

# Percepciones de docentes rurales peruanos acerca de la resiliencia comunitaria desde la perspectiva narrativa-generativa

Perceptions of community resilience among Peruvian rural teachers: A narrative-generative perspective

**Jorge Borja-Chavez\***

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú

jborjac@pucp.edu.pe

ORCID: 0000-0001-5519-5077

**Estefanía Díaz-Cisneros**

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú

e.diazc@pucp.edu.pe

ORCID: 0009-0004-7365-0669

**Maria Lourdes Gonzales Sipán**

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú

gonzales.ml@pucp.edu.pe

ORCID: 0009-0009-0293-2833

**Bárbara Falconí Ramat**

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú

barbara.falconi@pucp.edu.pe

ORCID: 0009-0001-2837-5782

**Eduardo Sandoval-Obando**

Universidad Autónoma de Chile. Temuco, Chile

eduardo.sandoval@uautonoma.cl

ORCID: 0000-0001-7471-6536

---

**Citar como:** Borja-Chavez, J. *et al.* (2026). Percepciones de docentes rurales peruanos acerca de la resiliencia comunitaria desde la perspectiva narrativa-generativa. *Desde el Sur*, 18(1), e0024.

## RESUMEN

Las prácticas docentes generadas en contextos rurales enfrentan diversos desafíos producto del contexto histórico, cultural y ambiental, procurando su adaptación a los retos y desafíos que implican los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de ruralidad. El objetivo del presente artículo es conocer las percepciones de docentes

---

\* Autor corresponsal: Jorge Borja-Chavez, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Correo: jborjac@pucp.edu.pe

rurales de Lambayeque (Perú) acerca de la resiliencia comunitaria. Se utilizó un enfoque cualitativo, mediante un diseño descriptivo, exploratorio y transversal. La selección de participantes de carácter intencional quedó conformada por 12 docentes de escuelas rurales presentes en Lambayeque. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas a profundidad desde la perspectiva narrativa-generativa. Los relatos fueron sometidos al análisis de contenido, siguiendo los postulados de la teoría fundamentada. Los resultados indican que los docentes conciben a la resiliencia comunitaria como una capacidad imprescindible para el desenvolvimiento en zona rural y se conceptualiza la identidad docente a partir de prácticas generativas, a pesar de los desafíos de la zona.

#### **PALABRAS CLAVE**

Resiliencia comunitaria, ruralidad, generatividad, pedagogía, escuela

#### **ABSTRACT**

Teaching practices developed in rural contexts face various challenges stemming from historical, cultural, and environmental factors, striving to adapt to the demands and difficulties involved in the teaching-learning processes within rural settings. Objective: To explore the perceptions of rural teachers from Lambayeque (Peru) regarding community resilience. Method: A qualitative approach was used, with a descriptive, exploratory, and cross-sectional design. Participants were intentionally selected and consisted of 12 teachers from rural schools in Lambayeque. In-depth interviews were conducted using a narrative-generative perspective. The narratives were analyzed through content analysis, following the principles of grounded theory. Results: Teachers perceive community resilience as an essential capacity for functioning in rural areas, and teacher identity is conceptualized through generative practices despite the challenges of the region.

#### **KEYWORDS**

Community resilience, rurality, generativity, pedagogy, school

## Introducción

El estudio de la resiliencia se ha focalizado en aspectos intrínsecos de la persona (Alzugaray *et al.*, 2018; Alzugaray *et al.*, 2021). No obstante, en la actualidad, han surgido vertientes orientadas a indagar el desarrollo de la resiliencia en el contexto comunitario (Berkes y Ross, 2013). A partir de ello, se ha buscado conceptualizar el constructo de resiliencia comunitaria, debido a la falta de consenso en la literatura (González-Muzzio, 2013). Ackerman *et al.* (2025) abordan la resiliencia comunitaria como la capacidad de adaptación y reorganización de una comunidad tras un evento perturbador. Así, cobra relevancia la disponibilidad de recursos y la forma en que la comunidad se organiza frente a las adversidades identificadas (Liu *et al.*, 2022).

Adicionalmente, se encuentran los aportes de López y Limón (2017), quienes plantean que la resiliencia comunitaria alude a la habilidad que poseen los integrantes de una comunidad para identificar los recursos y estrategias disponibles para sobreponerse a las amenazas y reducir las vulnerabilidades de una manera eficiente. En este sentido, la resiliencia comunitaria se conceptualiza como la capacidad de un sistema social para alcanzar un objetivo comunitario mediante acciones compartidas y organizadas que propician un sentido de agencia (Asherov y Gross, 2024; Quijada y Gómez, 2022; Ruano *et al.*, 2022). Sumado a esto, se recalca la importancia de atender a las vulnerabilidades y fortalezas, y promover acciones generadas para lograr un cambio o resultado deseado (Gero *et al.*, 2024).

A partir de lo anterior, se comprueba el papel que desempeña la conceptualización de la comunidad en la comprensión de la resiliencia comunitaria. Para ello, «comunidad» se entiende como una entidad social o un lugar de respuesta de un grupo de personas que comparten un territorio o poseen cosmovisiones, valores y metas comunes (Liu *et al.*, 2022; Monreal-Álvarez *et al.*, 2022; Torres Méndez *et al.*, 2018). Si bien las comunidades no poseen un control total sobre las condiciones que las afectan, tienen la capacidad de alterar o modificar las condiciones de su ambiente, con la finalidad de responder a tensiones y afrontar —hasta cierto punto— las que les generan vulnerabilidad (Nyahunda *et al.*, 2024).

Ruano *et al.* (2022) reconocen una serie de pilares en torno a la resiliencia comunitaria: (1) autoestima colectiva, que hace referencia al sentido de pertenencia y su nivel de satisfacción; (2) identidad cultural, que engloba el conjunto de sentimientos, valores, costumbres, entre otros, que forman parte del sentido de pertenencia; (3) humor social, que es la capacidad de utilizar la comedia como un medio de adaptación frente a situaciones

adversas; y (4) honestidad estatal, que involucra el rechazo por acciones que atenten la dinámica de la comunidad. Adicionalmente, otros autores reconocen que las estrategias de cada comunidad se encontrarán sujetas a sus condiciones sociales, las cuales cumplen un rol en la toma de decisiones, las consecuencias adversas originadas y las acciones necesarias para la recuperación (Alzugaray *et al.*, 2018; Berkes y Ross, 2013; Torres Méndez *et al.*, 2018).

En las comunidades rurales, un agente que cumple un rol fundamental en el tejido social y comunitario es el personal docente, por su papel en la creación de espacios para la resiliencia de sus estudiantes (McMahon, 2015). En esta línea, un constructo que ha cobrado especial interés en el ámbito educativo es la generatividad, dada su estrecha relación con la docencia (Sandoval-Obando y Riquelme-Brevis, 2023). Esta, de acuerdo con Erikson, supone «el interés por establecer y guiar a la próxima generación» (1950, citado en Sandoval-Obando *et al.*, 2022, p. 26). En otras palabras, involucra el deseo de contribuir al bien común, trascendiendo el interés individual, mediante encuentros con otras generaciones (Sandoval-Obando *et al.*, 2022). En el ámbito educativo, la generatividad implica el valor de la propia profesión y la trascendencia de los procesos de enseñanza, a través de comportamientos y roles que configuran la identidad docente (Sandoval-Obando *et al.*, 2023).

A nivel empírico, se ha vinculado la resiliencia comunitaria únicamente a desastres (Aghababaei y Koliou, 2022; Berkes y Ross, 2013; Sandoval-Díaz *et al.*, 2023), lo cual ha generado que exista poca literatura que analice cómo se construye y desarrolla en docentes de zonas rurales. Sin embargo, estudios como el de Durand-Mercado *et al.* (2022), el cual analizó la resiliencia individual, organizacional y comunitaria de los docentes en contextos de vulnerabilidad, reconocen que el personal docente cumple un rol imprescindible en el acceso de estudiantes a herramientas que permiten el afrontamiento de adversidades. Así, se observó que la resiliencia comunitaria es un proceso dinámico en interacción con el ambiente, que incorpora factores individuales y contextuales. Además, facilita la adquisición de habilidades que les permiten promover la resiliencia en estudiantes y miembros de la comunidad, lo cual representa un factor de protección frente al contexto (Durand-Mercado *et al.*, 2022).

Adicionalmente, se presentan los aportes de Sandoval-Obando *et al.* (2023), quienes caracterizaron el desarrollo personal y profesional de docentes en escuelas rurales de Chile. Frente a ello, se observó que la generatividad tiene relación con las experiencias de vida significativas, el aprendizaje y las dimensiones pedagógicas del desarrollo, como el compromiso, la flexibilidad en el involucramiento pedagógico. Así, se

encontró una relación entre la generatividad, la resiliencia, el rol que desempeña en la superación de crisis y la presencia de niveles más altos de bienestar subjetivo (Sandoval-Obando *et al.*, 2022).

En esta misma línea, se encuentra el estudio de Jiménez-Cruces *et al.* (2024), que reveló prácticas generativas vinculadas a funciones específicas de los roles docentes, así como acciones complementarias que reflejan experiencias personales. De igual modo, se reconoce un nivel de involucramiento por parte de docentes que da cuenta de su interés por el cuidado y el bienestar del estudiantado, a partir de acciones ligadas al afecto, al respeto, a la autonomía y al reconocimiento de fortalezas y necesidades. Lo anterior evidencia cómo la generatividad moldea la búsqueda de perfeccionamiento docente, a través de adaptaciones y mejoras en la enseñanza.

Con base en lo expuesto, se plantea como objetivo general del estudio conocer las percepciones de los docentes de zonas rurales acerca de resiliencia comunitaria desde una perspectiva narrativa-generativa. Esto se debe al reconocimiento de sus características sociodemográficas, prácticas de enseñanza y percepciones sobre las demandas educativas, las cuales complejizan sus interacciones con el contexto.

## **Método**

### **Diseño**

Para alcanzar los objetivos propuestos se optó por un diseño metodológico cualitativo con enfoque fenomenológico, para indagar en la experiencia de los participantes y comprender el sentido que otorgan a sus vivencias (Neubauer *et al.*, 2019; Segovia-Quesada *et al.*, 2020). Este enfoque permitió explorar los procesos subjetivos de las experiencias de resiliencia comunitaria en docentes del ámbito rural. Asimismo, el diseño narrativo-generativo facilitó la reconstrucción de relatos personales y colectivos (Agudelo, 2021; Clandinin y Connelly, 2000), lo que sirvió como un lente conceptual para enfatizar la recolección de historias de vida y las motivaciones de generatividad.

En coherencia con la complejidad de los datos recogidos, los datos recopilados bajo la óptica fenomenológica y narrativa alimentaron la codificación rigurosa, empleada para ir más allá de la descripción temática. Ello permitió la codificación abierta, axial y selectiva de las experiencias y relatos, con el fin de identificar un proceso explicativo emergente y la categoría central que articula las relaciones entre las percepciones, las prácticas generativas y la resiliencia docente.

## Participantes

Se utilizó la técnica de muestreo por conveniencia para seleccionar a los participantes, a fin de asegurar su experiencia como docente de educación secundaria, su dominio del castellano como primera o segunda lengua, y su labor en zona rural durante al menos dos años. Además, se priorizó el recojo de experiencias significativas desde la perspectiva de actores involucrados.

La muestra estuvo compuesta por 12 docentes de una institución educativa en un centro poblado rural de Lambayeque, 4 mujeres y 8 hombres de edad promedio de 47 años. El 58,3 % de los participantes declararon tener educación universitaria completa; un 8,3 %, educación técnica, y un 33,3 %, maestría. Los docentes que se encargan de una sola materia son 10 y 2 docentes reportaron enseñar todas las áreas. En cuanto a su estado civil, el 25 % dijo ser soltero/a; 33,3 %, conviviente; 16,7 %, casado/a; 16,7 %, divorciado/a o separado/a; y 8,3 %, viudo/a. Asimismo, el 100 % de los docentes profesan la religión católica. Por último, en cuanto al nivel socioeconómico percibido, el 75 % de docentes declaró considerarse en promedio; 16,7 %, por debajo del promedio; y 8,3 %, por encima del promedio.

Cabe precisar que, para proteger la identidad de los participantes, todos los nombres o identificadores utilizados en la presentación de los resultados son seudónimos. Adicionalmente, y dado el nivel de detalle sociodemográfico, se ha procedido a anonimizar y agregar ciertos datos para minimizar el riesgo de identificación indirecta y garantizar la confidencialidad.

## Técnicas de recolección de datos

El primer instrumento empleado fue una ficha de datos sociodemográficos, que recogió la edad, el género, el estado civil, entre otra información. Además, se les preguntó por sus años de experiencia, las materias que imparten y su tiempo en la institución. Esta ficha permitió obtener una visión general de las características del grupo y su contexto.

También se utilizó una guía de entrevista semiestructurada, compuesta por preguntas elaboradas siguiendo un enfoque inductivo y con base en la perspectiva narrativa-generativa (Sandoval-Obando y Riquelme-Brevis, 2023), diseñada para explorar áreas específicas de la historia del participante. Ello ofrece una flexibilidad que posibilita profundizar en temas emergentes durante las conversaciones, lo que resulta en una comprensión más profunda de las dinámicas y desafíos de los docentes. Kvale (2023) señala que este enfoque permite a los investigadores explorar cómo los participantes construyen significados a partir de sus

experiencias, al proporcionar una perspectiva integral y compleja del fenómeno estudiado. Adicionalmente, la guía de entrevista fue sometida a revisión por cuatro investigadores expertos en el tema. Así, se garantiza la pertinencia de las preguntas y la concordancia con el objetivo de la investigación.

### **Estrategia de análisis de datos**

Para la interpretación de la información recolectada se recurrió al análisis de contenido, siguiendo los parámetros de la teoría fundamentada (Bryant y Charmaz, 2019), con lo cual se asegura que las categorías y conceptos se construyan de manera emergente y contextualizada. Esto resulta esencial al estudiar fenómenos complejos y poco explorados, como las dinámicas educativas en áreas rurales (Charmaz, 2020).

Asimismo, la información recolectada y transcrita se procesó por computador mediante la herramienta ATLAS.ti 25, de acuerdo con los criterios temáticos, conexos y de repetición (Martínez, 2007). Esta herramienta permite codificar, categorizar y explorar las relaciones entre los datos, lo que optimiza la capacidad para identificar patrones y tendencias clave en los relatos de los docentes. Además, reduce la subjetividad del análisis y aumenta la transparencia y la replicabilidad del proceso (Frieze, 2019). La combinación de estos enfoques garantiza que el análisis permita organizar la información de manera coherente, destacando temas recurrentes e interrelaciones, de tal modo que se puedan identificar los factores clave que afectan la práctica y resiliencia de los docentes en el contexto rural.

### **Consideraciones éticas**

En cuanto a los cuidados éticos del estudio, los participantes firmaron de manera voluntaria un consentimiento informado, en el que se presentó el objetivo del estudio, sus implicancias y la información sobre su carácter confidencial y anónimo, de acuerdo con los estándares establecidos en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2013) y las normas éticas de la American Psychological Association (APA, 2020). Ambos enfatizan el respeto a los derechos y la protección de los participantes, brindan la información adecuada sobre los procedimientos y establecen la necesidad de garantizar los principios que guían la ética en la investigación con seres humanos.

Además, se priorizó el bienestar de los participantes por encima de los objetivos de la investigación, mediante protocolos de autocuidado y contención para asegurar que cualquier malestar experimentado durante la entrevista fuera atendido. El protocolo de investigación fue aprobado por el comité de ética de la universidad correspondiente, conforme a las

disposiciones de la Ley 30422, que regula la investigación científica con seres humanos en el Perú.

## Resultados

El análisis realizado bajo el enfoque narrativo-generativo permitió identificar un proceso explicativo central, denominado mediación docente generativa, como eje de resiliencia comunitaria. Este proceso describe cómo los docentes resignifican su rol y desarrollan resiliencia ante las adversidades del contexto rural, al transformar las limitaciones en oportunidades de impacto social.

A partir del análisis realizado, se identificaron categorías como variables sociodemográficas, percepciones sobre los desafíos de la educación en la zona rural, proyectos de vida como docentes y de sus estudiantes, y prácticas generativas identificadas.

**Tema 1. Variables sociodemográficas:** abarca la condición laboral de los docentes y su experiencia docente previa.

1. **Condición del contrato:** el docente se encuentra con condición laboral temporal o por periodo indeterminado, lo que conlleva a que los docentes tengan mayor o menor continuidad durante sus días laborales en la escuela.
2. **Temporalidad en la zona:** algunos docentes reconocen las dificultades para conocer a la comunidad: «Todavía me falta conocer más, no llegan ni los padres. No hemos tenido ninguna actividad integradora» (Raúl, 37 años, 3 meses en la institución educativa)
3. **Experiencias de trabajo en diversas zonas:** varios se han desempeñado como docentes en distintas regiones, con climas y culturas diversos. La experiencia de trabajo en zonas rurales permitió incorporar la lengua quechua, e identificar características relevantes en la población rural y su impacto en el desenvolvimiento de estudiantes.

**Tema 2. Percepciones:** reúne las valoraciones sobre diversas dimensiones de su vida y de su entorno, en particular sobre su rol como docente.

1. **Características individuales:** se identifican cualidades personales que influyeron en su desempeño profesional, como la empatía, el respeto, la disciplina y la cercanía. Así, se menciona: «Me considero una persona amigable, una persona con quien conversar. Trato de ayudar a solucionar los problemas» (Fernando, 28 años, 1 año en la institución educativa).
2. **Nociones sobre la comunidad en la que se encuentran:** la noción de comunidad se configura como un grupo de personas que comparten experiencias, costumbres y normas. Además, se reconoce el rol de la religión, de las festividades y de diversos encuentros sociales. Asimismo,

mo, consideran que los docentes forman parte de la comunidad rural junto a otros grupos de integrantes (por ejemplo, familias).

También destacan que la comunidad se enfrenta a adversidades económicas, que impactan en el acceso a servicios. De ahí que varios docentes asocien el ser profesional con estabilidad: «El éxito en el sentido de tener trabajo, tener respaldo económico para poder dar una buena vida a la familia, éxito asociado también a económico, la estabilidad laboral, familiar» (Raúl, 37 años, 3 meses en la institución educativa). Por otra parte, reconocen que las variables climáticas representan un aspecto a tomar en consideración, dadas las repercusiones que conlleva.

3. **Características desafiantes de los estudiantes:** los docentes reconocen que las condiciones sociales, familiares, culturales, ambientales y económicas afectan el rendimiento académico del estudiantado: «El aspecto de la alimentación también va ligado a lo económico, por eso no rinden en clase, tienen que levantarse temprano a hacer sus cosas o a trabajar» (Víctor, 48 años, 2 años en la institución educativa). Además, destacan que estos tienden a ser tímidos al participar en clase, lo que implica un esfuerzo adicional para motivarlos a ejercer su ciudadanía.

Adicionalmente, ciertos estudiantes presentan problemas de autoestima: «Una autoestima mermada influye en el rendimiento, en la posición que adopta, en el momento de defender sus derechos» (Raúl, 37 años, 3 meses en la institución educativa). También se identifican sentimientos de vergüenza o inseguridad al mantener su cultura, lo que hace que los docentes cumplan el rol de resignificar el valor que se les brinda.

4. **Reconocimiento de desafíos en su labor docente:** entre los principales desafíos identificados, se reconoce: (1) desinterés de la comunidad por involucrarse en actividades y bienestar de la escuela, en especial por parte de familias; (2) presencia de nociones tradicionales de la zona, que limitan el acceso de estudiantes a la escuela; (3) variables geográficas y climatológicas que dificultan el acceso a la escuela o la realización de actividades curriculares; (4) ausencia de materiales o infraestructura adecuada; (5) lejanía territorial de los docentes de sus familias; y (6) nivel de involucramiento o sacrificio por parte de docentes en su labor. Respecto a esto último, se menciona: «El trabajo del maestro rural prácticamente es un sacrificio muy grande porque nos encontramos con múltiples problemas» (Luis, 58 años, 4 años en la institución educativa).
5. **Percepción sobre los aspectos positivos sobre la comunidad y su rol en esta:** los docentes mencionan haber tenido experiencias satisfactorias en la comunidad. Asimismo, destacan que se perciben como agentes importantes en la medida en que reconocen el valor que cumple la

escuela en la comunidad: «Cada quien en su cargo. Soy la docente, sé cuáles son mis funciones. La comunidad también sabe cuáles son sus funciones. Todos están involucrados. Nosotros también somos comunidad y ellos también están dentro de la institución» (Maritza, 33 años, 2 años en la institución educativa). También se resalta el valor positivo del involucramiento de las familias, así como su interés por la formación de sus hijos.

6. **Percepción sobre los aspectos negativos sobre la comunidad en la que se encuentran.** Sumado a ello, se encuentra la noción de que dicho lugar no es una comunidad, pues solo es un centro poblado o no se encuentra totalmente integrado. Adicionalmente, se identifica una serie de problemáticas, tales como los altos niveles de alcoholismo, especialmente en varones, el acoso escolar y la negligencia familiar. Incluso se destacan casos de docentes que han dañado a la comunidad. Por otra parte, se resalta la presencia de prejuicios y estereotipos de género en otras comunidades rurales cerca de la zona: «Hogares disfuncionales, acoso, explotación laboral o maltrato por parte del padre. Eso se ve mucho, sobre todo en comunidades campesinas, el machismo sigue imperando. La mujer sigue un poco relegada» (Raúl, 37 años, 3 meses en la institución educativa).
7. **Tienen críticas a la sociedad y al Estado:** transversalmente, se resalta que el Estado ha sido ineficiente en cuanto al acceso de recursos brindados a la comunidad. Además, se encuentran las dinámicas sociales que repercuten en el desarrollo y oportunidades brindadas al estudiantado. Así, se menciona: «Nuestros gobernantes son los que están fallando desde hace muchos años acá en Latinoamérica. Muchos roban dinero, hurtan recursos naturales. Y no hacen obras; por ejemplo, acá tantos años no pueden hacer pistas» (Óscar, 55 años, 5 años en la institución educativa).

**Tema 3. Proyecto de vida:** da cuenta de las motivaciones y la historia personal del docente, que permitieron establecer proyecciones a corto y mediano plazo. Además, se identifican recursos y desafíos en el desarrollo del proyecto de vida, tanto propio como de los estudiantes de zonas rurales.

1. **Historia personal y motivaciones para la docencia:** varios participantes reconocen la presencia de docentes que influyeron positivamente en su decisión de ejercer la docencia durante su etapa escolar: «Veía a mi profesora que ellas llegaban de esa manera con sus carteritas a dar clases, yo trataba de imitarla, su léxico era perfecto, cómo se sentaba, expresaba, trataba las personas» (Maritza, 33 años, 2 años en la institución educativa). Además, se menciona la «vocación docente», lo cual representa una motivación intrínseca. También se reconoce a la familia como otro agente importante en dicha decisión y se resalta el deseo de poder influenciar a los estudiantes: «Entonces yo dije: “la carrera

que yo quiero estudiar es educación”, me encanta compartir con estudiantes» (Héctor, 43 años, 2 años en la institución educativa). Por otra parte, algunos lo consideraban una opción segura para construir su futuro: «siempre tuve una admiración con mi profesora de Biología, yo quería estudiar Medicina, pero [no pude] por la situación económica y mi papá no me podía apoyar» (Doris, 54 años, 10 años en la institución educativa).

2. **Búsqueda de oportunidades formativas:** algunos docentes mencionan haber estudiado más de una carrera y tener conocimientos de distintos oficios y disciplinas, y comentan encontrarse llevando a cabo un posgrado o formación en paralelo: «Tenemos que prepararnos. No solamente estudiar una sola carrera, también tenemos que estudiar otras carreras para tener otras facilidades para poder tener trabajo» (Héctor, 43 años, 2 años en la institución educativa). Además, comentan haber tenido dificultades para elegir su carrera por falta de diversidad de oportunidades en su zona. En tal sentido, la docencia se configuró como la única opción viable, dada la poca inversión económica que suponía y la facilidad para estudiar en un centro educativo. Incluso algunos docentes iniciaron enseñando con secundaria completa.
3. **Desafíos para el proyecto de vida:** se mencionan ciertas dificultades para continuar con la formación profesional a raíz del contexto rural. Entre estas, se resalta la lejanía territorial y los estereotipos de género, que atribuyen a las mujeres determinados roles como ser ama de casa.
4. **Proyección e interés a largo plazo en la zona:** algunos participantes muestran interés por ser nombrados para establecerse en la escuela, lo cual involucra permanecer en la zona a largo plazo: «Vengo nombrada, hice mi casita con mis servicios higiénicos para estar más cómoda en mi trabajo» (Doris, 54 años, 10 años en la institución educativa).

**Tema 4. Generatividad:** hace referencia a la predisposición por involucrarse y tener un impacto positivo en la comunidad.

1. **Promoción de valores:** docentes pretenden promover valores en la comunidad, especialmente en estudiantes. Dichos valores giran en torno al respeto, la disciplina, el esfuerzo, la empatía, entre otros. Adicionalmente, se encuentran interesados en promover la reflexión constante, así como transmitir los aprendizajes que obtuvieron de sus propios docentes en su época escolar: «Hacerlos reflexionar a alumnos, padres, [y] pueden salir adelante, nos fortalece como docentes, a seguir ayudando y compartiendo experiencias para que ellos también salgan adelante, no se queden ahí» (Oscar, 55 años, 5 años en la institución educativa).

En esta misma línea, se ha observado una diferencia en los valores impartidos por parte de las y los docentes. Esto debido a que las docentes tienden a realizar una aproximación desde el cuidado, mientras que los docentes lo realizan a partir de la disciplina.

2. **Promoción de mejores oportunidades:** se asume como reto personal optimizar las condiciones del estudiantado y la comunidad. Además, se reconoce la importancia de identificar el talento en estudiantes y promover su acceso a empleos o educación superior, puesto esto les permitiría acceder a una mejor calidad de vida: «Quiero que mis alumnos alcancen un nivel de preparación que les permita lograr postular a una institución educativa de nivel superior» (Miriam, 58 años, 1 año en la institución educativa).

Sumado a esto, se destaca la importancia del involucramiento de estudiantes en la escuela, especialmente frente a dificultades económicas y limitaciones estructurales: «Quiero contribuir con esa gente que realmente están entre estos cerros y tienen derecho a estudiar, tienen derecho a defenderse, a abrir los ojos, que entiendan que la educación es lo primordial» (Doris, 54 años, 10 años en la institución educativa). De ahí que los docentes se sientan realizados cuando un estudiante termina el colegio o aspira a otra formación, debido a la asociación del éxito con el ser profesional.

3. **Proactividad y planteamiento de ideas:** se identifica que los docentes, motivados por valores personales, implementan iniciativas para alcanzar determinadas metas en favor del estudiantado y la comunidad: «Hemos colaborado cada profesor, hicimos cuadernos, lapiceros, borradores para estudiantes» (Héctor, 43 años, 2 años en la institución educativa). También se resalta la implementación de infraestructura o el reconocimiento positivo de su cultura: «Lo conversábamos con los colegas de inicial, consiguiendo llantas, hicimos juegos para los estudiantes, lo pintamos con apu, con esmaltes, con padres, haciendo faenas los sábados» (Doris, 54 años, 10 años en la institución educativa).

**Tema 5. Recursos:** aborda las fortalezas identificadas en uno mismo para sobreponerse a las adversidades.

1. **Recursos personales y fortalezas identificadas:** se menciona que, tras enfrentar desafíos relacionados con la enseñanza en zonas rurales, han logrado desarrollar fortalezas, que les ha permitido continuar su labor: «Aprendimos a valorar más el trabajo cuando hacemos nuestro cambio. Después de todo lo que hemos vivido, aprendemos a darle más valor al trabajo docente» (Raúl, 37 años, 3 meses en la institución educativa). Se reconoce que el quechua es un recurso necesario para el ejercicio docente y mayor cercanía con estudiantes.

## Discusión

El presente estudio no solo identifica categorías temáticas, sino que también postula un proceso explicativo central que media la adaptación y la permanencia de los docentes en contextos rurales. La identidad docente en una zona rural no es una característica estática, sino que emerge como un proceso de mediación generativa proactiva que se resignifica

constantemente. Este proceso es impulsado por las prácticas generativas como base y es activado por las demandas culturales y socioeconómicas percibidas. El resultado de esta mediación constante es el desarrollo y la manifestación de la resiliencia comunitaria no solo como estrategia de afrontamiento, sino también como una capacidad de prevención sistémica orientada al logro del proyecto de vida de sus estudiantes. Esta perspectiva trasciende la mera descripción de prácticas aisladas y aporta un enfoque conceptual sobre cómo la vocación y el compromiso se transforman en capital social y educativo en contextos de alta vulnerabilidad.

Respecto a las características sociodemográficas, se encontró que los participantes dejan sus hogares para ejercer su labor, acción que da cuenta de la asociación de identidad docente con el sacrificio (Sandoval-Obando, 2021). Dentro de la labor, existen categorías que diferencian las condiciones y el tiempo de permanencia en la institución. En las zonas rurales, existen factores que influyen en la gestión docente. La rotación por la modalidad de trabajo, la lejanía territorial y el aislamiento de la familia, impactan en la optimización de procesos pedagógicos y compromiso entre agentes educativos (Reátegui, 2021). Adicionalmente, la experiencia previa en zonas rurales permite desarrollar recursos personales para fortalecer la resiliencia (Fu y Zhang, 2024).

En segundo lugar, respecto a las demandas culturales percibidas, es preciso reconocer que la institución educativa se concibe como comunidad, dado que comparte un objetivo común que genera bienestar social: la formación de profesionales (Monreal-Álvarez *et al.*, 2022). No obstante, identifican ciertas dificultades propias del contexto que repercuten en sus prácticas educativas, tales como la precariedad económica y el bajo interés de ciertas familias por la educación. Lo anterior concuerda con Rojas *et al.* (2024a), quienes resaltan que, en el Perú, por las condiciones económicas de las familias de zonas rurales, se prioriza el trabajo en lugar de la educación. De ahí que la deserción sea característica en sectores más desfavorecidos; en especial, a nivel secundario, debido a un aumento de responsabilidades laborales o de cuidado de otros familiares, según el género (López *et al.*, 2017; Montero y Uchelli, 2020; Rojas *et al.*, 2024b).

Sumado a esto, se encuentran dificultades ligadas a las características intrínsecas de los estudiantes, una variable común en otras zonas rurales del país, donde el bajo dominio de la lengua castellana representa un factor de riesgo para el *bullying* escolar (Benavides *et al.*, 2021; Unesco, 2021). También se resaltan las variables climáticas y geográficas, a las cuales se les adicionan las deficientes infraestructuras y las lejanías de los territorios, que representan desafíos para los estudiantes (Unicef, 2021; Montero y Uchelli, 2020; Unicef, 2023). En consecuencia, los docentes reportan la

responsabilidad de flexibilizarse o «sacrificarse», para adaptarse a las condiciones que los sobrepasan. Por otra parte, la carencia de instituciones educativas de nivel superior en la comunidad dificulta la continuidad de sus estudios. Ello resalta la necesidad de abandonar su comunidad para alcanzar su proyecto de vida.

En tercer lugar, respecto a las prácticas generativas que realizan los docentes, se pudieron identificar ciertas acciones generativas que estuvieron presentes desde la época escolar de los docentes (por ejemplo, enseñar a compañeros de la escuela y el interés temprano de influir positivamente en estudiantes, lo cual representó una motivación clave para ejercer la docencia). Así, se evidencia que esta profesión se concibe como un puesto de prestigio, dado el poder transformador que supone; es decir, representa un capital simbólico en la comunidad (Bourdieu, 2012). Dicho interés por generar cambios en las futuras generaciones forma parte de la generatividad, pues refleja el anhelo por una trascendencia, a lo largo de su desarrollo (Sandoval-Obando *et al.*, 2022). Es decir, estas acciones que «escapan de sus roles» (Sandoval-Obando *et al.*, 2022) son el componente activo de la mediación generativa. La asunción de estos retos personales y la promoción de la reflexión en los estudiantes son los vínculos operativos que conectan la identidad individual del docente con la resiliencia comunitaria y configuran el capital simbólico del cual habla Bourdieu (2012).

También se manifiesta a partir del deseo de promover la reflexión en los estudiantes y la transmisión de aprendizajes y valores impartidos por sus propios docentes. Esto conlleva a que los docentes realicen acciones que escapan de sus roles (por ejemplo, proporcionar materiales educativos o realizar visitas domiciliarias). Esto último concuerda con lo mencionado por Sandoval-Obando *et al.* (2022), quienes reconocieron que los docentes de zonas rurales, ante la conciencia de las precariedades del estudiantado, realizan acciones que escapan a sus funciones. Dicha empatía ha sido reconocida por los docentes, quienes asumen como reto personal el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad.

Igualmente, se expresa a través del deseo de los docentes de que sus estudiantes se conviertan en profesionales. Eso se debe a que la escuela y el profesionalismo se conciben como medios para el ascenso social. Dado que muchos docentes lograron superar el nivel educativo de sus familias, ello podría dar cuenta del valor que se le brinda a la educación y su deseo de replicarlo con sus estudiantes (Balarin y Escudero, 2019; Serruto y Frisancho, 2024). Incluso se manifiesta en la preocupación por el bienestar emocional del estudiantado, que suele verse afectado por su contexto familiar y socioeconómico (Rojas y Alván, 2024). Dicho reconocimiento de la influencia del estado emocional en el rendimiento dentro de clases

conlleva a que los docentes realicen una aproximación desde el acompañamiento y el establecimiento de relaciones afectivas. De este modo, se promueve la resiliencia a fin de buscar la permanencia y la continuidad académicas (McMahon, 2015; Rojas y Carrasco, 2024).

En cuarto lugar, respecto a la resiliencia comunitaria en docentes, se ha reconocido que es una capacidad imprescindible para afrontar las adversidades climáticas, económicas, familiares o sociales que repercuten en las prácticas educativas (López y Limón, 2017; Torres Méndez *et al.*, 2018). Además, esta no solo se manifiesta mediante estrategias de recuperación frente a los desafíos presentados (por ejemplo, visitas domiciliarias después de la ausencia de estudiantes), sino que se expresa a través de estrategias de prevención desde el reconocimiento de vulnerabilidades de la comunidad, con el objetivo de aminorar los efectos colaterales (por ejemplo, charlas preventivas en la escuela, aprovechamiento de recursos disponibles para diversas materias) (Arrunátegui y Mendoza, 2020; Edmeade y Buzinde, 2022). Específicamente, se identifican estrategias de prevención frente a condiciones climáticas, en especial sequías y lluvias, y estrategias orientadas a erradicar o disminuir el bajo rendimiento académico y la deserción (Cueto *et al.*, 2020; Vigo, 2020).

Igualmente, se observa que las estrategias implementadas giran en torno al mantenimiento de la cultura e idioma de la comunidad, a la vez que se incentiva la superación de estudiantes; ello da cuenta del rol de la identidad cultural en la promoción de la resiliencia (Ruano *et al.*, 2022; Segovia-Quesada *et al.*, 2020). En tal sentido, se ponen en práctica los conocimientos culturales y las capacidades sociales (López y Limón, 2017). Por otra parte, se identifican estrategias organizativas que dan cuenta de la búsqueda de generatividad de parte de docentes al realizar acciones que escapan de sus funciones principales (por ejemplo, visitas domiciliarias, cubrir el pago de materiales educativos que ciertos estudiantes no pueden costear) (Sandoval-Obando *et al.*, 2022; Sandoval-Obando y Riquelme-Brevis, 2023), con el objetivo de adecuarse a las particularidades del estudiantado y del contexto en el que se desarrollan.

En este sentido, la identidad docente se resignifica en función de su adecuación al objetivo colectivo de la escuela, dado el rol que desempeñan el contexto y los agentes de socialización en la configuración de las identidades y significados asociados (Balbontín y Rojas, 2020; Merino-Solari, 2021; Sandoval-Obando, 2021). Este proceso implica la adopción de roles orientados al compromiso y al sacrificio, para promover oportunidades de desarrollo (Reátegui, 2021; Sandoval-Obando *et al.*, 2022; Sandoval-Obando *et al.*, 2023). Cabe recalcar que dicha identidad implica un rol

de poder y prestigio en la comunidad, por el reconocimiento de su valor y capacidad de transformación de estudiantes.

Finalmente, respecto a los proyectos de vida de los docentes, se enfatiza la presencia de quienes desempeñaron un rol clave en la elección de la carrera profesional en educación. Dentro de las características observadas en sus respectivos maestros, se resaltó la vestimenta, el poder de influir en la vida de estudiantes y la vocación, como aspectos fundamentales (Reátegui, 2021). Sin embargo, en algunos casos, los docentes manifestaron que tuvieron dificultades para elegir su carrera por falta de oportunidades, por lo que la eligieron por viabilidad económica y por la búsqueda de progresar personal y profesionalmente. Coincidentemente, se ha evidenciado la presencia de estas condiciones limitantes al respecto de la trayectoria de docentes en contextos rurales (Díaz y Ñopo, 2016; Merino-Solari, 2021; Sandoval-Obando, 2021).

En el ejercicio de su profesión, los docentes comentan que presentan dificultades para continuar con su formación profesional debido al contexto, la lejanía territorial y los estereotipos de género. Específicamente, las docentes enfatizan los roles que deben abandonar en sus hogares (Unicef, 2023). Sumado a esto, el construir un proyecto de vida dependerá de las posibilidades de variación en la modalidad de trabajo, pues un docente nombrado podrá planificar a largo plazo su estancia, mientras que un docente contratado probablemente tenga que asumir su decisión con base en las condiciones del contexto y las posibilidades según puntajes alcanzados. Esto los obliga a aceptar lo asignado como condición para seguir desempeñándose en su profesión (Reátegui, 2021).

Por ende, la docencia en zonas rurales se caracteriza no solo por el afrontamiento de dificultades, sino también por la emergencia de una identidad docente resignificada que opera mediante un mecanismo de mediación generativa proactiva. Esta identidad trasciende el rol educativo formal (Reátegui, 2021) y se constituye en un eje de resiliencia comunitaria. En este sentido, el valor fundamental de este estudio radica en el aporte conceptual de que, en este contexto, la resiliencia es una estrategia de prevención y desarrollo colectivo (y no solo de recuperación), impulsada por el capital generativo del docente, que busca asegurar la continuidad académica y el bienestar del estudiante (McMahon, 2015). El sacrificio y las prácticas generativas (Sandoval-Obando *et al.*, 2022) son, por lo tanto, mecanismos adaptativos que se alinean con el objetivo colectivo de ascenso social.

En cuanto a las limitaciones identificadas, se reconoce la rotación constante de docentes contratados y la escasa cantidad de docentes de nivel

secundario con varios años en la institución educativa. Asimismo, existen prácticas docentes que favorecen la generatividad, pero no se consideran relevantes desde una perspectiva urbana (Sandoval-Obando y Riquelme-Brevis, 2023). Por el contrario, tienden a ser diferenciadas o invisibilizadas por una propuesta neoliberal, donde las experiencias ancestrales no tienen lugar, ya que priorizan objetivos individualistas y competitivos (Sellars e Imig, 2023).

Por último, el presente estudio reconoce la posibilidad de caracterizar la configuración y el desarrollo de la identidad docente y de la resiliencia comunitaria en una comunidad rural del departamento de Lambayeque (Perú). Asimismo, se destaca la necesidad de identificar fortalezas y obstáculos en la docencia rural, considerando el impacto generativo que ejercen como agentes de la comunidad. Esto último se evidencia en el estudio de Vázquez-Recio (2021), donde se observó que la figura del docente tiene un rol presente en los estudiantes; en especial, los docentes calificados como «buenos», a quienes se les asociaban elementos como la escucha, la preocupación, la empatía y la cercanía. Estos docentes generaban un impacto en el acercamiento a las prácticas inclusivas en la escuela. Igualmente, se encuentra el estudio de Leiva *et al.* (2021), que reveló que el sentido de comunidad promovido en entornos educativos tiene un impacto en la salud y el bienestar y en el desarrollo de fortalezas de adolescentes. También resulta imperante problematizar el vínculo entre la educación rural y el contexto sociohistórico-cultural-ambiental asociado, desde un enfoque de políticas públicas.

### **Contribución de autoría**

Jorge Borja-Chávez participó en las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, validación, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Estefanía Díaz-Cisneros participó en las fases de conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

María Lourdes Gonzales Sipán participó en las fases de conceptualización, investigación, metodología, administración del proyecto, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Bárbara Falconí Ramat participó en la fase de metodología.

Eduardo Sandoval-Obando participó en las fases de curación de datos, análisis de datos, supervisión y validación.

### **Fuente de financiamiento**

El artículo es resultado del Fondo para Proyectos de Investigación del Concurso Anual de Proyectos de Investigación-Creación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

### **Potenciales conflictos de interés**

Ninguno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ackerman, R., Neuenfeldt, R., Eggermont, T., Burbidge, M., Lehrman, J., Wells, N. y Fischer, A. P. (2025). Coastal Community Resilience: A Comparative Case Study in Oregon, USA. *Coastal Management*, 53(3), 220-238. <https://doi.org/10.1080/08920753.2025.2477853>

Aghababaei, M. y Koliuo, M. (2022). An agent-based modeling approach for community resilience assessment accounting for system interdependencies. Application on education system. *Engineering Structures*, 255(3). <https://doi.org/10.1016/j.engstruct.2022.113889>

Agudelo, J. F. (2021). Aportes de la investigación narrativa a la formación de maestros. *Miradas*, 16(2), 27-36. <https://www.academia.edu/89051762/>

Alzugaray, C., Basabe, N., Muratori, M., García, F. y Mateos Pérez, E. (2018). Psicología Comunitaria Positiva y Resiliencia Comunitaria: una propuesta de instrumento. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 4, 170-184. <http://hdl.handle.net/11336/176570>

Alzugaray, C., Fuentes, A. y Basabe, N. (2021). Resiliencia Comunitaria: una aproximación cualitativa a las concepciones de expertos comunitarios. *Rumbos TS*, 16(25), 181-203. <http://dx.doi.org/10.51188/rrts.num25.496>

American Psychological Association (APA). (2020). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>

Arrunátegui, G. y Mendoza, J. (2020). Un reto pendiente: las condiciones físicas de las escuelas rurales multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, 3. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-3.pdf>

Asherov, E. y Gross, Z. (2024). Community coherence, collective efficacy and civic engagement in student and youth councils: The mediating effect of community resilience. *Children & Society*, 38(6), 1943-1964. <https://doi.org/10.1111/chso.12856>

Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/politicas/>

Balarin, M. y Escudero, A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*. Unesco. [https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/MBA\\_Unesco\\_2019.pdf](https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/MBA_Unesco_2019.pdf)

Balbotín, R. P. y Rojas, N. I. (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.v10i01>

- Barrera, D. M., Sánchez, J. F. y Cerquera, S. P. (2021). La investigación narrativa docente: una aproximación teórica. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(2), 173-182. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4865>
- Benavides, M., León, J., Stuart, J. y La Riva, D. (2021). Bullying victimization among peruvian children: the predictive role of parental maltreatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0886260518817780>
- Berkes, F. y Ross, H. (2013). Community Resilience: Toward an Integrated Approach. *Society & Natural Resources*, 26(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/08941920.2012.736605>
- Bourdieu, P. (2012 [1979]). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. [N. Gutiérrez, trad.]. Taurus.
- Bryant, A. y Charmaz, K. (Eds.). (2019). *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. SAGE.
- Charmaz, K. (2020). *Constructing grounded theory*. (2.ª ed.). SAGE.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cueto, S., Felipe, C. y León, J. (2020). Predictores de la deserción escolar en el Perú. *Análisis & Propuestas*, (52), 1-4. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap52.pdf>
- Díaz, J. J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (pp. 354-403). GRADE.
- Durand-Mercado, J., Mendoza-Muñoz, J., Chavez-Apaza, E. y Rios-Cataño, C. (2022). La resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables: revisión de la literatura. *Revista Desafíos*, 13(1), 37-45. <https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.1.366>
- Edmeade, J. y Buzinde, C. (2022). The role of educators in community resilience in natural disaster-prone communities. *Community Development Journal*, 57(3), 411-429. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsab010>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2021). *Niñas, niños y adolescentes en el Perú. Análisis de su situación al 2020. Resumen ejecutivo*. <https://www.unicef.org/peru/media/12141/file/Resumen%20Ejecutivo:%20Situaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20en%20el%20Per%C3%BA%20.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2023). *Situación de niñas, niños y adolescentes en el Perú. Análisis de su situación al 2020. Resumen ejecutivo*. <https://www.unicef.org/peru/media/12141/file/Resumen%20Ejecutivo:%20Situaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20en%20el%20Per%C3%BA%20.pdf>

- Friese, S. (2019). *ATLAS.ti 8: The art of qualitative data analysis*. Springer.
- Fu, Q. y Zhang, X. (2024). Promoting community resilience through disaster education: Review of community-based interventions with a focus on teacher resilience and well-being. *PLoS ONE*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296393>
- Gero, A., Winterford, K. y Davila, F. (2024). A Pacific community resilience framework: Exploring a holistic perspective through a strengths-based approach and systems thinking. *Asia Pacific Viewpoint*, 65(3), 308-322. <https://doi.org/10.1111/apv.12411>
- González-Muzzio, C. (2013). El rol del lugar y el capital social en la resiliencia comunitaria posdesastre. Aproximaciones mediante un estudio de caso después del terremoto del 27/F. *EURE (Santiago)*, 39(117), 25-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612013000200002>
- Jiménez-Cruces, L., Sandoval-Obando, E. y Armstrong-Gallegos, S. (2024). La implementación pedagógico-curricular en una escuela rural chilena y sus implicaciones potencialmente generativas. *Foro Educativo*, (42), 221-252. <https://doi.org/10.29344/07180772.42.3684>
- Kvale, S. (2023). Sharing qualitative interview data in dialogue with research participants. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 60(1), 223-232. <https://doi.org/10.1002/pra2.783>
- Leiva, L., Mendoza, A., Torr s-Cort s, B. y Antivilo-Bruna, A. (2021). Relación entre sentido de comunidad, bienestar, salud mental y género en adolescentes escolarizados. *Psicoperspectivas*, 20(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2205>
- Liu, W., Zhang, J. y Qian, L. (2022). Measuring community resilience and its determinants: relocated vulnerable community in western China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 694. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010694>
- López, F. y Limón, F. (2017). Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(3), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333153776004.pdf>
- López, N., Opertti, R. y Vargas, C. (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Unesco. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5307>
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.
- McMahon, B. (2015). Seeing Strengths in a Rural School: Educators' Conceptions of Individual and Environmental Resilience Factors. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 13(1), 238-267. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068111>

Merino-Solari, R. (2021). Tensiones entre lo social y lo personal en la construcción de la identidad docente. *Acta Herediana*, 64(2), 124-130. <https://doi.org/10.20453/ah.v64i2.4015>

Ministerio de Salud. (27 de abril de 2020). Consideraciones Éticas para la Investigación en Salud con Seres Humanos (Resolución Ministerial 233-2020-MINSA). Diario Oficial *El Peruano*.

Monreal-Álvarez, M. V., Valenzuela-Levi, F., Muñoz-Hernández, C. y Cordeu-Lobos, C. (2022). Views, conflicts, and confluence on rural well-being: A qualitative study on a community in Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 21(3), 1-15. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2727>

Montero, C. y Uccelli, F. (2020). *Ruralidad y educación en el Perú*. (Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe). Instituto de Estudios Peruanos. <https://hdl.handle.net/20.500.14660/1357>

Montoya, G., Valencia, L. C., Vargas, L. V., García, J. D., Franco, J. C. y Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), 138-154. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477275069009/html/>

Neubauer, B. E., Witkop, C. T. y Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90-97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>

Nyahunda, L., Nemaconde, L. D. y Khoza, S. (2024). Exploring the determinants of disaster and climate resilience building in Zimbabwe's rural communities. *Natural Hazards*, 120(11), 10273-10291. <https://doi.org/10.1007/s11069-024-06605-1>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Los adolescentes y sus proyectos de vida: los casos de Amazonas, Piura y Cusco*. <https://educarural.pe/wp-content/uploads/2024/01/Los-adolescentes-y-sus-proyectos-de-vida-los-casos-de-Amazonas-Piura-y-Cusco.pdf>

Quijada, K. y Gómez A. (2022). Resiliencia: convergencia de emociones y experiencias docentes en la educación a distancia en tiempos de la COVID-19. *Sinéctica*, (59), 1-27. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-008)

Reátegui, L. (2021). «Los unidocentes somos todo»: La experiencia emocional de docentes rurales en Perú. *Propuesta Educativa*, 1(55), 140-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403068897012>

Rojas, V., Antonio, C., Cueto, S. y Sánchez, A. (2024a). *Interrupción escolar y vulnerabilidad educativa. Datos, estudios y recomendaciones para la educación básica en el Perú*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEDI129.pdf>

Rojas, V., Campos, A., Cueto, S. y Sánchez, A. (2024b). Interrupción escolar y vulnerabilidad educativa en el Perú. *Análisis & Propuestas*, 73, 1-4. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/interrupcion-escolar-y-vulnerabilidad-educativa-en-el-peru/>

Rojas, V. y Carrasco, S. (2024). Trayectorias educativas de jóvenes rurales y urbanos del Perú. *Periferia: Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 29(2), 4-27, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.947>

Rojas, V. y Alván, A. (2024). Bienestar subjetivo y covid-19 en jóvenes rurales y urbanos del Perú. *Análisis & Propuestas*, (72), 1-4. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEAP72.pdf>

Ruano, F., Riascos, P. y Castillo, K. (2022). Procesos de resiliencia comunitaria en situación de desastres: estudio de caso de la comunidad de Mapachico Centro de Pasco (Colombia). *Informes Psicológicos*, 22(1), 61-76. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n1a04>

Sandoval-Díaz, J., Navarrete Muñoz, M. y Cuadra Martínez, D. (2023). Revisión sistemática sobre la capacidad de adaptación y resiliencia comunitaria ante desastres socionaturales en América Latina y el Caribe. *REDER. Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres*, 7(2), 187-203. <https://doi.org/10.55467/reder.v7i2.132>

Sandoval-Obando, E. (2021). La profesionalidad docente rural chilena. Implicaciones socioeducativas de un desarrollo generativo trascendente. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 61-90. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2600>

Sandoval-Obando, E., Pareja-Arellano, N., Hernández-Mosqueira, C. y Riquelme-Brevis, H. (2023). What do we know about rural teaching identity? An exploratory study based on the generative-narrative approach. *Journal of Pedagogy*, 14(2), 97-122. <https://doi.org/10.2478/jped-2023-0013>

Sandoval-Obando, E. y Ramírez, M. (2024). Sentido de vida y generatividad en profesores rurales chilenos. *Cauriensia. Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, (18), 805-833. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.805>

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

Sandoval-Obando, E., Zacarés González, J. y Iborra Cuéllar, A. (Eds.). (2022). *Generatividad y desarrollo humano. Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico*. RIL. <https://doi.org/10.32457/UA.112>

Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D. y Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>

Sellars, M. y Imig, S. (2023). The real cost of neoliberalism for educators and students. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 172-184. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1823488>

Serruto, V. y Frisancho, S. (2024). Concepciones de docentes en formación acerca de la educación rural. *Revista de Psicología*, 42(2), 1186-1209. <https://doi.org/10.18800/psico.202402.018>

Torres Méndez, M., Cid Aguayo, B., Bull, M., Moreno, J., Lara, A., Gonzalez Aburto, C. y Henríquez Arriaga, B. (2018). Resiliencia comunitaria y sentido de comunidad durante la respuesta y recuperación al terremoto-tsunami del año 2010, Talcahuano-Chile. *REDER. Revista de Estudios Latinoamericanos sobre Reducción del Riesgo de Desastres*, 2(1), 21-37. <https://doi.org/10.55467/reder.v2i1.9>

Vázquez-Recio, R. (2021). La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. *Psicoperspectivas*, 20(2), 91-103. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2223>

Vigo, B. (2020). Efecto del aumento de la oferta educativa en la escolaridad y el trabajo adolescente en el Perú rural. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 55-88. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.129>

**Jorge Borja-Chávez** es psicólogo clínico-forense, magíster en Psicología e Intervenciones en Violencia. Docente del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Candidato a doctor en Radboud University y en Ciencias de la Salud en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**Estefanía Díaz-Cisneros** es bachillera en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Cursa el Posgrado en Sexología Clínica en la Sociedad Argentina de Sexualidad Humana (SASH) y la formación en Terapia Dialéctico Conductual (DBT) en el Centro Contexto. Miembro del Grupo de Investigación en Psicología, Cultura y Género de la PUCP.

**María Lourdes Gonzales Sipán** es bachillera en Psicología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Cursa formación en Terapia Dialéctico Conductual (DBT) en el Centro Contexto e integra el Grupo de Investigación en Psicología, Cultura y Género de la PUCP.

**Bárbara Falconí Ramat** es máster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, y bachillera en Comunicación con mención en Artes Escénicas por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Guionista, dramaturga, gestora y productora de proyectos culturales y de entretenimiento.

**Eduardo Sandoval-Obando** es psicólogo, magíster en Educación, doctor en Ciencias Humanas y posdoctorado en Desarrollo Evolutivo. Director del Grupo de Investigación en Ciencias Sociales e investigador responsable del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico Regular N.º 1250213 / Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Chile).

*Recepción: 15/6/2025*

*Aceptación: 24/11/2025*