contribución de los padres al desarrollo de los hijos. Este modelo teórico bidimensional se fundamenta en dos dimensiones teóricamente ortogonales (aceptación/implicación y severidad/imposición, si bien estas dos dimensiones pueden tener diferentes etiquetas). Al cruzar estas dos dimensiones independientes u ortogonales, se forman los cuatro cuadrantes de los estilos parentales. El estilo autorizativo se caracteriza por puntuar alto en la dimensión aceptación-implicación y alto en la severidad-imposición. El autoritario, por baja aceptación-implicación y alta severidad-imposición. En el caso del estilo indulgente, se observa alta aceptación-implicación y baja severidad imposición, y el negligente puntúa bajo en ambas dimensiones (Darling y Steinberg, 1993; García, Serra et al., 2018; Rídao et al., 2021).

3. CONTRIBUCIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN PARENTAL AL AJUSTE PSICOSOCIAL DE LOS HIJOS: LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO CULTURAL

La investigación sobre socialización parental no solamente analiza cuáles son los diferentes patrones parentales sino también qué consecuencias (beneficiosas o perjudiciales) tienen sobre el desarrollo de la competencia psicosocial de los hijos. Si bien una buena parte de las investigaciones identifican el estilo parental autorizativo como el estilo parental más beneficioso para favorecer la competencia psicosocial de los hijos, no siempre los padres autorizativos en todos los contextos consiguen que sus hijos alcancen los mejores resultados. El contexto cultural donde tiene lugar la socialización parental parece ser un factor importante para comprender el impacto del estilo parental sobre la competencia psicosocial de los hijos (Sandoval-Obando et al., 2022).

En general, en estudios llevados a cabo en población anglosajona y americana de origen europeo, se ha identificado, de manera consistente, que el estilo parental óptimo es el autorizativo, ya que está asociado a un óptimo desarrollo y ajuste psicosocial en los hijos (Lamborn et al., 1991; Montgomery et al., 2008). Algunos de los indicadores en los que se observa un mejor resultado, en comparación con los demás estilos parentales son, por ejemplo, una mayor competencia y desarrollo social, autoconcepto, salud mental y menos trastornos conductuales (Baumrind, 1967, 1971; Steinberg et al., 1992). En general, los hijos socializados por padres autorizativos, principalmente en estudios con familias blancas de clase media europeo-americanas, obtienen los mejores resultados académicos y tienen menos probabilidad para consumir drogas, delinquir o tener problemas con los iguales (Pinquart y Gerke, 2019). Asimismo, se ha relacionado el estilo autorizativo con mayores puntuaciones en la preocupación generativa de los hijos cuando son jóvenes adultos, aunque en este estudio el único estilo parental analizado fue el autorizativo (Lawford et al., 2005). También en otro estudio (Guastello et al., 2014) con jóvenes adultos se encontró un resultado similar con el modelo tripartito (i.e., autorizativo, autoritario y permisivo).

En concreto, el estilo autorizativo (severidad y afecto) se relaciona positivamente con generatividad, mientras que la relación entre los estilos parentales autoritario (severidad sin afecto) y permisivo (únicamente definido por baja severidad, sin considerar el grado de afecto) no fue estadísticamente significativa.

Sin embargo, se han hallado resultados empíricos discrepantes que ponen en duda que el estilo autorizativo sea siempre el mejor para favorecer el desarrollo de los hijos (Baumrind, 1972; Calafat et al., 2014; Chao, 2001). En este sentido, el estatus socioeconómico (Valente et al., 2017), así como el contexto cultural o étnico en el que tiene lugar la socialización parental, podrían ser factores clave para comprender mejor estas variaciones o excepciones acerca de la idoneidad del estilo parental (Calafat et al., 2014; Dakers y Guse, 2020; Darling y Steinberg, 1993; Yeung et al., 2019).

Por un lado, se han encontrado algunos beneficios relacionados con el estilo parental autoritario en algunos contextos culturales (Baumrind, 1972; Chao, 2001; Dwairy y Achoui, 2006; Pinquart y Gerke, 2019). En este sentido, se ha señalado que el uso de prácticas parentales autoritarias parece ser más frecuente en algunos contextos culturales no occidentales (Dwairy y Achoui, 2006), así como en familias de minorías étnicas de los Estados Unidos (Gershoff et al., 2010). De hecho, estos factores suelen ser convergentes, porque muchas familias inmigrantes de minorías étnicas viven en barrios pobres caracterizados por vecindarios peligrosos, donde las prácticas parentales autoritarias podrían tener algunos efectos protectores (Furstenberg et al., 1999; Lee et al., 2014).

Por ejemplo, Wilson (1974) halló que el estilo autoritario facilitaba un efecto protector a niños de alto riesgo que vivían en el gueto servían como justificación de las altas restricciones que imponían los padres para prevenir problemas en el desarrollo como la delincuencia. En Estados Unidos y Australia, los hijos de padres con niveles educativos bajos, que usaban un estilo parental autoritario, mostraron un mayor rendimiento académico (Leung et al., 1998). Un resultado similar se ha observado en el rendimiento académico de los adolescentes hispanos (Steinberg et al., 1992). Asimismo, las

niñas afroamericanas de familias autoritarias de Estados Unidos, en comparación con sus iguales de las otras familias afroamericanas, mostraban más independencia y asertividad (Baumrind, 1972).

Además, en familias chinas, el estilo autoritario estaba asociado a una relación satisfactoria entre padres e hijos (Quoss y Zhao, 1995) y, en sociedades árabes, este estilo no incidía negativamente en la salud mental de los adolescentes (Dwairy y Achoui, 2006). En algunos estudios (Rudy y Grusec, 2001, 2006; Singelis et al., 1995) se ha subrayado la importancia de la horizontalidad-verticalidad y el colectivismo-individualismo como constructos culturales clave para comprender la socialización parental de los hijos en diferentes contextos culturales (para una revisión, véase Martínez y García, 2007). En este sentido, se ha identificado en la literatura que la socialización parental autoritaria (severidad sin afecto) tiene un impacto perjudicial en los niños europeos-americanos, pero no en los afroamericanos. Así, algunos autores han propuesto que los primeros pueden percibir que su familia autoritaria no los quiere y es intrusiva (europeos-americanos), mientras que los segundos pueden percibir que su familia autoritaria les cuida y protege (afroamericanos) (Baumrind, 1996; Deater-Deckard et al., 1996). Por tanto, es posible que las autopercepciones de la familia puedan mediar entre la socialización parental y sus efectos en la competencia psicosocial de los hijos, pero este punto no ha sido examinado en estudios familiares anteriores (para una revisión, véase Martínez et al., 2021).

Por otro lado, se ha encontrado que el estilo parental indulgente (basado en afecto, pero sin severidad) se relaciona con importantes beneficios psicosociales para los hijos, principalmente en estudios realizados en países del sur de Europa y Latinoamérica (Calafat et al., 2014; Martínez et al., 2019, 2020; Queiroz et al., 2020; Rodrigues et al., 2013). Así, tanto en familias españolas (García y Gracia, 2009, 2010) como en brasileñas, alemanas y estadounidenses (García et al., 2019), los hijos socializados con el estilo indulgente muestran iguales, e incluso, mejores puntuaciones, que sus iguales de familias autoritarias (afecto, pero con severidad), en indicadores de ajuste psicosocial como el autoestima, la competencia personal y menor

implicación en conductas problema (Calafat et al., 2014; García y Gracia, 2009, 2010; García et al., 2019; Martínez et al., 2020). También, Calafat y otros (2014), en una investigación transcultural realizada en Portugal, España, Suecia, Reino Unido, Eslovenia y República Checa, encontraron que los hijos de padres autoritativos e indulgentes (ambos comparten un alto grado de afecto) mostraron un menor uso de sustancias que sus iguales de familias sin afecto (autoritarios y negligentes). Sin embargo, únicamente los hijos de familias indulgentes (sin severidad parental), en comparación con sus iguales de familias autoritativas (con severidad parental), mostraron mejor autoestima y mayor rendimiento académico.

En esta misma línea, algunos resultados empíricos actuales parecen indicar que, para que los hijos alcancen los mejores resultados en términos de bienestar y competencia psicosocial, el afecto parental es especialmente necesario, mientras que la severidad parental podría ser no necesaria e incluso perjudicial (Dakers y Guse, 2020; Milevsky, 2020). Así, en un estudio reciente realizado en Sudáfrica con adolescentes, se analizó la contribución de los padres hacia la autocompasión, un indicador positivo de ajuste y bienestar (Dakers y Guse, 2020). La autocompasión implica ofrecer a uno mismo la misma amabilidad y compasión que se ofrecería a los demás en momentos de dolor y sufrimiento (Darkers y Guse, 2020, p. 1). Los resultados empíricos mostraron que la contribución de los padres era decisiva para explicar las diferencias en autocompasión de los hijos adolescentes. Hubo una asociación estadísticamente significativa entre la capacidad de respuesta de los padres (alto afecto, basado en sensibilidad, calidez y aceptación) y la autocompasión, mientras que la relación entre la exigencia de los padres (severidad) y la autocompasión no fue significativa. Otro estudio realizado en Estados Unidos con datos longitudinales analizó la relación entre los estilos parentales y la calidad de las relaciones entre hermanos durante la adolescencia, encontrando que los estilos basados en el afecto (autoritativo e indulgente) de la madre se relacionaron con apoyo entre los hermanos (Milevsky, 2020).

Asimismo, en investigaciones llevadas a cabo en España, se han hallado resultados similares respecto a actitudes sexistas, niveles de estrés, personalidad psicopática y violencia filioparental (De la Torre-Cruz et al., 2015; Garaigordobil y Aliri, 2012; Gámez-Guadix et al., 2012; López-Romero et al., 2012). En España y Brasil, el control firme, la severidad y la imposición son prácticas parentales que podrían tener un impacto negativo sobre la competencia de los hijos mientras que la calidez, la participación y el apoyo emocional tienen una influencia positiva sobre el desarrollo psicosocial de los hijos (García y Gracia, 2014; Martínez y García, 2008). Así, en sociedades como la española, que en término de relaciones ha evolucionado como una cultura colectivista-horizontal en la que las relaciones en las familias tienden a ser más igualitarias, el uso del afecto y aceptación podría tener un impacto más positivo, a diferencia del uso de la imposición y la severidad parental, y, por tanto, el estilo indulgente es el más indicado para un buen ajuste de niños y adolescentes (Martínez y García, 2007).

4. EL PARADIGMA DEL TERCER ESTADIO

Recientemente se ha propuesto un nuevo paradigma con un tercer estadio para la socialización parental óptima (que se corresponde con el estilo indulgente, basado en el afecto sin severidad), frente al paradigma clásico donde únicamente se incluyen dos estadios, es decir, los estilos autoritario y autoritativo (García et al., 2019). Cabe destacar que los tres estadios (primero o autoritario, segundo o autoritativo y tercero o indulgente) pueden coincidir, al mismo tiempo, en diferentes entornos, contextos y culturas. La comprobación empírica del paradigma de los tres estadios se realizó analizando en cuál de los tres estadios (primero o autoritario, segundo o autoritativo y tercero o indulgente) se encontraban países tan diferentes como España, Estados Unidos, Alemania y Brasil. Los resultados mostraron que, en los diferentes contextos analizados, el estilo basado en el afecto sin imposición (tercer estadio o estilo indulgente) era el único que se relacionaba, de manera constante, con

los mejores resultados en términos de autoestima e internalización de valores sociales entre los hijos adolescentes. A continuación, se examina el paradigma de los tres estadios de la socialización parental óptima, analizándose en primer lugar la propuesta teórica y después su comprobación empírica.

El primer estadio para la socialización parental óptima se remonta a principios del siglo xx. Por ejemplo, Watson (1928) defendía la superioridad del estilo de socialización autoritario para conseguir unos niveles idóneos de ajuste psicosocial de los hijos. En este sentido, consideraba que las muestras de afecto de los padres a los hijos eran perjudiciales para su posterior desarrollo y se recomendaba la rigurosidad o imposición de normas y hábitos en la educación de los hijos.

El segundo estadio para la socialización parental óptima se corresponde con el estilo parental autorizativo. Por ejemplo, Steinberg (2001) defienden el uso de afecto y rigurosidad de los padres a sus hijos para conseguir un ajuste psicosocial adecuado en el hijo en sociedades industrializadas. Este estilo se ha mostrado eficaz en familias estadounidenses de clase media de origen europeo. Debido a las diferencias en valores culturales, Steinberg (2001) señala que los beneficios del estilo parental autorizativo se extienden a través de los límites de los orígenes étnicos, del estado, de la estructura del hogar, desde una perspectiva de la sociedad industrializada. En este sentido, ya se habló de que los hijos socializados en hogares autorizativos presentan mejores resultados que los hijos de hogares permisivos y autoritarios, en diversas medidas de ajuste psicosocial como competencia, logros, desarrollo social, autoestima y salud mental (Maccoby y Martin, 1983). Además de en la primera y segunda infancia, estos resultados también se pueden observar en adolescentes (Steinberg et al., 1989).

El tercer estadio para la socialización parental óptima se corresponde con el estilo parental indulgente. En recientes investigaciones se ha hallado evidencia empírica que apunta a un tercer estadio de socialización parental, que se corresponde con el estilo indulgente (García et al., 2018, 2019; Giménez-Serrano et al.,

2021). Actualmente, se ha cuestionado la eficacia del componente de rigurosidad en el desarrollo óptimo del hijo (e.g., García y Serra, 2019). En estos trabajos se destaca la dimensión de calidez como suficiente para conseguir un desarrollo psicosocial adecuado en el hijo, lo que implicaría mostrar afecto y apoyo al niño y corregir las conductas desadaptativas a través del razonamiento y de prácticas comunicativas. Estas características constituyen el estilo parental indulgente, que se ha relacionado con un nivel de desarrollo psicosocial elevado en hijos de familias europeas y latinoamericanas (Calafat et al., 2014; García y Gracia, 2009).

Asimismo, se realizó una comprobación empírica del paradigma de los tres estadios. Para ello se evaluó el bienestar personal y social de adolescentes de familias procedentes de España, Estados Unidos, Alemania y Brasil. El bienestar personal se midió por medio de cinco tipos de autoestima (académica, social, emocional, familiar y física). El bienestar social se valoró a través del factor internalización de la autotranscendencia (universalismo y benevolencia) y valores como la seguridad, la conformidad y la tradición. La clasificación de los sujetos en los distintos estilos parentales se realizó con base en la información obtenida en las dimensiones de afecto y severidad por medio de autoinformes. Los resultados mostraron que, en los cuatro países analizados (España, Estados Unidos, Alemania y Brasil), los adolescentes que de manera constante obtenían los mejores resultados en bienestar personal y social eran aquellos hijos de familias indulgentes (elevado afecto y niveles bajos de severidad).

5. NUEVA EVIDENCIA EMPÍRICA: BENEFICIOS DEL ESTILO INDULGENTE

La investigación en socialización parental, de acuerdo con la evidencia empírica más actual, requiere identificar en diferentes contextos y entornos culturales y étnicos qué estadio (primero, segundo o tercero) es el más beneficioso para favorecer el bienestar y la competencia de niños y adolescentes. A continuación, se describen diversos estudios en los que se han observado los buenos resultados asociados al uso de afecto, sin severidad (i.e., estilo indulgente),

iguales o incluso mejor que los asociados al uso de afecto, pero acompañado de severidad (i.e., estilo autorizativo), en relación con diferentes problemas de ajuste como el consumo de alcohol, comportamientos agresivos o incluso tendencia antisocial.

En la literatura científica se ha identificado que el estilo de socialización es un factor de protección o de riesgo para el consumo de alcohol y la motivación para su ingesta, a pesar de que en la adolescencia los padres ya no ejercen tanta influencia sobre los hijos. Es bien sabido que, en este periodo del ciclo vital, además de otros agentes como los medios de comunicación, los iguales adquieren un papel muy relevante y constituyen un factor de presión que puede incitar al consumo de alcohol u otras drogas (Mares et al., 2012; Pettigrew et al., 2018).

En el estudio de García y otros (2020) con una muestra de adolescentes españoles de entre 15 y 17 años españoles se encontró que los estilos parentales que incluyen la dimensión de calidez (indulgente y autorizativo), son factores protectores del consumo y de la motivación de la ingesta de alcohol. Por el contrario, los estilos parentales que carecen de calidez (autoritario y negligente) son factores de riesgo para el consumo de alcohol. Más específicamente, en relación con la motivación para consumir alcohol, el estilo indulgente sería el que proporciona una mayor protección, seguido del estilo autorizativo, mientras que los estilos que suponen un mayor riesgo son el autoritario y el negligente. Respecto al uso y abuso de alcohol, el estilo indulgente es el que mayor efecto protector tiene mientras que el estilo autoritario es el factor de riesgo más importante.

Un aspecto relevante de este estudio (García et al. 2020) es que las prácticas generales de los padres como calidez y rigor influyen en el uso, abuso, consumo y motivación de consumo de alcohol en adolescentes. Además, los hallazgos de este estudio contradicen los obtenidos en contextos de clase media con muestras estadounidenses de origen europeo, en los que se observó que los estilos autoritario y autorizativo eran factores protectores frente al consumo de alcohol en la adolescencia, mientras que los estilos indulgente y negligente eran factores de riesgo (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994).

Por tanto, mientras que, para los hijos de familias estadounidenses de origen europeo y de clase media, la rigurosidad es un factor protector (Hoffmann y Bahr, 2014), para los hijos de familias europeas el factor protector sería la calidez.

Respecto a la conducta antisocial y violenta, en un estudio realizado por Pérez-Gramaje y otros (2020) con adolescentes de entre 12 y 17 años, los resultados mostraron que los adolescentes agresivos siempre obtenían peores resultados de ajuste que los no agresivos. Además, se encontró un patrón común entre adolescentes agresivos y no agresivos: el estilo indulgente y el autorizativo se relacionaron con mejores resultados que el autoritario y el negligente, siendo el estilo indulgente el que se asoció con mejores resultados de ajuste en todos los criterios. Uno de los hallazgos más importantes de este estudio es que la calidez y el razonamiento (presentes en el estilo indulgente y el autorizativo) son la principal vía para lograr el ajuste psicosocial de los hijos. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en otros estudios (Calafat et al., 2014; García y Serra, 2019). Además, en este trabajo también se indicó que el rigor o severidad de los padres podría ser perjudicial para el desarrollo del hijo.

Complementariamente, también se han obtenido niveles de ajuste apropiados en adolescentes con tendencia antisocial, que han referido un estilo parental indulgente. Específicamente, en un estudio de García y otros (2021), que analizaba los estilos parentales y los patrones de ajuste y competencia de jóvenes adultos españoles con edades comprendidas entre 18 y 34 años, con y sin tendencia antisocial, se observó que los estilos parentales indulgente y autorizativo se asociaron con mejores niveles de ajuste que el autoritario y el negligente. El ajuste y la competencia de los hijos se midieron por medio de la autoestima (académica y familiar), el desarrollo psicosocial (autocompetencia y empatía) y la baja inadaptación emocional (nerviosismo y hostilidad). Además, aquellos con tendencia antisocial presentaron peores niveles de ajuste, independientemente del estilo parental que llevaron a cabo sus padres. Cuando no existió tendencia antisocial, el estilo indulgente ofrecía los mejores resultados de

ajuste mientras que cuando sí existía tendencia antisocial, los estilos indulgente y autorizativo eran igualmente óptimos para el ajuste.

Finalmente, cabe destacar que hace falta más investigación en diferentes contextos culturales para identificar si el estadio parental óptimo es el primero (severidad sin afecto), el segundo (severidad con afecto) o el tercero (afecto, sin severidad). Existe un conjunto creciente de investigaciones, principalmente realizadas en países de Europa y de América Latina que permiten identificar un tercer estadio (i.e., indulgente) frente al paradigma clásico de solo dos (i.e., autoritario y autorizativo). Algunas de estas investigaciones han sido revisadas en el presente capítulo. Las futuras investigaciones también deberán utilizar diferentes indicadores de ajuste y bienestar de los hijos hasta ahora menos utilizados (e.g., generatividad), así como analizar las consecuencias de la socialización parental sobre el ajuste de los hijos no solo a corto plazo (e.g., hijos adolescentes), mientras se está produciendo, sino a largo plazo (i.e., hijos adultos), una vez la socialización de los padres ha finalizado (Giménez-Serrano et al., 2021).

REFERENCIAS

- Baldwin, A.L. (1955). *Behaviour and development in childhood*. Dryden Press.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on Black children: Some Black-White comparisons. *Child Development*, 43(1), 261-267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1972.tb01099.x>
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan, y E. M. Herington (Eds.), *Advances in family research series. Family transitions* (pp. 111-163). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414.

- Calafat, A., Garcia, F., Juan, M., Becoña, E., y Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705>
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00381>
- Dakers, J., y Guse, T. (2020). Can dimensions of parenting style contribute to self-compassion among South African adolescents? *Journal of Family Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1852951>
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- De la Torre-Cruz, M., Ruiz-Ariza, A., Dolores Lopez-Garca, M., y Martínez López, E. J. (2015). Differential effect of mothers' and fathers' parenting style on teenagers' physical self-concept. *Revista De Educación*, 369, 59-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-290>
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(3), 314-332. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x>
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1065-1072. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1065>
- Dwairy, M., y Achoui, M. (2006). Introduction to three cross-regional research studies on parenting styles, individuation, and mental health in Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 221-229. <https://doi.org/10.1177/0022022106286921>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.
- Furstenberg, F. F., Cook, T., Eccles, J., Elder Jr., G. H., y Sameroff, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. University of Chicago Press.
- Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., y Carrobles, J. A. (2012). Parenting styles and child to parent violence in Spanish population. [Estilos de Socialización Familiar y Violencia de Hijos a Padres en Población Española] *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(3), 585-602.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 592-603. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870

- García, F., Serra, E., García, O. F., Martínez, I., y Cruise, E. (2019). A third emerging stage for the current digital society? Optimal parenting styles in Spain, the United States, Germany, and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2333. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132333>
- García, F., y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- García, F., y Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialisation style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384. <https://doi.org/10.1174/021037010792215118>
- García, F., y Gracia, E. (2014). The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin American countries. En H. Selin (Ed.), *Parenting Across Cultures* (pp. 419-433). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_31
- García, O. F., Fuentes, M. C., Gracia, E., Serra, E., y García, F. (2020). Parenting warmth and strictness across three generations: Parenting styles and psychosocial adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7487. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207487>
- García, O. F., López-Fernández, O., y Serra, E. (2021). Raising Spanish children with an antisocial tendency: Do we know what the optimal parenting style is? *Journal of Interpersonal Violence*, 36, 6117-6144. <https://doi.org/10.1177/0886260518818426>
- García, O. F., Serra, E., Zacarés, J. J., Calafat, A., y García, F. (2020). Alcohol use and abuse and motivations for drinking and non-drinking among Spanish adolescents: Do we know enough when we know parenting style? *Psychology & Health*, 35(6), 645-654. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1675660>
- García, O. F., Serra, E., Zacarés, J. J., y García, F. (2018). Parenting styles and short- and long-term socialization outcomes: A study among Spanish adolescents and older adults. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 153-161. <https://doi.org/10.5093/pi2018a21>
- García, O. F., y Serra, E. (2019). Raising children with poor school performance: Parenting styles and short- and long-term consequences for adolescent and adult development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1089), 1-24. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071089>

- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deckard, K., y Dodge, K. A. (2010). Parent Discipline Practices in an International Sample: Associations With Child Behaviors and Moderation by Perceived Normativeness. *Child Development*, 81(2), 487-502. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01409.x>
- Giménez-Serrano, S., García, F., y García, O. F. (2021). Parenting styles and its relations with personal and social adjustment beyond adolescence: Is the current evidence enough? *European Journal of Developmental Psychology*, <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1952863>
- Gracia, E., García, F., y Lila, M. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial: Un análisis transversal desde tres disciplinas de la psicología* [Family socialization and psychosocial adjustment: A transversal analysis through three psychological disciplines]. PUUV, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Grusec, J. E. (2002). Parenting socialization and children's acquisition of values. (pp. 143-167). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guastello, D. D., Guastello, S. J., & Briggs, J. M. (2014). Parenting Style and Generativity Measured in College Students and Their Parents. *SAGE Open*, 2158244013518053. <https://doi.org/10.1177/2158244013518053>
- Hoffmann, J. P., y Bahr, S. J. (2014). Parenting style, religiosity, peer alcohol use, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 75(2), 222-227. <https://doi.org/10.15288/jsad.2014.75.222>
- Kotre, J. N. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Johns Hopkins University Press.
- Kotre, J. N. (1996). *Outliving the self: How we live on in future generations*. W.W. Norton.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- Lawford, H., Pratt, M. W., Hunsberger, B., y Pancer, S. M. (2005). Adolescent Generativity: A Longitudinal Study of Two Possible Contexts for Learning Concern for Future Generations. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 261-273. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00096.x>
- Lee, E., Chan, F., Ditchman, N., y Feigon, M. (2014). Factors Influencing Korean International Students' Preferences for Mental Health Professionals: A Conjoint Analysis. *Community Mental Health Journal*, 50(1), 104-110. <https://doi.org/10.1007/s10597-013-9594-6>

- Leung, K., Lau, S., y Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 44(2), 157-172.
- López-Romero, L., Romero, E., y Villar, P. (2012). Relationships between parenting styles and psychopathic traits in childhood [Relaciones Entre Estilos Educativos Parentales y Rasgos Psicopáticos en la Infancia]. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3), 603-623.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-101). Wiley.
- Mares, S. H. W., Lichtwarck-Aschoff, A., Burk, W. J., Van Der Vorst, H., y Engels, R. C. M. E. (2012). Parental alcohol-specific rules and alcohol use from early adolescence to young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 53(7), 798-805. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02533.x>
- Martínez, I., Cruise, E., García, O. F., y Murgui, S. (2017). English validation of the Parental Socialization Scale—ESPA29. *Frontiers in Psychology*, 8(865), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00865>
- Martínez, I., García, F., Fuentes, M. C., Veiga, F., Garcia, O. F., Rodrigues, Y., Cruise, E., y Serra, E. (2019). Researching parental socialization styles across three cultural contexts: Scale ESPA29 bi-dimensional validity in Spain, Portugal, and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 197. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020197>
- Martínez, I., García, F., Veiga, F., García, O. F., Rodrigues, Y., y Serra, E. (2020). Parenting styles, internalization of values and self-esteem: A cross-cultural study in Spain, Portugal and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2370. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072370>
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., y García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>
- Martínez, I., Murgui, S., Garcia, O. F., y Garcia, F. (2021). Parenting and adolescent adjustment: The mediational role of family self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01937-z>
- Martínez, I., y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006600>

- Martínez, I., y García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29.
- Milevsky, A. (2020). Relationships in transition: maternal and paternal parenting styles and change in sibling dynamics during adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865144>
- Montgomery, C., Fisk, J. E., y Craig, L. (2008). The effects of perceived parenting style on the propensity for illicit drug use: The importance of parental warmth and control. *Drug and Alcohol Review*, 27(6), 640-649. <https://doi.org/10.1080/09595230802392790>
- Moreno-Ruiz, D., Martínez-Ferrer, B., y García-Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252-259. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.031>
- Navoa, C., Bustos, C., Buhning, V., Oliva, K., Páez, D., Vergara-Barra, P. y Cova, F. (2021). Subjective Well-Being and Parenthood in Chile. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7408; <https://doi.org/10.3390/ijerph18147408>
- Pérez-Gramaje, A. F., García, O. F., Reyes, M., Serra, E., y García, F. (2020). Parenting styles and aggressive adolescents: Relationships with self-esteem and personal maladjustment. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 1-10. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a1>
- Peterson, B. E., y Stewart, A. J. (1993). Generativity and social motives in young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 186-198. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.1.186>
- Pettigrew, J., Miller-Day, M., Shin, Y. J., Krieger, J. L., Hecht, M. L., y Graham, J. W. (2018). Parental messages about substance use in early adolescence: Extending a model of drug-talk Styles. *Health Communication*, 33(3), 349-358. <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1283565>
- Pinquart, M., y Gerke, D. C. (2019). Associations of Parenting Styles with Self-Esteem in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2017-2035. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01417-5>
- Power, T. G. (2013). Parenting dimensions and styles: A brief history and recommendations for future research. *Childhood Obesity*, 9, S14-S21. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0034>

- Queiroz, P., Garcia, O. F., Garcia, F., Zacarés, J. J., y Camino, C. (2020). Self and nature: Parental socialization, self-esteem, and environmental values in Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3732. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103732>
- Quoss, B., y Zhao, W. (1995). Parenting styles and children's satisfaction with parenting in China and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 26(2), 265-280. <https://doi.org/10.1037/a0015076>
- Ridao, P., López-Verdugo, I., y Reina-Flores, C. (2021). Parental beliefs about childhood and adolescence from a longitudinal perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1760. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041760>
- Riquelme, M., García, O. F., y Serra, E. (2018). Psychosocial maladjustment in adolescence: Parental socialization, self-esteem, and substance use. *Anales De Psicología*, 34(3), 536-544. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.315201>
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., y García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista De Psicodidáctica*, 18(2), 395-416. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6842>
- Rothrauff, T., y Cooney, T. M. (2008). The role of generativity in psychological well-being: Does it differ for childless adults and parents? *Journal of Adult Development*, 15(3-4), 148-159. <https://doi.org/10.1007/s10804-008-9046-7>
- Rubinstein, R., Girling, L., de Medeiros, K., Brazda, M., y Hannum, S. (2015). Extending the framework of generativity theory through research: A qualitative study. *Gerontologist*, 55, 548-559. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu009>
- Rudy, D., y Grusec, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), 202-212. <https://doi.org/10.1177/0022022101032002007>
- Rudy, D., y Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.1.68>
- Sandoval-Obando y Zacarés, (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra y O. F. García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp.189-218). RIL Editores/ Universidad Autónoma de Chile.

- Sandoval-Obando, E., Alcaide, M., Salazar-Muñoz, M., Peña-Troncoso, S., Hernández-Mosqueira, C. y Gimenez-Serrano, S. (2022). Raising Children in Risk Neighborhoods from Chile: Examining the Relationship between Parenting Stress and Parental Adjustment. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2022, 19, 45. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010045>
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235. <https://doi.org/10.1037/h0041114>
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Row, Peterson.
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. P. S., y Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research*, 29(3), 240-275. <https://doi.org/10.1177/106939719502900302>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Steinberg, L., Dornbusch, S. M., y Brown, B. B. (1992). Ethnic-differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47(5), 723-729. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.6.723>
- Steinberg, L., Elmen, J. D., y Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic-success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb04014.x>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., y Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. Appleton-Century-Crofts.
- Valente, J. Y., Cogo-Moreira, H., y Sánchez, Z. M. (2017). Gradient of association between parenting styles and patterns of drug use in adolescence: A latent class analysis. *Drug and Alcohol Dependence*, 180, 272-278. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.08.015>
- Vander Zanden, J. W. (1986). En Vander Zanden J. W. (Ed.), *Manual de psicología social* JF. Paidós.

- Villarejo, S., Martínez-Escudero, J. A., y García, O. F. (2020). Parenting styles and their contribution to children personal and social adjustment. *Ansiedad y Estrés*, 26(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.12.001>
- Watson, J. B. (1928). En Watson R. (Ed.), *Psychological care of Infant and child*. G. Allen & Unwin.
- Yeung, J. W. K., Tsang, E. Y. H., y Chen, H. (2019). Parental socialization and development of Chinese youths: A multivariate and comparative approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1730. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101730>
- Zacarés, J. J., y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: La clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23, 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

PARTE III

GENERATIVIDAD Y ROL DOCENTE

CAPÍTULO 7

EL ESPÍRITU GENERATIVO DEL PROFESORADO RURAL CHILENO Y SUS IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS¹

Eduardo Sandoval-Obando²

RESUMEN

El estudio de la generatividad es relevante en el profesorado rural chileno, ya que permitiría develar socio-históricamente aquellas pautas de comportamiento relacionadas con el interés por contribuir al desarrollo de otros/as y de uno mismo, configurando un

¹ Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / FONDECYT de Iniciación N° 11190028 «La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa».

² Psicólogo, Magíster en Educación, Políticas y Gestión Educativa; Doctor en Ciencias Humanas. Director del Grupo de Investigación en Cultura, Educación y Transformación Social (ICET). Profesor asistente en Escuela de Psicología e investigador adscrito al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de Chile (Temuco, Chile). Correo electrónico: Eduardo.sandoval@uautonoma.cl

legado que trascienda en el tiempo. Por consiguiente, las historias de vida del profesorado rural aportan antecedentes valiosos sobre sucesos relevantes, condiciones de vida, criterios pedagógicos y dinámicas relacionales que han orientado su quehacer personal y pedagógico, incidiendo en una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural. En lo metodológico, se adopta un enfoque interpretativo cualitativo, siguiendo un diseño descriptivo, exploratorio y transversal. La muestra es de carácter intencional, conformada por doce educadores/as que poseen en promedio 33,5 años de experiencia docente en escuelas rurales presentes en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos (Chile). Para la interpretación de los datos, se recurre al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada y las Entrevistas en Profundidad desde la perspectiva narrativa generativa. Preliminarmente, los/as participantes exhiben el desarrollo de una práctica docente potencialmente generativa caracterizada por la autonomía, el optimismo y la flexibilidad, el autodesarrollo y el afecto positivo hacia sus estudiantes, mostrándose implicados pedagógicamente en la promoción de criterios socio-pedagógicos que trascienden los límites definidos por el espacio-tiempo escolar. Finalmente, los/as educadores/as manifiestan un espíritu pedagógico que los impulsa a la mejora continua y a la reflexión crítica respecto a su quehacer cotidiano, mostrándose convencidos de la aportación de su labor pedagógica a la formación valórica- educativa y el desarrollo del alumnado rural.

Palabras clave: escuela rural, espíritu pedagógico, generatividad, historias de vida, pedagogía.

I. INTRODUCCIÓN

La generatividad es caracterizada como aquella expresión equilibrada de comportamientos ligados al desarrollo personal y al cuidado de los otros, cultivando un legado que perdure en el tiempo (McAdams y de St. Aubin, 1992; Villar, 2012a; Villar et al., 2013).

Dicho constructo resulta particularmente significativo en la práctica docente desplegada por aquellos/as educadores/as que se desempeñan en contextos rurales cuyos roles, funciones y tareas los moviliza a ser responsable de otros/as (Sandoval-Obando, 2019; Zacarés y Serra, 2011). Su importancia vendría dada por el conjunto de tareas, acciones y prácticas que orientan sus historias de vida, develando aquellas pautas de comportamiento que le otorgan una identidad narrativa integradora acerca de las experiencias acumuladas a lo largo de la vida (Balfour, 2012; McAdams y Olson, 2010; Singer et al., 2007). En lo pedagógico, sería observable en los objetivos que se proponen, las clases y dinámicas relacionales que construyen con el alumnado (Sánchez, 2001), los saberes que promueven e incluso el enfoque educativo al cual se adscriben (Vera et al., 2012).

Asimismo, la construcción socio-histórica de la profesionalidad docente rural demanda un análisis del rol que ocupa el profesorado dentro de la institución escolar y particularmente en la escuela rural multigrado, pues afecta la valoración de la profesión docente, pudiendo reforzar o debilitar aquellos paradigmas instaurados históricamente (López de Maturana, 2018). De acuerdo a cómo se sientan los y las educadores/as y a cómo entiendan el proceso educativo, emergen otras perspectivas y posibilidades en torno a los procesos educativos construidos en la ruralidad, superando el conservadurismo y la alta escolarización que experimentaría una parte del profesorado frente a las reformas de turno y la crisis que vivencia la institución escolar, como consecuencia de su falta de respuestas pedagógicas a las transformaciones sociales ocurridas durante el último tiempo (Sandoval, 2016). Este proceso histórico-cultural, político y colectivo podría fortalecerse a través de la caracterización y sistematización del pensamiento y pautas de comportamiento de los/as educadores/as, más que con una simple modificación curricular, puesto que no se trata de una tarea técnica o metodológica, sino que implica un darse cuenta acerca del impacto y trascendencia de las acciones construidas a lo largo de las trayectorias vitales del profesorado (Sandoval-Obando, 2019). Nos parece relevante generar investigaciones socioeducativas que vinculen las experiencias personales y profesionales del docente

rural con las múltiples vicisitudes que cotidianamente surgen durante la adultez media (Wojciechowska, 2017), constituyéndose en un grupo de interés que aporte a la mejora de la educación rural en lo particular, y la educación en general.

Por consiguiente, esta investigación se pregunta: ¿cómo se forma personal y pedagógicamente, un educador/a para desempeñarse en contextos de ruralidad? ¿Qué reflexiones, saberes y criterios de acción pedagógica emergen a partir de las trayectorias vitales del profesorado rural respecto al funcionamiento de la institución escolar? ¿Cuáles son las dinámicas relacionales, que el profesorado rural ha construido a lo largo de sus trayectorias vitales? ¿Articula el profesorado acciones y prácticas generativas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de ruralidad? Nuestro propósito es interpretar y comprender, desde la perspectiva narrativa generativa, las pautas de comportamiento construidas por el profesorado rural residente en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos, contribuyendo a la sistematización y generación de nuevas formas de comprensión de la profesionalidad docente rural. Para ello, se profundiza en las experiencias personales y pedagógicas que han construido los/as educadores/as a lo largo de sus trayectorias vitales respecto a la escuela rural, pero también de lo que ocurre fuera de ella.

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Las escuelas rurales chilenas y su riqueza educativa

La existencia de cursos multigrado es un elemento característico de las escuelas rurales chilenas (Peirano et al., 2015), lo que permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen dentro de una misma aula, combinando al menos dos niveles, hasta 6° año de enseñanza básica (Moreno, 2007). En la actualidad, existen 3.524 establecimientos rurales (públicos y privados), de los cuales el 51,8% corresponde a escuelas multigrado. En relación con el número de estudiantes que poseen, se observa que el 8,5% de ellas tiene más de 50 estudiantes, el 21,2% tiene entre 11 y 20 estudiantes y el 18,5%

posee entre 21 y 50 alumnos respectivamente (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Es decir, son más de 270 mil los estudiantes de escuelas rurales, de los cuales el 71% asiste a establecimientos públicos, y seis de cada diez alumnos son prioritarios, por lo que reciben la Subvención Escolar Preferencial, dando cuenta de las diversas dificultades y heterogeneidad que caracteriza a los estudiantes y sus familias en el ámbito rural chileno.

La profesionalidad docente rural y las escuelas rurales multigrado, merecen nuestra atención ante las adversidades y complejidades socio-comunitarias que enfrenta el profesorado para adecuar los planes y programas oficiales al mundo rural (Sandoval-Obando, 2019), sumado a la enorme diversidad del alumnado y a la disminución y progresiva transformación de las comunidades rurales (Romero, 2012). Lo anterior visibiliza una realidad escolar dispar en la que las disposiciones curriculares se implementan en aulas en donde los niños poseen distintos niveles de desarrollo y aprendizaje (Cárcamo, 2016) en función de los contextos y características sociofamiliares que poseen. Así, los/as educadores/as asumen la tarea de promover aprendizajes de calidad para el alumnado rural, ofreciendo oportunidades educativas similares a las disponibles en el ámbito urbano, aun cuando dichos esfuerzos impliquen una sobrecarga importante de roles y tareas que tensiona su quehacer profesional (Rubio-González et al., 2019). Vale decir, la institución escolar rural y sus propósitos declarados, no ha constituido una respuesta coherente con los requerimientos y necesidades particulares de sus habitantes, perpetuando anacrónicamente aprendizajes y contenidos culturales incompatibles con las creencias y saberes de quienes habitan el territorio rural, anquilosando las necesidades y posibilidades de desarrollo disponibles en la cotidianidad histórica - cultural, social y económica de las localidades rurales (Ávalos, 2003).

Por ende, se requiere superar las brechas existentes en materia de infraestructura, accesibilidad e inequidad que enfrentan las escuelas rurales, anclados muchas veces en una lógica estandarizadora y fragmentaria del aprendizaje, posibilitando una comprensión profunda respecto a la riqueza educativa presente en dichos contextos,

mediante la integración de las particularidades histórica-culturales del alumnado y sus comunidades de origen. Es decir, se trata de ofrecer una educación diferenciada en los insumos y procesos, pero buscando el logro de resultados equivalentes a los esperados para los alumnos en el contexto urbano chileno (San Miguel, 2005). Paradójicamente, las investigaciones en este ámbito son escasas y se dispone de información insuficiente respecto a la educación rural chilena (Castro, 2012), siendo criticadas frecuentemente por la obtención de resultados de aprendizaje ubicados bajo el promedio nacional (Hargreaves, 2009; Murillo, 2007; SIMCE, 2017), ignorando las deficiencias de infraestructura que presentan (Atchoarena y Gasperini, 2004), las condiciones de vulnerabilidad que caracterizan al alumnado (Vera et al., 2013) así como el impacto psicosocial que provocaría el cierre progresivo de estos centros educativos (Núñez et al., 2014).

2.2. La práctica docente rural: una realidad heterogénea

En el sistema escolar chileno se perciben múltiples y desafiantes expectativas en relación con el profesorado rural y su desempeño docente a lo largo del territorio nacional, lo que tensiona la forma en cómo se percibe y valora su quehacer profesional en la sociedad actual (Balbontin-Alvarado y Rojas-Muñoz, 2020). Sin embargo, no existe un proceso de formación pedagógico directamente relacionado con la naturaleza de la función y tampoco hay definiciones únicas de lo que es o se espera de él, aun cuando la práctica cotidiana esté orientada a la reproducción de aprendizajes descontextualizados para los estudiantes, mermando notoriamente la construcción y desarrollo de habilidades cognitivas superiores en el alumnado (Prieto y Contreras, 2008).

Asimismo, el currículum escolar imperante no dialoga ni integra adecuadamente los saberes locales, patrimonios culturales e inclusive los estilos de aprendizaje y cosmovisión local de los/as niños/as y jóvenes pertenecientes a las comunidades rurales, provocando una ruptura significativa en su desarrollo educativo cuando se escolarizan

sus aprendizajes, privándolos de la riqueza educativa presente en el entorno natural y social en el que se desenvuelven cotidianamente. Lo anterior, es el resultado de complejas transformaciones sociales generadas por la globalización y la supremacía de un modelo neoliberal, cuya lógica escolar persigue la promoción de un modelo centrado en la medición y la estandarización de los aprendizajes (Sandoval-Obando, 2017). En dicho contexto, la labor educativa del docente rural se ve paulatinamente coartada en su autonomía, libertad y despliegue de la creatividad producto de los ‘estándares pedagógicos’ impuestos desde el nivel central, dando paso a una práctica pedagógica rutinaria, normativa y descontextualizada de los intereses y posibilidades de desarrollo cognitivo y emocional del alumnado rural.

Por consiguiente, y en palabras de Vera et al. (2012), el profesorado rural sería un conglomerado heterogéneo de sujetos con las más variadas características personales y profesionales. Sus condiciones de trabajo e identidad docente se construyen y transforman a lo largo de sus vidas (Beijaard et al., 2004), incidido en parte, por el tipo de escuela en la que trabajan y las características políticas, socioculturales y territoriales en la que esta se ubica. Por ende, y a pesar de que no existe un perfil definido desde el nivel central, es lícito pensar que las pautas de comportamiento, dinámicas relacionales y criterios pedagógicos que orientan la profesionalidad docente rural, sea la de convertirse en un mediador del aprendizaje en tiempos y espacios diversos, favoreciendo una vinculación activa y recíproca con las comunidades a las que pertenecen. En este sentido, la revisión biográfica de educadores chilenos comprometidos con la profesionalidad docente, muestran una «tendencia a ser más educadores que instructores, discerniendo entre diferentes cursos de acción que aparecen como posibilidades pedagógicas, antes que subordinarse a normativas que indican qué y cómo enseñar» (López de Maturana et al., 2012, p. 195).

Además, el papel del profesorado rural chileno, no se limita solo a la relación profesor-alumno, pues su labor se concibe como una práctica mucho más amplia que la definida por los procesos de

escolarización, convirtiéndose en un componente relevante dentro del tejido social y comunitario de los territorios donde se insertan (Nuñez et al., 2016). Con base en lo anterior, sería deseable que el profesorado rural construya una práctica pedagógica abierta, creativa y emancipatoria, que en la medida de lo posible responda a los requerimientos de su medio y no se ciña a satisfacer las exigencias de un programa de aplicación general (De Andraca y Gajardo, 1992) convirtiendo la educación en un artificio escolarizante de repetición de patrones preestablecidos (Calvo, 2016). Por tal razón, se piensa que la amplia gama de roles, funciones y tareas que desarrolla el profesorado rural responda oportunamente a las múltiples demandas a las que se enfrenta en la actualidad, lo que podría afectar en ocasiones, tanto a la competencia como la dedicación y, muchas veces, incidir negativamente en la motivación para enseñar (Thomas, 2005), dentro de un sistema cuyo funcionamiento y organización está regido por normas de libre mercado (Bellei, 2010; Fardella, 2013).

2.3. La profesionalidad docente rural y su potencial generativo

La generatividad emerge dentro del modelo de desarrollo psicosocial propuesto por Erikson (1950, 2000), y apunta a la tarea normativa que caracteriza la madurez en la vida adulta, específicamente durante la transición de la adultez media a la tardía.

Al respecto, Arias e Iglesias (2015) plantean que la generatividad sería aquel interés por contribuir al bienestar de las siguientes generaciones. Las manifestaciones y expresiones de este constructo son profundas y diversas (deseo de transmitir conocimientos a los más jóvenes, la crianza de los hijos, el desarrollo de la abuelidad y apoyo al cuidado de los nietos o personas dependientes, la participación política y social de las personas mayores, etc.). En cualquier caso, implica una doble vertiente. Por un lado, expresa un deseo de contribuir al bien común y a la mejora de la sociedad, reforzando la cohesión y la continuidad generacional, dejando un legado que perdure en el tiempo (Ehlman y Ligon, 2012; Villar et al., 2013).

Por otro lado, manifiesta el deseo del individuo de participar y estar integrado en la sociedad promoviendo su desarrollo a lo largo del ciclo vital (Sandoval-Obando y Zacarés, 2020).

Por consiguiente, la generatividad durante la adultez media (Rubinstein et al., 2015), se transforma en un concepto relevante, puesto que orientaría el comportamiento del sujeto, prolongando aquellos estados satisfactorios, y al mismo tiempo, regularía las pérdidas experimentadas y el impacto de los sucesos vitales estresantes, reduciendo en parte, los efectos dañinos que éstos ocasionan cuando son inevitables (Villar, 2012b). El interés por este constructo radica en que, en tanto mecanismo adaptativo, puede entenderse como uno de los mecanismos posibles para el fortalecimiento del Yo y el desarrollo de la integridad en la adultez (Zacarés y Serra, 2011), para favorecer el despliegue temprano de comportamientos y acciones potencialmente generativas que inciden positivamente en el desarrollo docente y en la trascendencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos dentro y fuera de la escuela rural.

En vista de lo anteriormente expuesto, sería posible inferir que la imagen que el educador tiene de sí y de su profesión es el resultado de la construcción socio-histórica, política y cultural que cotidianamente despliega en la escuela, pero también fuera de ella, nutriéndose de la significación social que tiene la profesión, la revisión permanente de los significados, dinámicas relacionales y tradiciones instaladas en el territorio, las prácticas significativas consagradas culturalmente, el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis sistemático que emerge recursivamente entre la teoría y la práctica (Oliveira de Azevedo, 2013). Se trataría en definitiva de la integración de aquellos significados que cada educador/a confiere a la profesionalidad docente en el marco de la sociedad a la que pertenece, y de los sus valores y principios que lo definen, sumado al conjunto de experiencias, saberes, dificultades y anhelos que implica el ejercicio docente en la ruralidad chilena.

Asimismo, la práctica docente rural se vería influida dialógicamente por las dinámicas relacionales construidas con otros profesores, actores sociales, alumnos y sus familias, así como por los

diversos espacios de desarrollo en los que transitan a lo largo de su vida. Precisamente por ello, profundizaremos en las experiencias y desafíos socio-evolutivos, pedagógicos y culturales de aquellos docentes rurales que se encuentran experimentando la transición de la adultez media a la tardía, sistematizando algunos de los criterios de acción pedagógica desplegados en su quehacer profesional en función de sus potencialidades generativas.

3. METODOLOGÍA

3.1. *Diseño del estudio*

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 (McAdams y McLean, 2013; Sandoval-Obando, 2020; Serra, 2008). A partir de lo anterior, se profundiza en las trayectorias vitales (personales y pedagógicas) de los y las educadores/as rurales que transitan desde la adultez media a la vejez, en donde es posible develar la emergencia de acciones y comportamientos potencialmente generativos con los que asumen cotidianamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ruralidad chilena.

3.2. *Participantes*

Se utiliza una muestra intencional, en concordancia con lo señalado por Otzen y Manterola (2017) puesto que las personas se eligen en función del grado en que se ajustan a los criterios y atributos establecidos para el estudio. Específicamente, la muestra está conformada por doce educadores/as (siete hombres y cinco mujeres residentes en las regiones Metropolitana, La Araucanía y Los Ríos respectivamente). La edad promedio de los participantes es de 60 años, con 33,5 años promedio de experiencia docente en contextos de ruralidad.

3.3. La perspectiva narrativa generativa: posibilidades metodológicas para el estudio del profesorado rural chileno

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

Precisamente por ello, este enfoque podría caracterizarse como aquel relato retrospectivo de la experiencia vital de un sujeto, en donde el objeto de estudio es el potencial generativo de la profesionalidad docente rural, admitiendo la emergencia de la subjetividad de lo que ocurrió, cuándo y cómo influyó sobre los propios cambios o los del entorno, más allá de la exactitud de las fechas o la veracidad objetiva (Sandoval-Obando, 2019). Este proceso de reconstrucción de sentido del sujeto acerca de sus experiencias (personales y profesionales) toma la forma de una historia con múltiples personajes, escenarios, sucesos y transiciones, proporcionando al individuo una mayor capacidad para darse cuenta acerca del significado y propósito de los sucesos vividos, y al mismo tiempo, una comprensión más profunda acerca de las narrativas culturales por las que ha transitado el individuo a lo largo del ciclo vital.

Las historias de vida desde la perspectiva narrativa generativa (McAdams, 2008; Sandoval-Obando, 2019), se construyen a partir de los relatos obtenidos mediante el uso de las entrevistas de historias de vida (McAdams, 2015). Para cumplir con lo anterior, se ha contemplado la realización de tres entrevistas, separadas entre sí por un periodo de tiempo previamente acordado con cada uno de los participantes. En el primer encuentro, se le solicita al participante que describa los principales acontecimientos que han marcado su vida y que, de una u otra forma, estén relacionados con cambios significativos en su vida o en los de su entorno. Este primer encuentro permite caracterizar el proceso de construcción del ‘Yo Narrativo’ (McAdams y Olson, 2010), brindando elementos valiosos para la comprensión de la personalidad del participante y el nivel de

autoconocimiento alcanzado, las etapas y periodos críticos experimentados como educadores/as y que le han permitido comprender, desde una perspectiva histórico cultural, la escuela rural, tal como la percibe hoy. Además, se exploran los sentimientos y formas de concebir el mundo, las vivencias personales en los marcos institucionales, procesos decisionales que han marcado su formación personal y pedagógica en la escuela rural.

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

En un tercer momento, y tras realizar el proceso de codificación y transformación de los datos generado durante las primeras entrevistas, se profundiza en la identificación y caracterización de aquellos hitos relacionados con acciones y prácticas generativas, relacionado con la identidad narrativa (McAdams y Olson, 2010). Esta dimensión permite dos ámbitos potenciales de análisis: el interno, referido al modo en que los esfuerzos, acciones y prácticas generativas o no, se integran en la historia de vida del participante, y el externo, entendido como aquel que posibilita la comparación de cada relato con los del resto de los participantes, observándose diferencias en el desarrollo generativo alcanzado (McAdams y Logan, 2004). Asimismo, se ahonda 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—, las conductas y prácticas que reflejen el interés o preocupación consciente por las próximas generaciones y cómo se expresa en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela rural, así como la presencia de metas a futuro que orienten su proyecto de vida y que tengan impacto en el contexto histórico-cultural en el que se desenvuelven como educadores/as.

3.4. Estrategia de análisis y producción de los datos

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

4. RESULTADOS

Para ser coherente con la propuesta metodológica que orienta esta investigación, se presentan algunas de las categorías emergentes con sus respectivas citas representativas, otorgando voz y sentido a las historias de vida del profesorado que da vida a esta investigación.

En primer lugar, se observa que el profesorado concibe la escuela rural como un espacio y tiempo que posibilita el despliegue de la autonomía en su quehacer docente, brindándoles progresivos grados de libertad en la organización de los saberes, tareas y funciones que orientan cotidianamente su práctica pedagógica en la ruralidad chilena. Lo anterior, les permite experimentar un mayor grado de autoeficacia sobre su quehacer docente, lo que se traduce en una mayor confianza y empatía hacia el alumnado, evidenciando la promoción de dinámicas relacionales marcadas por el afecto, la

sinceridad y el reconocimiento de las experiencias previas y condiciones de vida del alumnado rural:

...aquí (en el ámbito rural) se trabaja con más tranquilidad, con más autonomía, se pueden tomar mejores decisiones... el grupo es pequeño, por lo tanto, es fácil cohesionarlo, gente joven (refiriéndose a los estudiantes) que a veces puede tener dificultades personales, a veces por conducta, eso es lo que nos interesa... nos interesa que aporten... aquí está (refiriéndose a la escuela) lo que tienen que adquirir en su conocimiento... (Alejandro, educador rural, Región de La Araucanía)

...Yo creo que ser empática... si alguien está pasando por un momento difícil... Hay muchas formas... ser más que un profesor que llega a la sala de clases a dar una cátedra... yo creo que es más la calidad que la cantidad, o sea, si a mí me pide el Ministerio de Educación, que yo tengo que pasar un objetivo en esa sala de clases y yo veo que mi alumno, en ese momento, que está pasando un problema súper difícil, yo busco estrategias para que ese mismo objetivo lo esté pasando, pero de una forma más cercana al alumno y que lo aprenda igual, quizás voy a buscar una estrategia más humana... hablarlo, pero pedagógicamente, para que el alumno aprenda... más calidad que cantidad... (Camila, educadora rural, Región de Los Ríos)

En segundo lugar, y como parte de los precursores biográficos de la práctica docente potencialmente generativa manifestada por los participantes, se devela la existencia de testigos de vida (padres, hermanos/as, tías, etc.) que incidieron positivamente en la construcción de un proyecto de vida profesional relacionado con el ejercicio docente en contextos rurales. El deseo de superación permanente, el interés temprano por la lectura y la enseñanza:

...Mi mamá siendo directora de escuela por muchos años... eso me marcó... Entonces prácticamente me críe yo en una escuela y siempre quise estudiar pedagogía... Por otra parte, a mí siempre me gustaron los idiomas, en mi casa yo desde chica escuchaba que mi mamá hablaba mucho inglés y entendía mucho, películas, canciones, y mi tía, la única hermana que tenía mi mamá, hablaba muy bien francés, entonces mi mamá hablaba en inglés y mi tía le contestaba

en francés, y mi mamá entendía también francés, entonces yo encontraba tan lindos los idiomas y tan linda la posibilidad de poder hablar otro idioma, entenderse con otra gente... yo siempre doy gracias a Dios, que tuve la universidad en mi casa, con mi mamá... ya que uno tiene que hacerse valer de las experiencias de los demás, o sea, si yo no hubiese tenido a mi mamá, habría tenido que hacer todo así como a ciegas, ir creando, ir resolviendo, ir ajustando las cosas... fue un tremendo ejemplo para mí... (Laura, educadora rural, Región Metropolitana)

...Recuerdo que cuando era niña, con mis hermanas jugábamos a la escuelita... me gustaba enseñar... mi mamá nos leía cuentos... también recuerdo que en el taller literario... me gustaba mucho escribir cuentos, participaba en cuentos, dos veces gané concursos de ortografía igual, en la básica y en la media... en ese tiempo (en segundo medio), destacaban un alumno de cada curso... y mi premio fue el libro *Martín Rivas*, que lo leí varias veces... (Camila, educadora rural, Región de Los Ríos)

En tercer lugar, es posible observar que el profesorado rural manifiesta una trayectoria vital (personal y pedagógica) caracterizada por una apertura permanente y desafiante frente a su propio proceso de aprendizaje. Es decir, se destaca el autodesarrollo como una dimensión característica del potencial generativo manifestado por el profesorado rural, puesto que los/as moviliza sistemáticamente hacia el despliegue de acciones y prácticas dirigidas al propio crecimiento personal, lo que repercute en el beneficio de sus estudiantes, posibilitando la transmisión de saberes coherentes con los requerimientos e intereses del alumnado dentro de los entornos educativos en los que se desenvuelven:

...Es que han sido hartos cursos... lo que pasa es que todos los años, tanto en el programa PIE (como hay recursos para este ítem) ... accedemos a cursos de perfeccionamiento a través de la Universidad San Sebastián... por ejemplo, sobre neurociencia, gestión y administración educativa... también cursos de apropiación curricular en matemáticas, porque yo trabajaba en esa área... hartos cursos... (Camila, educadora rural, Región de Los Ríos)

...Bueno, primero he tratado de buscar siempre cursos que a mí me sirvan, me he perfeccionado en matemáticas, en ciencias naturales, en artes plásticas, en música y he hecho los cursos de administración correspondientes para poder ocupar cargos administrativos, tengo diplomados en organización y administración educacional, tengo un magíster en educación, con mención en currículum y evaluación, también hice un curso de neurociencias... tengo más de cinco mil horas de perfeccionamiento... (Laura, educadora rural, Región Metropolitana)

En cuarto lugar, los/as participantes manifiestan un compromiso profundo y genuino hacia la profesión docente, influido en parte, por sus experiencias vitales tempranas en lo rural y el interés por contribuir al desarrollo de sus comunidades de origen. Lo anterior, les permite construir altas expectativas frente al desarrollo y posibilidades educativas del alumnado, independientemente de sus condiciones de origen:

...Yo nací y me crié ahí en Huencura*... me crié con mis abuelos... la parte económica era un poco precaria, porque mis abuelos estaban criando cuatro nietos... pero yo desde que tengo uso de razón, yo quería ser profesional, ese era mi mundo... estudié la enseñanza básica en Huencura*... yo venía desde ese mundo y veía mucha discriminación también, había gente que tenía más que otros... trabajando como monitora en el programa P900 (Programa Gubernamental de Escuelas Rurales) resulta que sentí que ese era mi mundo, yo decía, pucha, si yo estoy en lo rural... yo quiero ser profesora, pero quiero ser rural, no quiero ser urbana, quiero ser rural, siento que acá, estos niños tienen tanta capacidad, tantas habilidades y competencias, como lo tiene un niño de la ciudad, entonces era como una necesidad mía... (Mónica, educadora rural, Región de Los Ríos)

...me siento orgulloso de ser 'chilote'... un hombre nacido de raíces modestas que el único sueño que tenía... era ser un profesor rural con orgullo y con vocación... He tratado de ser un líder dentro de mi comunidad educativa... un liderazgo compartido, que dé oportunidades también a las demás personas para salir adelante entre todos... (Cristóbal, educador rural, Región de Los Ríos)

...Para trabajar en el ámbito rural, hay que estar dispuesto a entregar mucho cariño, porque no todos los niños tienen cariño en su casa, entonces si nosotros queremos tener niños felices, tenemos que trabajar para lograrlo... e involucrar a las familias en el trabajo que hacemos en la escuela... hacer nuestro trabajo con amor... tener innovación y mucho cariño... (Laura, educadora rural, Región Metropolitana)

Por último, la investigación en curso permite caracterizar el interés genuino de los/as participantes por desarrollar una práctica pedagógica que supera con creces los límites definidos por el espacio y tiempo escolar. Específicamente, la trascendencia pedagógica emerge como una categoría relevante manifestada por los/as educadores/as que los moviliza a un desarrollo potencialmente generativo, permitiéndoles influir y potenciar educativamente el comportamiento de sus estudiantes; mediante la persuasión y la vitalidad ('disfrutan' lúdicamente de su quehacer profesional), la reflexión crítica y la innovación docente, promoviendo valores esenciales para su desarrollo integral en la sociedad:

...ser un profesor que pueda enseñarle y pueda entregarle lo mejor a la generación de la que uno está a cargo... ser un profesor adaptado a todos los cambios, a las innovaciones, a la diversidad en la ciudad...ser consecuente con lo que uno dice y hace... creo que es lo esencial como profesor.. (Cristóbal, educador rural, Región de Los Ríos)

...yo creo que transversalmente el profesor es el profesional más importante en la sociedad... las ganas de hacer las cosas... (vocación)...que vayan dejando una impronta en nuestros estudiantes y sus comunidades, yo creo que es importante... (Alejandro, educador rural, Región de La Araucanía)

...Siento que se debiese reconocer la labor del profesor rural... por su dedicación, compromiso, por lo abnegado que significa trabajar en el sector rural... en general la dedicación, el esfuerzo del profesor rural... en estos contextos se necesita mucho de la educación... se necesita un profesor que siempre esté al frente de la comunidad... porque no solamente se dedica a hacer clases, se dedica a hacer una serie de otras cosas... múltiples situaciones y no solamente hacer clases... también administrar la escuela (todo lo que tiene que ver con documentación administrativa)... preocuparse

de los estudiantes en un 100% referente a otras necesidades que tienen, como estudiantes, como familias... uno se siente satisfecho con eso... saber que uno va a producir un cambio en ese estudiante que tiene a su cargo y también espera eso de la comunidad...uno está haciendo cosas importantes por sus hijos, por sus hijas...yo creo que siempre uno tiene que estar convencido de que lo que está haciendo es significativo... (Álvaro, educador rural, Región de La Araucanía)

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

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación permite visibilizar y sistematizar un conjunto de saberes, experiencias y criterios de acción pedagógica contruidos socio-históricamente por parte de educadores/as rurales profundamente comprometidos con su quehacer profesional, cuyas vivencias tempranas en la ruralidad (muchas de ellas relacionadas con sus familias de origen), sus condiciones de vida y desempeño profesional operan como dimensiones relevantes para la caracterización de una identidad pedagógica potencialmente generativa. En este sentido, los relatos y experiencias descritas por los/as participantes dan cuenta de un quehacer profesional riguroso y flexible, democrático y respetuoso, propio de una adultez expansiva (Urrutia et al., 2009) comprometida transversalmente con aportar al desarrollo educativo del alumnado y sus comunidades de origen.

Además, las historias de vida del profesorado rural describen experiencias tempranas de cuidado e interés genuino por las personas que los rodean (familiares, estudiantes, etc.), configurando dinámicas relacionales cercanas y colaborativas con los diversos actores presentes en el territorio (apoderados/as, juntas de vecinos/as, clubes deportivos y sociales, etc.). Precisamente por ello, conciben su labor educativa como una profesión integral y de enorme valor para la sociedad, particularmente cuando se trata de integrar los saberes

locales y las cosmovisiones de vida que caracterizan y enriquecen la ruralidad chilena (por ejemplo, la valoración que le otorgan a la cultura mapuche y la importancia del trabajo pedagógico intersectorial), permitiendo que sus estudiantes adquieran aprendizajes relevantes y coherentes con las necesidades particulares de los contextos en los que se desenvuelven cotidianamente.

En conexión con lo anterior, sería posible inferir que las acciones y criterios pedagógicos desplegados por los/as participantes se relacionan con el desarrollo de la generatividad técnica (Kotre, 1984, 1999), otorgándole un sentido de vida íntimamente relacionado con el cuidado de las generaciones más jóvenes y con una mirada optimista acerca de las posibilidades de desarrollo (actuales y futuras) de sus estudiantes. Es decir, se sienten responsables por las comunidades en las que se desenvuelve profesionalmente, lo que los moviliza hacia la mejora continua y la búsqueda de soluciones participativas frente a las dificultades y obstáculos presentes en sus escuelas (deficiencias de infraestructura y conectividad, cuestionamientos a sus bajas tasas de matrícula, prejuicios asociados a la ‘educación rural’, etc.). Tal como lo plantean Sandoval-Obando et al. (2019), el desarrollo y fortalecimiento de la generatividad en la adultez, posibilitaría que los sujetos muestran comportamientos orientados por la resiliencia (Jeste et al., 2013), la autonomía en las tareas laborales (Doerwald et al., 2021), el optimismo (Engberg et al., 2013), la sabiduría (Bangen et al., 2013) y la compasión (Moore et al., 2013). Al mismo tiempo, se destaca la implicación activa en procesos de participación social (Kleiber y Nimrod, 2008) donde la ruralidad opera como un espacio-tiempo idóneo y enriquecedor para el trabajo pedagógico con foco en lo socio-comunitario.

En otro ámbito, las categorías emergentes evidencian que los docentes rurales manifestaron una expresión generativa que es coherente y consistente con su rol laboral (Zacarés et al., 2002), propiciando el despliegue de la autonomía y una implicación activa con su función docente, aprovechando las oportunidades de desarrollo pedagógico que le brinda lo rural, así como la valoración histórica-cultural de las costumbres y saberes presentes en

el territorio (Sandoval-Obando, 2021a). Al respecto, la evidencia indica que las escuelas rurales son más efectivas cuando los padres y la comunidad participan conjuntamente del proceso educativo de sus hijos (Meneses y Mominó, 2008).

Por otra parte, se destaca el autodesarrollo como una dimensión característica de la profesionalidad docente rural. En este sentido, estudios similares desarrollados por López de Maturana (2015) y Sandoval-Obando et al. (2018), mostrarían que los profesores como mediadores/as del aprendizaje, se caracterizan por la autoexigencia sobre su propia práctica pedagógica, comprometiéndose con la mejora continua en función de los diversos procesos de cambio y transformaciones experimentadas por el alumnado rural y sus comunidades, dimensiones que en su conjunto, operan como mejores predictores del desarrollo educativo del alumnado que los resultados escolares estandarizados promovidos desde el nivel central (Anderson et al., 2010).

Finalmente, y a modo de reflexión, el presente estudio valora y reconoce las trayectorias vitales (personales y profesionales) del profesorado rural, puesto que muchas de las experiencias descritas aportan antecedentes de un enorme valor educativo para la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos en la ruralidad (Riquelme-Brevis y Sandoval-Obando, 2021; Sandoval-Obando, 2021b), destacando la importancia del afecto (disciplina positiva), la satisfacción vital y laboral (Ackerman et al., 2000) así como las implicaciones socioeducativas de la generatividad en la formación y desarrollo (personal y pedagógico) del profesorado rural chileno. Por este motivo, cuando el ejercicio docente rural se asume con orgullo, responsabilidad y compromiso, es posible avanzar en la transformación de las comunidades educativas rurales y en la construcción de una sociedad más justa y democrática para todos/as.

REFERENCIAS

- Ackerman, S., Zuroff, D. y Moskowitz, D.S. (2000). Generativity in midlife and young adults: links to agency, communion, and subjective well-being. *International Journal of Aging and Human Development*, 50 (1), 17-41.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Los Desafíos para la Nueva Educación Rural. Agencia de Calidad de la Educación / Ministerio de Educación de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/>
- Anderson, J., Chui, M. y Yore, L. (2010). International perspectives on successes and challengers: Research and policy directions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 593-609. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9210-y>
- Arias, A. y Iglesias, S. (2015). La generatividad como una forma de envejecimiento exitoso. Estudio del efecto mediacional de los vínculos sociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 109-120.
- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (2004). Educación para el Desarrollo Rural: Hacia Nuevas respuestas de Política. FAO / UNESCO.
- Ávalos, B. (2003). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar: los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. MINEDUC.
- Balbontin-Alvarado, R. y Rojas Muñoz, N. (2020). Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile. *Revista Educación Las Américas*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.91>
- Balfour, J. (2012). Rurality research and rural education: Exploratory and explanatory power. *Perspectives in Education*, 30(1), 9-18.
- Bangen, K., Meeks, T. y Jest, D. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of literature. *Am J Geriatr Psychiatry*, 21(12), 1254-1266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jagp.2012.11.020>
- Beijaard, D., Meijer P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En A. Bilbao y Á. Salinas. *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (pp. 14-34). Ministerio de Educación.
- Calvo, C. (2016). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo* (6ª ed.). Universidad de La Serena.

- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, (47), 1-17.
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas*, 11(1), 180-203.
- De Andraca, A. y Gajardo, M. (1992). *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. UNESCO/FLACSO.
- Doerwald, F., Zacher, H., Van Yperen, N. W. y Scheibe, S. (2021). Generativity at work: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 125, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103521>
- Ehlman, K. y Ligon, M. (2012). The application of a generativity model for older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 74(4), 331-344.
- Engberg, H., Jeune, B., Andersen-Ranberg, K., Martinussen, T., Vaupel, J., y Christensen, K. (2013). Optimism and survival: Does and Optimistic outlook predict better survival at advanced ages? A twelve-year follow-up of Danish nonagenarians. *Aging Clin Exp Res*, 25(5), 517-525. <http://dx.doi.org/10.1007/s40520-013-0122-x>
- 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.
- Hargreaves, L. (2009). Respect and Responsibility: Review of Research on small Rural Schools in England. *International Journal of Education Research*, 48, 117-128.
- Jeste, D., Savla, G., Thompson, W., Vahia, I., Glorioso, D. y Palmer, B. (2013). Association between older age and more successful aging: Critical role of resilience and depression. *Am J Psychiatry*, 170, 188-196. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.12030386>
- Kleiber, D. y Nimrod, G. (2008). Expressions of Generativity and Civic Engagement in a 'Learning in Retirement' Group. *Journal of Adult Development*, 15(2), 76-86. <https://doi.org/10.1007/s10804-008-9038-7>
- Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Johns Hopkins University Press.
- Kotre, J. (1999). *Make it count: How to generate a legacy that gives meaning to your life*. New York Free Press.
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- López de Maturana, S. (Ed.). (2018). *El Espíritu Pedagógico en la Narrativa Biográfica de Profesoras Normalistas*. Universidad de La Serena.

- López de Maturana, S. (Coord.) (2015). *Inclusión en la Vida y la Escuela: Pedagogía con Sentido Humano*. Universidad La Serena.
- López de Maturana, S., Calvo, C., Tirado, C. y Catalán, J. (2012). *¿Cómo son los Profesores que Educan a nuestros Hijos?* Universidad de La Serena.
- 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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McAdams, D. y Logan, R. (2004). What is generativity? En E. de St. Aubin, D. McAdams y T. Kim, *The Generative Society: Caring for Future Generations* (pp. 15-31). APA.
- McAdams, D. (2008). *The Life Story Interview. Evanston: The Foley Center for the Study of Lives / Northwestern University*. <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>
- 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. y Olson, B. (2010). Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100507
- Meneses, J. y Mominó, J. (2008). La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Papers*, 87, 47-75. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.789>
- Moore, R.; Moore, D., Thompson, W., Vahia I., Grant, I. y Jeste, D. (2013). A case-controlled study of successful aging in older adults with HIV. *J Clin Psychiatry*, 74(5), e417-e423. <http://dx.doi.org/10.4088/JCP.12m08100>
- Moreno, C. (2007). Las Escuelas Rurales en Chile: La Municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*, 4(8). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000149&pid=S1657-9267201400020001800019&lng=pt
- Murillo, J. (2007). Resultados de Aprendizaje en América Latina a partir de las Evaluaciones Nacionales. UNESCO/OREALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155567s.pdf>

- 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.
- Núñez, C., Solís, C., y Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625.
- Oliveira de Azevedo, H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Educación*, 22(42), 97-115. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5293>
- 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>
- Peirano, C., Puni, S. y Astorga, M. (2015). Educación Rural: Oportunidades para la Innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las Concepciones que Orientan las Prácticas Evaluativas de los Profesores: Un Problema a Desarrollar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Riquelme-Brevis, H. y Sandoval-Obando, E. (2021). Prácticas de movilidad y desempeño laboral del profesorado rural en la Región de La Araucanía, Chile. *Revista Transporte Y Territorio*, (24), 32-55. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/rtt/article/view/10226>
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31.
- Rubinstein, R., Girling, L., De Medeiros, K., Brazda, M. y Hannum, S. (2015). Extending the Framework of Generativity Theory Through Research: A Qualitative Study. *The Gerontologist*, 55(4), 548-559.
- Rubio-González, J., Andrade-Daigre, P., Fravega-Araneda, G., Macalusso-Salgado, S. y Soto-Sandoval, A. (2019). Psycho-Social-Environmental Factors Associated with Work-Related Stress in Chilean Teachers in Rural and Urban Areas. *Journal of Educational Psychology*, 7(3), 312-322. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.358>
- Sánchez, T. (2001). *Creencias acerca del proceso educativo en alumnas de la carrera de Educación de Párvulos Universidad Católica de Temuco* [Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Psicológicos]. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Sandoval-Obando, E. (2014). Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley: Reflexiones desde el Enfoque Biográfico. *Polis*, 13(37), 251-273
- 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.

- Sandoval, 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 conducente al Grado Doctor en Ciencias Humanas]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Chile. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2017/egs218d/doc/egs218d.pdf>
- Sandoval-Obando, E. (2019). *La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa*. FONDECYT de Iniciación N° 11190028. Documento sin publicar.
- Sandoval-Obando, E. (2020). La Profesionalidad Docente Rural Chilena desde la Perspectiva Narrativa Generativa: Una Exploración Inicial. En J. Arboleda, *Libro de Investigación. V RIDGE: Liderazgo y Gestión Educativa para un Mundo Mejor* (pp.132-152). Red Iberoamericana de Pedagogía / Universidad Católica del Maule.
- Sandoval-Obando, E. (2021a). 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. (2021b). Implicancias Socioeducativas de la Generatividad en Educadores Rurales Chilenos. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 327-336.
- Sandoval-Obando, E., Moreno Doña, A., Walper Gormáz, K., Leguizamón Martínez, D., y Salvador Bertone, M. (2018). Estrategias pedagógicas favorecedoras de las experiencias de aprendizaje mediado en contextos vulnerados. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pspm>
- Sandoval-Obando, E., Serra, E. y Zacarés, J. (2019). Envejecer Generativamente: Una Propuesta desde el Modelo del Buen Vivir. *Neurama. Revista Electrónica de Psicogerontología*, 6(2), 16-26. <http://46.29.49.21/~creanete/neu/articulos/articulo2.pdf>
- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y Desarrollo Adulto. En E. Sandoval-Obando, E. Serra Desfilis y Ó, García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 189-218). RIL Editores / Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- San Miguel, J. (2005). Nuevas demandas de la educación básica rural. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 3(5). <http://www.revistaerural.cl/jsm.htm>
- Serra, E. (2008). Somos lo que contamos: La Historia de Vida como método evolutivo. En F. Sanz, *La fotobiografía: imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente* (pp. 405-415). Kairós.

- SIMCE. (2017). Resultados Nacionales SIMCE 2017. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <http://www.revistadeeducacion.cl/resultados-simce-2017-pocos-avances-y-grandes-desafios-en-educacion-media/>
- Singer, J., Rexhaj, B. y Baddeley, J. (2007). Older, wiser, and happier? Comparing older adults' and college students' self-defining memories. *Memory (Hove, England)*, 15(8), 886–898. <https://doi.org/10.1080/09658210701754351>
- 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>.
- Urrutia, A., Comachione, M., De Espanés, G., Ferragut, L., y Guzmán, E. (2009). El desarrollo cumbre de la generatividad en adultas mayores: Aspectos centrales en su narrativa vital. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(3), 1180-2830. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1180/2830?inline=1>
- Vera, D., Salvo, S. y Zunino, H. (2013). En Torno al Cierre de las Escuelas Rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una Política de Estado. *Investigaciones en Educación*, 13(1), 123-143. <http://revistas.ufro.cl/index.php/educacion/articulo/view/1066>
- 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>
- Villar, F. (2012a). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. *Información Psicológica*, 104, 39-56
- Villar, F. (2012b). Successful ageing and development. The contribution of generativity in older age. *Ageing & Society*, 32(7), 1087-1105. <https://doi.org/10.1017/S0144686X11000973>
- Villar, F., López, O. y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906.
- Wojciechowska, L. (2017). Subjectivity and generativity in midlife. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1), 38-43. <https://doi.org/10.1515/ppb-2017-0005>

- Zacarés, J., Ruiz, J. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. I. Fajardo, M. I. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente y J. A. Julve (Comps.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Psicoex.
- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

CAPÍTULO 8

KIMELTUCHEFE KA MAPUCHE MOGEN PROFESORADO Y VIDA MAPUCHE¹

FORMACIÓN DE LA GENERATIVIDAD DOCENTE RURAL EN UNA COMUNIDAD LAFKENCHE DEL TERRITORIO DE TOLTÉN - REGIÓN DE LA ARAUCANÍA – CHILE

Evelyn Huanquilen-Ancan²

Samuel Sánchez Henao³

Eduardo Sandoval- Obando⁴

¹ Trabajo financiado mediante ANID / FONDECYT de Iniciación en Investigación N° 11190028 «La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa».

² Docente de Historia, Mg. y Esp. en Psicología Comunitaria - Universidad de la Frontera. Correo electrónico: ehuanquilen@gmail.com

³ Psicólogo, Mg. y Esp. en Psicología Comunitaria - Universidad de la Frontera. Becario AGCID.

⁴ Psicólogo, Magíster en Educación, Políticas y Gestión Educativa; Doctor en Ciencias Humanas. Director del Grupo de Investigación en Cultura, Educación y Transformación Social (ICET). Profesor asistente en Escuela de Psicología e Investigador adscrito al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades – Universidad Autónoma de Chile (Temuco, Chile). eduardo.sandoval@uautonoma.cl

RESUMEN

El presente capítulo, centra la mirada en el proceso de formación y sentido generativo indígena que construye un educador como parte de su quehacer profesional en el contexto de pueblos originarios, en los cuales se han generado mecanismos de recolonización y reconstrucción cultural por medio del contexto educativo. Acorde a esto, se realizó un estudio desde una perspectiva narrativa-generativa, que buscaba encontrar los aspectos que construyen la profesionalidad docente rural y su rol generativo en el *lof* Agustín Millao; comunidad lafkenche mapuche de la comuna de Toltén, Región de la Araucanía, Chile.

Los hallazgos más significativos muestran diferentes vivencias que aportaron a la formación de la identidad generativa y cómo se manifiesta la generatividad indígena en las tareas diarias del quehacer docente.

Palabras clave: escuela rural mapuche, generatividad, generatividad indígena, pedagogía.

I. LA GENERATIVIDAD Y SUS IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS

Algunas profesiones poseen inherentemente una característica de cuidado y responsabilidad hacia los otros, como es el caso de la docencia, el trabajo social, psicología, medicina, enfermería, entre otras, donde es de gran importancia abordar el concepto de *generatividad* (Zacarés y Serra, 2011). Este concepto desarrollado por Erikson (2000) hace referencia a una etapa del desarrollo humano en donde se presenta la capacidad y necesidad que poseen las personas para transmitir a otras generaciones algo para asegurar el bienestar de estas en el futuro (Villar et al., 2013). Esta se ha clasificado en cuatro tipos (Kotre, 1996): generatividad biológica, parental, técnica y generatividad cultural. Cada una de ellas puede presentarse con dos formas de expresión, *la comunal*: la cual se refiere al impulso de cuidar del otro para que este sobreviva y trascienda; o *la genética*:

haciendo referencia a enseñar o cuidar del otro con el objetivo de hacer perseverar o trascender una característica o información en particular (Zacarés y Serra, 2011). La generatividad se puede expresar en actividades como la crianza de los hijos, el cuidado a personas dependientes, la formación de los jóvenes, la producción de bienes y servicios, el compromiso social y la participación cívica y política (Villar et al., 2013); así como el interés que poseen los adultos de transmitir elementos, ideas, valores, instrumentos o creencias propias de una cultura a las futuras generaciones (Kotre, 1996).

Los tipos de generatividad previamente mencionados pueden tener subtipos o variantes de esta. Es de interés la *generatividad indígena*, la cual se desprende del concepto de generatividad cultural en dónde se aborda la transmisión de valores, tradiciones y formas de conocimiento hacia las futuras generaciones (Kotre, 2004). Esta posee las mismas características que la generatividad cultural, pero acentúa la necesidad e importancia de preservar su historia, el idioma, los valores, cultura, la comunidad y forma de ser. Este sentido de generatividad hace de las personas mayores del territorio indígena un actor importante para su comunidad, son modelo de la nueva generación y responsables de contar y preservar la historia de su comunidad (Lewis y Allen, 2017).

El estudio de la generatividad en el rol del docente rural, específicamente en una comunidad mapuche, debe considerar elementos como la generación de un estilo de vida, factores y/o vivencias que promuevan la construcción de una identidad potencialmente generativa, considerando las influencias familiares, mentores fuera de la familia, de maestros o socialización del contexto escolar y la influencia positiva o socialización de otra institución; así como otros aspectos que se consideren relevantes ocurridos en diferentes etapas de los ciclos vitales (Brady et al., 2013).

La construcción de la generatividad como un constructo multifacético incorpora diferentes demandas. McAdams et al. (1998) identifican las fuentes motivacionales las cuales se pueden dar por: *la demanda cultural*, donde la sociedad espera que los adultos se hagan responsables de la próxima generación. O *el deseo*

interno, impulso interior que se sostiene en dos motivaciones, en el anhelo de una inmortalidad simbólica y la necesidad de sentirse necesitado por otros. También, se refiere a la combinación de la demanda cultural y el deseo interno, la cual se denomina *interés o preocupación consciente*.

Por último, el proceso generativo culmina en la narración, este componente narrativo se caracteriza por poseer dos facetas, una interna y otra externa.

La *interna*: se refiere al modo en que los esfuerzos generativos se incorporan e integran a la historia de vida, conformando así un guion generativo. La faceta *externa* es la comparación de distintas historias de vida de adultos con distintos grados de desarrollo generativo (Zacarés y Serra, 2011, p. 80).

2. GENERATIVIDAD EN LA NACIÓN MAPUCHE

Desde la perspectiva mapuche, la transmisión de los saberes es encomendada a las personas adultas, al *lof* (comunidad), a la *reñma* (familia) de origen (*küpan*) y a los *fûtakeche* (ancianos), debido a que estos son los que han vivenciado y han adquirido conocimiento y sabiduría a través de sus años, lo cual los hace altamente valorados dentro de la cultura. Como lo indica un estudio realizado por el Servicio Nacional del Adulto Mayor chileno (Senama, 2015), sobre el rol social de las personas mayores en los pueblos originarios y con mayor precisión en la sociedad mapuche, se estableció que el adulto mayor es percibido como un sujeto altamente activo, con un fuerte rol como dirigente social y como protagonista de su cultura. McAdams y McLean (2013) señalan que las experiencias vitales y el conocimiento transmitido por los adultos mayores son fortalecedores de la identidad y potencial generativo de las personas.

2.1. *Los mapuches y su relación con el Estado chileno*

La relación entre el estado chileno y el pueblo mapuche se ha caracterizado por una política de exclusión y usurpación de sus territorios, la ocupación de la Araucanía inicia un proceso de despojo territorial sistemático, desde 1860-1883 conocido con el eufemismo de la «Pacificación de la Araucanía» (Andrade, 2019).

Esto resulta importante, porque durante finales del siglo XIX y principios del XX fue donde se desarrollaron las herramientas de colonización chilena sobre el pueblo mapuche, en particular, y de todos los pueblos originarios especialmente desde las teorías de la reproducción cultural, caracterizadas por la imposición histórica de símbolos, lenguaje y modos de vida propios de los sectores dominantes (Llancavil et al., 2015).

En lo que hoy se conoce como la Región de La Araucanía (Chile) durante la época colonial, la escuela actuó como un dispositivo de poder (Santiago, 2017) desencadenando en un fuerte proceso de aculturación (Caniuqueo, 2006). Esto implicó la anulación de las tradiciones y saberes Mapuche, generando tanto una desvinculación afectiva de la familia de origen, como en lo relacionado al *mogen* (estilo de vida) (Mansilla et al., 2018).

Esto no siempre fue percibido como peligroso para la integridad cultural mapuche, al valorizar la escuela desde una óptica práctica, utilitaria e instrumental; pues para muchos le serviría para relacionarse de manera más favorable con las autoridades chilenas y responder a esta nueva realidad de ocupación de su territorio (Llancavil et al., 2015).

2.2. *La educación mapuche*

En contexto mapuche, la enseñanza y aprendizaje en el medio familiar y comunitario se realiza desde una pedagogía y educación indígena, que tiene su propio marco de referencia, para formar a las nuevas generaciones (Quintriqueo y Arias, 2019). Esta perspectiva se contrapone con la actual estructura del modelo educativo.

Solano (2015), propone que es necesario realizar una decolonización cultural, esto implica promover las demandas de diálogos entre saberes indígenas y escolarización. La educación mapuche tiene sus bases en el aprender haciendo, observando la realidad empírica, expresando saberes y conocimientos en *mapuzugun*, hacer *inatu-zugun* (modo de investigación propio mapuche), utilizar el *gülam* (tipo de conversación formativa entre jóvenes) para la transmisión de saberes y valores propios, rescatando así los saberes tradicionales en el contexto educativo (Arias, 2019).

Enseñar es una tarea que rompe la frontera de la escuela; epistemológicamente, la educación mapuche se encuentra sustentada en la noción de acción educativa *kimeltuwin* (Quilaqueo et al., 2016). Una acción esencialmente formativa y de socialización en el que se encuentran tanto la ascendencia familiar (*küpan*) y la territorial (*tuwin*), este tipo de acciones educativas, cuestionan los actuales procesos de escolarización promovidos desde el Estado y desde el conocimiento occidental. Las bajas prácticas culturales en las escuelas han conllevado a una progresiva pérdida de la continuidad y preservación de la sabiduría ancestral, elemento primordial para la generatividad en pueblos originarios (Lewis y Allen, 2017). En este sentido, es necesario desarrollar prácticas sociales democráticas, con horizontes específicos de sentido histórico, que se contraponen radicalmente a la colonialidad global del poder hegemónico incluyendo los procesos educativos (Quijano, 2014).

La escuela al ser entendida dentro de un sistema mayor, el sistema neoliberal, tiende a homogeneizar y negar cualquier otro tipo de educación y escolarización que se desarrolle fuera del sistema y estructura educativa establecida. Autores como Sandoval-Obando, Serra y Zacarés (2019) proponen un modelo en el que se integre el buen vivir desde una perspectiva multidimensional del desarrollo humano, incitando la toma de conciencia sobre cómo las personas pueden hacerse cargo de sí mismas.

La construcción social del conocimiento educativo mapuche se caracteriza por una serie de componentes como la actitud de respeto y estima que se debe construir en la relación entre los miembros de la

familia y la comunidad parental, expresada en *mapudungum* como *küme yamüwal ta che*. Otro elemento es un procedimiento que canaliza el conocimiento que permite asumir la concepción de persona en la familia y en la comunidad, señalado como *küme rakizuum niael ta che*, método que guía la relación aprendizaje-enseñanza sobre la base de un contenido definido como *kim che geal*; y un enfoque evaluativo para concluir si la persona actúa solidariamente en su comunidad, con la expresión *küme che geal* (Quilaqueo et al., 2016).

Un rol importante lo cumplen los *kimche*, hombres y mujeres que son reconocidos por sus comunidades como los portadores de sabiduría, dentro de los cuales se encuentran contenidos sociales, espirituales-simbólicos, el mapudungun como signos de la comunicación, el mundo animal, vegetal, mineral, acuático y las dimensiones de tiempo y espacio (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

Otra categoría en la educación mapuche es de tipo procedimental, conocida como: *zapin*, se refiere a la enseñanza de actitudes para lograr cultivar un saber, lo que se puede interpretar como construir un conocimiento o cultivarse. En este ámbito, se encuentra el *inatuzugu* entendido como el ejercicio de búsqueda en las raíces familiares sobre el ser mapuche o *az* (rasgos) de la persona. Y el *gülam*, estrategia utilizada para la enseñanza de valores y actitudes respecto del conocimiento social, naturaleza, la creación artístico-tecnológica y lo espiritual-simbólico de acuerdo con el ideal de *az* mapuche (Quilaqueo et al., 2005). La tercera categoría es de tipo actitudinal, aquí se destacan las formas de relacionarse con las personas, para el aprendizaje de un contenido y los valores necesarios para su enseñanza.

En este aspecto, se encuentran tres tipos de actitudes frente a los saberes y conocimientos: *yamuwün* entendido como aprecio y valoración de las personas, seres naturales y sobrenaturales reconocidos positivamente para el desarrollo de las personas y su entorno. El *azmawün* es el respeto mutuo entre las personas y entre el hombre y el medio natural, para una mejor armonía y desarrollo humano. Por último, la noción *mañummawün* es una

forma de agradecimiento acerca de las personas, medio natural y espiritual (Quilaqueo et al., 2005).

Todas estas categorías son importantes dentro de la cosmovisión y educación Mapuche, poseen un fuerte significado generativo, imprescindibles de ser transmitidas a las nuevas generaciones para fortalecer y mantener la identidad, historia, cultura y sentido de pertenencia de la comunidad.

2.3. *El küme mogen en la educación y escolarización*

El «buen vivir» es una filosofía de vida que promueve la convivencia en diversidad y en armonía con la naturaleza (Acosta, 2013), una crítica desde las formas de vida indígenas a la estructura del sistema capitalista global.

El buen vivir, *küme mogen* en mapudungun, representa una cosmovisión construida, una oportunidad para pensar otra realidad en la cual los seres humanos forman parte de un todo más armónico con la naturaleza y con los otros humanos, con la alteridad que nos enriquece cotidianamente. Reconociendo la diversidad de valores y respeto por todos los seres que integran esa casa común (De la Cuadra, 2015). La sabiduría del *küme mogen* es transmitida por las personas autoridades tradicionales, *kimches* y adultos mayores en su respectiva comunidad.

La perspectiva del *küme mogen* puede incorporar saberes de las distintas comunidades en la comprensión de las realidades, y con ello fortalecer prácticas pedagógicas generativas en la profesionalidad docente rural. El *küme mogen* puede favorecer la contextualización del territorio con la participación de la familia, la comunidad, los seres que nos rodean, la realidad del contexto, y otros determinantes (Aguado et al., 2016); con los cuales los docentes pueden desarrollar prácticas generativas, contextualizadas y que reconozcan los conocimientos, saberes, valores y formas de vidas ancestrales del territorio.

3. PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA RURALIDAD CHILENA

La educación rural en Chile representa el treinta por ciento del total de establecimientos en el país (Ministerio de Educación, 2018). Estas presentan diversas particularidades, tales como, las funciones múltiples de los docentes y directivos, atención de diversidad de realidades y estudiantes en un mismo salón (Arriagada, 2018). Representando un espacio social y comunitario en donde se desarrollan actividades de encuentro y apoyo de la comunidad, sobrepasando el rol de lo educativo (Fuentes, 2019).

En Chile, el once por ciento de los profesores trabaja en el sector rural. Cifras del Ministerio de Educación (2018) sostienen que son más de 270 mil los estudiantes de escuelas rurales, en donde la mayoría reciben la Subvención Escolar Preferente (Arriagada, 2018), lo que refleja carencias económicas en las que la mayoría de los niños vive. La escuela rural no ha sido un factor que permite cambiar los índices de pobreza, debido a la baja prioridad de la educación rural en las políticas nacionales (Díaz et al. 2016; Núñez-Muñoz et al., 2020). Ante este panorama, tal como lo sostienen Sandoval y Lamas (2017), es necesario fortalecer la formación docente que permita crear nuevas estrategias pedagógicas en la relación educador-educando, así como aumentar la participación e implementación de la familia en los procesos académicos de los estudiantes. La imagen y la definición que un educador tiene de sí y de su profesión es producto de la construcción histórica, política y/o cultural que desarrolla diariamente dentro de la escuela y fuera de ella (Sandoval-Obando, 2019), formando su profesión a favor de las características, valores, y tradiciones particulares del sector comunidad en donde practique su profesión. Pues al tener gran participación y conocimiento desde el ámbito educativo, cultural, social y demás áreas, la profesión docente fortalece y promueve las prácticas generativas (Zacarés y Serra, 2011).

Posterior a esta revisión teórica, queda en evidencia el rol generativo que los/las docentes que laboran en escuelas de territorio mapuche pueden ejercer sobre sus estudiantes y el futuro de estos;

sobre la enseñanza y fortalecimiento de saberes ancestrales, sentirse parte de la comunidad, fortalecer y renacer el legado histórico, y promover el sentido de pertenencia hacia la comunidad, concepto primordial para asegurar la continuidad de la generatividad indígena (Lewis y Allen, 2017).

Visto lo anterior, fue de interés comprender, desde una perspectiva narrativa-generativa, las pautas de comportamiento que configuran la profesionalidad docente rural y su rol potencialmente generativo en la comunidad lafquenche de Agustín Millao en la comuna de Toltén, Región de La Araucanía. Teniendo como guía las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las dinámicas relacionales que han influenciado en la construcción de la profesionalidad docente rural y potencial generativo en los docentes de la comunidad?
- ¿Cuáles son las condiciones de vida, responsabilidades y prácticas que despliegan los docentes rurales a lo largo de sus trayectorias vitales en su desempeño profesional al interior de la comunidad?
- ¿Cuáles son los saberes ancestrales que se promueven en el contexto escolar y su relación con el potencial generativo de la profesionalidad docente en el territorio lafquenche de la comunidad de Agustín Millao?

4. METODOLOGÍA

4.1. *Diseño*

La presente investigación se realizó bajo una metodología cualitativa, de diseño exploratorio-descriptivo de caso. Se logró extraer información precisa y en profundidad, relacionada con los relatos de los participantes, con la realidad y el contexto de interés (Hernández et al., 2014).

4.2. *Participantes*

Se contó con la participación voluntaria de cuatro *kimeltuchefe* (profesores en territorio mapuche) mayores de treinta y cinco años, activos en alguna escuela de la comunidad de Agustín Millao. Tres de los participantes se autoidentificaron como mapuche, y uno con otra identidad cultural; lo anterior para asignarle una mayor diversidad a los participantes; siendo el sentido de pertenencia a la comunidad un factor importante para explorar el sentido de generatividad indígena o cultural (Lewis y Allen, 2017; Zacarés y Serra, 2011).

4.3. *Técnicas de recolección de datos*

Se realizaron entrevistas semiestructuradas bajo la lógica de la narrativa-generativa (Brady et al., 2013; McAdams y McLean, 2013; McAdams y Guo, 2015) y los *nütram*, modo de conversación mapuche para transmitir enseñanzas, experiencias y conocimientos desde las historias de vida o narraciones de los hablantes (Llamin, 2015).

Explicando lo anterior, la entrevista se desarrolló individualmente de modo presencial en dos fases: la primera fase, se caracterizó por generar confianza y cercanía entre el *kimeltuchefe* y el entrevistador mediante preguntas no invasivas; y en la segunda fase, se inició el desarrollo del guion de la entrevista, el cual se creó teniendo en cuenta las bases teóricas y los objetivos principales del estudio. Esta estaba conformada por treinta ítems que tenían como objetivo indagar respecto a temáticas como: escolarización rural, saberes ancestrales, potencial generativo de la profesión docente, y experiencias vitales que influenciaron en la construcción de la profesionalidad del docente rural en territorio lafkenche y su potencial generativo.

4.4. *Estrategia de análisis e interpretación de datos*

Para el análisis y organización de los registros de las entrevistas a profundidad, se realizó un análisis de contenido bajo la lógica de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) desde la perspectiva

narrativa-generativa (Sandoval-Obando, 2019, 2021a, 2021b); se hizo uso de estrategias características de este método de análisis como la transcripción textual de los datos y el proceso de codificación de la información transcrita (Strauss y Corbin, 2002) mediante las tres etapas para la codificación y reducción de datos (Bonilla y López, 2016 p. 308): codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva; manteniendo un constante análisis de los resultados mediante la descripción e interpretación, recuento y concurrencia de códigos, comparación teórica y empírica del contenido, así como la contextualización del mismo (Rodríguez et al., 2005).

Esta metodología se caracterizó por ser un proceso no lineal que ayudó a comprender, desde la realidad territorial y desde una perspectiva socio-histórica, los aspectos que construyen la profesionalidad docente rural y su rol generativo en la comunidad lafquenche de Agustín Millao en la comuna de Toltén, Región de La Araucanía.

4.5. *Criterios de rigor científico*

La presente investigación tomó como base ocho criterios de rigor para su desarrollo, «Big-tent» (Tracy, 2010): relevancia social y/o teórica, rigurosidad en desarrollo, sinceridad durante el proceso, credibilidad de la información, resonancia y transferibilidad, concordancia teórico-epistemológica, contribuciones significativas, y la ética. Estos validaron su calidad, veracidad y rigor en el desarrollo y resultados.

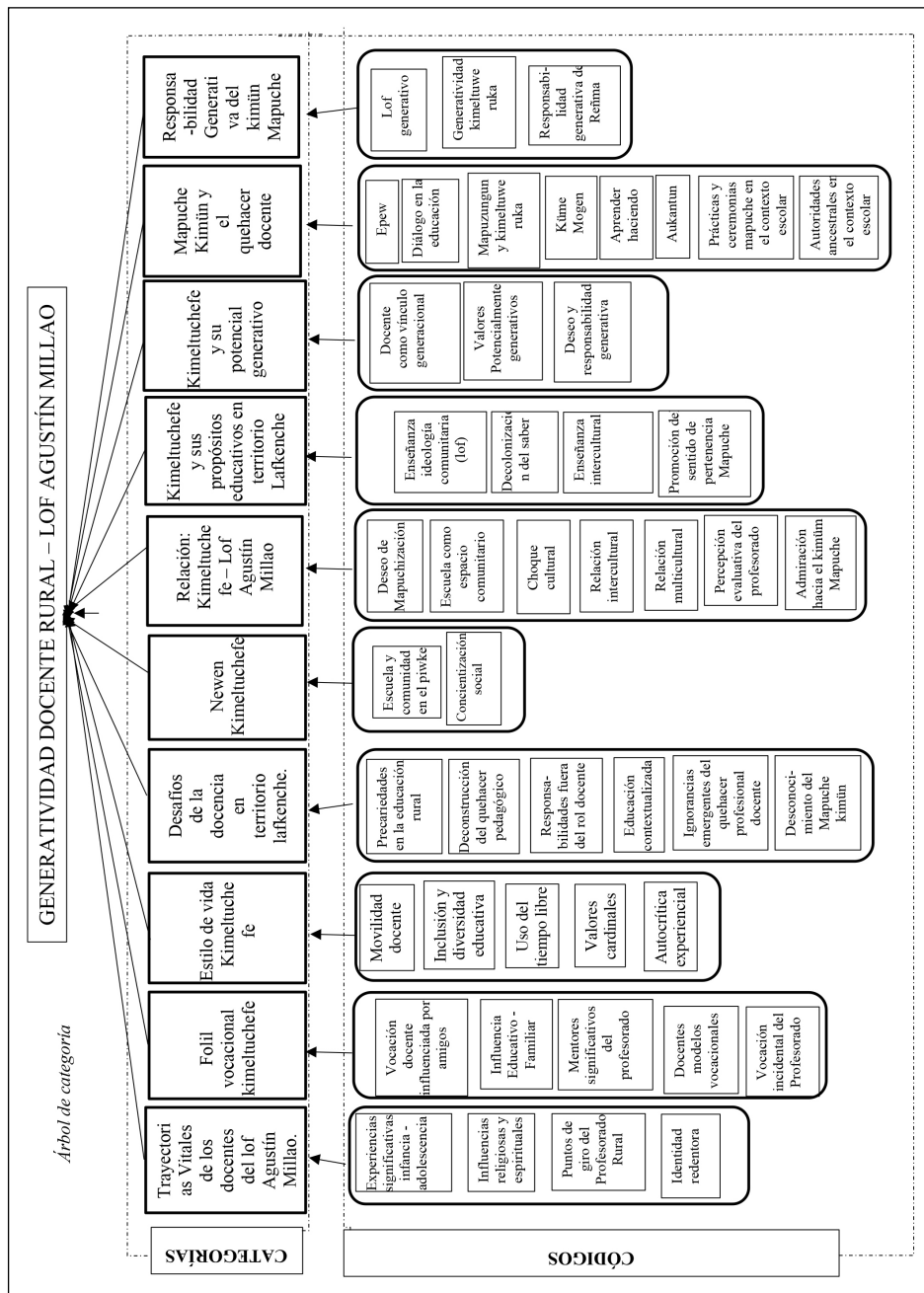
Asimismo, los criterios éticos ocuparon un factor importante en la investigación ante la inmersión de aspectos culturales mapuche, tales como el *mapuche kimün* (epistemología mapuche), historias de vida del profesorado y características propias del *lof* (comunidad) Agustín Millao. Por lo anterior, los aspectos éticos se describieron acorde al mapuche *kimün* y a los criterios éticos de la investigación cualitativa, teniendo rigurosidad en no disociar estos criterios con el contexto cultural (Zambrano, 2006).

Estos fueron: respeto social, cultural, personal y decisiones de los participantes, confidencialidad, responsabilidad científica (Sandín,

2003), responsabilidad social y consentimiento informado; para este último, se tuvo en cuenta dos consentimientos informados: el comunitario y el personal, los cuales responden a la cosmovisión de las culturas originarias latinoamericanas y la importancia del estilo de vida comunitario frente al individual (Milmaniene, 2009).

5. RESULTADOS

Ante la reducción de la información en partes más pequeñas que favorecieron el proceso de análisis (Rodríguez et al., 2005), emergieron las siguientes diez categorías y sus respectivos códigos que formaron relaciones entre sí y dieron respuesta a los interrogantes de esta investigación (ver Figura 1).



Para explicar el anterior árbol de categorías, se encontró que los docentes presenciaron diferentes experiencias significativas durante el transcurso de su vida (categoría: *Trayectorias vitales significativas de los kimeltuchefe del lof Agustín Millao*) las cuales ayudaron a formar su identidad generativa a través del autoaprendizaje de los *kimeltuchefe* por medio de todas las experiencias vividas; especialmente, de las experiencias negativas, en donde lograban extraer lecciones para el futuro de sus vidas (*identidad redentora*): «[...] Tengo muchas historias (risas). Pero yo de las historias negativas siempre saco cosas positivas» (Fragmento de entrevista, 2020).

Así mismo, los *Kimeltuchefe* presenciaron diferentes *vivencias significativas durante su infancia*; relacionadas con situaciones socio-culturales del país que dejaron huella en su memoria: «[...] en la noche, llegan militares y sacan a todos los hombres de las casas, mi papá estaba durmiendo en calzoncillo, con metralleta y todo y se lo llevaron, todos llorábamos» (Fragmento de entrevista, 2020).

No obstante, la relación familiar en la infancia y juventud de los entrevistados se caracterizó por una relación positiva y de apego seguro con sus familiares más allegados. Del mismo modo, la participación en grupos sociales, brigadas, grupos espirituales, o algún otro que tuviera un enfoque caritativo y de ayuda al prójimo, fueron experiencias presentes en la juventud de los *kimeltuchefe*. También, se evidenció su cercanía a lo espiritual durante el transcurso de sus vidas, confiando sus labores, experiencias y especialmente sus dificultades en la ayuda de un dios que los protegía.

Sumergiéndonos en el proceso en cómo nace la vocación *kimeltuchefe* de los participantes (categoría: *Génesis vocacional de los kimeltuchefe en el proceso educacional Mapuche*) se observó la influencia de diferentes actores cercanos como: familia, amigos, vecinos y tutores ante la decisión de querer aportar y trabajar en el campo de la docencia rural en territorio Mapuche. Resaltando a los docentes escolares o universitarios que tuvieron los *kimeltuchefe* en su formación los que sembraron mayor cariño hacia el trabajo de la docencia rural.

[...] Una jefa sensacional, tuve una mujer que me enseñó lo que era educar y lo que era enseñar, todo lo que yo soy se lo debo a ella. Fue una mujer espectacular, fue una mujer que yo sentía que dejaba la vida en el colegio. (Fragmento de entrevista, 2020)

También, en algunos casos, se le asignó la responsabilidad de esta vocación docente a la casualidad. Siendo el trabajo de docente rural una opción que no contemplaban en sus vidas pero que llegó de manera fortuita o como única opción laboral ante situaciones de necesidades económicas u otras: «[...] Por eso, cuando a mí se me dio la oportunidad la tomé, pero no fue una cosa que yo dijera: — *yo quiero ser profesora toda la vida* no, yo estaba relacionada con la parte de medicina» (Fragmento de entrevista, 2020).

Los entrevistados también mostraron en sus narrativas diferentes aspectos del estilo de vida, pasatiempos, normas éticas y morales que distinguen y guían el su quehacer dentro y fuera del contexto educativo (categoría: *Personalidad Kimeltuchefe*). El arrepentimiento ante logros no cumplidos, u omisión de actuación ante decisiones consideradas como injustas por parte de directivas y/o compañeros de trabajos, son aspectos que los *kimeltuchefe* aún recuerdan y quisieran poder impedir su repetición en el futuro, anhelando desarrollar trabajos y actitudes de calidad que sumen al bienestar de sus estudiantes.

[...]Puede ser que de repente uno omite muchas cosas, porque a veces por jerarquía o muchas cosas así uno no tiene mucho poder de decisión, de poder actuar... entonces creo que por ahí podría estar mi arrepentimiento, de no haber podido ser un poco más...valiente. [...] Eso sería como el arrepentimiento, de no ser un poco más enérgica. Aunque traté de serlo, pero no. (Fragmento de entrevista, 2020)

La flexibilidad educativa, la conciencia de diferentes formas de aprender y la creatividad ante la enseñanza también fueron factores presentes en las narrativas; describiendo vivencias de diferentes situaciones en el entorno escolar en donde se observaba la desventaja y desadaptabilidad de algunos de sus estudiantes por factores de

diversidades funcionales, sensoriales, cognitivas o culturales; expresando desacuerdo ante la omisión de algunos de sus pares ante la búsqueda de diferentes estrategias para brindar accesibilidad del contenido educativo a sus estudiantes que presentan dificultades de adaptación o desarrollo en la cotidianidad.

Junto con lo anterior, los participantes nombran diferentes valores que guían su cotidianidad y la relación con el otro, siendo esto un factor importante en el *mapuche kimün*, refiriéndose a la convivencia como la interacción de la persona con su comunidad y todo su entorno, incluyendo a personas, naturaleza y seres espirituales (Quilaqueo, 2006). Estos valores guías fueron: la paz, entendida como el anhelo de mantener la sana convivencia en el contexto educativo, promoviendo el bienestar y trato equitativo entre todos. La justicia, vista como las consecuencias naturales de todo hecho, resaltando la importancia de saber actuar y la necesidad de pensar en las consecuencias futuras de los propios actos, los cuales no deben influir negativamente en la vida de terceros y en la fragmentación del equilibrio natural, relacionándose con el valor de la reciprocidad; el amor, como la entrega hacia el otro, a la naturaleza y a todo lo que le rodea. Y, por último, el respeto, refiriéndose a la aceptación, convivencia, bienestar ante la diversidad y diferentes formas de expresión de la vida (los elementos, el *yam*).

Culminando con los valores, se puede interpretar que para los docentes del *lof* de Agustín Millao existen algunos valores que son base de la interacción, como son el respeto y el amor. No obstante, estos se representan como un conjunto ligado, en donde todos los valores trabajan de forma simultánea entre los actores:

[...] Bueno, para mí todo nace del respeto, del amor, de la entrega. Lo que sí me cuesta, es cuando me encontraba con gente que entregaba el conocimiento que tienen como... que sienten que hay que ser egoísta para que se resguarde esto. Eso no me gusta. Pero como lo veo yo, es por entrega, es... sí yo tengo un lápiz y no lo ocupo ¡pues ocúpalo tú!, esa cosa para mí es la entrega total. El respeto es lo único que nos mantiene vivos aquí en la tierra, si no hay tierra no... ¡No hay nada! [...] Eso yo lo veo así, como entrega de conocimiento,

como de saber, de amor ¡no lo sé! no podría definirte con una sola palabra lo que pienso, pero para mí, es todo, o sea; nada funciona, si falta uno no funciona esto, tiene que ser... ¡todo!
(Fragmento de entrevista, 2020)

Finalizando con los rasgos característicos de los *kimeltuchefe*, se asigna un factor primordial a la familia y a la naturaleza, siendo estas dos en donde los participantes pasan la mayor parte de su tiempo libre:

[...] Entonces también tengo contacto con la naturaleza y tengo un esposo que tiene muy arreglada la tierra. Él...no se po, él vive ¡él vibra tocando la tierra!, trabajando la tierra, lo hace sentir joven, vivo y lo revitaliza, igual que a mí, po.
(Fragmento de entrevista, 2020)

Los *kimeltuchefe* también poseen algunas características negativas en común que genera preocupación en quienes la presentan, relacionadas a aquellos que viven o tienen sus familias en las ciudades o pueblos alejados de la comunidad, para evidenciar un constante traslado entre territorios en el transcurrir de sus vidas y una adaptación al estilo de vida nómada.

Junto con este, son diferentes desafíos que los *kimeltuchefe* deben abordar en el territorio mapuche (categoría *Desafíos de la docencia en territorio lafkenche*), empezando desde las frecuentes dificultades de inequidad presupuestal, acceso tecnológico y precariedad del plantel educativo y aspectos propios del contexto *lafkenche*. Entre estos podemos encontrar la necesidad de crear una educación contextualizada que responda a las necesidades propias de la comunidad y el estilo de vida mapuche:

[...] desafíos importantes porque uno tiene que conocer el entorno, el contexto y la familia. Uno tiene que saber que lo que vive mi familia no es lo mismo que vive la familia de mis niños, por lo tanto, uno tiene que saber y ponerse en el lugar de ellos también y creo que eso es muy importante.
(Fragmento de entrevista, 2020)

Con lo anterior, gran parte del conocimiento y habilidades para desarrollarse como docente rural en territorio mapuche se encuentra en la práctica, el aprendizaje empírico es la principal fuente de conocimiento para el docente rural *lafkenche*, expresando falta de formación específica desde el contexto universitario. Así mismo, el desconocimiento del *mapuche kimün* por parte de los *kimeltuchefe* que no poseen raíces o no tuvieron contacto con la cultura mapuche durante su vida, requiere de un constante interactuar con la comunidad para comprender y desarrollarse dentro de las normas culturales.

Los *kimeltuchefe* también participan en diferentes contextos y roles comunitarios como en tareas o contextos fuera del rol docente, haciéndose cargo de responsabilidades asignadas a otros oficios, así como cumplir el rol de cuidador de los estudiantes, requiriendo de un compromiso y entrega extra para lograr cumplir con su trabajo en el contexto académico y los objetivos que como persona se establece.

[...] Soy yo el que en clases a veces me toca salir y no puedo dejar a los niños solos porque no tengo un asistente que me los cuide, o si bien tengo un asistente, pero tiene horarios, no me coinciden. Por lo tanto, yo ahí por eso de repente los llamo mis pollitos, porque los agarro a todos y salgo con ellos para otro lado... (Fragmento de entrevista, 2020)

Ante estas adversidades o retos que deben de afrontar los docentes rurales en territorio *lafkenche* es de esperar que se aborde la pregunta: «¿Qué los motiva a desarrollar esta labor?» (categoría: *Newen kimeltuchefe* [fuerza docente]), encontrando factores motivacionales como: a) la toma de conciencia y deseo de cambiar situaciones de inequidad ante el trato que reciben los mapuche y diferentes pueblos originarios latinoamericanos en su cotidianidad; así como b) el cariño y vínculo afectivo que han creado con la comunidad y el estudiantado.

Producto de esta cercanía se observa la creación de lazos entre los *kimeltuchefe* y la comunidad, diferenciándose entre la creación de relaciones *multiculturales* o *interculturales*. La primera, hace referencia a la interacción que se delimita con el solo rol docente en contexto académico, en la cual el docente es consciente y respeta la

presencia de la cultura mapuche dentro de las aulas de clase, pero no interactúa profundamente con la comunidad, creencias y costumbres de la comunidad. La segunda se refiere al docente que busca la interacción respetuosa y conocimiento cultural de la comunidad mapuche para el desarrollo de sus clases, así como la participación en actividades y espacios culturales que trascienden los límites de la escuela.

No obstante, sin importar el tipo de relación que se estableciera entre *kimeltuchefe* y comunidad, estos mostraron interés y respeto sobre el *mapuche kimün*, y su deseo de participar y conocerlo a mayor profundidad: «[...] me gustaría sentirme un poco más inserto en la comunidad o con más raíces, o con mayor aporte, siendo aporte para la comunidad». (Fragmento de entrevista, 2020)

Este vínculo que forman los docentes del *lof* de Agustín Millao con la comunidad obedece a la epistemología mapuche de forma directa o indirectamente, evidenciando mayor vinculación de unos u otros ante el trato con la comunidad. Vista esta integración innata que se forma entre docentes y el *lof*, se evidenciaron diferentes propósitos e intereses generativos por parte de los *kimeltuchefe*, desarrollando tareas o responsabilidades que aportan a la comunidad y a la formación identitaria mapuche de los niños (categoría: *kimeltuchefe y sus propósitos educativos en territorio lafkenche*).

La descolonización del saber es uno de los propósitos establecidos por los *kimeltuchefe*, refiriéndose a rescatar el conocimiento ancestral que se ha perdido desde la colonización occidental, perdida y suplantación de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario de pueblos originarios latinoamericanos (Lander, 2000); sembrando en el estudiantado las ganancias y riqueza que trae el poner en práctica la sabiduría ancestral mapuche, rescatando el orgullo y admiración de sus estudiantes hacia sus raíces y romper estereotipos que en ocasiones generan vergüenza en el estudiantado por pertenecer a la comunidad lafkenche de Agustín Millao:

[...] hacer que el niño se sienta orgulloso, orgulloso porque no todos tienen esa posibilidad de lo que ellos tienen, de vivir la vida, de valorar la tierra como la valora el mapuche, los indígenas, porque ellos son los que más están cerca de la tierra y cuidan de la tierra, ¿Te fijas? A veces los *wincas* (refiriéndose a chilenos no mapuche) ... ¡o no sé po! la mayoría de las personas que no son...no son muy apegadas a la tierra, destruyen más que construyen, entonces acá...todo ese potencial hay que tratar de rescatarlo, y rescatarlo desde lo más pequeño. El trabajo es grande el de uno porque de chiquititos partimos que se sientan orgullosos de ser mapuche, de conservar sus raíces, de identificarse más que nada. (Fragmento de entrevista, 2020)

Ante la historia de desacuerdo entre mapuche y no mapuche, nuevamente los participantes proponen la necesidad de crear bienestar en el futuro de sus estudiantes, para promover una sana y equitativa convivencia entre la diversidad cultural que ahora habita en el Wallmapu y la necesidad de educar para la sociedad actual, para la sociedad intercultural, en donde el niño o niña al dejar la escuela, pasa a la secundaria, y dependiendo el proyecto de vida que elija, se encontrará en un mundo intercultural y caminaría entre «los dos mundos», *winca* y mapuche.

Por lo anterior, se ha visualizado el potencial generativo que poseen los *kimeltuchefe* dentro de su rol docente en la comunidad (categoría: *Kimeltuchefe y su potencial generativo*), manteniendo el deseo de dejar algo práctico para el estudiantado y hacer trascender una formación identitaria personal por medio de la enseñanza de valores y servicio comunitario: «[...] Mi gran desafío es formar personas de bien y que sean con valores y que sirvan a la sociedad y sobre todo a su comunidad ¿Te fijas?». (Fragmento de entrevista, 2020)

El rol docente en territorio *lafkenche* trasciende el hecho de transmitir información a la siguiente generación; rescatando también saberes ancestrales y sucesos históricos propios de la comunidad mapuche, lo que evidencia la necesidad de trascender toda la información cultural, sabiduría, costumbres e historia propia:

[...] aparte de entregar contenido también tiene que entregar esta información que ha sido traspasada de generación en generación, no hay escritos y todo se ha dicho en palabras que... Por ejemplo, la historia de antes era muy diferente a la historia que conocemos hoy en día, porque hubo un tiempo en que se ocultó eso, y de ahí en adelante han ido apareciendo cosas y eso hay que enseñárselo a los niños. (Fragmento de entrevista, 2020)

Junto a este compromiso generativo, el *mapuche kimün* a permeabilizado la estructura tradicional del contexto académico en la comunidad de Agustín Millao, observando en el quehacer docente diferentes saberes y métodos de enseñanza propios de la cultura Mapuche para sus clases (categoría: *mapuche kimün* y *el quehacer docente*). El uso del *mapudungun*, el aprender haciendo o aprender empírico son métodos que emergieron en el análisis de las narrativas, enseñando la cultura mapuche a sus estudiantes mediante diálogos con los familiares o comunidad en general (*inatuzugu*), así como la importancia del diálogo entre estudiantes para buscar soluciones a diferentes problemáticas o situaciones propias de la clase (*güxam*). También, se hace uso de los *aukantun* (juegos tradicionales) y *epew*, narrativas o cuentos que en su contenido transmiten el saber del *mapuche kimün*. Uno de los saberes ancestrales más presentes y promovidos por los *kimeltuchefe* fue el *küme mogen*, promoviendo en el estudiantado el conocimiento de la naturaleza mediante una relación de respeto, cuidado, diversidad y estilos de vida en armonía con la misma:

[...] Yo a veces le pregunto a los niños ¡ya! vamos a ver como se siembra la tierra, vamos a ver cómo sembramos, qué hacen los abuelos, como hablan...es la lengua ¿Ya? saberes ancestrales para mí son esos. (Fragmento de entrevista, 2020)

Por consiguiente, los *kimeltuchefe* son conscientes de su potencial y responsabilidad generativa de los saberes ancestrales mapuche (categoría: *responsabilidad generativa de la transmisión del mapuche kimün*) siendo la escuela un lugar primordial donde se puede y se debe enseñar el *mapuche kimün* a los niños y niñas de la comunidad.

Asimismo, se resalta la importancia del trabajo mancomunado con el *lof*, en donde estos sean más partícipes de las actividades escolares y viceversa, requiriendo del potencial generativo del *reñma* (familia), *fütakeche* (abuelos), *kimeltuwe* (escuela), autoridades tradicionales y *lof* (comunidad) en general para transmitir los saberes ancestrales mapuche a las siguientes generaciones.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión y tomando como referencia los resultados compartidos en este trabajo, es posible observar que gran parte de la teoría previa concuerda con la realidad narrada por algunos de los actores de la comunidad escolar de Agustín Millao que participaron en la presente investigación. Al evidenciar la formación de la identidad generativa desde la reflexión y aprendizaje de trayectorias vitales (McAdams y Guo, 2015), relaciones familiar seguras en la infancia (An y Cooney, 2006; Brady, Jones y McAdams, 2013), participación en agrupaciones de ayuda al prójimo en la juventud (Ahrens et al., 2008) e influencia de amigos, familia y otros docentes. Se resaltó algunos aspectos del estilo de vida de los docentes que se relacionaban con características potencialmente generativas, como arrepentirse de errores del pasado, invertir tiempo con la familia (Brady y McAdams, 2013), la comunidad y un fuerte lazo con la naturaleza; aspectos que también son influenciados y coherentes con el *mapuche kimün*. Los valores que rigen la vida de los docentes son un factor importante en la generatividad y vida mapuche, resaltando la justicia, el respeto y el amor como valores cardinales; asimilando en el *mapuche kimün* al *yamuwün* y el *azmawün*, comportamientos y pensamientos que promueven y fortalecen la interacción en comunidad y con el ambiente en general (Ñanculef, 2016).

En relación con el rol docente dentro del contexto escolar, los docentes buscan desarrollar una educación contextualizada que responda a las necesidades territoriales, oponiéndose a la educación homogeneizadora (Winter y Hernández, 2004) que responde al «nuevo desarrollo chileno de la ruralidad» (Oyarzún, 2020). Así como

trabajar en la deconstrucción del saber pedagógico adquiriendo las habilidades para trabajar en territorio *lafkenche* desde el empirismo, siendo conscientes del vacío que ha dejado la formación universitaria para desempeñarse en una comunidad mapuche (Brumat, 2011) junto con la dificultad que les genera el desconocimiento del *mapuche kimün* y costumbres de la comunidad. Al igual que la mayoría de las escuelas rurales, el rol docente sale de la estructura de la escuela, requiriendo de trabajar con la comunidad y roles fuera de su rol u obligaciones como docente (Zacarés y Serra, 2011), para desarrollar diferentes tipos de relaciones (intercelulares y multiculturales) con la comunidad *lafkenche* en general.

Sin importar estos desafíos, se evidencia en los docentes una responsabilidad generativa de enfrentar esta realidad profesional y hacer trascender a las nuevas generaciones saberes, tradiciones y conocimientos propios de la comunidad, fortalecer el sentido de pertenencia en el estudiantado, descolonizar los contenidos educativos, educar para una sociedad intercultural (Figueroa, 2015) y dar un mejor futuro para el estudiantado y sus familias; y mantener el bienestar comunitario —característica esencial del *mapuche kimün*—. Observando en la práctica educativa dentro de la escuela el uso de saberes y costumbres mapuche como: *inatzugu*, *gülam* y *epew* (modos de aprender haciendo), el uso del *mapuzungun* (idioma de la tierra, idioma mapuche), prácticas ceremoniales, *epew* (historias), *ankantun* (juegos) y la enseñanza del *kümen mogen*. Este último es la base para enseñar una nueva forma de relacionarse con todos y todo.

Este deseo generativo y creación de vínculo entre el docente, estudiantado y comunidad, este *newen kimeltuchefe* (fuerza docente), surgió de diferentes factores como: a la concientización de la pérdida cultural y territorial de la nación mapuche, admiración profunda ante el *mapuche kimün*, y la creación de un fuerte lazo emocional entre el docente, el estudiantado y su comunidad, la escuela y la comunidad en el *piwke* (corazón).

Ante esto, vemos como los *kimeltuchefe*, los docentes, tienen un fuerte aporte en la *generatividad indígena* (Lewis y Allen, 2017), siendo complemento de la sabiduría aportada por las *kuche* y *fucha*

(personas mayores), *reñma* (familia) y el *lof* en general. Al ver la generatividad mapuche como un trabajo comunitario, siendo coherente con Ñanculef (2016), donde menciona el trabajo comunitario como un todo en donde las nuevas generaciones aprenden respecto a los saberes ancestrales de su cultura.

Así, el potencial generativo de los docentes rurales en territorio mapuche puede ser utilizado para abordar diferentes temáticas comunitarias y trabajar hacia una misma dirección con el *lof* y sus actores, fortaleciendo la construcción de la educación intercultural y contextualizada en el contexto escolar y vinculación activa de la comunidad.

Finalmente, somos conscientes de los límites que tiene la investigación científica y la traducción escrita ante el conocer, comprender la realidad y expresar el significado de cualquier tema relacionado al *mapuche kimün*; esta es una cultura de tradición oral. Ante esto, esperamos que el presente capítulo haya generado una idea clara de la formación y manifestación del potencial generativo de los docentes pertenecientes a la comunidad de Agustín Millao. También invitamos a nuestros hermanos a no limitarse a bibliografías escritas o a lo que podemos encontrar en las bases de datos virtuales o bibliotecas. Los invitamos a conocer y dialogar de frente las comunidades Mapuche y nos unimos a las palabras del *lamngen* Juan Ñanculef Huaiquinao (2016):

Los invito a someternos a la norma mapuche, a la biblioteca de las montañas, a la biblioteca de los ríos, de los *menoko*, a las aguas de los mares, lagos, témpanos y las heladas de la mañana. Y, por cierto, también invitamos a nuestros hermanos *winka* a conversar con los árboles, con los animales, con las piedras, con las flores y con todo lo que tiene vida en la naturaleza. Serán ellos, los integrantes de la sociedad de los árboles, la sociedad de los animales, de las piedras, en fin, los socios de la naturaleza, los que les explicarán dónde está el verdadero conocimiento, las bases del *kimün* mapuche sobre una cultura pansiquista. (Ñanculef, 2016, p.100)

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2013). *El Buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria.
- Aguado, G., Cabeza, M., y Castillo, J. (2016). Enseñanzas del buen vivir para construir una pedagogía del cuidado. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 10(10), 71–80. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR10-03-Intered-Castellano.pdf>
- An, J. y Cooney, T. (2006). Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 410–421. <https://doi.org/10.1177/0165025406071489>
- Andrade, M. (2019). La lucha por el territorio mapuche en Chile: una cuestión de pobreza y medio ambiente. *Orda*, 225. <https://doi.org/10.4000/orda.5132>
- Arias, K. (2019). Métodos y prácticas socioculturales mapuches en la escuela: desafíos de la relación educativa profesor mentor y educador tradicional. En *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en el Contexto Indígena*. Corporativa Diseño (pp. 29-50).
- Arriagada, I. (2018). *Educación Rural en Chile*, Grupo Educar. . <https://www.grupoeducar.cl/noticia/educacion-rural-en-chile-sus-particularidades-y-desafios/>
- Bonilla, M., y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada Cinta moebio. *Cinta Moebio*, 57, 305–315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Brady, K., Jones, B., y McAdams, D. (2013). Becoming Generative: Socializing Influences Recalled in Life Stories in Late Midlife. *Journal of Adult Development*, 20(3), 158–172. <https://doi.org/10.1007/s10804-013-9168-4>
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5541580>
- Caniuqueo, S. (2006). *¡...Escucha Winka...!*. LOM Ediciones. https://www.academia.edu/14418801/Escucha_Winka
- De la Cuadra, F. (2015). Buen Vivir: ¿Una auténtica alternativa post-capitalista? *Polis*, 14(40), 7-19. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000100001>

- Díaz, R., Osses, S., y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios psicológicos*, 3, 111- 128. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400006>
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Paidós.
- Figuroa, L. (2015). Educación Mapuche e Interculturalidad: Un Análisis Crítico Desde Una Etnografía Escolar. *Revista de Antropología Chilena*, 47, 659-667. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562015005000040>
- Fuentes, R. (2019). *Escuelas rurales: nulas políticas públicas sepultan la educación en zonas apartadas*. Diario y Radio U Chile. <https://radio.uchile.cl/2019/08/05/escuelas-rurales-nulas-politicas-publicas-sepultan-la-educacion-en-zonas-apartadas/>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mc Graw Hill.
- Kotre, J. (1996). *Outliving the self* (2da ed.). Norton. https://books.google.cl/books?id=hUQ0ZgWfIMC&printsec=frontcover&dq=outliving+the+self&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Kotre, J. (2004). Generatividad y cultura: qué significado puede hacer. En E. de St. Aubin, DP McAdams y T.-C. Kim (Eds.), *La sociedad generativa: Cuidar de las generaciones futuras* (pp. 35-49). Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/10622-003>.
- Lander, E. (2000). *Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Lewis, J., y 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(2), 209-222. <https://doi.org/10.1007/s10823-017-9314-8>
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M., y Montanares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 28, 117-135. <https://doi.org/10.4206/racs.2015.n28-07>
- Llamin, S. [Organización Pewvuley ñ rakizuum]. (9 de abril de 2015). *¿Qué es Nüttram?* Por don Segundo Llamin [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=U8wRAoTezeo>
- Mansilla, J., Huaiquián, C. y Pozo, G. (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230046>

- McAdams, D. y Guo, J. (2015). Narrating the generative live, *Association for Psychological science*, 1(9), 1-9. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797614568318>
- McAdams, D. y McLean, K. (2013). Narrative Identity. Current Directions. *Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D., Hart, H., y Maryna, S. (1998). The anatomy of generativity. En D. P. McAdams y E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development* (pp. 7-43). <https://doi.org/10.1037/10288-001>
- Milmaniene, M. (2009). Hacia una ética de la investigación orientada a la protección de las comunidades y los grupos étnicos. *Anuario de Investigaciones*, 16, 249–256. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945022>
- Ministerio de Educación. (2018). *Estadísticas de la Educación 2017*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf
- Ñanculef, J. (2016). *Tayin Mapuche Kimün Epistemología Mapuche-Sabiduría y Conocimientos*. Universidad de Chile. Tomado de: http://www.uchileindigena.cl/wp-content/uploads/2016/10/Tayin%CC%83-Mapuche-kimun_29092016-1.pdf
- Núñez-Muñoz, C., Peña-Ochoa., González-Niculcar, B., y Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Quijano, A. (2014). «Buen vivir»: entre el «desarrollo» y la des/colonialidad del poder. CLACSO. Tomado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507045047/eje3-10.pdf>
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo M. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis (Santiago)*, 9(26), 337–360. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000200016>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Frasis editor.
- Quilaqueo, D. (2006). Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 73–86. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052006000200004>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165. Tomado de: <http://>
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en latinoamerica. El caso Mapuche en Chile. *Dialogo andino*, 59, 81-91.

- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Sociotam*, 15(2). 133- 154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill.
- 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). 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., Serra, E y Zacarés, J. (2019). Envejecer generativamente: Una propuesta desde el modelo del buen vivir. *Neurama revista electrónica de psicogerontología*, 6(2). https://www.researchgate.net/publication/338491732_Envejecer_generativamente_Una_propuesta_desde_el_modelo_del_buen_vivir
- Sandoval-Obando, E. (2019). *La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa*. FONDECYT de Iniciación N° 11190028. Documento sin publicar.
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Senama. (2015). *Estudio Cualitativo sobre Rol Social de las Personas Mayores Pertenecientes a Pueblos Originarios*. Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Adultas Mayores. <https://fiapam.org/el-senama-impulsa-un-estudio-sobre-el-envejecimiento-en-los-pueblos-indigenas/>
- Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1). <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight «big-tent» criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Villar, F, López, O., y Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Revista Anales de Psicología*, 29, 897–906. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>

- Winter, C. y Hernández, R. (2004). *El Rol del Profesor en la Educación Rural*. V Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, San Felipe, Chile.: <https://www.academica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/67.pdf>
- Zacarés, J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: La clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75–88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>
- Zambrano, C. (2006). Dimensiones culturales en la Bioética. Aproximación para una Bioética intercultural y pública 1. *Revista Colombiana de Bioética*, 1(2), 83–104. <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189217259004.pdf>

CAPÍTULO 9

EL EJERCICIO GENERATIVO COMO FACTOR CLAVE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Andrés Sánchez-Suricalday¹
Benjamín Castro Martín²
Ana Belén García-Varela³

RESUMEN

El presente capítulo se presenta a partir de una investigación realizada con maestros y maestras de Educación Primaria en España. Tras estudiar cómo entienden su docencia, y de si esta es vocacional o no, se ha podido observar que lo que realmente es significativo para estas personas era sentir que su trabajo estaba dejando huella en su alumnado. Sentían que era a través del ejercicio generativo como se

¹ Profesor del Centro Universitario Cardenal Cisneros-CUCC, España.

² Profesor del Centro Universitario Cardenal Cisneros-CUCC, España.

³ Profesora titular de Universidad de la Universidad de Alcalá-UAH, España.
Correo electrónico: abelen.garcia@uah.es

desarrollaron plenamente hasta sentirse íntegros. Siguiendo a Zacarés y Serra (2011), se trata de una generatividad basada en «el interés, el compromiso y la acción» (p. 85). Por lo tanto, ejercicio generativo, vocación percibida, e integridad docente pueden considerarse como diferentes caras del mismo fenómeno, emergiendo como un factor de protección ante situaciones de *burnout* y como un motor para el desarrollo de su identidad docente.

Palabras clave: *burnout*, ejercicio generativo, identidad docente, vocación.

I. INTRODUCCIÓN: LA GENERATIVIDAD, UN CONSTRUCTO EN CONSTANTE TRANSFORMACIÓN

El avance y la investigación en relación con la generatividad está ofreciendo resultados cada vez más prometedores en grupos de edad más amplios. La conceptualización clásica del constructo, definida por Erikson en 1970, ha quedado superada por las investigaciones actuales. Así, por ejemplo, autores como Kim et al. (2017) han encontrado en sus estudios que la generatividad no se asocia con la edad cronológica, sino con las expectativas o aprendizajes vitales. De esta forma, explican el ejercicio generativo en enfermos terminales o en jóvenes con un interés por dejar huella a través de acciones de carácter social como el voluntariado o incluso de diferentes manifestaciones artísticas.

El modelo de Kim et al. (2017) amplía la propuesta de Mc Adams y St. Aubin (1992), incorporando dos conceptos clave para el desarrollo del término, como son la percepción de la acción generativa y el bienestar que esta provoca en la persona. Ambos responden a la autoconciencia que emerge en el momento del ejercicio generativo, y no solo al deseo de serlo, y abren el abanico de posibilidades que ofrece el constructo como factor de protección para la salud a través del fomento de dicho bienestar.

Los estudios clásicos de Erikson asociaban la generatividad al entorno familiar, al desarrollo de roles parentales y la crianza de los hijos. Se trataba de una propuesta centrada en la persona, en la

satisfacción de necesidades y en la superación de «hitos» del ciclo vital. Investigaciones posteriores ampliaron el desarrollo del ejercicio generativo a nuevos ámbitos de participación comunitaria, como puede ser formar parte de organizaciones educativas, religiosas, políticas o de otros tipos. Estos estudios han tratado de relacionar la generatividad con el bienestar psicológico, con el afecto positivo o con la agencia, entendiendo el sentido protector del constructo. Así, McAdams y Guo (2015) encontraron que las personas adultas de mediana edad (entre los 55 y los 57 años), con un índice de generatividad alto, entendían sus procesos vitales desde un acontecimiento crítico —o redentor— que les había marcado y del que habían aprendido y mejorado. Esta misma narración les servía de argumento para encontrar un sentido a su existencia, a través de acciones basadas en la parentalidad positiva o el desarrollo social. Así pues, desde esta perspectiva, es a través de la familia o de la participación en la comunidad como las personas transmiten su legado.

Resulta especialmente significativa la idea de *redención* como término afín a la generatividad. Tanto en el estudio de McAdams y Guo (2015) como en el de Kim et al. (2017) aparece esta idea del deber cumplido cuando se realiza una acción generativa, de ahí la importancia del ajuste en el análisis que la persona haga en su contexto y del deseo que tenga por dejar huella. Asumir esta idea de redención o, como también se denomina, acontecimiento crítico, supone, de primeras, la necesidad de sentir que existe algo que redimir, lo que implica necesariamente cierto nivel de autoconocimiento y, en alguna medida, de recorrido transcurrido en el ciclo vital. Así, Sandoval-Obando y Zacarés (2020) entienden que «la generatividad se convierte en un constructo de alta relevancia para la comprensión de los desafíos, tareas y crisis que emergen durante la vida adulta» (p. 210).

Volviendo a los ámbitos donde se puede desarrollar la generatividad, investigaciones más actuales, como la de Chen et al. (2019), incorporan la posibilidad de que el ejercicio generativo pueda darse también en el entorno laboral. Dentro de este ámbito

laboral, destacan dos elementos fundamentales: que el trabajo sea intrínsecamente gratificante y que exista un compromiso cívico.

Según sus estudios (Chen et al., 2019), un trabajo que es intrínsecamente gratificante también permite el desarrollo de la generatividad en la mediana edad. Con esto se refiere a profesiones vocacionales y que se centran en el cuidado, la ayuda o la educación de los demás. Posiblemente, estos trabajos que implican la creación o el desarrollo de servicios o programas sociales pueden motivar a quienes los desempeñan a sentir que están ayudando y guiando a las nuevas generaciones. Sería interesante estudiar si las personas que sienten ese deseo generativo son más sensibles a elegir este tipo de profesiones, o si es la profesión la que permite apropiarse de esa postura. Lo que sí demuestran investigaciones como las de Gallie (2013) es que este tipo de trabajos se asocian a una gran satisfacción profesional.

Por otro lado, los estudios de Chen et al. (2019) llegan a la conclusión de que el compromiso cívico facilita que las personas puedan ser generativas y contribuir a la sociedad. Establecieron una relación entre el compromiso cívico y la paternidad, de forma que participar en más actividades cívicas predijo una mayor generatividad para los adultos que no tenían hijos que para los que sí los tenían. Parece que las responsabilidades de la vida familiar reducen el tiempo y la energía que se puede dedicar a las actividades de la comunidad, reduciendo así los sentimientos generativos que podrían surgir del compromiso cívico.

Por tanto, esta posición, defendida por Chen et al. (2019), interpreta la generatividad desde un paradigma ecológico, entendiendo que se trata de un constructo que puede darse en los diferentes sistemas de la persona. Esta idea, además, justifica plenamente la importancia de las fuentes motivacionales defendidas por McAdams y St. Aubin (1992) y revisadas posteriormente por Kim et al. (2017). En este modelo, el contexto juega un papel sustancial a la hora de establecer dichas fuentes, y que puede definirse en función de los diferentes sistemas que rodean a la persona, desde los más cercanos (o micro) en las acciones de ejercicio generativo que atañen a la familia

o amistades, pasando por las fuentes motivacionales que acontecen en la comunidad o, incluso, acontecimientos críticos a nivel macro, como puede ser una catástrofe de diversa índole, y que aportan una potente carga motivacional hacia la generatividad.

Uno de estos sistemas tiene que ver con el rol profesional que puede ejercer la persona. En este sentido, podemos considerar, entre otras, al magisterio como una profesión generativa pues la práctica educativa sirve como «guía para la siguiente generación y satisfacción de la necesidad del adulto de sentirse necesitado» (Zacarés et al., 2002, p. 4). En esta línea, pero en la cara opuesta, el malestar docente surge como una forma de estancamiento generativo cuando la persona que ejerce el magisterio se siente agotada emocionalmente, no se siente valorada en su trabajo ni realizada (Moreno et al., 2000). Cabe recordar que la docencia es de las profesiones que más sufren dicho malestar, y que las características personales emergen como factores de protección ante dicho fenómeno (Vicente De Vera y Gabari, 2020). Siguiendo a Zacarés et al. (2002), la generatividad puede ser un recurso personal que evite ese estancamiento y facilite un mayor nivel de bienestar. Esto es debido a que favorece la motivación intrínseca por la realización de su trabajo enfocado a guiar, enseñar y transmitir valores. De este modo, la motivación puede favorecer la construcción de un sentimiento de realización personal y, por tanto, estrategias más adaptativas para afrontar posibles crisis.

Estudios como los de Martela y Steger (2016) sobre bienestar personal señalan que para dar sentido a la vida se necesita darle un significado, un propósito y coherencia. El significado se refiere a cómo sentimos que nuestra vida tiene sentido en sí misma y merece la pena ser vivida. En cuanto al propósito, se refiere a la construcción de unos objetivos y finalidades a las que enfocamos nuestra vida. Es también lo que nos permite tener un sentido de dirección hacia nuevas metas. Y, finalmente, la coherencia se refiere a cómo sentimos que nuestra vida tiene un sentido, pero dentro de un contexto concreto. Como seres humanos necesitamos sentirnos adaptados a nuestro entorno para poder detectar patrones que den coherencia a cómo vivimos. Así, vemos cómo esta construcción de sentido que nos

permite desarrollar una vida plena, a partir de estos tres elementos (coherencia, propósito y significado), está conectada con el ejercicio generativo que podemos ir construyendo a partir de diferentes actividades de nuestra vida.

Otras tradiciones, como la filosofía humanista de Ikeda, plantea esta construcción de una felicidad eudaimónica, es decir, una felicidad perdurable en el tiempo (frente a la hedónica centrada en el placer), desde el concepto de revolución humana. Este proceso de revolución humana es generativo porque supone afrontar las circunstancias de la vida como una oportunidad de transformación personal que a su vez incidirá en un cambio en el contexto (García-Varela e Iborra, 2021). De este modo, el proceso por el cual desarrollamos nuestra revolución humana que nos permite ser felices, implica transformarnos a nosotros mismos para mejorar nuestra sociedad haciéndola sensible a las injusticias sociales y el cuidado del medio ambiente. Ikeda sostiene que «la gran revolución humana de un solo individuo propiciará un cambio en el destino de una nación y, más aún, permitirá cambiar el destino de toda la humanidad» (2015, p. 11). Como se puede ver, este enfoque conecta con la idea de sociedad generativa que proponen Zacarés y Serra (2011) como una manera de sustentar unos valores que puedan pasar a las siguientes generaciones como un legado social y cultural.

2. ¿PUEDE SER EL EJERCICIO GENERATIVO UN ELEMENTO CLAVE EN EL DESARROLLO ADULTO? LA INVESTIGACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA

2.1 *Breve acercamiento al concepto de identidad*

Responder a la pregunta de ¿quién soy? supone todo un reto y abre, a su vez, multitud de nuevas preguntas: ¿soy la misma persona a lo largo de los años? ¿Soy el mismo en todo momento? ¿Hubiera sido la misma persona si mi vida hubiera transcurrido de otra forma? Como ya decía Ortega en 1914, «yo soy yo, y mis circunstancias».

La segunda de las acepciones de la Real Academia de la Lengua Española (2014) define la identidad como el «conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás». Hoy en día se apela a la identidad en múltiples ámbitos de la vida, que emergen como rasgos de la persona o del colectivo, tal y como refleja la definición: identidad política, cultural, social, étnica, religiosa, profesional, de género, entre otros. Parece ser, por tanto, que ante la cuestión de ¿quién soy yo?, tratamos de definirnos a través de los elementos que nos caracterizan o diferencian de los demás, estableciendo múltiples distinciones que surgen tanto desde lo colectivo como desde lo individual.

Castells (1999) define la identidad como un mecanismo por el que el ser humano «se reconoce a sí mismo y construye el significado en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales» (p. 48).

La identidad, por tanto, se concibe como la suma de dichos atributos, provenientes desde diferentes contextos o estructuras sociales. Esto supone asumir una serie de formas de actuar que se ajustarán en mayor o menor medida a esa identidad. En muchas ocasiones, la fusión de estos pueden incluso crear nuevas estructuras a través de la suma de las identidades individuales, lo que, al fin y al cabo, no es otra cosa que desarrollar nuevos procesos culturales.

Se entiende, pues, que, desde este punto de vista, la identidad se concibe como un constructo vivo, marcado por el contexto sociocultural y que evoluciona, a su vez, a raíz de las aportaciones identitarias individuales. Lo colectivo y lo individual se entrelazan constantemente, incluyéndose mutuamente.

El filósofo Ricoeur (2006), desarrollando esta relación entre interior y exterior, reflexiona sobre el paso de la identidad al carácter, a través de la transformación desde el «quién» hacia el «qué soy». Se entiende que dicha transformación viene dada por las interacciones del sujeto con su contexto, adjetivando el concepto identitario, y dando la posibilidad al sujeto de verse categorizado y, por lo tanto,

encontrando un sentido más completo de su ser, aunque este no sea el deseado en un principio:

La identidad del carácter expresa cierta adherencia del ¿qué? al ¿quién? El carácter es verdaderamente el «qué» del «quién». Ya no es exactamente el «qué» aún exterior al «quién», como era el caso de la teoría de la acción, donde se podía distinguir entre lo que alguien hace y el que lo hace. Aquí se trata, pues, del recubrimiento del ¿quién? por el ¿qué?, el cual hace deslizar la pregunta: ¿quién soy? a la pregunta: ¿qué soy? (p. 117)

Uno de los escenarios en los que la persona puede tratar de responder tanto a la cuestión del «qué» cómo a la del «quién» es en el ámbito laboral. El trabajo se convierte en un escenario perfecto para el desarrollo personal y social y, por tanto, para la identidad. En la reflexión de la idea de identidad del carácter, el ser humano descubre su carácter a raíz de la interacción de su identidad con su contexto, y aquí el entorno laboral juega un papel tan importante o más que el resto de los espacios. ¿Cómo se conciben a las personas que forman una profesión? ¿Qué se espera de ellas? ¿Marca su identidad profesional en su identidad personal?

2.2. La identidad profesional docente

Al igual que resulta especialmente complejo delimitar el concepto de identidad, establecer su tipología es una cuestión igualmente delicada. Al tratarse de una noción dinámica y muy marcada por el contexto, las categorías identitarias evolucionan y se modifican, por lo que resulta extremadamente complejo delimitar una clasificación de estas.

Francisco y Aguilar (2003) argumentan que surgen tantos tipos de identidad como categorías en el estudio de la Sociología; «del término cultura se obtiene el de identidad cultural, del de sociedad, identidad social, del de grupo, identidad de grupo...» (p. 11), y se pueden incorporar otras categorías que actualmente se entienden

como centrales para la sociología, tales como la nación, la generación, la edad, la religión o el género.

Junto con las categorías anteriormente descritas, la profesión surge como elemento definitorio de la persona y como respuesta posible a la pregunta clave de ¿quién soy yo? En los últimos años están cobrando especial relevancia las investigaciones que abordan la identidad profesional en diferentes campos y disciplinas. Delimitar la identidad profesional puede suponer, en definitiva, aproximarse a la identidad personal, de ahí el interés por su estudio.

Se concibe la identidad profesional como un constructo formado por todo aquello que se le presupone a una persona que desempeña un trabajo. Jarauta y Pérez (2017) adelantan que «tiene que ver con el conjunto de atributos (asignados externamente o asumidos internamente) que diferencian a un grupo de otros, como modos socialmente reconocidos de identificación en su trabajo» (p. 106).

Es decir, que se trata de una identidad que se sustenta en el reconocimiento social, por lo que se va transformando y modelando con los años, además de entenderse como una identidad compartida, pues es utilizada para organizar y clasificar a grupos de personas a través de su profesión. Así como en el Siglo de Oro, las ciudades y los pueblos se organizaban por gremios, encontrando en multitud de municipios calles que así lo recuerdan (libreros, cuchilleros, entre otros), hoy en día la identidad profesional le otorga un estatus concreto a la persona que dice pertenecer a dicha profesión, la ubica dentro de un gremio identitario que comparte intereses, problemáticas y retos de futuro.

En el tema que aquí se aborda es importante conocer, pues, qué significa para los y las docentes su profesión, y entender que el concepto de carrera profesional en el magisterio se ha desarrollado de un modo muy particular. En este sentido, la idea de que se trata de una profesión con un claro factor vocacional ha sido uno de los elementos cruciales a la hora de abordarla. Así, siguiendo a Sánchez Lissen (2002), el magisterio es una profesión que posee dos dimensiones muy diferenciadas: «una dimensión más particular e individualista y otra más genérica y social» (p.131). La primera de ellas hace referencia a

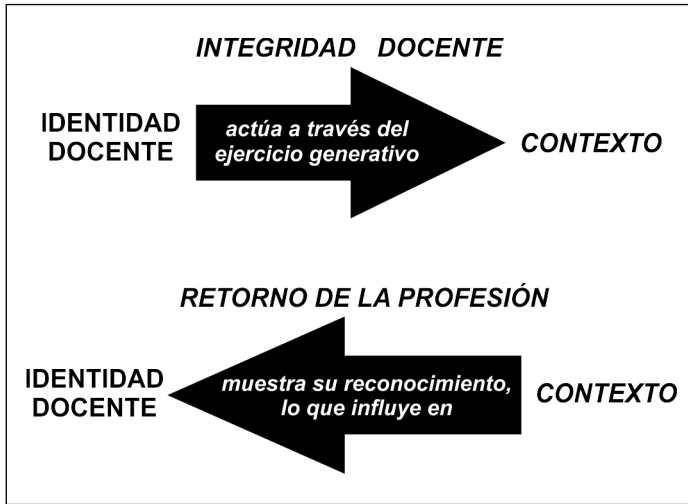
ese carácter individual del trabajo en el aula, de responsabilidad individual para con sus alumnos y alumnas. Pero, además, el magisterio posee una dimensión social, hacia afuera, de responsabilidad para con el entorno, que resulta también de vital importancia, y que se sitúa decididamente en línea con la idea de generatividad.

2.3. La generatividad como uno de los factores clave en la identidad profesional docente

Para poder comprender qué factores inciden en el desarrollo de la identidad docente se llevó a cabo una investigación con profesorado de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid (España) (Sánchez-Suricalday, 2020). Un total de 20 maestros y maestras participaron en la investigación, a través de la realización de entrevistas en profundidad en las que se trataban aspectos relacionados con su ejercicio como docentes.

Como conclusión de esta investigación, se constató que la identidad docente se desarrolla a través de la búsqueda de la integridad profesional mediante el ejercicio generativo, y de que su consecución favorece un retorno de la profesión en forma de reconocimiento social, que sirve de alimento y motor para la identidad, según se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1. IDENTIDAD DOCENTE



Fuente: Sánchez-Suricalday (2020).

Según este modelo, ambos procesos deben llevarse a cabo para que los y las docentes encuentren un sentido a su profesión, para que se identifiquen con ella. No basta con el ejercicio generativo sin reconocimiento, pues la motivación se vería afectada, y tampoco se concibe un retorno sin que exista una motivación docente que persigue la transformación de los y las discentes.

Tras el estudio, se concluyó que la identidad docente se articula a través de diferentes elementos o situaciones que interactúan entre sí: las primeras experiencias sociales, aspectos personales, las relaciones dentro del centro educativo, o los acontecimientos del ciclo vital docente (traslados de colegio, ascensos, cambios en la dirección, la jubilación, entre otros). Todas estas circunstancias se agrupan, siguiendo la tradición de la literatura, en tres grandes categorías o subtipos de identidad, a los cuales se ha denominado identidad personal, identidad pedagógica, e identidad en contexto. Los tres planos son necesarios, y el desarrollo, o no, de cada uno de ellos trae consecuencias en la identidad docente.

De este estudio se constató que la generatividad se situaba en el plano de la identidad personal, junto con elementos motivacionales, tales como la vocación o la valoración de la profesión. Pero, es

más, también se concluye que el ejercicio generativo es el verdadero motor de los maestros y maestras, más si cabe, que esos factores relacionados con la motivación, como la vocación o la valoración de la profesión. Tras estudiar cómo entienden su docencia, y de si esta es vocacional o no, se ha podido observar que lo que realmente es significativo para estas personas era sentir que su trabajo estaba dejando huella en su alumnado. Sentían que era a través del ejercicio generativo como se desarrollaron plenamente hasta sentirse íntegros. Se trata de una idea que se puede relacionar claramente con las ideas de percepción y de bienestar de la generatividad planteada por Kim et al. (2017). Estas personas decían sentirse mejor tras cerciorarse de que dejaban un legado entre sus alumnos y alumnas, a través del reconocimiento del que se hacía mención anteriormente (ver Figura 1).

Esta primera conclusión puede tener muchas derivaciones. La primera de ellas se produce en relación con el desarrollo o no de modelos de docencia virtual, sobre todo en el nivel de la Educación Primaria. Mucho se habla, en este sentido, de si el aprendizaje se ve o no afectado por la virtualización de la enseñanza, pero las investigaciones no tienen en cuenta la situación desde la óptica de los y las docentes: ¿realmente se pueden generar procesos de ejercicio generativo a través de una docencia meramente virtual, o resulta necesaria una presencialidad? Sin duda, podría ser un buen punto de partida para nuevas investigaciones, más teniendo en cuenta el aumento de la educación virtual a raíz de la crisis sanitaria por la COVID-19.

Pero, además, esta perspectiva que parte de la concepción de la motivación docente basada en el ejercicio generativo tiene importantes repercusiones en la práctica docente. ¿Qué procesos resultan necesarios para que se lleve a cabo un verdadero ejercicio generativo? ¿Existen obstáculos en los centros que impidan su desarrollo? Profundizando en este tema, y desde este punto de vista, pueden encontrarse interesantes conclusiones en relación con los factores que favorecen o que impiden el desarrollo de la identidad profesional. Así, siguiendo los resultados de nuestra investigación, un equipo directivo que motive a su claustro favorece el ejercicio generativo,

y viceversa. Además, las personas que dicen sentir vocación expresan discursos en los que se pueden encontrar muchos ejemplos de ejercicio generativo, como se ilustra a continuación:

En aquella época (las alumnas) tenían 13 o 14 años, estaban en el Instituto y venían a verme donde yo estuviera. Ya son madres...pero es una sensación de...madre mía, ¡todavía me recuerdan! Claro, es que yo las saqué de la calle. Entonces, es una experiencia muy bonita, que te quedas con una satisfacción que, madre mía hasta donde les he llegado, ¿sabes?, porque eran gente...es que no tenían a nadie. Entonces, su salvación era venir todas las tardes, durante tres años, a donde yo estaba.

— ¿Y eso a ti te ha influido en algo?

¿A mí? Sí, hombre, emocionalmente, es uno de los recuerdos más bonitos de mi vida. Y me encanta lo que yo les pude dar, y lo que ellas me dieron a mí. (Participante 20. Entrevista personal. Fase 16-23 del ciclo vital. Con plaza definitiva en colegio público)

Cuando empiezas...yo qué sé, yo venía del tiempo libre, además, y hubo coles donde di todo...di ciencias, di matemáticas...*buag*. Luego vas siendo más práctica, pero también te vas dando cuenta de que transmites...yo, es que no sé si de esto los profesores somos conscientes, de la importancia de transmitir el aprender, lo que quieres enseñar, es muy importante, el cómo lo transmites. Luego hay que motivar... pero, técnicamente, tú tienes que ser capaz de hacer que, de 25 niños de una clase, 25 entiendan lo que les estás contando. (Participante 3. Entrevista personal. Fase 8-15 del ciclo vital. Con plaza definitiva en colegio público)

3. CONSTRUCCIÓN DE LA GENERATIVIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Como resultado de la investigación realizada, se entiende que, dentro de esta visión sobre la identidad docente, están presentes y se interrelacionan tres ejes sobre los que sustenta la profesión: la persona, el profesional y el entorno comunitario. Por lo tanto, en la investigación que se llevó a cabo, se pudo ver que todo esto repercute

en la construcción de la identidad profesional, a través del ejercicio generativo. Pero no hay que entenderlos como ejes independientes, sino como elementos que se interrelacionan y que son interdependientes, de forma positiva, entre ellos. Es decir, que se necesitan para poder entenderlos a cada uno de ellos.

3.1. *La generatividad hacia la persona*

Siguiendo las ideas de Kim et al. (2017), es fundamental tener en cuenta que el ejercicio generativo genera bienestar personal. Un bienestar que se retroalimenta, como se veía en la investigación, especialmente para favorecer el desarrollo profesional docente y la mejora de la identidad profesional y personal. No obstante, desde una perspectiva menos individualista de la generatividad, Bradley (1997) señala que esta puede aparecer de muchas formas y con diferentes finalidades, por ejemplo, para subsanar las necesidades de las siguientes generaciones o mejorar la conciliación familiar y laboral, pero ya no está solo enfocado desde y hacia el individuo, sino desde y hacia una visión más sociocultural. De esta forma, se muestra un concepto más poliédrico, al que mirar desde diferentes perspectivas y múltiples interpretaciones, especialmente la de la persona que construye su propia identidad profesional, para mejorar en su ejercicio laboral y, por consiguiente, avanzar en la generatividad. Por lo tanto, siguiendo con este autor y las narraciones de los participantes en la investigación, esta generatividad se puede y debe mirar desde un prisma individual pero que también tiene consecuencias en el contexto en el que interactúa. En este sentido podríamos decir que es la construcción de la identidad docente hacia los demás, desde el yo. Y es a partir de aquí donde surgen algunos elementos clave relacionados con estas ideas:

Por un lado, el compromiso personal y social con las nuevas generaciones o generaciones del futuro. Es especialmente importante la visión responsable de contribuir a la comunidad, ayudar a sus estudiantes a desarrollarse como persona, impartirles conocimientos y mostrarles experiencias nuevas, basadas en las suyas propias.

Por otro lado, tener interés en equilibrar el cuidado de sí mismo y el de los demás, el bienestar que se hablaba con anterioridad. Ser consciente de que el bienestar personal, que señalaban Kim et al. (2017), es fundamental para poder ofrecer la mejor faceta de uno mismo y mostrar su yo como persona y su yo profesional de una manera plena y de calidad.

Es por ello por lo que es fundamental que la persona muestre cierta preocupación por sí mismo, por su bienestar, por sus intereses y deseos, para poder avanzar en la generatividad desde un carácter personal, pero también comunitario, viendo que uno repercute en el otro.

3.2. La generatividad hacia el entorno o la comunidad

En muchas ocasiones se entiende la generatividad desde un punto de vista del yo hacia los demás, como se ha señalado con anterioridad. Llevándolo al contexto docente, destaca el deseo del profesor en dejar un «legado» en sus estudiantes que incluya los diferentes ámbitos de su ser (deseos, valores, entre otros), formando así parte de un proceso más amplio que el centrado meramente en la adquisición de conocimiento. En este sentido, recogiendo las ideas de Kotre (1984) y Zacarés y Serra (2011), se pueden definir cuatro tipos de generatividad (biológica, parental, técnica y cultural) que están muy enfocadas hacia contribuir al bien común desde las acciones individuales.

En este sentido, desarrollando la idea de la interdependencia entre lo que se cuida y el cuidador encontramos que en el campo educativo emergen dos figuras: por un lado, se sitúan los y las docentes; y por el otro, todos aquellos elementos «cuidados», como son el compromiso con sus estudiantes, con la profesión e, incluso, con la institución en la que trabaja. Se trata del deseo de transmitir unos valores, unos conocimientos y que estos trasciendan en el futuro de sus discentes y en el desarrollo de las sociedades (Bradley, 1997).

Profundizando en las consecuencias de la percepción y deseo generativo de los profesores, se pudo constatar entre los participantes

de la investigación que los individuos que se consideran y son más generativos se caracterizan por su implicación con la comunidad más próxima o local, y se hace consciente de su responsabilidad para contribuir en ella. Esta visión pone en valor la importancia del centro educativo como motor del entorno (del pueblo, del barrio, de la ciudad), y otorga a sus protagonistas, los y las docentes, el liderazgo y la responsabilidad para su desarrollo.

3.3. La generatividad desde el profesional

Este triángulo se cierra con la identidad profesional, que emerge implícita en las otras dos, como se ha podido demostrar. Pero para entenderla, es fundamental plantearse una pregunta como docente: ¿para qué estoy enseñando? Esta es una cuestión fundamental que maestros y maestras en activo se deberían plantear para ir reconduciendo y avanzando en su desarrollo profesional docente, ya sea como una forma de crecimiento individual, o pensando en sus estudiantes o en la construcción de su identidad profesional.

Se han identificado otros factores que se relacionan con los intereses y motivaciones que encuentra el profesorado con respecto a su desarrollo profesional. Según McClelland (1973, 1987) existen tres motivaciones en las personas: logro, posicionamiento y afiliación. Este autor, subraya la necesidad de encontrar un equilibrio entre las tres en cualquier actividad que forme parte de nuestra vida. Posteriormente McWhirter (2000) las relaciona con los compromisos del profesorado consigo mismo, con los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se den dentro del contexto educativo en el que se mueve. Para comprenderlas mejor, vamos a contextualizarlas de forma sencilla en el ámbito educativo.

- La motivación de logro se refiere a los procesos que nos ayudan a orientarnos a conseguir cosas del mundo, para obtener un efecto determinado.

- La afiliación supone una orientación a lo que sentimos en relación con nosotros mismos y los demás.
- El posicionamiento hace referencia al significado de una situación, su relevancia e impacto.

Siguiendo con la unión de las tres motivaciones con la profesión docente y el compromiso con la profesión, debemos tener en cuenta que se deberían equilibrar estas motivaciones, porque si el logro es que el alumno aprenda, la afiliación supone que el docente se siente mejor realizando un trabajo formativo y continuo de enseñanza, con el fin de conseguir un aprendizaje significativo para el alumno; y esto, en definitiva, es significativo para el profesorado, para mejorar su práctica docente (posicionamiento).

Todos estos factores aparecieron de forma implícita y transversal en los relatos y testimonios de los participantes de nuestra investigación. Es en torno a estos tres ámbitos en los que el ejercicio generativo se va desarrollando y avanzando hacia la construcción de la identidad docente, donde se van interrelacionando, generando una interdependencia positiva que permite encontrar el «quién soy como docente», «dónde me encuentro» y «hacia dónde quiero avanzar». Y todo esto surge como una necesidad para superar esas fases de estancamiento que denominan Zacarés y Serra (2011), entendiéndose como la antítesis de la generatividad, como momentos de freno, pero que, mirándolos desde un punto de vista más positivo, son también necesarios, y entendidos para reflexionar e identificarnos en la carrera docente y el desarrollo de la identidad profesional. En definitiva, es lo que señalan Cantón y Tardif (2018) al indicar que la identidad docente persigue conocer los elementos internos y externos que la rodean para ir construyéndose. Probablemente, esta última idea haya sido uno de los beneficios que han encontrado algunos de los participantes en nuestra investigación; parar, repasar y profundizar sobre lo del «de dónde viene» y «hacia dónde quiero avanzar».

3.4. *La necesidad del cambio en la formación docente*

Recogiendo esta última idea, a lo largo de la investigación, algunos testimonios recordaban su formación inicial, indicando lo importante que hubiera sido en su día haber podido profundizar sobre estas cuestiones y haber avanzado en su identidad como docente, cómo cuidarla y construirla de forma saludable.

En esta línea, es cierto que está habiendo un cambio de rumbo en la formación, especialmente en la formación inicial. Fernández March (2011, p. 38) indica, acerca de esta etapa, que nos encontramos en el «tránsito desde unos Programas o Planes de estudios centrados en el contenido, a unos planes cuyo principal finalidad es el desarrollo de competencias como resultados de aprendizaje en la formación universitaria, la renovación pedagógica con la incorporación al repertorio de metodologías activas, cercanas a la realidad profesional y vital, la utilización de la evaluación como estrategia que influya positivamente en el aprendizaje».

La pregunta que nos planteamos, por tanto, es si existe el contexto para que el estudiante de magisterio vaya construyendo su identidad como docente. Todavía nos encontramos ante una formación que continúa siendo bastante académica y poco práctica y reflexiva, sin pensar en el desarrollo profesional, sin estar demasiado enfocada en la reflexión sobre la acción, aspecto fundamental para lograr una autonomía responsable y generar procesos de innovación futuro, que atiendan a las demandas derivadas de este momento actual de transformación social. Nos encontramos con una formación derivada de la tecnificación, lo que hace que el futuro profesorado no desarrolle un ejercicio generativo con su futuro alumnado.

Esa tecnificación de la que hablábamos se mantiene a lo largo de la carrera profesional docente, por lo que es extrapolable a la formación permanente, y tiene como consecuencia que la sociedad no devuelva un reconocimiento al profesorado, pues el maestro o maestra ya no ofrece lo que se le demanda desde la sociedad. Por lo tanto, la formación permanente, debe ir encaminada a «generar modalidades que ayuden al profesorado a descubrir su teoría, ordenarla, fundamentarla, revisar y destruirla o construirla de

nuevo» (Imbernón, 2005, p. 73). En definitiva, ser docente implica inevitablemente asumir un proceso continuo de búsqueda, de construcción y reconstrucción identitaria, en los tres niveles descritos en este capítulo, metodológico, personal y en contexto. Esta toma de conciencia repercute, pues, en el bienestar docente, protege de los procesos de *burnout* y estancamiento arriba mencionados, y favorece el desarrollo de procesos de innovación docente.

Siguiendo a Gimeno (2010) la carrera profesional docente debe conllevar asumir una responsabilidad con la sociedad, entendiéndose como una herramienta que mejora la calidad de la educación, como un compromiso del maestro o maestra para formarse y prepararse para las exigencias del entorno. En este sentido, tal y como señala Kegan (2003, p. 175) «la manera en que queremos que cambien mañana depende de nuestra forma de pensar hoy».

4. CONCLUSIONES

En este capítulo se ha querido reflexionar sobre el modo en el que la generatividad puede influir en los diferentes ámbitos vitales. En este sentido, se ha constatado que, además de ejercer su influjo en el ámbito familiar y comunitario, el ejercicio generativo puede ser un factor clave en el desarrollo profesional, en concreto, en la profesión docente.

Así, se ha revisado cómo el ejercicio generativo interviene como un elemento clave para la construcción de la identidad docente. A raíz de la investigación presentada, se ha podido explorar cómo la vocación docente se desarrolla a partir de ese ejercicio generativo en conexión con la práctica. En este ejercicio profesional es donde se da sentido a la identidad docente y donde el reconocimiento social nos sirve para reforzarla.

Por otro lado, se puede deducir de la investigación que la generatividad es un proceso vivo y flexible, pero supone un concepto no reconocido, que se confunde con otros constructos, como la vocación o el cuidado. Ello hace necesaria la reflexión para poder alimentarla y hacer consciente al profesorado de la importancia que supone este

proceso enriquecedor e imprescindible para poder avanzar en el desarrollo profesional y personal. Es necesario tener en cuenta estos aspectos con el fin de prevenir procesos de *burnout* o estancamiento, pero también, para que en los momentos que ocurran poder ser resiliente y reflexionar sobre la carrera docente desarrollada.

Por ello, entendiendo que la identidad docente es un constructo vivo, que se ve influenciado por el contexto y por lo que cada persona genera en él, este evoluciona a partir de las aportaciones identitarias individuales. Es por todo esto que, siguiendo con las ideas de Zacarés y Serra (2011) y de Kim et al. (2017), se entiende que la generatividad debe ser entendida como un factor de protección tanto individual como comunitario, ya que tiene importantes implicaciones en la motivación de los docentes que junto con la capacidad de resiliencia ante momentos de estancamiento, el compromiso con la profesión y su relación con la organización educativa, se convierte en un elemento fundamental para la mejora de la educación y salvaguardar la subsanación de las necesidades sociales del alumnado y la sociedad en general. De este modo, ambos conceptos (generatividad e identidad profesional) van de la mano y están unidos, se retroalimentan y fortalecen el uno al otro.

REFERENCIAS

- Bradley, C. L. (1997) Generativity-Stagnation: Development of a status model. *Developmental Review*, 17, 252-290. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0432>
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad Profesional Docente*. Narcea Ediciones.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza Editorial.
- Chen, J., Krahn, H. J., Galambos, N. L., y Johnson, M. D. (2019). Wanting to be remembered: Intrinsically rewarding work and generativity in early midlife. *Canadian Review of Sociology*, 56(1), 30-48. <https://doi.org/10.1111/cars.12228p>
- Fernández March, A. (2011) La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En K. Bujan, I.Y. Rekalde, I. Y y P. Aramendi, *La evaluación de*

- competencias en Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*, (pp. 37-58). Ed. Mad.
- Francisco, A. y Aguilar, F. (2003). Identidad, normas e intereses. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104, 9-27. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_104_031167905336179.pdf
- Gallie, D. (2013) Direct Participation and the Quality of Work. *Human Relations*, 66, 453-73. <https://doi.org/10.1177/0018726712473035>
- García-Varela, A.B. e Iborra, A. (2021). Generatividad y Revolución Humana: Un análisis desde la perspectiva del humanismo budista. *Cuadernos del Instituto Ikeda*, 3, 17-28. <https://institutoikeda.ediciones-civilizacionglobal.com/article/generatividad-y-revolucion-humana/>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 243-260. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276065.pdf>
- Ikeda, D. (2015). *Propuesta de Paz. Un compromiso colectivo: Erradicar el sufrimiento de la Tierra y construir un futuro más humano*. Ediciones Civilización Global. <https://www.daisakuikeda.org/es/assets/files/2015-Propuesta-de-Paz.pdf>
- Imberón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Jarauta, B. y Pérez, M.J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56750681006>
- Kegan, R. (2003). *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Desclée de Brouwer.
- Kim, S., Chee, K. H., y Gerhart, O. (2017). Redefining generativity: Through life course and pragmatist lenses. *Sociology Compass*, 11(11), e12533. <https://doi.org/10.1111/soc4.12533>
- Kotre, J. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. John Hopkins University Press.
- McAdams, D. P., y Guo, J. (2015). Narrating the generative life. *Psychological Science*, 26(4), 475-483. <https://doi.org/10.1177/0956797614568318>
- McAdams, D. P. 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(6), 1003-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea.

- McWhirter, J. (2000). Remodelling NLP. Part Six. Understanding Change. *Rapport*, 48, 1-16. <https://sensorysystems.co.uk/wp-content/uploads/2012/07/RemodellingNLPPart6.pdf>
- Martela, F. y Steger, M.F. (2016) The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance, *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Moreno, B., Garrosa, E. y González, J.L. (2000). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de Psicología*, 4, 64-77. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/194581.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro* (3º ed.). Siglo XXI Ediciones.
- Sánchez Lissen, E. (2002). *Elegir enseñar. Entre la vocación y la osadía*. Edición Digital@tres S.L.L.
- Sánchez Suricalday, A. (2020). *Desarrollo de la Identidad Profesional en Docentes de Educación Primaria* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad de Alcalá.
- Sandoval-Obando, E., y Zacarés, J.J. (2020). Generatividad y desarrollo adulto. En Eduardo Sandoval-Obando, Emilia Serra Desfilis y Óscar F. García (Eds.), *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 189–217). RIL Editores. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>
- Vicente de Vera García, M. I. y Gabari Gambarte, M. I. (2020). Factores asociados con la resiliencia y el burnout: un estudio transversal en un grupo de docentes en España. *Aula Abierta*, 49(2), 177-184. <https://doi.org/10.17811/rife.49.2.2020.177-184>
- Zacarés, J.J., Ruiz, J. M. y Amer, E. (2002) Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M. I. Fajardo, M. I. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente y J. A. Julve (Comps.), *Psicología de la Educación y Formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Psicoex.
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23,75-84. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

CAPÍTULO 10

LA RITUALIZACIÓN DE LA JUBILACIÓN DOCENTE COMO EJEMPLO DEL POTENCIAL GENERATIVO

Susana Domínguez¹

Alejandro Iborra²

Verónica Saldías³

RESUMEN

Tradicionalmente los rituales en el contexto educativo se han concebido como instrumentos de control u organización social. Es por ello por lo que la mayoría de las investigaciones se han centrado casi exclusivamente en los alumnos o en la relación profesor-alumno. Con el fin de explorar otras funciones más adaptativas y generativas

¹ Profesora asociada. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá. Correo electrónico: susana.dominguez@uah.es

² Profesor titular. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá. Correo electrónico: alejandro.iborra@uah.es

³ Profesor asociado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Correo Electrónico: veronica.saldias@umce.cl

del ritual, en este capítulo estudiamos la relación de seis profesores con su institución educativa en función de cómo transcurrió su último día de trabajo, caracterizado por la vivencia o la ausencia de un ritual de despedida. Tras definir el concepto de ritual y ritualización desde un marco actuacional y funcional se analiza el recuerdo del último día de trabajo de los educadores para comprender la influencia del ritual y sus posibles efectos en la transición más amplia de la jubilación. Comparando las personas que no habían experimentado el ritual con aquellas que sí pudieron realizarlo, constatamos cómo el ritual facilitó este momento de transición, ante todo por fomentar un sentido de reconocimiento y agradecimiento con la institución y sus compañeros. Se discute el diferente impacto del ritual en función de si son rituales de consenso o rituales diferenciadores, si sus partes son más estables y generales o más adaptadas a una situación particular, así como la necesidad del reconocimiento mutuo como parte integral de la consideración del ritual como algo único y especial.

Palabras clave: generatividad, jubilación, narrativa, profesorado, ritual, ritualización, transición.

I. EL RITUAL O EL PROCESO DE RITUALIZACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA FUNCIONAL Y ACTUACIONAL

Muchos de los principales sucesos vitales que experimentamos a lo largo del ciclo vital están ritualizados. Por ejemplo, el matrimonio, los funerales, los bautizos. Sin embargo, otros acontecimientos a veces asociados a pérdidas o cambios de estado, no lo están, como los divorcios y el proceso de jubilación. En este capítulo pretendemos analizar qué puede aportar la ritualización del suceso vital de jubilarse, especialmente en una profesión tan ligada a la generatividad como es la profesión docente. Aprovechamos para ello parte de una investigación longitudinal de cuatro profesores que se acababan de jubilar, con la que pretendíamos estudiar la relación entre la generatividad, la integridad y la transición a la jubilación docente, como antesala al posterior proceso de envejecimiento (Domínguez, 2018). En este capítulo nos centraremos en tratar de responder la siguiente

pregunta: ¿qué aporta jubilarse acompañando el momento con un ritual en comparación con jubilarse sin ningún ritual?

Los rituales como práctica sociocultural nos han acompañado desde los albores de la civilización humana. Autores como Roy Rappaport (1999) defendieron vehementemente que junto a la religión es lo que posibilitó que surgiera dicha civilización. Se podría debatir si su práctica sigue siendo habitual o no, si están en un proceso de desaparición o no. No extraña que haya suscitado el interés de investigadores procedentes de diferentes disciplinas como la antropología (Bell, 2009; Grimes, 2014), la psicología (Hobson et al., 2018), la lingüística (Kádar y House, 2020) y la neurología (Newberg, 2001). Cada una ha aportado una comprensión diferente, evidenciando la complejidad de este tipo de práctica cultural, cuyo desempeño no deja indiferente, porque si te deja indiferente algo falla, falta o no es una práctica ritual en sí.

Ya desde la Psicología del Desarrollo, Erikson (1966) escribió acerca de la ontogenia o desarrollo de la ritualización a lo largo de diferentes etapas de maduración a lo largo del ciclo vital. Erikson establecía el origen de los rituales propios de una cultura, en las experiencias de ritualización vividas desde la infancia cuando planteaba que «la ritualización humana parece tener sus orígenes en la experiencia preverbal infantil y tiene su máximo desarrollo en las grandes ceremonias públicas» (p. 576). Definía el proceso de ritualización como una interacción entre personas que se repite de manera significativa y que aporta valor adaptativo en sus participantes. El ritual, por tanto, ayuda a adaptarse a las circunstancias vividas por las personas que participan en el ritual.

Seis serían según Erikson las diferentes fases por las que transcurre el desarrollo de la ritualización, desde la infancia más temprana hasta la edad adulta, pasando por la niñez y la adolescencia. Cada una de ellas aportaría un elemento original, que complementaría y se añadiría a las demás contribuciones: lo numinoso, lo judicial, lo dramático, lo formal, lo ideológico y lo generacional. Mediante estos seis elementos desarrollados progresivamente, se consiguen los criterios necesarios para que un procedimiento se considere

ritualizado: un sentido de realidad simbólica que trasciende la situación de cada participante y del acto en sí mismo, una regularidad significativa, una atención ceremonial al detalle y al procedimiento total, una activación mutua de todos los interesados y un sentido de indispensabilidad (Erikson, 1966).

La culminación adulta del ritual desde esta perspectiva de Erikson convierte al rito en una actuación intrínsecamente generativa, especialmente al convertirse el ritual en un instrumento cultural que vincula simbólicamente varias generaciones. Para estudiar esta función generativa del ritual adoptamos en nuestro estudio la teoría de la actuación, dado que enfatiza la experiencia subjetiva sentida al participar en un ritual, que le confiere su significado, incluyendo los aspectos afectivos, físicos e incluso sensoriales: «el ritual, entendido como un medio actuacional que produce cambios sociales, enfatiza la creatividad del ser humano: el ritual no moldea a la gente; la gente construye rituales que moldea su mundo» (Bell, 2009, p. 73). De nuevo se enfatiza esta cuestión que ya mencionaba Erikson acerca del valor adaptativo del ritual. Una cualidad que facilita este aspecto de moldear el mundo es la ‘reflexividad’. La actuación ritual permite un reflejo público como si de un espejo se tratara, posibilitando que una comunidad se contemple y reflexione acerca de sus acciones y su identidad (Grimes, 2006; Grimes, 2014).

Mediante la reflexividad los participantes se convierten en una audiencia de sí mismos. En esta línea Grimes (1990) plantea que el teórico o investigador puede ayudar a los participantes en un ritual a que reflexionen en cuanto a la eficacia de sus propias actividades rituales. En este sentido, un teórico actual que ha aportado una nueva reflexión acerca del ritual es Byung Chul Han (2020) centrándose en las consecuencias negativas de la desaparición de los rituales en la actualidad. A diferencia de las redes sociales que dependen de la comunicación digital entre sus miembros, los rituales generarían una comunidad sin comunicación. Los rituales enfatizan la comunidad, mediante acciones simbólicas que representan los valores y principios de dicha comunidad. Es justamente esta acción simbólica lo que facilita el proceso de reconocerse.

Como plantea este autor, «reconocer capta la permanencia en lo fugitivo» (p. 45). Reconocer y reconocerse resalta aquello que es duradero, llegando incluso a generar el sentido de familiaridad de un hogar, haciendo de una situación o del mundo un lugar fiable. Frente al tiempo frenético de acontecimientos secuenciales, los rituales contribuyen a estabilizar la vida. Criticando una cultura basada en el consumo continuo, en la excitación de la novedad este autor enfatiza la importancia de la repetición, explicitando lo importante, lo duradero y lo valioso.

2. RITUALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Algunos rituales habituales en el contexto educativo son las ceremonias o fiestas de graduación al finalizar un ciclo importante (al terminar los estudios y licenciarse, por ejemplo), ceremonias de inicio de un curso académico, ceremonias de iniciación de las clases (bien fuera rezar, cantar el himno, formar en una fila ordenada antes de ir a clase, saludarse, etc.), ceremonias de finalización de las clases, entrega de trofeos o premios para aquellos que mejor representen los valores de la institución, etc. Este tipo de rituales tienen que ver principalmente con ceremonias que señalan momentos significativos del curso académico o en otra escala temporal, de la jornada. Como los rituales asociados a los calendarios o los ritos de paso asociados a cambios estacionales, ayudan a estructurar, secuenciar el tiempo a la vez que facilitan organizar el trabajo con un grupo de personas determinado (Iborra, 2010).

La investigación de los rituales en el contexto educativo ha diferenciado normalmente entre los rituales de consenso y los rituales diferenciadores (Bernstein et al., 1966). Los rituales de consenso tienen como función la de integrar a profesores, directores, administrativos y a los estudiantes como una comunidad distintiva. Aportan permanencia en términos de espacio y tiempo, recreando el pasado y proyectándose hacia el futuro. Algunos ejemplos serían las asambleas, las ceremonias típicas de inicio de jornada, las graduaciones, las festividades periódicas. Los rituales diferenciadores,

al contrario, son aquellos que discriminan los grupos en función de su edad, sexo, jerarquía. Una de sus funciones es la de evidenciar el respeto a la autoridad. Levantarse cuando entra un profesor al aula, levantar la mano antes de hablar, los uniformes escolares, la organización del espacio del aula diferenciando zonas para los alumnos y el profesor, etc. Por ejemplo, Arslan y Saridede (2012) analizaron las percepciones de estos rituales por parte de profesores en formación, concluyendo que todo ritual con independencia de ser de consenso o diferenciador se percibía de manera positiva o negativa, en función de lo que se lograra con ellos. Se percibían de manera positiva si proporcionaban unidad e igualdad y de manera negativa cuando uniformizaban demasiado a los alumnos, eran difíciles de seguir y generaban actitudes negativas hacia el colegio.

Otras investigaciones se han centrado en analizar las partes más invariantes de un ritual, comparadas con las más cambiantes pero personalizadas, así como la diferenciación entre ‘rituales altos y bajos’ en función de su estatus (Maloney, 2000). Los rituales altos se refieren a ceremonias formales asociadas a eventos sociales, culturales como el día del padre o de la madre, Navidad, Pascua, cumpleaños, aniversarios, pero también rituales más institucionales tales como la participación en asambleas. Según los profesores estos rituales altos son difícilmente evitables, se ensayan, planifican y son bastante simbólicos. En sí constituyen la cara pública del colegio, aportando estructura, predictibilidad y estabilidad, incluso comunicando los valores del colegio. Los rituales bajos, por el contrario, son rituales más personales que permiten mayor variación y adaptación individualizada a una situación concreta. En el contexto de educación infantil se relacionan con el momento de llegada al colegio, saludar al profesor, las transiciones entre las diferentes actividades del día, la despedida, contribuyendo a personalizar el proceso de enseñanza (Scully y Howell, 2008). Maloney (2000) enfatiza el valor de la flexibilidad aportada cuando se introducen variaciones en el ritual, alertando de que «existe un peligro cuando los rituales se pueden volver tan rígidos (invariantes) que van más allá de generar un marco de estabilidad para convertirse en instrumentos de control,

procedimientos sin sentido llevados a cabo por el profesor» (p. 149). Por consiguiente, para que un ritual sea generativo en vez de una herramienta de control, los profesores tienen que ser conscientes de los roles implícitos y explícitos y del propósito del ritual.

En nuestra opinión hay dos grandes limitaciones en cómo se concibe el ritual en el contexto educativo. La primera, ya mencionada por Maloney (2000) es esta asociación frecuente con el control y el poder, de la que también nos prevenía el antropólogo y estudioso de los rituales Ronald Grimes (2000) cuando afirmaba que:

Los sistemas escolares, incluso los religiosos, han ignorado el poder del ritual, exceptuando las ceremonias empleadas para establecer jerarquías y mantener el orden. En vez de elevar el aprendizaje al nivel de la celebración ritual, las escuelas usan ceremonias como herramientas de control social o las reducen al nivel de una representación vacía. (p. 133)

La inclusión de rituales de estatus bajo, de consenso, adaptados a las situaciones concretas en los que tienen lugar, ilustrarían una excepción ante la advertencia planteada por Grimes. Algunos de los ejemplos que hemos mencionado anteriormente dan cuenta del potencial de los rituales más allá de servir a un propósito de control y organización social. Sobre todo, y aquí viene la segunda limitación, si se extendiera la práctica de incluir en los rituales no solo a los alumnos sino también a los profesores y las relaciones profesionales y personales que surgen entre ellos. Nos referimos a que la mayoría de los ejemplos de rituales que aparece en la investigación especializada sobre rituales educativos, van dirigidos a los alumnos o a la relación profesor alumno. Pocas veces se centran en la relación entre los mismos profesores. Una excepción a esto la aportan Black et al. (1997) en su conocido libro *Rituales Terapéuticos y Ritos en la Familia*. Su trabajo se encuadra en una perspectiva actuacional del ritual, como se puede apreciar en las siguientes citas.

Los rituales proporcionan ‘marcos de expectación’ en los cuales, por medio del uso de la repetición, la familiaridad y la transformación de lo que ya se sabe pueden producirse nuevas conductas, acciones y significados (...) Particularmente

importante es el componente de acción en los rituales, en el sentido de que estos no hablan acerca de roles, normas y relaciones y concepciones del mundo, sino en roles, relaciones, normas y concepciones del mundo en la medida en que son estos los elementos que se modifican en el ritual. (p. 34)

A continuación, relata una ceremonia de jubilación de una directora en una escuela de enfermería. En su descripción queda evidente cómo se aprovecha dicha situación para integrar todas las posibles tensiones pasadas que pudieran haber existido en la trayectoria profesional de dicha profesora, con la incertidumbre del presente de la jubilación y el futuro relacional que se podrían mantener con dicha persona. Por medio de diferentes discursos y la entrega de diferentes obsequios, el ritual consiguió facilitar una transición de rol que no resultaba sencilla ni para la organización, ni para los compañeros de la recién jubilada ni desde luego, para la jubilada en sí, proporcionando «un escenario público en el que las demás personas pudieron admitir sus relaciones estrechas y duraderas con ella» (p. 35). El resultado final era una definición clara del abandono de su antigua posición.

Esta anécdota ilustra las posibilidades del uso de rituales orientados a favorecer un espacio de encuentro, comunicación y relación entre profesionales, profesores en este caso. Se superan así las dos limitaciones que planteábamos: (1) rituales exclusivamente orientados a la organización social y (2) dirigidos sobre todo a los estudiantes, o a la relación entre estudiantes y profesores en el mejor de los casos. En lo que sigue del capítulo profundizaremos en este tipo de rituales en el contexto educativo, dirigidos a facilitar una transición evolutiva muy pertinente como es la jubilación.

3. METODOLOGÍA

Como hemos visto, el ámbito de la docencia está lleno de pequeños ritos que acompañan el día a día de la vida escolar. Los docentes pasan junto a sus alumnos/as gran parte de su vida laboral. Esta trayectoria laboral del profesorado se acompaña de una entrega

hacia otras personas, cumpliendo así con aspectos estrechamente relacionados con la generatividad (Sandoval-Obando y Zacarés, 2020). El camino de los docentes es compartir su camino laboral con alumnos de mayor o menor edad, junto a los que van creciendo personal y profesionalmente, a los que dedican horas de su tiempo con la intención de generar en el alumnado su desarrollo integral (Sandoval-Obando, 2020).

3.1 Diseño del estudio

Partiendo de estas ideas, realizamos una investigación longitudinal a través de un estudio de casos en el que participaron cuatro profesores que se habían jubilado recientemente a los que se añadieron dos profesoras como casos de contraste (Domínguez, 2018). La metodología cualitativa del estudio de casos nos permite profundizar en la experiencia personal compleja, expresada por un individuo, considerando su contexto cultural, así como su trayectoria vital (Hodge y Sharp, 2016).

3.2. Participantes

Se ha utilizado un procedimiento de muestreo intencional basado en la estrategia de máxima variación (Miles y Huberman, 1994). Se incluyeron profesores que habían iniciado su proceso de jubilación en los últimos seis meses. Para el presente estudio se tuvo en cuenta, si experimentaron algún tipo de ceremonia para simbolizar su jubilación. Los cuatro participantes iniciales con los que se llevó a cabo el estudio longitudinal, dos hombres y dos mujeres se jubilaron sin llevar a cabo ningún tipo de ritual o ceremonia. Las dos profesoras que se añadieron como casos de contraste, sí vivieron un ritual que se diseñó específicamente para acompañarlas en su último día en el centro. A partir de ahora nos referimos a ellos con pseudónimos.

Para la recogida de los datos se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas de alrededor de hora y media de duración. La primera entrevista constaba de un primer bloque de preguntas abiertas

en las que se exploraba cómo era la adaptación inicial al proceso de jubilación, cómo se habían vivido los últimos meses y expectativas de futuro. En la segunda entrevista, que tuvo lugar cuatro años después, nos centramos en la situación personal que estaba viviendo, los sucesos vitales principales que habían experimentado en este tiempo, cómo percibían su trayectoria profesional como docentes en ese momento y la valoración con sus expectativas de partida, conectado con nuevas expectativas de futuro. Las preguntas de la entrevista se hicieron de manera abierta, dejando hablar al entrevistado como parte de una conversación interactiva, y no una mera recogida de datos (Holstein y Gubrium, 2011).

La edad de los hombres (Antonio y Juan) en el momento de la primera entrevista es de 61 años y las mujeres (Irene y María) 61 y 63 años respectivamente. En el momento de la segunda entrevista tienen 65 y 67. Se incorporaron a la investigación, como ya hemos mencionado, dos profesoras (Julia y Ángela) a las que se les realizó una sola entrevista en la segunda fase, con la intención de contrastar los resultados de los procesos observados en los 4 sujetos principales. Ambas tienen 64 años cuando se les realiza la entrevista. El primer grupo de cuatro participantes llevó a cabo toda su carrera profesional en Educación Primaria, a excepción de uno de los hombres que los últimos años se cambió a primer ciclo de secundaria. Las otras dos mujeres, durante un periodo breve de tiempo estuvieron en educación infantil, pero desarrollaron su labor profesional, principalmente en educación primaria.

3.3 Estrategia de análisis de datos

El análisis que seguimos fue narrativo. Las narrativas personales de cada individuo muestran la manera en la que entienden, integran e incorporan los diferentes significados que produce en su vida (cultural, personal, profesional, etc.). Estas narrativas ayudan a mostrar cómo las personas interiorizan creencias, tradiciones, estilos de vida, educación y roles de género (Sandoval-Obando, 2020; Yuen, 2008). Las narrativas que se presentan en este estudio están elaboradas a

partir de lo que las personas contaron. Revelan las experiencias que han tenido con sus alumnos, con sus compañeros, con sus jefes, las relaciones personales entre compañeros, las políticas de los centros educativos donde trabajaban, etc. Durante el proceso de la entrevista, los participantes tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca de la importancia que había supuesto para ellos el trabajo, el ser maestro, en cómo ellos se han enfrentado de una manera u otra a su jubilación y cómo sus experiencias han creado una identidad en ellos que los acompaña hasta el día de hoy. En este sentido, desde el análisis holístico (Lieblich et al., 1998) que hemos generado en esta investigación, hemos dado respuesta a una de las posibles vías de investigación que nos planteaban Zacarés et al. (2002) sobre «estudiar las estrategias de construcción de narrativas vitales entre los profesores más o menos generativos» (p. 18).

3.4 Aspectos éticos

A los participantes, de manera previa, se les informó sobre el motivo y tema de estudio en el que se propuso formar parte (Creswell, 2013). Una vez aceptada la participación, la primera autora del capítulo concertó el encuentro por teléfono o personalmente para poder mantener la entrevista en un momento adecuado para los dos. Las entrevistas se mantuvieron en lugares seguros y tranquilos tratando de fomentar que se sintieran relajados y tranquilos, asegurando que estuvieran cómodos. Antes de empezar las entrevistas, se solicitó su consentimiento del uso de la información recabada y aseguró la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

4. RESULTADOS

La parte de las entrevistas en la que nos vamos a centrar indaga acerca de cómo nuestros participantes experimentaron su último día en el colegio. Recordemos que en los primeros cuatro casos (Irene, Juan, María y Antonio) no se llevó a cabo ningún tipo de ceremonia o ritual. En el caso de Irene, nuestra primera participante, le

marcó profundamente cómo se fue del colegio, sintió como tras el paso de los años, todo quedaba reflejado en una gran falsedad, sin nada especial, sin unas palabras. El último día no fue tan relevante como cabría haber esperado, estando marcado por una sensación de pérdida y ambivalencia.

O sea, te vas del colegio. Lo peor es el darte cuenta de la forma en que te vas. De la poca delicadeza que tienen en el centro con los que se van. Es una sensación tan mala que es que, te lo juro, yo salgo de la clase (...), me meto en mi coche y lloro. Lloro por el abandono de toda mi vida de trabajadora, de mi profesión. Porque en ese día sé que se me ha acabado. (...) Y yo ese día soy consciente de ello. Y ese día lo siento como tal. Yo pensaba salir pues por la puerta de atrás, porque como les da igual. Pues encima maja me coincidía salir el día de mi cumpleaños.

Preguntado por su último día de trabajo, Juan no sabe cómo definirlo, duda de si fue especial o no en la conversación:

¿El último día? Pue sí. Bueno, especial no en hacer otra cosa distinta, ¿no? Pero si me acuerdo que bueno, pues los compañeros y todo: ah, ya es la última, ya no vienes más y tal. Ya me jubilo hoy y tal. Así que sí.

No, distinto. Distinto. Ten en cuenta que ya rompes con algo que llevabas haciendo y, la verdad, emociona. Sí, sí.

Una inseguridad que probablemente se deba al gran número de sentimientos encontrados que estuvo reviviendo ese día, como podemos ver en la siguiente cita:

Positiva. Vuelvo a repetirte, en el sentido de que... bueno, fue emocionante para mí. Negativa en el sentido podría ser, de que ya rompes la etapa, bueno, pues no. ¿Por qué? Porque como te he dicho ya empieza otra etapa y entonces esa se acabó y ya está.

María, el tercer caso, recuerda su último día de trabajo como si fuese ayer, después de cuatro años todavía no lo puede olvidar, recuerda sus últimas clases de música con los niños, su despedida con

los compañeros en el recreo y el cariño que ellos le daban, pero no fue nada especial, «fue normal». No se había hecho expectativas de nada especial porque ya había visto cómo se marchaban otros compañeros.

A ver, yo no me había marcado ninguna expectativa porque como se había jubilado gente anterior a mí, pues yo me esperaba lo mismo. Entonces ni me llevé desilusión ni nada. Es que estaba dentro de los parámetros que había. ¡No me iban a hacer a mí nada especial! ¿Me entiendes? Entonces bien. Yo para mi aquel día lo veo como un día normal y bien. Que no voy a criticar porque no me parece. ¿Qué nos iban a hacer? Si te ibas ya. Pues ala, adiós y muy buenas.

Pues porque fue una cosa que pasó, vamos, sin pena ni gloria. O sea, nos fuimos de allí, ya lo sabes tú, que te vas y bueno... pues mal. Te vas mal y encima nadie te dice nada. Nadie te dice ni adiós siquiera. Aunque yo personalmente, el director sí que me despidió el último día. Pero que nos queda, así como un vacío grande. Por las formas del colegio de cuando te vas. Pero bueno, pienso que es una cosa que nos ha pasado a todos y, como dice el refrán, mal de muchos, consuelo de tontos.

Salió por la puerta del colegio contenta diciendo: «bueno, una vida nueva para mí». Fue un adiós con las manos vacías, las cargas las había ido dejando atrás, ya había recogido las cosas que le importaban y «ese día casi no saqué nada». Esa misma imagen de las manos vacías vuelve a estar relacionada con cierta ambivalencia. Aunque le daba pena marcharse del colegio, en el fondo plantea que:

Lo que pasa es que sales contenta... o sea, por una parte, te da pena dejar lo que dejaste allí, pero por otra parte te vas contenta porque dices bueno, empiezo una etapa de mi vida nueva. Entonces compensa la una con la otra. ¡Pero no lloré, eh! Yo que soy muy sensible no... pero te vas con cierta nostalgia.

Del mismo modo, Antonio, el cuarto caso, recuerda vagamente su último día de trabajo:

Pues a lo mejor no. Lo único que me acuerdo es que a mí me decían que yo, el último día, ya sería el último día el día 5 de febrero, que era cuando cumplía los años, y que ese día me iba a ir pero resulta que yo tenía clase. Dije no, yo no me voy del colegio sin dar mis dos clases. Eso lo tengo claro. Por lo menos terminar la semana bien. Y no terminar el día que tenía que terminar. No me acuerdo ahora mismo.

El último día fue un día más que no recuerda con claridad.

No, yo creo que, si lo recuerdo un poco mejor, pero no se me quedó así grabado como algo extraordinario. Es verdad... Y yo, un día especial, un día especial es que no se me ha quedado ahora mismo. Llevas razón. No, es que me hicieron esto, lo otro o lo de más allá, regalos o no regalos. No me acuerdo ahora mismo, fíjate. Puede ser, a lo mejor, no sé si fue un día normal.

No sintió que fuese un momento con mucha tensión y emoción añadida, el ir abandonando el colegio con la prejubilación le ayudó a pasar por la última etapa:

De emoción o de llorar o de algo, yo creo que ya los 3 años antes, ya te he dicho, que es que eso fue como un bálsamo. Vas olvidando el colegio y dices bueno, la próxima semana no vengo.

La llegada del último día lo ansiaba fervientemente:

Digo sí, pero también ya tenía ganas de jubilarme porque era una etapa que tenías que terminar y tenías que terminar. Yo lo tenía muy grabado que Antonio, aquí no vas a estar eternamente. Que se acababa y se acababa y que yo empezaba otra nueva etapa en mi vida. Eso sí.

Antonio, tu vida en el colegio se ha acabado y empiezas otra nueva vida. Y no vivas ya del pasado. Que soy en ese sentido, a lo mejor, romántico. De vivir de recuerdos. Pero es verdad que lo del colegio dije no, se ha acabado y se ha acabado.

A continuación, mostramos extractos de las dos entrevistas con las dos profesoras con las que sí se realizó un ritual el último día. Así en el caso de Julia, el último día de trabajo resultó emocionante y especial. Parecía que no llegaría nunca y por fin, llegó. Se le cruzaban algunos sentimientos de tristeza, pero su día fue diferente a como otros compañeros lo habían experimentado:

Pues es que yo me levanté por la mañana y como que no pensaba que era el último o por lo menos no quería pensarlo. Pero sí que es verdad que la sorpresa que me disteis me ayudó mucho y me hizo sentir como que mi labor en el colegio, de alguna forma, estaba reconocida. Y que, no sé, ese cariño que te daban los niños, ese abrazo, esa sonrisa, esa despedida también de los compañeros. No sé, fue como muy importante. Muy satisfactorio.

En el siguiente fragmento expresa su sorpresa (dado que desconocía que se iba a llevar a cabo ese ritual que va describiendo):

No se sabía... y luego los compañeros que hemos hecho comentarios y han dicho que qué bien, ¿no? Que era lo que después de una vida con los niños... como decíamos en..., una vida entre chavales, pues que era lo que se merece. Porque hemos volcado la vida nuestra en ellos. Yo no sabía que estabais preparando la sorpresa, entonces fue Susana y me dijo: oye Julia, vente que vamos a... ¡yo no sé qué me dijiste! (...) entonces fue cuando tú fuiste a por mí y me sacaste. Entonces ya pusieron la canción esta de San José de Calasanz y fue preciosa la canción, ¡bueno! Y al salir y ver a todos los niños allí cantando: ¡Julia, Julia, Julia! Y «tú me enseñaste a volar». Bueno, pues eso fue maravilloso, de verdad. Era como una película. Muy emocionante y lo pasé muy bien. Y luego también, conforme íbamos recorriendo todo el colegio, además yo he pasado por todo el colegio que estuve en infantil y en primaria y en los tres niveles, en la planta baja en primero y en segundo. Primera planta y segunda planta. Pues no sé. Es una vivencia que no se puede explicar. Es algo pero que muy bonito. Muy emotivo y que siempre estaré agradecida y sobre todo pensando en las personas que han contribuido a que nos despidamos así, pues creo que es muy de agradecer. Ya no por el hecho, sino porque te sientes recompensada de que tu labor

se reconoce de alguna forma. Y de qué has sembrado cariño y que lo estás recibiendo. No sé qué más decirte.

Al preguntarle sobre la diferencia que existe con la despedida de otros compañeros, si eso supuso para ellos alguna dificultad de algún tipo comenta plantea lo siguiente:

Yo estoy segura de que sí. Me hubiese sentido como muy triste. Muy triste. O sea, el salir del colegio como un día normal y que nadie te diga adiós, es que debe ser... Además, es que incluso con otros compañeros que les ha pasado y se han ido muy desconsolados. E incluso las personas muy allegadas que hemos querido estar con ellos no hemos podido porque teníamos que estar en clase con nuestros alumnos y como no sabes si la dirección te va a llamar la atención si sales o no te va a llamar la atención. Que lo normal es que eso no se había hecho nunca, pues no te atrevías a... o sea, que es que debe de ser muy triste. Muy desconsolador. (...) Duele porque has tenido muchas ilusiones. Toda tu vida ha sido dirigida al colegio y a tus alumnos. Aparte de la familia, pero luego dedicaba más tiempo del día a estar en el cole que en casa.

Al valorar si es positivo este tipo de acto y si ayudase a los compañeros a despedirse de su profesión dice:

Sí, por supuesto que sí. Por supuesto que sí. Que es lo que menos se debería hacer con todos. Que es algo que te llena, que te ayuda. Porque es muy duro dejar tú... es romper con una vida tuya. Es romper y dejarla atrás y es como que... que bueno, que puedes respirar... (...) Es que no da tiempo a ser consciente. Simplemente sientes interiormente una felicidad que es muy difícil de explicar. Es como algo que te llena y algo que te hace sentir feliz y dichosa y contenta de haber volcado tanto, durante tantos años, tu vida en esos niños.

En la misma situación encontramos a Ángela, al preguntarse qué supuso para ella el último día para su jubilación, responde que para ella el último día de trabajo, el día de su jubilación definitiva fue un día de gran emoción y sentimientos: «Yo, de verdad, todavía me siento en el colegio, o sea, es que yo nunca me sentiré fuera del colegio».

Ese último homenaje realizado en el colegio le hizo conectar de una manera más profunda con el mismo, sintiéndose agradecida y equilibrando todo lo que ella había entregado en relación con lo recibido, el último adiós por parte de los niños, compañeros y directores le hizo sentirse reconfortada y acogida por su familia al terminar la jornada que le estaban esperando al finalizar el acto, siente que este gesto realmente es lo que te llena. Comparándose con otros compañeros que se jubilaron sin ningún tipo de ceremonia o acto ritual, plantea lo siguiente:

...compañeros anteriores han tenido la tristeza, porque no es desgracia, es tristeza, de irse como un día cualquiera que te vas a las cinco y dices adiós, hasta mañana. O sea, yo que lo he vivido porque me lo han comentado, incluso alguno lo he presenciado, es muy triste que lleves allí 40 años o treinta y tantos o los que sean y que llegue el día de tu jubilación y terminas a las cinco, coges a la fila, los bajas abajo y sales por la puerta. Y allí no te dice nadie ni hola, ni gracias, ni que te vaya muy bien, ni hasta pronto. ¡Nada! ¿Tú sabes lo que es eso? Es como decir, he estado trabajando yo en un colegio donde se transmiten valores, que hemos estado matándonos porque estos niños salgan con valores, pues eso, de agradecimiento, de reconocimiento, de saber dar gracias y lo siento, ese tipo de cosas que lo hemos trabajado tanto creyéndonoslo y que veas que, a tu alrededor, los que precisamente tendrían que dar ejemplo no lo hacen, eso es muy frustrante. O sea, que ya no es el detalle de que no me hayan dicho adiós, es como que toda tu vida la sientas hueca.

5. DISCUSIÓN

La experiencia de los seis casos analizados ilustra procesos de regulación emocional y conexión social estudiados recientemente en la investigación psicológica del ritual (Hobson et al., 2018). El ritual asociado a un momento de incertidumbre como es el proceso de jubilación y más concretamente, vivir el último día como profesor, cumpliría con la función de regular emocionalmente ese día, para

fortalecer un sentimiento respecto a la comunidad de profesores y alumnos pertenecientes a dicho colegio.

Lo que más destaca al comparar los cuatro primeros casos con los dos segundos es la experiencia tan diferente que sintieron y recuerdan de su último día de trabajo. Para los cuatro primeros, sin ritual, en el mejor de los casos es un día más, nada especial, que incluso no recuerdan muy bien. Un día que se recuerda, eso sí, con cierto nivel de resignación y ambivalencia. Es lo que plantea María con ese «qué nos iban a hacer, adiós y muy buenas». O la idea de Antonio de al menos terminar bien y poder dar clase. O la rotundez de Juan al plantear que rompes y ya está, no hay más que hablar, que recordar, que procesar. En Irene y María se percibe sobre todo cierta sensación de abandono por parte de la institución, de pérdida o vacío incluso. Incluso sabiendo que no iba a haber nada especial, se reconoce una expectativa de que el día es especial, aunque todo el mundo actúe como si no lo sea. Existe ahí una fuerte discrepancia entre la experiencia personal y la experiencia en la institución, en la experiencia de los demás. En esto coinciden con la investigación sobre la vivencia de oposiciones (Iborra et al., 2008) donde el recuerdo del suceso vital era recordado con mucha más precisión si iba acompañado de emociones intensas asociadas no solo con uno mismo, sino también con los demás.

Es lo que ocurre con la experiencia de Julia y Ángela, caracterizada justamente por todo lo contrario. Recuerdan con gran detalle ese último día, muy intenso emocionalmente, tanto que es incluso difícil expresarlo con palabras en el caso de Julia. Ante todo, destaca un fuerte cariño recibido que genera mucha satisfacción y un intenso sentido de reconocimiento, de sentirse acogida y reconocida por la institución. Esto facilita conectar con un sentido de agradecimiento hacia los compañeros, hacia los estudiantes que sería fácil extender hacia ese periodo profesional tan importante. Dicho sentido de agradecimiento facilita incluso, claramente en el caso de Ángela, mantener un sentido de pertenencia con el centro (aunque ya no se siga trabajando en él). El ritual, como plantea Julia, te ayuda a ‘respirar’ en ese tránsito, ayuda a gestionar ese momento de cambio

tan importante, a ser consciente de lo que está ocurriendo y vivirlo con otros. Lo que da como resultado una felicidad intensa, de nuevo, difícil de expresar. La investigación sobre experiencias autotranscendentes (Yaden, 2017) enfatiza igualmente las emociones de gratitud y agradecimiento hacia los demás, unido a cierta sensación de asombro y sorpresa intensa a la hora de poder ir más allá de la experiencia concreta, para transformarla en lo que denominaríamos una situación significativa especial que nos marca y que facilitaría el tránsito de una situación potencialmente estresante (Hobson et al., 2018).

Es por eso que incluso estas dos profesoras que han vivido el ritual son conscientes de lo que se han perdido sus compañeros y compañeras que no tuvieron ocasión de vivenciarlo. El potencial reflexivo del ritual (Grimes, 2014) queda ilustrado cuando estas profesoras que sí tuvieron una ceremonia en su último día de trabajo se sienten agradecidas y privilegiadas, pero al mismo tiempo empatizan más con sus compañeros jubilados sin ritual, comprendiendo la contradicción y paradoja de irse sin experimentar ninguno de los valores fomentados en los estudiantes por parte de la institución, como ser agradecido, y reconocer el trabajo de los demás. Entienden la frustración y el contraste de no experimentarlo justamente ese día. Ese contraste les hace ser más conscientes también de su suerte, lo que a su vez no deja igualmente de generar cierta ambivalencia.

Tras estas experiencias se entiende mejor cuando Byung Chul Han (2020) plantea que «donde no se celebran rituales como dispositivos protectores la vida está totalmente desprotegida» (p. 228). Si no la vida, en este caso lo que queda desprotegida es la experiencia de la transición de jubilarse. La experiencia ritual generada en este colegio podría evidenciar que una jubilación ritualizada puede mejorar la transición de dicha jubilación. Como plantea el mismo autor, los rituales no son actividades exclusivamente individuales, sino al contrario, también permiten generar comunidad, e incluso cohesionar a una comunidad o también, podríamos añadir, señalar todo lo contrario, las contradicciones que pueden aparecer a la hora de construir dicho sentido de comunidad. En este sentido hay ciertas cuestiones que considerar con más detalle.

El ritual propuesto es un ejemplo de ritual personalizado para una situación concreta. No es todavía, al menos en estos ejemplos, un ritual que forme parte de una tradición ya bien establecida. Imaginamos que, de consolidarse su experiencia, podría convertirse en una práctica institucional, un rito de consenso más que un rito diferenciador (Maloney, 2000). Al perder la parte de personalización, de sorpresa, perdería parte de la intensidad emocional asociada al mismo, pero ganaría en profundidad institucional. El ritual sería más institucional que personal, y podría consolidar la expresión de una cultura de centro, la vivencia de unos valores compartidos y vividos con coherencia (Watson-Jones y Legare, 2016). Más que haber vivido un evento no normativo especial y positivo, generativo en cuanto a suponer un ejemplo de cuidado y reconocimiento, en este caso, de las anteriores generaciones, supondría un evento normativo, esperable, que encarnaría los valores de la institución, haciéndolo reconocible como parte de nuestro hogar, como un sitio especial con el que sentirse conectados, con el que es fácil experimentar un sentido de pertenencia incluso unos valores y una institución con la que identificarse. Un ritual de consenso de este tipo enfatizaría la comunidad, y el ritual como acción simbólica representaría los valores y principios compartidos por dicha comunidad, de manera similar a los rituales escolares planteados por Scully y Howell (2008). El ritual vivido por Julia y Ángela, en cambio, enfatiza todavía su experiencia distintiva, creando un contraste con la institución, con la experiencia vivida por otros profesores en el pasado y quién sabe si con la incógnita de cómo se vivirá en el futuro. Enfatiza su experiencia individual y no tanto aún una experiencia institucional más estable, más permanente y menos fugitiva como plantearía Han (2020).

Al menos en este momento, el ritual cumple con su función reflexiva. Coloca a cada participante ante un espejo, para ser más consciente de la experiencia que está viviendo (Iborra et al., 2008). Y esto incluye también a la propia institución, más consciente a su vez de sus paradojas y contradicciones (Imber-Black et al., 2006). Recuerda la concepción de Gluckman (1962) que entendía el ritual

como una oportunidad de visibilizar y resolver conflictos sociales complejos, como plantea en esta conocida cita:

la ritualización de las relaciones sociales se propone reducir las indeterminaciones y ambigüedades de los procesos sociales (...) Pero al posibilitar la reflexión y la crítica a veces no sólo no las reduce u oculta, las descubre, establece condiciones para el cambio. (p. 202)

En este sentido esta experiencia ritual puede convertirse en una excelente herramienta reflexiva para fomentar un cambio positivo en esa institución educativa, representando un contexto más generativo, facilitando un puente intergeneracional entre los que se van y los que se quedan.

La experiencia vivida por las profesoras que participaron en el ritual fomentó ante todo un fuerte sentido de reconocimiento mutuo. Igualmente, por consolidar un contexto generativo sancionando prácticas valiosas para la comunidad. Al igual que lo planteado en otras investigaciones con otros rituales como son bodas y oposiciones (Iborra, 2003; Iborra et al., 2008) esta experiencia ritual facilita una transición vital facilitando una mayor conciencia de la experiencia que se está viviendo, que va a dar lugar a un cambio de identidad personal (de profesor-profesional a profesor-jubilado). El ritual actúa como un marcador de contexto (Kádár y House, 2020) que amplifica la conciencia de los participantes gracias a la intensidad emocional vivida tal y como son la sorpresa, la felicidad, la ambivalencia, el agradecimiento y el reconocimiento. Esa intensidad emocional que podríamos denominar numinosa, proporciona una cualidad experiencial especial al ritual, distinguiéndolo de cualquier otra actividad cotidiana (Yaden, 2017).

6. CONCLUSIONES

La experiencia de estos seis profesores, procedentes de una investigación más amplia sobre procesos de generatividad e integridad vividos en la jubilación docente (Domínguez, 2018) muestra el potencial del ritual a la hora facilitar transiciones del desarrollo,

desde una perspectiva individual pero también institucional. Comparando las personas que no habían experimentado el rito de paso con aquellas que sí pudieron realizarlo, pudimos comprobar como este hecho les sirvió para facilitar este momento de transición, porque concluyeron con la sensación de haber hecho lo que tenían que hacer sintiéndose reconocidos socialmente. Emociones tales como el agradecimiento y el reconocimiento facilitaron el tránsito de este último día simbólico, al contrario de los profesores que no vivieron un ritual que les hubiera podido ayudar a expresar y gestionar posibles emociones ambivalentes propias de un cambio de etapa como es una jubilación. Los rituales pueden formar parte de un contexto generativo que contribuya a integrar la comunidad de profesores, trabajadores y alumnos de un centro educativo. Pero para ello es importante que forme parte de una tradición, en vez de ser meras prácticas puntuales, integrando partes abiertas e idiosincrásicas con partes más cerradas propias de la tradición del centro donde se representan y al que representan.

Dedicado a la memoria de Luis Alfredo Espinoza Quintana, inspirador de gran parte de nuestro trabajo sobre rituales y educación.

REFERENCIAS

- Arslan, Y. y Sarıdede, U. (2012). Pre-service teachers' perceptions about rituals in education and rituals' functions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 1175-1182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.612>
- Bell, C. (1997). *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press.
- Bernstein, B., Elvin, H., y Peters, R. (1966). Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 251 (772), 429-436. <https://doi.org/10.1098/rstb.1966.0029>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Domínguez, S. (2018). *La jubilación en la profesión docente como transición evolutiva: estudio de casos desde una perspectiva narrativa* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Alcalá.
- Erikson, E. (1966). Ontogeny of Ritualization in Man. In S. Schlein (Ed.), *A Way of Looking at Things: Selected Papers, 1930-1980*. W. W. Norton

- Gluckman, M. (1962). Les Rites de Passage. En M. Gluckman (Ed.), *Essays on the ritual of social relations* (pp. 26-29). Manchester University Press.
- Grimes, R. (1990). *Ritual Criticism: Case Studies in Its Practice, Essays on Its Theory*. University of South Carolina Press.
- Grimes, R. L. (2000). *Deeply into the bone: Re-inventing rites of passage* (Vol. 1). University of California Press.
- Grimes, R. (2006) *Rite out of place: ritual, media, and the arts*. Oxford University Press.
- Grimes, R. (2014). *The craft of ritual studies*. Oxford University Press
- Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales: una topología del presente*. Herder.
- Hobson, N. M., Schroeder, J., Risen, J. L., Xygalatas, D., y Inzlicht, M. (2018). The Psychology of Rituals: An Integrative Review and Process-Based Framework. *Personality and Social Psychology Review*, 22(3), 260–284. <https://doi.org/10.1177/1088868317734944>
- Hodge, K. y Sharp, L. (2016). Case Studies. En B. Smith, y A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in sport and exercise* (pp. 62-74). Routledge.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (2011). Animating interview narratives. *Qualitative research*, 3, 149-167.
- Iborra, A. (2003). *Rituales y tareas del desarrollo: Cambios generacionales y repercusiones sobre la madurez personal* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Valencia.
- Iborra, A. (2010). Más allá de la celebración. En V. Saldías (Ed.), *Primer seminario: Pedagogía del rito* (pp. 9-40). Universidad Central.
- Iborra, A., Zacarés, J.J. y Serra, E. (2008). Cambios de Identidad asociados a la vivencia de una transición ritualizada: aprobar una oposición. *Estudios de Psicología*, 29, 301-318. <https://doi.org/10.1174/021093908786145386>
- Imber-Black, E., Roberts, J. y Whiting, R. (2006). *Rituales terapéuticos y ritos en la familia*. Gedisa.
- Kádár, D. y House, J. (2020). Ritual frames: A contrastive pragmatic approach. *Pragmatics*, 30(1), 142-168.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. y Zilber, T. (1998). Narrative research: Reading, analysis, and interpretation. *Applied Social Research Methods Series*, 47. Sage Publications.
- Maloney, C. (2000). The role of ritual in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 143-150. <https://doi.org/10.1007/BF02694227>
- Miles, M. y Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis (second edition)*. Sage Publications.

- Newberg, A. (2001). Putting the mystical mind together. *Zygon*, 36(3), 501-507. <https://doi.org/10.1111/0591-2385.00377>
- Rappaport, R. (1999). *Ritual and religion in the making of humanity*. Cambridge University Press.
- Sandoval-Obando, E. y Zacarés, J. (2020). Generatividad y desarrollo adulto. En E. Sandoval, E. Serra y O. García (Eds.), *Nuevas miradas en Psicología del ciclo vital* (pp. 189-218). RIL Editores.
- Sandoval-Obando, E. (2020). Caracterizando la identidad narrativa en educadores rurales chilenos: una propuesta de investigación. En E. Sandoval, E. Serra y O. García (Eds.), *Nuevas miradas en Psicología del ciclo vital* (pp.273-298). RIL Editores.
- Scully, P. y Howell, J. (2008). Using rituals and traditions to create classroom community for children, teachers, and parents. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 261-266. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0279-7>
- Watson-Jones, R. y Legare, C. (2016). The social functions of group rituals. *Current Directions in Psychological Science*, 25(1), 42-46. <https://doi.org/10.1177/0963721415618486>
- Yaden, D. Haidt, J. Hood R., Vago, D. y Newberg, A. (2017). The varieties of self-transcendent experience. *Review of General Psychology*, 21(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.1037/gpr0000102>
- Yuen, J. (2008). The moon in foreign countries is particularly round and bright—narratives of Chinese immigrant women in the UK. *British Association for International and Comparative Education*, 38(3), 295-306.
- Zacarés, J., Ruiz, J. y Amer, E. (2002). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. En M.I. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente y J.A. Julve (Comps.), *Psicología y Formación del Profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 611-625). Psicoex.

PARTE IV

GENERATIVIDAD Y ENVEJECIMIENTO

CAPÍTULO I I

SENTIDO DE LA VIDA Y GENERATIVIDAD EN PERSONAS MAYORES

María Salvadora Ramírez Jiménez¹

RESUMEN

Los objetivos generativos se vuelven más importantes con la edad, por lo que la generatividad es una evidencia del proceso de envejecimiento exitoso y un elemento vital de la revisión de la vida de las personas adultas mayores. La generatividad, siendo una de las fuertes motivaciones del ser humano, es una forma a través de la cual las personas adquieren significado en sus vidas, ya que la misma da a los individuos un sentido de propósito y pertenencia como forma de inmortalidad simbólica, pero para esto es necesario que la persona adulta mayor continúe viviendo una experiencia de «devenir personal» (de progresión, de adelanto, de autosuperación y autotranscendencia), al igual como lo hacía en las etapas anteriores de

¹ Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: mstrj23@gmail.com

su vida; es decir, ir más allá del envejecimiento activo, potenciando una «vejez fértil», que resuelva el dilema de vivir «el aquí y ahora» versus plantearse un proyecto de vida personal en esta edad, que genere felicidad y contrarreste la soledad forzada. La persona adulta mayor continúa en la formación de su persona a través de tres tareas esenciales: conocerse, ubicarse y proyectarse, por lo que es necesario abordar cuatro motivaciones existenciales fundamentales: «Yo soy pero, ¿puedo ser?», «Yo estoy vivo pero, ¿me gusta vivir?», «Yo existo pero, ¿me permito ser plenamente como yo soy? o ¿Tengo permitido ser como soy?» y «Yo existo pero, ¿para qué es bueno que yo exista?»; además se ha de considerar como otro aspecto clave la fe en el ser humano que motiva aún más el perseguir metas generativas, lo que conlleva un mayor y más profundo significado de la vida y de la propia vida.

Palabras clave: fe en el ser humano, felicidad, generatividad, sentido de la vida, vejez fértil.

I. INTRODUCCIÓN

Cuando me detengo en la descripción de la octava etapa de Erikson siento la frase «etapa final» resonar en cada descripción de esta, es una etapa en donde las personas reflexionan sobre lo que han hecho, integran lo vivido, aceptan las pérdidas y lo que ya no podrán hacer... Pero ¿y el aquí y ahora? O aún más, ¿y el futuro? ¿Será que no se puede reflexionar sobre lo que se hace y se hará? ¿No es posible generar y no solo integrar? ¿Será posible tener nuevos vínculos afectuosos y significativos, y es posible plantearse metas o alcanzar sueños? ¿Por qué vivir esta etapa como si fuera un cierre y no como un continuo? ¿No será mejor vivir sin tener que hacer inventario de la vida y archivarla como si fuera un caso cerrado, y más bien seguir viviendo como si no hubiera muerte o a pesar de la muerte, aunque quede inconclusa, porque cuál vida se concluye en esta experiencia humana?

Yo creo en la «vejez fértil» y este capítulo es un esfuerzo por hacer ver que la vida sigue siendo tan vital en la vejez como en las demás etapas del ser humano, y que las personas mayores son seres fértiles, con aún muchas preguntas por responder y mucha sabiduría que dar, con todas las mismas necesidades a flor de piel que los han acompañado en las otras edades. Preguntarse en la vejez por el sentido de la propia vida es tan válido como en cualquier otra etapa, porque cada etapa trae sus propias encrucijadas y este posicionamiento debe refrescarse o actualizarse en cada una de ellas. Por este motivo, en el primer apartado se plantea la importancia del sentido de la propia historia, porque no se puede ser generativo sin tener esto claro y sin tener conocimiento sobre «el sentido de la vida en mi vejez o de mi vejez», que solo es posible descubrir a través de la contemplación, la acción y una actitud optimista.

En el segundo apartado se constata que gracias al aumento de la esperanza de vida las personas mayores han cambiado sus roles de consumidores de recursos a proveedores de recursos, y en este sentido la generatividad es vital en la edad adulta avanzada y no solo en la edad adulta, ya que gran parte de la desesperación de las personas mayores es una sensación continua de estancamiento y las personas mayores pueden y necesitan mantener una función generativa porque es necesaria para seguir realmente vivos. Por otra parte, el participar en actividades generativas durante la edad adulta avanzada es una forma a través de la cual las personas mayores adquieren significado en sus vidas, porque la tesis principal de este capítulo es defender que lo fundamental en la vejez es que sea vivenciada positivamente, es decir, que la persona continúe viviendo una experiencia de «devenir personal» al igual que lo hacía en sus etapas anteriores, sabiendo que la vejez es progresión, adelanto, autosuperación y autotrascendencia, teniendo como persona mayor su propio sentido y un compromiso continuo con la vida, y esto es lo que se desarrolla en el tercer apartado.

Hay que tener presente que las metas son efectivas para proporcionar a las personas una dirección en la vida y para las personas mayores son parte integral del bienestar. En este sentido, en el cuarto

apartado se aborda una situación muy lamentable y es como la «vejez fértil» se ve perjudicada por la pérdida de estatus de las personas mayores en muchas sociedades, en donde sus esfuerzos pueden ser desechados o criticados, por lo que la percepción de respeto de las demás edades es fundamental para que las personas mayores conserven su yo generativo. Igualmente es relevante la creencia o la fe en el ser humano que es necesaria para que se dé una relación entre los objetivos generativos y el significado de la vida, derivándose de esta manera efectos beneficiosos en las personas mayores.

En el último apartado, propondré la importancia de atender motivaciones existenciales y los rasgos del sentido de la vida en la vejez, algo necesario para conectar con el sentido de la etapa, para «actualizar» o «reajustar» el propósito de la propia vida y, por ende, para lograr ser personas adultas mayores generativas, trascendiendo las actitudes negativas de las demás personas y las limitaciones bio-psico-socio-culturales. De esta manera serían capaces de preparar el «guion básico» de su existencia, como defendía Erikson (1970), y por ende de transformar relaciones, reorganizar su ámbito laboral, afrontar adversidades y reconstruir su esquema de valores, agregando nuevos objetivos, metas y creencias, generando el pensamiento que sus acciones son valiosas, que contribuyen con el cambio y que se esforzaron por conseguir sus objetivos.

2. EL SENTIDO DE LA PROPIA HISTORIA

Como indica Aras (2020), la vida está llena de incertidumbre y «estar en el mundo» es una situación que provoca ansiedad (por la soledad, la mortalidad y la pérdida), por lo que el ser humano cuestiona la vida misma, buscando un sentido y su propio lugar en el mundo (Yeniçeri, 2013); sin embargo, el punto es cuestionar el sentido de la propia vida, en lugar de preguntar cuál es el sentido de la vida (Frankl, 1994).

La logoterapia de Viktor Frankl se ha ocupado del sentido de la vida y de los aspectos sanos de la persona enferma (Oro, 2009). El significado de la vida se define como el sentido y el significado que

se siente con respecto a la naturaleza del propio ser y a la existencia (Steger et al., 2006). Este sentido de la vida se puede descubrir, según Frankl (1994), a través de tres medios:

- Trabajar, crear o producir, lo cual brinda un propósito en la vida e incrementa la satisfacción con la vida.
- Experimentar algo bueno, apreciar la belleza o amar a una persona con su singularidad.
- Desarrollar una actitud frente a los dolores inevitables de la vida, logrando que el dolor se vuelva significativo, se deja de sufrir y se obtiene la paz interior.

Una vida con sentido es la que llega a ser parte de algo más elevado que nosotros y entre más elevado sea ese algo más sentido tendrá la existencia (Seligman, 2004). Frankl (1994) considera que el ser humano tiene tres dimensiones (Längle, 2000), sintetizadas en la Figura 1.

FIGURA 1. DIMENSIONES DEL SER HUMANO SEGÚN VIKTOR FRANKL.



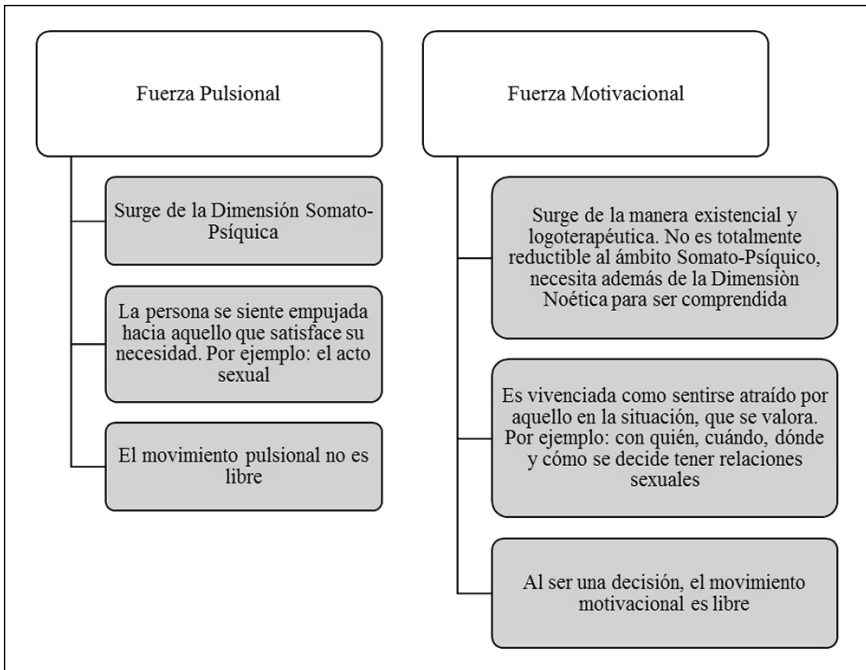
Nota. Construida por la autora a partir de Längle (2000).

La dimensión espiritual, según Frankl (1994), es el medio principal que tiene el ser humano para lograr integrar las experiencias dañinas de la existencia y construir una vida psicológicamente sana, por lo que en un proceso psicoterapéutico preventivo o de atención que integra dicha dimensión, el alta se da o el objetivo se cumple

cuando la persona atendida es capaz desde su ámbito espiritual de elevarse por encima de la situación dañina concreta y decidirse por la vida pese a todo y con todo. Para lo anterior, es importante encontrarle sentido a la situación concreta y a la propia existencia, es decir, que el descubrimiento del sentido debería ser el núcleo central de toda intervención psicológica, ya que el vacío existencial es la principal raíz de muchos trastornos mentales (Gengler, 2009).

Además, como indica Frankl (1994), el impulso a buscar un sentido es la fuerza primaria y más poderosa para motivar y guiar la conducta de las personas. La fuerza motivacional es necesaria para ser generativos en la vejez, pero para entender qué es la fuerza motivacional es necesario conocer qué es la fuerza pulsional, según se muestra en la Figura 2.

FIGURA 2. LA FUERZA PULSIONAL Y LA FUERZA MOTIVACIONAL



Nota. Construida por la autora a partir de Gengler (2009).

Según Frankl (1994), la búsqueda de significado o la sensación de falta de significado no es patológica si es parte de los esfuerzos de la persona por encontrar significado (Glaw et al., 2017), pero si este sinsentido se prolonga puede crear un sentimiento conocido como «vacío existencial», que se caracteriza por sentimientos de aburrimiento, vacío y apatía, asociándose a varios problemas psicológicos como la depresión, la desesperanza, la ansiedad, la ideación suicida, los problemas de adicción, la agresión, la pérdida de la voluntad de vivir y niveles muy bajos de satisfacción con la vida, calidad de vida y felicidad (Aras, 2020). Por otra parte, Yalom (2010) menciona cuatro preocupaciones que son esenciales en la vida: la muerte, la libertad, el aislamiento y la carencia de un sentido vital, y pensó que afrontar de forma ineficaz estas ansiedades es la razón de la psicopatología. Por el contrario, el constructo «significado de la vida» tiene evidencias empíricas que lo asocian con rasgos positivos, crecimiento personal, fortalezas psicológicas y especialmente con el bienestar psicológico (Aras, 2020; Peterson y Park, 2014; Ryan y Deci, 2001).

3. REIVINDICAR LA GENERATIVIDAD EN LA VEJEZ

Hofer et al. (2014) mencionan que la generatividad es la preocupación por establecer y guiar a la próxima generación, es decir, las personas generativas tienen la intención de transmitir conocimientos y experiencias a sus jóvenes para ayudarlos a desarrollarse y prosperar (Erikson, 1970). Sin embargo, como informa Aras (2020), la generatividad es un tema que se ha empezado a abordar recientemente, por lo que es escaso en la literatura gerontológica a pesar de que es un fenómeno cada vez más notorio en la vejez, porque los seres humanos están motivados a trascender el yo mortal dejando un legado por medio de la construcción de un mundo mejor (Erikson et al., 1986). Además, la mayoría de los estudios han sido realizados con adultos menores de 70 años (Schoklitsch y Baumann, 2012).

Pocos estudios han examinado el impacto de la generatividad en el desarrollo humano en la vejez (Hofer et al., 2014), pese a que con el aumento de la esperanza de vida hay que prestar más atención

a los deseos de las personas mayores de ser útiles y a la necesidad de la inmortalidad simbólica, ya que esto genera que aumenten sus contribuciones productivas tanto para ellos mismos como para la sociedad, cambiando sus roles de consumidores de recursos a proveedores de recursos (Kruse y Schmitt, 2012; Villar, 2012).

Una persona generativa se esfuerza por soportar, nutrir y guiar a la próxima generación a través de la utilización de lo adquirido o desarrollado previamente (Ehlman y Ligon, 2012), por lo que, el concepto de generatividad está estrechamente relacionado con la productividad, la creatividad y el altruismo, pero no se explica completamente por estos constructos (Schoklitsch y Baumann, 2012). Está motivada por necesidades de orden superior, como lograr la integridad del ego junto con la creencia en la bondad, valor y progreso del ser humano, lo que supone mostrar esperanza en la mejora de la humanidad y en las generaciones futuras (Zacarés y Serra, 2011), por lo que, un adulto generativo pasa de una actitud egocéntrica a una orientación centrada en el otro (Slater, 2003). McAdams y de St. Aubin (1992), reformularon el modelo de generatividad relacionando la persona al mundo social, ya que la generatividad es motivada por demandas culturales como por necesidades internas, y cuenta con siete facetas psicosociales:

1. Deseo interior.
2. Demandas culturales.
3. Preocupación consciente por las generaciones más jóvenes.
4. Fe en la bondad de la especie.
5. Compromiso de asumir la responsabilidad.
6. Acciones generativas.
7. Narrativas generativas.

Dichos autores cuestionan la visión de Erikson de la generatividad como una etapa secuencial estricta de la edad adulta, porque es un proceso dinámico de por vida, ya que es una tarea de desarrollo independientemente de la edad. Aunque la generatividad se considera una tarea evolutiva crítica para el desarrollo de la mediana edad,

también es un elemento importante en la vida más allá de la mediana edad, debido a sus contribuciones al envejecimiento exitoso (Cheng, 2009; Villar, 2012; Villar y Serrat, 2021), ya que por ejemplo la abuelidad da una segunda oportunidad para lograr la generatividad (McAdams y de St. Aubin, 1992).

La generatividad tiene un papel más importante a desempeñar en la vejez porque gran parte de la desesperación de las personas mayores es una sensación continua de estancamiento (Erikson, 2000) y porque las investigaciones sugieren que la generatividad es el factor más importante para lograr la integridad del ego, por lo que el desarrollo de la generatividad puede continuar hasta la vejez (Aras, 2020). Las personas mayores pueden y necesitan mantener una función generativa porque es necesaria para seguir realmente vivos (Erikson, 2000).

4. LA GENERATIVIDAD, UNA FUENTE DE SIGNIFICADO EN LA VEJEZ

Una vida productiva en la vejez es un componente clave del envejecimiento exitoso y del bienestar psicológico (Gruenewald et al., 2012; Villar y Serrat, 2021). Para Rowe y Kahn (1998), el envejecimiento exitoso posee tres componentes:

- Minimizar el riesgo de enfermedad y discapacidad.
- Mantener la función física y mental.
- Compromiso continuo con la vida. Consiste en el cultivo de las relaciones sociales y la productividad.

Pese a lo anterior, Cheng (2009) afirma que la principal tarea psicosocial que se debe resolver en la vejez es la integridad del ego frente a la desesperación. La integridad del ego se logra aceptando como han resultado las cosas y encontrando orden y significado en la vida. También es el resultado acumulativo de las siete etapas anteriores, ya que la resolución satisfactoria de las tareas psicosociales anteriores, entre estas la de generatividad frente al estancamiento en

la mediana edad, constituye la base de un sentimiento de plenitud y coherencia en la vejez.

De igual manera, De Barbieri (2005) indica cuando habla del sentido de la vida en la edad adulta avanzada, que la resolución del conflicto entre la integridad y la desesperanza se da con la consolidación del sentido del yo y en aceptar por completo la historia única e inalterable, lo cual es importante para hacer un balance, ya que todo el tiempo vivido y bien vivido mantiene su significación total, por lo que es importante invocar el obrar humano responsable y comprometido a lo largo de la existencia. Sin embargo, lo fundamental en la vejez es que sea vivenciada positivamente, es decir, que la persona continúe viviendo una experiencia de «devenir personal» al igual que lo hacía en sus etapas anteriores, la vejez también es progresión, adelanto, autosuperación y autotrascendencia.

La edad adquiere un sentido dinámicamente positivo como el avance hacia algo siempre original e inédito: el sentido propio de cada etapa de la vida. Lo anterior no quiere decir que el que más años ha vivido es siempre más persona, ya que, en la realización del proyecto total en cuanto persona, lo importante es la madurez entendida como plenitud integrada de cada etapa de la vida (Tamer, 1993 en De Barbieri, 2005). Es decir, la vejez no es una etapa en la que se debe llegar habiendo encontrado el último orden y significado en la vida, sino que la vejez tiene su propio sentido de la vida, se puede integrar el sentido de la vida con el que se llega a la vejez, pero esto no quiere decir que la búsqueda o la actualización de este sentido de la vida haya finalizado porque en cada etapa la vida hace preguntas.

McAdams y de St. Aubin (1992) argumentan que las personas adultas mayores definen sus identidades a través de una historia de vida que dota de unidad, propósito y significado sus propias vidas. Esta historia de vida coherente, llamada guion de generatividad, incluye lo que han hecho y producido en el pasado, además de las acciones generativas actuales (Kruse y Schmitt, 2012). Además, las preocupaciones y comportamientos generativos en las personas adultas mayores también pueden proporcionarles oportunidades para

restaurar la generatividad relacionada con problemas no resueltos previamente (Schoklitsch y Baumann, 2012).

Hofer et al. (2014) señalan que apenas se ha realizado investigación científica sobre la relación de la generatividad y el sentido de la vida en personas adultas mayores. En su estudio dichos autores evidenciaron una correlación significativa entre la generatividad y el sentido de la vida, y entre la generatividad y el bienestar personal de las personas adultas mayores de cuatro culturas diferentes (cameruneses, alemanes, checos y chinos de Hong Kong). Por su parte, Pedersen et al. (2018) demostraron que la generatividad es el factor que más fuertemente se relaciona con 26 fuentes de sentido.

En síntesis, como explica Aras (2020), la resolución satisfactoria de la tarea de generatividad frente a estancamiento es crucial para lograr la integridad del ego, ya que se asocia a sentimientos de orden, significado y visión coherente de la propia vida, relacionándose con resultados positivos de salud mental y contrarrestando de esta manera la desesperanza. En este sentido, la participación en actividades generativas durante la edad adulta avanzada es una forma a través de la cual las personas mayores adquieren significado en sus vidas, ya que les brinda a las personas mayores la posibilidad de seguir perteneciendo y sentirse partícipes de la sociedad (Ercoli y Sandoval-Obando, 2021; Sandoval et al., 2021), pudiendo generar frutos y un legado que le permitirá seguir viviendo, aunque su cuerpo haya muerto. Por el contrario, cuando se experimenta el estancamiento se produce la incapacidad para encontrar una forma significativa de expresarse, hacer y aceptar la propia vida (Erikson, 2000).

5. GENERATIVIDAD EN LA VEJEZ: LA IMPORTANCIA DEL RESPETO PERCIBIDO Y DE LA CREENCIA EN LA BONDAD, VALOR Y PROGRESO DEL SER HUMANO

Un ciclo vital individual no puede entenderse adecuadamente al margen del contexto social en el que se produce (Erikson, 2000), por ejemplo, el retraso del matrimonio y de la edad fértil, el aumento de la longevidad y la mejora de la atención sanitaria generan que las personas adultas mayores pasen más años con sus nietos y bisnietos

(Cheng, 2009). Además, se promueve la imagen de un envejecimiento activo y se animan a las personas adultas mayores a participar de forma social, por ejemplo, trabajando como voluntarios (United Nations, 2002), por lo que la generatividad en la vejez se extiende a menudo más allá de la familia, hacia personas no relacionadas y al compromiso cívico (Rossi, 2001).

Para ser generativo se necesita la convicción de que el esfuerzo generativo vale la pena, que aquellos destinados a recibir los esfuerzos generativos agradecen este aporte (McAdams, 2000). Cheng (2009) evidencia que la relación entre la acción generativa y el bienestar está mediada por el grado en que las acciones de las personas son valoradas y respetadas por los demás. La percepción de respeto por las acciones de la persona tiene el efecto de promover un mayor desarrollo de la generatividad, mientras que una percepción de falta de respeto llevaría a la desvinculación de los objetivos generativos. Cuando las personas más jóvenes son percibidas como receptivas y respetuosas, es más probable que el yo generativo se mantenga en la vejez.

Las sociedades modernas se transforman debido a las cambiantes normas culturales y las fuerzas sociales que amplían la brecha entre las generaciones mayores y las más jóvenes en términos de conocimientos, habilidades, valores, estilos de vida y recursos financieros, devaluándose muchas veces las contribuciones de las personas adultas mayores a las sociedades (Cheng, 2009).

Este autor revela que en muchas sociedades la disparidad en el nivel educativo entre generaciones contribuye a la pérdida de estatus de las personas adultas mayores. Los intentos de ayudar pueden ser desechados o incluso criticados, por lo que para evitar el conflicto y preservar la armonía las personas adultas mayores adoptan roles generacionales más pasivos y menores, como esperar la invitación para ofrecer ayuda, limitarse a las tareas rutinarias del hogar o a transmitir códigos morales y de comportamiento, principalmente compartiendo historias de carácter como una forma de crear una influencia más duradera.

Las personas adultas mayores suelen ser criticadas por sus actos generativos dentro de la familia (Cheng et al., 2008; Cheng y Chan, 2006). La mayoría de las personas adultas mayores parecen ver más oportunidades para la participación generativa fuera de la familia que dentro de ella, sintiendo más respeto por parte de los profesionales, los vecinos y las personas a las que sirven que por parte de los hijos y los nietos (Cheng, 2009).

Por otra parte, McAdams y de St. Aubin (1992) indican que sin la creencia en la especie a la gente le resulta difícil comprometerse con objetivos generativos, los cuales son estimulados por la preocupación generativa, es decir, por la preocupación de cómo van a desarrollarse las siguientes generaciones. La preocupación generativa denota una voluntad general de ayudar a las generaciones más jóvenes a prosperar. Esta voluntad general de volverse generativo se traduce luego en objetivos generativos más específicos (Hofer et al., 2014).

Cuando la creencia en la especie está presente, la preocupación generativa se traduce fácilmente en metas generativas, pero su ausencia reduce la medida en la que la preocupación generativa da como resultado metas generativas (Hofer et al., 2014). La preocupación generativa promueve la satisfacción con la vida (Hofer et al., 2008) y el propósito en la vida (Busch y Hofer, 2012); es decir, ya se ha demostrado que la preocupación generativa está asociada con el significado de la vida, y por lo general las metas proporcionan significado y propósito a la vida de las personas, ya que son componentes esenciales porque contribuyen al proceso por el cual las personas interpretan sus vidas como significativas y valiosas (Emmons, 2003). Sin embargo, lo anterior depende de la creencia en la especie, ya que el significado de la vida se resiente cuando las actitudes maquiavélicas compiten con las metas generativas (Hofer et al., 2014).

El maquiavelismo es un sustituto de la creencia en la especie (Busch y Hofer, 2012). El maquiavelismo es un rasgo de la personalidad que combina una visión fría y manipuladora de los demás y una postura moral cínica para que se seleccione un comportamiento que permita una satisfacción máxima de las intenciones del maquiavélico (Hofer et al., 2014). McCroskey (1999) demostró que las personas

con alto nivel de maquiavelismo tienen poco interés en contribuir a la sociedad; además, si muestran un comportamiento prosocial debe ser público para ganar prestigio y reconocimiento (Bereczkei et al., 2010). La perspectiva maquiavélica cínica y egocéntrica es incompatible con la esperanza en el avance y el mejoramiento de la vida humana en las generaciones venideras, característica de la creencia en la especie (McAdams y de St. Aubin, 1992).

En síntesis, una actitud positiva hacia la generatividad contribuye al significado de la vida al generar metas generativas. Las metas son efectivas para proporcionar a las personas una dirección en la vida y para las personas mayores son parte integral del bienestar (Ramírez y Serra, 2020). La creencia en la especie modera la asociación entre los objetivos generativos y el significado de la vida. Los individuos con poca fe en la especie no se benefician de la búsqueda de objetivos generativos en términos de significado en la vida (Hofer et al., 2014). El no tener fe en el ser humano no disminuye las metas generativas, pero sí se reducen los efectos beneficiosos que generalmente conlleva la búsqueda de metas generativas (Hofer et al., 2014); por lo que, la verdadera generatividad con todos sus efectos beneficiosos solo puede lograrse cuando se tiene fe en el ser humano (Erikson, 1970).

6. LAS MOTIVACIONES EXISTENCIALES Y LOS RASGOS DEL SENTIDO DE LA VIDA, INGREDIENTES CLAVE PARA LA GENERATIVIDAD

La búsqueda de sentido es un proceso intrapersonal que conlleva libertad y responsabilidad, ya que contempla como componente central el «vivir con decisión», es decir, estar decididos a lograr algo, a superar todo obstáculo y a luchar por lo que deseamos en cada momento, teniendo claro los propósitos vitales en cada etapa de la vida y la «actitud resiliente» (fuerte y positiva) para encontrar un sentido de la vida más elevado, profundo y esperanzador. En esta dirección, Längle (2000), citado por Gengler (2009), plantea cuatro motivaciones existenciales fundamentales del ser humano, las cuales

tienen un orden secuencial y el abordaje de cada una es más fácil si la motivación precedente está conseguida.

Atender dichas motivaciones en la vejez es válido, necesario y beneficioso para conectar con el sentido de la etapa, para «actualizar» o «reajustar» el propósito de la propia vida y por ende, para lograr ser personas adultas mayores generativas, trascendiendo las actitudes negativas de las demás personas y las limitaciones bio-psico-socio-culturales, para de esta manera visibilizar que no son una decadencia, por el contrario, tienen ante sí una etapa (una de las más largas por cierto) para ser vivida a plenitud y para aportar a un mundo que suele no mirar con optimismo a la vejez. Las cuatro motivaciones mencionadas se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1. LAS MOTIVACIONES EXISTENCIALES FUNDAMENTALES DEL SER HUMANO

Motivación Fundamental	Dilema existencial	Pregunta existencial	Lo que surge
<i>Primera</i>	«Yo soy, ¿puedo ser?»	«Si todo aquello en que confío desaparece, entonces ¿qué me sostiene?»	El fondo del ser (esencia trascendental)
<i>Segunda</i>	«Yo estoy vivo, pero, ¿me gusta vivir?»	¿Cómo es para mí, muy personalmente, eso de estar vivo?»	Concepción analítico existencial (relación con la vida y el valor de la vida)
<i>Tercera</i>	«Yo existo, pero, ¿me permito ser plenamente como yo soy?» o «¿tengo permitido ser como yo soy?»	«Si yo por un momento fuese totalmente libre, entonces, ¿qué haría con mi libertad? Y si tal libertad existiera, entonces «¿cómo sería una tal libertad?»	Sentimiento de autoestima (ser reconocido y valorado por los otros y por sí mismo)
<i>Cuarta</i>	«Yo existo, pero, ¿para qué es bueno que yo exista?»	«Durante las próximas semanas, ¿cuál es la pregunta más importante de mi vida?»	Giro existencial (dejarse interpelar por la situación)

Nota. Construida por la autora a partir de Gengler (2009).

Las personas adultas mayores que valoran lo que hacen en su comunidad, trabajo, familia y en otros ámbitos, tienen un sentido de logros alcanzados y por ende una gran satisfacción, lo que les hace sentirse dignos, valiosos, humanos y con un profundo significado como seres humanos únicos (Moieni et al., 2020). Como indica Erikson (2000), las personas que consiguen aclarar el sentido de la vida son capaces de preparar el «guion básico» de su existencia, de transformar relaciones, reorganizar su ámbito laboral, afrontar adversidades y reconstruir su esquema de valores, agregando nuevos objetivos, metas y creencias. Por el contrario, los que no consiguen clarificar su propósito de vida durante estos últimos años se sentirán desesperados, desanimados y expresarán miedo a morir.

En el proceso de convertirse en persona, que está demás decir que continúa en la etapa de la vejez, hay tres tareas esenciales que se manifiestan de manera diferente en sus distintas etapas, las cuales son mencionadas por De Barbieri (2005):

- *Conocerse*: hace referencia a la propia interioridad y es una tarea inacabable al intentar acceder a un dato cada vez más preciso y profundo ante la pregunta: ¿quién soy?
- *Ubicarse en el mundo*: cubrir un espacio y asumir una posición a partir del conocimiento realista de sí mismo.
- *Proyectarse*: movilizarse en una línea directriz de vida ante la pregunta: ¿hacia dónde quiero y puedo llegar?

Como ya se ha visto, el significado que se da a la vida cambia según las diversas etapas que se van superando. Las personas pueden encontrar su sentido de la vida independientemente del sexo, la edad, el cociente intelectual, el nivel de educación, el contexto social y si son creyentes o no (Noblejas, 2000), pero existen rasgos o propiedades, mencionados en Jiménez-Segura y Arguedas-Negrini (2004), que posibilitan el encuentro o la manifestación del sentido de la vida y que deberían contemplarse para el despliegue de la generatividad en las personas adultas mayores, es decir, para llegar a ser personas adultas mayores generativas. Estos rasgos facilitadores son los siguientes:

1. *Intereses especiales*: son aquellas preferencias que se expresan a través de las actividades que la persona realiza durante su tiempo libre. Las personas que se pueden dedicar a sus «pasatiempos» expresan sentirse más satisfechas. Los intereses especiales tienen un carácter motivador y reforzante. El cultivo de los intereses tiene importancia durante todas las etapas del ciclo vital, en especial cuando se tiene el reto de enfrentar situaciones desfavorables (Díaz et al., 2015).
2. *Metas*: son aquellos fines que se persiguen a través de actividades específicas de cualquier tipo, que dan sentido y dirección a las acciones, incrementando el rendimiento. Las personas con metas organizan sus actividades según lo que se han propuesto y su cumplimiento. Las metas en sí no son lo más relevante, sino que las personas se involucren en actividades e inviertan esfuerzos en el proceso, a pesar de lo laboriosa o difícil que ésta sea. Cualquier meta puede dar sentido a la vida, siempre que haya objetivos claros, pasos para la acción e implicación (Díaz et al., 2015; Salto-Aleman et al., 2017).
3. *Motivación para el logro*: es una motivación orientada al éxito, diferente a la motivación orientada hacia el temor al fracaso. Es el deseo de obtener éxito con una visión realista de las posibilidades. La motivación para el logro se consigue cuando se destacan las fortalezas, los talentos y las capacidades de las personas, definiendo sus identidades alrededor de estas y desarrollando un sentido de dominio. Las personas mayores con este rasgo logran tener un propósito en la vida porque piensan que sus acciones son valiosas, que contribuyen con el cambio y se esfuerzan por conseguir sus objetivos (Moieni et al., 2020; Salto-Aleman et al., 2017).
4. *Aspiraciones educativas*: son los deseos que las personas tienen por aprender, mediante estudios constantes, periódicos u ocasionales, o aprendiendo de la propia experiencia, haciendo cosas por ellas mismas u observando a otras personas. Los adultos mayores son conscientes de sus deseos educativos y

están motivadas por aprender para satisfacer sus necesidades de experiencia e intereses (Díaz et al., 2015; Yuni, 2015).

5. *Optimismo*: este puede aprenderse como la interiorización de la creencia que todo irá bien a pesar de los contratiempos y las dificultades, por lo que la persona cree que tiene el control de los acontecimientos, que puede hacerle frente a los problemas, asumir riesgos y desarrollar aptitudes y habilidades. Cuando una persona es optimista hace un análisis realista de las situaciones, no exagera lo positivo, pero tampoco lo anula, y no aísla lo negativo, pero tampoco se queda en él. Es una actitud que impide caer en la apatía, la desesperación y la depresión (Seligman, 1995). Las personas optimistas consideran que los fracasos se deben a circunstancias que pueden cambiarse y que podrían lograr el éxito si lo vuelven a intentar. Las personas adultas mayores optimistas creen que los acontecimientos positivos se explican por las características de «permanentes» (seguirán ocurriendo con el tiempo) y «generalizados» (ocurren en diferentes ámbitos), por ejemplo, si ocurre algo negativo lo considerarán como temporal y específico de esa situación, y cuando ellas causaron la situación las podrán asumir con responsabilidad (Seligman, 1995). Este factor de resiliencia es cada vez más difícil conforme avanza la vejez, ya que cada vez más pueden ver que muchas cosas no salen bien. Sin embargo, es posible modificar la perspectiva que tienen acerca de las dificultades y cuando esto se logra se conserva la esperanza (Salto-Aleman et al., 2017).
6. *Persistencia*: es uno de los pilares de la productividad y brinda resistencia a la depresión a lo largo del ciclo vital. No se trata de que la persona adulta mayor no sienta tristeza, enojo o ansiedad, sino que trate de seguir intentándolo, a pesar de los sentimientos desagradables, hasta acercarse lo más posible a lo deseado. Para ser persistente se requiere de paciencia, tenacidad, tolerancia a la frustración y a la dificultad (Seligman, 1995); algunas personas están constitucionalmente más inclinadas a lo anterior, pero todas las personas pueden

mejorarla, lo cual es vital para producir y para gozar de una mejor adaptación a los desafíos de la vejez (Grotberg, 1999; Limón-Mendizabal, 2018).

7. *Fe y Espiritualidad*: lo espiritual es la capacidad de la especie para interesarse en asuntos trascendentales, aunque no se alcance una verdad final. La fe es un componente de la estructura vital y hay condiciones que pueden favorecer o quebrantarla. La fe y la espiritualidad son maneras de prepararse para que las adversidades sean menos traumáticas y desorientadoras, ya que las personas que poseen ambas características tienen confianza, seguridad y esperanza, proporcionadas por convicciones o experiencias subjetivas, ya sean religiosas o no (Plante y Thoresen, 2012; Ramírez-Jiménez y Serra-Desfilis, 2020; San Martín-Petersen, 2007).

7. COMENTARIOS FINALES

A modo de conclusión, el tener un sentido o propósito es la intencionalidad o visión que las personas tienen hacia el futuro y se caracteriza por un impulso vital o entrega a una causa (Frankl, 1994; Ramsey y Blieszner, 1999), permite situarse más allá de los logros o derrotas del momento y ver las cosas en su debida perspectiva, pudiendo llenar de alegría la vida aún en medio de circunstancias muy difíciles, ya que hay una valoración de los aspectos positivos y del bienestar. Además, tiene que ver con el cuestionamiento de la propia experiencia, el salir de sí (autotrascendencia) y modificar sustancialmente los parámetros vitales, los valores y actitudes fundamentales (Park et al., 2004) para ser personas adultas mayores generativas. Como indican Limón y Chalfoun (2017), el empoderamiento en la vejez tiene que ver con la concepción de que la persona mayor tiene potencialidades por desarrollar y con el análisis de fortalezas y capacidades, en donde el aprendizaje permanente es un valor importante y necesario. Yo creo en la «vejez fértil», ¿y usted?

REFERENCIAS

- Aras, A. (2020). *The relations among generativity, meaning in life and depressive symptoms in turkish elderlies: a mediation model* (Master's Thesis). Middle East Technical University. <https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/69247/12625649.pdf>
- Bereczkei, T., Birkas, B., y Kerekes, Z. (2010). The presence of others, pro-social traits, Machiavellianism: A personality x situation approach. *Social Psychology*, 41, 238–245. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000032>
- Busch, H., y Hofer, J. (2012). Self-regulation and milestones of adult development: Intimacy and generativity. *Developmental Psychology*, 48, 282–293. <https://doi.org/10.1037/a0025521>
- Cheng, S. T. (2009). Generativity in later life: Perceived respect from younger generations as a determinant of goal disengagement and psychological wellbeing. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 64B (1), 45–54. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbn027>
- Cheng, S.T., y Chan, A. C. M. (2006). Filial piety and psychological well-being in well older Chinese. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 61B, P262 – P269. <https://doi.org/10.1093/geronb/61.5.P262>
- Cheng, S.T., Chan, W., y Chan, A. C. M. (2008). Older people's realization of generativity in a changing society: The case of Hong Kong. *Ageing y Society*, 28, 609 – 627. <https://doi.org/10.1017/S0144686X07006903>
- De Barbieri, A. (2005). ¿Un sentido de vida para todas las edades? *Miscelánea Comillas*, 63 (123), 421-437. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1421125#:~:text=Viktor%20Frankl%2C%20creador%20de%20la,un%20enfoque%20hol%C3%ADstico%20e%20integrador.>
- Díaz, F., Casari, L., Parlanti, N., y Falcón, E. (2015). Motivación en la vejez: Realización de actividades después de la jubilación. *Eureka*, 12(1), 49-60. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78445/CONICET_Digital_Nro.3a9cd87d-b2a4-4749-8e0c-289774811dcf_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ehlman, K., y Ligon, M. (2012). The application of a generativity model for older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 74(4), 331-344. <https://doi.org/10.2190/AG.74.4.d>
- Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. En C. L. M. Keyes y J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 105–128). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-005>

- Ercoli Palavecino, K. y 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://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/39556>
- Erikson, E. (1970). *Infancia y sociedad*. Hormé.
- Erikson, E.H. (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1997).
- Erikson, E., Erikson, J., y Kivnick, H. (1986). *Vital involvement in old age*. Norton.
- Frankl, V. (1994). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Gengler, J. (2009). Análisis Existencial y Logoterapia: Bases Teóricas para la Práctica Clínica. *Psiquiatría y Salud Mental*, XXVI (3-4), 200-209. https://www.existenzanalyse.org/wp-content/uploads/Pepe_AE_publ_2009.pdf
- Glaw, X., Kable, A., Hazelton, M., y Inder, K. (2017). Meaning in life and meaning of life in mental health care: An integrative literature review. *Issues in Mental Health Nursing*, 38(3), 243-252. <https://doi.org/10.1080/01612840.2016.1253804>
- Grotberg, E. (1999). *Tapping Your Inner Strength*. New Harbinger Publications.
- Gruenewald, T. L., Liao, D. H., y Seeman, T. E. (2012). Contributing to others, contributing to oneself: Perceptions of generativity and health in later life. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(6), 660-665. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbs034>
- Hofer, J., Busch, H., Au, A., Poláčková Šolcová, I., Tavel, P., y Tsien Wong, T. (2014). For the benefit of others: Generativity and meaning in life in the elderly in four cultures. *Psychology and Aging*, 29(4), 764-775. <https://doi.org/10.1037/a0037762>
- Hofer, J., Busch, H., Chasiotis, A., Kärtner, J., y Campos, D. (2008). Concern for generativity and its relation to implicit power motivation, generative goals, and satisfaction with life: A cross cultural investigation. *Journal of Personality*, 76, 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00478.x>
- Jiménez-Segura, F., y Arguedas-Negrini, I. (2004). Rasgos de sentido de vida del enfoque de resiliencia en personas mayores entre los 65 y 75 años. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 4(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740205.pdf>
- Kruse, A., y Schmitt, E. (2012). Generativity as a route to active ageing. *Current Gerontology and Geriatrics Research*, 2012, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2012/647650>
- Längle, A. (2000). *Víctor Frankl. Una Biografía*. Herder.

- Limón-Mendizábal, M. R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula Abierta*, 47(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rife.47.1.2018.45-54>
- Limón, M., y Chalfoun, M. (2017). *La Biblioteca como agente social en el proceso de empoderamiento de los adultos mayores en un ambiente intergeneracional e intercultural*. Congreso Internacional de Pedagogía Social. Libro de Actas y Resúmenes. Editorial Copiarte.
- McAdams, D. P. (2000). Attachment, intimacy, and generativity. *Psychological Inquiry*, 11, 117–120.
- McAdams, D. P., 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>
- McCroskey, J. W. (1999). Machiavellianism, intrinsic versus extrinsic goals, and social interest: A self-determination theory analysis. *Motivation and Emotion*, 23, 267–283. <https://doi.org/10.1023/A:1021338809469>
- Moieni, M., Irwin, M. R., Seeman, T. E., Robles, T. F., Lieberman, M. D., Breen, E. C., ... y Eisenberger, N. I. (2020). Feeling needed: Effects of a randomized generativity intervention on well-being and inflammation in older women. *Brain, behavior, and immunity*, 84, 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2019.11.014>
- Noblejas, M. (2000). *Palabras para una vida con sentido*. Desclée de Brouwer.
- Oro, O.R. (2009). Logoterapia y psicología positiva. *Psicod debate 9. Psicología, Cultura y Sociedad*, 127-136. <https://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico9/9Psico%2008.pdf>
- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Pedersen, H. F., Birkeland, M. H., Jensen, J. S., Schnell, T., Hvidt, N. C., Sørensen, T., y La Cour, P. (2018). What brings meaning to life in a highly secular society? A study on sources of meaning among Danes. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(6), 678-690. <https://doi.org/10.1111/sjop.12495>
- Peterson, C., y Park, N. (2014). Meaning and positive psychology. *International Journal of Existential Positive Psychology*, 5(1), 2–8.
- Plante, T. G., y Thoresen, C. E. (2012). Spirituality, Religion and Psychological Counseling. En Miller, L.J. (Ed.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality* (pp. 388-409). Oxford University Press.

- Ramírez-Jiménez, M. S., y Serra-Desfilis, E. (2020). Does Christian spirituality enhances psychological intervention on forgiveness, gratitude and the meaning of life? An intervention proposal with elder and youth. *Nursing Reports*, 10(2), 182-206. <https://doi.org/10.3390/nursrep10020022>
- Ramsey, J., y Blieszner, R. (1999). *Spiritual Resiliency in Older Women: Models of strength for challenges through the life span*. SAGE Publications. <https://search.proquest.com/docview/213934694/fulltextPDF/61469B261E3341BCPQ/1?accountid=14777>
- Rossi, A. S. (2001). Domains and dimensions of social responsibility: A sociodemographic profile. En A. S. Rossi (Ed.), *Caring and doing for others: Social responsibility in the domains of family, work, and community* (pp. 97 – 134). University of Chicago Press.
- Rowe, J. W., y Kahn, R. L. (1998). *Successful aging*. Pantheon.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Salto-Aleman, F., Requena, C., Requena, P., y Álvarez-Merino, P. (2017). La emocionalización del pensamiento adulto en la vejez: teorías y soporte empírico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 147-154. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1116>
- San Martín-Petersen, C. (2007). Espiritualidad en la Tercera Edad. *Psicodebate 8. Psicología, Cultura y Sociedad*, 8, 111-128. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EspiritualidadEnLaTerceraEdad-5645384%20(1).pdf
- Sandoval-Obando, E., Altamirano, V., Isla, B., Loyola, V., & Paineicura, C. (2021). Social and Political Participation of Chilean Older People: An Exploratory Study from the Narrative-Generative Perspective. *Archives of Health*, 2(8), 1631–1649. <https://doi.org/10.46919/archv2n8-003>
- Schoklitsch, A., y Baumann, U. (2012). Generativity and aging: A promising future research topic? *Journal of Aging Studies* 26, 262–272. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2012.01.002>
- Seligman, M. E. (2004). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M. E. (Ed.). (1995). *The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children Against Depression and Build Lifelong Resistance*. Harper Perennial.
- Slater, C. L. (2003). Generativity versus stagnation: An elaboration of Erikson's adult stage of human development. *Journal of Adult Development*, 10(1), 53-65. <https://doi.org/10.68-0667/03/0100-0053/0>

- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., y Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- United Nations. (2002). *Report of the Second World Assembly on Ageing*.
- Villar, F. (2012). Successful ageing and development: The contribution of generativity in older age. *Ageing & Society*, 32(7), 1087-1105. <https://doi.org/10.1017/S0144686X11000973>
- Villar, F. y Serrat R. (2021). Aging at a developmental crossroad. The case for generativity in later life. En F. Rojo-Pérez y G. Fernández-Mayoralas (Eds.), *Handbook of active ageing and quality of life*. (pp.121-133). https://doi.org/10.1007/978-3-030-58031-5_7.
- Yalom, I. D. (2010). *Psicoterapia Existencial* (2da Ed.). Herder Editorial.
- Yeniçeri, Z. (2013). Impact of self-orientations on well-being during adulthood: The mediating roles of meaning in life, attitudes towards death and religious outlook [Unpublished doctorate thesis]. Middle East Technical University, Ankara. <https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/22893/index.pdf>
- Yuni, J. A. (2015). Creencias de adultos mayores sobre las condiciones para el aprendizaje en la vejez. *Olhar de Professor*, 18(1), 44-62. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.18i1.0004>
- Zacarés, J.J, y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

CAPÍTULO 12

DESARROLLO DE LA ABUELIDAD: UNA EXPRESIÓN DE LA GENERATIVIDAD DURANTE EL ENVEJECIMIENTO

Emilia Serra Desfilis¹

RESUMEN

A lo largo del desarrollo existen numerosos eventos que producen cambios en el ser humano con un mayor impacto incluso que la edad cronológica pero que, lejos de ser eventos no normativos o aleatorios en términos del curso de la vida de los individuos, tienen un carácter normativo, esperado, en un periodo de la vida. Hemos llamado a estos eventos «eventos de desarrollo» (Serra et al., 1989) para distinguirlos de los eventos de la vida (o los acontecimientos vitales) y también tienen la característica de ser potenciadores del cambio dinámico y ser positivos para el desarrollo individual, promoviendo la implementación de estrategias de afrontamiento que

¹ Catedrática de Psicología del Desarrollo y Profesora Honoraria, Facultad de Psicología - Universitat de València, España. Correo electrónico: emilia.serra@uv.es

pueden conducir a un fortalecimiento del Yo, en el sentido eriksoniano, y ayudando a construir tareas de desarrollo más maduras. Este es el caso de la abuelidad, que aparece en el desarrollo de hombres y mujeres, a medida que envejecen, y se presenta como una oportunidad de crecimiento hacia la tarea de la generatividad.

Hemos investigado (Serra y Andrés, 2018) sobre los abuelos como un proceso, una transición que va más allá del evento específico de «ser abuelo», y que acompaña los cambios esperados y normativos en el envejecimiento. En este capítulo, abordaremos la actuación de los abuelos como una construcción que, más allá de las tipologías y sus propios comportamientos, puede llevar a la expresión de la generatividad en este periodo de la vida.

Palabras clave: abuelidad, cuidado, eventos del desarrollo, generatividad.

I. INTRODUCCIÓN: EL ENVEJECIMIENTO COMO PROCESO DE DESARROLLO VS. ETAPA

La consideración del envejecimiento como proceso vs. etapa implica la aceptación de la existencia de cambio y desarrollo a lo largo de toda la vida y que este va expresándose a medida que avanza el desarrollo de forma más desigual y más allá de la edad cronológica como única variable evolutiva, de tal modo que hay que tomar en consideración conceptos de edad, si no alternativos, complementarios de la misma, tales como los conceptos de edad biológica, psicológica, funcional y social. La consideración de la vejez como una etapa del curso vital conlleva el replanteamiento de la edad cronológica (más allá de los 60-65 años) como única variable explicativa de los cambios.

Los cambios que se producen al envejecer están relacionados con el cambio intraindividual —de ahí la necesidad de adoptar una perspectiva biográfica— y los cambios interindividuales en dicho cambio. Suponen tanto aspectos de crecimiento como declive —y ganancias y pérdidas— y la compensación y optimización como equilibrio, la aceptación de la plasticidad del desarrollo, la multidireccionalidad

de los cambios, la consideración de los cambios desde los puntos de vista tanto cuantitativo como cualitativo, así como la importancia de los contextos —o multisistemas— (Bonfenbrenner, 1979) y su interacción dialéctica con el cambio individual.

Los aspectos biográficos nos conducen a tener muy presentes los acontecimientos vividos en el curso de la vida —tanto vitales como evolutivos—, las transiciones afrontadas y el cómo: el desarrollo diferencial en función del género (Zarebsky, 2005), los factores de fragilidad —tanto física como psicológica— y la capacidad de resiliencia mostrada a lo largo de la propia y única vida.

Por otro lado, la consideración de proceso vs. etapa nos lleva a la necesidad de adoptar una perspectiva constructivista, con el requisito —para un envejecimiento saludable— de la construcción de identidades propias del envejecimiento, tales como la abuelidad —territorio inexplorado—, así como la jubilación. Estas implican la implementación de aspectos, en cierta medida ya «ensayados» pero que adquieren dimensiones nuevas como son la responsabilidad intergeneracional, las actitudes de actividad/pasividad, autonomía/dependencia, solidaridad/egocentrismo o trascendencia/materialismo, que deben ser asumidos como propios por el sujeto al envejecer.

2. SUCESOS EVOLUTIVOS VS. SUCESOS VITALES

Desde finales de los años 80 del siglo pasado la investigación sobre el desarrollo a lo largo del curso vital nos ha llevado a considerar la importancia de abordar los acontecimientos importantes en la vida de la mayoría de las personas, como variables evolutivas complementarias a la edad cronológica (Serra et al., 1989).

Los acontecimientos importantes (*life-events*) se habían revelado como importantes estresores —con potencialidad de provocar enfermedad— en el curso de la vida de sujetos con patología (Holmes y Rahe, 1967). A partir de esta perspectiva clínica, nos adentramos en la búsqueda de acontecimientos —en una muestra comunitaria— que presentarán una normatividad alta, en un periodo de edad determinado, que se expresaran con una cierta secuenciación en el tiempo

y que fueran esperados como normativos en diferentes periodos de vida, sacando a la luz aquellos acontecimientos que podían ser considerados —al menos hipotéticamente— como *sucesos evolutivos*.

En lo que se refiere al periodo del envejecimiento, aparecieron como tales sucesos: la jubilación, el ser abuelo/a por primera vez y la pérdida de seres queridos. Si bien el «nido vacío» apareció en la investigación de los años 80, no ha sido contrastada en las investigaciones posteriores de los años 2016. Como el caso de los trabajos de Clemente (2016) y posteriores (Sánchez-Mora, 2020), ya que las circunstancias socioeconómicas-históricas han cambiado el sistema familiar que influye en la salida de los hijos jóvenes adultos (*adultos emergentes*).

La consideración de ser abuelo/a es un suceso evolutivo que se ratifica en la investigación por la aparición de su ausencia, llegado el sujeto a este periodo de vida, como un «no acontecimiento» en los sujetos que *todavía* no han pasado a ocupar este rol.

Existen trabajos en nuestro ámbito español que han estudiado los cambios acontecidos en el sujeto (generalmente más en mujeres que en varones) al vivir este acontecimiento (Rico et al., 2001) poniendo el énfasis en las diferentes tipologías de abuelos/as), así como acerca de las relaciones entre abuelos-nietos (Triadó y Villar, 2000) que evidencian la bidireccionalidad la posible sobrecarga del cuidado —*abuela esclava*— (Guijarro, 2001), las diferentes funciones de los abuelos/as, el papel del «abuelo favorito» (Rico et al., 2001) , la importancia de las variables de la relación (tipo de abuelo —paterno/materno—, distancia física, frecuencia de visitas y cuidado), la calidad de las relaciones abuelo-nieto desde la óptica de estos (Pinazo y Montoro, 2004) y la perspectiva de los nietos acerca de sus abuelos (Rico et al., 2000) o las percepciones que abuelos y nietos mantienen de la relación intergeneracional y diádica entre ellos (Triadó et al., 2008).

Sin embargo, el abordaje de Andrés (2015) en su investigación cualitativa nos muestra la necesidad de encarar este acontecimiento (suceso evolutivo) como un proceso de desarrollo que más que un cambio de rol supone una construcción personal del hecho de

«convertirse en abuelo/a», construcción que aborda un periodo previo y un periodo posterior, como muestran los resultados publicados en Serra y Andrés (2018) y que podría denominarse como «construcción de la abuelidad» (en este caso incluyendo exclusivamente mujeres).

3. LA ABUELIDAD COMO SUCESO EVOLUTIVO EN EL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO: SER ABUELO/A VS. LA CONSTRUCCIÓN DE LA ABUELIDAD

Cuando investigamos a finales de los años ochenta (Serra et al., 1989) acerca de los acontecimientos que, a criterio del sujeto —en una muestra comunitaria de 450 sujetos de todas las edades—, hubieran producido cambios a lo largo de su vida, uno de los hallazgos fue que, en los sujetos mayores de 60 años, uno de los acontecimientos importantes era relatado cómo «el ser abuelo/a por primera vez», es decir, el «convertirse en abuelo/a». Este acontecimiento, además de ser importante para los sujetos, era considerado normativo —por su presencia en la población—, esperable, deseado y asociado a un periodo de edad, la vejez, lo cual lo incluía dentro de los llamados «sucesos evolutivos». Tres décadas más tarde, sin embargo, desde un abordaje cualitativo, narrativo y con grupos focales, puso de manifiesto la necesidad de pasar a considerar la «abuelidad» como una construcción de una identidad nueva que está construyéndose desde antes de serlo (con el nacimiento de nieto/a) y que presenta una perspectiva de futuro más allá del acontecimiento.

Se trataba de averiguar, a través de la metodología cualitativa de «grupos focales», y a partir del discurso narrativo acerca de la experiencia de haberse convertido en abuelas, las mujeres expresaran qué habían sentido y desde cuándo, qué tareas habían hecho posible desarrollar su generatividad y cómo el cuidado de los nietos/as implementa nuevas tareas y relaciones con los hijos propios (padres) y con los nietos. Asimismo, se trataba de conocer los aspectos de dudas, ambivalencia, preocupaciones nuevas, que generaba el cuidado de los nietos, y cómo todo ello constituía un

factor de maduración psicológica a partir de los cambios generados por la vivencia de la «abuelidad».

Zarebsky (2005) señalaba que, dado que la abuelidad es una de las cuestiones más relevantes en el área del envejecimiento, ha generado en numerosas ocasiones una confusión conceptual entre ambos términos. Actualmente, debido al aumento de la esperanza de vida y los cambios económicos y socioculturales, la abuelidad se encuentra inmersa no solo en la vejez sino en la mediana edad, lo que ha generado estudios acerca de la interrelación con esta etapa de la vida (Gorlitz y Gutman, 1971), más aún en contextos latinoamericanos donde se ejerció la maternidad/paternidad más temprano que en el contexto europeo y anglosajón y asimismo los hijos se establecen en pareja y tienen hijos sensiblemente más temprano en aquellos contextos.

Existe una discrepancia entre «ser abuelo» y «abuelidad». La abuelidad no vendría definida por una «figura», edad cronológica o rol familiar (Redler, 1998), sino que viene definida por los elementos constitutivos del sujeto. Con ello, se apuesta por la abuelidad como una estructuración psicológica que permite al ser humano ubicarse en un continuo trigeneracional familiar, personal y social. Se trata, por tanto, de una cuestión simbólica relacionada con la función de ser abuelo/a que trasciende a cuestiones biológicas y sociales.

La abuelidad trasciende la vejez, se puede envejecer sin construir la identidad de abuelo/a, se puede construir la identidad sin haber llegado al periodo de la vejez. Se podría decir que, aunque no todas las personas ejerzan la abuelidad, todos la experimentamos a través de una estructuración psíquica posibilitada por las influencias, vivencias y experiencias que gestan nuestra historia personal. Por ello, cuando muere un hijo (único) con ello «muere» la posibilidad de construir la abuelidad, en ese continuo trigeneracional del que hablábamos más arriba. A la vez que cuando un hijo/a se compromete con una pareja (heterosexual) se abre la posibilidad de una construcción identitaria que se podrá experimentar en el futuro, y que, cuando lo hace con una pareja del mismo sexo, se vea «removida

en sus cimientos», la solidez de dicha construcción —a pesar de los cambios en reproducción asistida—.

Cuando un hijo —principalmente una hija— se hace mayor sin haber concebido un hijo por diferentes razones de elección personal, laboral, vital, entre otros, se aleja para los padres que envejecen la posibilidad de ejercer la identidad de la abuelidad. La inseminación artificial, la adopción no son solo proyectos de los hijos adultos abren la esperanza o determinan la finalización de un ciclo generacional. La abuelidad es una construcción de una identidad que se va gestando antes del nacimiento del primer nieto/a.

4. MODELO CUALITATIVO DE LA ABUELIDAD: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

El trabajo de Andrés (2015), publicado en el libro *La experiencia de ser abuela* (Serra y Andrés, 2018) utilizó la metodología cualitativa, intentando adentrarse en la construcción de la abuelidad —solo con mujeres—.

La metodología cualitativa pone el interés en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, realiza una observación naturalista y sin control, busca las subjetividades, está orientada al descubrimiento, es exploratoria, descriptiva e inductiva, holística y asume una realidad dinámica.

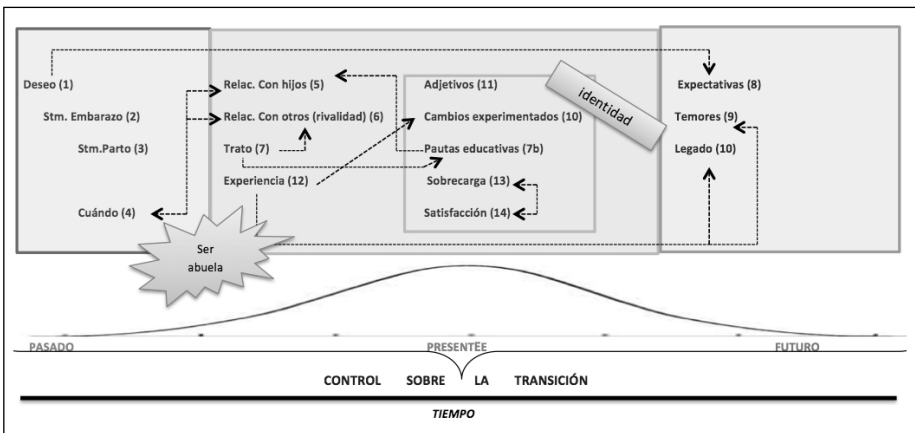
En el proceso de dicha investigación, y después de una fase de categorización y pase del grupo piloto, en una segunda fase, se llevó a cabo el grupo focal y la entrevista grupal como estrategia para obtener los datos y en una tercera fase, se analizaron los contenidos y se realizaron auditorías con especialistas en psicogerontología y con expertos en análisis cualitativo/narrativo de dos universidades latinoamericanas (Universidad de Maimónides, Buenos Aires, Argentina, y Universidad de La Serena, en Chile, respectivamente).

En esta fase se trataba de llegar a una Teoría Fundamentada (TA) o «Grounded Theory» (Glaser, 1992; Straus y Corbin, 2016), cuyo objetivo es elaborar una teoría pertinente sobre los datos, donde el investigador debe suspender percepciones preconcebidas y mantener sensibilidad ante la experiencia para ordenar la categorización.

En dicha categorización aparecieron 16 categorías que, expresadas en una dimensión temporal, fueron las siguientes (véase Figura 1):

- *Antes del nacimiento.* (1) Deseo. (2) Sentimientos durante el embarazo. (3) Sentimientos durante el parto. (4) Cuándo se es abuela.
- *En el periodo presente.* (5) Relaciones con los hijos. (6) La (posible) rivalidad con otros miembros de la familia. (7) Similitud del trato a los nietos con respecto a los propios hijos y las pautas educativas. (10) Los cambios experimentados. (11) La descripción a través de los adjetivos. (12) La experiencia de ser abuela. (13) La sensación de sobrecarga. (14) El nivel de satisfacción por la experiencia.
- *En el futuro* aparecían. (8) Las expectativas. (9) Los temores. (10) El posible «legado» que quedará en los nietos/as.

FIGURA 1. CATEGORÍAS RELACIONADAS CON LA ABUELIDAD ORDENADAS EN UNA DIMENSIÓN TEMPORAL (ADAPTADA DE ANDRÉS, 2015, P. 301).



Es decir, como se puede ver en el modelo de la Teoría Fundamentada (TF) se hace imprescindible, frente a la consideración del acontecimiento «ser abuelo/a», tomar la perspectiva de la «construcción de la abuelidad», ya que es una transición que comienza antes de que se produzca el acontecimiento como tal.

Hombres y mujeres —pero fundamentalmente mujeres—, al envejecer, comienzan a pergeñar una nueva identidad que llegará a cristalizar en los años venideros, si bien no depende de uno/a mismo/a sino de los «otros» —en este caso, los hijos—. Pero, a pesar de la ausencia de control hacia el acontecimiento, la construcción de dicha identidad depende del propio sujeto y del ejercicio que se haga de la nueva experiencia: la experiencia de la abuelidad.

5. CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD DE LA ABUELIDAD

Como en todo proceso de identidad, debemos tener en cuenta la normatividad del proceso —en un contexto determinado—, la temporalidad, el papel de las expectativas, el autoconocimiento y el conocimiento o exploración de las posibilidades.

Cuando nos referimos a contextos anglosajones y al contexto de países latinos y europeos, la abuelidad empieza a construirse a la par que el proceso de envejecimiento. Es decir, ser abuelo/a en estos contextos antes de los 55-60 años, constituye un acontecimiento no normativo en cuanto a la temporalidad. En estos casos —más aún cuanto más nos alejamos en el tiempo— la experiencia se adelanta a las expectativas y disminuye la posibilidad de exploración de posibilidades.

Cuando la abuelidad se puede construir «a tiempo», esta identidad acompaña a los cambios que se producen en el proceso de envejecimiento. Las expectativas preceden a la experiencia y hacen posible el autodescubrimiento del sujeto respecto a las competencias y debilidades en el desempeño futuro, así como la exploración de posibilidades.

Las expectativas derivan de modelos —generacionalmente anteriores— que deben ser actualizados en función de los cambios históricos que repercuten en los conceptos de familia, los cambios en la estructura familiar, el tiempo cotidiano, la consideración de los vínculos e incluso la distancia geográfica y sus posibles repercusiones en la relación abuelo-nieto.

Uno de los signos de madurez psicológica al envejecer es la aceptación de la disonancia entre las expectativas y la realidad.

Esta disonancia se hace muy patente en el caso de la abuelidad. Si repetimos —o queremos repetir— los modelos de abuelo/a que vivimos como nietos, la frustración y la disonancia respecto a las expectativas del ejercicio de la abuelidad, van a reflejarse a través de conductas de resentimiento y reproche ante los «nuevos tiempos». Los modelos son necesarios (*cómo fue mi abuelola*) pero deben ser actualizados de acuerdo con los nuevos tiempos.

Por otra parte, el autoconocimiento se hace imprescindible, respecto a las características que creemos deben ser desarrolladas en el ejercicio de la abuelidad: la paciencia, el respeto, la empatía, la discreción, el esfuerzo, la perseverancia, la alegría, la generosidad son herramientas que la abuelidad va a *re-activar* (o poner en acto) y que no se improvisan por el hecho de ejercer de abuelo/a.

La pandemia vivida en este último año ha generado cambios —que no fueron investigados en su día— y que afectan directamente a las relaciones abuelos-nietos y al ejercicio de la abuelidad (Ercoli y Sandoval-Obando, 2021; Sandoval-Obando et al., 2021). La importancia de la distancia física, la imperiosa necesidad del manejo de las nuevas tecnologías para la comunicación *online* entre ambas generaciones, y el aumento del cuidado como virtud por parte de los nietos, a veces a través de los hijos, son consecuencias evidentes de cómo ha cambiado con la pandemia el vínculo abuelos-nietos y ha puesto de manifiesto, a mi juicio, la importancia de los vínculos familiares a lo largo de toda la vida y de la conciliación necesaria trabajo y familia, incluyendo en este núcleo, no solo la díada padres e hijos, sino la de los padres adultos y sus hijos y los que ahora son mayores y ejercen como abuelos. Y esto es válido tanto para contextos residenciales como para mayores que viven (solos o acompañados) en sus hogares y que han visto incrementarse, a partir de los sucesivos confinamientos y aislamientos, necesidades nuevas en el ejercicio de la abuelidad.

Para la actualización en el desarrollo de la abuelidad se requiere el conocimiento del medio, de los cambios históricos que repercuten en el funcionamiento familiar, en la idea de familia, de los cambios en valores y su jerarquización, del papel de los medios y las nuevas

tecnologías, las ideas sobre la alimentación, la educación, las pautas de crianza.

Los aspectos anteriores (expectativas, autoconocimiento, conocimiento del medio y asunción de los cambios evolutivos e históricos) configuran la construcción de una identidad saludable de la abuelidad. La experiencia (a partir de convertirse en abuelo/a), como en todo proceso de identidad, hará que cristalice de un modo u otro, la expresión de la abuelidad.

La experiencia hará que ejerzamos la abuelidad de formas muy distintas, en función del género del nieto, de la cercanía física, de la frecuencia del cuidado, de las características psicológicas y evolutivas del nieto, del grado de autonomía en el cuidado y de tantas circunstancias que convierten en «única» la relación abuelo-nieto en cada día en una misma experiencia de la abuelidad.

Veamos, a continuación, qué aspectos de esta experiencia, pueden ser expresión de la generatividad en el proceso de envejecimiento.

6. LA ABUELIDAD COMO EXPRESIÓN DE LA GENERATIVIDAD

6.1. *La generatividad como tarea del desarrollo*

El núcleo de la generatividad es la «preocupación por establecer y guiar a la nueva generación», traducida en «actos de cuidado». La adultez se abre entonces a una ética generativa, cuya Regla de Oro vendría a ser «haz a otro lo que promoverá su desarrollo tal como promueve el tuyo propio» (Erikson, 2000, p. 99).

La generatividad abarca la procreatividad, la productividad y la creatividad. Sin embargo, más allá de las prototípicas actividades de generatividad de procrear y criar a los hijos existen otras muchas en las que se puede expresar el interés generativo: actividades profesionales, participación en organizaciones sociales, políticas o religiosas, otras tareas de cuidado intergeneracional, voluntariado, relaciones de amistad e incluso en las actividades individuales de ocio. En estas últimas se podría alcanzar «un tipo de autogeneración que tiene que ver con un mayor desarrollo de la identidad» (Erikson, 2000). La generatividad, por tanto, resulta clave en prácticamente

toda situación en la que uno está llamado a ser responsable de otros, directa o indirectamente. Sin embargo, cualquier esfuerzo productivo puede ser generativo, en la medida en que el individuo se halla involucrado en la promoción directa del desarrollo de otros, estableciendo contextos de crecimiento para «los otros futuros o posibles».

La interdependencia entre lo que se está cuidando y el cuidador caracteriza las relaciones adultas generativas. El adulto transmite los valores a la nueva generación, actúa como un mentor y modelo y prepara el escenario para la permanencia de símbolos culturales y tradiciones. Sin embargo, los beneficios evolutivos son para ambas generaciones: los abuelos y los nietos se verán beneficiados mutuamente.

Como en toda crisis psicosocial, puede emerger, según su modo de resolverse, una fuerza o virtud del Yo, el «cuidado» o una patología del estancamiento que Erikson denomina el «rechazo». El cuidado «es la preocupación concreta por aquello que se ha generado o a lo que se ha dado vida por amor, necesidad o accidente».

Pero, como en todas las etapas de desarrollo psicosocial, la resolución exitosa trae consigo el logro de una síntesis entre los dos polos. Dicha integración en la etapa de generatividad es la posible negociación de un equilibrio personal entre generación y regeneración, entre productividad y descanso. El cuidado de los nietos como parte del ejercicio de la abuelidad debe suponer un equilibrio entre productividad y descanso. Sin embargo, a pesar del nivel de satisfacción tan alto que produce el cuidado de los nietos, este cuidado no puede suponer un esfuerzo o una sobrecarga, que no permita la autogestión del adulto que está ejerciendo, entre otras tareas, de abuelo/a.

Más allá del modelo de Erikson, el modelo multifacético de generatividad (McAdams y Logan, 2004) propone cuatro dimensiones en la expresión de la generatividad (fuentes motivacionales de la misma, planes y pensamientos, conducta generativa y significado).

En el caso de la abuelidad, y respecto a las fuentes motivacionales, es evidente que la demanda cultural aumenta al presentarse la posibilidad de ejercer la abuelidad —en el envejecimiento—, ya que aumentan las expectativas de desarrollo, así como las oportunidades

sociales. El interés por la siguiente generación se traspasa de los hijos adultos a los hijos de estos —los nietos— sin perder, por ello, el interés en el bienestar de aquellos. El deseo interno de inmortalidad simbólica y la necesidad de ser necesitado aumentan (o pueden aumentar) con la posibilidad del cuidado de los seres que aparecen en el trinomio generacional.

Respecto a los planes y pensamientos, en la dicha de cuidar a los nietos, es imprescindible la creencia en la bondad de la especie humana, que viene representada en la generación de los seres en desarrollo que son los nietos, así como el *compromiso* de implicarse de forma activa —aunque secundaria— en el cuidado de estos, a través de conductas concretas (*acción*).

Por último, y no menos importante, la narración (guion generativo) da significado a la propia vida a través del relato de la experiencia de la abuelidad. Los hechos del presente adquieren significado que conecta intergeneracionalmente con el pasado (la infancia de los hijos y la propia infancia), logrando así una mayor posibilidad de lograr la integridad frente a la desesperación, al final de la vida.

Más allá, el modelo de estatus de generatividad de Bradley propone cinco estilos prototípicos de generatividad sobre la base de dos criterios que expresan la relación del Yo con los demás: implicación vital e inclusividad (Bradley, 1997; Bradley y Marcia, 1998). La implicación refleja el grado de preocupación activa y responsable por el crecimiento de sí mismo y de los otros y la habilidad para llevarlo a cabo a través de compromisos específicos. La implicación es principalmente un indicador conductual de generatividad, de modo que una baja implicación supone una escasa o ausente acción generativa. La dimensión de inclusividad anticipa que, aun cuando la implicación sea alta, se pueden establecer distinciones sobre la calidad de la acción generativa en función de su alcance, expresado como amplitud de personas o proyectos que serán incluidos o excluidos del cuidado.

En el ejercicio de la abuelidad, la dimensión de implicación —con el alto componente conductual— sería el más relevante.

Las combinaciones de criterios producen cinco perfiles de generatividad.

Los individuos *generativos* están caracterizados por una alta implicación en su propio desarrollo y en el apoyo al desarrollo de los más jóvenes, desplegando además un interés por temas sociales más amplios. El individuo generativo es consciente de ser un guía para otros y siente la necesidad de compartir sus conocimientos y experiencia, aún con aquellos que no coincidan con su propio sistema de creencias, característica imprescindible en lo que hemos denominado más arriba, actualización.

Aquellos caracterizados como «logradores» destacaron por su orientación autoexpansiva al estar altamente implicados en cuestiones referidas a sí mismos. Absorbidos por su propio trabajo o intereses personales, tienden a excluir de su preocupación a aquellas personas que no están relacionadas con ellos en un proyecto común. Por contraste, aquellos con un estilo *comunal* o *vinculativo* muestran una alta implicación en el cuidado de los demás, con lo que hasta los propios deseos y metas personales parecen secundarios. Sin embargo, su necesidad de ser indispensable para otros podría dar lugar al establecimiento de relaciones de dependencia y a una conducta de ayuda intrusiva. Este tipo de sujetos ejercerán la abuelidad creando relaciones de dependencia y no respetando las peculiaridades que implica el cambio generacional tanto de hijos adultos como de nietos.

Los sujetos *convencionales*, aunque son altos en implicación, muestran bajos niveles de inclusividad para ellos mismos y los demás. Sienten que los más jóvenes necesitan de guía y desean ejercerla, pero con una mirada restrictiva de las ideas que pretenden transmitir por tolerar peor a aquellos que difieren de los propios valores, lo cual estaría presente como una posible amenaza en el ejercicio de una abuelidad competente y saludable.

Por último, el estatus de *estancado* representa la resolución psicosocialmente más pobre de esta etapa: lo encontraríamos en adultos centrados en sí mismos y poco comprometidos en la realización de proyectos personales significativos, no desarrollando la abuelidad como experiencia generativa y de desarrollo personal.

Podríamos concluir afirmando que los abuelos más generativos se implican más activamente en diversas actividades del cuidado de los nietos, pero no existen datos que conozcamos al respecto; sí que sabemos que esta conexión se ha encontrado en los padres, pero asimismo sabemos que una mayor implicación en la crianza revierte en mayor desarrollo generativo (Palkovitz, 2003). Es decir, la expresión de la abuelidad y la generatividad actúan como el resultado constante y activo de una interacción dialéctica de compromiso creativo y adaptativo constante.

6.2. *¿Hay diferencias de género en la expresión de la abuelidad?*

La abuelidad puede ser ejercida de muy diversas maneras. Trataremos en este apartado de relacionar las diferentes tipologías que se han descrito con la expresión generativa.

Una cuestión previa se refiere a la variable *género* y la posible implicación en el cuidado de los nietos/as. Si, como sabemos, la esperanza de vida es mayor en mujeres que en varones, a pesar de que en las familias actuales va siendo cada vez más frecuente la presencia de los cuatro abuelos para un niño/a cuando nace y la posibilidad de que la presencia de los abuelos sea cada vez de mayor duración en el ciclo familiar, es evidente que es más probable contar con una abuela que con un abuelo en la familia.

Pero más allá de la posibilidad de la presencia de la abuela, debemos señalar las diferencias en función del género que pueden repercutir en la calidad del cuidado de los abuelos.

Debemos preguntarnos, a partir de las diferencias constatadas en el modo de envejecer de varones y mujeres —envejecimiento diferencial—, si las características de dicho envejecimiento pueden repercutir favorablemente o no en el desarrollo de la abuelidad.

Asumiendo la idea del envejecimiento como proceso frente a etapa, defendemos que esta implicación conlleva aceptar un acercamiento biográfico, lo cual implica que hombres y mujeres se

desarrollan de forma diferente y, por ello, debemos preguntarnos si este modo diferencial repercutirá en el modo de ejercer la abuelidad.

Los varones:

- Se encuentran más preparados para asumir roles instrumentales.
- Le dan más importancia a la acción (frente a la palabra).
- Desarrollan con más dificultad la «intimidad vulnerable».
- Su generatividad está más dirigida al trabajo que al cuidado de los otros, presentan menos implicación en el autocuidado tanto físico como psicológico.
- La integridad es asumida en clave de lo conseguido y lo perdido.

Las mujeres:

- Más preparadas para asumir roles expresivos.
- Valoran más el lenguaje y la comunicación como fortaleza y red de apoyo.
- Su intimidad está asentada sobre la vulnerabilidad en las relaciones de amor y amistad.
- La tarea generativa se construye habitualmente a través del cuidado familiar, entendiendo la familia como un contexto que se extiende en el curso de la vida a través de diferentes generaciones.
- El sentido de integridad se sustenta sobre las relaciones intergeneracionales, como madre, hermanas, hijas y abuelas (Serra y Andrés, 2018).

Si a esto añadimos la propuesta de Zarebsky (2009) acerca de los posibles «factores protectores», desde el punto de vista psicológico, para un envejecimiento saludable en hombres y mujeres, la autora señala como tales:

- a. La capacidad de autocuestionamiento.
 - b. El establecimiento de nuevos vínculos intergeneracionales.
 - c. El mantenimiento de vínculos no exclusivos ni dependientes.
- La ampliación de vínculos requiere de dos características de

- personalidad (McRrae y Costa,1986): la extraversión y la apertura a la experiencia, que actúan como fortalezas en el proceso de envejecimiento.
- d. La anticipación respecto a la propia vejez, a partir de modelos del pasado y siendo capaz de construir identidades nuevas y propias.
 - e. Riqueza psíquica: la capacidad de introspección, la apertura a la experiencia y la trascendencia-en sentido de incorporar lo espiritual (belleza, sensibilidad, entre otros) proporcionan al sujeto un desarrollo más o menos rico psicológicamente.
 - f. Flexibilidad y cambio: la adaptación a los cambios (históricos, familiares, económicos, de salud y psicológicos) requiere de una flexibilidad como signo de bajo neuroticismo y escrupulosidad.
 - g. Diversificación de intereses, no exclusivamente familiares, sino de ocio propio, solidaridad extrafamiliar, culturales, conocimiento del mundo, entre otros.
 - h. Sentido de las pérdidas, asumiendo el vacío y compensando con las ganancias. Ese balance entre pérdidas y ganancias no nos viene dado, sino que debe ser construido, a lo largo del proceso de envejecimiento, con esfuerzo, por el propio sujeto que envejece y en contextos nutrientes de desarrollo individual y comunitario.

¿Puede este envejecimiento —diferencial— constituir diferentes formas de abuelidad en función del género (Serra, 2020) y/o de los factores protectores (Zarebsky, 2009)?

En primer lugar, debemos constatar que existen diferentes tipologías de abuelos/as y que, probablemente la respuesta a la cuestión planteada debería ser respondida como que las diferencias de género y la presencia en mayor o menor medida de los diferentes factores protectores pueden explicar las diferentes formas de ejercer la abuelidad, las diferentes expresiones de esta y, en mucha menor medida, los «tipos» de abuelos/as.

Es decir, no existe una forma de ser abuelo/a. Más que acudir a las clásicas tipologías, podemos enlazar las características diferenciales por género y la presencia en mayor o menor medida de los factores protectores del envejecimiento saludable, con las formas de expresar la abuelidad.

En relación con la expresión de roles instrumentales o afectivos encontraremos abuelos que realizarán más actividades conjuntas —de aprendizaje—, utilizando el anclaje y la transmisión de habilidades y competencias propias, frente a la expresión de afecto, cercanía, confortabilidad y cuidado. La diferencia entre una expresión y otra, en parte, viene marcada por la edad del nieto. Mientras que, en los más pequeños, la expresión de afectividad es más importante para el establecimiento del apego, la transmisión e implicación en actividades se va dando paso a medida que el nieto/a crece. Es evidente que las abuelas, en general, se hacen cargo más frecuentemente del cuidado de los nietos, pasando a ser, con el paso del tiempo, los abuelos (varones), más responsables del cuidado de los nietos.

Respecto a la importancia de la acción o del lenguaje, es más frecuente que los abuelos «hagan cosas» (compartidas) con los nietos/as, mientras que las abuelas se presentan como «contadoras de historias», transmisoras de tradiciones habladas, canciones, entre otros.

El compartir acciones, sin embargo, no resta un valor de transmisión generacional de un legado de la tradición. Visitar lugares, caminar juntos, aprender a «mirar» situaciones o conocer personajes, tienen como característica el «salir» (lo externo), frente a actividades del hogar (cocinar, leer, dibujar) que tienen como característico acciones que se realizan en el ámbito interno. La comunicación, estando más ligada a la acción, en el primer caso, está presente en ambas pautas de intercambio generacional abuelos-nietos.

La generatividad, más centrada en el cuidado-familiar-considerada la familia como un eje que sustenta las relaciones intergeneracionales, aparece como más «disponible»—y esperable— en las mujeres, sirviendo los varones como figuras de apoyo a los cuidados que van tomando protagonismo a lo largo del desarrollo del nieto/a. El número de nietos a los que cuidar, y las edades de éstos hace que el

reparto de roles de cuidado se diversifique entre abuelos y abuelas en épocas diferentes del ciclo familiar. Podemos decir, por tanto, que el cuidado como expresión de generatividad adquiere diferentes formas en función de variables como son: presencia de uno o más nietos, cercanía o proximidad física, dedicación temporal, edad del nieto, edades de los abuelos, salud del abuelo/a, tal como han demostrado numerosas investigaciones (Larraín et al., 2019; Noriega et al., 2020; Thiele y Whelan 2008; Villar et al., 2012).

Con relación a los factores protectores, señalados por Zarebsky (2009), podemos establecer relaciones en cuanto a la expresión de la abuelidad. No cabe duda de que existe una relación entre envejecer bien y construir la abuelidad.

Si hemos dicho más arriba que la abuelidad comienza a ser construida antes de «convertirse en abuelo/a» en el momento del nacimiento, la *anticipación respecto a la vejez* resulta clave para conocer cómo se construye esta transición. La vejez es un territorio nuevo pero que vamos a transitar —necesariamente— salvo que nos acontezca antes la muerte. De dicho territorio tenemos conocimiento a través de modelos de generaciones anteriores y de su modo de transitarlo. Uno de los modelos más claros es el del papel de abuelo/a que hemos recibido a lo largo de nuestro desarrollo familiar —principalmente en el terreno de la infancia—. El/los modelos han quedado en nuestra memoria como «imitables» —incluso dignos de admiración— o como «no repetibles» —dignos de olvido— en un ejercicio de generatividad (Zacarés y Serra, 2011). Sin embargo, se hace necesaria la aplicación de esos modelos a uno mismo. Lo que hemos denominado «construcción de identidades en el envejecimiento». Hemos de construir nuestra identidad como abuelos y esto lo hacemos desde antes de serlo.

Esta perspectiva «constructivista» conlleva anticipar, elegir, de forma activa, el tipo de abuelidad que queremos para nosotros, teniendo en cuenta nuestras características individuales, físicas, psicológicas, familiares, sociales, históricas, entre otros. El tipo de abuelidad se construye antes de que se produzca y la experiencia, a su vez, cuando se desarrolle en la realidad, deberá seguir modificando,

puliendo lo imaginado. El ejercicio es complejo y no siempre se resuelve con éxito, pero la anticipación y la modificación a partir de la experiencia concreta son clave para el ejercicio competente de la abuelidad.

La capacidad de flexibilidad y cambio aparece muy unida al modo de ejercer la abuelidad, dado que, dicha modificación a partir de la experiencia depende del potencial de adaptación a los cambios —históricos, sociales, familiares, económicos, de salud y psicológicos—. Esta flexibilidad ha sido asociada a características de personalidad de un bajo neuroticismo y escrupulosidad. La copia rígida de modelos de abuelidad de otras épocas, sin asumir los cambios en los modelos de familia, en el desarrollo de los hijos-adultos, los cambios laborales, económicos, educativos y de toda índole, conlleva espacios de conflicto, de falta de armonía, de desajuste, que pueden repercutir en el bienestar personal que debería comportar el ejercicio de la abuelidad.

El papel de los vínculos —el establecimiento de nuevos vínculos intergeneracionales y el mantenimiento de vínculos no exclusivos ni dependientes— es crucial para el desarrollo de la abuelidad.

Respecto al establecimiento de nuevos vínculos intergeneracionales, el vínculo abuelo/a-nieto/a, es primordial. Ante las expectativas de establecer ese vínculo puede haber indiferencia, ilusión y temor que comienza antes del nacimiento del nieto y que prepara al sujeto que se convertirá en abuelo para esa nueva experiencia.

Pero la «novedad» del vínculo viene acompañada del restablecimiento de los vínculos con los hijos adultos. Estos, al envejecer, nos impele a «re-contratar la vida» (Olstein, 2013) y a tratarlos como adultos, con respeto y creando vínculos distintos con normas y responsabilidades asimismo diferentes. Se trata no solo de dar cabida a nuevos actores en la escena familiar, sino, necesariamente, a la adopción de nuevos papeles en dicha escena. Los hijos se convierten en padres y los padres se convierten en abuelos y los vínculos deben reformularse con nuevas reglas y reestructuración de afectos y de expresión de los mismos.

En relación con el mantenimiento de vínculos no exclusivos ni dependientes, Zarebsky utiliza la metáfora de «no apoyarnos en un bastón único». Al envejecer debemos diversificar nuestros vínculos y —en lo posible— abandonar la dependencia emocional con respecto a nuestros hijos. Esa dependencia, presente desde los primeros años y reflejo del tipo de apego que hemos mantenido a lo largo de la vida (Salcedo y Serra, 2013), a través del «modelo mental» que nos da respuesta acerca de si somos dignos para ser queridos y nos confirma o no —y de qué modo— la/s figura/s de apego están disponibles cuando las necesitamos y qué debemos hacer para que lo estén, al construir nuestra abuelidad, se va a poner en evidencia la exclusividad y la dependencia emocional con respecto a nuestros hijos/padres y a nuestros nietos.

La abuelidad es un campo de pruebas acerca de nuestro «modelo mental» de apego. La exclusividad —manifestándose a través de la presencia de los celos— y la dependencia afectiva demandada en las relaciones con los nietos, va a configurar un tipo de abuelidad más o menos saludable, para las tres generaciones —abuelos, hijos y nietos— y para la configuración de un sistema familiar que exige un reajuste bajo nuevos parámetros.

La riqueza psíquica, que no se improvisa, la madurez del Yo (Zacarés y Serra, 1998), se va a poner a prueba en la construcción de la abuelidad. La capacidad de introspección, la creatividad, la apertura a la experiencia y la trascendencia —en el sentido de incorporación de lo espiritual, la belleza, la sensibilidad, la capacidad de asombro— van a constituir elementos clave en el modo de expresar la abuelidad. La capacidad de empatía intergeneracional, del conocimiento y respeto de la niñez, se constituirá como un elemento clave de la relación abuelo-nieto.

La diversificación de intereses, más allá de la tarea de la abuelidad, el mantenimiento —simultáneo— de intereses propios, de vínculos propios, enriquece la relación abuelo-nieto. Cuando la abuelidad se construye como un núcleo exclusivo de propósito en la vida de quien ejerce como abuelo/a, y todos los intereses propios

dejan de serlo, la relación —y el sujeto— se empobrece y corre el riesgo de convertirse en más dependiente.

Cuando se demanda del sujeto la ayuda y cuidado, más o menos impuesto o asumido, de los nietos, las obligaciones o responsabilidades no deben agotar el tiempo de los mayores, convirtiéndose en una sustitución de las demandas, obligaciones y horarios laborales. A pesar del nivel de satisfacción de las abuelas en el cuidado de los nietos, o cómo son las abuelas, preferentemente, las que recuerdan como el acontecimiento más feliz el nacimiento del primer nieto o el haberse convertido en abuelas, no hay que olvidar el nivel de sobrecarga que puede producir en aquellas el cuidado exclusivo de estos, lo que no deja lugar a otros intereses, aficiones o tiempos de descanso elegidos (Guijarro-Morales, 2001).

Por último, el *sentido de las pérdidas* viene a reflejarse en el tipo de abuelidad que se construya. La pérdida es una realidad en el proceso de envejecimiento, tanto en capacidades, fortalezas, salud y personas significativas. Pero también es una representación —un símbolo— que tiene su manifestación, entre otras situaciones, en la expresión de la abuelidad. La abuelidad supone la asunción de una pérdida simbólica de la maternidad como padre/madre de los hijos adultos que ahora ocupan esos roles. Supone, asimismo, con el paso del tiempo, la pérdida simbólica de la infancia de los nietos a medida que van creciendo y requiere un cambio de perspectiva en ese cambio dialéctico necesario que exige el ejercicio de la abuelidad. No es lo mismo ejercer la abuelidad con un bebé, un niño pequeño, o un adolescente. Querer mantener las mismas pautas con el nieto, a lo largo del tiempo, supone no admitir esa pérdida simbólica en el ejercicio de la abuelidad. Al igual que la pérdida —asimismo simbólica— de la «luna de miel» de la relación con el primer nieto, a las relaciones con los miembros que irán aumentando la red familiar. Por ello, la abuelidad se convierte en un tema tan complejo de estudio, en relación con las edades de los nietos, el número, las edades de los abuelos, el sexo de abuelos y nietos, por esa necesaria consideración de las pérdidas simbólicas en el desarrollo de la abuelidad.

La búsqueda de sentido (Frankl, 1946) de lo que conlleva el envejecer, del curso de la vida, de las pérdidas y ganancias —reales o simbólicas—, no nos viene dada, sino que debe ser trabajada, construida, no sin esfuerzo, por el propio sujeto y en contextos nutrientes de desarrollo individual y comunitario (Serra, 2020).

¿Podemos concluir de todo lo anterior que es el género del abuelo la variable explicativa más potente de una construcción de la abuelidad más saludable y madura? ¿La investigación queda abierta aún a esta respuesta? Habrá que adentrarse en lo que nos aportan las diferentes investigaciones sobre el rol del abuelo/a y realizar un análisis debido a las diferencias de género, para poder ir respondiendo a esta pregunta en el futuro. Pero intuimos que la realidad del tema que nos ocupa es mucho más compleja como para expresarla en función de esta única variable.

Sin embargo, dado que, en el presente capítulo, debemos conectar la abuelidad con el desarrollo de la generatividad, habrá que seguir investigando acerca de si el género del abuelo posee una relación (significativa) con el desarrollo de la generatividad. Podemos intuir que la generatividad y el cuidado generativo familiar puede ofrecer datos a favor de las abuelas (mujeres) más aún cuando la mayoría de las investigaciones se han centrado en ellas, pero la tarea generativa no incluye solo el cuidado familiar y, por tanto, es posible que otras tareas no específicamente familiares sino relacionadas con la creatividad o el cuidado de «otros» —a través del voluntariado u otras funciones—, las iniciativas sociales o políticas, etc., pueden ser tareas desarrolladas más en varones (que pueden o no compartir además la tarea de la abuelidad).

7. DE LAS TIPOLOGÍAS AL PERFIL DE UNA ABUELIDAD MADURA (GENERATIVA)

Ya en la investigación de Rico et al. (2001) las autoras señalaban del peligro de tipificar como elementos estancos y únicos en el ejercicio de la abuelidad. Si bien ellas mismas, en su investigación, encontraron diferentes formas de expresión de la abuelidad y que pasamos a sintetizar:

- Abuelo como cuidador/a con una principal función de traspaso de las características del cuidado paterno a los nietos.
- Abuelo como compañero de juegos.
- Abuelo como historiador (de la cultura, la tradición, la familia, entre otros).
- Abuelo como transmisor de valores morales (consejero, transmisor de una filosofía de vida, una forma de ver el mundo, etc.).
- Abuelo como modelo de envejecimiento y ocupaciones. Muestra qué es y qué no es el envejecimiento.
- Abuelo como amortiguador entre padres e hijos: minimizan las tensiones familiares e intergeneracionales.
- Abuelo como influencia a través de los padres: la socialización parental y las experiencias de crianza se trasladan a la socialización de los nietos.
- Abuelo como ayuda en momentos de crisis: la presencia activa (el «estar ahí») ante situaciones que afectan a la dinámica familiar (divorcio de los padres, fallecimiento de un cónyuge en la pareja paterna).
- Abuelo como dador de amor incondicional: implicados en el desarrollo emocional de sus nietos.
- Abuelo que mimas y «malcría». Considerada «característica» del modo de relación abuelo/nieto, representa una influencia positiva siempre que no entre en conflicto con las normas y límites de las pautas de crianza establecidas por los padres. La relación de «complicidad» entre abuelo-nieto no debe confundirse con la trasmisión del engaño o la ocultación, e incluso, la mentira.
- Abuelo como confidente y compañero. Alianza intergeneracional de comprensión y empatía. Produce sentimiento de utilidad en los mayores —cuando la sociedad puede considerarlos «no productivos»—.
- Abuelo indiferente. Aunque minoritaria, esta forma de no ejercer la abuelidad puede darse en circunstancias excepcionales, debidas a problemas personales de los abuelos (salud física,

salud mental, etc.), conflictos no resueltos con los padres y distancia física y emocional respecto al núcleo familiar donde se desarrollan los nietos.

Se ha hablado asimismo de la importancia de la «calidad del vínculo» (Pinazo y Montoro, 2004) condicionada por la existencia de actividades de acompañamiento y apoyo emocional, la frecuencia de la relación y el estilo y roles del abuelo, sobresaliendo el sostén emocional de éste y la transmisión de conocimientos vitales.

Triadó y Villar (2000), con la escala Grandparent Meaning Scale (GMS) de Van Rast et al. (1995) exponen las atribuciones que hacen los nietos de sus abuelos: «alianza fiable», «cuidador sustituto», «figura distante», «ayuda económica», «afecto / ayuda emocional», «vínculo con el pasado», «guardián familiar», «reforzador de la propia valía», «conocimiento de la vejez» y «mediador como modelo de conducta».

Como puede verse, existen bastantes similitudes entre las investigaciones de Rico et al., (2001) y Triadó et al., (2000).

Se han encontrado diferencias entre abuelos paternos y maternos, así como entre abuelos y abuelas —siendo aquellos considerados como «vínculo con el pasado familiar» y «modelo de conducta» y a estas con el «cuidado»—. Asimismo, se encuentran más «abuelos distantes» entre los abuelos paternos además del «vínculo con el pasado» y «conocimiento de la vejez», que comparten con los maternos y entre los abuelos maternos están más presentes los roles de «guardián de la familia, modelo de conducta, fuente de ayuda económica, mediador en los conflictos entre los padres, cuidador sustituto, reforzador de la propia valía alianza fiable y fuente de afecto y ayuda emocional».

Las abuelas maternas, por tanto, unido de forma bidireccional con el contacto físico y la proximidad, son las consideradas como el tipo de «abuelo favorito» con mayor frecuencia (Burgos et al., 2014).

De los datos anteriores, a nuestro juicio, y desde la perspectiva actual, no se infiere que los estudios que aportan los estudios de tipo cuantitativo muestren —o mucho menos demuestran— que es

el género, por sí mismo, o el tipo de relación parental, e incluso la cercanía o proximidad, los que explican un tipo de abuelidad más o menos generativa.

La construcción de la abuelidad es una tarea evolutiva muy compleja que, a nuestro juicio, tiene que ser observada desde una perspectiva más cualitativa, biográfica, bidireccional y evolutiva —de abuelo y nieto—. El método de las «historias de vida» empleado con docentes de diferentes contextos, arrojará luz acerca de la vivencia de la abuelidad y las conexiones con datos biográficos correspondientes a la niñez, adolescencia y juventud, de los que ahora son mayores.

Son las características de madurez psicológica del sujeto las que pueden explicar mejor la transmisión del cuidado como virtud derivada de la generatividad y de la adaptación a los cambios evolutivos, familiares, sociales e históricos, los que modulan la construcción de esta nueva identidad que acompaña —habitualmente— al envejecimiento de varones y mujeres.

La construcción personal de esta tarea —la abuelidad— es dinámica, adaptativa y debería producir un mayor bienestar psicológico en el sujeto que la ejerce. No siempre sucede así, las tensiones derivadas de los integrantes del sistema familiar y de su propia evolución a lo largo del tiempo, convierten esta tarea de desarrollo en algo complejo que debe ser abordado desde la intervención psicosocial de modo preventivo y optimizador a partir de la investigación. Como sucede con otros acontecimientos evolutivos —el matrimonio, la paternidad, la jubilación— las expectativas positivas son a veces un obstáculo para gestionar de forma madura el afrontamiento de estos. Son todas ellas tareas complejas que deben ser abordadas con lo aprendido de la tradición y la experiencia, pero incluyendo los cambios históricos-culturales que inciden en el desarrollo individual y familiar, en este caso, particularmente.

Ser abuelo/a constituye un reto del desarrollo, un «campo de pruebas» de la madurez del sujeto que afronta, al menos por primera vez, un terreno desconocido del que, con demasiada frecuencia, tan solo nos han llegado imágenes de nuestra propia experiencia infantil

y que debe ser re-evaluada desde la perspectiva adulta del sujeto que envejece en el siglo XXI.

Se hace imprescindible el trabajo con grupos de mayores para preparar y ayudar a construir, con un mayor bienestar y herramientas psicológicas útiles, la tarea de una abuelidad madura y generativa.

REFERENCIAS

- Andrés, L. (2015). *Construcción de la transición de ser abuela: un acercamiento cualitativo desde la narrativa personal* [Tesis Doctoral]. Universitat de València, España. <https://roderic.uv.es/handle/10550/45841>
- Bradley, C. L. (1997). Generativity-stagnation: Development of a status model. *Developmental Review*, 17(3), 262-290. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0432>
- Bradley, C. L., y Marcia, J. E. (1998). Generativity-stagnation: A five-category model. *Journal of Personality*, 66(1), 39-64. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00002>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burgos, J., Dávalos, G. y López, J. (2014). *Psicología de la familia: estructuras y trastornos. Estudios en homenaje al profesor Francisco Molina*. CEU Ediciones.
- Clemente, E. (2016). *Sucesssos vitals i evolutius en majors (60-85 anys): Un estudi trasnversal seqüencial*. Trabajo Fin de Máster, Máster Psicogerontología. UV. Valencia, España (No publicado).
- Ercoli Palavecino, K. y 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://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/39556>
- Erikson, E.H. (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Paidós.
- Frankl, V. (1946). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press.
- Gorlitz, P. y Gutman, D. (1971). The psychological transition to grandparenthood. En J. Howells (Ed.), *Modern perspectives in the psychiatry of middle age*. Beekman Books Inc.
- Guijarro, A. (2001). *El síndrome de la abuela esclava*. Grupo Editorial Universitario.

- Holmes, T. H., y Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Larraín, E., Zegers, B. y Orellana, Y. (2019). Generatividad y satisfacción vital en una muestra de abuelos/as de Santiago, Chile. *Terapia Psicológica*, 37(3), 271-285. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000300271>.
- McAdams, D. P., y Logan, R. L. (2004). *What is generativity?* En E. de St. Aubin, D. P. McAdams, y T.-C. Kim (Eds.), *The generative society: Caring for future generations* (pp. 15-31). American Psychological Association.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T., Jr. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. En J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51-87). Guilford Press.
- Noriega, C., Velasco, C. y López, J. (2020). Perceptions of grandparents' generativity and personal growth in supplementary care providers of middle-aged grandchildren. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(4), 1114-1135. <https://doi.org/10.1177/0265407519886661>
- Olstein, S. (2013). *Tiempos de crisis. Recontrato con la vida*. Dunken.
- Palkovitz, R. (1997). Reconstructing «involvement»: Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families. En A. J. Hawkins & D. C. Dollahite (Eds.), *Current issues in the family series, Vol. 3. Generative fathering: Beyond deficit perspectives* (pp. 200-216). Sage Publications, Inc.
- Pinazo, S. y Montoro, J. (2004) La relación entre abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 62,147-168. <https://doi.org/10.3989/ris.2004.i38.257>
- Redler, P. (1998). *Abuelidad. Más allá de la paternidad*. Legasa.
- Rico, C., Serra, E. y Viguer, P. (2001) *Abuelos y nietos. Abuelo favorito, abuelo útil*. Pirámide.
- Rico, C., Serra, E., Viguer, P. y Meléndez, J. C. (2000). Las relaciones abuelos-nietos al final del milenio: la visión de los niños. *Geriatrka: Revista Iberoamericana de Geriatria y Gerontología*, 16(9), 333-336. <https://www.uv.es/melendez/envejecimiento/abuelosnietos.pdf>
- Salcedo, A. y Serra, E. (2013) *Amores dependientes*. Tirant lo Blanch.
- Sánchez-Mora. I. (2020) *Investigación cualitativa en sujetos mayores sobre acontecimientos vividos en la vejez: un estudio comparativo en tiempos de pandemia* [Trabajo Fin de Máster, Máster en Psicogerontología]. Universitat de València (No publicado).

- Sandoval-Obando, E., Altamirano, V., Isla, B., Loyola, V., & Paineicura, C. (2021). Social and Political Participation of Chilean Older People: An Exploratory Study from the Narrative-Generative Perspective. *Archives of Health*, 2(8), 1631-1649. <https://doi.org/10.46919/archv2n8-003>
- Serra, E. y Andrés, L. (2018). *La experiencia de ser abuela*. ACCI.
- Serra, E. (2020). Envejecimiento Óptimo: ¿Qué es lo «normativo» en la vejez hoy? En E. Sandoval, E. Serra y O. F. García (Eds.), *Nuevas miradas en Psicología del Ciclo Vital* (pp. 219-246). Universidad Autónoma de Chile y RIL Editores. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454951982020-ED1>.
- Serra, E. González, A. y Oller, A. (1989). *Desarrollo Adulto: sucesos evolutivos a lo largo de la vida*. Grupo Editor Universitario.
- Thiele, D. W. y Whelan, T. A. (2008). The relationship between grandparent satisfaction, meaning, and generativity. *International Journal of Aging and Human Development*, 66, 21-48. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/AG.66.1.b>
- Triadó, C. y Villar, F. (2000). El rol del abuelo: Cómo perciben los abuelos las relaciones con los nietos. *Revista de Geriátría y Gerontología*, 35, 30-36. https://www.infogerontologia.com/documents/gerontologia/articulos/II_congreso_geront_geriat_cataluna/2000c_rol_de_abuelo.pdf
- Triadó, C., Villar, F., Solé, C., Celdrán, M., Pinazo, S., Conde, L. y Montoro, J. (2008). Las abuelas/os cuidadores de sus nietos/as: tareas de cuidado, beneficios y dificultades de rol. *Psicología de la Infancia y la Adolescencia*, 4, 455-464. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832319049.pdf>
- VanRast, N., Verschueren, K. y Marcoen, A. (1991). The meaning of grandparents as view by adolescent grandchildren: an empirical study in Belgium. *International Journal of Aging and Human Development*, 41, 311-324. <https://doi.org/10.2190/PPLV-DWG7-HV9R-6LVB>
- Villar, F., Celdrán, M. y Triadó, C. (2012). Grandmothers offering regular auxiliary care for their grandchildren: An expression of generativity in later life? *Journal of Women & Aging*, 24, 292-312. <https://doi.org/10.1080/08952841.2012.708576>
- Zarebsky, G. (2005). *Hacia un buen envejecer*. Universidad Maimónides.
- Zarebsky, G. (2009). Diver-Idades en la Psicogerontología. *Kairós-Gerontología*, 12. <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/2664/1709>
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (2011) Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23 (1), 75-84. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

CAPÍTULO 13

MOTIVACIONES PARA IMPLICARSE EN ACTIVIDADES DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO: EL ROL DE LA GENERATIVIDAD¹

Montserrat Celdrán²

Rodrigo Serrat²

Feliciano Villar²

RESUMEN

En el presente capítulo se explora la generatividad como agente motivador para iniciar y mantenerse en actividades contempladas dentro del marco del envejecimiento activo y satisfactorio. En primer lugar, se expondrá el concepto de envejecimiento activo, la noción de actividad y la diversidad de actividades que pueden estar

¹ Para la realización de este manuscrito se ha contado con la ayuda del proyecto financiado por el Ministerio español de Economía y Competitividad (PSI2016-77864-R) titulado «Hacia una concreción del envejecimiento activo: antecedentes y consecuencias según el tipo de actividad realizada».

² Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Universidad de Barcelona (España). Correo electrónico: mceldran@ub.edu

englobadas dentro de este marco teórico. Para ello se partirá del modelo de clasificación propuesto por Villar et al., (2019) que tiene en cuenta dos ejes para describir las actividades de envejecimiento activo: un eje sobre la orientación de la tarea (hacia uno mismo o hacia los otros) y otro eje sobre el nivel de recursos que la persona necesita para realizarla (desde un nivel bajo a actividades altamente demandantes en recursos). En segundo lugar, se discutirá el concepto de generatividad en su elemento motivador para iniciarse o mantenerse en actividades de envejecimiento activo, y su efecto diferencial en función de la actividad, considerando algunas actividades como el voluntariado, las actividades educativas, las actividades de ocio o la participación política.

Palabras clave: actividades educativas, generatividad, motivación, ocio, voluntariado.

I. ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y LA IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD

Las mejoras en las condiciones de vida en las últimas décadas han posibilitado que, a nivel mundial, podemos esperar a los 60 años tener una expectativa de vida saludable de más de 15 años en ambos sexos, esta expectativa es más alta en algunos países europeos (17 años) y más baja (13,3 años) en países africanos (OMS, 2021). Estos datos defienden la postura de políticas sociales y de investigaciones que reflejan una forma de envejecimiento sana, que potencie el desarrollo de la persona y su bienestar psicológico a lo largo de estos años de vida. Estos datos también suponen un reto a la hora de seguir aumentando estos años de buena salud y disminuir, en lo posible, los años de dependencia o de enfermedad invalidante durante este proceso de envejecimiento.

Aun así, se sigue manteniendo la tendencia a observar el envejecimiento desde la patología o las necesidades de cuidado que se pueden necesitar durante este periodo. Por ejemplo, Ayalon et al., (2020) en una revisión temática de los últimos 60 años de investigación en las principales revistas de psicología y gerontología social destacan como

las principales publicaciones en dichas revistas se han enfocado en temas como el funcionamiento cognitivo en la vejez y el cuidado a personas dependientes que se produce formalmente en residencias o informalmente dentro de las relaciones familiares. Ambas temáticas, pese a que pueden también abordarse desde un enfoque optimista, como el estudio de la sabiduría en la vejez (en el aspecto cognitivo) o del crecimiento personal a través del cuidado, han tendido a centrarse en las dificultades cognitivas a las que se enfrenta la persona al hacerse mayor o la sobrecarga emocional que supone ser cuidador de una persona dependiente. De ahí la importancia de dotarnos de marcos teóricos robustos que puedan defender una mirada positiva y transversal de lo que supone hacernos mayores.

En esta línea, en las últimas décadas se han propuesto tanto desde diversas organizaciones como desde la propia investigación multitud de términos que intentan señalar la existencia de un buen envejecimiento, y qué elementos formarían parte de él. Términos como envejecimiento saludable (OMS, 2015), envejecimiento activo (OMS, 2002) o envejecimiento satisfactorio o exitoso (Baltes y Baltes, 1990; Rowe y Kahn, 2015), entre otros, reflejarían este interés por un buen envejecimiento. Uno de los que ha tenido mayor despliegue teórico y vinculación con políticas sociales ha sido el de envejecimiento activo. En su formulación original, el envejecimiento activo fue definido como «el proceso de optimizar las oportunidades para la salud, la participación y la seguridad, para potenciar la calidad de vida a medida que envejecemos» (OMS, 2002, p. 22) e incluso ha generado un propio índice de envejecimiento activo para supervisar y orientar las políticas comunitarias y nacionales en este ámbito (Zaidi et al., 2018). En dicho índice se incluyen actividades como el trabajo remunerado, la participación en actividades de voluntariado en organizaciones del tercer sector, los cuidados a nietos o personas dependientes, la participación en actividades de aprendizaje y la participación en acciones políticas (Zaidi et al., 2018).

Pese a su popularidad, el concepto de envejecimiento activo no ha estado exento de críticas (ver, por ejemplo, Timonen, 2016). En este sentido se podrían destacar al menos dos. En primer lugar, se

critica el concepto de envejecimiento activo por haber derivado en una idealización del propio proceso de envejecimiento, al proyectar una imagen demasiado positiva de dicho proceso. De esta forma, muchas personas que se aproximan, por ejemplo, a la jubilación, si creen en este paradigma del envejecimiento activo, su ideal de dicho proceso sería un tiempo en el que no pararán de hacer actividades y tendrán tiempo para todos los proyectos que quedaron en pausa por una adultez con demasiadas responsabilidades. Además, temerán la otra cara de la moneda de la vejez, que sería un envejecimiento en dependencia y, por tanto, lucharán para llenar su agenda para evitar caer en ese yo temido. Esto se observa en conversaciones familiares en que las personas no entienden por qué alguien puede haber desarrollado una demencia «con lo activo que siempre fue desde que se jubiló». No existe una conciencia de que en algún momento podemos ser dependientes, que vamos a necesitar la ayuda de alguna otra persona, y no dejamos preparado el camino de esa dependencia. Incluso hay personas que desarrollan desde edades relativamente tempranas problemáticas de salud o tienen obligaciones de cuidado importantes hacia los demás, a las que les es imposible llegar a ese ideal de una vejez marcada por nuevos proyectos y posibilidades.

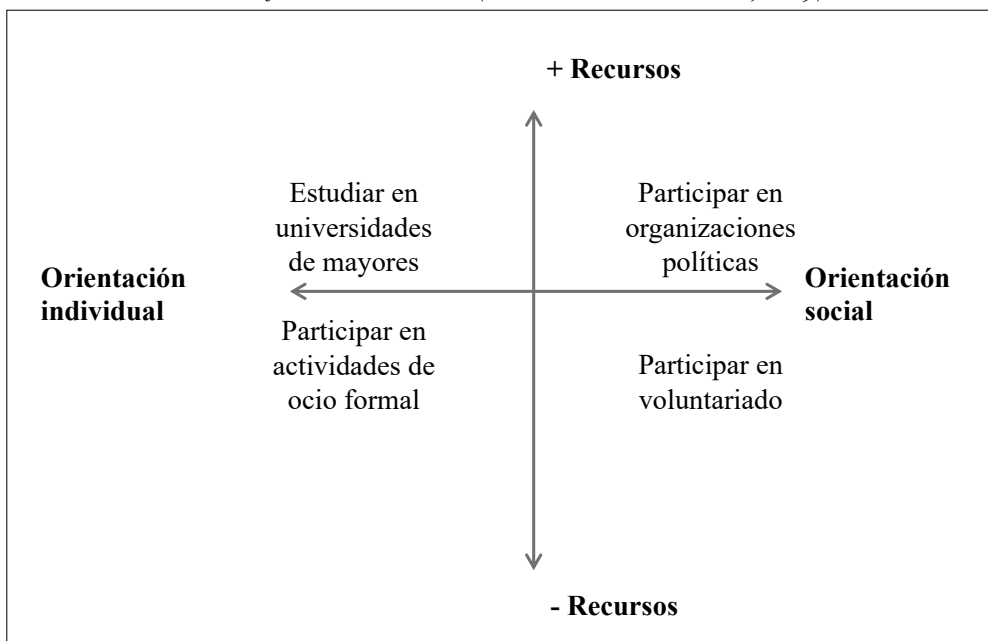
En segundo lugar, conceptos como el envejecimiento activo han sido criticados porque el mensaje de «hay que ser activos en la vejez» se traduce en una fuerte responsabilidad personal en el proyecto de ser activo y, por tanto, no parece que sea tanto la sociedad la que deba velar por dotar de recursos y posibilidades a la comunidad para que dicha persona sea activa. Además, queda por definir cuáles serían actividades que promuevan un buen envejecimiento, que recojan la diversidad de actividades que las personas mayores pueden realizar y que, aún más importante, tengan en cuenta cuáles son las motivaciones por las cuales una persona, por ejemplo, continúa trabajando hasta edades muy avanzadas: ¿es realmente una actividad beneficiosa para esta persona o la realiza porque tiene dificultades socioeconómicas que no le permiten decidir por otro tipo de actividades en su proceso de envejecimiento? Precisamente observar en este capítulo la diversidad de motivaciones que las personas mayores

tienen para realizar actividades enmarcadas en el envejecimiento activo nos puede proporcionar una visión más profunda y matizada sobre dicha heterogeneidad.

Desde Villar et al., (2019) se ha propuesto una clasificación de estas actividades de envejecimiento activo, tomando en consideración dos ejes principales: el eje de la orientación personal-social de la actividad y el eje de los recursos necesarios para realizar la actividad (ver Figura 1). En el primer eje (eje horizontal, orientación de la tarea), existirían actividades en las que se implicaría una persona mayor que tendrían un componente más personal a la hora de realizarse, tanto en las motivaciones para participar como en las consecuencias que tiene para la persona su realización. Ese sería el caso de actividades de formación o de ocio en las que la persona se apuntaría por una motivación más bien personal y el beneficio sería también hacia la persona en forma de bienestar personal, conocimiento o crecimiento personal. En contraste, otras actividades de envejecimiento activo presentan una clara orientación social, en las que la motivación principal giraría alrededor de la ayuda o la mejora del otro, ya sea una persona en concreto, ya sea una colectivo o comunidad. El caso de las personas mayores que realizan acciones de voluntariado sería paradigmático en este sentido.

En el segundo eje (eje vertical, los recursos necesarios), podríamos observar actividades en las que implicarse es relativamente sencillo para todas las personas mayores, en las que no se requieren unos excesivos recursos sociales o personales (rendimiento cognitivo, emocional o físico) para poderlas realizar. En el otro extremo, tendríamos actividades de envejecimiento activo que, pese a que formalmente no exijan unos requisitos previos para participar en ellas, como sería asistir a cursos en la universidad para mayores o ser un activista político, atraen habitualmente a un perfil de personas mayores con mejores recursos sociales o personales para llevarlas a cabo (Menéndez et al., 2018; Serrat et al., 2017).

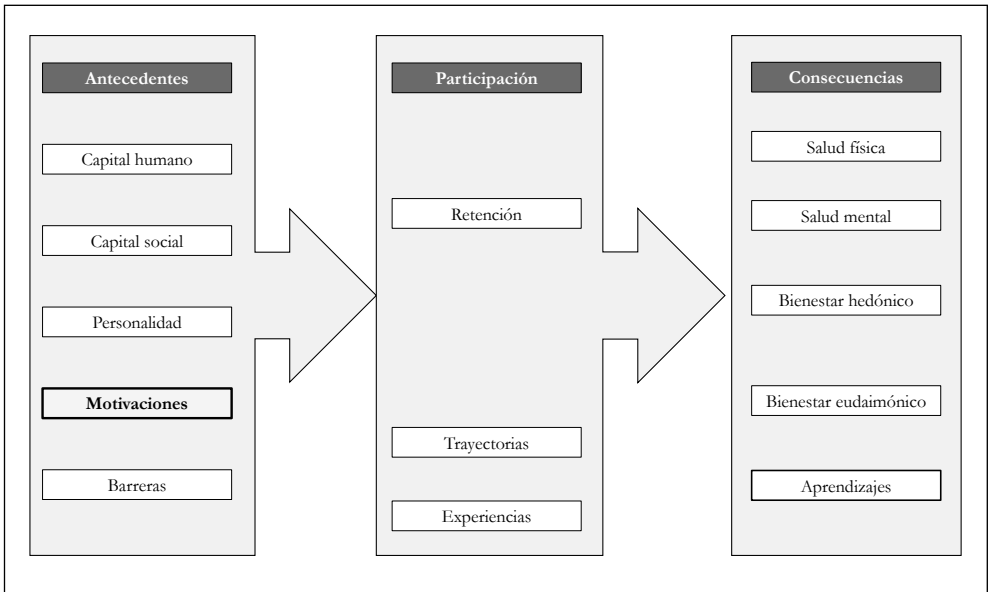
FIGURA 1. MODELO TEÓRICO DE CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO (BASADO EN VILLAR ET AL., 2019)



Una vez se tiene este marco de clasificación, también se pueden comparar estas actividades en su proceso y dinámica de realización, distinguiéndose tres momentos temporales (ver Figura 2). En un primer momento, como ya antes apuntábamos, no todas las personas mayores se sienten atraídas por las mismas actividades y esto puede deberse a toda una serie de variables antecedentes que condicionan dicha elección. Entre ellas este capítulo se centrará en las motivaciones. En segundo lugar, hay estudios que contemplan la propia actividad en sí misma (por ejemplo, el hecho de ser voluntario en una organización sin ánimo de lucro) como una experiencia dinámica en la que interesan aspectos como la incorporación de la persona mayor a la entidad, su experiencia dentro de la misma, qué mecanismos hacen que la persona mayor permanezca mayor tiempo y finalmente la decisión de finalizar la implicación a dicha actividad. Por último, nos podemos fijar en las consecuencias que cada una de estas actividades puede tener en la persona mayor que

las realiza, consecuencias en formas de aprendizajes o del impacto que tiene en su salud física, mental o en su bienestar. Y todo ello solo estudiando el nivel individual, porque a su vez cada actividad depende de elementos a nivel organizacional (por ejemplo, qué ofertas formativas y de ocio se les ofrecen a las personas mayores) o a nivel sociocultural (por ejemplo, qué imagen o estereotipos existen sobre las personas mayores).

FIGURA 2. VARIABLES DE ESTUDIO EN LA COMPARACIÓN DE DIFERENTES ACTIVIDADES DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO



2. LAS MOTIVACIONES Y EL PAPEL DE LA GENERATIVIDAD

Comprender por qué hay personas que se inician en una actividad ha sido uno de los temas estrella en el estudio psicológico del comportamiento humano. En gerontología, el abordaje de la falta o no de motivación para iniciarse en actividades ha resultado en dos teorías contrapuestas, la teoría de la desvinculación (Cumming y Henry, 1961) y la teoría de la actividad (Havighurst, 1961). Mientras en la primera se partía de la idea que la persona iba disminuyendo sus actividades a medida que se iba haciendo mayor, como una forma

de ir desvinculándose y adaptándose al final de la vida, la segunda teoría describe el envejecimiento como un proceso en que la persona necesita seguir realizando actividades, observándose un cambio de estas según las capacidades de la persona y las oportunidades que ofrece su entorno para llevarlas a cabo. Sin embargo, estas teorías son demasiado generales para explicar concretamente por qué una persona mayor se interesa por una actividad frente a otra.

Desde un punto de vista más concreto también encontramos numerosos estudios que han explorado actividades específicas (por ejemplo, ser voluntario en la vejez), profundizando de esta forma en las motivaciones que le podrían ser propias a dicha actividad. Sin embargo, esto dificulta poder usar las mismas herramientas metodológicas para estudiar y comparar las motivaciones entre diferentes tipos de actividades durante el envejecimiento. También incrementa el número de conceptos y clasificaciones de las motivaciones que se utilizan, en ocasiones incluso proponiendo conceptos y términos diferentes para motivaciones similares, lo que de nuevo no ayuda a poder realizar comparaciones entre estudios. Por ejemplo, recogiendo las cuatro actividades prototipo de envejecimiento activo que presentamos previamente en la Figura 1, a continuación (véase Tabla 1) aparecen reflejados ejemplos de cuestionarios utilizados para evaluar cada una de dichas actividades, exceptuando la actividad de participación política de la que no se dispone de una escala propia y los estudios previos se han realizado a nivel cualitativo (por ejemplo, Serrat y Villar, 2016). Sin detallar cada una de las motivaciones de la Tabla 1, se puede observar la diversidad en número y temática recogida en cada una de las motivaciones, lo que dificulta poder comparar y entender estas actividades desde el marco del envejecimiento activo sin tener una misma herramienta metodológica que permita comparar la presencia de cada una de estas motivaciones en todas las actividades planteadas.

TABLA I. PRINCIPALES MOTIVACIONES DE CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO PROPUESTAS EN ESTE CAPÍTULO

Actividades de envejecimiento activo			
Estudiantes universitarios (individual, altos recursos) ¹	Ocio (individual, menos recursos) ²	Participación política (social, altos recursos)	Voluntariado (social, menos recursos) ³
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitiva • Social • Familiar • Escapista 	<ul style="list-style-type: none"> • Intelectual • Social • Competencia • Evitación 	(no hay escalas de motivación)	<ul style="list-style-type: none"> • Valores • Comprensión • Crecimiento personal • Proyección profesional • Aspectos sociales • Aspectos protectores

Nota 1: entre paréntesis se describen las características que cada actividad tendría desde el modelo de las actividades de envejecimiento activo presentado en la Figura 1 del presente capítulo.

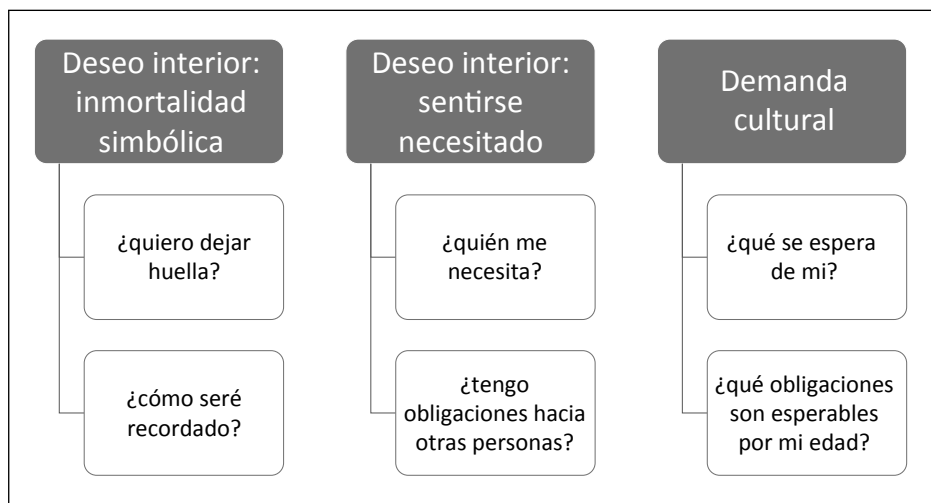
Nota 2: (1) Educational Participation Scale (EPS) (Boshier, 1991); (2) Leisure Motivation Scale (Beard y Ragheb, 1983); y (3) Volunteer Functions Inventory (Clary et al., 1998).

¿Puede la *generatividad* ser un elemento diferenciador de las motivaciones para realizar las actividades contempladas dentro del envejecimiento activo? De hecho, desde el modelo multidimensional de la generatividad de McAdams y de St. Aubin (1992) ya se contempla el elemento de motivación que la generatividad tendría en las personas. La consideración de la generatividad como agente motivador para las actividades del envejecimiento activo es interesante porque supera la dicotomía que en ocasiones ha existido en ciertas actividades (un buen ejemplo en este sentido es el voluntariado) entre las motivaciones de carácter altruista y aquellas más egoístas o enfocadas a las necesidades del yo de la persona. En los relatos generativos que el modelo de generatividad de McAdams y de St. Aubin analiza como uno de los componentes de la generatividad, puede observarse la importancia del acto generativo no solo para quién realiza la acción, sino también para el receptor de esa acción generativa. Por tanto, la motivación no estaría solo puesta en el bienestar de la persona mayor generativa o en la motivación de dejar un legado sino también en el receptor de la conducta generativa y

que ese legado tenga un sentido para el otro, en especial personas más jóvenes (Morselli y Passini, 2015)

Las fuerzas motivacionales para el Modelo de McAdams y de St. Aubin (1992) estarían dispuestas justo al inicio de todo su modelo, y afectarían de forma directa tanto a las preocupaciones generativas como a las acciones generativas. La motivación generativa la podemos encontrar en dos de los elementos de este marco teórico: el deseo interior y la demanda cultural. Ambos elementos reciben el nombre de fuentes motivacionales en este marco de la teoría de la generatividad (ver de forma gráfica en la Figura 3).

FIGURA 3. FUENTES DE MOTIVACIÓN GENERATIVA SEGÚN EL MODELO DE GENERATIVIDAD



Nota. Los ejemplos de cada motivación proceden de la investigación de Huta y Zuroff (2007).

En primer lugar, el deseo interior nos refleja motivaciones internas que harían referencia a dos nociones: por una parte, al deseo de una inmortalidad simbólica que llamaría a la persona a iniciarse o plantearse preocupaciones sobre dicha inmortalidad (producción creativa, natalidad, vínculo con los nietos, entre otros) y, por otra, por el deseo que la persona sea necesaria para el bienestar de otros que podría llevar entonces a preocupaciones generativas del cuidado

de otras personas tanto familiares como desde la forma de un voluntariado. Probablemente su vinculación con una motivación implícita y, por tanto, con un alto carácter inconsciente de dichas necesidades no la ha hecho muy popular entre los numerosos estudios que se han realizado en los últimos años sobre generatividad. Una excepción la encontramos en el estudio de Hofer et al., (2008) en el que tienen en cuenta esta motivación a través de un test proyectivo.

En segundo lugar, la demanda cultural plantea que el modo en que la sociedad ve a las personas mayores y los valores a los que les asocia, puede ser un potenciador para las preocupaciones generativas o, por el contrario, una barrera para que la persona se sienta apoyada para iniciar o continuar actividades generativas. Por tanto, la demanda cultural se refiere a estereotipos y expectativas hacia qué pueden o no realizar las personas mayores y, en consecuencia, remite a las oportunidades que la sociedad o la comunidad donde reside la persona mayor dota para que esta pueda desarrollar y cubrir sus necesidades generativas. Por tanto, cada cultura o sociedad puede marcar una serie de demandas muy diferentes según sus valores o historia en relación con las personas mayores.

Por ejemplo, es bien conocido el valor del respeto hacia las personas mayores como un rasgo característico de ciertas culturas orientales como las de China, Vietnam o Hong Kong y esta expectativa de respeto marca cómo es la forma de aproximarse a una persona mayor y qué actividades se pueden esperar de ella en esta etapa vital. En este sentido, Cheng (2009), en un estudio con población mayor de Hong Kong, relaciona el sentimiento percibido por las personas mayores de sentirse respetados por los jóvenes con una mayor preocupación generativa en estas personas. También Serrat et al., (2017) encuentran la relación entre una alta demanda cultural y la participación, en este caso política. Cuando los participantes responden a la frase incompleta «La sociedad espera de las personas mayores...» pudieron encontrar frases que denotaban la demanda cultural cuando estos responden con «[espera] que comparta mis experiencias», «que ayude a mis hijos y nietos», «que continúe ayudando y participando a nivel cívico». Son frases que ayudan a que la

persona tenga una expectativa positiva sobre su rol social y que se pueda implicar en actividades significativas para la sociedad y que sean generativas. Muy diferente sería el caso en el que la persona respondiera a esta frase incompleta con «no esperan nada», «que no de trabajo» o «que me cuide y no me ponga enfermo».

A pesar de los intentos de medición de esta demanda cultural, de nuevo, tal y como ocurría con el constructo de deseo interior, el modelo de McAdams y de St. Aubin no ha aportado una medida concreta para evaluar la demanda cultural, tal como sí ha hecho con otros elementos del modelo como la preocupación generativa o las acciones generativas. Además de Cheng (2009), otra excepción en su estudio la encontramos en Hofer et al., (2016) que analiza la demanda cultural como una serie de valores que la persona va interiorizando a lo largo de su vida y que se pueden ver transferidos como sentimiento de autotranscendencia.

3. ACTIVIDADES DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y MOTIVACIONES GENERATIVAS: ¿QUÉ OBSERVAMOS?

Llegados a este punto, nos adentramos en poder observar diferencias en los cuatro tipos de actividades de envejecimiento activo planteadas en la Figura 1, si se diferencian en sus motivaciones y si en dichas motivaciones observamos motivaciones generativas. Para ello se plasmarán datos de una investigación realizada por los autores y que fue financiada por el Ministerio español de Economía y Competitividad (PSI2016-77864-R). En el estudio participaron 495 personas mayores de una media de edad 70 años que pertenecieran a uno de los cuatro tipos de actividad: Voluntariado (133 participantes), estudiantes de la universidad de mayores (121 participantes), personas mayores en actividades de ocio de centros de mayores (144 participantes) y personas mayores involucradas en entidades de acción política (97 participantes).

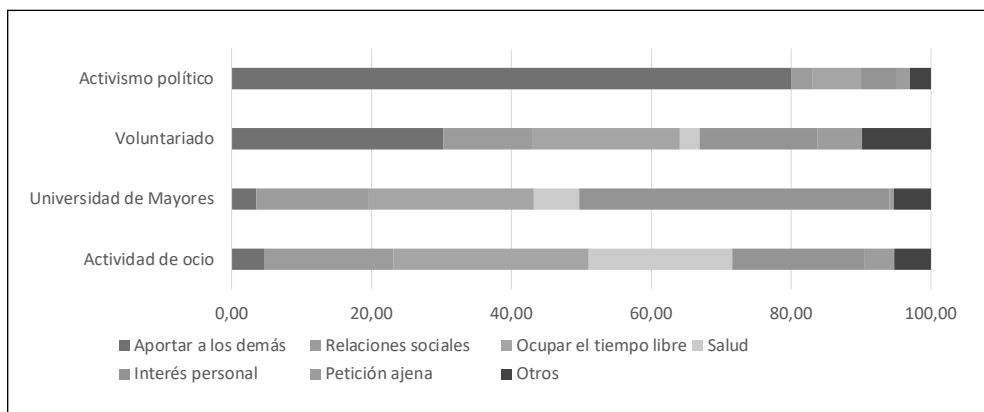
Tal y como hemos visto no hay una única escala de motivación aplicable a todas las actividades y tampoco una escala de motivaciones generativas, por lo que se optó por una metodología de aproximación cualitativa en el que, a la persona, dentro de las

preguntas de un cuestionario autoadministrado, nos respondiera a la siguiente pregunta: ‘Describa brevemente cuál fue el motivo que le llevó a realizar esta actividad’. A continuación, la persona disponía de un espacio en el que podía escribir sus respuestas. Estas fueron transcritas a un documento informático y analizadas siguiendo los pasos del análisis de contenido. En la siguiente tabla se muestran las categorías resultantes, una definición de estas, y su frecuencia total (ver Tabla 2). Además, en la Figura 4 se pueden apreciar de forma visual las diferencias entre estas categorías según las cuatro actividades que se contemplan en este capítulo.

TABLA 2. PRINCIPALES CATEGORÍAS PARA COMENZAR UNA ACTIVIDAD DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO, DEFINICIÓN Y FRECUENCIA ENCONTRADA

Categoría	Definición	Frecuencia total
Interés personal	Lo que motiva a la persona mayor a participar es la actividad en sí misma y lo que puede extraer en forma de conocimiento o aprendizaje para uno mismo.	140
Aportar a los demás	Deseo de ser o sentirse de utilidad para la sociedad, ya sea aportando conocimientos o participando en movimientos políticos o sociales.	138
Ocupar el tiempo libre	Incluye las ideas de la necesidad de ocupar el tiempo disponible sin otras ocupaciones obligatorias para poder entretenerse o distraerse.	130
Relaciones sociales	Aquello que motiva al sujeto a participar en la actividad es el contacto humano, ya sea establecer relaciones de amistad o pasar el rato acompañado de otras personas conocidas.	83
Salud	Incluye aquellas motivaciones que implican una preocupación por mantener la mente y el cuerpo activos, para no decaer en salud o incluso mejorar.	54
Petición ajena	Esta categoría incluye aquellas motivaciones para comenzar una actividad que depende del exterior, es decir, que principalmente la persona comenzó dicha actividad debido a la recomendación o propuesta por parte de otras personas, tanto familiares, amistades como profesionales de algún servicio social o de salud.	20
Otros	Todas las respuestas que no pueden incluirse en las categorías anteriores por su poca concreción o por tener una frecuencia muy minoritaria como la motivación por la pérdida de un ser querido o por la necesidad de un cambio personal.	36

FIGURA 4. PORCENTAJE DE LAS MOTIVACIONES PARA REALIZAR UNA ACTIVIDAD SEGÚN EL TIPO DE ACTIVIDAD REALIZADA



Tal y como observamos en la Figura 4, a pesar de poder aplicar las mismas categorías motivacionales en las cuatro actividades seleccionadas, no todas las motivaciones están presentes de la misma intensidad lo que nos puede dar pistas de cómo atraen cada una de ellas a estas personas mayores.

¿Estaría presente la generatividad en las motivaciones de las personas mayores que realizan estas actividades? Probablemente la forma más clara de motivación generativa se observa alrededor de la categoría «Aportar a los demás». Esta categoría tiene un fuerte aspecto de actividades que tienden hacia acciones al exterior de la persona por lo que son más fácilmente observables en el perfil de mayores que realizan actividades de voluntariado y acciones de carácter político, mientras que son muy menores en aquellos que realizan actividades de ocio o cursan estudios. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos de esta motivación hacia el bien de los demás: «Hacer algo por los demás, ayudar y escucharlos, acompañarlos en sus ratos de soledad» (mujer, 69 años, perfil voluntariado); o «Por la percepción de las injusticias, sobre todo hacia las mujeres» (mujer, 81 años, perfil política).

Sin embargo, esta idea generativa y vinculada al otro no fue la más mencionada si observamos a todos los participantes mayores en su conjunto. La primera categoría más mencionada es una

motivación más orientada al *self*, más individualista, basada en las propias necesidades de la persona mayor y que quedan recogidas bajo la categoría «Interés personal». Esta motivación está claramente reflejada en el perfil de estudiantes mayores como se puede observar en los siguientes ejemplos: «el no haber podido asistir a la universidad en mi juventud y las ganas de aprender y permanecer activo» (mujer, 67 años, perfil estudiante) o «el motivo de esta actividad, por conocimientos generales» (mujer, 73 años, perfil estudiante). Además, no se observó que dos fuerzas motivacionales incidieran a la vez ya que solo cinco participantes nombraron las dos motivaciones en la misma respuesta.

En tercer lugar, aparecen motivaciones como la de «Ocupar el tiempo libre» que nos da idea de lo azarosa que puede ser la elección de dicha actividad si solo se trata meramente de llenar la agenda con actividades. Y, por tanto, se verifica lo necesario que es un buen acompañamiento en el diseño de políticas de jubilación activa para que la persona pueda escoger según sus intereses o prioridades y no simplemente aquello primero con lo que se encuentre. Observamos como el hecho de no tener obligaciones laborales y de cuidado hacia los demás, deja, por ejemplo, a muchas mujeres mayores de esta generación, con muchas horas en las que llenar de actividades como dice en el siguiente extracto «estar jubilada y no tener a los hijos ni nietos en la misma ciudad» (mujer, 75 años, perfil voluntariado). En otras ocasiones, las actividades de ocio como puede ser ir a un centro de mayores se convierten en la mejor excusa para salir de casa y realizar alguna actividad, como comentan en el siguiente extracto «para no quedarme en casa» (mujer, 67, perfil ocio).

Otra motivación importante recogida en los datos es la necesidad de crear o mantener vínculos sociales que tienen estas personas mayores cuando inician dicha actividad. De nuevo, procesos como la jubilación o la pérdida de seres queridos puede aumentar la necesidad de establecer nuevos lazos de relación social que pueden acabar en nuevas y fructíferas relaciones de amistad. «Me había quedado viuda y me sentía sola» (mujer, 69 años, perfil voluntariado). Para otras es el lugar de encuentro y actividades con la pareja o con las

amistades del barrio como se puede ver más claramente en algunas de las actividades de ocio que realizan las personas mayores, ya que suelen ser en centros sociales cercanos al domicilio de la persona mayor, lo que motiva que puedan encontrarse y socializar con personas que ya conocen de la comunidad: «Estar con las amigas» (mujer, 83 años, perfil ocio); o «venía con mi marido, y cuando me quedé viuda venía porque tenía una amiga» (mujer, 75 años, perfil ocio).

Ya con una menor frecuencia de mención, aparecen ideas sobre el impacto positivo que estas actividades pueden tener en la salud de la persona mayor. Se observa en ellas, que cuando la persona mayor escoge una actividad, intenta observar en ella qué le puede aportar en aquellos elementos que pueden preocupar más a la persona mayor en aquel momento como puede ser la movilidad, pero sobre todo los aspectos cognitivos que puedan ayudar a ralentizar la aparición de alguna enfermedad neurodegenerativa como sería una demencia. «mantener el cuerpo y la mente activos» (mujer, 70 años, perfil voluntariado); «por falta de movilidad y memoria» (mujer, 69 años, perfil ocio).

Por último, algunas personas mayores destacan como entraron a participar en una actividad en concreto porque alguien los animó a comenzar dicha actividad lo que hemos categorizado como «Petición ajena». En estas respuestas se observa la importancia de la riqueza del entorno social y el papel de apoyo informacional en aquellas actividades que la persona mayor puede realizar y que tal vez desconozca centros o entidades donde implicarse. Esta acción externa se puede ver claramente en los extractos siguientes como «Cuando me jubilé desconocía este centro y mi mujer me animó para que viniese a participar en los talleres de mayores» (hombre, 76 años, perfil ocio) o «me convenció mi hija» (mujer, 67 años, perfil ocio).

4. ¿PUEDE LA MOTIVACIÓN GENERATIVA POTENCIARSE EN CUALQUIER ACTIVIDAD DE ENVEJECIMIENTO ACTIVO?

Una conclusión del apartado anterior es que aquellas actividades de envejecimiento activo más orientadas hacia lo social serían las que responderían mejor a las motivaciones generativas que

llevan finalmente a interesarse por estas actividades. Por tanto, las actividades de voluntariado y acciones políticas tendrían un acento generativo más marcado que aquellas que inicialmente se dirigen o se contemplan desde una orientación más personal, como participar en actividades de ocio o en actividades educativas.

En el ámbito del voluntariado, de hecho, ya existen intentos de unir las teorías motivacionales más ligadas al voluntariado y la teoría de la generatividad como el estudio de Agostinho y Paço (2012) en personas que eran voluntarias de los llamados bancos de alimentos. Además, esta generatividad no solo estaría vinculada a las acciones de voluntariado más asistenciales, sino que también estaría presente en voluntariados con una connotación más generalista o comunitaria como serían aquellos voluntarios de agencias medioambientales (por ejemplo, Ding y Schuett, 2020). De igual forma, las actividades políticas tienen un claro acento generativo en tanto que la participación en movimientos sociales, actividades de asociaciones de barrio, protestas por alguna injusticia social están motivadas en parte, por poder dejar unas mejores condiciones de vida a los jóvenes o a la sociedad en general y por tanto, estudios previos ya han señalado la vinculación de estos intereses generativos y la preocupación por las acciones de carácter político (por ejemplo, Peterson y Duncan, 1999; Serrat et al., 2017).

Sin embargo, algunos autores sostienen que las actividades que, pese a tener una marcada orientación hacia lo personal, pueden ser la puerta de entrada a la generación de preocupaciones generativas. El caso más claro sería la participación en actividades educativas. Si a través de los contenidos que aprende la persona, la acción educativa puede generar espacios de participación y de reflexión personal que puedan ayudar a la persona mayor a iniciarse en actividades que tengan un fin generativo, como podría ser la ayuda en acciones de voluntariado o su mayor implicación más informal en la vida comunitaria y del vecindario. Esta visión de la educación de las personas mayores no solo como potenciadora de crecimiento personal sino como mecanismo de movilización de crecimiento comunitario puede ser un revulsivo para considerar y dar valor a la

educación a lo largo de la vida, incluyendo también la educación de las personas mayores como un bien comunitario y social (Villar y Celdrán, 2012). Por ejemplo, como un programa educativo en Bellas Artes puede dar lugar a programas de voluntariado en mayores que realicen alguna acción intergeneracional en los museos aportando lo que han aprendido en los cursos, o como un programa de Geografía puede motivar a una mayor preocupación por el medio ambiente en las personas mayores serían algunos de los ejemplos que se pueden observar en este paradigma.

Finalmente, las actividades de ocio podrían convertirse fácilmente en vector de acciones generativas hacia los más jóvenes si dichas actividades pudieran realizarse de forma intergeneracional. Puedo aprender pintura, hacer gimnasia, aprender un idioma nuevo, entre otras actividades, de forma intergeneracional, motivando la ayuda mutua entre jóvenes y mayores, por lo que el papel del docente o dinamizador de las actividades se torna imprescindible para potenciar y canalizar las necesidades generativas que pueden existir en estas actividades. Incluso una actividad de ocio como sería el turismo lúdico, que muchos gobiernos promueven para que las personas mayores puedan disfrutar del goce que supone viajar (y, al mismo tiempo, estimular económicamente a zonas turísticas en temporada baja), podría también tener un carácter generativo si ese viaje se acompaña de actividades para facilitar que la persona mayor se implique en las problemáticas sociales o medioambientales del territorio que está visitando.

5. CONCLUSIONES

La elección de una u otra actividad a la que la persona mayor quiere dedicar su tiempo responde a una serie de motivaciones entre las cuales la generatividad tiene una presencia relativa según el tipo de actividad que se estudie. En aquellas actividades más vinculadas a lo social, donde la posibilidad de cambio en la comunidad o en el bienestar en otras personas es más tangible, se observa de forma más clara la motivación por ayudar al otro. Sin embargo, hemos

apuntado algunas alternativas y propuestas que pueden ayudar a reformular las actividades tanto desde las universidades de mayores como desde las actividades de ocio para dar salida a las necesidades generativas que puedan tener las personas que participan en ellas.

Contemplar las actividades de envejecimiento activo desde este prisma de la generatividad podría permitir a los responsables de dichas actividades observar cómo el conocimiento, relaciones e implicaciones positivas que tiene dicha actividad en la persona mayor se pueden trasladar a la comunidad en acciones comunitarias o sociales. Ello no es posible, sin embargo, si no atendemos a las motivaciones generativas que nos plantea el marco teórico de la teoría de la generatividad de McAdams y de St. Aubin en cuanto al sentimiento de sentirse necesitado y la demanda cultural. En una sociedad mundial en el que se observan cada vez más la presencia de ideas edadistas y discriminatorias hacia las personas mayores (HelpAge International España, 2020), urge un replanteamiento de la visión y trato hacia las personas mayores que respete sus derechos, entre los cuales estaría el poder participar y contribuir a la sociedad. Si la persona mayor no observa que la sociedad espera de ella que continúe siendo activa y preocupándose por los problemas de su comunidad, difícilmente conseguiremos aumentar el activismo social y político de las personas de mayor edad.

REFERENCIAS

- Agostinho, D. y Paço, A. (2012). Analysis of the motivations, generativity and demographics of the food bank volunteer. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 17(3), 249–261. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1002/nvsm.1427>
- Ayalon, L., Lev, S. y Lev, G. (2020). What can we learn from the past about the future of gerontology: Using natural language processing to examine the field of gerontology. *The Journals of Gerontology: Series B*. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa066>
- Baltes, P. B. y Baltes, M. M. (Eds.). (1993). *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Beard, J. G. y Ragheb, M. G. (1983). Measuring leisure motivation. *Journal of Leisure Research*, 15, 219-228. <https://doi.org/10.1080/00222216.1983.11969557>

- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003002>
- Cheng, S. T. (2009). Generativity in later life: Perceived respect from younger generations as a determinant of goal disengagement and psychological well-being. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64(1), 45-54. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbn027>
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J. y Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-30. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.6.1516>.
- Cumming, E. y Henry, W H. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. Basic Books.
- Ding, C. y Schuett, M. A. (2020). Predicting the Commitment of Volunteers' Environmental Stewardship: Does Generativity Play a Role? *Sustainability*, 12(17), 6802. <https://doi.org/10.3390/su12176802>
- Havighurst, R. J. (1961). Successful aging. *The Gerontologist*, 1(1), 8-13.
- HelpAge International España (2020). *La discriminación por razón de edad en España*. <https://www.helpage.org/spain/noticias/documento-de-helpage-espaa-sobre-la-discriminacin-por-razn-de-edad-en-espaa/>
- Hofer, J., Busch, H., Au, A., Poláčková Šolcová, I., Tavel, P. y Tsien Wong, T. (2016). Generativity does not necessarily satisfy all your needs: Associations among cultural demand for generativity, generative concern, generative action, and need satisfaction in the elderly in four cultures. *Developmental Psychology*, 52(3), 509-19. <https://doi.org/10.1037/dev0000078>
- Hofer, J., Busch, H., Chasiotis, A., Kärtner, J. y Campos, D. (2008). Concern for generativity and its relation to implicit pro-social power motivation, generative goals, and satisfaction with life: A cross-cultural investigation. *Journal of Personality*, 76(1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00478.x>
- Huta, V. y Zuroff, D. C. (2007). Examining mediators of the link between generativity and well-being. *Journal of Adult Development*, 14 (1-2), 47-52. . <https://doi.org/10.1007/s10804-007-9030-7>
- Jegermalm, M. y Grassman, E. J. (2013). Links between informal caregiving and volunteering in Sweden: a 17-year perspective. *European Journal of Social Work*, 16(2), 205-219. <https://doi.org/10.1080/13691457.2011.611796>
- McAdams, D. P. (2015). *The art and science of personality development*. The Guilford Press.

- McAdams, D. P., 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(6), 1003–1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Menéndez, S., Pérez-Padilla, J. y Maya, J. (2018). Empirical research of university programs for older people in Europe: a systematic review. *Educational Gerontology*, 44(9), 595-607. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1518459>
- Morselli, D. y Passini, S. (2015). Measuring prosocial attitudes for future generations: The social generativity scale. *Journal of Adult Development*, 22(3), 173-182. <https://doi.org/10.1007/s10804-015-9210-9>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/ageing/publications/active_ageing/en/
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/ageing/events/world-report-2015-launch/en/>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Life expectancy and healthy life expectancy. Data by WHO región*. <https://apps.who.int/gho/data/view.main.SDG2016LEXREGv>
- Peterson, B. E. y Duncan, L. E. (1999). Generative concern, political commitment, and charitable actions. *Journal of Adult Development*, 6(2), 105-118. <https://doi.org/10.1023/A:1021620824878>
- Rowe, J. W. y Kahn, R. L. (2015). Successful aging 2.0: Conceptual expansions for the 21st century. *The Journals of Gerontology: Series B*, 70(4), 593-596. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbv025>
- Serrat, R. y Villar, F. (2016). Older people's motivations to engage in political organizations: Evidence from a Catalan study. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 27(3), 1385-1402. <https://doi.org/10.1007/s11266-016-9710-7>
- Serrat, R., Petriwskyj, A., Villar, F. y Warburton, J. (2017). Barriers to the retention of older participants in political organisations: Evidence from Spain. *Ageing and Society*, 37(3), 581-606. <https://doi.org/10.1017/S0144686X15001361>
- Serrat, R., Villar, F., Giuliani, M. F. y Zacarés, J. J. (2017). Older people's participation in political organizations: The role of generativity and its impact on well-being. *Educational Gerontology*, 43(3), 128-138. <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1269541>
- Serrat, R., Villar, F., Warburton, J. y Petriwskyj, A. (2017). Generativity and political participation in old age: A mixed method study of Spanish elders involved in political organisations. *Journal of Adult Development*, 24(3), 163-176. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9255-4>

- Timonen, V. (2016). *Beyond successful and active ageing: A theory of model ageing*. Policy Press.
- Villar, F., Serrat, R., Celdrán, M. y Pinazo, S. (2020). Active aging and learning outcomes: what can older people learn from participation? *Adult Education Quarterly*, 70(3), 240-257. <https://doi.org/10.1177/0741713619897589>
- Zaidi, A., Harper, S., Howse, K., Lamura, G., y Perek-Białas, J. (Eds.). (2018). *Building evidence for active ageing policies: active ageing index and its potential*. Palgrave-McMillan.

CAPÍTULO 14

GENERATIVIDAD Y VOLUNTARIADO SOCIAL EN LA VEJEZ: UN VÍNCULO DE BIENESTAR MUTUO

*Clicia Jatahy-Peixoto*¹
*Juan José Zacarés*²

RESUMEN

El presente capítulo pretende exponer algunos aspectos relevantes relacionados con la conexión que se puede establecer entre generatividad, voluntariado y envejecimiento.

En un primer momento se define el voluntariado en la vejez como actividad generativa. Una considerable evidencia empírica avala cómo la práctica de la generatividad a través del voluntariado puede ser beneficiosa para un envejecimiento saludable. El principal propósito es profundizar en la idea de que dicha práctica puede proporcionar a sujetos de distintas generaciones la oportunidad de

¹ Universidad Internacional de Valencia (VIU), España. Correo electrónico: clicia.jatahy@campusviu.es

² Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: juan.j.zacares@uv.es

estar conectados a través de lo que puede ser transmitido de uno al otro. En el caso de la generación de más edad, la persona mayor es la que decide dedicar parte de su tiempo a enseñar, orientar y ayudar a otros semejantes. Tal decisión resulta beneficiosa para ambas generaciones, ya que en muchas ocasiones se establece un vínculo, que se construye y se actualiza, y puede dar lugar a que la persona mayor voluntaria disfrute del hecho de sentirse demandada a transmitir saberes y conocimientos a cambio de sentirse reconocida como parte de una red social que posibilita la cohesión entre generaciones. En la segunda parte del capítulo se ilustra esta conexión a partir de una investigación cualitativa realizada en Brasil y en España. Se explora en ella la trayectoria biográfica que conduce a la experiencia de ser voluntario en la vejez; las motivaciones y los beneficios de los voluntarios mayores. En conclusión, el voluntariado opera como un camino posible para un desarrollo generativo y de bienestar en las personas mayores, convirtiéndose en un recurso frente a la soledad, las pérdidas y la búsqueda de un sentido en la vida.

Palabras clave: bienestar, envejecimiento saludable, generatividad, investigación cualitativa, voluntariado.

I. EL CRECIENTE RECONOCIMIENTO DE LA GENERATIVIDAD COMO COMPONENTE DEL «BUEN ENVEJECER»

La generatividad muestra diversos componentes y formas de ser expresada en la vejez. Desde Erikson (2000), el primer autor que teorizó sobre la generatividad como una parte importante del desarrollo adulto, pasando por Kotre (1984), Bradley (1997) y Mc. Adams y de St. Aubin (1992), cada vez más investigadores amplían significativamente los estudios sobre generatividad en Psicogerontología.

Las teorías elaboradas sobre el concepto de generatividad, de modo general hacen referencia a la motivación y capacidad que el individuo dispone para dejar un legado a otras generaciones e impactar positivamente en su desarrollo. Esas teorías pueden ayudar a comprender la profundidad y multidimensionalidad del concepto

de generatividad en la construcción de una herencia que va más allá de lo material basándose en la solidaridad intergeneracional.

Diversas aportaciones teóricas y evidencias empíricas permiten pensar que la generatividad es una sólida alternativa para que las personas mayores puedan tener un desarrollo personal y social más satisfactorio, cuestionando las concepciones clásicas del «aging well», tan centradas en elementos más estandarizados o incluso casi en fórmulas exactas de cómo envejecer. Sin embargo, en ningún caso eso quiere decir que la generatividad se separa totalmente de tal perspectiva, sino que le añade un matiz más nuevo y creativo al aportar contenido y dirección a dicho crecimiento personal (Villar, 2012).

El envejecimiento y la vejez generativas dirigen al sujeto hacia el mundo social, evidenciando las múltiples opciones que una persona tiene para ser generativa incluso en relaciones y contextos ya conocidos, pero que nunca habían sido tratados como medios a través de los cuales se puede ser generativo, incluso sin ser consciente de ello.

Especialmente sobre el tema de la relación entre generatividad y vejez, Erikson (2000) comenta:

Los viejos pueden y necesitan mantener una función generativa *de gran estilo*, pues poca duda cabe de que en la actualidad la discontinuidad de la vida familiar como resultado de una dislocación contribuye mucho a que la vejez carezca de ese mínimo de compromiso vital que es necesario para permanecer realmente vivo. (p. 69)

Efectivamente, Erikson mantenía una fuerte convicción de la práctica de la generatividad en edades más avanzadas al describir el concepto de «grand generativity» (Erikson et al., 1986). Tal concepto legitima las diversas manifestaciones del deseo generativo de las personas mayores que se produce a través de la ayuda a los demás, que también se expresa en la disposición para recibir ayuda, y por medio del interés y la preocupación por dejar un legado que le sobreviva al transmitir conocimientos y valores a las generaciones más jóvenes. En la práctica, los roles más comunes serían los de padres mayores, abuelos, amigos mayores o mentores.

La expresión generativa en la vejez merece desde entonces su particular matización. Kotre (1999) explorando la idea de la generatividad en la vejez a través de narraciones de historias de vida comenta las tres principales características de la «grand generativity» y que denomina gráficamente «hacer su parte» («doing yours»), «volver a ser un niño» («being a kid again») y «dar paso» («stepaside»). Kotre describe así los aspectos importantes de la generatividad manifestada por personas que tendrán que convivir con pérdidas propias de la edad pero que a la vez no deben resignarse a ello.

Respecto a «hacer su parte», Kotre (1999) cita ejemplos de algunas personas que al ser conscientes del acercamiento de su muerte han dejado algo que sobreviviría a ellos, una composición musical, algún material escrito, o simples gestos como un «te quiero» o un abrazo.

La dimensión de «volver a ser un niño» no se trata de una regresión, sino de conectar con la inocencia infantil para jugar con las posibilidades de hacer frente al deterioro y a las pérdidas. Se refiere sobre todo a esta capacidad que tienen los niños de comportarse sin estar limitados por la vergüenza o por el juicio de los demás.

Y, por último, la característica «dar paso» significa permitir el espacio para la siguiente generación. Es la actitud de una persona muy mayor de integrar su vida y adoptar una visión más trascendental.

Estas tres características combinadas configuran un sujeto mayor que motivado por lo que puede dejar como legado a las generaciones venideras a través de su historia de vida, a través de sus reflexiones y actitudes, a través de lo que puedan transmitir a otros sobre su ética personal, puede sentirse en paz y satisfecho con su vida y con su finitud.

Por otra parte, Lang y Baltes (en Schoklitsch y Baumann, 2012) diferencian tres tipos de generatividad ejercidos por los mayores: a) crear valores permanentes, lo que implica tomar algunas decisiones finales referidas a ciertos objetivos vitales y relaciones sociales; b) convertirse en «guardianes de memoria y de sentido» de la comunidad, facilitando así la conexión entre cambio y continuidad (por ejemplo, las personas mayores en las comunidades indígenas) y c)

mantener la honestidad y responsabilidad con uno mismo (por ejemplo, disminuir el nivel de exigencia y por tanto reducir la demanda de las generaciones posteriores).

A continuación, se identificarán distintos aspectos relacionados con el voluntariado como un entorno y una actividad que pueden propiciar la manifestación de la generatividad en la vejez.

2. ENVEJECER GENERATIVAMENTE COMO VOLUNTARIO

El voluntariado es una de las vías de la generatividad más enriquecedoras en la vejez por diversos motivos entre los que destacan la posibilidad de que la persona mayor salga de su entorno más cercano y pueda aprender nuevas habilidades, la posibilidad de ampliar la red social y la oportunidad de tener un nuevo propósito en la vida. Se definirá primero el concepto de voluntariado formal; posteriormente se analizarán las motivaciones y beneficios de dicha actividad para los mayores y finalmente se profundizará la relación entre generatividad y voluntariado en la vejez.

2.1 Definición del voluntariado formal

El sentido común nos lleva a pensar que en primer lugar el voluntariado es un trabajo o actividad que no tiene remuneración. A ello se le añaden las diversas motivaciones de las que hablaremos más adelante, pero que principalmente la sitúan como una acción llevada a cabo por iniciativa propia del sujeto o grupo que la realiza, es decir, que no se trata de una obligación sino de un compromiso básicamente personal.

Desde los diversos esfuerzos por identificar los aspectos comunes para una definición del voluntariado se describe como una actividad en la cual el ciudadano ofrece su tiempo, su experiencia y su fuerza de trabajo. Esta labor se mantendría respetando cuatro ejes principales que serían los de libre albedrío, la disponibilidad, la naturaleza de la remuneración y la proximidad a los beneficiarios dentro de una organización formal (Cnaan et al., 1996).

Dentro de la propuesta de clasificación de las diversas formas de implicación cívica de los mayores que efectúan Serrat et al., (2021), nos vamos a centrar en el *voluntariado formal* que supone una participación en organizaciones o instituciones benéficas mediante actividades que buscan mejoras para los demás, la comunidad o la sociedad. Esta variante se diferencia por un lado del voluntariado informal que se puede llevar a cabo tanto dentro como fuera de la familia con un carácter más individual (p.ej. cuidados, donaciones, conductas de ayuda). Por otro lado, sería distinto a las actividades de participación política que buscan explícitamente incidir en los procesos políticos de toma de decisiones a través de un canal institucional (por ejemplo, formar parte de asociaciones políticas), de una manera no institucional (por ejemplo, actividades de protesta). Esta es la definición y la modalidad de acción cívica que asumimos como referencia para este capítulo.

2.2 *Motivos y motivaciones para ser voluntario*

Primeramente, se señalaron algunas teorías que ayudan a explicar por qué las personas mayores se convierten en voluntarias. Esas teorías suelen considerar, en mayor o menor medida, aspectos del discurso social y de los rasgos y necesidades personales.

La primera sería la *teoría del intercambio*, que sostiene que el individuo cuando ejerce sus actividades de voluntariado lo hace pensando en ofrecer algo, pero también en recibir algo a cambio, sea reconocimiento, aceptación o integración (Wilson, 2000).

Desde la perspectiva de la *teoría de la identidad*, el voluntario se siente identificado con algún aspecto de la actividad y por ello se ve motivado a ello. Una posibilidad es que esta misma identificación ocurra con un grupo, por ejemplo, una persona que tenga alguna discapacidad es probable que se identifique con un grupo de personas discapacitadas y se sienta más motivada a involucrarse prestando su tiempo voluntariamente (Wilson, 2012).

Teorías más específicas de la vejez han aportado igualmente algunas explicaciones relevantes. Por un lado, *la teoría de la actividad*

concluye que las personas mayores obtienen beneficios como el incremento de satisfacción con la vida y de otros aspectos del bienestar psicológico, cuando en la vejez mantienen el mismo patrón de actividades y de compromiso que tuvieron a lo largo de la vida (Choi y Kim, 2011). Por otro lado, la *teoría de la continuidad* afirma que aquellas personas que han sido voluntarias antes de hacerse mayores, muy probablemente lo seguirán siendo ya que se tiende a una continuidad con sus actividades anteriores (Atchley, 1981).

La importante teoría de la *selectividad socioemocional* entiende la vejez como un periodo en el que se reorganizan las prioridades, lo que conlleva entre otras cosas, una búsqueda por mantener o establecer solamente las relaciones y actividades que son más compensadoras desde el punto de vista emocional (Fung et al., 2001). Según esa teoría las personas mayores ahorrarían en tiempo y energía al desvincularse de lo que no les proporciona emociones positivas. Por este motivo, el voluntariado, al representar una fuente de bienestar, es una de las actividades buscadas y que merecen una mayor inversión por parte de las personas mayores (Hendricks y Cutler, 2004).

Más allá de un intento de buscar explicaciones generales, algunos estudios muestran lo que los propios voluntarios mayores expresan como motivaciones para realizar sus actividades. Realizan su trabajo motivado principalmente por el deseo de ayudar a los demás y permanecer activos (Carr, 2018; Okun y Schultz, 2003; Same et al., 2020; Sandoval-Obando et al., 2021) así como por el deseo de revisar conocimientos, ejercer habilidades y realizar aprendizajes (generatividad) (Kahana et al., 2013).

Otras posibles motivaciones provendrían de un fuerte sentido de obligación o una actitud relacionada con el altruismo que tienen en común el hecho de no buscar recompensas con la actividad, así como un deseo de fortalecimiento del sentido de la autoeficacia y autoestima (Siegrist et al., 2004).

El voluntariado puede ser especialmente significativo para los mayores, principalmente para los jubilados, porque suelen encontrarse con algunas pérdidas de roles y pérdidas físicas que conllevan una tendencia en la disminución de actividad. El voluntariado es

tomado como un «ocio serio»: «el voluntariado combina la libertad de una elección voluntaria con el compromiso de la obligación social» (Wilson y Musick, 1999, p. 155).

Los mismos factores ya mencionados que motivan a que el sujeto quiera hacerse voluntario son muy parecidos a los que refuerzan el sentido de compromiso que tienen con su trabajo y con la organización (Wilson, 2000). Como una ventaja más, la implicación en el voluntariado en la vejez podría funcionar como una forma para combatir el «edadismo» (Warburton et al., 2013).

Un tema significativo relativo al voluntariado en la vejez es la relación religión-voluntariado. Algunos estudios asocian el aumento de la probabilidad de que personas mayores sean voluntarias al hecho de pertenecer a instituciones religiosas. La relación entre voluntariado y organizaciones religiosas es muy estrecha porque las religiones, en su mayoría, son grandes propulsoras de valores como la solidaridad, el altruismo, el amor a los demás y el sacrificio, o sea, que las religiones son un sistema moral compartido por toda una comunidad. Por este motivo los miembros de estas comunidades se sienten tan impelidos a ayudar, dado que es como una «obligación» de este tipo de organización (Wilson y Musick, 1997; Wuthow, 1991; Yeung, 2017).

Además, tener esta predisposición al voluntariado hace que sea más fácil tener más contacto con otras organizaciones de voluntarios, lo que facilita el acceso del trabajo voluntario a los que frecuentan la iglesia o a los que son parte de grupos religiosos, algo frecuente todavía entre el grupo de las personas mayores (Tang, 2006).

2.3 Beneficios del voluntariado en la vejez

De manera general las investigaciones apuntan a que el voluntariado es una actividad asociada a diversos beneficios (e.g., Anderson et al., 2014; Gonzales et al., 2019). Primeramente, se destaca la importancia de la red y del apoyo social como uno de los temas más recurrentes cuando se trata el tema del voluntariado en la vejez, dado que es un aspecto que beneficia al que ya es voluntario y que

es esencial para la captación de nuevos de voluntarios (Pilkington et al., 2012).

Los investigadores se refieren principalmente a la importancia de que las acciones de voluntariado sean realizadas de manera conjunta con otros voluntarios porque cuanto más se observa que los demás prestan servicios voluntariamente, más se contagia y de alguna manera también se retroalimenta. Las redes sociales se revelan como un recurso para las acciones colectivas (Wilson y Musick, 1997).

El mantenimiento del rol de voluntario se legitimaría por los nuevos lazos sociales que se crean y el apoyo social ofrecido por esas nuevas relaciones con otros voluntarios, con los trabajadores de las instituciones de voluntariado y con las personas asistidas (Wilson y Musick, 1999). No obstante, en algunos casos puede que el entorno social en general no favorezca y no apoye el trabajo voluntario entre las personas mayores (Narushima, 2005).

Las actividades de voluntariado dónde hay mayor concentración de personas mayores son las esencialmente relacionales como en las que ejercen de visitantes, tutores u orientadores (Morrow-Howell, 2007), ya que los lazos sociales generan confianza entre la gente, reciprocidad, apoyo y un sentido de identidad y pertenencia a la comunidad (Harris y Thoresen, 2005; Wiles y Jayashinha, 2013).

Establecer nuevos lazos en un momento de la vida en los que ocurren muchas pérdidas en el ámbito de la socialización (pérdidas de roles), añade un valor especialmente importante para las personas mayores (Greenfield y Marks, 2004) principalmente si consideramos los viudos (Carr et al., 2018b; Li, 2007) y los jubilados.

Parece incluso que las personas mayores se benefician más que los jóvenes de este tipo de actividad (Van Willigen, 2000). El sentimiento de propósito en la vida es sin duda uno de los importantes beneficios del voluntariado (Greenfield y Marks, 2004), que en este caso se puede traducir como el sentimiento de tener el objetivo de servir a los demás, de prestar un servicio a la sociedad, a lo que se une los beneficios sociales como el de hacer amigos y estar en grupo (Proteau y Wolff, 2008).

Asimismo, los mayores voluntarios se benefician de una reducción en la depresión (Kim y Pai, 2010), se sienten identificados con un rol positivo y con mayor autoestima y confianza en sí mismos y relatan poseer más sentido de control (Warburton, 2006).

El aspecto social incide también en el fomento del desarrollo de metas asociadas a la madurez personal como el compromiso con la vida o el deseo de seguir siendo generativo, así como contribuye a que disminuya la ocurrencia de abandono del voluntariado (Son y Wilson, 2011). A su vez, el voluntariado aumentaría la importancia de estas metas al hacer que el sujeto se oriente hacia su vida futura y no pasada, resultando en mayor afecto positivo y en una tendencia a adoptar comportamientos saludables (Kim y Konrath, 2016), lo que conlleva una mejora en la salud.

El voluntariado en la vejez se asocia con buena salud física (Burr et al., 2018), un buen nivel funcional (Carr et al., 2018a), y se relaciona con una reducción en el riesgo de mortalidad (Musick et al., 1999). Por otro lado, parece que el voluntariado cuando es realizado durante algunos años de manera continua apunta a una menor probabilidad en presentar quejas cognitivas, así como de hacer uso de medicamentos «antidemencia» cuando comparado a voluntarios discontinuos y no-voluntarios (Griep et al., 2017).

Es importante destacar que todas estas ganancias se ven moduladas debido a factores como la sensación de sentirse cómodos en el rol de voluntario sin que llegue a sobrecargar, el grado de implicación por la causa de su acción voluntaria y el percibir que las actividades que realizan como voluntarios son significativas (Chan et al., 2021; Jongenellis et al., 2021). Existen distintos aspectos relacionados con las características de las tareas ejercidas en el voluntariado que no se deben menospreciar si se quiere que ésta dé lugar a resultados psicológicos positivos, como por ejemplo el hecho de promover la actividad física y que haya un matiz de desafío y de desarrollo de competencias (Chan et al., 2021; Jongenellis et al., 2019). Estos son datos esenciales para considerar por las instituciones de voluntariado en el momento de la selección y formación de los voluntarios.

Se constata así a través de la evidencia empírica acumulada que el voluntariado hace que la persona mayor esté activa, que participe de la sociedad y siga actuando como protagonista de su propia vida y como ciudadano. Este conjunto de roles proporciona beneficios que son experimentados tanto por el voluntario, como por las personas de su entorno. En el apartado siguiente se abordará la generatividad como una ganancia específica del voluntariado.

2.4 La actividad voluntaria como camino para la generatividad en la vejez

Las actividades voluntarias están basadas primordialmente en valores que no tienen que ver directamente con la productividad en su sentido capitalista, sino que por el contrario se vinculan con el altruismo y la propia generatividad (Gruenewald et al., 2016; Kahana et al., 2013; Snyder y Clary, 2004).

Aunque algunos investigadores clasifiquen el voluntariado como una actividad productiva (Hao, 2008), interesa destacar que los beneficios de ser voluntario no son materiales. Aunque podamos afirmar que la actividad voluntaria está vinculada al sistema capitalista y es productiva, va más allá cuando sirve como medio de vinculación solidaria entre las personas y cuando proporciona beneficios a los que están involucrados en ello, personas receptoras de la ayuda y voluntarios.

La generatividad reflejada en los voluntarios mayores puede ser clasificada como siendo de tipo biográfica o más bien resulta ser una generatividad «del adulto mayor» (Sandoval-Obando et al., 2019). Ambas tienen relación con la historia vital de la persona mayor. La primera es la cultivada y manifestada a lo largo de la vida y sigue siendo así en la vejez, de manera continuada. El segundo tipo de generatividad, en cambio, emerge en la etapa de la vejez y se concreta según la configuración de la vida de la persona mayor pudiendo tener relación o no con la generatividad biográfica (Villar, 2012; Zacarés y Serra, 2011). Esto implica que hay voluntarios mayores que llevan toda la vida dedicando parte de su tiempo a otras personas y a la

comunidad y por lo tanto lo tienen integrado a su vida como algo «natural», mientras que otros buscaron el voluntariado una vez que se jubilaron por motivos diversos.

De todas maneras, independientemente de esta matización, el voluntariado formal parece tener unas características muy acordes con lo que buscan muchas personas mayores. Los voluntarios *senior* están especialmente interesados en las relaciones sociales y en querer ayudar de forma desinteresada mientras que les importa muy poco mejorar el currículum (de Españés et al., 2015), lo que favorece que haya una tendencia en centrarse en la generatividad a través del cuidado y de la transmisión de contenidos simbólicos (p.ej. valores éticos, consejos).

La autopercepción de la generatividad por las personas mayores (deseo generativo y activación de la generatividad) aumenta significativamente por la participación en un proyecto intergeneracional (Gruenewald et al., 2016) ya que la propia condición de encontrarse en una relación de ayuda o de orientación con personas más jóvenes crea la oportunidad de que la persona mayor se sienta invitada a transmitir algún tipo de saber (Glass et al., 2004; Kruse y Schmitt, 2012)

En consonancia con lo dicho anteriormente, se puede destacar que el voluntariado puede ser vivido como una experiencia de *transformative learning* dónde haya una conexión entre las capacidades y habilidades de los voluntarios y las necesidades de la comunidad. Con esta propuesta el voluntariado tendría un impacto tanto individual como colectivo, con el empoderamiento del individuo que conlleva cambios en el ámbito social, lo que armoniza muy bien con el desarrollo de la generatividad (Narushima, 2005).

El voluntariado puede ser también un nuevo comienzo en la vida posjubilación o «post- 60», situándose entre las «actividades de desarrollo» y de aprendizaje (Kleiber y Nimrod, 2008; Pastor et al., 2003). Hacerse voluntario o seguir siendo voluntario después de los 60 años suele estar asociado a objetivos como la conservación de la herencia cultural, el mantenimiento de relaciones intergeneracionales

extrafamiliares, el cuidado, la conservación del medio ambiente, la tutorización y el sentirse activo socialmente (Warburton, 2014).

La generatividad funciona como antecedente motivacional, con una relación directa con el compromiso de la persona mayor con su labor como voluntaria (de Españés et al., 2015). Los voluntarios que se ven con cualidades generativas tienen una tendencia a estar mucho más tiempo dedicándose al voluntariado (Son y Wilson, 2011).

El voluntariado puede funcionar también como una alternativa para la expresión de la generatividad cuando las relaciones familiares no son capaces de suplir tal necesidad, funcionando como un complemento de ellas (An y Cooney, 2006). Este aspecto tiene especial relevancia en una época en que tanto se comenta sobre la gran preocupación por la soledad de las personas mayores.

Por otro lado, la generatividad además de poder funcionar como motivación también puede ser considerada un beneficio directo o indirecto de la práctica del voluntariado, algo que se ve reflejado en el discurso sobre los beneficios de los propios voluntarios mayores (e.g., «el sentimiento de poder devolver a la comunidad algo que había recibido cuando era joven», «el enriquecimiento de la vida de otros») (Warburton, 2006).

Snyder y Clary (2004) afirman al respecto:

Actividades de voluntariado y actividades generativas tienen mucho en común (y tal vez más puntos en común que de distinción) en sus contribuciones no solamente para el presente, sino también para el futuro, calidad de vida y funcionamiento social. (p. 225)

Sin embargo, es importante resaltar, antes de finalizar este apartado, que no todos los tipos de voluntariado propician el ejercicio de la generatividad. No es el hecho de ser voluntario en sí mismo el que hace de la generatividad un elemento implícito. Puede que un voluntario no tenga el deseo de ser generativo y/o la actividad que desempeña no lo posibilite (e.g., voluntario que trabaja en la recepción de una ONG) (Son y Wilson, 2011).

Por consiguiente, esta breve revisión de estudios que conectan la generatividad con el voluntariado en la vejez muestra la importancia

de tener en cuenta el interés y el deseo generativo en la selección, aceptación y acompañamiento de los voluntarios mayores, considerando que esto propicia que el voluntario podrá estar más motivado a empezar el voluntariado y a seguir en ello siempre y cuando sus actividades propicien establecer relaciones generativas. Y más allá del voluntariado, la persona mayor también dispondrá de un elemento más en su día a día que le hará envejecer con los diversos beneficios de realizar una actividad significativa que le añada sentido y propósito a su vida como vamos a ver en el ejemplo del estudio que se presenta a continuación.

3. LA GENERATIVIDAD EN LA EXPERIENCIA DEL MAYOR VOLUNTARIO

Un estudio³ realizado mediante entrevistas a voluntarios formales españoles y brasileños con más de 60 años (Jatahy-Peixoto, 2017) va a permitir ilustrar cómo la generatividad, en sus diversos matices y etapas (deseo, interés, compromiso), se visibiliza y se manifiesta en la práctica y experiencia del voluntario mayor.

La entrevista realizada constaba de diversas cuestiones sobre el hecho de construirse y desarrollarse como voluntarios. Tras el análisis temático de las respuestas se muestran en este punto las categorías identificadas atravesadas por la dimensión generativa.

En la Tabla 1 se muestra cómo se organizó el discurso de las personas mayores según categorías tomando como referencia los estudios mencionados en el apartado anterior. Posteriormente se ilustran tales categorías mediante ejemplos extraídos del propio testimonio de los entrevistados.

³ Los participantes tenían una media de edad de 69,5 años y llevaban una media de más de 12 años como voluntarios. El total de personas mayores entrevistadas fue de 24 voluntarios, siendo 14 brasileños y 10 españoles, 8 varones y 16 mujeres.

TABLA I. TEMAS DE GENERATIVIDAD IDENTIFICADOS EN EL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A VOLUNTARIOS MAYORES

DIMENSIONES DE GENERATIVIDAD EN EL VOLUNTARIADO	CATEGORÍAS
Desarrollo biográfico de la generatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso de ayuda a los demás como elemento de continuidad biográfica. • Valores de interés generativo como motivaciones del voluntariado.
Impacto de la conducta generativa en el bienestar personal	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad de rol positivo. • Satisfacción. • Sentido o propósito en la propia vida. • Sentirse útil.
Legado generativo	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales generativas. • Reconocimiento del trabajo realizado. • Aportación generativa a los asistidos y a la sociedad. • Voluntarios que motivan a otras personas.

3.1. *Desarrollo biográfico de la generatividad*

La historia de vida de los entrevistados guarda una relación directa con las motivaciones y razones que los llevaron a querer ser voluntarios. Una relación que se da a partir de un despertar del deseo por ayudar y colaborar socialmente desde etapas más tempranas de su vida.

- Compromiso de ayuda a los demás como elemento de continuidad biográfica

La necesidad de ayudar a otros y la solidaridad ha estado presente durante gran parte de la vida de estos voluntarios. Han estado siempre dispuestos a colaborar con los demás como un acto bastante natural en sus vidas.

Toda la vida estuve metida (se refiere al voluntariado), desde preadolescente que en aquella época era una niña. Toda la vida he trabajado así. Toda la vida yo ayudé, toda la vida lo hice, toda la vida he aprendido, toda la vida. Desde que tengo uso de razón ya era haciendo algo para los demás. Yo me acuerdo de que cuando todavía era muy pequeña, tricotaba zapatitos de lana para la gente. Aprendía... mi interés era

aprender. Y después, ¿qué hacía yo con los zapatitos? Los regalaba. (voluntaria brasileña, 66 años - traducción al español)

De ayudar a la gente, siempre, siempre. Es que somos iguales, somos 5 hermanos y todos somos un poco tontillos, tontos. Si ayudamos a la gente, todo lo que podemos, vale. (voluntaria española, 84 años)

- Valores de interés generativo como motivaciones del voluntariado

Diversos valores personales enraizados en su trama biográfica como el de querer ayudar, la solidaridad o el razonamiento ético acerca de los colectivos menos favorecidos configuraron las ideas-fuerza que han guiado la elección del entrevistado de hacerse voluntario.

... yo tenía ganas de ayudar, de servir de alguna manera. Yo veía la vida así sin sentido, yo allí en mi vida, como el centro de mi familia... los niños creciendo. Así que fueron estas ganas de compartir... (voluntaria brasileña, 67 años - traducción al español).

Sencillamente el afán de que yo quería... Me sentía con energía, me sentía con fuerzas y quería seguir haciendo algo. Y además enfocado a la sociedad. (voluntaria española, 75 años)

3.2. Impacto de la Conducta Generativa en el Bienestar Personal

El voluntariado generativo origina en la persona sentimientos de profunda satisfacción y la valoración de estar haciendo algo que es importante para los demás. La identificación con este rol y esos efectos positivos en el bienestar personal se construyen en la práctica cotidiana de «ser voluntario» mediante la conexión se va creando con las personas asistidas a través del *feedback* que reciben en cada pequeña acción que realizan, con la idea de poder hacer algo que mejore la realidad del otro y que a la vez mejora su propia realidad.

- Identidad de rol positivo

El voluntario siente que sus actividades hacen que él ocupe un rol de ayuda. Se detecta sobre todo una identificación con el hecho de ser algo gratificante y que proporciona algo bueno a los demás.

Dos voluntarios brasileños comentan sobre lo que les proporcionan las actividades que desempeñan, ambos refiriéndose a su labor con los niños y adolescentes que tienen cáncer.

Mira, lo principal es así, este sentimiento de que puedes incluso no estar haciendo mucho, pero lo estás intentando. Estás en la lucha, involucrado con otras personas. En la búsqueda, yo no puedo decir directamente de la cura del cáncer, porque nunca va a depender de mi la cura, pero aliviar el dolor. Creo que eso ya es algo. (voluntaria brasileña, 67 años - traducción al español)

Yo creo que dar amor al prójimo es muy importante. Yo creo que con eso recibo mucho. Sin pedir. Sin nada. Surgen, así las cosas. (Voluntario brasileño, 61 años - traducción al español)

Otra voluntaria, en este caso española, expresa cómo el rol que ocupa es algo que sorprende positivamente a los demás por la característica de ser realizado sin remuneración.

...como hoy todo se paga (...) Me acuerdo cuando yo estaba en la Malvarrosa las mujeres me preguntaban, '¿y tú por estar aquí cuánto cobras?'. Y yo, 'nada'. No se lo creían. Todo, todo, todo tiene precio. El que haya gente que voluntariamente... encima les trata bien. Pues yo creo que eso interroga a la gente, no. (Voluntaria española, 69 años)

Otra voluntaria afirma que el voluntariado para ella es algo que le gusta mucho y que se percibe «enganchada» a este rol.

Porque es que el voluntariado por lo menos a mí me engancha, ¡me engancha! Y no sé y como siempre yo tenía tiempo entonces estaba dispuesta para hacer y ayudar a compañeros que necesitaban siempre. Y claro, eso engancha, porque cuanto más haces más quieres hacer. (Voluntaria española, 68 años)

- Satisfacción

La satisfacción que produce el voluntariado para los propios voluntarios es notoria en los discursos de todos los entrevistados. En ellos expresan el sentimiento de bienestar y alegría que genera el hecho de ser voluntarios. De una manera más general algunos voluntarios expresan lo gratificante que es ser voluntario, demostrando cómo esto les llena.

Aquí hay cosas personales, igual que me ha ocurrido con personas mayores también, hay personas más abiertas que te transmiten más y otras que son más calladas y tienes que tú que llegarles un poquito. Es una experiencia inolvidable, es recomendable para todas las personas, no solamente cuando se jubilen... (Voluntario español, 64 años)

Yo eso no me lo pienso, a mí el voluntariado me aporta mucho. A ver, una persona cuando se hace voluntaria es porque tiene la inquietud del voluntariado. Esto no es una cosa que te obligan, somos libres de hacerlo, entonces a mí me aporta mucho. Es que a veces no siempre estamos igual, la persona, a veces estás un poco más baja de moral y todo, y entonces dices, pues lo dejo todo. Pero es que no puedo, es algo muy importante en mi vida. (Voluntaria española, 68 años)

La situación abajo descrita ocurrió en una institución que proporciona atención a niños con cáncer.

A mí se me ha ido el suelo debajo de los pies. Yo dije: 'Dios, ¡pero tengo que ser fuerte!'. Porque lo suyo era en la cabeza. El ojo estaba tan... estaba tan debilitada que yo la cogía aquí para hacerla el maquillaje, no había carne, era sólo hueso y la piel. Yo la maquillé, pinté sus uñas. Y fue cuando ella dijo: 'ahora yo quiero verme.' Cuando yo puse el espejo, ¡ella sonrió! ¡Eso paga el día! (Voluntaria brasileña, 63 años-traducción al español)

- Sentido o propósito en la propia vida

Los entrevistados señalan que como beneficio por su trabajo voluntario reconocen la experiencia de trazar un proyecto que otorga una nueva significación a su trayectoria vital. Esta es una de las categorías con las citas más «emocionantes» porque aborda de

forma directa ese tipo bienestar de tipo eudaimónico que proviene de una experiencia más profunda de sentido en la vida.

Porque cuántas personas están por ahí, la mente vacía y ese voluntariado llena la mente de la gente, no permite que la gente piense en tonterías. La gente se acuerda que hay alguien que lo necesita. Y eso es verdad. (Voluntaria brasileña, 63 años-traducción al español)

Entonces creo que es nuestra motivación y que nuestra vida, yo qué sé solo tiene sentido cuando... ¿sabes lo bien que me lo paso? (risas). De verdad eh, me lo paso muy bien. Entonces más que, quién atiende a quién, quién acoge a quién, quién enseña a quién, pues mutuamente, que oye, de verdad. Me lo paso muy bien. Y encuentras un poco de sentido. (Voluntaria española, 69 años)

De modo muy significativo una voluntaria expresa que también buscó el voluntariado como una forma de supervivencia y superación de dos grandes pérdidas de personas muy cercanas a ella, la de la hija y el marido.

Primero, me aporta la gasolina para seguir funcionando. Es mi gasolina. Me levanto por las mañanas y digo: «hoy la clase de tal, hoy la clase de tal». Es mi gasolina, es mi empuje para seguir mi camino que está trazado ya, digo yo. (Voluntaria española, 68 años)

- Sentirse útil

El realizar actividades como voluntarios hace que uno sienta que está siendo útil tanto para las personas a las que ayuda como, en una ampliación del impacto social, para la sociedad en sí misma.

... bueno, siempre hace que la gente vea que, (pausa), la gente puede ser *útil*, aunque tenga una edad. ¿Entiendes? Y tenemos mucho que ofrecer. (Voluntaria brasileña, 67 años - traducción al español)

Estás siendo útil y buscando también ser útil a aquellos que en realidad están necesitados. (Voluntario brasileño, 75 años- traducción al español)

3.3. *Legado generativo*

Esta dimensión alude al «producto final» que la acción voluntaria va dejando como huella simbólica para el futuro. Transmitir conocimientos y valores (espirituales, éticos), cuidar de los demás, dedicar tiempo y empeño en hacer que otras personas aprendan algo de su experiencia y sus vivencias profesionales y personales son acciones que permiten que el voluntario deje un legado a generaciones más jóvenes.

- Relaciones interpersonales esencialmente generativas

Los voluntarios reconocieron que a través de sus actividades intercambian valores, habilidades y competencias en general con las personas a las que ayudan y con otros voluntarios más jóvenes. Admitieron que a través de tales relaciones ejercitaron su deseo de cuidar de los demás. La relación entre los voluntarios puede proporcionar este encuentro entre generaciones. Tal encuentro puede estar basado en diversas formas de expresión de la generatividad.

Es así, mostrando el ejemplo de vida. Mostrando que la gente está haciendo eso. Cuando yo estoy haciendo, cuando estoy cuidando de mí, transmitiendo alegría, transmitiendo paz de espíritu. (Voluntaria brasileña, 63 años - traducción al español)

En el caso de la voluntaria española de 69 años, la relación que mantiene con la monitora «jovencita» se da a través de la enseñanza de habilidades técnicas cómo coordinar las actividades con los niños. La voluntaria mayor ofrece un modelo de comportamiento para la persona más joven. Se detecta un aspecto de la generatividad más relacionado con la transmisión de experiencia de vida.

Tenía una monitora que era muy jovencita. Este año no ha podido venir, pero es muy joven. Y me acuerdo de que a veces me decía, 'yo aprendo mucho de lo que tú dices' y me hacía el reflejo de lo que yo había dicho. Ellos van cogiendo, no. Yo creo que si tú vas con sinceridad y vas con la idea de

ofrecer lo mejor que tú tienes y que tú sabes sí que a la larga lo van cogiendo. (Voluntaria española, 69 años)

Por otra parte, la voluntaria española de 81 años construye con los estudiantes de español un vínculo que va más allá de la enseñanza del idioma. Les aconseja en su vida laboral y privada. Durante las clases ella practica una suerte de generatividad técnica y cultural, mientras que después de las clases ella está abierta a ayudar a los más jóvenes a desarrollarse, a transmitirles sus valores y lo que ha aprendido con sus experiencias.

Así me siento plena, porque no solo es enseñar, te quedas con ellos, los escuchas. Por lo menos es lo que yo hago. Los escuchas, les propones soluciones, te enfadas. (Voluntaria española, 81 años)

- Reconocimiento del trabajo realizado

Las personas ayudadas reconocen los beneficios que han recibido debido al trabajo realizado por los voluntarios, comunicando lo que conquistaron en sus vidas a raíz de haber aprendido algo con ellos. En todos los casos las conquistas fueron importantes y produjeron un verdadero cambio en sus trayectorias vitales.

Y en esta época fuimos a hacer unos talleres de flores. Empezamos con flores de papel, de tela y fue... eran solo flores. Pasó, quien aprendió, quien quiso aprender, quien no quiso aprender, pues así fue. Como todo en la vida, ¿verdad? Bueno, quien aprendió... Un día, no sé cuándo, yo estaba por el barrio y una persona 'eeeeei, ¡ven aquí!' (gritando). Y fue cuando esta persona me dijo que yo la había sacado de la vida de prostitución y que su trabajo ahora era hacer flores. ¡Yo me alegré mucho! No sé ni cuánto tiempo después. (Voluntaria brasileña, 66 años- traducción al español)

- Aportación generativa a los asistidos y a la sociedad

Encontramos en esta categoría las reflexiones que hicieron los voluntarios sobre qué tipo de colaboración hacen a la sociedad y/o a los asistidos a través de las actividades que realizan. Casi todos los entrevistados tenían muy claro de que su aportación, aunque

pequeña, tenía una repercusión importante en la vida de las personas ayudadas y consecuentemente en la sociedad.

Es que aquí nosotros damos más posibilidades para que estos niños soporten la enfermedad. (Voluntaria brasileña, 67 años- traducción al español)

... un niño que el padre o la madre están en una situación de desesperación y tú le das una palabra de confort y das una palabra de cariño. Y más tarde ves que ese niño se recuperó. Así que creo que solo eso es una gran contribución que nosotros damos. (Voluntaria brasileña, 81 años)

...cuando vamos a hacer algunas visitas, cosas de esas. Pues las personas, el rato que estás con ellas pues se las entiende. Les aportas pues eso, un poco de calidad humana, digamos, asistencia. (Voluntaria española, 74 años)

- Voluntarios que motivan a otras personas

Dos entrevistadas brasileñas comentan que al compartir con otras personas de su entorno su colaboración como voluntarios han sido capaces de animarlas o por lo menos intentaron hacerlas ver que podrían ser voluntarias también.

Hay esta hermana mía que yo te dije, que me muero de ganas de traerla aquí. (...) Yo quería tocar este lado suyo, que ella tiene tiempo suficiente, ella es muy neurótica, que ella está muy estresada. Tiene de todo en la vida y cree que no tiene nada. Se exige mucho, exige mucho de los demás. (...) Yo quiero lograr moverla para que ella sea voluntaria. (Voluntaria brasileña, 63 años - traducción al español)

En los discursos de los voluntarios se plasmó el hecho de que ser voluntario puede tener profundas raíces biográficas motivacionales y que los entrevistados fueron parte de una red de transmisión generativa. Dentro de esta red ellos fueron interlocutores y receptores de la transmisión de valores especialmente importantes para que se despertara el deseo por ayudar a otros y seguir siendo generativo.

En muchos casos el voluntariado ofrece una dirección a la vida de muchas personas mayores que están «perdidas», sin saber qué y cómo aprovechar su tiempo de una manera personalmente

significativa. El voluntariado ofrece la oportunidad para que puedan cuidar de personas que están abiertas a recibir afecto, consejos y a desarrollar nuevas habilidades, así como a intercambiar experiencias. Transmitir conocimientos, cuidar de los demás con cariño, dedicar tiempo y empeño en hacer que otras personas puedan tener una vida mejor son acciones que pueden tener un alcance social y ciudadano.

Estos mismos voluntarios funcionan como «diseminadores» del voluntariado. Constituyen verdaderos agentes de cambio social cuando motivan a otras personas de su entorno a percibir la belleza del voluntariado narrando su propia experiencia y siendo ejemplo de cómo la dedicación a este tipo de actividad les ha beneficiado.

Se destaca finalmente que el voluntariado social generativo practicado por brasileños y españoles se manifiesta experiencialmente de manera muy semejante y que muchos de ellos expresan su especial interés en estar activos en sus relaciones teniendo presente la intención de ayudar y orientar los más jóvenes.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo se revisó la experiencia del voluntariado como una privilegiada vía de manifestación de la generatividad para las personas mayores. El voluntariado es una actividad que contribuye a un envejecimiento óptimo en general, al fomentar especialmente la participación social y combatir la invisibilidad social, a la vez que contribuye al bienestar de la persona mayor, principalmente a la satisfacción con la vida, además de sus beneficios contrastados sobre la salud física.

Los efectos positivos sobre el desarrollo de las personas mayores no se producen de modo automático o «natural». En efecto, para que el potencial positivo del voluntariado para las personas mayores pueda ser realmente efectivo se ha de considerar que la actividad que ejercen debe ser significativa, debe añadir valor a su vida cotidiana y se deben tener en cuenta otros aspectos relacionados con las características individuales e institucionales.

Una mirada hacia el futuro de esta realidad ha de considerar la posibilidad de un voluntariado generativo que se ejerza en un formato «sin fronteras». Ello se traduciría en un voluntariado *online* que promovería tanto la intergeneracionalidad como la interculturalidad del que tampoco se deberían excluir a los voluntarios mayores. El voluntariado se convertiría así en una experiencia generativa para ambas partes, donde la persona más joven aportaría principalmente su habilidad en el manejo de las TIC, mientras que la persona mayor aportaría habilidades e ideas provenientes de su experiencia vital. Esta articulación puede dar lugar a un intercambio de percepciones del mundo muy enriquecedor entre distintas generaciones. Tal perspectiva es especialmente compatible con la realidad que estamos viviendo actualmente con la pandemia y que impuso muchas restricciones de desplazamiento y de convivencia presencial a todos, en especial a las personas mayores.

Los argumentos y evidencias expuestos avalan que la potenciación del voluntariado a lo largo de la vida y en la vejez sigue siendo un objetivo de las políticas de acción social de primer orden. El apoyo a las iniciativas de promoción del voluntariado formal en la vejez permitirá ampliar el número de personas que puedan conocer y disfrutar de las diversas posibilidades que tienen esta experiencia tan valiosa. El núcleo de esta experiencia es la conexión interpersonal generativa, promoviendo tanto la solidaridad y la cohesión social por un lado como el aprendizaje y desarrollo individual por otro.

REFERENCIAS

- An, J. S. y Cooney, T. M. (2006). Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 410-421. <https://doi.org/10.1177/0165025406071489>
- Anderson, N. D., Damianakis, T., Kröger, E., Wagner, L. M., Dawson, D. R., Binns, M. A., ... y Cook, S. L. (2014). The benefits associated with volunteering among seniors: a critical review and recommendations for future research. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1505-1533. <https://doi.org/10.1037/a0037610>

- Atchley, R. C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29(2), 183-190. https://doi.org/10.1007/978-0-387-33754-8_103
- Bradley, C. L. (1997). Generativity–stagnation: Development of a status model. *Developmental Review*, 17(3), 262-290. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0432>
- Burr, J. A., Han, S., Lee, H. J., Tavares, J. L. y Mutchler, J. E. (2018). Health benefits associated with three helping behaviors: Evidence for incident cardiovascular disease. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx082>
- Carr, D. Volunteering Among Older Adults: Life Course Correlates and Consequences. (2018). *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx179>
- Carr, D. C., Kail, B. L. y Rowe, J. W. (2018a). The relation of volunteering and subsequent changes in physical disability in older adults. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx102>
- Carr, D. C., Kail, B. L., Matz-Costa, C., y Shavit, Y. Z. (2018b). Does becoming a volunteer attenuate loneliness among recently widowed older adults? *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx092>
- Chan, W., Hiu Kwan, C., Chun Sing Cheung J., Yat Sang, T. y Lu, S. (2021) Associations between Volunteering and Mental Health during COVID-19 among Chinese Older Adults, *Journal of Gerontological Social Work*, 64(6), 599-612, <https://doi.org/10.1080/01634372.2021.1904079>
- Choi, N. G., y Kim, J. (2011). The effect of time volunteering and charitable donations in later life on psychological wellbeing. *Ageing and Society*, 31(04), 590-610. <https://doi.org/10.1017/S0144686X10001224>
- Cnaan, R. A., Handy, F. y Wadsworth, M. (1996). Defining who is a volunteer: Conceptual and empirical considerations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25(3), 364-383. <https://doi.org/10.1177/0899764096253006>.
- de Espanés, G. M., Villar, F., Urrutia, A. y Serrat, R. (2015). Motivation and commitment to volunteering in a sample of Argentinian adults: what is the role of generativity? *Educational Gerontology*, 41(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.946299>
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado* (Edición revisada y ampliada). Paidós. [V.O.: *The life cycle completed*. Nueva York: Norton, 1997].
- Erikson, E. H., Erikson, J. M. y Kivnick, H. Q. (1986). *Vital Involvement in Old Age*. Norton.

- Fung, H. H., Carstensen, L. L. y Lang, F. R. (2001). Age-related patterns in social networks among European Americans and African Americans: Implications for socioemotional selectivity across the life span. *The International Journal of Aging and Human Development*, 52(3), 185-206. <https://doi.org/10.2190/1ABL-9BE5-M0X2-LR9V>
- Glass, T. A., Freedman, M. M., Carlson, M. C., Hill, M. J., Frick, K. D., Ialongo, N., ... y Wasik, B. A. (2004). Experience Corps: design of an intergenerational program to boost social capital and promote the health of an aging society. *Journal of Urban Health*, 81(1), 94-105. <https://doi.org/10.1093/jurban/jth096>
- Gonzales, E., Suntai, Z. y Abrams, J. (2019). Volunteering and health among older adults. En D. Gu, y M. E. Dupre (Eds.). *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2_649-1
- Greenfield, E. A. y Marks, N. F. (2004). Formal volunteering as a protective factor for older adults' psychological well-being. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 59(5), S258-S264. <https://10.1093/geronb/59.5.s258>
- Griep, Y., Hanson, L. M., Vantilborgh, T., Janssens, L., Jones, S. K. y Hyde, M. (2017). Can volunteering in later life reduce the risk of dementia? A 5-year longitudinal study among volunteering and non-volunteering retired seniors. *PLoS one*, 12(3), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173885>
- Gruenewald, T. L., Tanner, E. K., Fried, L. P., Carlson, M. C., Xue, Q. L., Parisi, J. M., ... y Seeman, T. E. (2016). The Baltimore Experience Corps Trial: enhancing generativity via intergenerational activity engagement in later life. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 71(4), 661-670. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbv005>
- Hao, Y. (2008). Productive activities and psychological well-being among older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 63(2), S64-S72. <https://doi.org/10.1093/geronb/63.2.s64>
- Harris, A. H. y Thoresen, C. E. (2005). Volunteering is associated with delayed mortality in older people: analysis of the longitudinal study of aging. *Journal of Health Psychology*, 10(6), 739-752. <https://doi.org/10.1177/1359105305057310>
- Hendricks, J. y Cutler, S. J. (2004). Volunteerism and socioemotional selectivity in later life. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 59(5), S251-S257. <https://doi.org/10.1093/geronb/59.5.S251>

- Jatahy-Peixoto, C. (2017). *Generatividad y bienestar psicológico en la vejez: un estudio con mayores voluntarios españoles y brasileños* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de València. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/59448>
- Jongenelis, M. I., Dana, L. M., Warburton, J., Jackson, B., Newton, R. U., Talati, Z. y Pettigrew, S. (2019). Factors associated with formal volunteering among retirees. *European Journal of Ageing*, 17, 229–239. <https://doi.org/10.1177/0164027519877476>
- Jongenelis, M. I., Jackson, B., Warburton, J., Newton, R. U. y Pettigrew, S. (2021). Aspects of formal volunteering that contribute to favourable psychological outcomes in older adults. *European Journal of Ageing*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10433-021-00618-6>
- Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L. D., Kahana, B. y Midlarsky, E. (2013). Altruism, helping, and volunteering: Pathways to well-being in late life. *Journal of Aging and Health*, 25(1), 159-187. <https://doi.org/10.1177/0898264312469665>
- Kim, E. S. y Konrath, S. H. (2016). Volunteering is prospectively associated with health care use among older adults. *Social Science and Medicine*, 149, 122-129. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.11.043>
- Kim, J. y Pai, M. (2010). Volunteering and trajectories of depression. *Journal of Aging and Health*, 22(1), 84-105.
- Kotre, J. N. (1984). *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. Johns Hopkins University Press.
- Kotre, J. N. (1999). *Make it count: How to generate a legacy that gives meaning to your life*. New York Free Press.
- Kruse, A., y Schmitt, E. (2012). Generativity as a route to active ageing. *Current Gerontology and Geriatrics Research*, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2012/647650>
- Li, Y. (2007). Recovering from spousal bereavement in later life: does volunteer participation play a role? *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 62(4), S257-S266. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- McAdams, D. P. 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(6), 1003-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Morrow-Howell, N. (2007). A longer worklife: The new road to volunteering. *Generations*, 31(1), 63-67. <https://www.jstor.org/stable/26555511>.

- Musick, M. A., Herzog, A. R., y House, J. S. (1999). Volunteering and mortality among older adults: Findings from a national sample. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 54(3), S173-S180. <https://doi.org/10.1093/geronb/54b.3.s173>
- Narushima, M. (2005). 'Payback time': community volunteering among older adults as a transformative mechanism. *Ageing and Society*, 25(4), 567-584. <https://doi.org/10.1017/S0144686X05003661>.
- Okun, M. A. y Schultz, A. (2003). Age and motives for volunteering: testing hypotheses derived from Socioemotional Selectivity Theory. *Psychology and Aging*, 18(2), 231-239. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.18.2.231>
- Pilkington, P. D., Windsor, T. D. y Crisp, D. A. (2012). Volunteering and subjective well-being in midlife and older adults: The role of supportive social networks. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(2), 249-260. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbr154>
- Proteau, L. y Wolff, F. (2008). On the relational motive for volunteer work. *Journal of Economic Psychology*, 29, 314-335. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.08.001>.
- Same, A., McBride, H., Liddelow, C., Mullan, B., Harris, C. (2020). Motivations for volunteering time with older adults: A qualitative study. *PLoS ONE* 15(5): e0232718. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232718>.
- Sandoval-Obando, E., Serra, E., y Zacarés, J. (2019). Envejecer generativamente: una propuesta desde el modelo del buen vivir. *Neurama. Revista Electrónica de Psicogerontología*, 6(2), 16-26. <http://46.29.49.21/~creanete/neu/articulos/articulo2.pdf>
- Sandoval-Obando, E., Altamirano, V., Isla, B., Loyola, V. y Painecura, C. (2021). Social and Political Participation of Chilean Older People: An Exploratory Study from the Narrative-Generative Perspective. *Archives of Health*, 2(8), 1631-1649. <https://doi.org/10.46919/archv2n8-003>
- Schoklitsch, A. y Baumann, U. (2012). Generativity and aging: A promising future research topic? *Journal of Aging Studies*, 26(3), 262-272. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2012.01.002>.
- Serrat, R., Scharf, T. y Villar, F. (2021). Mapping civic engagement in later life: a scoping review of gerontological definitions and typology proposal. *Voluntas*. <https://doi.org/10.1007/s11266-021-00346-6>.
- Snyder M. y Clary E. G. (2004). Volunteerism and the generative society. En de St. Aubin E., McAdams D. P., Kim T. C., (Eds.), *The generative society: Caring for future generations* (pp. 221-238). American Psychological Society.

- Son, J. y Wilson, J. (2011). Generativity and Volunteering. *Sociological Forum*, 26(3), 644-667. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2011.01266.x>
- Tang, F. (2006). What resources are needed for volunteerism? A life course perspective. *Journal of Applied Gerontology*, 25(5), 375-390. <https://doi.org/10.1177/0733464806292858>
- Villar, F. (2012). Successful ageing and development: The contribution of generativity in older age. *Ageing and Society*, 32(07), 1087-1105. <https://doi.org/10.1017/S0144686X11000973>
- Yeung, J.W.K. (2017). Religious Involvement and Participation in Volunteering: Types, Domains and Aggregate. *Voluntas* 28, 110-138. <https://doi.org/10.1007/s11266-016-9756-6>.
- Warburton, J. (2006). Volunteering in later life: Is it good for your health? *Voluntary Action*, 8(2), 3-15.
- Warburton, J. (2014). Intergenerational Programs and the Promotion of Generativity. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(2), 213-216. <https://doi.org/10.1080/15350770.2014.899453>
- Warburton, J., Hung, S. y Shardlow, S. M. (2013). Social inclusion in an ageing world: introduction to the special issue. *Ageing and Society*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0144686X12000980>
- Warburton, J. y McLaughlin, D. (2007). Passing on our culture: How older Australians from diverse cultural backgrounds contribute to civil society. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 22(1), 47-60. <https://doi.org/10.1007/s10823-006-9012-4>
- Wiles, J. L. y Jayasinha, R. (2013). Care for place: The contributions older people make to their communities. *Journal of Aging Studies*, 27(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2012.12.001>
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 215-240. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215>
- Wilson, J. (2012). Volunteerism research: A review essay. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(2), 176-212. <https://doi.org/10.1177/0899764011434558>
- Wilson, J. y Musick, M. (1997). Who Cares? Toward an Integrated Theory of Volunteer Work. *American Sociological Review*, 62, 694-713. <http://dx.doi.org/10.2307/2657355>
- Wilson, J. y Musick, M. (1999). The effects of volunteering on the volunteer. *Law and contemporary problems*, 62(4), 141-168. <https://doi.org/10.2307/1192270>
- Wuthnow, R. (1990). Religion and the Voluntary Spirit in the United States. En R. Wuthnow, V. Hodgkinson (Eds.), *Faith and philanthropy in America* (pp. 3-21), CA: Jossey-Bass.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23 (1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

SOBRE LOS EDITORES

EDUARDO SANDOVAL-OBANDO (CHILE)

Psicólogo, Magíster en Educación y Doctor en Ciencias Humanas. Investigador Responsable del FONDECYT de Iniciación N° 11190028 «La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa». Ha desarrollado Investigación Postdoctoral sobre el Desarrollo Evolutivo e Historias de Vida, en el Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia (España). Paralelamente, se desempeña como académico en la Escuela de Psicología e Investigador asociado al Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades- Universidad Autónoma de Chile. Su investigación y publicaciones abordan el estudio del desarrollo y la generatividad, el proceso de envejecimiento y las historias de vida en el campo de las ciencias sociales.

JUAN JOSÉ ZACARÉS (ESPAÑA)

Profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia y codirector del máster oficial en Psicogerontología de la Universidad de Valencia. Su agenda

de investigación abarca el estudio del desarrollo psicosocial en la adolescencia y adultez emergente, la identidad en la transición a la adultez o las tareas de generatividad e integridad.

ALEJANDRO IBORRA CUÉLLAR (ESPAÑA)

Profesor en la Universidad de Alcalá, Dpto. Ciencias de la Educación, área Psicología Evolutiva y de la Educación. Es director del Instituto de Educación y Desarrollo Daiseku Ikeda (IEDDAI). Publica sobre desarrollo de la identidad personal en el contexto de las transiciones y las trayectorias evolutivas, y aplicaciones de la metodología del aprendizaje colaborativo-experiencial-transformacional.

Este libro se terminó de imprimir
en Santiago de Chile,
junio de 2022

Teléfono: 22 22 38 100 / ril@rileditores.com

Se utilizó tecnología de última generación que reduce el impacto medioambiental, pues ocupa estrictamente el papel necesario para su producción, y se aplicaron altos estándares para la gestión y reciclaje de desechos en toda la cadena de producción.

• Por qué un libro sobre generatividad y en español? La generatividad representa en la persona adulta el deseo y la implicación activa para promover el bienestar de los demás, a la vez que deja un legado positivo de uno mismo. Es una noción clásica formulada por Erikson hace más de sesenta años pero que continúa ofreciendo hoy nuevos brotes con fuerza. Esta obra se suma a esa corriente renovadora cubriendo una necesidad sentida en el contexto iberoamericano desde tres motivaciones.

La generatividad se halla tras muchas actividades y roles adultos en los más diversos ámbitos familiares, laborales, sociales y comunitarios. Se trata un verdadero «concepto paraguas» que atraviesa muchas dimensiones del desarrollo adulto. Además, se ha ido acumulando una «masa crítica» de investigación en el espacio iberoamericano sin un canal de expresión conjunta. Sobresalen dos líneas de trabajo: el interés por el papel que juega la generatividad en la profesión docente y la necesidad de activarla en los adultos mayores. Estas y otras líneas emergentes se hallan representadas en esta obra, que desea darles visibilidad y servir de acicate a nuevos avances. Finalmente, en el escenario instalado en la sociedad postpandémica, surge el interés por la «clave generativa» para promover actitudes, acciones y tareas que contribuyan al bien común y al bienestar psicológico a lo largo de la vida.

Ojalá que este libro sirva de inspiración y brújula útil para todos aquellos educadores, profesionales e investigadores que quieran adentrarse en los sugerentes caminos de la generatividad.