



## Curriculum en contextos rurales: apropiaciones, resignificaciones y resistencias desde la voz docente

**Sandy Torrejón Márquez**

*Centro de Investigación Educativa UATx*

[sandytorremar@gmail.com](mailto:sandytorremar@gmail.com)

**Mariela Sonia Jiménez Vásquez**

*Centro de Investigación Educativa - UATx*

[msjimenez06@hotmail.com](mailto:msjimenez06@hotmail.com)

**Área temática:** b.) Curriculum como expresión cultural de las etapas sociales

### a) Planteamientos conceptuales para fundamentar nuevos problemas de investigación

#### Resumen

Esta ponencia aborda el currículo en contextos rurales desde una mirada situada, tomando como eje las trayectorias docentes de maestras de educación básica en el municipio de Tlaxco, Tlaxcala. A partir de un enfoque cualitativo y narrativo, se exploran las experiencias pedagógicas que revelan cómo el currículo oficial es reinterpretado en escenarios de complejidad, atravesados por desigualdades estructurales, vínculos comunitarios y condiciones materiales particulares. Las entrevistas realizadas ofrecen indicios sobre la manera en que las docentes transforman el currículo en diálogo con sus historias, sus convicciones y su compromiso cotidiano. El estudio propone pensar la práctica docente no como ejecución de normas, sino como producción situada de sentido pedagógico. Se presentan dos categorías emergentes que orientan la reflexión: la identidad docente enraizada y la pedagogía del compromiso cotidiano. Esta investigación busca visibilizar el saber pedagógico rural como una forma legítima de construir escuela y resignificar el currículo desde los márgenes.

**Palabras clave:** Curriculum, Ruralidad, Trayectorias docentes, Identidad Docente



## Justificación

La educación rural ha sido históricamente tratada como una extensión marginal del sistema escolar, diseñada desde perspectivas que no consideran las particularidades culturales, territoriales ni sociales de las comunidades donde se desarrolla. Esta visión, muchas veces teñida por una lógica asistencialista o compensatoria, ha construido un imaginario deficitario de lo rural, desde el cual el currículo se implementa como si fuera neutro y universal, como han señalado autores como Tedesco (2000) y Rockwell (2009), el currículo no es una simple herramienta técnica, sino una construcción social, situada y profundamente política. En este contexto, la investigación que aquí se presenta parte de una pregunta central: ¿cómo viven, resignifican y negocian las maestras rurales el currículo en escenarios marcados por condiciones de desigualdad y riqueza cultural simultáneamente?

La respuesta a esta pregunta no puede encontrarse en los textos normativos ni en los indicadores estadísticos, sino en las voces y experiencias de quienes enseñan cada día en las aulas rurales. Las trayectorias docentes, atravesadas por vínculos comunitarios, memoria local y decisiones cotidianas, ofrecen claves para comprender cómo el currículo se transforma en práctica viva. Justamente por ello, esta investigación apuesta por una mirada biográfico-narrativa, que permita no solo describir lo que sucede, sino abrir el sentido profundo de lo que significa enseñar en contextos que desafían las prescripciones oficiales, la elección metodológica se justifica entonces no como una opción técnica, sino como una postura ética y epistemológica, comprometida con el reconocimiento del saber pedagógico que se produce en los márgenes del sistema.

El valor de este estudio también radica en su potencial para ampliar la noción misma de currículo, entendida aquí no solo como plan de estudios, sino como experiencia encarnada, como práctica situada que se configura en diálogo con el territorio, con las infancias rurales, y con las condiciones materiales de la enseñanza. Ya en los primeros acercamientos al trabajo de campo, a través de entrevistas con maestras de escuelas rurales del municipio de Tlaxco, se ha podido observar cómo las decisiones pedagógicas están guiadas por un conocimiento que no siempre es visible en las políticas públicas, pero que es central para sostener la escuela en contextos de complejidad. Bolívar (2002) plantea, escuchar al docente es también una forma de reconocer las tensiones, los saberes y las posibilidades que atraviesan su práctica.

Este trabajo se justifica, por tanto, no solo en términos académicos, sino también en términos sociales y políticos, aporta a la urgente tarea de repensar el currículo desde una perspectiva situada, que permita visibilizar la agencia docente y revalorar su experiencia como fuente legítima de conocimiento educativo. En una época marcada por reformas curriculares estandarizadas y



descontextualizadas, es necesario construir investigaciones que vuelvan la mirada hacia lo cotidiano, hacia lo que se hace y se sabe en las aulas rurales, y que coloquen en el centro la dignidad y la voz del magisterio.

### Enfoque conceptual

Comprender el currículo en contextos rurales exige apartarse de las definiciones normativas y universales que lo conciben como un simple instrumento de planificación educativa. En estas realidades, el currículo no se despliega como un conjunto fijo de contenidos y competencias, sino como una experiencia viva, moldeada por quienes lo ponen en práctica y por las condiciones que lo rodean. Las maestras y maestros que trabajan en comunidades rurales no se limitan a aplicar el currículo oficial; lo interpretan, lo adaptan, lo negocian. En ese proceso, imprimen en él sus trayectorias personales, sus vínculos con la comunidad y su sentido ético de lo que significa enseñar en territorios donde muchas veces la vida se impone con fuerza sobre las normas.

Este trabajo parte de la idea de que el currículo es una construcción cultural en disputa, tal como lo plantea Apple (2006), no existe un currículo neutro, todo acto de selección curricular supone una visión de mundo, una forma de organizar el conocimiento y de definir qué saberes se legitiman y cuáles se excluyen. Desde esta perspectiva crítica, el currículo se transforma en el espacio donde se juegan relaciones de poder, donde los actores educativos, y en particular los docentes, pueden reproducir o resistir las lógicas institucionales dominantes.

En las escuelas rurales, este carácter político del currículo se vuelve especialmente evidente, la distancia entre el diseño nacional y las realidades cotidianas de las comunidades genera tensiones que los docentes deben resolver, casi siempre, sin acompañamiento. En ese proceso, no solo adaptan contenidos a la diversidad de sus estudiantes o a la escasez de recursos; también resignifican el sentido de lo que enseñan, muchas veces integrando saberes locales, lenguas originarias, memorias familiares y formas propias de relación con el entorno, lo hacen sin manuales, sin modelos previos, desde la experiencia acumulada y el diálogo constante con su comunidad.

Pensar el currículo desde los márgenes implica reconocer que su puesta en práctica no ocurre en un vacío, sino en medio de relaciones sociales, históricas y emocionales, lo que sucede en el aula no se explica únicamente desde los contenidos que se prescriben, sino desde las condiciones concretas en las que se enseña, las biografías de quienes enseñan y los vínculos



que se tejen entre la escuela y su entorno. Díaz-Barriga (2013) menciona que el currículo cobra sentido en la experiencia concreta de los sujetos que lo encarnan, no en el documento que lo define. En las zonas rurales, este carácter situado del currículo se hace evidente cada día, en decisiones pequeñas pero fundamentales: qué enseñar cuando no hay libros, cómo adaptar un tema para un grupo con edades diversas, cuándo detener la clase para atender una necesidad urgente de la comunidad.

Este proceso de creación cotidiana no parte de la improvisación, sino de una construcción profunda que se sostiene en las trayectorias docentes, las experiencias acumuladas a lo largo de los años, las formas en que se ha habitado el oficio y el modo en que cada docente se ha relacionado con su comunidad constituyen el tejido desde el cual se interpretan y transforman los sentidos del currículo. Estas trayectorias no son lineales ni homogéneas; son historias que se entrelazan con las condiciones sociales del entorno, con la historia local, con los afectos y con las tensiones que implica enseñar desde la periferia, tal como lo proponen Nóvoa (2009) y Varela (2023), comprender la práctica educativa en estos contextos requiere mirar el recorrido vital de los docentes, reconociendo su lugar como actores reflexivos y creadores de significados en el marco de la escuela rural.

Hablar de trayectorias docentes es hablar de biografías tejidas entre la vocación, la necesidad y el contexto, en las comunidades rurales, esas trayectorias están marcadas por condiciones materiales adversas, pero también por formas profundas de vinculación con el territorio, el ejercicio docente no se limita a transmitir contenidos, sino que se convierte en una forma de habitar la escuela y de sostener la vida comunitaria. Nóvoa (2009) sugiere que las trayectorias deben leerse como una articulación entre la historia personal del docente, su formación, sus decisiones y las condiciones sociales que atraviesan su ejercicio profesional, esta mirada es especialmente valiosa para comprender lo que ocurre cuando el currículo llega a lugares donde la norma no alcanza, pero el compromiso sí.

Las trayectorias no solo muestran cómo se ha transitado el oficio, sino cómo se ha resistido, en el caso de los docentes rurales, su práctica se construye en un equilibrio constante entre lo que se espera desde el sistema y lo que se necesita en la comunidad. Las decisiones que toman qué priorizar, cómo enseñar, cuándo acompañar más allá del aula no siempre responden al currículo oficial, sino a una ética del cuidado y de la responsabilidad hacia su gente. Varela (2023) enfatiza que en contextos rurales e indígenas, esta identidad profesional se entrelaza con el papel de



mediadores culturales, guardianes de saberes y facilitadores de vínculos sociales que sostienen a la escuela como un espacio significativo.

En esta construcción, la identidad docente adquiere un papel central, no se trata de un atributo fijo, sino de una construcción continua que se va transformando al ritmo de las experiencias, los vínculos y las tensiones. Tardif (2004) señala que ser docente no consiste únicamente en aplicar técnicas, sino en dar sentido a la práctica, apropiarse de ella, volverla propia, esa apropiación, en contextos rurales, se da muchas veces en soledad institucional, pero también en cercanía con la comunidad. La identidad profesional se fortalece no solo por lo que se enseña, sino por el reconocimiento social, por la posibilidad de incidir en la vida cotidiana de niñas, niños y familias, y por la construcción de un sentido colectivo de lo educativo.

A partir de estas trayectorias y estas identidades, el currículo deja de ser un conjunto de contenidos preestablecidos y se convierte en una práctica viva, las maestras y maestros rurales no lo aplican, lo recrean. Sus decisiones pedagógicas no se explican desde el marco normativo, sino desde la vida: una vida que exige, que cuestiona, que interpela y que también sostiene, comprender esto no solo permite pensar el currículo de otra manera, sino reconocer el saber pedagógico que emerge de quienes, con dignidad y creatividad, enseñan en los márgenes.

### **Estrategia metodológica**

Esta investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, con orientación biográfico-narrativa, que privilegia la comprensión profunda de las trayectorias docentes como vía para explorar el currículo vivido en contextos rurales. El sentido no se busca en los grandes números ni en las lógicas comparativas, sino en las voces que, desde su experiencia, tejen un saber situado, esta elección metodológica responde a la necesidad de recuperar el relato del sujeto como forma de conocimiento, reconociendo que el acto de narrar no es una simple evocación de hechos, sino una construcción reflexiva del sentido de la propia práctica. Como plantea Bolívar (2002), las historias de vida permiten abrir espacios de visibilidad para comprender lo educativo desde lo vivido, lo situado y lo encarnado en los sujetos concretos.

La narrativa no se considera aquí una técnica más, sino una apuesta epistemológica que reconoce al docente como productor de saber, no solo como ejecutor de políticas o transmisor de contenidos, el enfoque biográfico permite acceder a las condiciones reales en que se configura el currículo, no desde lo planificado, sino desde lo que se construye en la práctica cotidiana. A través del relato, es posible identificar cómo las decisiones pedagógicas se vinculan con la historia profesional, con la identidad docente y con la relación que se establece entre escuela y



comunidad. Esta mirada también permite complejizar la categoría de “contexto”, que no se reduce a una descripción geográfica, sino que implica una trama social, cultural y emocional que define el sentido de enseñar en lo rural.

El trabajo de campo se ha iniciado con entrevistas a profundidad a maestras rurales del municipio de Tlaxco, Tlaxcala, estas entrevistas no se centraron en preguntas directas sobre el currículo, sino en las experiencias vividas, en la trayectoria docente, en las decisiones pedagógicas, y en los momentos significativos que han marcado su práctica. Como señala Fernández (2009), el desarrollo profesional del docente no puede pensarse de forma aislada, sino como un proceso situado que se construye en la interacción con el entorno y con la comunidad educativa. En este sentido, la palabra de las docentes entrevistadas no se toma como dato aislado, sino como expresión de un saber que ha sido históricamente subvalorado y que hoy resulta imprescindible para comprender la educación desde abajo.

El enfoque narrativo permite que emergan categorías no desde el marco teórico impuesto, sino desde lo que las propias voces señalan como importante. Hasta ahora, las entrevistas con las maestras Andrea y Jenny han abierto caminos para pensar la identidad docente enraizada y la pedagogía del compromiso cotidiano como ejes de análisis posibles. Estas categorías no se afirman como hallazgos cerrados, sino como indicios que orientan el proceso interpretativo. Tardif (2004) propone, el saber docente se construye en la acción, en la resolución de lo cotidiano, en la articulación entre conocimientos formales, intuiciones pedagógicas y experiencia directa, esta dimensión práctica y ética del saber solo puede comprenderse si se escucha al docente como sujeto reflexivo, como agente de transformación y como narrador legítimo de su propio quehacer. La metodología, en esta propuesta, no busca representar una verdad única ni producir una generalización, sino comprender cómo se construye sentido en contextos específicos, en ese horizonte, investigar desde lo narrativo no es solamente un camino técnico, sino una elección política que apuesta por revalorar las voces que sostienen la escuela en los márgenes del sistema. Esta mirada ética y situada es la que orienta cada decisión metodológica del presente estudio, todavía en proceso, pero sostenido en una voluntad clara de comprensión y reconocimiento.

## Desarrollo

Comprender el currículo en contextos rurales requiere atender a los escenarios en que ocurre la práctica educativa, reconociendo que las escuelas no se sitúan en el vacío, sino en territorios



vivos, atravesados por condiciones materiales, trayectorias históricas y formas comunitarias de organización. En municipios como Tlaxco, Tlaxcala, enseñar no es un acto desvinculado del entorno: es una práctica cotidiana que se construye en diálogo con la tierra, con la migración, con los vínculos familiares, con la precariedad, y con una memoria que sostiene la escuela como espacio de posibilidad. Estas condiciones configuran lo que podríamos nombrar como escenarios de complejidad rural, donde el currículo se interpreta, se adapta y muchas veces se transforma, no desde una lógica de oposición, sino desde la necesidad de responder a lo real.

Lejos de aplicar el currículo como una serie de instrucciones, las maestras rurales actúan como mediadoras entre lo que está prescrito y lo que la vida exige, desde una mirada narrativa, como señala Bolívar (2002), enseñar es también narrarse en el acto pedagógico, resignificar lo aprendido y lo enseñado desde la experiencia vivida. Así lo muestra la voz de la profesora Andrea, quien ha desarrollado su carrera en la comunidad donde creció, y cuya identidad docente no puede separarse de su historia personal. Su forma de enseñar, dice, está marcada por lo que vivió como alumna, por lo que aprendió de su propia maestra y por lo que observa día a día en sus estudiantes, aquí se hace visible una categoría emergente: identidad docente enraizada, en la que la práctica no parte de teorías abstractas, sino del vínculo profundo con la comunidad, con la infancia rural y con los sentidos compartidos de enseñar.

Este arraigo no impide el cuestionamiento, al contrario, lo hace más agudo. La profesora Andrea señala que muchas veces debe tomar decisiones que se alejan del programa oficial para lograr que sus estudiantes comprendan, para que no se desconecten de la escuela o para que lo que se enseña tenga algún eco en su vida cotidiana. Como plantea Díaz-Barriga (2013), el currículo es también una práctica social, un espacio donde se disputan sentidos y donde el saber pedagógico se construye en el margen, no solo en el centro, la práctica de la maestra Andrea muestra que ese margen no es vacío, sino fértil; que lo rural no es carencia, sino condición específica que demanda otras formas de enseñar.

En otro escenario rural, la maestra Jenny describe su trabajo desde una convicción profunda: enseñar es sostener, aunque las condiciones sean adversas. Ella nombra con claridad las dificultades estructurales niños que llegan sin alfabetización, familias con escasos recursos, la falta de conectividad, pero también enfatiza la potencia del compromiso, en su relato se esboza una segunda categoría: pedagogía del compromiso cotidiano, que se expresa en decisiones pequeñas pero fundamentales: quedarse más tiempo, hacer material extra, explicar de nuevo, motivar con afecto, contener sin juzgar, no se trata de estrategias escritas en manuales, sino de



formas de cuidar lo escolar como un espacio que no excluye, que no renuncia a nadie, y que mantiene viva la posibilidad de aprender.

Este compromiso se gesta en la experiencia, en el roce con la dificultad, pero también en la esperanza, la maestra Jenny recuerda con emoción el trayecto de Nayeli, una de sus alumnas, que pasó de tener dificultades para leer a convertirse en universitaria. “No porque estemos en un rancho, no podemos salir lejos”, dice con firmeza, dejando claro que su mirada pedagógica no se reduce a lo inmediato, sino que apuesta por el horizonte. Este tipo de relatos no deben leerse como testimonios individuales, sino como expresiones de un saber pedagógico situado, que como plantea Tardif (2004), se construye en el hacer, en la práctica cotidiana, y en la interpretación constante de lo que significa enseñar en determinado contexto.

Ambas experiencias muestran que en los márgenes del sistema educativo, donde muchas veces no llegan las reformas ni los recursos, se produce un saber que resiste al olvido. El currículo, allí, se vuelve materia viva, interpretada con ética, con intuición y con presencia. Rockwell (2009) sugiere, el acto de enseñar en contextos rurales es inseparable de la vida misma, de los vínculos con el lugar, de la historia compartida., por eso, hablar del currículo desde estos territorios implica no solo señalar carencias, sino reconocer formas de agencia que no se visibilizan en las estadísticas, pero que son esenciales para sostener la escuela.

### Resultados y Conclusiones (parciales)

Los primeros acercamientos al trabajo de campo han permitido entrever la complejidad de los escenarios rurales donde se construye el currículo desde la práctica docente. Lejos de ser entornos homogéneos, las escuelas en comunidades como las de Tlaxco, Tlaxcala, operan dentro de tramas sociales y territoriales cargadas de significados, vínculos comunitarios y desafíos estructurales. El currículo, en estos espacios, se convierte en materia viva, reinterpretada por las maestras a partir de sus trayectorias, convicciones pedagógicas y condiciones locales.

Las voces de estas maestras, recogidas mediante entrevistas narrativas, permiten esbozar dos categorías iniciales que abren caminos de interpretación, la primera, identidad docente enraizada, hace referencia a la construcción del sentido de enseñar desde el arraigo territorial y biográfico. La profesora Andrea expresa con claridad cómo su vínculo con la escuela no es solo profesional, sino también afectivo y comunitario, lo que le permite comprender a sus estudiantes desde dentro, desde una cercanía que orienta sus decisiones pedagógicas, esta experiencia refuerza la idea



de que el currículo no se aplica, sino que se negocia, se adapta y se resignifica (Díaz-Barriga, p2013).

La segunda categoría emergente, pedagogía del compromiso cotidiano, se manifiesta con fuerza en el testimonio de Jenny, quien ha sostenido su práctica en contextos de precariedad, apostando por una enseñanza que no abandona, que no olvida a quienes presentan mayores dificultades. Sus relatos muestran que la escuela rural no es un espacio de carencia, sino un lugar de posibilidad, donde enseñar implica construir confianza, escuchar y mantener la esperanza. Esta forma de ejercer la docencia no parte de recetas técnicas, sino de un saber que se gesta en la experiencia, como plantean Tardif (2004) y Marcelo (2009), y que cobra sentido en la relación con los otros.

Estos hallazgos no son aún conclusiones definitivas, sino trazos iniciales de una interpretación que sigue en curso, lo que se hace visible hasta ahora es que, en los márgenes del sistema, las maestras rurales operan como agentes del currículo, no como ejecutoras de planes, sino como autoras de una práctica pedagógica situada, ética y profundamente humana. Recuperar sus voces es, también, reconocer que en lo cotidiano se produce conocimiento valioso para repensar la educación desde una mirada más justa, diversa y comprometida con los territorios.

## Referencias

- Apple, M. W. (2006). *Educación, poder y democracia*. Ediciones Morata.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & 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>
- Bolívar, A. (2002). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la experiencia escolar*. Narcea.
- Díaz-Barriga, A. (2013). El currículo como factor de transformación. En G. Frigerio & D. Duschatzky (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 97–112). Paidós.
- Fernández Enguita, M. (2009). *La profesión docente y su futuro*. Fundación Santillana.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Open University Press.
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Educar*, 43(1), 13–32.
- Nóvoa, A. (2009). El regreso del maestr  
mao. *Pensamiento Educativo*, 44(1), 41–61.



Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del maestro y su desarrollo profesional*. Paidós.

Varela Báez, A. (2023). Trayectorias docentes e identidades en tensión: entre el proyecto institucional y la vida cotidiana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 121–144.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.