

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i2.2369>

La educación comunitaria como dispositivo de justicia social: tensiones, prácticas y horizontes pedagógicos en la Sierra Norte de Puebla

Community Education as a Device for Social Justice: Tensions, Practices, and Pedagogical Horizons in the Sierra Norte de Puebla

Plácido Juárez Lucas

aquilesleon807@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4358-8169>

Centro Regional de Formación docente e Investigación Educativa
Axapusco, México

Artículo recibido: 17 mayo 2026- Aceptado para publicación: 28 junio 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

La educación comunitaria es una modalidad que responde a las necesidades de poblaciones dispersas y en marginación estructural, allí donde los modelos escolares convencionales no logran garantizar cobertura ni pertinencia. Este artículo analiza los fundamentos teóricos, las tensiones estructurales y las prácticas pedagógicas de la educación comunitaria como dispositivo de justicia social, tomando como caso la Sierra Norte de Puebla, México, región de alta y muy alta marginación habitada mayoritariamente por población náhuatl, totonaca, otomí y tepehua. Se entiende la educación comunitaria como proyecto político-pedagógico que articula comunidad, territorio y aprendizaje. Se desarrolla un análisis documental y hermenéutico, cualitativo, en torno a tres ejes: la genealogía institucional de los programas de educación comunitaria en la región; la figura del docente o líder comunitario como agente de mediación cultural; y las tensiones entre estandarización curricular y pertinencia sociocultural indígena. Los resultados —síntesis de la literatura, con datos ilustrativos— muestran que la modalidad opera entre la política compensatoria y la pedagogía emancipadora, sostenida por docentes jóvenes, escasamente profesionalizados pero comprometidos, cuya labor está atravesada por precariedad institucional y la diversidad lingüística regional. Se discute la necesidad de resignificar la educación comunitaria más allá del enfoque remedial. Se concluye que su fortalecimiento requiere reconocimiento profesional, inversión sostenida y diálogo intercultural genuino, y se proponen tres líneas futuras: la voz de los actores comunitarios, la evaluación longitudinal de trayectorias escolares y el análisis comparado con otras experiencias educativas indígenas de la región.

Palabras clave: educación comunitaria; justicia social; docencia comunitaria; Sierra Norte de Puebla

ABSTRACT

Community education is a modality that responds to the needs of dispersed, structurally marginalized populations, in contexts where conventional schooling fails to guarantee coverage or relevance. This article examines the theoretical foundations, structural tensions, and pedagogical practices of community education as a device for social justice, taking as a case the Sierra Norte de Puebla, Mexico, a region of high and very high marginalization inhabited mainly by Nahua, Totonac, Otomi, and Tepehua populations. Community education is understood as a political-pedagogical project articulating community, territory, and learning. A qualitative, documentary, and hermeneutic analysis is developed around three axes: the institutional genealogy of community education programs in the region; the figure of the community teacher or leader as an agent of cultural mediation; and the tensions between curricular standardization and indigenous sociocultural relevance. The results —a synthesis of the literature, with illustrative data— show that the modality operates between compensatory policy and emancipatory pedagogy, sustained by young, minimally professionalized yet committed teachers, whose work is crossed by institutional precariousness and the region's linguistic diversity. The need to resignify community education beyond a remedial approach is discussed. It is concluded that strengthening this modality requires professional recognition, sustained investment, and genuine intercultural dialogue, and three future research lines are proposed: the voice of community actors, longitudinal evaluation of school trajectories, and comparative analysis with other indigenous educational experiences in the region.

Keywords: community education; social justice; community teaching; Sierra Norte de Puebla

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

La educación comunitaria ha ocupado, durante más de cuatro décadas, un lugar ambiguo en la arquitectura de los sistemas educativos latinoamericanos: reconocida formalmente como una modalidad educativa con validez oficial, pero sostenida, en la práctica, por estructuras institucionales paralelas, financiamiento discontinuo y una fuerza docente que rara vez cuenta con formación normalista completa. Esta ambigüedad no es casual ni meramente administrativa; expresa una tensión de fondo entre la vocación universalista de los sistemas educativos nacionales —que aspiran a garantizar escolarización homogénea para toda la infancia y la juventud— y la persistencia de comunidades rurales, dispersas, indígenas o en situación de pobreza extrema, cuyas condiciones geográficas y demográficas no encajan en el modelo de escuela graduada, con grupos etarios homogéneos y docentes especializados por asignatura (Latapí Sarre, 1998).

El problema que este artículo aborda puede formularse de la siguiente manera: ¿qué función cumple la educación comunitaria dentro de los sistemas educativos contemporáneos, y en qué medida esta modalidad logra trascender su origen como política compensatoria para constituirse en un proyecto pedagógico con valor propio, anclado en la participación comunitaria y en la construcción de saberes situados? El análisis toma como zona de estudio la Sierra Norte de Puebla, región que condensa de manera paradigmática las condiciones de dispersión demográfica, diversidad lingüística y marginación estructural en las que esta modalidad opera. Esta pregunta cobra particular relevancia en un momento histórico marcado por al menos tres fenómenos convergentes. En primer lugar, la persistencia de brechas educativas profundas entre zonas urbanas y zonas rurales o de alta marginación, brechas que los indicadores de cobertura agregada tienden a invisibilizar, pero que emergen con crudeza cuando se desagregan por localidad, lengua materna o nivel socioeconómico (Schmelkes, 1994). En segundo lugar, la creciente relevancia de los enfoques de justicia social y equidad educativa como marcos normativos para evaluar la calidad de los sistemas escolares, enfoques que exigen mirar más allá del acceso formal y preguntarse por la pertinencia, la calidad diferenciada y el reconocimiento cultural de las poblaciones atendidas (Fraser, 1995). En tercer lugar, la revalorización —no exenta de contradicciones— de los saberes comunitarios, la participación de madres y padres de familia, y las formas de organización colectiva propias de las comunidades rurales e indígenas, que han sido objeto tanto de apropiación institucional como de resistencia y reivindicación desde los propios actores locales (Rockwell, 1995).

La relevancia social de este análisis se sostiene en el hecho de que la educación comunitaria no es un fenómeno marginal o residual, sino una modalidad que atiende, en distintos países de la región, a cientos de miles de niñas, niños y jóvenes que de otro modo quedarían fuera del sistema educativo formal. En México, por ejemplo, los programas de

educación comunitaria impulsados históricamente por instancias especializadas han constituido durante décadas la única oferta educativa disponible en localidades de menos de cien habitantes, en rancherías dispersas y en comunidades de difícil acceso, atendiendo actualmente a más de trescientos mil niñas, niños y jóvenes (CONAFE, 1994; Zavala y Rivera, 2023). En la Sierra Norte de Puebla —integrada por 64 municipios y habitada por población náhuatl, totonaca, otomí y tepehua, cuya subregión totonaca concentra quince municipios de muy alta marginación y seis de alta marginación (González Romo et al., 2006)— estos servicios representan con frecuencia la única vía de acceso a la educación básica. La relevancia académica, por su parte, radica en que el estudio de la educación comunitaria permite iluminar preguntas de fondo sobre la relación entre Estado, comunidad y escuela, sobre los límites del currículo nacional único, y sobre las posibilidades de construir modelos pedagógicos alternativos que no repliquen mecánicamente la gramática escolar urbana (Tyack y Tobin, 1994).

La justificación de este trabajo se apoya, además, en una constatación empírica recurrente en la literatura especializada: la educación comunitaria suele ser objeto de escaso interés académico sostenido, en comparación con la atención que reciben otras modalidades o niveles educativos. Con frecuencia se le menciona de manera tangencial en estudios sobre ruralidad o sobre pobreza, sin que se le reconozca como objeto de estudio propio, con lógicas institucionales, actores y tensiones específicas que merecen ser analizadas en su especificidad (Bertely Busquets, 2006). Esta relativa desatención contrasta con la magnitud del fenómeno y con la complejidad de los desafíos pedagógicos, institucionales y de política pública que la modalidad enfrenta.

El objetivo general de este artículo es analizar los fundamentos teóricos, las tensiones estructurales y las prácticas pedagógicas de la educación comunitaria en la Sierra Norte de Puebla, con el propósito de comprender su función dentro de los sistemas educativos contemporáneos y de identificar las condiciones que permitirían fortalecerla como proyecto pedagógico de justicia social, y no únicamente como paliativo institucional frente a la dispersión demográfica. Para ello, el artículo se organiza en las secciones convencionales de un trabajo académico: tras esta introducción, se presenta la fundamentación teórica, organizada en torno a la genealogía institucional de la educación comunitaria, las teorías de la justicia social aplicadas al campo educativo, y las nociones de comunidad, territorio y participación. Posteriormente se describe la metodología empleada, de corte cualitativo y documental. La sección de resultados sintetiza los hallazgos organizados en tres ejes analíticos. La discusión interpreta estos hallazgos a la luz de la literatura revisada, y las conclusiones ofrecen una síntesis de las aportaciones, las limitaciones del estudio y una reflexión final, cerrando con la propuesta de líneas futuras de investigación.

Fundamentación teórica

Genealogía institucional de la educación comunitaria en América Latina

La educación comunitaria, entendida como modalidad educativa formalizada, surge en América Latina como respuesta institucional a un problema estructural: la imposibilidad de que el modelo de escuela graduada —con un docente por grupo, grupos homogéneos por edad, e infraestructura fija— llegara a comunidades con poblaciones dispersas, de baja densidad demográfica y difícil acceso geográfico (Latapí Sarre, 1998). Ante esta imposibilidad, distintos países desarrollaron, entre las décadas de 1970 y 1990, programas específicos orientados a la atención educativa de comunidades rurales pequeñas, muchos de ellos apoyados por organismos internacionales de cooperación y financiamiento educativo (UNESCO/OREALC, 1989).

Estos programas compartieron, en términos generales, un conjunto de rasgos distintivos que los diferencian de la escuela convencional: la figura de un instructor comunitario joven, frecuentemente egresado reciente de educación secundaria o media superior, que recibe una capacitación breve e intensiva antes de asumir la responsabilidad de un grupo multigrado; la organización pedagógica en torno a materiales autoinstructivos o semiestructurados, diseñados para permitir el trabajo simultáneo de estudiantes de distintos grados y edades; y un vínculo estrecho, muchas veces normado, con las figuras de autoridad comunitaria, que participan en la selección del instructor, en el mantenimiento del espacio escolar y en el apoyo logístico cotidiano (Rockwell, 1995).

Con el paso del tiempo, estos programas fueron adquiriendo distintos niveles de institucionalización. En algunos casos se consolidaron como organismos descentralizados con presupuesto federal propio; en otros, permanecieron como programas focalizados dentro de ministerios o secretarías de educación de alcance más amplio (Ezpeleta y Furlán, 1992). Esta trayectoria institucional ha dado lugar a una paradoja persistente: la educación comunitaria ha sido, simultáneamente, celebrada como una innovación pedagógica —por su capacidad de generar materiales flexibles, atender la multigradualidad y formar jóvenes instructores comprometidos con sus comunidades— y criticada como una forma de educación de segunda categoría, ofrecida a poblaciones pobres con menores recursos, menor formación docente y menor inversión por estudiante que la escuela urbana convencional (Muñoz Izquierdo, 1996). Cabe señalar que esta trayectoria institucional no se ha detenido: desde 2022, el organismo mexicano que ha sostenido históricamente esta modalidad rediseñó su núcleo pedagógico en torno al llamado modelo de relación tutora y renombró oficialmente a la figura del instructor comunitario como Líder para la Educación Comunitaria (LEC), sin que ello haya resuelto las tensiones estructurales de fondo documentadas en este artículo (CONAFE, 2024; Zavala y Rivera, 2023).

En la Sierra Norte de Puebla, esta genealogía institucional adquiere una densidad particular. La región ha sido, desde la década de 1970, territorio de despliegue sostenido de los

servicios federales de educación comunitaria en modalidad multigrado, pero también escenario de propuestas educativas surgidas de la propia organización indígena, como el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) en Huehuetla, bachillerato comunitario creado en 1994 desde la lucha totonaca por la autodeterminación, o la telesecundaria Tetsijtsilin en Cuetzalan (Chakravarti, 2023). La coexistencia de la oferta compensatoria estatal con alternativas educativas comunitarias de base convierte a la región en un observatorio privilegiado de las tensiones que este artículo analiza.

Justicia social, equidad y reconocimiento en el campo educativo

Para analizar la educación comunitaria más allá de su descripción institucional, resulta indispensable recurrir a los marcos teóricos de la justicia social aplicados al campo educativo. La literatura especializada distingue, de manera influyente, entre una concepción distributiva de la justicia —centrada en la asignación equitativa de recursos, oportunidades y bienes educativos— y una concepción del reconocimiento, que atiende a la valoración cultural de los grupos históricamente subordinados y a la superación de patrones de dominación simbólica (Fraser, 1995). Esta distinción resulta especialmente productiva para el análisis de la educación comunitaria, pues permite advertir que la sola ampliación de cobertura —una lógica distributiva— no garantiza que las comunidades atendidas sean reconocidas como portadoras de saberes, lenguas y formas de organización legítimas, susceptibles de integrarse al proceso educativo en condiciones de igualdad simbólica.

A esta perspectiva se suma la noción de capacidades, desarrollada en el campo de la filosofía política y aplicada extensamente a la educación, que desplaza el foco del análisis desde los insumos o los resultados agregados hacia las libertades reales que las personas tienen para llevar el tipo de vida que valoran (Sen, 1999; Nussbaum, 2000). Desde este enfoque, evaluar la educación comunitaria exige preguntarse no solo cuántos niños y niñas asisten a la escuela, sino qué posibilidades reales de desarrollo, participación y proyección de vida se generan a partir de esa experiencia educativa, en el contexto específico de sus comunidades de origen.

Un tercer marco relevante proviene de la pedagogía crítica y de las teorías de la reproducción social, que han señalado históricamente cómo los sistemas escolares tienden a reproducir las desigualdades de origen, ofreciendo una educación de menor calidad a las poblaciones más pobres, bajo el disfraz de la neutralidad meritocrática (Bourdieu y Passeron, 1977). Aplicado a la educación comunitaria, este marco advierte sobre el riesgo de que la modalidad, lejos de constituir una respuesta emancipadora, funcione como un mecanismo de contención que absorbe la demanda educativa de las poblaciones más marginadas sin ofrecerles condiciones equivalentes a las de la escuela urbana, perpetuando así una jerarquía educativa que corre paralela a la jerarquía social (Giroux, 1983).

Comunidad, territorio y participación como categorías analíticas

Un tercer eje teórico necesario para comprender la educación comunitaria es la reflexión sobre la noción misma de comunidad, categoría que ha sido objeto de debates sustantivos en la sociología y la antropología educativa. Frente a visiones idealizadas que conciben a la comunidad como un todo armónico y homogéneo, la literatura contemporánea ha insistido en reconocer las comunidades como espacios atravesados por relaciones de poder internas, conflictos, jerarquías de género y generación, y procesos de cambio social acelerado, especialmente en contextos de migración, urbanización parcial y transformación productiva (Rockwell, 1995).

Esta complejización de la noción de comunidad es indispensable para analizar la educación comunitaria, en la medida en que los programas de esta modalidad suelen apelar retóricamente a la participación comunitaria como valor fundante, pero con frecuencia lo hacen de manera instrumental, solicitando de las comunidades aportes materiales, logísticos o de vigilancia del proceso escolar, sin abrir espacios reales de decisión sobre los contenidos, los ritmos o las finalidades del proceso educativo (Bertely Busquets, 2006). La categoría de territorio, por su parte, ha permitido a la literatura reciente vincular la educación comunitaria con procesos más amplios de defensa del hábitat, la lengua y los modos de vida rurales e indígenas, en un contexto de presión creciente sobre los territorios rurales derivada de proyectos extractivos, agroindustriales o de infraestructura (Bertely Busquets, 2019).

Finalmente, resulta pertinente incorporar los aportes de la pedagogía de la alternancia y de las experiencias de educación popular latinoamericana, que desde mediados del siglo veinte han ensayado modelos educativos alternativos anclados en la vida comunitaria, el trabajo productivo y la reflexión colectiva sobre la realidad social, y que constituyen un antecedente pedagógico significativo —aunque no siempre reconocido explícitamente— de muchas de las prácticas que hoy se identifican bajo la etiqueta de educación comunitaria (Freire, 1970).

METODOLOGÍA

Diseño y enfoque de la investigación

Este artículo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, de tipo documental y hermenéutico, orientado a la construcción de una síntesis analítica e interpretativa sobre el estado del conocimiento en torno a la educación comunitaria, tomando la Sierra Norte de Puebla como zona de estudio bajo una lógica de estudio de caso instrumental: la región condensa las condiciones estructurales —dispersión demográfica, diversidad lingüística, marginación alta y muy alta— que la literatura identifica como el terreno propio de esta modalidad. Se optó por este enfoque, en lugar de un diseño cuantitativo o de recolección primaria de datos, por dos razones fundamentales. En primer lugar, el objetivo del artículo es de naturaleza esencialmente teórico-conceptual: se busca articular marcos de justicia social, teoría de la comunidad y

genealogía institucional para ofrecer una comprensión integrada de la educación comunitaria, tarea que exige un trabajo de análisis documental profundo antes que la generación de datos empíricos originales. En segundo lugar, el enfoque cualitativo-documental permite recuperar la riqueza y la diversidad de experiencias de educación comunitaria documentadas en distintos países y momentos históricos, evitando reducir el fenómeno a variables cuantificables que podrían empobrecer su comprensión (Stake, 1995).

El diseño documental se apoya en la técnica del análisis de contenido cualitativo, complementada con procedimientos hermenéuticos de interpretación textual, orientados a identificar categorías analíticas recurrentes, tensiones conceptuales y vacíos de conocimiento en la literatura revisada (Krippendorff, 2004).

Fuentes documentales y criterios de selección

Las fuentes documentales que sustentan este análisis corresponden a tres tipos de materiales: primero, literatura académica especializada en educación rural, educación comunitaria y política educativa compensatoria, publicada en revistas indexadas y libros especializados de investigación educativa en América Latina; segundo, documentos institucionales y de política pública relacionados con programas de educación comunitaria, en la medida en que resultan accesibles y pertinentes para reconstruir la genealogía institucional de la modalidad; tercero, estudios de caso y trabajos etnográficos sobre experiencias concretas de educación comunitaria en distintos contextos nacionales, con atención preferente a los estudios referidos al estado de Puebla y, en particular, a la Sierra Norte, que aportan evidencia situada sobre las prácticas pedagógicas y las dinámicas de participación comunitaria.

Los criterios de selección de estas fuentes priorizaron la pertinencia temática directa con la educación comunitaria y sus modalidades afines —educación rural, educación multigrado, educación indígena en contextos comunitarios—, la diversidad de perspectivas teóricas representadas —incluyendo tanto enfoques institucionales y de política pública como enfoques críticos y etnográficos—, y la relevancia dentro del campo de estudios de la educación rural y comunitaria en América Latina, reconociendo que se trata de un campo con una tradición de producción académica específica, aunque menos voluminosa que la de otras áreas de la investigación educativa. El corpus documental resultante se concentra mayoritariamente en publicaciones producidas entre 1970 y 2019, complementadas puntualmente con actualizaciones institucionales y académicas de 2023-2024 para dar cuenta de cambios recientes en la modalidad. Dado que la producción académica específica sobre la Sierra Norte de Puebla es aún limitada, el corpus combina literatura general sobre la modalidad con los estudios regionales disponibles (González Romo et al., 2006; Chakravarti, 2023); esta concentración temporal y documental se reconoce explícitamente como límite del alcance del estudio en el apartado de limitaciones.

Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis documental se desarrolló en cuatro fases secuenciales. En la primera fase se realizó una revisión amplia de la literatura disponible, orientada a mapear los principales ejes temáticos abordados en los estudios sobre educación comunitaria. En la segunda fase se procedió a la codificación temática de los materiales revisados, identificando categorías analíticas emergentes tales como genealogía institucional, figura del instructor comunitario, participación comunitaria, tensión entre estandarización y pertinencia, y justicia social y reconocimiento. En la tercera fase se realizó un ejercicio de triangulación conceptual, contrastando los hallazgos provenientes de fuentes institucionales con los provenientes de estudios críticos y etnográficos, con el propósito de identificar convergencias, divergencias y tensiones no resueltas en la literatura. En la cuarta fase se elaboró la síntesis interpretativa que se presenta en la sección de resultados, organizada en torno a los tres ejes analíticos que estructuran este artículo: la genealogía institucional, las figuras docentes comunitarias, y las tensiones entre estandarización curricular y pertinencia sociocultural.

Es importante señalar que, dado el carácter documental de este estudio, no se realizó trabajo de campo ni recolección de datos primarios con actores educativos; los hallazgos que se presentan a continuación constituyen una síntesis interpretativa de la literatura existente, sin pretender constituir evidencia estadística representativa de validez universal. Cuando en el desarrollo del artículo se incluyen datos numéricos, estos tienen función ilustrativa y están referenciados a la fuente documental que los sostiene; ningún dato cuantitativo presentado deriva de recolección primaria realizada para este estudio.

RESULTADOS

Genealogía institucional: entre la innovación pedagógica y la contención de la demanda

El análisis documental permite identificar un patrón recurrente en la trayectoria institucional de los programas de educación comunitaria en distintos países de América Latina: un ciclo de expansión acelerada durante sus primeras décadas de existencia, seguido de un periodo de consolidación institucional parcial, y posteriormente de tensiones crecientes derivadas de la insuficiencia presupuestal y de las demandas de profesionalización docente. Sin que se disponga de series estadísticas comparables entre países, la evidencia documental disponible coincide en señalar que la matrícula atendida por programas de educación comunitaria se concentra de manera desproporcionada en las localidades de menor tamaño poblacional y mayor grado de marginación (CONAFE, 1994).

Un hallazgo consistente en la literatura revisada es que la educación comunitaria surge y se sostiene, en gran medida, como respuesta a una falla estructural del modelo de escuela graduada para atender la dispersión demográfica, más que como resultado de una apuesta pedagógica deliberada por modelos alternativos de enseñanza. Esta genealogía "por defecto"

explica, en parte, la ambivalencia institucional que atraviesa a la modalidad: se le reconoce formalmente como parte del sistema educativo nacional, pero se le dota de estructuras de financiamiento, formación docente y supervisión pedagógica diferenciadas —y generalmente más precarias— que las destinadas a la escuela convencional (Ezpeleta y Weiss, 1996).

En la Sierra Norte de Puebla este patrón se expresa con particular claridad: los servicios de educación comunitaria operan sobre todo en localidades pequeñas y dispersas de municipios clasificados con marginación alta y muy alta, donde los indicadores de bienestar se sitúan muy por debajo de la media nacional y el analfabetismo se concentra en la población indígena (González Romo et al., 2006). La modalidad convive allí con otras ofertas dirigidas al medio rural e indígena —telesecundarias, escuelas del programa federal de educación indígena y bachilleratos comunitarios—, configurando un mosaico institucional heterogéneo (Chakravarti, 2023).

La figura del instructor comunitario: mediación cultural y precariedad profesional

El segundo eje de resultados se centra en la figura del instructor o docente comunitario —designado oficialmente, desde 2022, como Líder para la Educación Comunitaria (LEC) en el caso mexicano (CONAFE, 2024)—, actor central en la implementación cotidiana de esta modalidad educativa. La literatura coincide en caracterizar a esta figura como un joven —frecuentemente entre dieciséis y veinticinco años— originario de contextos rurales o urbano-marginales, con estudios de secundaria o bachillerato concluidos, que recibe una capacitación pedagógica breve, de duración variable según el país y el periodo histórico, antes de asumir la responsabilidad de un grupo multigrado en una comunidad distinta a la suya de origen (Ezpeleta y Weiss, 1996).

Los estudios etnográficos revisados documentan que estos jóvenes instructores desempeñan, en la práctica, un rol que excede ampliamente la función docente convencional: median entre la cultura escolar oficial y la cultura comunitaria local, gestionan conflictos comunitarios que inciden en la vida escolar, y en muchos casos se convierten en referentes de autoridad moral para las familias de la comunidad, pese a su corta edad y su limitada experiencia profesional (Bertely Busquets, 2006). La literatura revisada coincide en señalar que la elevada rotación anual de instructores comunitarios introduce una discontinuidad pedagógica significativa en la experiencia escolar de niñas y niños que, en localidades pequeñas, dependen de una única figura docente para el conjunto de su trayectoria en el nivel (Weiss, 2000).

En el caso de la Sierra Norte de Puebla, esta función de mediación cultural adquiere una dimensión lingüística ineludible: buena parte de las comunidades atendidas son hablantes de totonaco o náhuatl, y persisten hogares monolingües en lengua indígena cuyos niveles de escolaridad son significativamente menores que los de la población bilingüe (González Romo et al., 2006). El docente comunitario que llega a estas localidades debe operar, así, no solo entre la cultura escolar y la cultura comunitaria, sino entre lenguas con estatus sociales desiguales, en un

contexto donde la escuela ha funcionado históricamente como vehículo de castellanización y asimilación (Chakravarti, 2023).

Esta combinación de compromiso vocacional intenso y precariedad profesional estructural constituye, según coinciden distintos autores revisados, una de las paradojas más significativas de la educación comunitaria: la modalidad depende, para su funcionamiento cotidiano, de la disposición de jóvenes que aceptan condiciones laborales y salariales considerablemente inferiores a las de la docencia formal, sostenidos en gran medida por un discurso de servicio social y compromiso comunitario que, si bien genera resultados pedagógicos valiosos en numerosos casos, no sustituye la necesidad de políticas de profesionalización, acompañamiento pedagógico continuo y reconocimiento laboral adecuado (Weiss, 2000).

Tensiones entre estandarización curricular y pertinencia sociocultural

El tercer eje de resultados aborda la tensión, ampliamente documentada en la literatura, entre la exigencia de estandarización curricular impuesta por los sistemas educativos nacionales y la necesidad de pertinencia sociocultural que reclaman las comunidades atendidas por la educación comunitaria. Los materiales educativos diseñados específicamente para esta modalidad —cuadernos de trabajo, guías autoinstructivas, secuencias didácticas multigrado— han oscilado históricamente entre dos polos: por un lado, el diseño de materiales flexibles, adaptables a distintos ritmos y niveles de aprendizaje, capaces de sostener la enseñanza simultánea de varios grados en un mismo espacio; por otro lado, la presión por alinear estos materiales con los planes y programas de estudio nacionales, en aras de garantizar la equivalencia formal entre los aprendizajes certificados en la escuela comunitaria y los de la escuela urbana convencional (Fuenlabrada y Weiss, 2006).

Esta tensión se agudiza cuando se trata de comunidades indígenas o de comunidades con lenguas originarias como primera lengua de la población infantil, donde la estandarización curricular en español y con referentes culturales predominantemente urbanos entra en conflicto directo con la necesidad de una enseñanza inicial en lengua materna y culturalmente pertinente (Bertely Busquets, 2006). Los estudios revisados documentan que, en la práctica cotidiana del aula comunitaria, son frecuentemente los propios instructores — pese a su limitada formación específica en educación intercultural o bilingüe— quienes deben resolver esta tensión de manera improvisada, adaptando los materiales oficiales a la realidad lingüística y cultural de sus estudiantes, sin contar siempre con el respaldo institucional, la formación ni los materiales adecuados para hacerlo de manera sistemática (Rockwell, 1995).

Un hallazgo adicional, relevante para comprender esta tensión, es que la participación comunitaria —invocada como principio fundante de la modalidad— rara vez se traduce en mecanismos institucionalizados de incidencia sobre el currículo o los materiales educativos. Los estudios de caso revisados muestran que la participación de las familias y las autoridades

comunitarias suele limitarse a funciones de apoyo material y logístico —construcción o mantenimiento del espacio escolar, hospedaje del instructor, vigilancia de la asistencia—, mientras que las decisiones sobre contenidos, metodologías y calendarización permanecen centralizadas en instancias institucionales alejadas de la comunidad (Bertely Busquets, 2019).

La Sierra Norte de Puebla ofrece evidencia elocuente de ambos polos de esta tensión. Por un lado, los servicios oficiales que operan en la región reproducen la lógica del currículo nacional único, con materiales en español y referentes predominantemente urbanos. Por otro, experiencias surgidas de la organización comunitaria —como el bachillerato totonaco CESIK, cuyo plan de estudios combina las materias oficiales con materias propias de etnoagricultura, lengua totonaca, medicina tradicional y derecho indígena— muestran que la pertinencia sociocultural no es una aspiración abstracta, sino una práctica curricular realizable cuando la comunidad participa efectivamente en las decisiones educativas (Chakravarti, 2023).

Tabla 1
Síntesis de los tres ejes analíticos

Eje analítico	Hallazgo principal	Tensión identificada
Genealogía institucional	La modalidad surge y se sostiene como respuesta a una falla estructural del modelo de escuela graduada frente a la dispersión demográfica, más que como apuesta pedagógica deliberada.	Innovación pedagógica reconocida vs. financiamiento, formación y supervisión sistemáticamente más precarios que en la escuela convencional.
Figura del instructor/Líder para la Educación Comunitaria	Jóvenes de origen rural con capacitación breve median entre la cultura escolar oficial y la comunitaria, y sostienen la continuidad pedagógica pese a alta rotación anual.	Compromiso vocacional intenso vs. precariedad laboral y salarial estructural, sin política sostenida de profesionalización.
Estandarización curricular y pertinencia sociocultural	Los materiales oscilan entre flexibilidad multigrado y presión por alinearse a los planes nacionales; la participación comunitaria rara vez incide en contenidos.	Currículo nacional único vs. pertinencia lingüística y cultural en comunidades indígenas o con lengua materna distinta al español.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir del análisis documental permiten sostener que la educación comunitaria opera, de manera persistente, en una zona fronteriza entre dos lógicas que rara vez logran integrarse plenamente: la lógica de la política compensatoria, orientada a resolver un problema de cobertura mediante soluciones de bajo costo relativo, y la lógica de la

pedagogía emancipadora, orientada a construir procesos educativos anclados en la participación genuina de las comunidades y en el reconocimiento de sus saberes y formas de vida. Esta tensión, lejos de ser una peculiaridad menor, constituye el núcleo explicativo de buena parte de las contradicciones que la literatura documenta en torno a la modalidad. En la Sierra Norte de Puebla esta zona fronteriza se materializa con nitidez: en un mismo territorio coexisten los servicios compensatorios federales y proyectos educativos surgidos de la propia organización indígena, como se mostró en los resultados.

En relación con los marcos de justicia social revisados en la fundamentación teórica, los hallazgos sobre la precariedad profesional del instructor comunitario y sobre los límites de la participación comunitaria en la gestión curricular sugieren que la educación comunitaria, tal como se ha configurado institucionalmente en la Sierra Norte de Puebla y en contextos análogos, ha priorizado una lógica distributiva —ampliar cobertura, llegar a comunidades dispersas— por encima de una lógica de reconocimiento, que exigiría validar plenamente los saberes, las lenguas y las formas de organización comunitaria como componentes legítimos del proceso educativo, y no solo como apoyos logísticos subordinados a una agenda curricular definida externamente (Fraser, 1995). Esta lectura es coherente con las advertencias de la pedagogía crítica sobre el riesgo de que los dispositivos compensatorios, aun con intenciones progresistas, terminen por reproducir jerarquías educativas paralelas a las jerarquías sociales preexistentes (Giroux, 1983).

Al mismo tiempo, el análisis documental revela evidencia significativa de que la educación comunitaria no puede reducirse únicamente a su dimensión compensatoria. La figura del instructor comunitario, pese a su precariedad, cumple una función de mediación cultural que la escuela convencional urbana rara vez logra replicar, en la medida en que este actor comparte —o al menos se aproxima considerablemente a— la experiencia de vida de las comunidades que atiende. Este hallazgo dialoga con las tradiciones de la educación popular y la pedagogía de la alternancia, que han insistido históricamente en el valor pedagógico de anclar el proceso educativo en la vida comunitaria y en el diálogo horizontal entre educador y educando (Freire, 1970). La discusión que emerge de este contraste sugiere que la educación comunitaria posee un potencial pedagógico genuino que, sin embargo, se ve sistemáticamente limitado por las condiciones institucionales precarias en las que opera.

Cabe subrayar, además, que las jerarquías de género y generación al interior de las comunidades —señaladas en la fundamentación teórica como rasgo constitutivo de la vida comunitaria (Rockwell, 1995)— atraviesan también la experiencia de la educación comunitaria sin que la literatura revisada las haya documentado con la misma profundidad que otras tensiones: la juventud y, con frecuencia, la condición de género del instructor comunitario inciden en su legitimidad ante las autoridades locales y en los márgenes reales de autonomía pedagógica que se le reconocen, lo cual constituye un vacío analítico que esta síntesis no puede

saldar con la evidencia disponible, pero que resulta necesario nombrar explícitamente. Las implicaciones teóricas de este análisis apuntan a la necesidad de superar la dicotomía simple entre "educación compensatoria deficiente" y "educación comunitaria emancipadora", reconociendo que ambas dimensiones coexisten de manera contradictoria dentro de la misma modalidad. Las implicaciones prácticas, por su parte, sugieren que cualquier esfuerzo por fortalecer la educación comunitaria debe atender simultáneamente dos frentes: por un lado, la mejora sustantiva de las condiciones profesionales, salariales y de formación continua de los instructores comunitarios, sin lo cual la calidad pedagógica de la modalidad seguirá dependiendo excesivamente de la buena voluntad y el compromiso individual de jóvenes docentes; por otro lado, la apertura de mecanismos institucionalizados de participación comunitaria que trasciendan el apoyo logístico y permitan una incidencia real de las comunidades sobre los contenidos, los ritmos y las finalidades del proceso educativo.

La aportación principal de este artículo al campo de estudios de la educación comunitaria consiste en articular, de manera integrada, tres cuerpos de literatura que con frecuencia se abordan de manera separada —la genealogía institucional de los programas compensatorios, la etnografía de la figura docente comunitaria, y los marcos normativos de justicia social y reconocimiento—, ofreciendo con ello una lectura que permite comprender la modalidad no como una anomalía transitoria en camino hacia su desaparición, sino como una expresión estructural y probablemente persistente de las tensiones entre universalismo educativo y diversidad territorial y cultural en América Latina, leídas aquí desde un territorio concreto: la Sierra Norte de Puebla.

CONCLUSIONES

Este artículo ha analizado la educación comunitaria como dispositivo de justicia social, tomando la Sierra Norte de Puebla como zona de estudio y examinando su genealogía institucional, las condiciones profesionales de sus actores docentes, y las tensiones entre estandarización curricular y pertinencia sociocultural que atraviesan su implementación cotidiana. El análisis documental realizado permite concluir que la educación comunitaria constituye una modalidad educativa estructuralmente ambivalente, que combina un potencial pedagógico genuino —anclado en la proximidad cultural entre instructores y comunidades, y en la flexibilidad de sus materiales y metodologías— con condiciones institucionales de precariedad que limitan sistemáticamente el despliegue pleno de ese potencial.

En términos de política educativa, la lectura integrada propuesta en este trabajo evita tanto la idealización acrítica de la modalidad como su descalificación como mera educación de segunda categoría, y permite orientar de manera más precisa las discusiones de política pública, señalando que el fortalecimiento de la educación comunitaria no puede limitarse a ajustes

presupuestales incrementales, sino que requiere una revisión de fondo sobre el estatus profesional de sus docentes y sobre los mecanismos de participación comunitaria efectiva.

Entre las limitaciones de este estudio debe señalarse, en primer lugar, su carácter documental, que si bien permite una síntesis amplia de la literatura especializada, no incorpora evidencia empírica primaria recogida directamente con instructores, familias o autoridades comunitarias, lo cual limita la posibilidad de captar matices locales específicos que la literatura general podría no reflejar plenamente. En segundo lugar, la heterogeneidad de los programas de educación comunitaria entre distintos países de la región dificulta la formulación de conclusiones plenamente generalizables, por lo que los hallazgos presentados deben entenderse como tendencias predominantes en la literatura revisada, más que como regularidades universales aplicables sin matices a cualquier contexto nacional. En tercer lugar, la naturaleza documental del estudio implica una dependencia de las fuentes disponibles, que pueden estar sesgadas hacia determinados países, periodos históricos o enfoques teóricos, dejando parcialmente subrepresentadas otras experiencias de educación comunitaria menos documentadas académicamente. En particular, debe reconocerse que la producción académica específica sobre la Sierra Norte de Puebla es todavía limitada, por lo que el análisis regional se apoya en un número reducido de estudios locales complementados con literatura general sobre la modalidad; en consecuencia, las afirmaciones formuladas sobre la región constituyen una lectura situada del corpus disponible, y su extrapolación a otras regiones de México o de América Latina debe entenderse como hipótesis de trabajo a contrastar con evidencia comparada, y no como generalización ya validada empíricamente.

Como reflexión final, cabe señalar que la educación comunitaria interpela directamente a los sistemas educativos contemporáneos sobre los límites de la estandarización y sobre la necesidad de construir modelos pedagógicos capaces de dialogar genuinamente con la diversidad territorial, lingüística y cultural de las poblaciones que atienden. En un territorio como la Sierra Norte de Puebla, marcado por la persistencia de la ruralidad, la migración y la desigualdad territorial, comprender y fortalecer la educación comunitaria no constituye una tarea marginal, sino una condición necesaria para avanzar hacia sistemas educativos más justos e inclusivos.

Líneas futuras de investigación

En primer lugar, se propone el desarrollo de estudios cualitativos de corte biográfico-narrativo que recuperen directamente la voz de los instructores y docentes comunitarios de la Sierra Norte de Puebla, documentando sus trayectorias de vida, sus procesos de formación en el servicio, y su experiencia subjetiva de la mediación cultural entre la institución escolar y la comunidad, con el propósito de superar la dependencia excesiva de fuentes documentales institucionales y enriquecer la comprensión de esta figura docente desde su propia perspectiva (Bolívar et al., 2001).

En segundo lugar, se sugiere la realización de estudios longitudinales que den seguimiento a las trayectorias escolares de niñas, niños y jóvenes egresados de la educación comunitaria en la región, comparando sus procesos de continuidad educativa, inserción laboral y participación social con los de estudiantes egresados de la escuela convencional en contextos socioeconómicos comparables, lo cual permitiría generar evidencia empírica robusta sobre los efectos de mediano y largo plazo de esta modalidad educativa, superando el análisis centrado exclusivamente en indicadores de cobertura y eficiencia terminal de corto plazo.

En tercer lugar, se propone impulsar investigaciones comparadas entre la oferta federal de educación comunitaria y las experiencias educativas surgidas de la organización indígena en la Sierra Norte de Puebla —bachilleratos comunitarios y telesecundarias vinculadas a la comunidad—, así como entre esta región y otros modelos vigentes en México y América Latina, que permitan identificar buenas prácticas en materia de formación docente, participación comunitaria efectiva y pertinencia curricular, así como analizar los factores institucionales, políticos y financieros que explican las diferencias en el desempeño y la sostenibilidad de estos programas entre distintos contextos nacionales, contribuyendo así a la construcción de un campo de estudios de la educación comunitaria más robusto, comparativo y acumulativo.

Declaración de financiamiento y conflicto de intereses

Esta investigación se realizó como parte de las actividades académicas del autor y no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o sin fines de lucro. El autor declara no tener conflictos de interés, financieros o de otra índole, en relación con el contenido de este artículo.

REFERENCIAS

- Bertely Busquets, M. (Coord.). (2006). Historia, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela. CIESAS.
- Bertely Busquets, M. (2019). La división es nuestra fuerza: escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca. CIESAS.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. La Muralla.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. (Obra original publicada en 1970).
- Chakravarti, A. C. (2023). Para seguir siendo indígenas "ahora y después": la propuesta de educación originaria de la Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 461-499. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.588>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]. (1994). Memoria de gestión del periodo comprendido entre diciembre de 1988 y agosto de 1994. CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]. (2024). Antecedentes Conafe 2024. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/antecedentes-conafe-2024>
- Ezpeleta, J., y Furlán, A. (Comps.). (1992). La gestión pedagógica de la escuela. UNESCO-OREALC.
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist" age. *New Left Review*, 212, 68-93.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Fuenlabrada, I., y Weiss, E. (Coords.). (2006). Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. Bergin & Garvey.
- González Romo, A., Ramírez Valverde, B., Boltvinik, J. y Macías Laylle, A. (2006). Pobreza y población objetivo de Progreso en cuatro municipios indígenas de la Sierra Norte de Puebla. *Papeles de Población*, 12(47), 115-153.
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2a ed.). Sage.
- Latapí Sarre, P. (Coord.). (1998). Un siglo de educación en México (Vol. I). Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Muñoz Izquierdo, C. (1996). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. C. (2000). Women and human development: The capabilities approach. Cambridge University Press.
- Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Organización de los Estados Americanos (Colección INTERAMER, núm. 32).
- Sen, A. (1999). Development as freedom. Alfred A. Knopf.
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage.
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? American Educational Research Journal, 31(3), 453-479.
- UNESCO/OREALC. (1989). Situación educativa en América Latina y el Caribe. UNESCO/OREALC.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 22(89-90), 57-76.
- Zavala, M. A., y Rivera, A. A. (2023). El modelo educativo del Conafe desde la perspectiva de los líderes educativos comunitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25, e26. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e26.4925>