

DOCTORADO EN DESARROLLO REGIONAL

**EDUCACIÓN Y DESARROLLO: EL CASO DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS DE BACHILLERATO ESTATAL
(CEBES) EN TLAXCALA, MÉXICO, 2019-2024**

TESIS

QUE SE PRESENTA PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
DESARROLLO REGIONAL

PRESENTA

MISAEAL ROMERO CRUZ

Directora: Dra. Angélica Cazarín Martínez

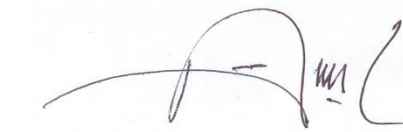
San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala; noviembre 2025

“La presente tesis titulada *Educación y desarrollo: el caso de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en Tlaxcala, México, 2019-2024*, realizada por: Misael Romero Cruz, ha sido aprobada como requisito parcial para obtener el grado de DOCTOR EN DESARROLLO REGIONAL bajo supervisión del siguiente Comité Tutorial”

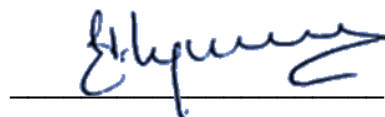
Directora: Dra. Angélica Cazarín Martínez



Revisor: Dr. Héctor Manuel Cortez Yacila



Revisora: Dra. Emelia Higuera Zamora



Revisor: Dr. Pablo Ranchero Ventura



Revisor: Dr. José Luís Martínez Mejía



DEDICATORIA

A ti, mamá, que has sido y seguirás siendo mi más grande ejemplo de vida, gracias por tu incansable dedicación, por tu fortaleza y por enseñarme que el amor, la constancia y la fe son los caminos más firmes para alcanzar cualquier meta; este logro también es tuyo, porque todo lo que soy y todo lo que he logrado tiene sus raíces en tu ejemplo, deseo que te sientas tan orgullosa de mí como yo me siento de ser tu hijo.

A mis hermanos, por estar siempre ahí, aunque a veces no se exprese, su apoyo, sus palabras, su solidaridad y hasta su silencio me acompañaron en cada paso, gracias por hacerme sentir que nunca camino solo. A ti, mi sobrino y ahijado Sam, que eres mi mayor inspiración, el motor que me impulsa a ser mejor cada día; todo esto es por ti y para ti, con la esperanza de que veas en este esfuerzo la prueba de que los sueños se alcanzan con dedicación y fe. A mis tías y primos, gracias por su cariño, respaldo, por su interés y por esa presencia que siempre me dio fuerza para continuar. A mi familia, a todos los que formamos los CRUZ, este logro también les pertenece, es parte de nuestra historia, de nuestras raíces y del amor que nos une.

A quienes nos antecedieron y hoy ya no están en este plano, pero cuya huella vive en mí; su ejemplo, su trabajo y su vida siguen marcando mi camino. Sé que desde donde estén me acompañan, y confío en que hoy sonrían conmigo, orgullosos de lo que su legado ha inspirado en mí. Y a quien estuvo cerca de mí durante este proceso, gracias por tu apoyo, por tu confianza y por creer en mí incluso cuando el cansancio o la duda pesaban más, gracias tym. Este logro, que considero uno de los más grandes de mi vida,

es el reflejo de todas esas presencias, de todo ese amor y de cada fuerza que me sostuvo cuando parecía no poder más, es, con todo mi corazón, por ustedes y para ustedes.

AGRADECIMIENTOS

Al SECIHTI, por el apoyo brindado a través de la beca que hizo posible este proceso. Su respaldo fue un pilar fundamental para culminar este proyecto, que representa no solo una meta académica, sino también un compromiso con la investigación y el desarrollo de Tlaxcala.

Al Colegio de Tlaxcala, A.C., institución que considero mi hogar académico y profesional, un espacio que ha marcado profundamente mi vida. En sus aulas, pasillos y proyectos encontré más que conocimiento: encontré inspiración, propósito y comunidad. Agradezco especialmente a las personas que, desde esta institución, me brindaron su amistad sincera, su apoyo constante y su compañía durante los momentos más importantes de este trayecto, amistades que hoy siguen presentes y que valoro enormemente.

A la Dra. Angélica Cazarín Martínez, directora de esta tesis, por su dedicación, su esfuerzo y su guía en cada etapa del proceso. Su acompañamiento, paciencia y compromiso fueron esenciales para que este trabajo llegara a buen término, y su confianza en mí y en el proyecto siempre representó un impulso invaluable. De igual forma, al Comité Tutorial, por su acompañamiento y por las orientaciones, observaciones y recomendaciones que fortalecieron cada parte de este estudio. A la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala, en particular a la Coordinación de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES), por el apoyo y la colaboración que hicieron posible el desarrollo de este trabajo.

Índice

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.1 Planteamiento del problema	18
1.2 Justificación del tema.....	22
1.3 Pregunta general de investigación.....	34
1.4 Preguntas específicas de investigación	36
1.5 Objetivo general.....	34
1.6 Objetivos específicos	35
1.7 Hipótesis	36
1.8 Metodología	37
1.8.1 Análisis de los datos cuantitativos	39
1.8.2 Tratamiento de las respuestas abiertas	40
1.8.3 Integración de los enfoques.....	41
1.8.4 Población y muestra	42
1.8.5 Revisión contextual de monitoreo de medios	46
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL ACERCA DEL DESARROLLO.....	49
2.1 El desarrollo a través de la visión de Mario Carrillo Huerta	49
2.1.1 El desarrollo como concepto.....	49
2.1.2 Condiciones económicas	53
2.1.3 Condiciones sociales	57
2.1.4 Condiciones culturales.....	61
2.1.5 Condiciones ecológicas	62
2.1.6 Condiciones políticas	64

2.2 Enfoque de desarrollo centrado en la libertad humana. Amartya Sen	68
2.2.1 Privaciones sociales sistémicas.....	73
2.2.2 Acceso a servicios básicos como la educación	76
2.2.3 Desigualdad económica y exclusión	78
2.2.4 Participación pública y política	79
2.2.5 Discriminación y segregación social	81
2.2.6 La perspectiva de desarrollo de Amartya Sen y su relación con la educación	83
2.3 Teoría del desarrollo endógeno de Antonio Vázquez Barquero	86
2.3.1 Crecimiento económico y social	90
2.3.2 Capital humano.....	95
2.3.3 Participación ciudadana.....	99
2.3.4 Prácticas socioterritoriales	102
2.4 Teoría de la estructura social de Pierre Bourdieu	105
2.4.1 Concepto de estructura social	106
2.4.2 Relevancia de la teoría de estructura social en el análisis de desigualdades sociales.....	108
2.4.3 Implicaciones del <i>habitus</i> en los procesos educativos.....	111
2.4.4 Tipos de campo: educativo, económico y cultural	114
2.4.5 El capital cultural y su rol en la educación	116
2.4.6 Reproducción social en el sistema educativo	119
2.4.7 Reflexiones sobre los CEBES desde la teoría de Bourdieu	121
CAPÍTULO III. MARCO REFERENCIAL	125
3.1 Desigualdad	128
3.1.1 Desigualdad socioeconómica	133
3.1.2 Discriminación social	138

3.1.3 Recursos Educativos Abiertos	141
3.1.4 Falta de infraestructura adecuada	144
3.2 Contexto de los subsistemas de Educación Media Superior	146
3.2.1 El caso Tlaxcala.....	146
3.2.2 Contexto del caso de estudio (extensiones de Educación Media Superior)	161
3.2.3 Revisión contextual de contenidos mediáticos	179
3.3 Marco normativo	182
3.3.1 Norma estatal	182
3.3.2 Normatividad de las extensiones de Educación Media Superior	188
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	193
4.1 Variables clave para el análisis interseccional	195
4.2 Percepción de los estudiantes sobre la calidad de la formación académica y profesional impartida en los CEBES en su entorno educativo y social	199
4.3 Aplicación de los conocimientos adquiridos con respecto a las actividades en la comunidad, exámenes de admisión a la educación superior y prácticas relacionadas con su formación	201
4.4 Barreras y limitaciones en el acceso a la Educación Media Superior desde la experiencia de los estudiantes de los CEBES	204
4.5 Participación de los CEBES en la matrícula total de Educación Media Superior en las localidades donde operan	206
4.6 Alcance estatal de los CEBES en comparación con otros subsistemas de Educación Media Superior	208
4.7 Contribución de los CEBES al desarrollo personal y comunitario de los estudiantes, como agentes de cambio social y económico	210
4.8 Intención de los estudiantes egresados de los CEBES de continuar su formación en la educación superior	212

4.9 Número y proporción de estudiantes egresados que manifiestan intención de ingreso a la educación superior	214
4.10 Indicadores clave por localidad.....	217
4.11 Consideraciones finales	222
DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	226
REFERENCIAS.....	247
ANEXOS.....	255
Anexo 1 Hoja metodológica de operacionalización de variables.....	255
Anexo 2 Instrumento de recolección de datos.....	258

Índice de figuras

Figura 1. Escolaridad	138
-----------------------------	-----

Índice de mapas

Mapa 1. Ubicación de las instituciones educativas de nivel medio superior con participación federal, en el estado de Tlaxcala	150
Mapa 2. Ubicación de las instituciones educativas de nivel medio superior con participación estatal, en el estado de Tlaxcala.....	153
Mapa 3. Ubicación de las extensiones	162
Mapa 4. Ubicación del plantel incorporado	179

Índice de cuadros

Cuadro 1. Descripción de los planteles con participación estatal y federal de los subsistemas en Tlaxcala	154
Cuadro 2. Resumen comparativo de la cobertura educativa.....	159
Cuadro 3. Número de alumnos inscritos a las extensiones y total del personal por institución.....	164
Cuadro 4. Población total de las localidades donde se ubican las extensiones. Población adolescente de las localidades y porcentaje de alumnos	

inscritos en las extensiones. Clasificación y grado de marginación de las localidades	168
Cuadro 5. Distribución interseccional por plantel. Características del alumnado encuestado.....	197
Cuadro 6. Número de estudiantes egresados y solicitudes de certificados para ingreso a la educación superior por localidad	215
Cuadro 7. Distribución porcentual de egresados e intención de ingreso por localidad	216
Cuadro 8. Resumen con indicadores clave por localidad.....	218

Índice de gráficas

Gráfica 1. Valoración estudiantil sobre la formación académica recibida en los CEBES. Reconocimiento positivo en habilidades generales y técnicas, con debilidades en vinculación laboral.....	200
Gráfica 2. Percepción de los estudiantes sobre las oportunidades para aplicar los conocimientos adquiridos. Predomina una percepción de uso parcial del aprendizaje en escenarios reales	203
Gráfica 3. Identificación de desigualdades y factores que restringen el acceso educativo. Infraestructura inadecuada y escasez de recursos educativos como principales barreras reportadas	205

Gráfica 4. Comparación de matrícula entre los CEBES y otras instituciones de Educación Media Superior en las mismas localidades. Participación relevante en contextos locales con oferta educativa limitada	207
Gráfica 5. Comparación de la matrícula de los CEBES con el total de estudiantes de Educación Media Superior en el estado de Tlaxcala. Participación estatal limitada, con impacto focalizado en comunidades con menor cobertura educativa	209
Gráfica 6. Percepciones estudiantiles sobre los elementos formativos que contribuyen a su desarrollo académico y social. Reconocimiento de una formación integral que combina lo académico, lo socioemocional y la accesibilidad económica.....	211
Gráfica 7. Relación entre el total de egresados y los alumnos con intención de ingresar a la educación de nivel profesional. Desigualdad territorial en las aspiraciones de los jóvenes para continuar con estudios universitarios.....	213

Abreviatura

BE	Bachillerato Especializado
CBTA	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CEB	Centros de Estudios de Bachillerato
CEBES	Centros Educativos de Bachillerato Estatal
CECyTE	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Tlaxcala
CEMEES	Centro Mexicano de Estudios Económicos y Sociales
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
COBAT	Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala
CONACyT	Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
DGB-CEB	Dirección General del Bachillerato
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LEVAS	Levantamiento de Educandos de Nivel Medio Superior
NEM	Nueva Escuela Mexicana
OCE	Oficina de la Coordinación Estatal
ODE	Sistema Descentralizado
PIB	Producto Interno Bruto
REA	Recursos Educativos Abiertos
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública

UEMSTAYCM	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar
UEMSTIS	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Haber contado con el respaldo de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), anteriormente CONACYT, a través de la beca otorgada. Ha sido un honor y una oportunidad invaluable que me permitió desarrollar este proyecto doctoral. Gracias a ese apoyo, fue posible avanzar en el análisis de la educación media superior y su relación con el desarrollo regional en Tlaxcala, generando resultados que fortalecen la reflexión académica y, al mismo tiempo, buscan aportar beneficios a la sociedad y contribuir a la construcción de un futuro más equitativo y sostenible.

Título de la tesis: Educación y Desarrollo: el caso de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en Tlaxcala, México, 2019-2024.

Autor: Misael Romero Cruz

Correo electrónico: misaelrc@coltlax.edu.mx

Resumen

La investigación analiza el papel de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en la promoción del desarrollo educativo y social en Tlaxcala durante el periodo 2019-2024, con el propósito de comprender en qué medida estas instituciones fortalecen las capacidades individuales de los estudiantes y contribuyen a la transformación de sus comunidades. El estudio tiene como objetivo analizar la función de los CEBES como agentes de desarrollo local a través de la formación académica y social de los jóvenes, al tiempo que identifica los factores que favorecen o limitan su permanencia, continuidad educativa y participación en proyectos comunitarios que impulsan el bienestar colectivo. El estudio se sustenta en un enfoque hipotético-deductivo, apoyado en los planteamientos de Amartya Sen sobre el desarrollo de capacidades, Antonio Vázquez Barquero acerca del desarrollo endógeno, Mario Carrillo Huerta en torno al desarrollo regional y Pierre Bourdieu respecto al capital cultural y la reproducción social. La metodología integra técnicas cuantitativas y cualitativas, mediante una encuesta semiestructurada aplicada a 301 estudiantes de sexto semestre de once planteles seleccionados por su representatividad territorial y de matrícula.

Los resultados evidencian que los CEBES han contribuido a ampliar la cobertura de la Educación Media Superior en zonas rurales y urbanas, lo que ha permitido favorecer la inclusión, fortalecimiento académico y sentido de pertenencia comunitaria, aunque persisten limitaciones en infraestructura, recursos y continuidad hacia la educación superior. La discusión señala que su impacto ha sido significativo en comunidades que antes carecían de alternativas educativas, ya que este modelo impulsa el desarrollo humano y territorial al propiciar trayectorias educativas más equitativas y con proyección social. Se concluye que los CEBES constituyen un modelo educativo comunitario con potencial de replicabilidad si se fortalecen los mecanismos de evaluación, gestión y sostenibilidad institucional.

Palabras clave: Educación, Desarrollo, Juventud, Equidad social, Política Educativa.

INTRODUCCIÓN

En este apartado, se presenta el encuadre general de la investigación, precisa su propósito, delimita el alcance temporal y territorial, y establece los criterios que orientan la lectura del estudio. La atención se centra en el papel de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en Tlaxcala durante el periodo 2019-2024, con énfasis en once comunidades seleccionadas por su diversidad geográfica y tamaño de matrícula. A partir de esta base, se construye la estructura expositiva que permite comprender por qué el fenómeno requiere un análisis riguroso y cómo dicho análisis se llevó a cabo.

El propósito central de la investigación se orienta al análisis de la función que desempeñan los centros educativos en la promoción del desarrollo educativo y social en Tlaxcala durante dicho periodo. Para alcanzar este objetivo, se plantean tres líneas de análisis: interpretar la percepción que los estudiantes tienen sobre la formación recibida y su utilidad en la vida académica y social; identificar las limitaciones que enfrentan al buscar continuar estudios superiores o acceder a recursos educativos adecuados; y describir las formas en que estas instituciones contribuyen al desarrollo personal, profesional y comunitario de su alumnado.

A partir de estas líneas, se formula una pregunta general que explora cómo los CEBES han fortalecido las capacidades individuales de los estudiantes y se desglosan preguntas específicas que indagan en aspectos concretos de la experiencia educativa.

La hipótesis de trabajo sostiene que los planteles han tenido un impacto significativo al proporcionar conocimientos y competencias que, además de favorecer la trayectoria académica, se reflejan en la participación activa de los jóvenes en procesos sociales y comunitarios.

Si bien, estas instituciones educativas de nivel medio superior han logrado ampliar el acceso a la educación y han recibido el respaldo de las comunidades para consolidar su operación, persiste una brecha entre la existencia de espacios escolares y la posibilidad real de que estos garanticen trayectorias completas de formación. La permanencia, la continuidad hacia niveles superiores y la inserción laboral de los egresados no siempre se logra de manera satisfactoria.

Además, la ausencia de evaluaciones sistemáticas impide conocer con claridad en qué medida los aprendizajes adquiridos fortalecen efectivamente las capacidades individuales y colectivas de los estudiantes, así como el impacto de su formación en la vida comunitaria. Esta situación refleja tensiones estructurales y pedagógicas, acompañadas de limitaciones materiales y territoriales, que colocan a los CEBES en una posición clave; pero, también vulnerable dentro del sistema educativo estatal.

La metodología adoptada se planteó con un enfoque integral que permitiera abordar el fenómeno de estudio desde una visión amplia, eligiendo un diseño hipotético-deductivo sustentado en referentes teóricos que vinculan el desarrollo de capacidades con el papel de la educación en la transformación social y aplicando una encuesta semiestructurada a estudiantes de sexto semestre de once planteles seleccionados por criterios de representatividad territorial y de matrícula. Lo anterior, integrado en un solo instrumento reactivos que generaron información estadística y testimonios cualitativos

complementarios cuya interpretación se expone de forma detallada en el apartado metodológico.

Finalmente, el capítulo incorpora un apartado de revisión mediática que da cuenta de cómo la consolidación de los CEBES ha sido comunicada y percibida en el espacio público. Esta dimensión complementaria añade elementos sobre la manera en que los discursos sociales y políticos han acompañado o cuestionado la evolución de estas instituciones, lo que amplía el marco interpretativo de los resultados. En conjunto, los apartados aquí presentados cumplen con la función de establecer un horizonte claro para la investigación: exponen su justificación, definen el problema, precisan los objetivos y explican la metodología. De este modo, el estudio se construye sobre un fundamento sólido que permitirá, en capítulos posteriores, analizar con mayor detalle el alcance y las limitaciones de los CEBES en la configuración de oportunidades educativas y en su contribución al desarrollo regional de Tlaxcala.

CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

A pesar de que los CEBES en Tlaxcala han sido reconocidos como un modelo innovador que busca atender las necesidades educativas en diferentes comunidades, existen problemas sustanciales que limitan su capacidad para cumplir plenamente con su objetivo. Estas problemáticas afectan la operación de los CEBES y plantean interrogantes sobre su impacto en el desarrollo educativo y social de las comunidades a las que sirven.

Desde la perspectiva del enfoque de capacidades de Amartya Sen (2000), la educación debe ser entendida como un mecanismo para ampliar las oportunidades reales de las personas y fortalecer su autonomía. Este planteamiento resulta especialmente pertinente en contextos como el mexicano, en particular en entidades como Tlaxcala, donde amplios sectores de la población juvenil enfrentan restricciones estructurales que pueden limitar su libertad para elegir y construir trayectorias educativas. En ese sentido, la permanencia y aprovechamiento educativo de los estudiantes en los CEBES puede verse afectada por esas limitaciones, lo que impide que la oferta educativa cumpla con su potencial como herramienta de transformación social.

Asimismo, de acuerdo con Carrillo (2013), el desarrollo educativo no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un proceso integral que involucra la

articulación de políticas públicas, recursos institucionales y participación comunitaria. En este sentido, la falta de estudios que analicen la sostenibilidad de los CEBES y su impacto a largo plazo en el desarrollo educativo y social de los estudiantes, representa una brecha en el conocimiento que esta investigación busca abordar.

Desde esta perspectiva teórica, el estudio examina los retos estructurales, pedagógicos y administrativos que enfrentan los CEBES, su papel dentro de la política educativa estatal y su contribución al desarrollo de las comunidades donde operan.

Uno de los problemas centrales radica en la traducción de las capacidades adquiridas por los estudiantes en oportunidades para su desarrollo. Si bien, los CEBES ofrecen formación académica y técnica, es crucial analizar en qué medida esta formación responde a las necesidades locales y contribuye al desarrollo económico y social de las regiones atendidas. Esto implica cuestionarse si los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes son suficientes para integrarse a actividades productivas o proyectos comunitarios que generen beneficios tanto individuales como colectivos.

Otro problema es la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, ya que, a pesar de los esfuerzos por ampliar la cobertura, las tasas de deserción escolar en la Educación Media Superior siguen siendo altas, especialmente en zonas rurales. Diversas condiciones como la pobreza, la necesidad de trabajar, entre otros factores como el acceso a recursos educativos, infraestructura y la ubicación geográfica, representan barreras significativas que dificultan que los jóvenes completen su formación. Datos del INEGI (2018) señalan que el 43.5% de los adolescentes de entre 15 y 17 años no asiste a la escuela. Esta cifra evidencia la necesidad de investigar estrategias que permitan reducir dichas barreras, y promover la permanencia escolar y

el acceso de los alumnos a oportunidades que les permitan culminar su educación. Asimismo, es fundamental analizar cómo los CEBES pueden proporcionar incentivos adicionales, como becas y apoyos financieros, que aminoren las cargas económicas de las familias y faciliten la continuidad educativa.

Otro aspecto relevante es el papel de las actividades comunitarias promovidas por los CEBES, actividades que tienen el potencial de generar impactos positivos tanto en los estudiantes como en sus comunidades, por lo que es necesario evaluar su efectividad y sostenibilidad. La investigación se centra en cómo estas iniciativas contribuyen al desarrollo regional y qué limitaciones enfrentan para maximizar su impacto. Resulta crucial examinar de qué manera estas actividades refuerzan la identidad cultural y promueven la cohesión social en las comunidades atendidas, así como su papel en la creación de un entorno más equitativo y sostenible.

La infraestructura y los recursos disponibles también representan una clave del problema: aunque los CEBES buscan garantizar la inclusión y la equidad en el acceso a la educación, la insuficiencia de recursos financieros y materiales limita su capacidad para ofrecer una educación de calidad. Según el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, en México, solo el 45% de la población de 15 a 24 años asiste a la escuela, lo que indica que una proporción significativa de jóvenes no está incorporada al sistema educativo formal. Esta situación es preocupante, ya que muchos planteles operan en condiciones precarias, con instalaciones compartidas o provisionales que no cumplen con los estándares necesarios para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. Es necesario investigar cómo estas limitaciones podrían superarse mediante la implementación de estrategias innovadoras y la asignación adecuada de recursos.

La gestión y operación de los CEBES también enfrentan desafíos significativos que deben ser abordados, como la falta de claridad en la asignación de responsabilidades administrativas y la insuficiencia de mecanismos de supervisión y evaluación que generan inconsistencias que afectan el funcionamiento de estas instituciones. Además, la sobrecarga laboral de los directores, quienes a menudo deben asumir responsabilidades académicas y administrativas de manera simultánea, limita su capacidad para planificar y coordinar adecuadamente las actividades escolares. Este problema pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación y el apoyo a los directivos, así como de desarrollar sistemas de gestión más eficientes que permitan optimizar los recursos disponibles.

Es fundamental analizar el impacto general de estas instituciones en el desarrollo educativo y social de Tlaxcala, así como su papel en la expansión de oportunidades de formación y profesionalización de los estudiantes. Aunque han logrado avances significativos en la ampliación de la cobertura educativa, es necesario evaluar de manera crítica cómo sus estrategias y programas han fortalecido las capacidades individuales de los estudiantes y contribuido al crecimiento sostenible en las localidades donde se encuentran.

Así, la investigación propuesta tiene como objetivo abordar estos problemas desde una perspectiva integral, al considerar tanto las limitaciones de los CEBES, además de sus potencialidades, como modelos educativos que pueden ser replicados en otras regiones. Al generar un entendimiento más profundo de los desafíos y logros de estas instituciones, el estudio contribuirá al debate académico y político sobre el papel de la Educación Media Superior en el desarrollo regional, y proporcionará un marco de

referencia para el diseño de estrategias que promuevan la inclusión, la equidad y la sostenibilidad en el sistema educativo, aspecto que enmarca la investigación de forma pertinente e innovadora.

1.2 Justificación del tema

Esta investigación aborda la relevancia de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES)¹ como una estrategia educativa integral para atender las necesidades de formación académica y social de los jóvenes en Tlaxcala. El estudio busca evidenciar la función de los CEBES como agentes de cambio en el desarrollo regional, y promover la equidad educativa, así como la participación activa de las comunidades en el proceso educativo (UNESCO, 2016). A diferencia de otros subsistemas de Educación Media Superior en el estado, los CEBES se caracterizan por su origen comunitario, su operación inicial sin infraestructura propia, así como por su enfoque adaptativo y territorial, lo que los vincula estrechamente con las realidades locales de las comunidades donde operan. Además, esta propuesta se fundamenta en principios de desarrollo local, territorialidad e inclusión social, y destaca la importancia de un enfoque educativo sensible a las realidades específicas de cada comunidad (Boisier, 2006).

Cabe señalar que, en su origen, dichas instituciones fueron establecidas como extensiones educativas operadas desde el plantel central en Texcalac. Sin embargo, tras un proceso gradual de consolidación y gestión institucional, en el año 2023 recibieron el

¹ Los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) son una modalidad de Educación Media Superior en Tlaxcala que operan bajo un modelo territorialmente vinculado, orientado a atender comunidades con baja cobertura educativa.

reconocimiento oficial por parte de la SEP del estado de Tlaxcala, bajo la denominación formal de Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES).

Desde una perspectiva formativa, la educación actúa como motor clave del progreso social y económico, al constituirse como un medio clave para la reducción de desigualdades.² Como señala la UNESCO (2016), la educación es un derecho humano esencial, además de ser una fuerza propulsora del desarrollo sostenible y una condición indispensable para reducir la pobreza y construir sociedades inclusivas. En este contexto, los CEBES representan una estrategia educativa innovadora y necesaria para atender las necesidades formativas de jóvenes entre 14 y 18 años de edad en el estado de Tlaxcala. Su creación contribuye al fortalecimiento de capacidades individuales y colectivas que permiten a los estudiantes asumir un papel activo en el desarrollo de sus comunidades. Gracias a dichas instituciones, además de identificar los logros alcanzados por los CEBES, se visibilizan las áreas que requieren fortalecimiento para asegurar su sostenibilidad y pertinencia en el tiempo.

El impacto educativo de los CEBES trasciende el aula, al promover la aplicación de conocimientos en actividades comunitarias, el extensionismo³ y la retribución social como parte integral del proceso educativo, lo cual permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales. Fortalecer su formación integral personal y contribuir al bienestar de la comunidad, alineándose con el enfoque de educación como un derecho

² La desigualdad se entiende como la existencia de diferencias estructurales en el acceso a recursos, oportunidades y beneficios dentro de una sociedad. Estas disparidades pueden estar influenciadas por factores socioeconómicos, culturales, geográficos y políticos, lo cual afecta el desarrollo individual y colectivo (CEPAL, 2020).

³ El extensionismo educativo es un modelo de intervención que busca llevar los conocimientos, tecnologías y metodologías educativas más allá del aula o de las instituciones formales de educación, con el objetivo de impactar y transformar comunidades. Su propósito es vincular la educación con el entorno social y productivo, promoviendo el desarrollo local y la formación continua.

y un motor de desarrollo⁴ (Ibarra, 2002). Además, su enfoque territorial, adaptado a las necesidades locales, refuerza la identidad cultural y la cohesión social, elementos indispensables para el desarrollo sostenible.

En consecuencia, durante el año 2019, en Tlaxcala, se gestó una estrategia local que buscaba ampliar el acceso a la Educación Media Superior. Esta propuesta tomó forma a partir de los esfuerzos realizados por una institución ubicada en la comunidad de Texcalac, desde donde se promovió la creación de nuevos espacios educativos vinculados con este nivel formativo. Este proyecto tuvo como propósito fundamental ampliar la cobertura educativa a jóvenes en edad de formación (entre 14-18 años) que no eran atendidos por el sistema educativo estatal, debido a diversas desigualdades (económicas, geográficas y sociales). Así, de los 19 planteles, distribuidos en 14 municipios⁵ del estado, tras su formalización como CEBES, se inauguró otra institución más (20 planteles en total); estos buscaban garantizar que los jóvenes de diferentes comunidades tuvieran acceso a la educación.

Para la implementación de estos planteles provisionales, se contó con el apoyo activo de las comunidades locales, a través de la invitación a personas con experiencia docente y formación profesional de las mismas regiones donde se establecieron. Estos, asumieron la responsabilidad de impartir clases y cubrir los espacios directivos y administrativos. En consecuencia, se redujeron gastos relacionados con traslados y alimentación, ya que los profesionistas pertenecían a las comunidades y asumieron el

⁴ "La educación es un factor esencial para la reducción de desigualdades y el fortalecimiento del desarrollo sostenible, ya que permite a las personas acceder a mejores oportunidades y contribuye a la cohesión social" (UNESCO, 2016).

⁵ Amaxac, Apizaco, Contla de Juan Cuamatzi, Huamantla, Hueyotlipan, Muñoz de Domingo Arenas, Nativitas, Santa Apolonia Teacalco, Santa Cruz Quileta, Santa Cruz Tlaxcala, Tepeyanco, Tlaxco, Xalostoc y Yauhquemehcan.

compromiso de brindar su tiempo y conocimientos como una contribución al desarrollo educativo de su entorno sin recibir un salario.

Además, se aprovechó la infraestructura existente en las localidades, como auditorios comunitarios, casas ejidales y centros de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), entre otros; para establecer las aulas provisionales. El mobiliario y los insumos necesarios, como butacas, pizarrones y divisiones de tabla roca, pintura y demás materiales, se obtuvieron mediante donaciones de la sociedad civil, empresas y asociaciones locales.⁶

Gracias a dichos esfuerzos, estos centros funcionaron sin un reconocimiento administrativo formal durante un periodo aproximado de cuatro años, aunque contaban con el acompañamiento institucional del plantel principal ubicado en Texcalac. Fue este respaldo el que permitió a los estudiantes acceder a documentos con validez oficial, participar en programas de becas y aspirar a continuar sus estudios en niveles educativos superiores. Fue hasta 2023 cuando, tras un proceso de gestión conjunta, las autoridades estatales y educativas de Tlaxcala les otorgaron el reconocimiento oficial, asignándoles claves propias de operación. Así, se establecieron condiciones laborales para el personal directivo, docente y administrativo, al integrarlos en la nómina estatal. Esta acción permitió consolidar su funcionamiento como parte estructural del sistema educativo en la entidad.

Este proceso de formalización reflejó un avance significativo en el fortalecimiento del sistema educativo regional, al integrar un modelo adaptativo que responde a las necesidades específicas de las comunidades locales. Los CEBES representan un paso

⁶ Información obtenida de la entrevista a Manuel Campos Bárcenas, Director del CBTIS 04 de Texcalac. La entrevista se llevó a cabo de manera presencial en el plantel, en mayo de 2023.

importante hacia el desarrollo educativo y social en Tlaxcala, pues brindan una propuesta que combinó la participación comunitaria, territorialidad e innovación educativa.

Estas instituciones educativas fomentan la participación de las comunidades en diferentes aspectos del proceso educativo, desde la identificación de necesidades hasta la evaluación de los resultados. Esto puede ayudar a fortalecer los lazos entre educación y comunidad, y a crear una mayor conciencia sobre la importancia de la educación en el desarrollo local. En el nivel medio superior, las dinámicas socioterritoriales se reflejan cuando la educación responde de manera directa a las características del entorno, promueve la participación activa de la comunidad, refuerza las expresiones culturales propias y se vincula con procesos que impulsan el desarrollo económico local.

Según Sarramona y Rodríguez (2010), cuando la ciudadanía se involucra en las decisiones relacionadas con el ámbito educativo, se favorece tanto la mejora de la infraestructura como la pertinencia de los programas escolares. Esta influencia positiva se explica porque las decisiones surgen del diálogo con la comunidad y de la identificación conjunta de sus prioridades. Además, el enfoque refuerza la idea de que la educación es un derecho compartido y un bien colectivo y, además, aleja la gestión educativa de intereses políticos o económicos, consolidándola como una herramienta clave para el desarrollo. En este sentido, el modelo de los CEBES refleja dicha dinámica de integración comunitaria, al adaptarse a las particularidades de cada región donde opera, y bajo el foco de las necesidades específicas de los jóvenes y sus comunidades.

La ubicación estratégica de los CEBES, por su parte, tanto en contextos rurales como urbanos, permite atender las condiciones del territorio y ampliar las posibilidades de acceso educativo para los jóvenes de Tlaxcala. Su presencia en estas zonas

contribuye a disminuir los obstáculos históricos relacionados con la distancia, la desigualdad económica y las limitaciones en infraestructura; además, amplía la cobertura educativa y fomenta la cohesión social al fortalecer el sentido de pertenencia entre los estudiantes y su entorno.

Debido a dichas condiciones, el acceso desigual a la Educación Media Superior ha sido un factor determinante en la reproducción de brechas sociales y económicas. La creación de los CEBES representa, entonces, una respuesta concreta a esta problemática, ya que permite que estudiantes provenientes de sectores con limitaciones geográficas, en infraestructura y servicios, accedan a una formación académica sin necesidad de desplazamientos prolongados o gastos adicionales que podrían dificultar su permanencia escolar. De este modo, la iniciativa contribuye a reducir la exclusión educativa y generar condiciones más equitativas en la transición hacia estudios superiores o el ámbito laboral.

Desde una perspectiva de desarrollo social, el modelo prioriza la educación e incorpora la ejecución de proyectos orientados a la mejora del entorno comunitario. Al integrar el aprendizaje con el contexto inmediato de los estudiantes, se refuerza su papel como actores clave en la transformación social y se potencia su capacidad de liderazgo en iniciativas locales. Así, los CEBES se consolidan como espacios que promueven la formación de agentes activos en el desarrollo regional, lo que repercute directamente en el fortalecimiento de las comunidades y en la creación de nuevas oportunidades de crecimiento.

El diseño de estos bachilleratos está orientado a fomentar una educación accesible y relevante; también, a construir puentes entre los estudiantes y sus entornos,

dado que estos centros educativos buscan preparar a los jóvenes en competencias académicas. Asimismo, fomentar habilidades que les permitan contribuir al progreso colectivo de sus comunidades; a través de actividades que integran formación académica y proyectos comunitarios, se genera un impacto que trasciende el aula, al impulsar el desarrollo sostenible y la cohesión social como pilares fundamentales de su misión educativa.

Además de brindar oportunidades inmediatas para la inserción en el ámbito local, también se construyen herramientas y conocimientos que favorecen la continuidad de su desarrollo profesional mediante el acceso a estudios universitarios. Al ofrecer una formación que equilibra la enseñanza técnica con bases teóricas sólidas, los egresados cuentan con mayores posibilidades de integrarse en niveles educativos superiores, y fortalecer de esta manera sus oportunidades laborales y, en consecuencia, contribuir al ámbito educativo y social.

Al analizar cómo los CEBES han contribuido al desarrollo regional, se favorece a identificar tanto sus logros como las áreas de mejora, con el objetivo de garantizar que sigan siendo una herramienta eficaz en la construcción de un sistema educativo equitativo e inclusivo. Este tipo de evaluaciones permite optimizar las estrategias actuales, y brinda insumos valiosos para diseñar políticas públicas que fortalezcan este tipo de iniciativas y las adapten a las necesidades cambiantes de la población.

Los CEBES representan una prueba contundente de cómo la educación puede convertirse en un motor de desarrollo al integrarse con las dinámicas y necesidades locales. Desde la perspectiva del enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen (2000), la educación debe considerarse un medio para la adquisición de conocimientos y, a la

vez, una herramienta para la expansión de capacidades individuales que permite a las personas ejercer mayor control sobre su futuro. En este sentido, los CEBES reducen las desigualdades educativas y amplían las oportunidades para que los estudiantes accedan a estudios superiores, con el objetivo de favorecer su desarrollo profesional y su integración en ámbitos laborales más equitativos.

A nivel internacional, la Educación Media Superior ha sido reconocida como un elemento clave para el desarrollo social y económico sostenible. Según la UNESCO (2016), la educación permite a las personas acceder a mejores oportunidades laborales, fomenta la cohesión social, reduce la pobreza y promueve un entorno más equitativo. Además, se plantea como un objetivo global para 2030, aumentar significativamente el número de jóvenes y adultos con habilidades técnicas y profesionales necesarias para empleos dignos. Este enfoque se alinea con la necesidad de desarrollar competencias en adolescentes que les permita pensar críticamente, colaborar efectivamente y adaptarse a entornos diversos y en constante cambio (UNESCO, 2021).

En América Latina, persisten desafíos significativos en el acceso equitativo a la Educación Media Superior. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) ha señalado que la falta de acceso a servicios educativos de calidad y la persistencia del analfabetismo limitan el pleno desarrollo de las personas y su capacidad para participar activamente en la sociedad. Este problema es particularmente evidente en comunidades marginadas, donde factores como la pobreza, la lejanía geográfica y las desigualdades estructurales impiden que los jóvenes completen su Educación Media Superior (INEGI, 2018). Además, la falta de recursos económicos, la necesidad de

trabajar a temprana edad y las deficiencias en infraestructura educativa figuran entre las principales causas de abandono escolar en adolescentes de 15 a 17 años.

En México, la Educación Media Superior enfrenta retos similares, con un alto porcentaje de adolescentes fuera del sistema educativo por razones que incluyen los costos asociados, los requisitos académicos y la necesidad de trabajar. Según el INEGI (2018), aproximadamente el 43.5% de los adolescentes en este rango de edad (15-17) no asiste a la escuela. Estas cifras evidencian la necesidad de implementar políticas públicas que promuevan el desarrollo educativo y que ofrezcan soluciones adaptadas a las necesidades locales. Estudios como el de Aguilar y Pérez (2017), demuestran que el acceso a niveles educativos más altos está directamente relacionado con mejores ingresos, acceso a servicios de salud y a una mejor calidad de vida, pero de ello destaca la importancia de la Educación Media Superior como una herramienta esencial para el progreso personal y colectivo.

En el estado de Tlaxcala, los esfuerzos educativos han sido parte de las estrategias de desarrollo regional. El Programa 16 del Plan Estatal de Desarrollo 2021-2027 destaca la ampliación de la capacidad y calidad de los servicios educativos de nivel medio superior como una prioridad para reducir las brechas de desarrollo entre los diferentes grupos sociales y regiones del estado (SEP, 2022). Este programa tiene como objetivo mejorar el aprovechamiento escolar y la eficiencia terminal, asegurando que los egresados puedan integrarse a la vida productiva o continuar con su educación superior. Las líneas de acción incluyen la construcción y rehabilitación de planteles, así como la implementación de estrategias que equilibren la oferta y demanda educativa.

En este contexto, los CEBES en Tlaxcala han surgido como un modelo clave para atender las necesidades educativas de jóvenes en diversas comunidades, han permitido ampliar la cobertura educativa e integrado estrategias de desarrollo comunitario al adaptar sus programas a las realidades locales. Esto incluye el fortalecimiento de competencias técnicas y académicas, así como la participación de los estudiantes en actividades que promueven el progreso de sus comunidades. Estas acciones son esenciales para garantizar que el sistema educativo contribuya al desarrollo regional, desde una perspectiva académica y como un motor de transformación social.

Además, de las iniciativas gubernamentales, tanto actores no estatales como organizaciones civiles, instituciones privadas y asociaciones comunitarias han desempeñado un papel fundamental en la mejora de la educación. Estas entidades han contribuido mediante financiamiento, innovación y provisión de servicios educativos, especialmente en áreas de difícil acceso. En el caso de Tlaxcala, el modelo de colaboración ha permitido que los CEBES se conviertan en un referente institucional de cómo la educación puede ser un factor determinante en la construcción de un desarrollo sostenible y equitativo.

El desarrollo educativo, entendido como un derecho y un bien público, es esencial para garantizar que las nuevas generaciones cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del futuro. Desde el ámbito internacional hasta el local, los esfuerzos por integrar la Educación Media Superior como un pilar del desarrollo han demostrado ser fundamentales para cerrar las brechas de desigualdad y construir sociedades más justas y prósperas.

En este contexto, se ha observado un incremento en la cobertura de la oferta educativa en diversas regiones de Tlaxcala, con la adición de un nuevo plantel, lo cual eleva el total de 20 centros educativos. El aumento en el número de planteles es parte de las estrategias implementadas para reforzar la capacidad del sistema educativo de Tlaxcala, lo cual permite atender las crecientes demandas educativas y expandir la cobertura en localidades en rezago. Estas estrategias de expansión son cruciales para abordar tanto la desigualdad en el acceso a la educación como para potenciar el desarrollo social y económico en la región.

La inclusión de este nuevo plantel, bajo la estructura de los CEBES, aumenta el alcance geográfico de la oferta educativa y hace accesible la educación para más jóvenes en edad de formación. Al proporcionar mayores oportunidades educativas en áreas previamente limitadas, se facilita un avance significativo hacia la igualdad de acceso a la Educación Media Superior, crucial para el desarrollo profesional y personal de los jóvenes.

Este estudio surge en un contexto en el que un movimiento social destinado a ampliar la cobertura educativa para jóvenes en formación en el estado de Tlaxcala ha evolucionado hasta convertirse en un proyecto formal y reconocido. En 2019, la iniciativa comenzó bajo la denominación de “extensiones educativas”, con el propósito de atender las necesidades educativas insatisfechas en diversas regiones del estado. Lo que inició como un esfuerzo comunitario, con el tiempo se consolidó como un sistema estructurado que ha transformado el panorama de la Educación Media Superior en la entidad.

En 2023, este modelo fue formalizado, se asignó a cada plantel su propia clave por parte de la Secretaría de Educación Pública del Estado, y se garantizó su integración

plena dentro del sistema educativo estatal oficial. Actualmente, la comunidad estudiantil de los centros representa un total de 3,026 alumnos, con corte al mes de junio de 2024, lo cual evidencia el impacto y la relevancia del proyecto en la ampliación del acceso a la educación. Esta evolución destaca no solo la capacidad de la comunidad para enfrentar a las desigualdades educativas, también la interacción dinámica entre el desarrollo social y las políticas educativas regionales.

A pesar de la relevancia del proceso de creación, formalización y expansión de estos espacios escolares emergentes no han sido objeto de análisis exhaustivo en investigaciones previas. La falta de estudios que documenten y evalúen el fenómeno subraya la importancia de la investigación, cuyo objetivo principal es entender las implicaciones a largo plazo del modelo educativo en la estructura socioeconómica, educativa y social de la entidad. Al centrarse en cómo las instituciones educativas se han integrado en la política estatal, definidas como el conjunto de estrategias y directrices implementadas por el gobierno para ampliar la cobertura, mejorar la calidad y garantizar la equidad en la Educación Media Superior (SEP, 2022), este trabajo busca llenar un vacío crítico en la literatura sobre el impacto de estas estrategias en la Educación Media Superior en Tlaxcala.

De manera que la relevancia de este estudio radica en su capacidad para analizar y documentar cómo la creación y consolidación de los CEBES ha impactado en el desarrollo educativo y social de Tlaxcala durante el periodo 2019-2024. Lo cual permitirá comprender el papel de dichos centros en la ampliación de oportunidades de profesionalización de sus estudiantes, así como su contribución al fortalecimiento de las

capacidades individuales, como factor clave para el bienestar social y el crecimiento sostenible en las regiones marginadas del estado.

Asimismo, la investigación proporcionará datos concretos para evaluar la eficacia de la colaboración entre la comunidad y las instituciones gubernamentales en la mejora del acceso a la educación. Los resultados obtenidos aportan evidencia sobre el papel de los CEBES en la promoción del desarrollo educativo y social, y ofrecen un marco de referencia para el diseño de políticas públicas orientadas a fortalecer la equidad educativa. Este estudio tiene el potencial de servir como un modelo replicable o ajustable para otras regiones con desafíos similares, y generar estrategias efectivas que promuevan el acceso y permanencia en la Educación Media Superior.

El análisis de este caso de estudio contribuye a un mejor entendimiento de las dinámicas entre los esfuerzos comunitarios y la respuesta institucional, y ofrece perspectivas críticas sobre cómo estos esfuerzos pueden integrarse como estrategias de desarrollo sostenible. Así, la investigación aporta al ámbito académico y tiene el potencial de influir en la formulación de políticas orientadas a reducir desigualdades educativas y sociales, lo que contribuye a un desarrollo inclusivo y equitativo en contextos regionales. Asimismo, se plantea como una estrategia-insumo para la correcta formulación e implementación de políticas públicas en el sector educativo, lo cual brinda evidencia y propuestas de lineamientos que fortalezcan la toma de decisiones en la expansión y consolidación de modelos educativos adaptativos y sostenibles.

1.3 Pregunta general de investigación

¿Cuál es el papel de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en la promoción del desarrollo educativo y social en el estado de Tlaxcala durante el periodo 2019-2024, y de qué manera han contribuido al fortalecimiento de las capacidades individuales de los estudiantes de nivel medio superior en 11 comunidades en el estado de Tlaxcala?

1.4 Preguntas específicas de investigación

- ¿Cómo perciben los estudiantes la calidad de la formación recibida en los CEBES, en términos del desarrollo de sus habilidades, capacidades y conocimientos, así como su utilidad en los ámbitos educativo y social?
- ¿Cuáles son las barreras y limitaciones que enfrentan los estudiantes para su desarrollo educativo y social en relación con el ingreso a la educación superior, según los recursos educativos y condiciones locales?
- ¿De qué manera contribuyen los CEBES al desarrollo personal y profesional de los estudiantes, y a su papel como agentes de cambio social y económico en 11 comunidades del estado de Tlaxcala?

1.5 Objetivo general

Analizar el papel de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en la promoción del desarrollo educativo y social en el estado de Tlaxcala durante el periodo 2019-2024, y de qué manera han contribuido al fortalecimiento de las capacidades

individuales de los estudiantes de nivel medio superior en 11 comunidades de la entidad (Amaxac, Apizaquito, Aztatla, Cuamantzingo, El Rosario, Huiloac, Pueblo de Jesús, Quilella, San Miguel Contla, Soltepec, Xaltipan).

1.6 Objetivos específicos

- Interpretar la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la formación recibida en los CEBES, a partir del desarrollo de sus habilidades, capacidades y conocimientos, así como su utilidad en los ámbitos educativo y social.
- Identificar las barreras y limitaciones que enfrentan los estudiantes para su desarrollo educativo y social; en particular, las relacionadas con el ingreso a la educación superior, el acceso a recursos educativos y condiciones locales.
- Describir de qué manera los CEBES contribuyen al desarrollo personal y profesional de los estudiantes, y a su papel como agentes de cambio social y económico, en 11 comunidades del estado de Tlaxcala.

1.7 Hipótesis

Los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) han contribuido significativamente al desarrollo humano sostenible de sus egresados durante el periodo 2019-2024, al proporcionarles conocimientos, habilidades y capacidades alineadas con

los objetivos institucionales y planes de estudio, lo cual fortalece su desarrollo personal y profesional. Este impacto se mide a través de la percepción de su formación académica, así como su incidencia en sus comunidades y regiones, evidenciada por su participación en actividades escolares con impacto local, de acuerdo con los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el estado de Tlaxcala.

1.8 Metodología

Se parte de un diseño hipotético-deductivo, el cual permite evaluar la relación entre las variables planteadas en la investigación y la validación de la hipótesis a través del análisis de los datos recopilados. Este enfoque se fundamenta en el marco teórico, particularmente en las perspectivas de Amartya Sen (2000), sobre el desarrollo de capacidades y en los estudios de Carrillo (2013) sobre la educación como motor de transformación social. La investigación se desarrolla con una metodología deductiva, en la que se parte de teorías sobre la educación como factor clave en el desarrollo humano y social, así como de enfoques relacionados con la equidad educativa.

El estudio se sustenta en un enfoque metodológico de corte cuantitativo con componentes cualitativos, a partir de la aplicación de una encuesta que integra preguntas cerradas y abiertas. Esta herramienta busca recuperar tanto datos estructurados como percepciones expresadas por los propios estudiantes, lo cual permite una aproximación más amplia a su experiencia formativa. La estrategia responde a la necesidad de explorar cómo perciben su preparación académica, su aplicabilidad en el entorno inmediato y el papel que desempeñan los CEBES en el desarrollo educativo y social de las comunidades donde se encuentran.

Se parte de un diseño hipotético-deductivo, el cual permite evaluar la relación entre las variables planteadas en la investigación y la validación de la hipótesis a través del análisis de los datos recopilados. Este enfoque se fundamenta en el marco teórico, particularmente en las perspectivas de Amartya Sen (2000), sobre el desarrollo de capacidades y en los estudios de Carrillo (2013) sobre la educación como motor de transformación social. La investigación se desarrolla con una metodología deductiva, en la que se parte de teorías sobre la educación como factor clave en el desarrollo humano y social, así como de enfoques relacionados con la equidad educativa.

Asimismo, el estudio se apoya en marcos conceptuales que explican cómo la Educación Media Superior influye en el desarrollo educativo y social de los jóvenes, como elementos que resultan fundamentales en el análisis de los CEBES. Se emplea un razonamiento lógico que permite derivar conclusiones específicas a partir de premisas previamente establecidas, sustentadas en literatura especializada y datos empíricos.

Para la recolección de información se empleará un instrumento único: una encuesta semiestructurada que integra reactivos cerrados y preguntas abiertas, lo cual permite obtener datos cuantificables y, al mismo tiempo, recuperar expresiones individuales que enriquecen la interpretación de las experiencias estudiantiles. Las preguntas cerradas ofrecerán indicadores vinculados con la percepción de los estudiantes de sexto semestre, que están próximos a egresar, respecto a la formación académica, la infraestructura y las oportunidades de profesionalización; mientras que las preguntas abiertas permitirán indagar en mayor profundidad sobre sus vivencias, desafíos y expectativas.

La combinación de ambos tipos de reactivos responde a la intención de captar distintos niveles de información desde una sola herramienta, sin que ello signifique el uso de métodos diferentes ni la aplicación de análisis por separado.

1.8.1 Análisis de los datos cuantitativos

Para el análisis cuantitativo, se utilizarán preguntas cerradas que permitirán medir indicadores específicos relacionados con la educación ofrecida en los CEBES. Entre estos indicadores se encuentran la valoración del desempeño docente, la suficiencia y estado de la infraestructura escolar, la utilidad de los aprendizajes adquiridos, la vinculación con la comunidad, así como la claridad de sus expectativas académicas y profesionales. Las preguntas estarán estructuradas mediante escalas de valoración, opciones múltiples y categorías predefinidas, lo cual facilitará la sistematización e interpretación de los datos obtenidos.

Asimismo, se llevará a cabo un análisis estadístico de frecuencias con el objetivo de identificar patrones y tendencias en las respuestas obtenidas. La información obtenida será sistematizada y presentada de manera descriptiva, con el fin de facilitar su análisis e interpretación. De este modo, los datos se expresarán gráficamente, para una interpretación más clara y comprensible de los resultados de la investigación, lo cual contribuirá a una mejor visualización de las conclusiones por reactivo consultado.

El objetivo del análisis cuantitativo es proporcionar una visión objetiva y medible del papel de los CEBES en la educación y el desarrollo de los estudiantes, facilitando la comparación entre diferentes grupos y categorías de participantes.

1.8.2 Tratamiento de las respuestas abiertas

Con el propósito de enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado, la encuesta incorpora reactivos abiertos que permiten recuperar expresiones directas de los estudiantes sobre su experiencia formativa, sus expectativas y los desafíos enfrentados a lo largo de su trayectoria educativa.

Aunque estas preguntas no constituyen por sí mismas una estrategia cualitativa independiente, su inclusión permite robustecer los resultados cuantitativos y ofrecer elementos interpretativos que profundizan la lectura de los datos. Las respuestas obtenidas serán revisadas y organizadas con base en categorías emergentes simples, atendiendo a los temas recurrentes expresados por los participantes.

Este tratamiento complementario de la información tiene como finalidad recuperar la voz de los estudiantes desde una sola herramienta de recolección, sin que ello implique el uso de metodologías diferenciadas ni la aplicación de técnicas cualitativas en sentido estricto. Los datos serán analizados utilizando:

- Análisis de contenido: para interpretar las narrativas proporcionadas por los encuestados, enfocándose en sus expectativas, desafíos y oportunidades percibidas en su educación.
- El análisis busca profundizar en el impacto de los CEBES en el desarrollo educativo y social de Tlaxcala (2019-2024), con el objetivo de identificar áreas de mejora en la formación académica. A partir de las experiencias y percepciones de los participantes de sexto semestre, se generarán recomendaciones para

fortalecer la profesionalización de los estudiantes y su contribución al bienestar social y al desarrollo de sus comunidades.

1.8.3 Integración de los enfoques

El diseño metodológico adoptado posibilita el análisis de datos desde diferentes perspectivas, lo cual asegura que los hallazgos obtenidos sean validados de manera integral. La combinación de técnicas de recolección y análisis facilita la formulación de recomendaciones concretas para la mejora de los programas educativos y el fortalecimiento de las estrategias de vinculación comunitaria, incorporando elementos que permitan evaluar en qué medida los CEBES pueden incidir en el desarrollo educativo y social de Tlaxcala.

La articulación de diversas perspectivas de análisis favorece el diseño de recomendaciones concretas para la mejora de la implementación de los programas académicos, entendidos como los planes de estudio y metodologías de enseñanza aplicadas en los CEBES. Si bien, estos programas responden a lineamientos federales y no pueden modificarse a discreción, es posible optimizar su aplicación mediante estrategias que fortalezcan la formación de los estudiantes para que adquieran competencias que les permitan continuar su trayectoria educativa. De esta manera, se busca que los CEBES continúen como un papel clave en el desarrollo educativo y social de Tlaxcala y, así, alineen su impacto con las necesidades reales de los estudiantes y sus comunidades.

El análisis de los resultados de la investigación permitirá evaluar de manera crítica cómo los estudiantes perciben la formación recibida, en qué medida han podido aplicarla en su entorno y cuáles son las principales limitaciones que enfrentan en su trayectoria académica. Además, se examinará la forma en que las estrategias de ampliación de cobertura y la participación en actividades comunitarias han impactado en su desarrollo, pues el aprendizaje no se limita al aula, también se fortalece a través de la experiencia y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

1.8.4 Población y muestra

La conformación de los CEBES se compone actualmente de un total de 20 centros; de esta cifra, se seleccionó una muestra representativa del 55%, correspondiente a 11 centros. La muestra fue diseñada bajo criterios orientados a reflejar tanto la diversidad geográfica de los planteles (zonas urbanas y rurales), como las diferencias en su matrícula estudiantil, lo cual garantiza una comprensión amplia y diversificada de las dinámicas educativas en diferentes contextos geográficos y socioeconómicos.

Para asegurar que la muestra refleje la diversidad de la población estudiantil, se incluyeron los seis centros educativos con la matrícula más grande y los cinco centros educativos con la matrícula más pequeña, seleccionados con base en la cobertura educativa que proporcionan, ya sea en zonas urbanas o rurales. Este enfoque estratificado permite comparar y contrastar el impacto potencial de las intervenciones educativas entre instituciones de diferentes tamaños e identificar patrones que sean

relevantes en cada plantel, y analizar el impacto de las estrategias institucionales en el ámbito comunitario.

Es importante señalar que, aunque el plantel fundador de Texcalac es uno de los de mayor población estudiantil y sería valioso en términos de la muestra, no será incluido en este estudio. La exclusión de este plantel se debe a situaciones de transición política y la conversión de las extensiones a la designación “CEBES”, lo que ha resultado en un acceso restringido al mismo. Esta decisión metodológica es una adaptación necesaria que refleja la realidad actual de la accesibilidad de los centros y garantiza la viabilidad de la investigación.

La construcción de esta muestra está guiada por la intención de proporcionar un análisis exhaustivo y sistemático del potencial de los CEBES para fomentar el desarrollo educativo y social, según factores geográficos, demográficos, económicos, educativos, sociales y culturales que son fundamentales para el alcance del estudio.

En el marco del estudio incluye la construcción de bases de datos específicas para cada una de las 11 instituciones seleccionadas. Los datos se recopilarán directamente de dichas instituciones, enfocándose específicamente en su población estudiantil del sexto semestre.

El tamaño de la muestra del presente estudio emplea un muestreo probabilístico, con el objetivo de asegurar que cada integrante de la población tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado. La población total está compuesta por 1,395 estudiantes. Para estimar el tamaño de la muestra, se aplicó la fórmula correspondiente para poblaciones finitas:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2(N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra

N = tamaño de la población (1,395)

Z = 1.96 (valor correspondiente al 95% de nivel de confianza)

p = 0.5 (proporción esperada de éxito)

q = 0.5 (1 - p)

e = 0.05 (margen de error aceptado)

Al sustituir los valores en la fórmula, se obtiene un tamaño de muestra de 301 estudiantes. Esta muestra es estadísticamente representativa, y permite generalizar los resultados dentro de un margen de error aceptable, con un alto nivel de confianza.

El instrumento para la recolección de datos se aplicó exclusivamente a estudiantes de sexto semestre de estas 11 escuelas, permitiendo así evaluar las perspectivas y experiencias de aquellos que culminaron su Educación Media Superior. Este enfoque no solo proporciona datos actuales y relevantes sobre los resultados educativos, también facilita la comprensión de las trayectorias educativas y las oportunidades de desarrollo en las comunidades donde se encuentran los CEBES con respecto al sistema educativo, en un momento crucial de su desarrollo académico y profesional.

Se decidió aplicar los instrumentos únicamente a los estudiantes activos de sexto semestre, dado que constituyen el grupo directamente inmerso en la dinámica actual de los CEBES, y cuentan con experiencia inmediata sobre los procesos pedagógicos, las

condiciones institucionales y el entorno social del plantel. Esta perspectiva resulta fundamental para comprender de forma directa las barreras, oportunidades y alcances del modelo (se toma en cuenta la edad de 17 a 19 años, la cual predomina en los alumnos y alumnas del sexto semestre). Aunque el punto de vista de docentes y egresados puede ser valioso, su exclusión en esta fase obedece a una delimitación metodológica que privilegia la visión actual del alumnado, sin que ello descarte su incorporación en futuras líneas de investigación complementarias.

La muestra incluye localidades con una amplia gama de características demográficas y socioeconómicas, como se describe a continuación:

- Amaxac: la población total es de 11,403, con 1,567 adolescentes y 119 alumnos en un entorno urbano y un nivel de marginación muy bajo.
- Apizaquito cuenta con una población de 7,234, 537 adolescentes y 242 alumnos, también en un entorno urbano con baja marginación.
- Huiloac: muestra una población más grande de 9,642, con 1,639 adolescentes y 223 alumnos, manteniendo un entorno urbano y baja marginación.
- Huamantla, específicamente en Pueblo de Jesús, una localidad rural con solo 1,170 personas, 386 adolescentes y 265 alumnos, pero con un alto nivel de marginación.
- Santa Cruz Quileta, con su centro en Quileta, presenta una población de 7,750, incluyendo 2,057 adolescentes y 208 alumnos en un contexto urbano y baja marginación.
- Contla de Juan Cuamatzi, en Aztatla, tiene 2,406 personas, 227 adolescentes y 69 alumnos, también en un área urbana con baja marginación.

- Santa Cruz Tlaxcala, San Miguel Contla alberga 9,556 personas, 940 adolescentes y 100 alumnos en un ambiente urbano con baja marginación.
- Muñoz de Domingo Arenas, en Cuamantzingo, es otra localidad rural con una población de 1,345, 108 adolescentes y 46 alumnos, con un nivel de marginación medio.
- En Tlaxco presenta dos localidades rurales: Soltepec, con una población total de 640, 121 adolescentes y 43 alumnos, y un alto nivel de marginación; y El Rosario, con 2,754 personas, 475 adolescentes y 16 alumnos, también con alta marginación.
- Finalmente, Xaltipan que pertenece al municipio de Contla de Juan Cuamatzi, con una población aproximada de 5,161 habitantes, 667 adolescentes y con una matrícula de alumnos de 408 alumnos (INEGI, 2020).

Este mosaico de localidades permite al estudio abarcar una diversidad de entornos educativos y sociales, para entender cómo las intervenciones educativas afectan el desarrollo educativo y social en distintos contextos socioeconómicos y geográficos. La información recopilada en estos centros proporciona una base de datos rica y diversificada, esencial para un análisis exhaustivo de los factores que contribuyen al fortalecimiento de las capacidades individuales de los estudiantes y al desarrollo de sus comunidades.

1.8.5 Revisión contextual de monitoreo de medios

En el marco de este estudio, se implementa también un análisis de monitoreo de medios de comunicación, el cual es fundamental para entender cómo se comunica y se percibe la transición de las modalidades organizativas previas a los CEBES dentro del ámbito público y mediático. Este proceso ayuda a identificar las narrativas predominantes y las opiniones expresadas sobre los centros educativos; además, permite contextualizar los hallazgos de la investigación dentro del discurso social y político más amplio.

La importancia de esta revisión mediática radica en que revela cómo la comunidad y los grupos de interés perciben las transformaciones educativas, bajo aspectos que no siempre resultan evidentes en la investigación directa, como resistencias, malentendidos o expectativas específicas. Además, este seguimiento muestra los cambios en la percepción pública a lo largo del tiempo, lo cual permite comprender el impacto de las políticas educativas implementadas y ajustar las estrategias de intervención cuando sea necesario.

Para llevar a cabo esta revisión, se analizaron artículos de periódicos locales, publicaciones en línea, y otros materiales de medios que mencionen o discutan el tema de los espacios escolares emergentes y su transición a los CEBES. Se utilizaron métodos de análisis de contenido para categorizar y evaluar la información recogida, lo cual permite una interpretación estructurada de cómo se reporta y se debate el tema en el espacio público.

Esta dimensión mediática en el estudio enriquece el análisis y proporciona una base para entender mejor las dinámicas sociales que influyen en la educación y su desarrollo en Tlaxcala. Este enfoque garantiza que el estudio se centre en datos internos y percepciones directas, y se informa del contexto socio-político y mediático más amplio,

lo cual contribuye para una comprensión holística y efectiva del fenómeno de estudio, así como los efectos de las políticas educativas en la entidad.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL ACERCA DEL DESARROLLO

2.1 El desarrollo a través de la visión de Mario Carrillo Huerta⁷

2.1.1 El desarrollo como concepto

El desarrollo es un proceso orientado a mejorar la calidad de vida de las personas mediante el acceso equitativo a los recursos, la generación de oportunidades y el fortalecimiento de estructuras que respondan a sus necesidades fundamentales. Para Carrillo: “el desarrollo es un proceso mediante el cual se mejora la calidad de vida de la sociedad, actual y futura” (Carrillo, 2002, p. 225). Esta noción no debe restringirse a indicadores de crecimiento económico, pues demanda una visión integral que considere la interdependencia entre dimensiones diversas. En esta lógica, el desarrollo abarca la transformación de las condiciones económicas, el fortalecimiento de las estructuras sociales, la valorización de los elementos culturales, la preservación del equilibrio ecológico y la creación de instituciones políticas que garanticen el acceso equitativo a derechos y oportunidades.

En la práctica, este enfoque integral representa un desafío complejo, pues exige reconocer la interacción entre factores diversos y aplicar estrategias que respondan a esa interdependencia. Aunque el crecimiento económico es una condición necesaria, no

⁷ Dr. Mario Carrillo Huerta. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONACyT, nivel III. Área de disciplina: Economía / Desarrollo Regional. Miembro del Cuerpo Académico “Consolidado 295, Gestión y Desarrollo”.

basta por sí mismo para generar mejoras sostenibles en la calidad de vida. Carrillo (2013) enfatiza que el desarrollo no debe limitarse a un ámbito geográfico o sectorial; más bien, debe concebirse como un proceso dinámico y universal que propicie el bienestar colectivo. Para ello, es fundamental considerar tanto los factores tangibles como los intangibles, entre los cuales la educación y el conocimiento desempeñan un papel crucial. Sin estas herramientas, difícilmente pueden consolidarse sociedades con capacidad de innovación, adaptación y generación de soluciones transformadoras.

Desde una perspectiva crítica, la acumulación de bienes materiales no puede constituir el único parámetro para medir el desarrollo, particularmente si no se acompaña de un acceso equitativo a recursos que favorezcan la formación de las personas y su integración en procesos productivos sostenibles. En este sentido, resulta indispensable un marco de acción que articule políticas públicas, estructuras institucionales y mecanismos de participación social orientados a reducir brechas y fortalecer el tejido comunitario.

Los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en Tlaxcala constituyen una experiencia que permite comprender la función educativa como un componente estratégico del desarrollo. Su impacto va más allá de la enseñanza tradicional, al configurarse como espacios de formación para individuos comprometidos con la transformación de su entorno. Además de transmitir conocimientos técnicos y científicos, estos centros promueven habilidades críticas, creativas y reflexivas que amplían la visión de los estudiantes, y fortalecen su vínculo con el bienestar colectivo. Desde esta perspectiva, la educación impartida en los CEBES se vincula con una concepción de

capital humano orientado al cambio social, a través del acceso al conocimiento y la innovación.

Este enfoque permite afirmar que la labor educativa de los CEBES guarda una correspondencia sustancial con la visión planteada por Carrillo (2002), al impulsar procesos formativos que van más allá de la instrucción convencional y buscan incidir en transformaciones estructurales mediante la educación. Su impacto se manifiesta no solo en el incremento de oportunidades académicas y laborales para sus estudiantes, también en el fortalecimiento de las comunidades que los albergan, al consolidar capacidades organizativas y fomentar una cultura de resiliencia. Sin embargo, resulta pertinente indagar en qué medida este modelo responde eficazmente a las condiciones específicas de las regiones donde se implementa, y si es que logra establecer vínculos sólidos con las necesidades reales del entorno social y productivo.

La educación, cuando se articula como estrategia territorial, adquiere un papel decisivo en la reducción de desigualdades y en el impulso de proyectos que transforman la realidad económica y social de las comunidades. A través del acceso justo a la formación, los CEBES potencian las capacidades locales para enfrentar retos contemporáneos, al tiempo que consolidan una visión de desarrollo fundamentada en sujetos con pensamiento crítico, autonomía y compromiso social. Sin embargo, conviene reflexionar si estas instituciones disponen de los medios, estructuras y apoyos necesarios para consolidarse como una alternativa viable y adaptada a otros contextos con condiciones comparables.

Uno de los principales desafíos consiste en garantizar que la educación impartida por los CEBES sea accesible, pertinente y capaz de ajustarse a las transformaciones

sociales, económicas y culturales que experimentan las comunidades. Esto requiere una evaluación continua de sus programas, de su infraestructura y de los vínculos que establecen con la realidad territorial en la que se insertan. Bajo este enfoque, el desarrollo educativo debe concebirse como un proceso dinámico, en el que las instituciones aseguren el acceso, y actúen con responsabilidad ante las necesidades emergentes del estudiantado y del espacio donde se desarrollan.

En el marco de una estrategia más amplia orientada al desarrollo regional, los CEBES pueden consolidarse como una alternativa educativa que, además de fortalecer la formación académica, promueva transformaciones sociales a través del conocimiento y de la construcción de redes colaborativas. El éxito de esta propuesta dependerá, en gran medida, de la capacidad de los actores educativos para adaptar el funcionamiento institucional a las condiciones reales de la población, para garantizar que el acceso a la educación se traduzca en oportunidades concretas de bienestar y una idónea proyección futura.

A diferencia de las perspectivas tradicionales que privilegian el crecimiento económico o la modernización industrial, la propuesta de Carrillo pone énfasis en la articulación de múltiples ámbitos (económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales) como pilares interdependientes del desarrollo. Su visión coincide en parte con la de Amartya Sen, al reconocer la centralidad del bienestar humano; sin embargo, introduce una lectura más estructurada y territorial, al vincular el progreso con el fortalecimiento institucional, la cohesión social y la equidad entre generaciones. Desde esta óptica, evaluar el desarrollo únicamente mediante indicadores de ingreso resulta

insuficiente, pues es necesario considerar las capacidades colectivas que impulsan procesos sostenibles y justos a largo plazo.

En esta línea, Carrillo propone una visión estratégica y situada que combina elementos tangibles e intangibles desde un enfoque estructural de carácter sistémico. Esta lectura resulta especialmente útil para analizar experiencias educativas con incidencia territorial concreta, como sucede con los CEBES en Tlaxcala.

2.1.2 Condiciones económicas

Comprender las condiciones económicas es esencial para analizar el desarrollo en toda su complejidad, ya que no se reduce únicamente a indicadores macroeconómicos, pues también abarca dimensiones interrelacionadas que influyen directamente en la vida cotidiana de la población, entre las que destacan el empleo, los ingresos disponibles, la distribución de los recursos financieros y la estabilidad general del sistema económico.

Un proceso de desarrollo auténtico exige la construcción de una economía equitativa, con capacidad para generar oportunidades reales de bienestar, independientemente del origen social, nivel educativo o ubicación territorial de las personas, lo cual implica adoptar una perspectiva integral que permita reconocer que el crecimiento económico resulta insuficiente cuando no se acompaña de condiciones que garanticen inclusión social y acceso equitativo a los medios necesarios para una vida digna.

Dentro de estas condiciones, el empleo representa uno de los pilares más relevantes, ya que constituye el principal mecanismo mediante el cual las personas

acceden a ingresos, servicios y autonomía económica, por lo que la generación de trabajos estables, con condiciones justas y remuneraciones adecuadas, resulta esencial al facilitar el acceso a recursos que permiten satisfacer necesidades básicas y, al mismo tiempo, contribuir de forma directa en la construcción de trayectorias personales y comunitarias orientadas hacia la sostenibilidad.

En contraste, los contextos atravesados por el desempleo o la precariedad laboral restringen el potencial transformador de los individuos y sus comunidades, incrementan los niveles de vulnerabilidad en amplios sectores de la población y reproducen estructuras de exclusión, lo que evidencia que ningún proceso de desarrollo puede consolidarse mientras no se garantice el acceso efectivo a empleos que ofrezcan condiciones de estabilidad, respaldo social y fundamentos reales para ejercer plenamente los derechos vinculados al bienestar económico y social.

Otro aspecto fundamental en el análisis de las condiciones económicas es la forma en que se distribuyen los recursos y beneficios generados por la actividad productiva, ya que una asignación desigual suele consolidar estructuras de poder que marginan a determinados grupos y restringen su participación en los procesos de toma de decisiones, mientras que la concentración de activos financieros en manos de unos cuantos amplía las brechas existentes, limita el acceso a servicios esenciales como la educación, la salud y la vivienda, debilita el tejido social e impide la construcción de una ciudadanía plenamente integrada.

Por el contrario, una distribución más equitativa de los ingresos contribuye a reducir la pobreza, fortalecer la cohesión comunitaria y abrir caminos hacia una mayor movilidad entre sectores, lo cual hace evidente la urgencia de implementar políticas

públicas que garanticen ingresos suficientes para todas las personas, a través de mecanismos como salarios mínimos justos, sistemas de protección social sólidos y programas de transferencia directa enfocados en quienes han sido históricamente excluidos, ya que estos instrumentos, lejos de constituir medidas asistencialistas, deben ser entendidos como condiciones indispensables para que cada individuo ejerza sus derechos y participe activamente en la transformación de su realidad.

El nivel de ingreso constituye una manifestación concreta de las oportunidades económicas a las que puede aspirar una persona, ya que determina su acceso a servicios fundamentales como educación, salud y vivienda. Para avanzar hacia un desarrollo genuino, es indispensable garantizar condiciones retributivas justas que permitan cubrir necesidades básicas y planear un proyecto de vida sostenible, para evitar con ello que la acumulación de recursos quede en manos de sectores privilegiados. Alcanzar este objetivo requiere el diseño de políticas públicas orientadas a promover una redistribución efectiva, mediante salarios mínimos adecuados, transferencias monetarias y sistemas de protección social que ofrezcan respaldo a los grupos más expuestos a la exclusión. Bajo este enfoque, se propician dinámicas económicas que refuerzan la cohesión colectiva y abren camino hacia una justicia distributiva más sólida.

La estabilidad financiera representa otro eje esencial del desarrollo sostenible, ya que una economía resiliente debe ser capaz de mantener un crecimiento constante mientras responde con eficacia ante crisis externas y transformaciones estructurales, lo cual requiere una gestión responsable de los recursos públicos, el establecimiento de marcos regulatorios transparentes y la implementación de sistemas de rendición de cuentas que refuercen la legitimidad institucional; al articularse adecuadamente estos

elementos, se generan condiciones propicias para atraer inversión, fomentar la innovación y promover la creación de empleos, aspectos que inciden directamente en el bienestar colectivo (Carrillo, 2002).

Desde esta mirada, resulta imprescindible analizar la manera en que las condiciones económicas se vinculan con los procesos educativos, particularmente en aquellos territorios donde las posibilidades de crecimiento han sido históricamente restringidas, predominantemente, por factores estructurales. En este escenario, la labor de los CEBES adquiere un valor estratégico, ya que su presencia en comunidades con limitaciones persistentes puede modificar de forma sustantiva las trayectorias de vida de los jóvenes. Una formación académica pertinente amplía sus opciones de empleabilidad, contribuye al fortalecimiento de las capacidades productivas de sus familias y estimula el dinamismo económico en los espacios donde residen.

En regiones caracterizadas por desigualdades persistentes, la educación adquiere un papel estratégico, ya que permite ampliar el acceso a oportunidades y transformar las estructuras que reproducen la exclusión. Al considerar este contexto, los CEBES no solo ofrecen formación académica, al mismo tiempo, abren caminos hacia empleos formales, estables y bien remunerados, lo cual contribuye a mejorar la circulación de beneficios económicos entre distintos sectores sociales. Este impacto resulta particularmente significativo en zonas donde las disparidades salariales son marcadas y las opciones de inserción laboral se encuentran concentradas en sectores muy limitados.

Además, la formación de jóvenes con habilidades relevantes para el entorno laboral incide directamente en la dinamización de la economía regional, al fortalecer la base productiva del estado y generar condiciones de mayor estabilidad financiera. A

partir de esta lógica, la educación trasciende su dimensión individual y se convierte en una apuesta pública con efectos expansivos en distintos sectores. Los CEBES, al facilitar la inserción de sus egresados en actividades económicas locales, promueven no solo el acceso al conocimiento y favorecen la generación de bienestar colectivo mediante la creación de redes de valor que vinculan la formación con el desarrollo del territorio.

2.1.3 Condiciones sociales

El componente social del desarrollo resulta indispensable para asegurar que el crecimiento económico y la estabilidad política se reflejen en mejoras tangibles en la calidad de vida de la población. Una sociedad no puede avanzar de manera equitativa si sus estructuras impiden la redistribución de oportunidades, restringen la participación o excluyen sistemáticamente a ciertos sectores. Carrillo (2002) señala que cualquier estrategia orientada al progreso debe integrar de forma explícita los aspectos sociales, que promueva condiciones de acceso justo a los recursos y para fomentar relaciones basadas en la solidaridad y la cohesión colectiva.

Garantizar la equidad significa redistribuir los beneficios del desarrollo de manera que todas las personas puedan acceder a condiciones, que les permitan mejorar su vida y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa. Cuando los recursos se concentran en manos de unos pocos, las desigualdades estructurales se profundizan y grandes sectores de la población ven limitado su potencial transformador. En este mismo sentido, la inclusión exige que cada individuo, sin importar su origen, identidad o condición, tenga la posibilidad real de integrarse en los espacios sociales,

económicos y culturales donde se definen las decisiones colectivas. De ahí que el desarrollo no pueda orientarse solo hacia grupos privilegiados, y requieran incorporar mecanismos que favorezcan la participación y el acceso a servicios fundamentales como parte de un compromiso con la justicia social.

Es importante remarcar que incorporar principios como la equidad, la inclusión y la solidaridad en las políticas de desarrollo representa un desafío constante, ya que exige modificar estructuras que históricamente han restringido el acceso a derechos fundamentales. Superar estas barreras requiere estrategias capaces de transformar las condiciones sociales que excluyen a determinados grupos, para garantizar su incorporación plena en procesos educativos, laborales y de participación ciudadana. Una sociedad que avanza en este sentido no solo mejora el bienestar individual de sus integrantes y, además, consolida su tejido comunitario, para fortalecer la estabilidad social a mediano y largo plazo.

Desde esta lógica, la educación constituye un factor clave para avanzar hacia una sociedad más equitativa y cohesionada, ya que su impacto trasciende el ámbito académico y se proyecta en la transformación de las condiciones sociales. Carrillo (2002) afirma que el proceso educativo, desde la infancia hasta la formación superior, permite a las personas desarrollar habilidades, conocimientos y competencias que fortalecen tanto su autonomía como su integración en los circuitos económicos y comunitarios. Para que esta función se cumpla plenamente, no basta con garantizar su cobertura; es necesario que la enseñanza responda a las particularidades sociales y culturales de cada territorio, y que contribuya de manera tangible al fortalecimiento de capacidades tanto individuales como colectivas.

Los CEBES constituyen una experiencia significativa que demuestra cómo la educación puede incidir directamente en el desarrollo social, al integrar contenidos académicos pertinentes con una relación cercana a la realidad de los estudiantes, lo cual permite responder a sus contextos y necesidades de manera más efectiva. Su propósito va más allá de la enseñanza formal, ya que buscan garantizar el acceso a la Educación Media Superior para jóvenes de distintos orígenes sociales, lo que contribuye a reducir barreras históricas de exclusión. Al integrar en sus aulas a estudiantes provenientes de contextos diversos, estas instituciones fortalecen la formación individual y promueven dinámicas de convivencia que consolidan el tejido social, y abren nuevas posibilidades de desarrollo colectivo.

Si bien, los CEBES han logrado ampliar el acceso a la Educación Media Superior en zonas con alta marginación, es necesario reflexionar sobre la pertinencia de su diseño institucional frente a las características sociales, económicas y culturales de las regiones donde operan. La equidad educativa debe ir más allá de garantizar un lugar en el aula, al considerar también la calidad de los programas, la actualización de contenidos y la capacidad de respuesta frente a los desafíos concretos de cada comunidad. Solo cuando sus planes de estudio se articulan con las dinámicas locales y preparan a los estudiantes para integrarse de manera efectiva tanto en el ámbito laboral como en la vida colectiva, puede hablarse de un verdadero aporte al desarrollo social.

Un elemento adicional que amplía el impacto social de los CEBES es su potencial para fomentar la participación ciudadana desde las aulas y fortalecer el sentido de corresponsabilidad comunitaria. La formación escolar no debería limitarse a preparar a los jóvenes para el empleo; debe también fomentar una conciencia crítica que los impulse

a involucrarse activamente en los procesos de transformación social. En este contexto, resulta pertinente cuestionar cómo estas instituciones pueden reforzar su función como espacios de ciudadanía, en los cuales pueden incorporar en sus programas actividades que fortalezcan el liderazgo, la colaboración intergeneracional y el desarrollo de habilidades socioemocionales orientadas al bien común.

La presencia de los CEBES en comunidades marginadas constituye un avance relevante hacia una oferta educativa más incluyente en Tlaxcala; sin embargo, su permanencia y consolidación dependerán de su capacidad para responder con flexibilidad a los cambios sociales y a las demandas reales del territorio. Si se concibe la educación como un proceso que impulsa transformaciones estructurales, entonces debe ocupar un lugar estratégico en las políticas de desarrollo, y así garantizar que cada persona pueda acceder a condiciones que favorezcan su bienestar y el de su comunidad.

2.1.4 Condiciones culturales

La dimensión cultural representa un eje clave del desarrollo, ya que fortalece la identidad colectiva, el sentido de pertenencia y la integración comunitaria. Reconocer, proteger y promover las expresiones simbólicas de cada pueblo (como sus tradiciones, lenguas, manifestaciones artísticas y saberes ancestrales) enriquece el tejido social y contribuye a la construcción de sociedades más cohesionadas. Este compromiso con la diversidad cultural permite que las comunidades afiancen el orgullo por su herencia histórica y

refuercen sus vínculos internos, elementos indispensables para un desarrollo integral con raíces sólidas en lo local.

En toda sociedad conviven múltiples expresiones culturales, lingüísticas y étnicas que configuran su riqueza simbólica y su complejidad identitaria. Respetar esta diversidad implica generar condiciones que permitan a todos los grupos expresar libremente sus prácticas, participar en la vida artística y compartir sus formas de entender el mundo sin discriminación ni exclusión. Para lograrlo, es necesario diseñar políticas que impulsen la inclusión desde el ámbito cultural, favorezcan el diálogo intercultural y promuevan activamente la participación de aquellos sectores que históricamente han sido marginados (Carrillo, 2002).

La preservación de la identidad y la promoción de la diversidad cultural son fundamentales tanto para el fortalecimiento simbólico de una sociedad como para su desarrollo social y económico. Valorar las distintas formas de expresión que emergen desde lo comunitario enriquece la convivencia, estimula el respeto mutuo y consolida vínculos sociales basados en la inclusión y el reconocimiento. Esta perspectiva adquiere una dimensión especial en el ámbito escolar, donde la incorporación de programas que fomentan la educación artística y el contacto con las raíces locales puede desempeñar un papel decisivo en la formación integral de los estudiantes.

Bajo esta lógica, los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) colocan al rescate cultural, el arraigo territorial y la identidad como pilares centrales de la práctica educativa, al proponer procesos formativos que conecten a las juventudes con su historia, sus símbolos y sus lenguajes. A través de estas experiencias, los CEBES no solo enseñan contenidos académicos mientras promueven la valoración del patrimonio

cultural propio, fortalecen el sentido de pertenencia y contribuyen al desarrollo de una ciudadanía más tolerante y respetuosa de la diferencia. Esto cobra especial relevancia en un estado como Tlaxcala, donde coexisten múltiples expresiones culturales que dan testimonio de una herencia histórica diversa, compleja y profundamente arraigada en el territorio.

2.1.5 Condiciones ecológicas

En la actualidad, la dimensión ecológica del desarrollo ha cobrado una importancia creciente ante la urgencia de atender los múltiples desafíos ambientales que afectan al planeta. El paradigma del desarrollo sostenible se ha consolidado como una vía indispensable para equilibrar las aspiraciones económicas con la necesidad de conservar los sistemas naturales que sostienen la vida. En consecuencia, se vuelve imprescindible implementar políticas y prácticas orientadas a proteger los recursos naturales, revertir el daño causado a los ecosistemas y responder con eficacia a los efectos del cambio climático.

Carrillo (2002) sostiene que el desarrollo debe encontrar un equilibrio entre las aspiraciones humanas y la capacidad regenerativa de los sistemas naturales. Lograr este objetivo exige una gestión consciente y responsable de los bienes comunes, para evitar su explotación indiscriminada y que pueda favorecer un uso equitativo y racional. Además, es necesario reconfigurar los patrones de producción y consumo, para incorporar energías renovables, tecnologías limpias y modelos económicos que asuman el bienestar ambiental como un componente inseparable de la calidad de vida.

Más allá de la conservación de los recursos, el desarrollo sostenible requiere reducir los impactos negativos que las actividades humanas generan sobre el medio natural. Esto incluye minimizar los niveles de contaminación, disminuir las emisiones de gases de efecto invernadero, salvaguardar la biodiversidad y recuperar zonas ecológicas degradadas. Adoptar un enfoque verdaderamente sustentable implica velar por la salud de los ecosistemas, ya que su equilibrio resulta esencial tanto para las condiciones actuales de vida como para preservar las posibilidades de bienestar de las generaciones futuras.

La protección de los sistemas naturales constituye una condición indispensable para asegurar la sostenibilidad del desarrollo a largo plazo, ya que, sin una atención decidida a la dimensión ecológica, los avances logrados en los ámbitos económico, social o educativo corren el riesgo de volverse frágiles e insostenibles ante los impactos acumulativos sobre los ecosistemas. Por ello, resulta necesario implementar políticas integrales que garanticen el resguardo del capital natural, al mismo tiempo que promuevan un crecimiento económico con justicia social y equidad territorial (Carrillo, 2002).

El planteamiento de desarrollo sostenible propuesto por Carrillo resulta clave para asegurar que los esfuerzos orientados al progreso no comprometan los sistemas naturales ni excluyan a las futuras generaciones. Esta perspectiva cobra mayor fuerza cuando se incorpora a los procesos educativos, como ocurre en los CEBES, donde su integración puede impulsar una cultura ambiental orientada al cuidado y uso responsable de los recursos. Esta visión se encuentra alineada con los principios rectores de la NEM, en particular con el octavo principio, que promueve el respeto por la naturaleza y el

compromiso activo con la preservación del medio ambiente como parte esencial de la formación integral.

2.1.6 Condiciones políticas

La dimensión política del desarrollo constituye un pilar fundamental para la construcción de sociedades funcionales y equitativas, ya que son las estructuras institucionales y normativas las que definen el marco en el cual los ciudadanos ejercen sus derechos y asumen sus responsabilidades colectivas. Un modelo de desarrollo verdaderamente sostenible no puede concebirse sin instituciones democráticas sólidas, participación ciudadana efectiva y respeto pleno a los derechos civiles y políticos. Carrillo (2002) sostiene que las dimensiones política, económica y social se encuentran estrechamente vinculadas y deben avanzar de forma articulada para generar condiciones de mayor justicia y equilibrio social.

El funcionamiento adecuado de las instituciones políticas se refleja en su capacidad para generar estabilidad, promover la transparencia y garantizar mecanismos eficaces de rendición de cuentas. Cuando estos principios se debilitan, la confianza pública se erosiona y se vuelve más complejo implementar políticas que respondan a los intereses colectivos. Para avanzar hacia un desarrollo integral, resulta indispensable que las instituciones sean resilientes, accesibles y receptivas, y que las decisiones públicas se orienten por principios de equidad, legitimidad y responsabilidad social.

La existencia de espacios reales de participación ciudadana fortalece la legitimidad institucional y promueve una cultura de corresponsabilidad en la conducción

de los asuntos públicos. Para que este principio se materialice, es necesario establecer mecanismos que permitan la incorporación activa de distintos sectores sociales en la elaboración, seguimiento y evaluación de las políticas públicas y evitar así que las decisiones sean monopolizadas por élites desconectadas de las realidades colectivas. La participación política, por lo tanto, no debe limitarse únicamente al acto electoral; debe extenderse a procesos deliberativos en los que las personas tengan la posibilidad de influir directamente en la creación y transformación de los marcos normativos que inciden en su vida cotidiana.

La articulación entre instituciones democráticas, participación ciudadana y garantía de derechos civiles representa un eje esencial para avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas. No obstante, en diversos contextos esta relación se ve obstaculizada por prácticas como la corrupción, la opacidad en la gestión y la exclusión de sectores históricamente marginados en la toma de decisiones públicas. Superar estas barreras requiere diseñar estrategias que fortalezcan la transparencia y eleven la calidad del servicio público, ya que así se restituye la confianza social y se optimiza el funcionamiento de áreas fundamentales como la educación, la salud y la justicia.

La transparencia y la rendición de cuentas no solo son principios fundamentales para una buena gobernanza, pues inciden directamente en la legitimidad del sistema educativo y en la percepción social de la justicia. Cuando las instituciones encargadas de la enseñanza administran los recursos de manera clara y responsable, se evita el desvío de fondos y se garantiza que estos cumplan con su propósito formativo. Al mismo tiempo, una gestión educativa abierta a la evaluación pública fortalece el vínculo con la

comunidad, fomenta la participación activa de las familias y contribuye a mejorar tanto el acceso como la calidad de los procesos de enseñanza.

En este contexto, los CEBES tienen el potencial de formar estudiantes con pensamiento crítico y conciencia democrática, capaces de involucrarse activamente en los asuntos públicos. Más allá de su función académica, estos espacios deben consolidarse como entornos donde se promuevan valores como la justicia, la participación informada y el respeto a los derechos fundamentales. Para cumplir con esta misión, es imprescindible que sus procesos administrativos y pedagógicos se rijan por principios de transparencia, equidad y responsabilidad institucional, para garantizar así una formación coherente con los ideales que buscan transmitir.

La educación debe entenderse como un derecho universal y como un medio fundamental para fortalecer la democracia, al ampliar las posibilidades de participación ciudadana en la vida pública. Cuando la formación se orienta por principios de justicia, equidad y responsabilidad colectiva, los estudiantes desarrollan una conciencia social que los prepara para incidir activamente en la vida pública y contribuir al fortalecimiento de comunidades más cohesionadas y comprometidas con el bien común.

Uno de los retos más significativos para los CEBES es lograr que la formación académica se articule con el desarrollo de una ciudadanía informada, reflexiva y consciente de sus derechos y responsabilidades sociales. Para ello, no basta con transmitir conocimientos técnicos; es necesario integrar una dimensión ética y política que alimente el compromiso cívico y la participación responsable. Evaluar si los planes y métodos de enseñanza están efectivamente orientados a esta finalidad resulta crucial

para consolidar un modelo educativo que contribuya a la construcción democrática desde las aulas.

Cuando los sistemas educativos garantizan condiciones equitativas y fomentan una formación integral, contribuyen de manera directa a prevenir conflictos sociales y a reforzar el tejido comunitario. Bajo esta premisa, los CEBES no deben limitarse a reproducir contenidos; han de asumirse como actores estratégicos en el impulso de prácticas democráticas y en la formación de liderazgos locales comprometidos con la transformación social. Su impacto dependerá de su capacidad para adaptarse a las demandas emergentes del contexto, consolidándose como espacios donde la equidad, la justicia y la participación se vivan como principios rectores y no como discursos abstractos.

En síntesis, la propuesta de Mario Carrillo Huerta permite entender el desarrollo como un proceso multidimensional que abarca aspectos económicos, sociales, culturales, ecológicos y políticos, todos ellos articulados desde una lógica territorial. Al ampliar el análisis del bienestar colectivo, resalta la necesidad de diseñar políticas adaptadas a las realidades locales, con el fin de potenciar sus recursos y fortalecer las capacidades de cada comunidad.

Si bien, Carrillo otorga un papel destacado a la educación, su concepción trasciende lo estrictamente escolar, al situarla como parte de una estructura más amplia donde convergen distintas condiciones de transformación social. Esta mirada integral se diferencia de otros enfoques que colocan al individuo y sus libertades en el centro del desarrollo, como ocurre en la propuesta de Amartya Sen.

2.2 Enfoque de desarrollo centrado en la libertad humana. Amartya Sen

A diferencia del planteamiento territorial de Carrillo Huerta, centrado en el fortalecimiento estructural de las condiciones locales, la propuesta de Amartya Sen se orienta hacia las personas y su capacidad real para elegir el tipo de vida que consideran valiosa. Su visión del desarrollo trasciende la acumulación de recursos materiales y el crecimiento económico, al establecer una relación directa entre el bienestar y la ampliación de libertades efectivas. Más que un proceso derivado de condiciones externas, Sen considera que el desarrollo ocurre cuando los individuos pueden tomar decisiones significativas sobre su vida, participar activamente en sus comunidades y proyectar su futuro con autonomía.

La perspectiva de Sen propone un cambio sustancial en la forma de concebir el desarrollo, al desplazar la atención de los indicadores económicos hacia las condiciones concretas que permiten a los individuos vivir con dignidad y ejercer su autonomía. En lugar de medir el progreso exclusivamente por el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB), su enfoque sitúa la libertad como el fundamento esencial del bienestar humano. En su obra *Desarrollo y libertad* (2000), Amartya Sen plantea que el desarrollo debe entenderse como un proceso orientado a la ampliación de las libertades reales de las que disponen las personas. Esta concepción exige mirar más allá del acceso a recursos, al enfocarse en la capacidad efectiva de cada individuo para transformar esos medios en oportunidades valiosas, de acuerdo con sus metas y aspiraciones. Desde esta perspectiva, el bienestar se relaciona con lo que una persona es capaz de hacer o de

llegar a ser con lo que tiene a su alcance, para considerar las condiciones sociales, culturales y personales que determinan sus márgenes reales de elección.

Esta propuesta redefine el concepto de pobreza al entenderla como una privación de capacidades; es decir, como una situación en la que las personas no pueden desarrollar su potencial debido a barreras estructurales persistentes. La falta de ingresos constituye solo una parte del problema, ya que este también implica restricciones en el acceso a servicios de salud, educación, vivienda, participación política y redes sociales de apoyo.

En este marco, la pobreza no puede abordarse únicamente mediante la transferencia de recursos; es necesario enfrentarla través de acciones que amplíen las opciones de vida disponibles para cada sujeto, para atender tanto a sus condiciones materiales como a sus posibilidades de decisión. Como señala Sen (2000):

El desarrollo requiere desactivar los mecanismos que reproducen la exclusión y construir entornos institucionales, simbólicos y sociales donde cada individuo pueda ejercer sus derechos con libertad e información. (pp. 15-16)

La propuesta de Amartya Sen otorga a la educación un papel estratégico en el fortalecimiento de las capacidades humanas, pues su impacto va mucho más allá de la simple adquisición de conocimientos académicos. Acceder a una formación significativa implica desarrollar habilidades críticas, reflexivas y éticas que influyen directamente en la manera en que las personas interpretan su realidad, toman decisiones y participan activamente en la vida social. En este enfoque, el aprendizaje cobra sentido cuando los

saberes se convierten en herramientas para el juicio ético, la corresponsabilidad y la transformación colectiva.

Tal como lo señala Sen (2000): “El desarrollo consiste en ampliar las libertades reales de las que disponen los individuos, lo que confiere a la educación una función central en la construcción de una ciudadanía activa y consciente” (p. 3). Por esta razón, la escuela no debe limitarse a ser un espacio de capacitación técnica; debe configurarse como un entorno donde se expandan las posibilidades de acción, para habilitar a los sujetos para intervenir en lo público con mayor libertad, conocimiento y responsabilidad.

A pesar de su centralidad, el acceso a la educación sigue condicionado por múltiples desigualdades que afectan de manera directa la experiencia formativa de amplios sectores sociales. Factores como las distancias geográficas, la precariedad económica y las brechas socioculturales dificultan tanto el ingreso como la permanencia y el aprovechamiento de los estudios, que permitan generar trayectorias interrumpidas, rezagos acumulativos e incluso abandono escolar. Aunque, se reconoce su carácter de derecho humano, este reconocimiento resulta insuficiente si no se acompaña de políticas públicas que generen condiciones materiales concretas para su ejercicio pleno. Desde la perspectiva de Sen (2000):

El desarrollo solo puede materializarse cuando se eliminan los obstáculos estructurales que limitan las libertades efectivas, entre ellos la falta de infraestructura, la vulnerabilidad del hogar o la distancia entre los espacios escolares y los lugares de residencia. (pp. 20-22)

En contextos de alta exclusión, estos factores se combinan y profundizan las brechas, por lo que las propuestas educativas deben ir más allá de la cobertura, e incorporar mecanismos de acompañamiento, flexibilidad curricular y vinculación territorial que permitan transformar la realidad de quienes más lo necesitan.

Los CEBES ofrecen una experiencia que puede analizarse desde el enfoque propuesto por Amartya Sen, ya que buscan ampliar las libertades reales de los jóvenes en contextos históricamente marginados. Al instalarse en comunidades con desventajas estructurales, estos centros procuran garantizar el acceso a la Educación Media Superior para estudiantes que, de otro modo, estarían excluidos del sistema. Su presencia amplía las opciones formativas en territorios donde la oferta educativa ha sido limitada, lo que contribuye a cerrar brechas de desigualdad y a democratizar las oportunidades (Sen, 2000). Sin embargo, su relevancia no radica únicamente en ofrecer un espacio escolar, ya que lo fundamental es construir una propuesta pedagógica que permita a los estudiantes desarrollar su autonomía y participar de forma activa en la transformación de su entorno.

El impacto de los CEBES en el desarrollo humano depende en gran medida de la calidad de los procesos formativos que se implementan en su interior. No es suficiente con ampliar la cobertura si no se abordan aspectos clave como la pertinencia curricular, la actualización del profesorado, la vinculación entre teoría y práctica, la inclusión de la diversidad cultural, el acompañamiento socioemocional y la conexión efectiva con las realidades locales. Cuando estas dimensiones no se integran de manera coherente, las trayectorias escolares se debilitan y pueden estar atravesadas por el abandono, la frustración o la desvinculación con el conocimiento. En palabras de Sen:

El desarrollo consiste en ampliar las libertades reales de los individuos, y en ese sentido, la educación adquiere valor cuando transforma los aprendizajes escolares en herramientas capaces de generar autonomía, impulsar decisiones con sentido y abrir horizontes de vida más amplios. (2000, p. 109)

Para lograrlo, es indispensable dejar atrás enfoques estandarizados y construir experiencias pedagógicas que dialoguen con las aspiraciones, condiciones y necesidades concretas de los estudiantes. Además, de las competencias técnicas, el desarrollo humano requiere una formación que contemple las dimensiones éticas, afectivas y políticas de las personas, las cuales también deben cultivarse desde la escuela. En este sentido, los CEBES desempeñan un papel esencial al incorporar en sus programas contenidos que promueven el ejercicio pleno de los derechos, la equidad de género, el reconocimiento de la diversidad cultural, la búsqueda de la justicia social y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Estos elementos no pueden abordarse como simples añadidos, ya que constituyen ejes transversales que otorgan sentido a toda la experiencia educativa. Cuando se articulan con coherencia dentro del proceso formativo, contribuyen a enriquecer las trayectorias escolares y a generar condiciones favorables para una participación ciudadana informada, consciente y orientada a la transformación, con efectos concretos en la cohesión social y en la posibilidad de construir comunidades más justas y solidarias.

Como cierre de este enfoque, si se aspira a que la visión del desarrollo planteada por Sen se materialice en la Educación Media Superior, es imprescindible garantizar

condiciones estructurales que permitan la permanencia, el aprendizaje y la continuidad de los estudios. Los CEBES no deben concebirse únicamente como una respuesta a los problemas de cobertura educativa, ya que representan una apuesta por la apertura de nuevos horizontes de vida en territorios donde históricamente se ha negado el derecho a imaginar un futuro distinto.

Para alcanzar ese propósito, estas instituciones requieren contar con recursos humanos, materiales y pedagógicos pertinentes; además, de un diseño y una operación comprometidos con la construcción de espacios formativos capaces de reconocer, acompañar y fortalecer las capacidades de cada estudiante, en tanto sujeto de derechos y agente activo de su propio desarrollo.

2.2.1 Privaciones sociales sistémicas

Amartya Sen (2000) sostiene que las limitaciones que enfrentan ciertos grupos sociales no responden a factores casuales ni a situaciones aisladas, ya que surgen de estructuras históricas profundamente arraigadas que perpetúan dinámicas de desigualdad y exclusión. Desde su enfoque del desarrollo, estas barreras impiden el acceso a recursos fundamentales, restringen las oportunidades económicas y obstaculizan el ejercicio efectivo de los derechos humanos, lo que repercute directamente en la capacidad de las personas para llevar la vida que valoran. Además, sostiene que la privación de libertades básicas se traduce en un desarrollo limitado, ya que las sociedades que no garantizan condiciones equitativas para todos sus integrantes debilitan su propio potencial colectivo y profundizan las brechas que frenan el bienestar social a largo plazo.

La persistencia de desigualdades estructurales y de sistemas sociales excluyentes evidencia la urgencia de transformar las instituciones y replantear las políticas públicas, con el propósito de eliminar los obstáculos que impiden la participación plena de amplios sectores de la población en la vida económica, social y política. En este contexto, resulta fundamental generar condiciones que garanticen el acceso equitativo a oportunidades que favorezcan tanto el desarrollo personal como el colectivo. Una educación basada en la equidad constituye una de las vías más eficaces para contrarrestar esas desigualdades y promover transformaciones sostenidas en el tejido social.

La interpretación de Sen sobre el desarrollo como un proceso integral que trasciende el crecimiento financiero brinda una perspectiva valiosa para examinar los desafíos y oportunidades que enfrenta la Educación Media Superior en Tlaxcala. Este enfoque permite entender que las denominadas “privaciones de libertad” inciden tanto en la calidad de vida de las personas como en su experiencia educativa, así como en la posibilidad de construir trayectorias académicas sólidas. Las desigualdades en el acceso a este nivel educativo reflejan con claridad la existencia de barreras estructurales que dificultan el desarrollo de las juventudes y limitan sus perspectivas de futuro.

A partir de la propuesta teórica de Amartya Sen, los CEBES pueden ser concebidos como una respuesta concreta ante la necesidad de eliminar los obstáculos que históricamente han limitado las oportunidades educativas de amplios sectores juveniles. Esta función resulta clave para ampliar las libertades individuales y colectivas, así como para fortalecer el desarrollo humano en las regiones donde estos centros operan. En este sentido, conviene analizar hasta qué punto los CEBES han conseguido

reducir las brechas de acceso a la educación y, especialmente, si han sido capaces de transformar de forma tangible las trayectorias y oportunidades de vida de sus estudiantes.

Desde la óptica del enfoque de las capacidades, la teoría de Sen permite indagar en qué medida estos centros han contribuido a superar barreras estructurales en el ámbito educativo. No obstante, persiste la interrogante sobre la suficiencia de su modelo actual para garantizar que los estudiantes ejerzan sus libertades de forma plena y efectiva, más allá del mero acceso a la escolarización.

Otro elemento relevante en este análisis es la articulación entre el acceso a la Educación Media Superior y la estabilidad económica de las comunidades donde se insertan los CEBES. Resulta indispensable evaluar si sus egresados han conseguido mejorar sus condiciones de vida, ampliar sus horizontes profesionales y participar activamente en el desarrollo de sus localidades. De no ser así, existe el riesgo de que los esfuerzos educativos no generen los resultados esperados y se mantenga, en consecuencia, la reproducción de desigualdades estructurales.

Desde esta perspectiva, el desarrollo, como expansión de las libertades, requiere una transformación profunda de las estructuras que han sostenido la exclusión y la inequidad en el acceso educativo. El impacto de los CEBES no debe evaluarse únicamente a partir de su matrícula o cobertura, ya que lo verdaderamente relevante radica en su capacidad para generar transformaciones significativas en las vidas de sus estudiantes y en la realidad social de las comunidades donde se insertan. Para lograrlo, es necesario concebir estas instituciones como espacios de enseñanza que, además,

funcionen como plataformas de cambio, capaces de traducir la Educación Media Superior en oportunidades reales de bienestar, participación y desarrollo sostenible.

2.2.2 Acceso a servicios básicos como la educación

Sen (2000) sostiene que la carencia económica constituye una de las principales limitaciones para el ejercicio de libertades fundamentales, entre ellas, el acceso a la educación. En su concepción del desarrollo, no es suficiente que un país evidencie crecimiento en sus indicadores macroeconómicos si este avance no se refleja en mejoras sustanciales de los servicios esenciales para la población. Además, enfatiza que el verdadero progreso debe centrarse en ampliar las capacidades individuales y eliminar las barreras estructurales que impiden el acceso efectivo a derechos fundamentales, como la educación. Desde esta perspectiva, garantizar servicios básicos con calidad representa una condición indispensable tanto para el bienestar humano como para una transformación social y económica sostenible.

La interdependencia entre las condiciones económicas y las restricciones en el acceso educativo ha sido ampliamente documentada. El enfoque de Sen permite analizar esta problemática desde una óptica que articula la equidad con los objetivos del desarrollo sustentable. Su planteamiento resalta que las desigualdades educativas tienden a perpetuar ciclos de exclusión social, lo cual dificulta que ciertos sectores ejerzan plenamente su derecho a la autodeterminación y a una mejora tangible en su calidad de vida.

En este contexto, los CEBES representan un esfuerzo institucional orientado a disminuir las brechas que históricamente han restringido el desarrollo de poblaciones con limitado acceso a opciones formativas. Estos espacios no solo funcionan como entornos de aprendizaje; también, operan como mecanismos estratégicos para garantizar que todos los jóvenes, independientemente de su situación económica o ubicación geográfica, puedan acceder a la Educación Media Superior.

En este análisis, la creación de los CEBES puede interpretarse como una política pública dirigida a mitigar las privaciones materiales que han dificultado el acceso equitativo al sistema educativo. Su instalación en diversas comunidades, reduce la necesidad de desplazamientos prolongados y costosos, lo que representa un factor crítico en la prevención del abandono escolar, particularmente entre estudiantes de bajos recursos. Al acercar la oferta educativa a los lugares de origen, estos centros ayudan a eliminar una de las barreras más persistentes que afectan el derecho a la formación académica en condiciones de igualdad.

Es importante considerar que el acceso a la educación, por sí solo, no garantiza el desarrollo si no se acompaña de estrategias que favorezcan la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, así como su transición exitosa hacia niveles superiores, el ámbito laboral o el entorno académico. En función de ello, resulta fundamental analizar en qué medida los CEBES logran ofrecer una formación integral que prepare a las y los jóvenes para enfrentar los desafíos del siglo XXI y, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de sus comunidades.

2.2.3 Desigualdad económica y exclusión

El desarrollo no puede considerarse efectivo si no se enfrenta de manera integral la desigualdad económica y los mecanismos que perpetúan la exclusión de amplios sectores de la sociedad. Desde la perspectiva de Sen (2000), el aumento de la riqueza nacional no garantiza por sí mismo una mejora en la calidad de vida de la población, particularmente cuando los beneficios del crecimiento económico no se distribuyen de forma equitativa. Asimismo, el autor sostiene que el verdadero desarrollo exige la eliminación de barreras estructurales que perpetúan la pobreza y restringen el acceso a derechos fundamentales, entre ellos, la educación y el empleo digno. Para lograrlo, las políticas públicas deben vincular la expansión económica con estrategias orientadas a fomentar la equidad y reducir las disparidades en la distribución de los recursos.

En este marco, la desigualdad económica y la exclusión social deben analizarse como fenómenos interrelacionados que se refuerzan mutuamente. Cuando ciertos grupos no tienen acceso a una educación de calidad, sus posibilidades de incorporarse con éxito al sistema económico disminuyen, lo que reproduce ciclos persistentes de pobreza y marginación. Sen (2000) subraya que el acceso equitativo a la educación es un instrumento clave para acortar estas brechas, ya que permite desarrollar capacidades individuales y ampliar las oportunidades de integración en la vida social y productiva de las comunidades.

El modelo de acceso gratuito que ofrecen los CEBES elimina una de las principales barreras para los jóvenes en situación de vulnerabilidad: la carencia de recursos económicos para continuar con su formación. De este modo, los CEBES

representan una política pública orientada a garantizar alternativas educativas para quienes enfrentan mayores limitaciones, para contribuir también a una distribución más equitativa de los recursos educativos en las distintas regiones del estado. Su existencia demuestra que la educación puede convertirse en una herramienta eficaz para combatir la exclusión social y económica, siempre que se implementen estrategias que aseguren tanto su accesibilidad como su pertinencia.

Si bien, los CEBES brindan educación gratuita, resulta indispensable examinar si las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza favorecen efectivamente el fortalecimiento de competencias que permitan a los estudiantes acceder a mejores oportunidades.

2.2.4 Participación pública y política

La participación política y el ejercicio de las libertades civiles forman parte esencial del desarrollo, ya que además de constituir derechos fundamentales, permiten activar procesos colectivos que fortalecen la equidad, la sostenibilidad y la transformación democrática de las sociedades (Sen, 2000). La capacidad de los individuos para intervenir en los procesos de toma de decisiones y en el diálogo público se convierte en un factor decisivo para el progreso, pues asegura que las políticas implementadas respondan a las necesidades reales de la población.

En este sentido, las sociedades que restringen estas libertades limitan considerablemente su potencial para avanzar hacia modelos de desarrollo inclusivo. Sen (2000) señala que una de las privaciones más graves en muchas sociedades es la falta

de espacios efectivos para la participación pública, lo que genera profundas brechas en la representación y refuerza sistemas que benefician únicamente a ciertos sectores. Para contrarrestar esta tendencia, resulta indispensable establecer mecanismos que favorezcan la intervención de todos los grupos sociales en los procesos políticos y comunitarios, para garantizar que sus voces sean escuchadas y sus demandas consideradas.

El análisis propuesto por Sen resulta especialmente útil para comprender el papel que desempeñan los CEBES, los cuales no se reducen a brindar formación académica, ya que también fomentan la participación ciudadana de sus estudiantes mediante procesos que fortalecen su autonomía, su conciencia crítica y su involucramiento en la vida comunitaria. Su creación responde a la necesidad de consolidar un modelo educativo que prepare a las juventudes tanto en competencias técnicas como en habilidades para asumir un rol activo en sus comunidades. En consecuencia, la propuesta educativa de estos centros incorpora valores orientados a la corresponsabilidad, el liderazgo y el compromiso social, para ampliar así su impacto más allá del ámbito escolar.

Un componente clave de la vinculación entre educación y participación política es la posibilidad de fortalecer el desarrollo local a través de iniciativas comunitarias. La integración de proyectos que involucren a las y los estudiantes en actividades cívicas dentro del entorno escolar, permite generar una conexión concreta entre su formación académica y la transformación de su contexto inmediato. Este enfoque coincide con la visión de Sen, al ampliar la capacidad de los jóvenes para intervenir en procesos que

afectan directamente su realidad, al tiempo que se refuerza su sentido de pertenencia y su compromiso con el bienestar colectivo.

Cuando la educación se articula con la participación comunitaria, adquiere el potencial de convertirse en un motor para la construcción de sociedades más democráticas y resilientes. En esta línea, los CEBES constituyen un modelo que busca integrar ambos componentes, al promover que los jóvenes dejen de ser receptores pasivos de información para asumir un rol activo en la transformación de su entorno.

Conviene analizar qué estrategias podrían implementarse para potenciar el impacto de estos centros en la promoción de la participación política y social. Si bien, su existencia representa un avance notable en materia de equidad educativa, su verdadero alcance se encuentra en la posibilidad de formar ciudadanos conscientes, comprometidos y capaces de incidir en la mejora de sus comunidades.

2.2.5 Discriminación y segregación social

Para Sen (2000), cualquier estrategia de desarrollo que aspire a ser efectiva debe partir de la eliminación de las barreras que perpetúan la exclusión y la desigualdad estructural, ya que una sociedad que discrimina o segrega a ciertos grupos compromete las libertades individuales y reduce sus posibilidades reales de crecimiento, al desaprovechar el talento y la capacidad de una parte significativa de su población. De igual forma, expresa que la discriminación en cualquiera de sus formas representa una privación de libertad que restringe la posibilidad de que las personas ejerzan plenamente sus derechos. La segregación, ya sea en términos educativos, laborales o de

participación, perpetúa desigualdades y limita la capacidad de las comunidades para fortalecerse colectivamente.

En consonancia con este planteamiento, los CEBES han adoptado un modelo de acceso sin cuotas que busca eliminar las barreras económicas que han limitado el ingreso y la permanencia de jóvenes provenientes de sectores en situación de vulnerabilidad. Esta medida se alinea con la propuesta de Sen, sobre la necesidad de garantizar que el acceso a los derechos fundamentales no esté condicionado por el origen socioeconómico de las personas. No basta con ofrecer educación gratuita; es indispensable consolidar un sistema que responda a la diversidad del estado y promueva la equidad en todas sus dimensiones.

Al brindar espacios de formación accesibles para quienes, en otros contextos, habrían enfrentado obstáculos estructurales, los CEBES amplían la cobertura educativa y contribuyen de forma activa al fortalecimiento de la inclusión social. Su existencia demuestra que la educación cumple una función que va más allá de la simple instrucción, al convertirse en una herramienta de transformación social que contribuye a disminuir las desigualdades y a construir sociedades más justas.

La segregación social no se limita únicamente a las barreras de acceso, pues también se refleja en las desigualdades vinculadas con la calidad de la formación que reciben las y los estudiantes. Frente a esta realidad, es indispensable que los CEBES ofrezcan una educación que, además de permitir el ingreso, acompañe de manera efectiva las trayectorias escolares y habilite oportunidades concretas para la inserción laboral o la continuidad en el nivel superior. Cuando la formación ofrecida no se traduce en alternativas concretas de desarrollo personal y profesional, la capacidad de estos

centros para incidir en la reducción de la discriminación y la exclusión se ve significativamente limitada.

2.2.6 La perspectiva de desarrollo de Amartya Sen y su relación con la educación

Para Amartya Sen (2000), el acceso a una formación de calidad no se limita a proporcionar herramientas técnicas útiles para la inserción en el mercado laboral; también fortalece la autonomía individual, al permitir que las personas tomen decisiones informadas, y ejerzan mayor control sobre su desarrollo personal y colectivo. En línea con esta postura, London y Formichella (2006) sostienen que la educación constituye un pilar fundamental del desarrollo, ya que impulsa el crecimiento económico y, al mismo tiempo, amplía las capacidades humanas necesarias para alcanzar el bienestar social. Esta combinación genera un efecto multiplicador que trasciende la mera adquisición de conocimientos académicos. Además, los autores afirman que la formación educativa incide en la estabilidad económica de los individuos, incrementa sus oportunidades laborales, contribuye a la reducción de brechas salariales y promueve la equidad de género, esto mediante el empoderamiento de las mujeres y su participación activa en los ámbitos económico y político.

Más allá de su función instrumental, la educación también puede desempeñar un papel decisivo como catalizador de cohesión social, respeto por la diversidad y estabilidad política. Las sociedades que priorizan la inversión educativa, según Sen, tienden a ser más resilientes y democráticas, en tanto que el conocimiento fomenta el

entendimiento mutuo y facilita el diálogo entre sectores sociales diversos (London y Formichella, 2006).

Desde la perspectiva del enfoque de capacidades, el modelo propuesto por Sen encuentra resonancia en el papel que desempeñan los CEBES. La propuesta educativa de estos centros combina la preparación para el empleo con una formación cívica orientada a ejercer derechos y asumir responsabilidades en la vida pública. A través del aprendizaje que reciben, las y los jóvenes amplían su capacidad de elección y fortalecen su autonomía al tomar decisiones que impactan de manera positiva en su trayectoria futura. Asimismo, la educación constituye un elemento clave para lograr la participación plena de las mujeres en la economía y en los espacios políticos.

En este sentido, los CEBES pueden desempeñar una función estratégica al garantizar que las juventudes accedan a las mismas oportunidades educativas, que favorecen con ello a reducir desigualdades estructurales que han limitado históricamente el desarrollo económico y social de las mujeres. Este impacto se expresa de forma tangible en la vida de las y los estudiantes, al incidir en la transformación de normas sociales que han perpetuado la desigualdad de género en la región.

Según Sen (2000), una sociedad que impulsa la formación académica favorece tanto el desarrollo de capacidades técnicas como la consolidación de valores que fortalecen el diálogo, la convivencia pacífica y los procesos de construcción colectiva. En este marco, los CEBES pueden contribuir activamente a la consolidación de comunidades más cohesionadas, donde las juventudes se conviertan en agentes de transformación, y la educación funcione como un mecanismo para prevenir conflictos y fortalecer la participación ciudadana.

Desde la perspectiva del enfoque de capacidades, el desarrollo debe medirse en función de las oportunidades reales que tienen las personas para decidir sobre su propio destino. En este sentido, la educación adquiere un papel central como herramienta que permite ejercer la libertad de manera plena. Los CEBES constituyen un esfuerzo por garantizar que el derecho a la educación sea accesible para toda la población, aunque su consolidación como espacios de transformación dependerá de su capacidad para adaptarse a los desafíos sociales, económicos y culturales que enfrentan sus comunidades. Solo mediante un enfoque educativo integral —que contemple tanto la formación académica como el desarrollo de habilidades cívicas—, estos centros podrán cumplir su propósito de ampliar las libertades individuales y colectivas en Tlaxcala.

En síntesis, la perspectiva de Sen revaloriza la educación como un medio para expandir las libertades reales de las personas y favorecer su participación activa en la vida social. Este enfoque sitúa al individuo en el centro del proceso de desarrollo, al reconocer la urgencia de eliminar las barreras estructurales que restringen su autonomía. Sin embargo, para que esas libertades se traduzcan en transformaciones sostenibles, es indispensable considerar el papel que desempeñan los territorios, las redes sociales y los actores locales en la generación de nuevas oportunidades. Esta dimensión colectiva adquiere mayor protagonismo en el marco del desarrollo endógeno, que desplaza el foco desde la libertad individual hacia la capacidad organizativa de las comunidades.

2.3 Teoría del desarrollo endógeno de Antonio Vázquez Barquero

A diferencia del planteamiento centrado en las libertades individuales formulado por Amartya Sen, la teoría del desarrollo endógeno elaborada por Antonio Vázquez Barquero subraya la centralidad del territorio como unidad fundamental del desarrollo. En lugar de enfocarse en la expansión de capacidades individuales, esta perspectiva resalta la relevancia de las dinámicas sociales, institucionales y productivas que se configuran localmente. Así, mientras Sen propone una visión orientada al sujeto y a su derecho a decidir, Barquero sostiene que el verdadero desarrollo se produce cuando los actores locales, organizados en torno a sus propios recursos y estructuras, construyen proyectos colectivos capaces de generar cohesión social, resiliencia territorial y bienestar compartido.

A partir de los inicios de la década de los años ochenta, emerge un enfoque conocido como desarrollo endógeno, el cual plantea una visión del desarrollo como un proceso territorial en lugar de funcional. Este enfoque se basa metodológicamente en el análisis de casos y sostiene que las políticas de desarrollo son más efectivas cuando son llevadas a cabo por los propios actores locales. (Vázquez, 2005, p. 25)

Esta perspectiva enfatiza la necesidad de considerar las particularidades de cada territorio y de involucrar activamente a las comunidades en la definición y ejecución de políticas y estrategias de desarrollo.

De esta manera, se busca potenciar el capital humano, social y económico presente en cada localidad, para fomentar la colaboración entre los diferentes actores y la utilización sostenible de los recursos locales. El enfoque del desarrollo endógeno destaca la relevancia de fortalecer las capacidades locales para que sean capaces de adaptarse a los cambios y desafíos del entorno global, para impulsar así un crecimiento más equitativo y sostenible en el largo plazo. (Vázquez, 2005, p. 4)

Desde esta óptica, el desarrollo debe entenderse como una dinámica contextualizada, estructurada en función de las características particulares de cada territorio, en contraposición a una visión uniforme y generalizada. Este modelo resalta la importancia de la identidad cultural, el conocimiento situado de los actores locales y la sostenibilidad de los recursos como pilares fundamentales para alcanzar un crecimiento duradero. Para ello, resulta imprescindible que las comunidades construyan sus propias estrategias de desarrollo, para evitar la imposición de esquemas externos que con frecuencia ignoran sus condiciones reales y sus necesidades específicas.

Uno de los principales aportes del enfoque de desarrollo endógeno radica en su carácter integral, al concebir el desarrollo como un proceso que abarca tanto las dimensiones económicas como la construcción de estructuras sociales más equitativas. La autonomía y la participación comunitaria son componentes fundamentales de esta metodología, al permitir que las iniciativas de desarrollo sean diseñadas y ejecutadas por quienes conocen de primera mano las necesidades y potencialidades de su entorno.

Este planteamiento guarda una relación directa con la experiencia de los CEBES, surgidos como una respuesta concreta a las demandas locales en torno a la Educación Media Superior. Su creación no obedece a un modelo diseñado desde instancias externas, ya que responde a la necesidad de ampliar la cobertura educativa en comunidades donde el acceso a la formación académica ha estado históricamente restringido. En este marco, los CEBES se alinean con la lógica del desarrollo endógeno, al priorizar la capacitación de las juventudes en su propio territorio, y promover una educación articulada con las dinámicas sociales y productivas de cada región.

Un componente relevante dentro de esta perspectiva es el equilibrio entre cultura local y globalización. Las sociedades que logran armonizar sus tradiciones con una mentalidad orientada al cambio pueden prosperar en un entorno interconectado. La cohesión social y el compromiso con el desarrollo territorial surgen; en este sentido, cuando se articulan la identidad local y una visión de futuro. Los factores culturales e institucionales juegan un papel clave en la incubación de procesos de progreso sostenible desde lo local, que transmita una visión humanista en la que lo económico se entrelaza con lo social y lo cultural (Vázquez, 2007).

En esta lógica, los CEBES pueden asumir un rol estratégico si logran integrar en sus planes de estudio contenidos que respondan a los estándares globales; al mismo tiempo, valoren los saberes comunitarios como parte esencial del proceso formativo. Esta articulación permitiría a los estudiantes desarrollar competencias técnicas junto con una identidad cultural sólida, que les motive a participar activamente en el desarrollo de sus comunidades. “De esta manera, la teoría del desarrollo endógeno promueve un

enfoque más integral y participativo, donde se reconoce el potencial de las comunidades locales para impulsar su propio desarrollo económico y social” (Vázquez, 2005, p. 7).

Considera las iniciativas de desarrollo que se enfocan en la evaluación del potencial endógeno de una localidad determinada para promover el surgimiento y desarrollo de actividades económicas en general. Dicho análisis se basa en la exploración de los recursos naturales, humanos y tecnológicos presentes en el área, y considerar así un enfoque endógeno para fomentar el crecimiento económico y la prosperidad de la comunidad local. Las iniciativas de desarrollo endógeno muestran una mayor consideración por las particularidades internas de cada localidad. (Vázquez, 1993, p. 332)

Este enfoque convierte a dichas estrategias en modelos más versátiles y, en cierto sentido, mejor preparados para alcanzar resultados positivos, especialmente cuando se les compara con las propuestas de desarrollo exógeno aplicadas en el pasado. El objetivo principal es aprovechar los recursos y capacidades propias de cada comunidad para impulsar un crecimiento económico más sostenible, adaptado a las condiciones locales, y que genere beneficios tangibles para el conjunto de la población.

La globalización es un proceso en constante cambio que afecta de manera diversa al desarrollo de diferentes territorios. Para enfrentar los desafíos que surgen, es necesario transformar las estrategias del desarrollo endógeno. En regiones y localidades innovadoras, las políticas de desarrollo de abajo hacia arriba siguen siendo efectivas para la recuperación económica. Esto implica fortalecer los emprendimientos locales y diversificar la actividad productiva en

respuesta a las demandas locales y globales. Para lograrlo, las iniciativas abordan los retos del desarrollo sostenible para empoderar a los actores locales, e involucrar a las empresas locales y coordinar a los actores con competencia en el territorio. De esta manera, la resiliencia del territorio y las iniciativas locales facilitan la interacción de las fuerzas del desarrollo, lo que contribuye a la recuperación y al progreso económico y social. (Vázquez, 2018, p. 217)

2.3.1 Crecimiento económico y social

El desarrollo endógeno plantea una perspectiva en la que el crecimiento económico y el bienestar social se encuentran estrechamente vinculados, ya que ambos se influyen mutuamente. Vázquez (2005) sostiene que el progreso de una sociedad no puede concebirse como un fenómeno ajeno a su contexto territorial y social, pues debe sustentarse en el fortalecimiento de los recursos internos y en la participación activa de las comunidades locales. Desde esta mirada, se enfatiza la importancia de promover un modelo de desarrollo económico sostenible, que aproveche las capacidades existentes en cada región y disminuya la dependencia de factores externos.

El desarrollo no es un proceso importado; se construye a partir del esfuerzo y la dedicación económica y social de las comunidades locales. Para abordar la erradicación de la pobreza y fomentar la creación de empleo, se postula que la estrategia más eficiente sería establecer un modelo de desarrollo autónomo, capaz de movilizar el potencial de crecimiento presente en el territorio. (Vázquez, 2007, p. 188)

A diferencia de los enfoques tradicionales, que priorizan la inversión foránea o el crecimiento a gran escala sin considerar las particularidades de cada lugar, el desarrollo endógeno se orienta hacia la generación de soluciones específicas que respondan a las necesidades y potencialidades de cada comunidad. Esta lógica plantea la necesidad de fortalecer la autonomía económica y fomentar la participación social, con el propósito de evitar que los beneficios del crecimiento queden restringidos a sectores privilegiados, y asegurar que se distribuyan de manera equitativa para mejorar la calidad de vida de toda la población.

Vázquez (2007) subraya que este enfoque impulsa el empoderamiento de los actores locales mediante el aprovechamiento eficiente de los recursos disponibles, lo cual contribuye a un proceso de progreso equilibrado y sostenido a lo largo del tiempo.

El enfoque del desarrollo endógeno es una perspectiva que facilita el análisis de cómo las instituciones fomentan la interacción de las fuerzas que impulsan el crecimiento económico y social. En esta interpretación, se examina cómo las estructuras locales y las prácticas institucionales juegan un papel crucial en el proceso de desarrollo, al crear un entorno propicio para la colaboración, la innovación y la creación de oportunidades. (Vázquez, 2018, p. 212)

Este enfoque reconoce la importancia de los factores internos en el impulso del progreso, en contraste con visiones tradicionales que privilegian elementos externos. La atención centrada en las instituciones locales y su capacidad para estimular el dinamismo económico y social proporciona una base sólida para comprender y promover un desarrollo sostenible y autónomo en distintos contextos territoriales.

En el contexto de esta investigación, la teoría del desarrollo endógeno destaca el papel central de la educación en el fortalecimiento del capital humano y en la generación de oportunidades económicas. La inversión en la formación de la población contribuye tanto al aumento de la competitividad de las comunidades en el mercado como al impulso de la innovación y la promoción de una mayor diversificación productiva. Una educación de calidad permite reducir desigualdades estructurales al dotar a las personas de habilidades y conocimientos necesarios para una integración más efectiva en la economía y en la vida social.

Vázquez (2005) argumenta que un sistema educativo robusto produce efectos que van más allá del plano individual, al facilitar la atracción de inversiones y fortalecer sectores estratégicos dentro de una región.

En el contexto actual de cambios económicos, organizativos, tecnológicos, políticos e institucionales, es importante adoptar una perspectiva que abarque tanto la dinámica económica como social, lo que nos permitirá comprender las respuestas de los actores económicos y, de esta manera, identificar los mecanismos que impulsan el desarrollo económico. Gracias a investigaciones teóricas y análisis de experiencias de reestructuración productiva y desarrollo urbano y regional, ha surgido el concepto del desarrollo endógeno como una valiosa herramienta tanto para el análisis como para la toma de decisiones con miras a la acción. (Vázquez, 2002, p. 8)

La interconexión entre el desarrollo económico y social permite desmontar la noción de que el crecimiento financiero puede producirse al margen del bienestar colectivo. El

enfoque endógeno enfatiza la necesidad de diseñar estrategias que integren tanto la expansión de la actividad productiva como la construcción de condiciones propicias para la equidad, la participación y la inclusión. La participación activa de la comunidad en la planificación y ejecución de proyectos resulta fundamental, pues además de permitir la atención de problemáticas inmediatas, contribuye al fortalecimiento del tejido social y a la construcción de una identidad colectiva orientada al desarrollo sostenible.

El avance de una sociedad se presenta como un proceso de cambios y transformaciones internas, impulsado por la creatividad y la capacidad emprendedora presentes en el territorio. Se argumenta que los procesos de desarrollo no pueden ser completamente explicados solo por factores externos al propio desarrollo. Estos procesos suelen originarse de manera endógena, al aprovechar las capacidades del territorio mediante mecanismos y fuerzas que caracterizan el proceso de acumulación de capital, que permiten fomentar así el progreso económico y social. (Vázquez, 2007, p. 203)

En este marco, los CEBES contribuyen a la formación del capital humano y, al mismo tiempo, promueven la participación local en el diseño de estrategias de crecimiento que respondan a las dinámicas y necesidades propias de cada comunidad. Su presencia puede ser vista como un eslabón que conecta el ámbito educativo con los sectores social y productivo, para favorecer sinergias que potencien las capacidades del territorio.

No obstante, resulta imprescindible reflexionar sobre los retos que enfrenta la implementación del desarrollo endógeno en contextos marcados por limitaciones estructurales significativas. Si bien, este modelo apuesta por la autosuficiencia y la

movilización de recursos locales, muchos territorios carecen de infraestructura básica, redes institucionales sólidas o acceso suficiente a financiamiento y conocimiento técnico. Estas carencias pueden obstaculizar el surgimiento de proyectos sostenibles en el largo plazo. En consecuencia, los CEBES están llamados a desempeñar un papel estratégico como catalizadores de articulación entre actores diversos, lo cual facilita el diálogo intersectorial y la creación de iniciativas que refuercen el desarrollo económico y social desde una base territorial.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, el enfoque del desarrollo endógeno subraya la necesidad de consolidar instituciones locales sólidas y de generar entornos que favorezcan tanto la inversión como la innovación a partir de los recursos y capacidades del territorio. Esto implica que el crecimiento económico no puede entenderse de forma aislada, ya que debe articularse con estrategias orientadas a impulsar la participación ciudadana y garantizar una distribución equitativa de los beneficios generados. Bajo este modelo, el desarrollo se concibe como un proceso colectivo en el que el estado, la sociedad y los actores locales colaboran activamente para construir escenarios de bienestar compartido.

Los CEBES representan una expresión concreta de políticas orientadas a la equidad, al promover la educación como un derecho accesible que contribuye a cerrar las brechas históricas en el acceso a la formación media superior. Su función va más allá de la simple transmisión de conocimientos académicos, ya que también impulsa la creación de oportunidades reales para la inserción en los ámbitos económico y social. Al ofrecer una base formativa que habilita a los jóvenes para incorporarse de manera estructurada al mundo laboral y productivo, los CEBES se articulan con los principios del

desarrollo endógeno, al impulsar procesos educativos que responden a las particularidades de cada comunidad y fortalecen el capital humano necesario para un crecimiento sostenible e inclusivo.

2.3.2 Capital humano

En el marco del desarrollo endógeno, el capital humano se concibe como uno de los pilares fundamentales para impulsar procesos de crecimiento sostenido, dado que integra el conjunto de conocimientos, habilidades y competencias que poseen los individuos y que repercuten directamente en la productividad, la innovación y la transformación social. Vázquez (2007) sostiene que las inversiones orientadas al fortalecimiento del capital humano tienden a generar retornos crecientes, en la medida en que las personas acceden a una formación más robusta que les permite asumir funciones de mayor complejidad y aportar valor agregado en los sistemas productivos.

Esta visión implica que el aprendizaje continuo y la capacitación deben considerarse estrategias prioritarias dentro de los proyectos de desarrollo territorial, ya que permiten construir una fuerza laboral más preparada para responder a los desafíos económicos contemporáneos. En este sentido, el marco normativo económico también ejerce una influencia decisiva sobre la calidad del capital humano, al moldear las condiciones laborales, los niveles salariales y las dinámicas sociales en las que se desenvuelven los trabajadores. A través de su impacto en las estructuras educativas, culturales y éticas, dicho marco contribuye a formar perfiles profesionales capaces de integrarse de manera efectiva al sistema productivo, que promueva la formación técnica,

la capacidad para el trabajo colaborativo y una participación activa en los procesos organizativos (Vázquez, 2018).

Asimismo, una población con niveles educativos más elevados tiende a experimentar mejoras sustanciales en su calidad de vida, ya que la formación impulsa la generación de empleo, facilita el emprendimiento y fortalece la economía local. Tal como lo afirma Vázquez (2002), mantener un crecimiento económico sostenido en el largo plazo depende de las inversiones en bienes de capital, incluido el capital humano, las cuales tienen el potencial de generar beneficios acumulativos mediante la difusión de innovaciones, el aprendizaje entre empresas y la generación de economías externas.

De este modo, el capital humano no se reduce únicamente a una variable vinculada con la eficiencia del mercado laboral, ya que también cumple una función clave como motor de transformación estructural dentro de las comunidades. Las personas con mayores niveles de formación están en condiciones de generar iniciativas productivas propias, dinamizar las economías locales desde el interior y promover procesos sostenidos de cambio social. Esta retroalimentación positiva entre aprendizaje, innovación y desarrollo territorial ha sido ampliamente destacada por Vázquez (2005), quien señala que la acumulación de conocimientos permite consolidar ecosistemas locales más resilientes y sostenibles en el tiempo.

La consolidación del capital humano como motor del desarrollo requiere una inversión continua en procesos educativos, capacitaciones técnicas, adquisición de tecnologías avanzadas y fomento de la investigación aplicada. Según Vázquez (2005), estas acciones generan un impacto innovador que trasciende el ámbito individual, que provoca un efecto de retroalimentación positiva en el entorno. El aprendizaje acumulado

y la generación de nuevo conocimiento se traducen en mejoras progresivas, dando lugar a procesos de innovación que benefician al conjunto de la comunidad local.

En esta lógica, la política de desarrollo local asume como propósito central la promoción del capital humano, entendido como un recurso con potencial económico, pero también como un actor estratégico en la construcción de modelos de desarrollo sostenibles. Para Vázquez (2009), integrar la formación en las estrategias territoriales permite mejorar de manera significativa la calidad de los recursos humanos, lo que incide en el incremento de la productividad, en el fortalecimiento de la competitividad regional y en la configuración de un modelo cultural que sustente el desarrollo a largo plazo.

La relación entre el capital humano y el crecimiento económico evidencia la necesidad de avanzar más allá de las inversiones físicas tradicionales. Si bien, resulta indispensable construir espacios educativos adecuados y dotar a las instituciones de recursos materiales, el verdadero impacto del desarrollo radica en la capacidad de generar saberes que permitan a las personas adaptarse a un entorno productivo en constante transformación. Esta perspectiva endógena insiste en combinar la infraestructura con estrategias educativas que potencien la resiliencia, la creatividad y la participación activa de los sujetos en la vida económica de sus territorios.

Vázquez (2009) también subraya que la calidad del capital humano es un factor determinante para enfrentar los cambios tecnológicos y reorganizar las estructuras productivas en función de nuevos desafíos globales. En consecuencia, la constante actualización de los programas formativos, así como la adopción de metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, resultan imprescindibles para

asegurar que los conocimientos impartidos respondan a las exigencias actuales del mercado laboral y a las dinámicas de desarrollo local.

No basta con garantizar el acceso a una educación de calidad si no se establecen mecanismos efectivos que faciliten la inserción laboral de los egresados. Para que la formación impartida en los CEBES tenga un impacto real en el desarrollo económico y social de las comunidades, es indispensable que estos centros establezcan vínculos estratégicos con el sector productivo. La creación de alianzas con empresas, instituciones y organismos locales puede traducirse en la implementación de programas de prácticas profesionales, esquemas de formación dual y proyectos de emprendimiento que acompañen la transición de los estudiantes hacia el mundo laboral, y evitar que sus trayectorias se vean truncadas por la falta de oportunidades.

Una población con mayores niveles de educación y competencias específicas incrementa su productividad individual y, al mismo tiempo, contribuye al fortalecimiento del tejido social mediante un compromiso activo con el desarrollo de su entorno. En esta línea, Vázquez (2018) sostiene que la educación mejora la empleabilidad, pero además aporta a la generación de valores compartidos y al fortalecimiento de una identidad colectiva. Esta identidad, al estar anclada en principios de cooperación, cohesión y responsabilidad social, se convierte en un elemento clave para el impulso de estrategias de desarrollo que emanen desde lo local y respondan a los desafíos contemporáneos.

2.3.3 Participación ciudadana

La participación ciudadana constituye un eje estratégico dentro de la teoría del desarrollo endógeno, al promover una visión del territorio en la que los actores locales dejan de ser únicamente receptores de políticas públicas y se convierten en protagonistas activos en la construcción colectiva de su propio desarrollo. Esta perspectiva reconoce que el progreso de una sociedad es impulsado por la acción coordinada de individuos organizados, cuyas creencias culturales y experiencias se convierten en motor de transformación e innovación. Según Vázquez (2005), las nuevas soluciones que surgen desde la base social generan transformaciones profundas en las formas de colaboración, lo que conlleva la creación de instituciones renovadas capaces de responder a los desafíos emergentes y a las oportunidades propias de cada contexto territorial.

La interacción constante entre los distintos actores locales fortalece el tejido social y, al mismo tiempo, permite construir estrategias de desarrollo más pertinentes, al estar basadas en un conocimiento profundo de las necesidades, los recursos y las aspiraciones de la comunidad. Este proceso de apropiación del desarrollo permite transitar de modelos jerárquicos y centralizados hacia esquemas participativos y democráticos, donde las decisiones son compartidas y transparentes. Así, el desarrollo deja de ser una imposición externa para convertirse en una construcción colectiva y contextualizada.

Vázquez (2007) subraya que el surgimiento de mecanismos como los presupuestos participativos refleja la creciente demanda de mayor injerencia por parte de la ciudadanía en la gestión pública. Estos instrumentos permiten que las comunidades

definan prioridades, asignen recursos y supervisen directamente los proyectos que afectan su entorno inmediato. De esta manera, se consolida una democracia participativa que trasciende el ejercicio electoral y se extiende a todas las fases del proceso de desarrollo: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Este enfoque propicia una gestión más equitativa de los recursos públicos, evita la concentración de poder, y refuerza la legitimidad institucional al fomentar la corresponsabilidad y la transparencia.

En este marco, los CEBES pueden desempeñar un papel decisivo como espacios de formación ciudadana y de articulación social. Al incorporar prácticas pedagógicas que promuevan la deliberación, el trabajo colaborativo y el análisis crítico del entorno, estos centros educativos tienen la capacidad de formar a jóvenes con competencias tanto técnicas como cívicas y sociales. De esta manera, se fortalece la participación comunitaria desde edades tempranas, lo cual puede generar una base sólida para la construcción de un desarrollo endógeno auténticamente democrático y sostenible. La descentralización se plantea como una estrategia que redistribuye el poder y contribuye a consolidar una democracia más inclusiva y eficiente.

En las últimas décadas, ha surgido un debate acerca de la descentralización y la transferencia de responsabilidades a nivel regional y municipal, lo que ha ocasionado una significativa transformación en el sistema institucional al fortalecer los niveles de gobierno local y regional dentro de los países. Esta reducción de jerarquías internas ha facilitado una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones, así como la creación de acuerdos entre organizaciones públicas de distintos niveles y una mayor cooperación entre actores tanto del sector público como privado. (Vázquez, 2018, p. 204)

Desde esta perspectiva, la relación entre participación ciudadana y educación resulta esencial para garantizar procesos de transformación sostenibles. Sarramona y Rodríguez (2010) destacan que el involucramiento comunitario en la toma de decisiones educativas contribuye a mejorar tanto la infraestructura como los programas formativos, para asegurar que respondan a las expectativas locales. Este enfoque entiende la enseñanza como un bien común que debe ser gestionado colectivamente, para evitar su monopolización por parte del estado o de actores privados, lo cual permite construir políticas educativas más justas e incluyentes.

La participación ciudadana no puede limitarse a la simple consulta de opiniones; debe expresarse a través de acciones concretas que reflejen la corresponsabilidad de la comunidad en la gestión del sistema educativo. La implicación activa en la planificación y evaluación de los servicios fortalece la transparencia institucional, y fomenta una cultura de exigencia orientada a la pertinencia y mejora continua. Así, el ámbito educativo se presenta como un espacio donde confluyen valores identitarios, culturales y sociales que impactan directamente en el desarrollo colectivo.

En sus orígenes, los CEBES surgieron sin respaldo institucional formal, siendo las propias comunidades quienes impulsaron su creación mediante el aporte de recursos materiales y humanos. Este hecho demuestra que la enseñanza no debe entenderse únicamente como una obligación gubernamental, ya que también implica un compromiso colectivo en el que la sociedad civil asume un papel activo en la garantía del derecho a aprender. Reconocer esta participación implica valorar su capacidad para fortalecer la infraestructura, mejorar la gestión institucional y fomentar la construcción de ciudadanía.

Este involucramiento comunitario genera un profundo sentido de pertenencia que motiva a estudiantes y docentes a comprometerse con los procesos de transformación social. Los CEBES, en consecuencia, cumplen una función que trasciende lo estrictamente académico, al constituirse como espacios de articulación entre formación, comunidad y desarrollo regional.

La participación ciudadana es tanto un derecho como una responsabilidad fundamental en la construcción de sociedades más justas y democráticas. La educación, como eje del desarrollo, debe concebirse como un espacio de diálogo y construcción colectiva, donde la ciudadanía pueda incidir directamente en la definición de objetivos y estrategias formativas.

Para lograrlo, resulta indispensable una intervención activa y organizada de la comunidad, que permita consolidar un sistema educativo sensible a las necesidades locales y capaz de contribuir de manera efectiva al desarrollo regional y nacional.

2.3.4 Prácticas socioterritoriales

Las prácticas socioterritoriales representan un enfoque estratégico para el desarrollo, al permitir identificar necesidades, potencialidades y oportunidades específicas de cada región, con el propósito de generar beneficios tanto sociales como económicos. Vázquez (2007) sostiene que este modelo subraya la importancia de adaptar las estrategias de crecimiento a las particularidades locales, en lugar de recurrir a soluciones genéricas que frecuentemente no responden a las condiciones reales del entorno. A partir de un análisis detallado del contexto, se facilita la formulación de intervenciones que optimicen los

recursos disponibles y fomenten la integración de la comunidad en los procesos de transformación.

El desarrollo socioterritorial promueve la participación activa de la población en la toma de decisiones, para asegurar que las estrategias implementadas respondan a las aspiraciones y problemáticas reales de quienes habitan el espacio. La implicación directa de los actores locales fortalece el sentido de pertenencia, fomenta la corresponsabilidad y contribuye a la sostenibilidad de los proyectos mediante soluciones construidas con el respaldo de la comunidad. Vázquez (2007) destaca que, cuando las personas se involucran en la planificación y ejecución de iniciativas, se refuerza la cohesión social y se generan vínculos de confianza que facilitan la colaboración entre los distintos sectores.

Un componente esencial de las prácticas socioterritoriales radica en la capacidad de las comunidades para reconocer sus propias fortalezas y canalizarlas hacia el desarrollo local. Este enfoque impulsa tanto la identificación de problemáticas como la construcción de soluciones a partir de la interacción entre los recursos naturales, humanos y tecnológicos disponibles. Ortega (2007) subraya que esta visión integral permite superar la concepción del territorio como un simple espacio físico, al entenderlo como una realidad dinámica en la que se entrelazan relaciones sociales, económicas y culturales que configuran el proceso de desarrollo.

El modelo socioterritorial se aparta de la concepción tradicional del desarrollo centrada únicamente en indicadores macroeconómicos, al incorporar los factores sociales y comunitarios como componentes esenciales en la generación de bienestar. La implementación de estrategias arraigadas en el contexto local permite distribuir de forma

más equitativa los beneficios del crecimiento, y evitar que el desarrollo se concentre en sectores privilegiados y para promover una inclusión más amplia y duradera.

Ortega (2007) señala que los modelos educativos basados en la participación comunitaria elevan la calidad del aprendizaje y, al mismo tiempo, promueven valores como la cooperación y la solidaridad entre los estudiantes y sus familias. Este enfoque fortalece el capital social de las comunidades, al generar redes de apoyo que facilitan la puesta en marcha de proyectos en áreas complementarias, como el emprendimiento local, la protección ambiental o la preservación de la identidad cultural. De este modo, la educación, cuando se vincula de manera efectiva con el entorno, se convierte en una herramienta poderosa de transformación social, capaz de dotar a los individuos de conocimientos y habilidades directamente relacionados con su realidad territorial.

El desarrollo socioterritorial, concebido como un proceso integrador de dimensiones sociales, económicas y culturales, ofrece una vía para consolidar modelos educativos más equitativos, sostenibles y acordes con las necesidades del contexto. En este marco, los CEBES se configuran como un ejemplo concreto de cómo la educación puede transformarse en eje articulador del desarrollo comunitario, al fomentar la autonomía y el fortalecimiento de los vínculos sociales. Estas instituciones no se limitan a cumplir una función formativa, ya que también fortalecen la cohesión del tejido local al operar como espacios de convergencia entre saberes, prácticas y aspiraciones colectivas.

En síntesis, el enfoque del desarrollo endógeno permite comprender que el fortalecimiento de las capacidades locales, la implicación activa de los actores territoriales y la articulación entre educación y entorno son condiciones fundamentales

para alcanzar un desarrollo con sentido, sostenido en el tiempo y legítimo para quienes lo protagonizan. Esta visión territorial resignifica el papel de los centros educativos, como los CEBES, al situarlos como piezas clave dentro de procesos comunitarios más amplios. Sin embargo, para comprender por qué estas experiencias no logran consolidarse de manera homogénea en todos los contextos, es indispensable examinar cómo las desigualdades estructurales y simbólicas condicionan desde hace años tanto el acceso como la apropiación de los beneficios educativos. Esta problemática conduce al análisis sociológico de Pierre Bourdieu (1992), cuya obra permite explorar las dinámicas de reproducción social que persisten en el ámbito educativo y que, con frecuencia, perpetúan las brechas en lugar de superarlas.

2.4 Teoría de la estructura social de Pierre Bourdieu

Mientras que Vázquez resalta el potencial del territorio y los actores locales como motores del desarrollo, Bourdieu ofrece una mirada más crítica sobre los mecanismos sociales que dificultan o bloquean esa posibilidad de transformación. Desde su enfoque estructural, analiza cómo el sistema educativo puede convertirse en un espacio de reproducción de las desigualdades sociales, al legitimar ciertos capitales culturales y simbólicos que favorecen a determinados grupos.

Esta visión permite complementar las propuestas del desarrollo endógeno al revelar que, incluso en contextos donde se impulsan políticas territoriales inclusivas, persisten lógicas estructurales que condicionan el acceso equitativo al conocimiento y al reconocimiento institucional. Por ello, incorporar la perspectiva bourdieusiana permite un

análisis más profundo de los desafíos que enfrentan proyectos como los CEBES en su misión de generar justicia educativa y desarrollo social.

2.4.1 Concepto de estructura social

Desde la sociología crítica desarrollada por Bourdieu, la estructura social no se reduce a una clasificación entre clases basada en el poder adquisitivo; más bien, se refiere a la organización compleja de relaciones entre individuos dentro de un espacio social determinado por los recursos de los que disponen. Estos recursos —entre los que se encuentran el capital económico, el cultural, el social y el simbólico—, se distribuyen de forma desigual y determinan la posición relativa de cada agente dentro de ese espacio. A diferencia de las interpretaciones meramente cuantitativas que asocian la posición social con variables visibles como el ingreso o el nivel educativo, Bourdieu incorpora dimensiones simbólicas, culturales y relacionales que configuran las trayectorias posibles de los individuos, así como su percepción del mundo y de sí mismos.

En este marco, el espacio social se entiende como un campo multidimensional donde las diferencias se manifiestan tanto en los recursos materiales disponibles como en la capacidad de los actores para legitimarlos dentro de contextos específicos. Como lo afirma el propio autor: “El espacio social es un espacio multidimensional construido a partir de principios de diferenciación o de distribución incorporados por el volumen y la estructura del capital que poseen los agentes” (Bourdieu, 1998, p. 12).

Esta concepción permite comprender cómo las posiciones sociales tienden a reproducirse con el tiempo, a través de la internalización de disposiciones y prácticas

que refuerzan la pertenencia a determinados grupos. Así, las oportunidades de movilidad no dependen únicamente del esfuerzo individual, ya que están determinadas por un conjunto de condiciones objetivas y subjetivas que configuran el lugar que cada persona ocupa dentro del entramado social.

En el marco de la presente investigación, la visión estructural propuesta por Bourdieu adquiere particular relevancia, ya que permite analizar cómo los CEBES en Tlaxcala se insertan en una estructura social profundamente segmentada por desigualdades históricas y simbólicas. La creación y expansión de estos centros puede interpretarse como una estrategia orientada a intervenir en dicho entramado, al ampliar el acceso de sectores tradicionalmente marginados a un tipo específico de capital: el capital educativo. Este, en términos bourdieusianos, no se reduce únicamente a la adquisición de saberes escolares, pues abarca también el reconocimiento institucional que incide en la transformación de la posición social de quienes lo poseen, al conferirles legitimidad y abrir nuevas posibilidades de movilidad dentro del espacio social.

Desde una mirada interpretativa, esta conceptualización de la estructura social permite pensar que los CEBES no se limitan a ser espacios de transmisión de conocimientos; son, a la vez, escenarios donde se disputa el prestigio, el reconocimiento y las condiciones para una inserción más equitativa en la vida social. Sin embargo, estas instituciones no operan en un vacío: están sujetas a dinámicas de reproducción que, en muchos casos, perpetúan las mismas desigualdades que pretenden superar. Es decir, si bien representan una apertura en términos de acceso, su impacto se ve mediado por las condiciones estructurales que configuran y determinan las trayectorias de los

estudiantes, entre ellas su origen económico, su capital cultural heredado y las representaciones simbólicas asociadas a su pertenencia social.

Desde esta perspectiva, la estructura social no puede entenderse únicamente como un entorno externo que rodea a los individuos, pues actúa como una fuerza activa que delimita y orienta sus posibilidades de acción, percepción y aspiración. Esta interpretación resulta fundamental para analizar el impacto de la Educación Media Superior en territorios atravesados por profundas desigualdades, al requerir una mirada que contemple tanto lo que las instituciones educativas proporcionan como la capacidad de los sujetos para transformar esas ofertas en oportunidades significativas, en función de los recursos simbólicos y materiales disponibles según su ubicación dentro del espacio social.

2.4.2 Relevancia de la teoría de estructura social en el análisis de desigualdades sociales

La teoría de la estructura social desarrollada por Bourdieu proporciona un marco interpretativo sólido para analizar la forma en que se generan y perpetúan las desigualdades en las sociedades contemporáneas. A diferencia de los enfoques que explican las diferencias sociales exclusivamente en términos económicos, al autor incorpora una visión más compleja al considerar cómo se distribuyen y valoran distintos tipos de capital (económico, cultural, social y simbólico) dentro de un campo social determinado (Bourdieu, 1986). Cada individuo ocupa una posición específica dentro de ese espacio, y dicha ubicación condiciona sus oportunidades, márgenes de acción y

limitaciones, tanto en el plano material como en el acceso al reconocimiento, la legitimidad y la participación social.

Uno de los aportes fundamentales de esta teoría radica en mostrar cómo las desigualdades operan a través de mecanismos estructurales sutiles, pero profundamente efectivos. Desde esta perspectiva, las diferencias sociales no pueden atribuirse únicamente a decisiones individuales o a factores aislados como el ingreso económico; por el contrario, responden a una lógica de reproducción social que tiende a consolidar las posiciones previamente establecidas.

La posesión o carencia de capital cultural, por ejemplo, influye directamente en la trayectoria educativa de los sujetos, tanto en su desempeño académico como en la manera en que sus saberes son valorados dentro del campo escolar. Quienes han internalizado disposiciones, hábitos y códigos lingüísticos compatibles con los valores predominantes del sistema educativo suelen navegar con mayor soltura en ese entorno, mientras que quienes provienen de contextos con referentes culturales distintos enfrentan barreras persistentes que limitan su integración y reconocimiento (Bourdieu y Passeron, 1990).

En este sentido, la teoría bourdieusiana permite comprender que las desigualdades no pueden explicarse únicamente por una supuesta falta de esfuerzo individual, ya que son producto de estructuras sociales que asignan distintos niveles de legitimidad y posibilidades de éxito según el origen social. Esta mirada es especialmente útil para el análisis del sistema educativo, ya que revela cómo este puede funcionar como un espacio de reproducción de las jerarquías sociales, al validar saberes y prácticas que benefician a ciertos sectores mientras excluye, de forma encubierta, a otros. Así, el

enfoque de Bourdieu no se limita a proporcionar herramientas para diagnosticar las desigualdades; también, ofrece claves para repensar las políticas públicas desde una perspectiva crítica, orientada a transformar las estructuras que las reproducen.

Este enfoque resulta particularmente útil para examinar el papel que desempeñan los CEBES en Tlaxcala, los cuales se localizan en territorios donde históricamente han prevalecido condiciones estructurales de desventaja. A partir de la lógica bourdieusiana, puede sostenerse que estas instituciones representan una oportunidad para disputar los mecanismos de reproducción automática de las desigualdades sociales, al ofrecer acceso a un tipo de capital cultural que ha sido tradicionalmente escaso en estas regiones. No obstante, esta posibilidad se encuentra atravesada por múltiples tensiones. Aunque el acceso a la educación constituye un avance significativo, por sí solo no garantiza una transformación inmediata de las estructuras sociales, ya que el sistema educativo frecuentemente reproduce las asimetrías existentes al privilegiar saberes y disposiciones culturales que no todos los estudiantes poseen al momento de su ingreso.

Es fundamental comprender que la estructura social, desde esta perspectiva, se configura como un entramado complejo que no actúa como una fuerza rígida o inamovible, pero cuyas condiciones influyen en las trayectorias individuales sin determinar completamente el curso de las acciones posibles. Si bien las desigualdades sociales hunden sus raíces en la distribución asimétrica de los distintos tipos de capital, existen márgenes de acción y potencial de transformación, especialmente cuando se generan espacios educativos capaces de responder de manera crítica e inclusiva a las realidades de los estudiantes. Los CEBES no deben concebirse únicamente como instituciones dedicadas a la transmisión de conocimientos académicos, pues también

pueden configurarse como espacios donde los sujetos cuestionan su posición dentro del espacio social y elaboran nuevas trayectorias que desafían el orden simbólico dominante.

Desde esta óptica, la teoría de la estructura social de Bourdieu resulta especialmente valiosa para el análisis de las desigualdades, ya que permite interpretarlas como procesos persistentes, estructurados e, incluso, invisibilizados por las propias dinámicas institucionales. Aplicada al ámbito educativo, esta perspectiva contribuye a develar cómo las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y las relaciones escolares están atravesados por mecanismos de inclusión y exclusión que, en muchas ocasiones, refuerzan privilegios preexistentes.

Reconocer estas dinámicas resulta indispensable para comprender cómo se reproducen las desigualdades y, al mismo tiempo, para diseñar políticas educativas que trasciendan la simple ampliación de la cobertura, con el propósito de fomentar una equidad sustantiva y un desarrollo humano orientado por principios de justicia social y pertenencia territorial.

2.4.3 Implicaciones del *habitus* en los procesos educativos

El concepto de *habitus*, desarrollado por Bourdieu, permite comprender cómo las disposiciones adquiridas a lo largo de la vida —mediante la familia, la escuela y el entorno social—, influyen en la manera en que los individuos actúan, perciben el mundo y se adaptan a distintos contextos. El autor lo define como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras

estructurantes” (Bourdieu, 1990, p. 53). Estas disposiciones no provienen de decisiones plenamente conscientes, ya que están configuradas por esquemas interiorizados que moldean las prácticas cotidianas, las formas de percibir la realidad y las aspiraciones individuales. En el ámbito educativo, el *habitus* se manifiesta en la forma en que los estudiantes interpretan su relación con la escuela, con el conocimiento y con las figuras de autoridad académica.

Las implicaciones de este concepto en los procesos educativos son profundas, ya que el *habitus* influye tanto en el rendimiento escolar como en las expectativas que los estudiantes construyen sobre sí mismos. Aquellos cuya forma de expresión, pensamiento y comportamiento coincide con los códigos dominantes del sistema educativo formal tienden a adaptarse con mayor facilidad. En contraste, los jóvenes provenientes de contextos donde esos códigos no han sido interiorizados suelen enfrentar mayores dificultades para integrarse plenamente.

Esta situación no se explica por una supuesta falta de capacidad, ya que responde a la desarticulación existente entre las disposiciones sociales adquiridas y las exigencias institucionales. De este modo, se configura una forma de desigualdad encubierta, en la que la escuela, bajo una apariencia de neutralidad, actúa como dispositivo reproductor de las diferencias sociales (Bourdieu y Passeron, 1990).

En el marco de esta investigación, resulta relevante considerar que los CEBES atienden a estudiantes provenientes de comunidades con trayectorias educativas discontinuas y condiciones socioeconómicas heterogéneas. Muchos de ellos ingresan con disposiciones culturales y sociales distintas a las que predominan en los modelos escolares convencionales. Si esta diversidad de *habitus* no es reconocida, se corre el

riesgo de aplicar un enfoque homogéneo que termine por excluir simbólicamente a quienes no encajan en el perfil escolar dominante.

Reconocer el papel del *habitus* en la educación implica desplazar la responsabilidad del fracaso escolar del estudiante, hacia una reflexión estructural sobre las condiciones institucionales. Lejos de culpabilizar al alumno por no adaptarse, se trata de cuestionar cómo las instituciones pueden transformarse para abrir espacios formativos más inclusivos, sensibles y adaptados a la pluralidad de trayectorias que existen en su interior. En el caso de los CEBES, esto supone diseñar estrategias pedagógicas que reconozcan la riqueza cultural de las comunidades, valoren las diferencias como fortalezas y conviertan las disposiciones incorporadas en herramientas para el desarrollo personal, educativo y comunitario.

En definitiva, el *habitus*, lejos de constituir una categoría abstracta, posee implicaciones concretas en los procesos educativos, ya que condiciona la manera en que los sujetos se relacionan con el conocimiento, con sus pares y con los agentes institucionales. Comprender estas dinámicas permite que instituciones como los CEBES trasciendan el papel de meros espacios de transmisión de contenidos y se consoliden como escenarios de transformación social, donde los estudiantes aprendan a reconocerse como protagonistas de su propio desarrollo, y mantener las características que los definen como sujetos históricos, culturales y situados en contextos específicos.

2.4.4 Tipos de campo: educativo, económico y cultural

Para Bourdieu, el concepto de campo resulta clave para explicar cómo se estructuran las relaciones sociales en distintos ámbitos de la vida colectiva. Cada campo se configura como un microcosmos relativamente autónomo, dotado de reglas propias, intereses específicos y formas particulares de competencia, donde los actores sociales disputan el control o la legitimidad de los capitales que allí se valoran. Bourdieu y Wacquant (1992) lo definen como “una red, o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (p. 97), en la que los individuos y los grupos se ubican según el volumen y tipo de capital que poseen y que resulta socialmente reconocido dentro de dicho espacio.

Entre los diversos campos que conforman el espacio social, tres adquieren especial relevancia para el análisis de las desigualdades: el educativo, el económico y el cultural. El campo educativo opera bajo una lógica que privilegia ciertos conocimientos, lenguajes y disposiciones, lo cual actúa como instancia de legitimación de saberes formales. En este espacio, quienes ingresan con un capital cultural escolarizado y un *habitus* afín a las normas académicas tienden a desenvolverse con mayor facilidad, lo que refuerza las ventajas iniciales. A pesar de su apariencia neutral y meritocrática, este campo tiende a reproducir las desigualdades sociales al favorecer a aquellos estudiantes cuyos antecedentes socioculturales coinciden con los códigos dominantes del sistema.

Por su parte, el campo económico se estructura en torno a la acumulación, gestión y circulación del capital económico. Aunque, en apariencia se presenta como un espacio desligado de la educación, en realidad mantiene una relación estrecha con ella, ya que el acceso a una formación de calidad incide directamente en la capacidad de competir

en este ámbito. Las credenciales educativas se convierten en recursos estratégicos para la inserción laboral, la obtención de ingresos y el posicionamiento profesional, lo que transforma al capital educativo en un activo decisivo dentro del campo económico.

En lo que respecta al campo cultural, este abarca la producción, distribución y legitimación de bienes simbólicos como el arte, la literatura, el conocimiento y los discursos, que construyen prestigio en una sociedad. Su importancia radica en que define qué formas de saber y expresión son consideradas valiosas. Las instituciones educativas, especialmente las de nivel medio superior, desempeñan un papel central en la reproducción de estos valores, ya que seleccionan y promueven determinadas manifestaciones culturales, generalmente alineadas con los gustos y prácticas de los sectores dominantes.

Desde esta perspectiva, los CEBES se sitúan en una intersección estratégica entre estos tres campos. En el educativo, constituyen una puerta de acceso a saberes formalizados para jóvenes históricamente distanciado de los espacios tradicionales de formación. En el económico, su presencia representa una oportunidad concreta para fortalecer las trayectorias escolares y laborales de estudiantes que enfrentan condiciones estructurales adversas. En el cultural, poseen el potencial de resignificar los saberes comunitarios y locales al integrarlos en los contenidos escolares, en favor de una noción más inclusiva y contextualizada de legitimidad cultural. Así, los CEBES pueden ser entendidos como espacios donde se articulan disputas por el reconocimiento, la movilidad y la transformación social.

Esta interrelación entre campos permite entender que la educación no opera en un vacío, ya que forma parte de un entramado social complejo en el que se disputan

poder, legitimidad y formas de reconocimiento. Concebir a los CEBES como actores que inciden simultáneamente en los campos educativo, económico y cultural permite ampliar la visión de su función, más allá de la mera transmisión de contenidos escolares.

Estas instituciones poseen la capacidad de impactar de manera significativa en las condiciones sociales, económicas y simbólicas de las comunidades en las que se insertan, para generar dinámicas que pueden contribuir al desarrollo regional. En la medida en que los CEBES fortalezcan el capital cultural de las juventudes sin desvincularse de su identidad territorial, y favorezcan su inserción en los circuitos económicos formales, los cuales podrían desempeñar papel clave en la reconfiguración del espacio social desde una lógica más equitativa, inclusiva y democrática.

2.4.5 El capital cultural y su rol en la educación

En el marco teórico desarrollado por Bourdieu, el concepto de capital cultural ocupa un lugar central para analizar cómo se configuran y reproducen las desigualdades en el ámbito educativo. Este tipo de capital abarca un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y formas de expresión adquiridas principalmente en el entorno familiar, que, al coincidir con los criterios valorados por las instituciones escolares, se convierten en recursos determinantes para el desempeño académico.

Bourdieu (1986) distingue tres formas de capital cultural: el incorporado, que se refiere a las disposiciones duraderas del cuerpo y la mente, como el lenguaje, los gustos o los modales; el objetivado, relacionado con bienes culturales materiales como libros, obras de arte o instrumentos musicales; y el institucionalizado, que se manifiesta a través

de credenciales escolares como diplomas o títulos académicos. Aunque estas formas suelen pasar desapercibidas, su influencia en el ámbito escolar es profunda, pues moldean tanto las trayectorias educativas como la percepción que los sujetos tienen de sus propias capacidades.

En el espacio escolar, el capital cultural opera como un criterio tácito de selección. Las instituciones tienden, muchas veces de forma inconsciente, a favorecer los saberes y modos de expresión que se asemejan a los del grupo social dominante. Esto implica que aquellos estudiantes que provienen de familias donde estos códigos culturales han sido transmitidos poseen una ventaja inicial, al adaptarse con mayor facilidad a las expectativas escolares. Por el contrario, quienes no han incorporado ese capital cultural legitimado enfrentan una serie de obstáculos que no se explican por una falta de inteligencia o esfuerzo, ya que están vinculados a una desigualdad simbólica estructural que suele justificarse mediante discursos centrados en el mérito o la responsabilidad individual (Bourdieu y Passeron, 1990). Esta lógica invisibiliza la desigual distribución de oportunidades y refuerza las jerarquías ya establecidas dentro del campo educativo.

En el caso de los CEBES en Tlaxcala, el análisis del capital cultural resulta fundamental para comprender los desafíos que enfrentan sus estudiantes. Muchos de ellos provienen de contextos donde el capital cultural escolarizado no ha formado parte del entorno familiar, una situación que no puede atribuirse al desinterés, ya que responde a condiciones históricas que han restringido de manera sostenida el acceso a este tipo de recursos. Sin embargo, eso no implica que carezcan de saberes o experiencias valiosas; al contrario, su vínculo con la comunidad, sus prácticas cotidianas y su conocimiento del entorno representan una riqueza cultural que a menudo no encuentra

reconocimiento dentro del modelo educativo tradicional. Por ello, uno de los principales retos que enfrentan los CEBES consiste en ampliar su marco de referencia institucional para integrar y valorar estos saberes, y generar un puente entre el conocimiento local y los contenidos curriculares.

Si la educación no toma conciencia de la desigualdad inherente a la distribución del capital cultural, corre el riesgo de reproducir de manera encubierta las jerarquías sociales que pretende transformar. En este contexto, los CEBES, concebidos como una apuesta por la equidad y la inclusión, tienen la posibilidad de cuestionar dicha lógica, ya que pueden generar ambientes de aprendizaje donde el conocimiento deje de ser un privilegio heredado y se convierta en una construcción colectiva. Para alcanzar este objetivo, no basta con ampliar el acceso a las aulas; es imprescindible repensar los contenidos, los métodos pedagógicos y las dinámicas de interacción dentro del espacio escolar, de modo que todas las formas de capital cultural puedan dialogar, reconocerse y fortalecerse mutuamente.

El capital cultural, por lo tanto, no solo incide en los resultados académicos, también constituye un mecanismo poderoso a través del cual se perpetúan o se transforman las desigualdades sociales. Comprender su papel en el proceso educativo permite diseñar estrategias más sensibles al contexto, orientadas a dignificar los saberes que cada estudiante porta. En esta línea, los CEBES tienen el potencial de consolidarse como espacios educativos integrales, donde además de brindar formación académica, se valoren e impulsen los saberes comunitarios como parte indispensable del desarrollo regional con justicia y equidad.

2.4.6 Reproducción social en el sistema educativo

Uno de los aportes más significativos de Bourdieu al análisis sociológico de la educación es la conceptualización del fenómeno de la reproducción social, entendido como el proceso mediante el cual las estructuras sociales existentes, en particular las desigualdades de clase, se perpetúan a través de las instituciones escolares. Desde esta perspectiva, el sistema educativo no puede entenderse como un espacio neutral ni como una instancia realmente meritocrática, ya que funciona más bien como un mecanismo de legitimación simbólica que tiende a naturalizar las diferencias sociales al atribuir las al talento o al esfuerzo individual, cuando en realidad se originan en una distribución desigual del capital cultural, económico y simbólico (Bourdieu y Passeron, 1990).

En este marco, la escuela cumple una doble función: por un lado, se encarga de transmitir conocimientos, normas y valores institucionalizados; pero, al mismo tiempo, valida de forma implícita las disposiciones, actitudes y saberes de los grupos dominantes. Esto favorece a quienes, por su origen social, han interiorizado previamente los códigos culturales legitimados por el sistema educativo. Por el contrario, los estudiantes que no han sido socializados en esos códigos enfrentan obstáculos muchas veces invisibles, que dificultan su integración, permanencia y éxito académico. Estas barreras, al no ser reconocidas como tales, se interpretan como deficiencias personales, las cuales pueden reforzar la creencia de que el fracaso escolar es producto de la falta de mérito.

Este fenómeno tiene particular relevancia en el caso de los CEBES, los cuales atienden a jóvenes cuyas trayectorias escolares están marcadas, en numerosos casos, por condiciones estructurales de desigualdad. Si bien, estos centros representan una

ampliación del acceso a la Educación Media Superior en territorios históricamente marginados, ello no garantiza, por sí mismo, una transformación profunda de las dinámicas de reproducción social. Cuando las prácticas escolares, los contenidos curriculares y los criterios de evaluación se ajustan exclusivamente a los referentes culturales dominantes, se corre el riesgo de reproducir las mismas desigualdades que se pretende combatir, ahora bajo el discurso de la inclusión.

Sin embargo, los CEBES también pueden pensarse como espacios con un alto potencial de transformación social. Este potencial se concreta en la medida en que se reconozcan las trayectorias diversas de sus estudiantes, se incorporen metodologías contextualizadas y se fomente un diálogo genuino entre los saberes comunitarios y los escolares. Esto exige una reconfiguración institucional que permita superar la lógica de reproducción de normas y jerarquías, para dar paso a la construcción de oportunidades educativas a partir del reconocimiento y la valorización de las diferencias.

La reproducción social en el ámbito escolar no responde, entonces, a una lógica automática; está mediada por las decisiones, prácticas y actitudes de los actores educativos. Por ello, la transformación no puede reducirse a garantizar la cobertura o la infraestructura. La pregunta fundamental radica en el tipo de conocimiento que se transmite, la manera en que se enseña y a quién va dirigido ese proceso educativo. En los CEBES, esta reflexión adquiere especial relevancia, pues sus estudiantes enfrentan condiciones familiares, económicas y culturales que solo pueden ser comprendidas si se parte de una lectura situada de sus contextos.

En definitiva, la teoría de la reproducción social permite advertir que la escuela puede convertirse en un espejo que refleja y amplifica las desigualdades sociales, en

lugar de funcionar como un canal efectivo de movilidad. Comprender esta lógica no implica resignarse ante la reproducción de las desigualdades sociales; al contrario, representa el compromiso de transformarlas mediante una propuesta educativa arraigada en lo local, que reconozca los saberes de las comunidades, escuche las voces de los estudiantes y coloque en el centro la dignificación de sus trayectorias, entendidas como procesos cargados de historia, identidad y potencial transformador. Bajo este enfoque, los CEBES pueden consolidarse como instituciones capaces de interrumpir la herencia de la desigualdad y de impulsar un modelo de desarrollo arraigado en la justicia social.

2.4.7 Reflexiones sobre los CEBES desde la teoría de Bourdieu

Analizar el funcionamiento y la proyección de los CEBES, a partir del marco teórico de Bourdieu, permite develar los mecanismos sociales subyacentes que inciden en la trayectoria escolar de sus estudiantes, al tiempo que ofrece elementos clave para interpretar el papel potencial de estas instituciones en la construcción de procesos de desarrollo con equidad. El uso articulado de las nociones de *habitus*, capital (en sus distintas formas), campo y reproducción social, permite comprender cómo las desigualdades estructurales se inscriben en las prácticas educativas cotidianas, muchas veces de manera velada, y cómo pueden ser confrontadas desde una perspectiva crítica e inclusiva.

Desde la óptica del *habitus*, es posible advertir que los estudiantes que ingresan a los CEBES poseen disposiciones adquiridas a lo largo de su experiencia vital, en

contextos marcados por oportunidades desiguales de acceso a bienes culturales, económicos y educativos. Estas disposiciones configuran su manera de comprender el mundo escolar, de relacionarse con el conocimiento, de interactuar con los docentes y de imaginar sus posibilidades futuras. Cuando el sistema educativo no reconoce ni valora la diversidad de esas trayectorias, se generan tensiones que pueden desembocar en desmotivación, rezago o abandono.

En consecuencia, uno de los principales desafíos para estas instituciones consiste en construir ambientes pedagógicos que trasciendan la transmisión de contenidos estandarizados. Al mismo tiempo, deben integrar, resignificar y fortalecer las experiencias culturales y sociales de los alumnos, pero siempre bajo el entendido de reconocer el valor que estas aportan al proceso educativo y a la construcción de una ciudadanía crítica y participativa.

Asimismo, al situar a los CEBES dentro del campo educativo, se revela su posicionamiento en un espacio de competencia simbólica donde deben disputar legitimidad frente a otros subsistemas con mayor reconocimiento o trayectoria. En este campo, donde se valora el capital cultural institucionalizado —reflejado en credenciales, infraestructura o prestigio académico—, estas escuelas enfrentan una desventaja estructural que tiende a desvalorizar sus aportes. No obstante, dicha condición no es inamovible. La construcción de una identidad institucional sólida, anclada en el compromiso con el entorno y sustentada en prácticas pedagógicas contextualizadas, puede permitir que los CEBES adquieran mayor reconocimiento social y educativo, para transformar esa subordinación simbólica en una plataforma de innovación y pertinencia territorial.

Por otra parte, al examinar la lógica de reproducción social, se identifica una tensión crucial. Si los CEBES replican metodologías rígidas y ajenas a la realidad de sus estudiantes, corren el riesgo de convertirse en espacios que refuercen la desigualdad bajo una apariencia de inclusión. Pero si logran adoptar un enfoque pedagógico que dialogue con los saberes locales, promueva el pensamiento crítico y reconozca la pluralidad de capitales culturales presentes en su estudiantado; entonces, pueden constituirse en agentes activos de transformación social. En este punto, se torna fundamental entender que la educación no es una actividad neutra, ya que en ella se definen, de manera constante, los saberes legítimos, las trayectorias valoradas y los futuros posibles.

Además, los CEBES tienen la posibilidad de ampliar el acceso a formas de capital escolarizado para jóvenes históricamente excluidos de estos circuitos. La oportunidad de acercarse a saberes formalizados, de desarrollar habilidades y de obtener credenciales académicas puede incidir positivamente tanto en las trayectorias individuales como en las capacidades colectivas de las comunidades. Sin embargo, esta posibilidad solo se materializa si los procesos de enseñanza-aprendizaje se estructuran desde una lógica inclusiva, respetuosa de las identidades locales, y si se evita imponer un modelo único de conocimiento que invisibilice los aportes del entorno inmediato.

En suma, reflexionar sobre los CEBES a la luz del pensamiento de Bourdieu permite entender que estas instituciones forman parte del sistema educativo y, además, ejercen una influencia significativa en la organización simbólica del orden social. Su papel no se limita a la función instructiva, pues pueden ser catalizadores de cambio si logran enfrentar críticamente las formas sutiles de exclusión que atraviesan el sistema escolar.

Para alcanzar este potencial transformador, se requiere una praxis institucional consciente, metodologías flexibles que respondan al contexto y una visión que conciba la educación como herramienta de emancipación y no como vehículo de reproducción. Así, los CEBES pueden consolidarse como espacios que dignifican las trayectorias de los jóvenes, fortalecen sus vínculos comunitarios y abren posibilidades reales de desarrollo local con justicia social.

CAPÍTULO III. MARCO REFERENCIAL

El estudio se enfoca en el análisis de los CEBES en el estado de Tlaxcala, y su contribución al desarrollo educativo y social de los estudiantes. Estas instituciones surgieron como una alternativa para atender a sectores juveniles que, por diversas condiciones de desigualdad, no habían sido plenamente incorporados al sistema educativo formal. Su propósito central es brindar una opción formativa a quienes enfrentan barreras estructurales que obstaculizan su ingreso a este nivel educativo. Con ello, se busca extender el alcance del sistema educativo y asegurar que los jóvenes en proceso de formación no queden al margen de las oportunidades de desarrollo académico.

Los CEBES representan una alternativa concreta ante los desafíos de desigualdad educativa en la entidad, ya que al ampliar el acceso escolar fortalecen las trayectorias académicas de los jóvenes, y generan efectos positivos en el ámbito comunitario al elevar el nivel formativo y estimular el desarrollo local. Estas instituciones evidencian la necesidad de diseñar estrategias innovadoras orientadas a reducir las brechas sociales. Su presencia en localidades con limitaciones económicas y de conectividad permite avanzar hacia un modelo educativo más justo, en el que cada estudiante encuentre condiciones reales para desarrollarse y aportar al entorno al que pertenece.

En el contexto específico de Tlaxcala, se han identificado diversas dificultades que limitan el acceso y la permanencia en la Educación Media Superior. Entre los factores que afectan el desarrollo educativo de los jóvenes se encuentran las condiciones

socioeconómicas, la ubicación geográfica y la disponibilidad de infraestructura escolar. La dispersión poblacional en el estado implica que algunas instituciones educativas se concentren en áreas específicas, lo que puede suponer largos desplazamientos y dificultades logísticas para aquellos que residen en comunidades alejadas. Esto no solo incrementa los costos para las familias, ya que también limita las opciones educativas de los jóvenes que enfrentan dificultades para trasladarse a las localidades donde operan los planteles escolares (Meza, 2022).

Frente a las dificultades persistentes en materia de equidad educativa, se vuelve imprescindible articular respuestas concretas que reduzcan las restricciones económicas y geográficas. Los CEBES surgen como una alternativa que busca atender estas problemáticas desde una lógica de inclusión territorial. Al establecerse en comunidades con acceso limitado a servicios escolares, estas instituciones permiten que jóvenes en situación de desventaja inicien y continúen su formación. Este esfuerzo representa una forma de integración educativa que responde a las condiciones reales de cada localidad y promueve la participación activa de los estudiantes en la transformación de su entorno.

El papel de la educación en la promoción del desarrollo personal y colectivo es fundamental. En particular, la Educación Media Superior juega un rol clave en la formación y preparación de los jóvenes para su futura inserción en la educación superior o el mercado laboral. Sin embargo, en ocasiones, la oferta educativa en este nivel resulta insuficiente para atender la demanda de estudiantes que buscan continuar su formación. En este sentido, los CEBES han emergido como una estrategia efectiva para extender los servicios escolares y garantizar que un mayor número de jóvenes pueda acceder a oportunidades formativas.

La relevancia de los CEBES resulta especialmente visible en comunidades con altos niveles de marginación, tanto en contextos rurales como urbanos donde el acceso a servicios escolares se ve restringido por múltiples condiciones. En estas comunidades, la presencia de los CEBES amplía las posibilidades de formación para estudiantes que, de otro modo, enfrentarían obstáculos significativos para continuar sus estudios. Además, estas instituciones no se limitan a cumplir una función académica; también, aportan al desarrollo económico y social de las comunidades al formar a los estudiantes con habilidades que facilitan su incorporación al mercado laboral o el inicio de proyectos productivos.

Los centros educativos han demostrado ser un modelo educativo con el potencial de transformar la dinámica educativa en Tlaxcala. Su existencia y consolidación reflejan el compromiso por generar alternativas de formación que respondan a las necesidades específicas de la población estudiantil y sus comunidades. Al brindar educación accesible y flexible, estas instituciones permiten cerrar brechas educativas y fortalecer el desarrollo social, económico y cultural en la región.

En última instancia, el impacto de los CEBES va más allá de la formación individual, ya que al facilitar el acceso a la Educación Media Superior fortalecen el tejido social y crean condiciones propicias para el progreso colectivo. Estas instituciones representan una estrategia clave para garantizar que el derecho a la educación se traduzca en oportunidades reales de crecimiento, así un modelo educativo más equitativo y sustentable para el desarrollo de Tlaxcala.

3.1 Desigualdad

La desigualdad en la educación constituye uno de los problemas más críticos a nivel global, ya que sus múltiples causas generan impactos directos en el acceso, la permanencia y la calidad del aprendizaje. Estas disparidades guardan una relación directa con el nivel de desarrollo de cada país y región, y evidencian inequidades estructurales que impactan a amplios sectores de la población. Entre los principales factores que influyen en el acceso a la educación se encuentran las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, su contexto cultural, el idioma predominante en sus hogares, la necesidad de participar en actividades laborales y, en algunos casos, su género.

Pese a los avances en los niveles de matriculación escolar, persisten diferencias significativas entre los sectores más favorecidos y aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Las diferencias entre estudiantes de zonas rurales y urbanas, así como entre aquellos provenientes de distintos niveles socioeconómicos, evidencian la persistencia de un sistema educativo que no ha logrado garantizar condiciones equitativas para el aprendizaje. Estas desigualdades no se originan únicamente en circunstancias individuales, ya que representan también el reflejo de políticas públicas incapaces de promover la equidad educativa como un pilar fundamental para el desarrollo social. En este sentido, la implementación de estrategias que prioricen la inclusión y la justicia educativa resulta esencial para la construcción de sociedades más equitativas (ONU, 2020).

Las brechas en el acceso y la cobertura educativa pueden manifestarse de diversas maneras. Una de ellas es la disponibilidad desigual de instituciones educativas en diferentes regiones del estado. Las áreas urbanas suelen contar con una mayor concentración de escuelas y colegios, lo que puede sugerir un acceso relativamente más sencillo a la Educación Media Superior. No obstante, aun en estos entornos, la oferta educativa puede ser insuficiente para absorber la creciente demanda de jóvenes en edad de formación. A pesar de la aparente disponibilidad de escuelas, la capacidad de estas instituciones a menudo no es adecuada para atender a todos los estudiantes interesados en continuar su educación, lo que limita sus oportunidades de desarrollo.

Por otro lado, las zonas rurales y comunidades desfavorecidas enfrentan mayores desafíos en términos de infraestructura educativa. En muchas de estas áreas, la falta de instituciones adecuadas o la presencia de instalaciones precarias restringen el ingreso al nivel medio superior. Esta carencia profundiza las brechas educativas y afecta negativamente las perspectivas de desarrollo de los jóvenes que residen en estas regiones. Ante esta situación, los CEBES han surgido como una estrategia fundamental para mitigar la desigualdad, una alternativa educativa para aquellos estudiantes que de otro modo quedarían excluidos del sistema formal. Estos centros buscan disminuir las desigualdades en el acceso a la educación y garantizar que todos los jóvenes, independientemente de su lugar de residencia, cuenten con oportunidades equitativas de formación y crecimiento. Retomando la desigualdad desde el ámbito teórico, Bourdieu (1988) afirma

Las fracciones de la pequeña burguesía que poseen un pequeño capital cultural acumulado están relacionadas con los efectos de un sistema educativo desigual

que ofrece oportunidades de aprendizaje institucionalmente organizadas y estandarizadas. Esto implica que algunas personas pueden acceder a una educación más completa y estructurada, mientras que otras enfrentan barreras en su búsqueda de conocimiento y desarrollo personal. (pp. 331–332)

En ese mismo análisis, el autor destaca otra manifestación de esta desigualdad en el plano académico:

La posesión de la titulación académica más alta se considera una acreditación implícita de poseer todos los conocimientos garantizados por las titulaciones de rango inferior. Esto crea diferencias de estatus y remuneración entre individuos que cumplen la misma función y poseen las mismas competencias útiles, pero con titulaciones diferentes. El sistema educativo, por tanto, desempeña un papel clave en la asignación de posiciones sociales y en la distribución de oportunidades, ya que las credenciales académicas influyen en la forma en que se valora el conocimiento y determinan el lugar que cada persona ocupa en la estructura social. (pp. 331–332)

La evaluación de la eficacia del título o certificado de bachiller resulta compleja cuando se analiza de manera aislada, sin considerar el contexto social, cultural y estructural en el que se encuentra. La interpretación y el impacto de una titulación académica pueden estar influenciados por múltiples factores que determinan su significado y utilidad en distintos entornos. Comprender esta dinámica permite apreciar que la validez y

relevancia de un título no dependen únicamente de su obtención, sino de las circunstancias en las que se inserta.

Por ejemplo, el título de bachiller puede representar un acto de rebeldía para un joven de clase media con padres altamente cualificados; mientras que, para alguien proveniente de un entorno obrero o campesino, la misma titulación puede simbolizar integración y movilidad social. Además, el valor social de una certificación académica varía según la edad del individuo, su origen social y su ubicación geográfica, lo que demuestra que su impacto no es uniforme para todos los sectores de la sociedad.

Asimismo, las desigualdades en el acceso y la oferta educativa inciden en la distribución de titulaciones entre generaciones, lo que da lugar a diferencias significativas en las oportunidades disponibles para distintos grupos sociales. El capital social heredado, como el reconocimiento del apellido y las relaciones familiares, influye en el rendimiento efectivo de una titulación académica, ya que puede facilitar o limitar su impacto en la inserción laboral y el desarrollo profesional (Bourdieu, 1988).

Bourdieu (1998) plantea una crítica contundente al papel de la educación en contextos marcados por desigualdades estructurales, argumentando que esta contribuye a reproducir dichas desigualdades al imponer como legítimo el capital cultural dominante, ejercicio que denomina “violencia simbólica” y que opera como mecanismo para legitimar y perpetuar el orden social existente.

Álvarez (1996) examina cómo el origen social condiciona el acceso y desempeño dentro del sistema educativo:

El acceso al ámbito educativo en ocasiones está influenciado por la clase social de los estudiantes, lo cual afecta la selección de los mismos en el sistema

educativo. Aquellos provenientes de clases populares y medias han debido superar mayores dificultades para satisfacer los requisitos escolares en términos de educación. Las distintas capacidades y el ámbito escolar están fuertemente influenciados por las características sociales de los estudiantes, lo que afecta su acceso y desempeño en el sistema educativo. (pp. 161-162)

En su estudio sobre las transformaciones sociales vinculadas con la educación, Álvarez (1996) plantea que:

Los cambios en la probabilidad de cursar estudios de un cierto nivel educativo debido a la influencia de la clase social deben ser comprendidos dentro del contexto de sus implicaciones en diferentes épocas para la reproducción de una clase específica. En una coyuntura, obtener un título de bachiller podía ser suficiente para acceder a ciertas posiciones, mientras que, en otra, ese mismo título resulta insuficiente, exigiéndose niveles formativos más altos. Así, estos cambios en la función de los estudios no implican simplemente una traslación de aspiraciones, ya que representan una verdadera mutación social en la forma en que se valora y se utiliza la educación dentro de la estructura social. (p. 162)

En este escenario, se han propuesto medidas como “una pedagogía racional como una medida para abordar la situación de desigualdad, aunque se reconoce que esta no sería suficiente para lograr la igualdad real” (Álvarez, 1996, p. 163). Sin embargo, aunque esta iniciativa pueda mitigar ciertos efectos de la desigualdad, no es suficiente para erradicar las disparidades estructurales. “Para alcanzar una verdadera igualdad

social, sería necesario implementar una democratización social más amplia” (Álvarez, 1996, p. 163) que trascienda el ámbito escolar y transforme las estructuras que perpetúan la exclusión.

Desde la perspectiva teórica de Bourdieu, la dominación requiere de legitimación, independientemente del ámbito en el que se manifieste. Inspirado en Weber, introdujo el concepto de “sociodicea” como el discurso mediante el cual se justifica la distribución desigual del poder, la riqueza y los privilegios, lo cual incluye también el acceso a la educación. En este marco, los actores que detentan el poder son quienes crean la ideología dominante, lo que les permite construir narrativas acordes con sus propios intereses. Álvarez (1996), al profundizar en este planteamiento, advierte: “Mientras las estructuras de poder mantengan el control del discurso educativo, la desigualdad persistirá como un mecanismo legitimado por el propio sistema educativo y social” (pp. 164-165).

Las disparidades en el acceso y cobertura de la oferta educativa hacen referencia a las disparidades que existen entre diferentes grupos de la sociedad en términos de oportunidades educativas equitativas. Esta desigualdad puede ser el resultado de diversos factores, como la desigualdad socioeconómica, la discriminación social, distribución desigual de recursos educativos, la falta de infraestructuras adecuadas, así como las barreras geográficas que puedan existir.

3.1.1 Desigualdad socioeconómica

La desigualdad socioeconómica se refleja en las diferencias en el acceso a recursos materiales, oportunidades económicas y bienestar social dentro de una sociedad. Estas disparidades afectan la movilidad social y generan condiciones desiguales en aspectos clave como la educación. Algunos sectores de la población tienen mayores posibilidades de acceder a financiamiento, educación de calidad y redes de apoyo que facilitan su desarrollo, mientras que otros enfrentan limitaciones que restringen su crecimiento personal y profesional. Esta diferenciación está sustentada en criterios relacionados con la distribución de la riqueza y el acceso a oportunidades (Figueroa, 2015).

En este panorama, la exclusión educativa se convierte en una manifestación concreta de la desigualdad estructural. La UNESCO (2021) subraya la importancia de identificar quiénes son los más vulnerables a la exclusión educativa y cómo esa exclusión impacta el proceso de aprendizaje.

Esta exclusión no solo obedece a condiciones individuales como la pobreza o el nivel formativo de los padres; también, está vinculada con factores estructurales relacionados con el lugar de residencia y las disparidades entre regiones rurales y urbanas. Además, comunidades indígenas, grupos lingüísticos marginados, migrantes y poblaciones afectadas por conflictos o desastres naturales enfrentan obstáculos adicionales que incrementan su vulnerabilidad (UNESCO, 2021).

La precariedad económica en los hogares ha llevado a muchos adolescentes a abandonar sus estudios para incorporarse al mercado laboral. La insuficiencia de ingresos familiares lleva a muchos jóvenes a priorizar el trabajo por encima de la educación, lo cual impacta negativamente en su desarrollo académico y reduce sus perspectivas de futuro. En este sentido, el fenómeno del “fracaso escolar” se asocia

directamente con la incapacidad de los padres para sostener económicamente la formación de sus hijos (SEP, 2022).

En México, la desigualdad educativa es un reflejo directo de las condiciones socioeconómicas. Lera *et al.* (2017) señalan que “en la mayoría de los países de la región, en México se evidencia una marcada desigualdad educativa, fenómeno en el cual la disparidad en los niveles de aprendizaje es una de las manifestaciones más destacadas” (Lera Mejía, Martínez Coll, Ochoa García & Rivas Flores, 2017, p. 136). Los estudiantes con menores recursos tienen menos posibilidades de acceder a materiales de estudio, apoyo pedagógico y entornos favorables para el aprendizaje, lo que perpetúa la brecha educativa y social.

El nivel socioeconómico de una familia influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Según Vanderbilt (2023), los estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico presentan un desempeño académico inferior en comparación con quienes provienen de contextos económicos más favorecidos. Esta diferencia se debe, entre otros factores, a la exposición limitada al lenguaje, la menor capacidad de los padres para ofrecer apoyo escolar y la falta de acceso a programas extracurriculares. Además, la tasa de ausentismo escolar es mayor en niños provenientes de contextos de pobreza, lo que reduce sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo académico.

Desde una visión estructural, la desigualdad económica y educativa en América Latina continúan representando un desafío persistente. Vázquez (2009) indica:

Las desigualdades se incrementan en naciones con un desarrollo tardío y en economías en crecimiento, lo que puede generar un aumento del descontento

social debido al incremento de la pobreza y el agravamiento de la distribución funcional y geográfica de los ingresos. (p. 3)

La región presenta altos niveles de pobreza y una distribución desigual del ingreso, lo que afecta la equidad en el acceso a la educación y en las oportunidades laborales. La educación también se ve afectada por factores políticos y legislativos. Vázquez (2017) señala que “la desigualdad, como se ha evidenciado en la discusión previa, constituye un tema central en las constituciones y plantea desafíos significativos tanto en el ámbito económico como en el político” (p. 216). La manera en que se diseñan las políticas educativas y se distribuyen los recursos puede reducir o, por el contrario, acentuar las disparidades existentes en el acceso a la formación académica.

Las diferencias territoriales juegan un papel clave en la desigualdad educativa. Vázquez (2007) subraya que “es importante destacar que los territorios no presentan uniformidad en términos económicos y sociales, lo cual influye tanto en la formación como en la modificación de las instituciones” (p. 197). En regiones con bajos niveles de desarrollo, la falta de infraestructura y la ausencia de docentes capacitados profundizan la brecha entre quienes pueden acceder a una educación de calidad y quienes enfrentan barreras estructurales.

Ante este panorama, los CEBES representan una estrategia para reducir las brechas educativas y fomentar la equidad. Su propósito consiste en brindar oportunidades de formación a estudiantes provenientes de distintos niveles socioeconómicos, con el fin de que quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad logren fortalecer sus habilidades académicas y eleven su desempeño escolar. La

implementación de políticas que faciliten el acceso equitativo a la educación, es esencial para reducir las desigualdades y promover la movilidad social.

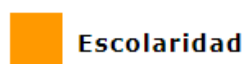
Para abordar estas desigualdades, los CEBES han puesto en marcha diversas estrategias, entre ellas:

- Acceso equitativo: garantizar la inclusión de estudiantes provenientes de sectores vulnerables, mediante la reducción de barreras económicas que dificultan su participación educativa.
- Reducción de brechas de rendimiento académico: implementación de tutorías y apoyo pedagógico para estudiantes con mayores dificultades.
- Desarrollo de habilidades: fomento de competencias académicas y técnicas para fortalecer su desempeño educativo y preparación para el futuro.
- Apoyo financiero y emocional: programas de becas y orientación vocacional que ayuden a mitigar las barreras económicas y emocionales que afectan la continuidad escolar.

La educación es un instrumento clave para reducir la desigualdad socioeconómica y promover un desarrollo más equitativo. Los esfuerzos por garantizar una educación accesible y de calidad a todos los sectores de la población, contribuye a la construcción de sociedades más justas y cohesionadas, donde el acceso al conocimiento deje de ser un privilegio y se afirme como un derecho fundamental para el crecimiento y bienestar de todos.

Figura 1

Escolaridad



En 2020, en Tlaxcala el **grado promedio de escolaridad de la población** de 15 años y más de edad es de **9.8**, lo que equivale a casi primer año de bachillerato.

Nota: La escolaridad en Tlaxcala representa casi el primer año de Educación Media Superior, de manera que hay deficiencia en la culminación de este nivel de educación.

Fuente: INEGI (2020b).

3.1.2 Discriminación social

Este problema afecta directamente el derecho a la igualdad y la no discriminación, especialmente en contextos educativos donde la desigualdad se traduce en condiciones desiguales de acceso y participación. “En una sociedad tan desigual como la nuestra, existe una alta probabilidad de discriminación” (Conde, 2014, p. 332). La discriminación social responde a factores socioculturales influenciados por grupos con poder económico, político y social, quienes refuerzan estas desigualdades en beneficio propio.

Los expertos identifican diversas causas de la discriminación social. Entre ellas, el control de recursos materiales por parte de ciertos sectores, lo que les permite definir la realidad y establecer normas de comportamiento aceptadas. Asimismo, la opresión se institucionaliza a través de estructuras sociales que legitiman la exclusión, justificándola con el argumento de que así debe ser. Otra manifestación es la colonización psicológica de los grupos oprimidos, quienes muchas veces no reconocen la discriminación que sufren ni pueden resistirse a ella. Además, la cultura, el lenguaje y la historia de estos grupos suelen ser menospreciados y silenciados en favor de las tradiciones impuestas por los sectores dominantes (Conde, 2014).

En países con altas tasas de desigualdad como México y otras naciones latinoamericanas, los sistemas educativos reflejan y refuerzan estas brechas estructurales. “En el caso de México, ese reducido 1.7% de la población que disfruta de los beneficios del progreso y desarrollo material probablemente tiene acceso a servicios educativos que son inalcanzables para el resto de la población” (Conde, 2014, p. 332). El acceso diferenciado a la educación perpetúa la hegemonía económica y cultural de estos sectores privilegiados.

Para lograr la igualdad de oportunidades educativas, es necesario adoptar una perspectiva compensatoria que considere las dificultades que enfrentan los alumnos de sectores marginados. La acumulación de desventajas a lo largo de la vida limita su participación en la esfera política, económica y cultural, en comparación con quienes provienen de contextos privilegiados. La implementación de una pedagogía de la igualdad requiere la identificación y eliminación de condiciones estructurales, institucionales y culturales que favorecen la discriminación social dentro del sistema

educativo. Una vez identificadas estas barreras, es posible promover transformaciones que generen niveles más equitativos de inclusión en el ámbito educativo.

La pedagogía de la igualdad surge como una estrategia para combatir las desigualdades que perpetúan la discriminación y el acceso diferenciado a oportunidades en función del poder adquisitivo, el capital cultural y otros factores de estratificación social. Su propósito es erradicar las prácticas discriminatorias y fomentar un sistema educativo basado en la equidad. A través de este enfoque, se busca asegurar el derecho a la igualdad y la no discriminación en el ámbito escolar, mediante la ampliación de los servicios educativos y la garantía de su acceso para la población vulnerable (Conde, 2014).

Para reducir la discriminación social en el contexto de las extensiones educativas, es imprescindible abordar la desigualdad de manera integral. Esto implica identificar y transformar los mecanismos que perpetúan la exclusión; además, de garantizar una distribución equitativa de los recursos y la infraestructura educativa. Resulta fundamental implementar programas de apoyo dirigidos a estudiantes de sectores desfavorecidos, con el propósito de asegurar que dispongan de igualdad de oportunidades para desarrollar su potencial.

En un mundo caracterizado por la desigualdad, las extensiones de Educación Media Superior pueden desempeñar un papel crucial en la promoción de la equidad social. Al garantizar un enfoque inclusivo y el respeto a la diversidad, estas instituciones contribuyen a la reducción de la discriminación y fomentan una cultura de igualdad. Su impacto puede observarse en diversas estrategias concretas. El acceso inclusivo permite incorporar a estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos, étnicos, culturales y de

género, lo que enriquece la diversidad dentro del sistema educativo. La igualdad de oportunidades se traduce en la provisión de herramientas educativas orientadas a que los estudiantes superen barreras sociales y económicas, con miras a fortalecer la movilidad social y romper el ciclo de discriminación.

El enfoque inclusivo, junto con el respeto a la diversidad, impulsa la creación de ambientes de aprendizaje donde cada estudiante sea valorado independientemente de sus diferencias, lo que favorece la convivencia pacífica y el respeto mutuo. La sensibilización y la educación en derechos humanos contribuyen a generar conciencia sobre las problemáticas asociadas con la discriminación social y fomentan actitudes tolerantes dentro de la comunidad educativa. Finalmente, el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales desarrolla competencias como la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva, indispensables para avanzar hacia una sociedad más equitativa.

El papel de las “extensiones educativas” en la reducción de la discriminación social es esencial para generar condiciones de equidad. A través de estrategias inclusivas y programas de apoyo, estas instituciones pueden empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio dentro de sus comunidades, con el fin de avanzar hacia una sociedad más justa y libre de toda discriminación.

3.1.3 Recursos Educativos Abiertos

Los Recursos Educativos Abiertos (REA) son una herramienta clave en la reducción de la desigualdad en el acceso a materiales educativos y la promoción de la equidad en la

educación. Estos recursos incluyen una amplia variedad de materiales, como libros de texto, planes de estudio, programas académicos, asignaciones, pruebas, proyectos, contenido audiovisual y animaciones. Su característica distintiva es su disponibilidad como contenido de dominio público, lo que permite su uso, copia, adaptación y distribución de manera legal bajo licencias Creative Commons específicas (UNESCO, 2021).

La carencia de recursos educativos puede representar una barrera significativa para la movilidad social y el desarrollo dentro de las extensiones de Educación Media Superior. En este contexto, los REA emergen como una solución viable para abordar esta desigualdad y generar oportunidades equitativas de formación. No solo facilitan el acceso a conocimientos actualizados; también, contribuyen a la reducción de costos, lo que permite que más estudiantes se beneficien de materiales de calidad sin enfrentar limitaciones económicas.

Los REA desempeñan un papel fundamental al brindar a los estudiantes de extensiones de Educación Media Superior la posibilidad de acceder a recursos educativos sin restricciones financieras. Desde libros de texto hasta herramientas interactivas, estos recursos permiten a los alumnos desarrollar conocimientos y habilidades esenciales para su formación académica y profesional. La flexibilidad de este modelo permite adaptar los contenidos a las necesidades particulares de cada estudiante, lo que favorece un enfoque pedagógico centrado en la persona y estimula una participación activa en su proceso de aprendizaje.

Dentro del contexto de la Educación Media Superior, los REA tienen el potencial de reducir la brecha en el acceso y la cobertura al proporcionar una alternativa viable a

los recursos educativos convencionales. Gracias a su carácter adaptable y personalizable, estos materiales pueden ajustarse a distintos niveles de conocimiento y habilidades, lo que favorece una enseñanza más inclusiva y eficaz. Esto no solo mejora la calidad del aprendizaje; además, fortalece la autonomía de los estudiantes al permitirles acceder a los recursos de forma independiente y conforme a su propio ritmo.

Reducir la desigualdad en el acceso a recursos educativos mediante los REA puede generar un impacto significativo en la movilidad social y el desarrollo de los estudiantes dentro de las extensiones de Educación Media Superior. Disponer de materiales educativos de calidad les permite desarrollar competencias clave para continuar sus estudios en la educación superior o incorporarse de manera más efectiva al mercado laboral. Este acceso ampliado a conocimientos y herramientas formativas abre nuevas oportunidades profesionales, incrementa sus posibilidades de crecimiento personal y contribuye a disminuir la brecha educativa en distintos contextos sociales y económicos.

En conclusión, los REA representan una estrategia clave para garantizar una educación equitativa y accesible. Su implementación en las extensiones de Educación Media Superior no solo facilita la adquisición de conocimientos y habilidades; además, promueve un aprendizaje inclusivo y adaptado a las necesidades de los estudiantes. De esta manera, los REA constituyen una alternativa efectiva para enfrentar la desigualdad educativa y fomentar oportunidades de desarrollo en sectores de la población que históricamente han enfrentado barreras para acceder a una educación de calidad.

3.1.4 Falta de infraestructura adecuada

En pleno siglo XXI, muchas escuelas en México aún no cuentan con las condiciones materiales y estructurales mínimas para ofrecer una educación de calidad, lo que genera graves consecuencias para el sistema educativo y la sociedad en general. La falta de infraestructura escolar impide el cumplimiento del mandato constitucional de proporcionar educación de calidad y profundiza la desigualdad, ya que las carencias se presentan con mayor intensidad en los estados más pobres y en las zonas rurales. Esto significa que los estudiantes más afectados por la precariedad en infraestructura educativa son precisamente aquellos con menores recursos económicos, lo que reproduce los efectos de la pobreza y limita la capacidad de la educación para funcionar como un instrumento de equidad y desarrollo social (López, 2019).

El informe “Políticas para fortalecer la infraestructura escolar en México”, presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), destaca que proporcionar una infraestructura escolar adecuada a niñas, niños y adolescentes en México es una de las principales deudas pendientes e inaplazables del sistema educativo nacional. Se trata de un problema que demanda atención urgente, ya que sus repercusiones van más allá del acceso a la educación y alcanzan tanto el rendimiento académico como el bienestar integral del estudiantado.

Contar con una infraestructura escolar completa es fundamental, ya que implica disponer de aulas suficientes, mobiliario adecuado, espacios deportivos, acceso a agua potable, energía eléctrica, drenaje, bibliotecas, laboratorios y conexión a internet. Los especialistas en educación coinciden en que existe una relación directa entre la calidad

de la infraestructura educativa y el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Diversas investigaciones han demostrado que un entorno educativo con el equipamiento adecuado ejerce un efecto motivador en el proceso de aprendizaje y contribuye a elevar el desempeño de alumnos y docentes por igual (CEMEES, 2019).

Aunque las extensiones de Educación Media Superior representan una alternativa para ampliar el acceso a la educación, la carencia de infraestructura limita su capacidad para ofrecer una enseñanza de calidad y equitativa. La ausencia de instalaciones adecuadas restringe las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los jóvenes, ya que aquellos que asisten a extensiones con infraestructura deficiente carecen de las mismas oportunidades que los alumnos en instituciones mejor equipadas. Como consecuencia, la desigualdad en la distribución de la infraestructura educativa profundiza las brechas existentes entre los estudiantes, con un impacto más severo en las comunidades rurales y en contextos desfavorecidos, donde la carencia de recursos resulta más evidente.

Esta desigualdad en la dotación de infraestructura puede convertirse en un obstáculo adicional para la movilidad social y el desarrollo de los jóvenes. Aquellos que estudian en instituciones con recursos limitados enfrentan mayores dificultades para adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para acceder a mejores oportunidades educativas y laborales. Esta falta de equidad no solo restringe su capacidad para superar el ciclo de desigualdad; también, pone en riesgo su inserción en un mercado laboral cada vez más competitivo y en constante evolución.

Para reducir estas brechas, es esencial que las autoridades educativas y los responsables de las extensiones de Educación Media Superior asignen los recursos

necesarios para mejorar la infraestructura escolar. Esto requiere la construcción de nuevas instalaciones, la renovación y adecuación de las existentes, así como la dotación de equipamiento esencial para garantizar un entorno de aprendizaje adecuado.

Resulta esencial diseñar e implementar políticas orientadas a promover la equidad en la distribución de los recursos educativos, de modo que todos los estudiantes, sin importar su lugar de residencia o condición socioeconómica, accedan a una infraestructura escolar adecuada que favorezca tanto su desarrollo académico como personal. La inversión en infraestructura educativa no solo contribuye a cerrar las brechas de desigualdad; fortalece, al mismo tiempo, el potencial de las extensiones de Educación Media Superior como espacios clave para la movilidad social y el progreso de las futuras generaciones.

3.2 Contexto de los subsistemas de Educación Media Superior

3.2.1 El caso Tlaxcala

La situación educativa en el estado de Tlaxcala, en relación con la Educación Media Superior, se analiza a partir de los datos del *Prontuario de Indicadores de la Mejora Continua de la Educación*, correspondientes al ciclo escolar 2020-2021 (MEJOREDU, 2021). Estos datos permiten construir una visión detallada de la población estudiantil que participa en este nivel educativo en el estado, a partir de variables como el número de habitantes, la proporción de estudiantes respecto a la población general, las distintas

modalidades y tipos de instituciones, y las tasas de crecimiento anual observadas en los ámbitos estatal y federal.

Según las estadísticas analizadas, en 2020, Tlaxcala contaba con una población total de 1,342,977 habitantes, de los cuales 73,224 estaban inscritos en Educación Media Superior, lo que representa el 5.46% del total de la población (INEGI, 2020). En cuanto a la segmentación por modalidad, el bachillerato general concentraba a 24,637 estudiantes; es decir, el 43.2% del total de matriculados, mientras que el bachillerato tecnológico contaba con 31,991 estudiantes, equivalente al 56.1%. Asimismo, la formación de profesional técnico se reflejaba en 394 individuos, lo que representaba el 0.7% del total, con lo cual la matrícula global ascendía a 57,022 estudiantes (MEJOREDU, 2021).

En términos de administración y sostenimiento, la distribución de estudiantes en los sistemas estatal y federal evidencia que 14,061 estudiantes estaban inscritos en el sistema federal, mientras que 37,365 pertenecían al sistema estatal. Adicionalmente, el sistema educativo privado acogía a 5,596 estudiantes, lo que subraya la relevancia de esta modalidad dentro del panorama educativo local. En conjunto, estos tres sistemas componían un total de 57,022 estudiantes matriculados en el nivel medio superior (MEJOREDU, 2021).

El análisis del crecimiento promedio anual entre 2013 y 2020 revela que el sistema estatal experimentó un aumento del 1.5%, mientras que el sistema federal creció a una tasa del 1.4%. Sin embargo, al examinar las tasas de crecimiento de los centros educativos, se observa una reducción anual del -1.3% en las escuelas estatales, en contraste con un incremento del 0.9% en las escuelas federales. Esta divergencia puede

estar relacionada con factores como políticas gubernamentales, enfoques pedagógicos y estrategias institucionales que influyen en la dinámica de crecimiento de los planteles educativos (MEJOREDU, 2021).

Otro aspecto relevante es la distribución de los estudiantes según el sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y ubicación de los planteles. De acuerdo con los datos del periodo 2020-2021, se observa un panorama detallado de la distribución de los estudiantes dentro del nivel medio superior en los sistemas federal y estatal, administrados por diversas instituciones educativas (MEJOREDU, 2021).

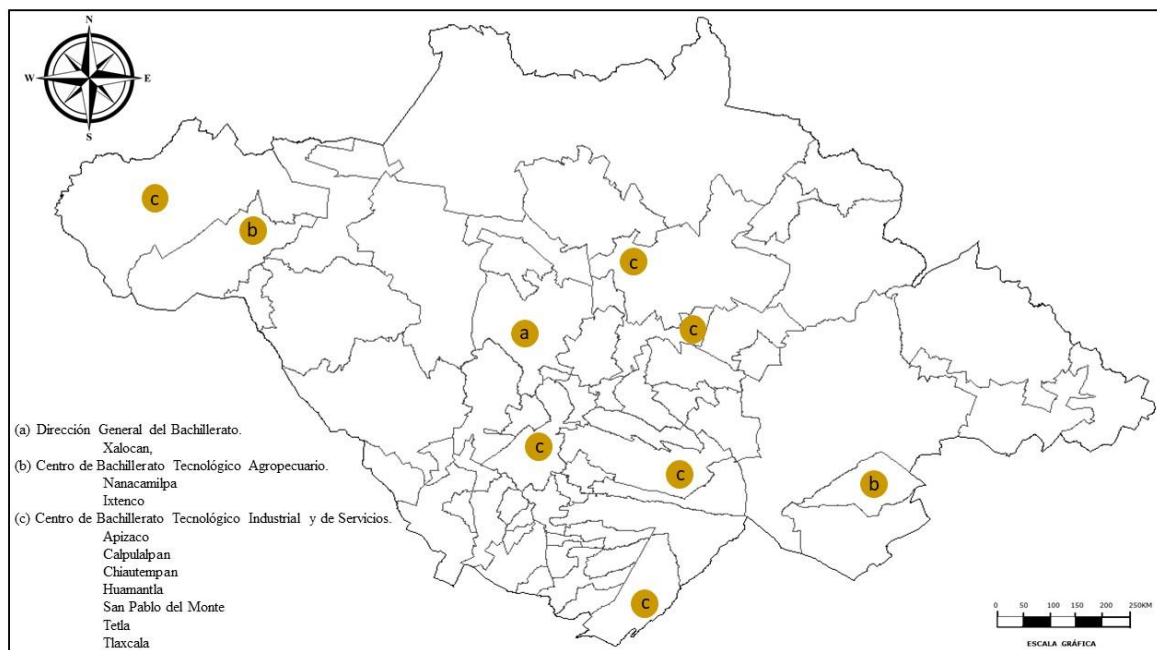
Dentro del ámbito federal, la administración de la Educación Media Superior se encuentra centralizada bajo la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), que coordina diversos planteles con un papel fundamental en la formación de los estudiantes. La Dirección General del Bachillerato (DGB-CEB) registraba una matrícula de 500 estudiantes distribuidos en un solo plantel, el cual ofrecía un espacio de formación integral orientado al desarrollo académico y profesional. La Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM), a través de sus Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), atendía a 1,853 estudiantes en dos planteles. Por su parte, la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), mediante los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), registraba un total de 11,644 estudiantes en siete planteles, consolidándose como una de las modalidades más relevantes dentro de la oferta educativa de la región (MEJOREDU, 2021).

Estos datos reflejan la diversidad y complejidad del sistema de Educación Media Superior en Tlaxcala, así como los desafíos que enfrenta en términos de infraestructura,

cobertura y equidad. La segmentación por modalidades y sostenimiento revela la necesidad de fortalecer los distintos subsistemas educativos para garantizar el acceso equitativo y la mejora continua de la calidad educativa en el estado.

Mapa 1

Ubicación de las instituciones educativas de nivel medio superior con participación federal, en el estado de Tlaxcala



Nota: Mapa indicativo de las ubicaciones de las instituciones de Educación Media Superior que reciben financiamiento y participación del gobierno federal, situadas dentro del territorio del estado de Tlaxcala.

Fuente: Elaboración propia, con base en MEJOREDU (2021).

Dentro del ámbito estatal, emerge una estructura de administración centralizada que se segmenta en dos categorías clave: la Oficina de la Coordinación Estatal (OCE) y el Sistema Descentralizado (ODE). Estas subdivisiones representan los ejes fundamentales a través de los cuales se organiza la provisión de Educación Media Superior a nivel estatal. La OCE tiene a su cargo la supervisión, planificación y ejecución de las políticas educativas en la entidad, con el propósito de asegurar que los programas y estrategias aplicadas respondan a las necesidades y particularidades del estado. Su función principal es articular las acciones entre los distintos subsistemas de Educación

Media Superior para lograr una gestión eficiente y coherente con las normativas nacionales.

Por otro lado, el ODE permite una mayor autonomía en la administración de los centros educativos, lo que facilita la adaptación de las estrategias pedagógicas a las condiciones específicas de cada región dentro del estado. Este modelo favorece la toma de decisiones más cercana a las comunidades educativas, lo cual permite una gestión más eficaz de los recursos y una respuesta más adecuada a las necesidades locales. Ambos modelos de gestión tienen como objetivo fortalecer la calidad y la equidad en la Educación Media Superior. Su propósito es asegurar que todos los estudiantes, sin importar su ubicación geográfica o condición socioeconómica, accedan a una formación integral que les brinde las herramientas necesarias para continuar su trayectoria educativa o incorporarse al mercado laboral con las competencias requeridas para su desarrollo personal y profesional.

En el contexto de la OCE, se destacan dos planteles que bajo el control administrativo estatal atienden a los estudiantes. Bajo la categoría de Bachillerato Especializado (BE), se contabilizan 1,219 estudiantes en un plantel. Del mismo modo, la opción educativa de Levantamiento de Educandos de Nivel Medio Superior (LEVAS) atiende a 100 estudiantes en un plantel específico.

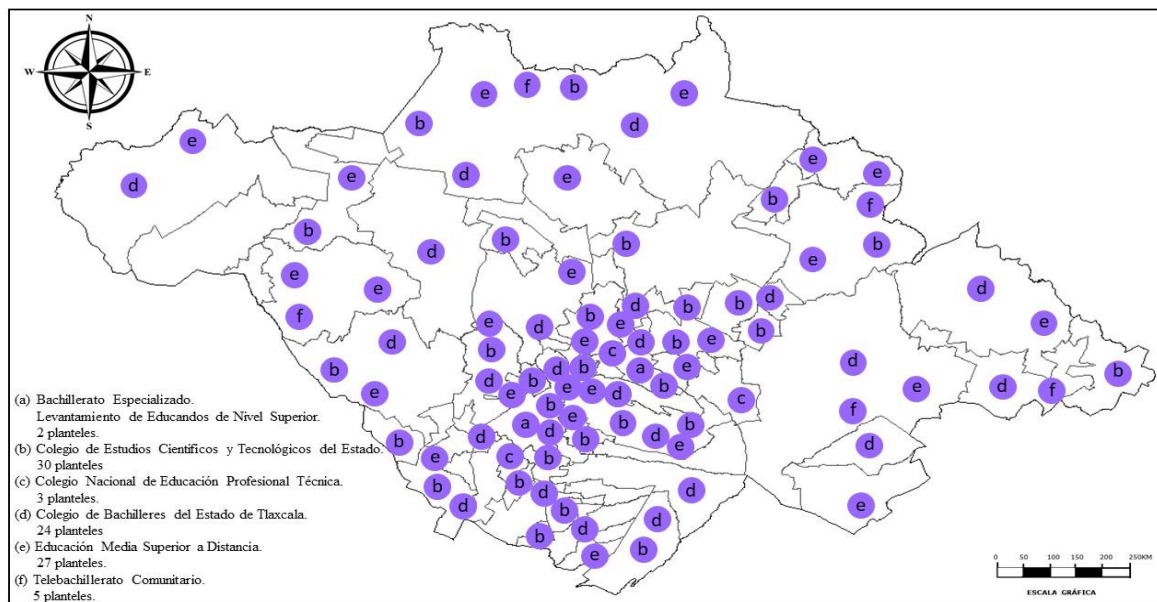
Por otro lado, la dimensión Descentralizado se despliega en diferentes entidades educativas de renombre, cada una con su propio enfoque y distribución de estudiantes:

- El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Tlaxcala (CECyTE) alberga a 13,806 estudiantes distribuidos en 30 planteles, lo que refleja su importancia dentro del nivel de Educación Media Superior.

- El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) atiende a 3,179 estudiantes distribuidos en 3 planteles.
- El Colegio de Bachilleres del estado de Tlaxcala (COBAT) despliega su influencia sobre una población de 15,171 estudiantes a través de 24 planteles.
- La modalidad de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) involucra a 3,565 estudiantes distribuidos en 27 planteles.
- Finalmente, la alternativa educativa del Telebachillerato comunitario impacta a 325 estudiantes a lo largo de 5 planteles. El Mapa 2 brinda ubicación de los planteles de CENES.

Mapa 2

Ubicación de las instituciones educativas de nivel medio superior con participación estatal, en el estado de Tlaxcala



Nota: Mapa indicativo de las ubicaciones de las instituciones de Educación Media Superior que reciben financiamiento y participación del gobierno estatal y financiamiento mixto estatal y federal (Tlaxcala).

Fuente: Elaboración propia, con base en MEJOREDU (2021).

Cuadro 1

Descripción de los planteles con participación estatal y federal de los subsistemas en Tlaxcala

Instituciones de Educación Media Superior en el estado de Tlaxcala									
Participación estatal					Participación federal				
Municipio	Localidad	Institución	No. de planteles	No. de estudiantes	Municipio	Localidad	Institución	No. de planteles	No. de estudiantes
Apetatitlán		BE	1	1,219	Xaltocan	Xaltocan	DGB-CEB	1	500
Apizaco		LEVAS	1	100	Nanacamilpa	Nanacamilpa	CBTA	2	1,853
Ahuashuatepec	Ahuashuatepec	CECYTE	30	13,806	Ixtenco	Ixtenco	CBTIS	7	11,644
Apetatitlan	Apetatitlan				Apizaco	Apizaco			
Chiautempan	Tlalcuapan				Calpulalpan	Calpulalpan			
Chiautempan	Tlalcuapan				Chiautempan	Santa Cruz Guadalupe			
Huactzinco	Huactzinco				Huamantla	Santa María Yancuitalpan			
Ixtacuixtla	Atotonilco				San Pablo del Monte	Tlaltepango			
Lázaro Cárdenas	Lázaro Cárdenas				Tetla	Tetla			
Mazatecochco	Mazatecochco								
Nopalucan	Nopalucan				Tlaxcala	Tlaxcala			
Panotla	Huiloapan								
Sanctorum	Sanctorum								
Santa Cruz Tlaxcala	Santa Cruz Tlaxcala								

San Pablo del Monte	San Isidro								
Tecopilco	Tecopilco								
Tepeyanco	Tepeyanco								
Tepetitla	Villa Alta								
Terrenate	Terrenate								
Tetla	Atexcatzico								
Tequextitla	Tequextitla								
Tlaxcala	Tlaxcala								
Tlaxco	El Rosario								
Tlatelulco	Tlatelulco								
Tocatlan	Tocatlan								
Totolac	Totolac								
Tzompantepec	Ahuashuatepec								
Unión Ejidal	Unión Ejidal								
Xalostoc	Texmolac								
Xicohtzinco	Xicohtzinco								
Yauhquemehcan	Zimatepec								
Zacatelco	Xochicalco								
Amamax	Amamax	CONALEP	3	3,179					
Teacalco	Teacalco								
Chiautempan	Zacualpan								
Altzayanca	Altzayanca	COBAT	24	15,171					
Apizaco	Apizaco								
Ayometla	Ayometla								
Calpulalpan	Calpulalpan								

Chiautempan	Chiautempan								
Contla	Contla								
Cuapiaxtla	Cuapiaxtla								
Hueyotlipan	Hueyotlipan								
Huamantla	Huamantla								
Ixtacuixtla	Ixtacuixtla								
Ixtenco	Ixtenco								
Nativitas	Nativitas								
Panotla	Panotla								
Papalotla	Papalotla / Panzacola								
San Pablo del Monte	San Pablo del Monte								
Santa Cruz Tlaxcala	Santa Cruz Tlaxcala								
Teolochoolco	Teolochoolco								
Texoloc	Texoloc								
Tlaxcala	Tlaxcala / Tizatlan								
Tlaxco	Tlaxco / Buenavista								
Xalostoc	Xalostoc								
Altzayanca	Col. Santa Cruz Positos / Carrillo Puerto	EMSAD	27	3,565					

Calpulalpan	Benito Juárez / Cuauila								
Chiautelpan	Xochiteotla								
Coaxomulco	Coaxomulco								
Contla de Juan Cuamatzi	Cuauhtenco								
Emiliano Zapata	Emiliano Zapata								
Españita	Españita								
Huamantla	Benito Juárez / Ignacio Zaragoza								
Muñoz de Domingo Arenas	Muñoz								
Nativitas	Capula								
Sanctorum	Sanctorum								
Teacalco	Teacalco								
Tenancingo	Tenancingo								
Terrenate	Villarreal								
Tetla	Chiautzingo								
Tlaxco	La palma / Atlangatepec / Atotonilco / El Peñon / Unión Tierra y Libertad / Cano Rios								
Tzompantepec	Tzompantepec								
Yauhqueméhcán	Tepepa								

Cuapiaxtla	Cuexcontzi	Telebachillerato Comunitario	5	325					
Españita	Pipillola								
Huamantla	Xicohténcatl								
Terrenate	Nicolas Bravo								
Tlaxco	Lagunilla								

Nota: En el estado de Tlaxcala, se destacan diversos subsistemas de Educación Media Superior que atienden a un amplio rango de estudiantes. El Bachillerato Especializado (BE) y el Levantamiento de Educandos de Nivel Superior (LEVAS) se concentran en dos municipios respectivamente. El CECyTE, con 13,806 estudiantes, está presente en 30 planteles distribuidos en múltiples municipios. El CONALEP atiende a 3,179 estudiantes desde tres planteles, mientras que el COBAT ofrece educación a 15,171 estudiantes en 24 planteles. Además, la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) opera en 27 planteles en diversas comunidades, y el Telebachillerato Comunitario sirve a 325 estudiantes en cinco municipios.

Fuente: Elaboración propia, MEJOREDU (2021).

Cuadro 2

Resumen comparativo de la cobertura educativa

Modalidad	Institución	No. de estudiantes	No. de planteles
Federal	DGB-CEB	500	1
	UEMSTAYCM (CBTA)	1,853	2
	UEMSTIS (CBTIS)	11,644	7
		Total: 13,997	Total: 10
Estatal	OCE (BE)	1,219	1
	OCE (LEVAS)	100	1
	CECyTE	13,806	30
	CONALEP	3,179	3
	COBAT	15,171	24
	EMSAD	3,565	27
	Telebachillerato Comunitario	325	5
		Total: 37,365	Total: 71

Nota: Se resumen los principales datos comparativos entre la cobertura de la Educación Media Superior federal y estatal en Tlaxcala, destacando el número de estudiantes y planteles por modalidad e institución.

Fuente: Elaboración propia.

La distribución de estudiantes por tipo de subsistema revela una concentración significativa en el sistema estatal, con más del doble de matrícula respecto al federal. Este predominio se explica por la presencia extendida de instituciones como el COBAT y el CECyTE, lo cual refleja el esfuerzo descentralizado del estado para ampliar la oferta

educativa en zonas que, en muchos casos, quedarían desatendidas por el sistema federal. Esta tendencia confirma la importancia de las estrategias locales en la reducción de brechas educativas y en la promoción de modelos flexibles y adaptados a las realidades territoriales.

En su conjunto, esta diversidad de entidades y planteles ilustra la rica complejidad del panorama educativo de nivel medio superior en Tlaxcala durante el periodo de 2020-2021. Dentro de este análisis, se evidencian aspectos cruciales relacionados con la composición de género de los estudiantes, la tasa de abandono escolar y la participación de la población en edad para cursar este nivel educativo.

Uno de los ejes fundamentales de este análisis se centra en la distribución de género dentro del sistema de Educación Media Superior, tanto en la modalidad federal como en la estatal. Los datos revelan que el 48.1% de los estudiantes en el sistema federal son hombres, mientras que en el sistema estatal esta cifra aumenta ligeramente a un 50.2%; por otro lado, el 51.9% de los estudiantes en el sistema federal son mujeres, y esta proporción disminuye levemente al 49.8% en el sistema estatal. Estas cifras, que oscilan en torno a la paridad de género, proyectan la importancia de considerar las dinámicas de género en el acceso y la participación en la Educación Media Superior, así como la necesidad de explorar posibles factores subyacentes que pueden influir en estas diferencias (MEJORED, 2021).

Otro aspecto de gran relevancia es la tasa de deserción escolar en la Educación Media Superior, un indicador que evidencia los desafíos que enfrenta el sistema educativo en términos de retención de estudiantes y ampliación de la cobertura. Los datos presentados señalan un total de 3,889 alumnos que interrumpieron sus estudios,

lo que equivale a un notable 6.9 % del total. Esta proporción se desglosa para ofrecer una visión más precisa: 4.7 % (1,359) en mujeres y 9.0 % (2,539) en hombres. Esta diferencia por género en los porcentajes de estudiantes que dejan inconclusa su formación en el nivel medio superior pone de relieve la importancia de indagar con mayor profundidad en los factores que inciden en dichas decisiones, así como de establecer estrategias eficaces que favorezcan la continuidad educativa, el fortalecimiento de la permanencia y la ampliación de la cobertura (MEJOREDU, 2021).

En el contexto de la población en edad para cursar la Educación Media Superior, específicamente, en el rango de 15 a 18 años, se presenta un porcentaje que refleja la proporción de individuos en este grupo demográfico con el potencial de ingresar a esta etapa educativa. Además, se destaca que solo un 16.6% de las familias tienen como jefe de familia a alguien que ha completado la Educación Media Superior. Esta información proporciona una visión adicional de la relación entre la educación y la dinámica familiar, así como la posibilidad de que la experiencia educativa influya en la formación de las futuras generaciones (MEJOREDU, 2021).

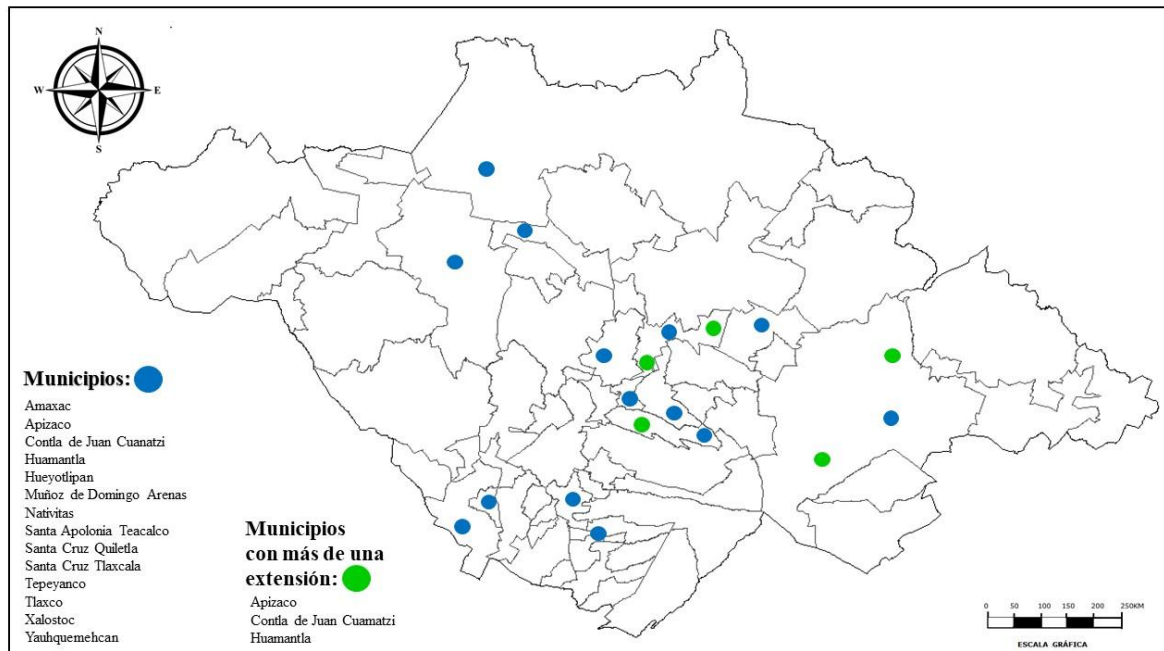
3.2.2 Contexto del caso de estudio (extensiones de Educación Media Superior)

La dirección del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 04 (Texcalac) emprendió una audaz labor al impulsar 18 extensiones de centros educativos en 15 municipios de Tlaxcala. Este proyecto surgió como respuesta a la necesidad urgente de extender los servicios escolares para jóvenes en formación que el sistema

estatal no había logrado alcanzar, debido a desigualdades estructurales arraigadas en la región (ver Mapa 3).

Mapa 3

Ubicación de las extensiones



Nota: La ubicación de las extensiones en el estado de Tlaxcala está distribuida en 14 municipios (color azul), en los cuales tres de ellos cuentan con dos o tres extensiones dentro del municipio (color verde).

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos institucionales del subsistema, proporcionados por Dirección General del CECyTE 04 Texcalac (2023).

Las extensiones educativas, concebidas como ramificaciones del plantel central de Texcalac, tienen una misión fundamental: atender el vacío educativo existente y brindar oportunidades a jóvenes cuyo ingreso al nivel medio superior se había visto

limitado por circunstancias adversas. A través del plantel central, estas extensiones cuentan con validación oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública del Estado, lo que permite a los estudiantes acceder a becas, constancias con validez institucional y certificados que les abren paso a la educación superior.

El involucramiento activo de la comunidad ha sido un pilar esencial en la materialización de estas extensiones. Dado que no cuentan con reconocimiento oficial por parte del ente estatal, la estrategia adoptada se basó en la búsqueda de profesionales dentro de las mismas comunidades. Estos profesionistas, con la preparación y requisitos adecuados, asumen el rol de docentes sin percibir un salario gubernamental. Este modelo permite reducir los gastos relacionados con transporte, alimentación y otros rubros, lo cual contribuye a la sostenibilidad de la estructura docente en cada extensión.

Por otro lado, la infraestructura, el equipamiento y el mobiliario han sido obtenidos gracias a la cooperación comunitaria y al respaldo de organizaciones civiles. Reuniones con miembros de la comunidad y autoridades han permitido utilizar espacios públicos como auditorios, kioscos, casas particulares, casas ejidales y centros de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para la impartición de clases. Además, la movilización de la sociedad civil, empresas y asociaciones locales ha sido crucial para dotar de mobiliario necesario como butacas, pizarrones y divisiones de tabla roca.

Cuadro 3

Número de alumnos inscritos a las extensiones y total del personal por institución

Municipio	Localidad	No. de alumnos	Directivos	Prefectura	Administrativos	Docentes	Intendencia
Amazac	Amazac	119	1		1	entre 8 y 12	1
Apizaco	Apizaquito	242	1	1	1	"	1
Apizaco	Huiloac	223	1	1	1	"	1
Apizaco	Texcalac	346	1	1	1	"	1
Contla de Juan Cuamatzi	Aztatla	69	1			"	1
Contla de Juan Cuamatzi	Xaltipan	219	1	1	1	"	1
Huamantla	Pueblo de Jesús	265	1	1	1	"	1
Huamantla	Xalpatlahuaya	91	1		1	"	1
Huamantla	Francisco Villa	82	1			"	1
Hueyotlipan	Xipetzingo	183	1	1	1	"	1
Muñoz de Domingo Arenas	Cuamantzingo	46	1	-	-	"	1

Nativitas	Xiloxochitla	104	1		1	"	1
Santa Apolonia Teacalco	Teacalco	141	1	1	1	"	1
Santa Cruz Quiletle	Quiletle	208	1	1	1	"	1
Santa Cruz Tlaxcala	San Miguel Contla	100	1		1	"	1
Tepeyanco	Xalcaltzinco	303	1	1	1	"	1
Tlaxco	Soltepec	43	1	-	-	"	1
Xalostoc	Tlacotepec	124	1	-	1	"	1
Yauhquemehcan	Tlacuilohcan	118	1	-	-	"	1
	Total	3026	19	9	14		19

Nota: Se describe la ubicación de las extensiones por municipio y por localidad. Se detalla el nombre de la localidad donde se ubica cada extensión, así como el número de alumnos, directivos, prefectura, administrativos, docentes e intendentes por plantel.

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos institucionales del subsistema, proporcionados por Dirección General del CECyTE 04 Texcalac (2023).

En el marco de las prácticas socioterritoriales, el énfasis se centra en la identificación de necesidades, potencialidades y oportunidades del territorio para generar beneficios tanto sociales como económicos. En este sentido, las extensiones educativas han demostrado su capacidad para fomentar la participación comunitaria en distintos aspectos del proceso educativo. Desde la detección de carencias hasta la evaluación de logros, la colaboración entre educación y comunidad fortalece la relevancia de la educación en el desarrollo local. Estas prácticas se reflejan en la adaptación a las demandas locales, la promoción de la identidad y cultura regional, el estímulo a la participación comunitaria y el impulso del progreso económico en la región.

En este contexto, la investigación se adentró en las dinámicas y resultados de estas prácticas dentro de las extensiones educativas de Tlaxcala. El objetivo del estudio es buscar evidenciar cómo la colaboración entre educación y comunidad contribuye a la movilidad social y al desarrollo a través del empoderamiento local, la equidad educativa y el progreso socioeconómico. Asimismo, se resalta el papel de la Educación Media Superior en la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno y su futuro.

Dentro del marco de esta investigación, se llevó a cabo un análisis detallado que abarca 19 localidades distribuidas en 14 municipios de Tlaxcala. El enfoque principal del estudio radica en la evaluación de la distribución de alumnos y personal en cada extensión educativa. El análisis incluye la interacción entre factores socioterritoriales y educativos en el contexto de las extensiones, con base en variables como el número de alumnos, la población adolescente, la población total, el carácter rural o urbano de la localidad y el nivel de marginación. Estos elementos permitirán construir un panorama integral sobre cómo estas extensiones se insertan en su contexto y cómo impactan el

proceso educativo. El objetivo es obtener una comprensión profunda de las dinámicas educativas y la relevancia de las prácticas socioterritoriales aplicadas en el proceso educativo en esta región.

Cuadro 4

Población total de las localidades donde se ubican las extensiones. Población adolescente de las localidades y porcentaje de alumnos inscritos en las extensiones. Clasificación y grado de marginación de las localidades

Municipio	Localidad	No. de alumnos	Población adolescente	Población total	Rural o urbana	Marginación
Amaxac	Amaxac	119	1567	11403	Urbana	Muy bajo
Apizaco	Apizaquito	242	537	7234	Urbana	Muy bajo
Apizaco	Huiloac	223	1639	9642	Urbana	Muy bajo
Apizaco	Texcalac	346	1559	7798	Urbana	Bajo
Contla de Juan Cuamatzi	Aztatla	69	227	2406	Urbana	Bajo
Contla de Juan Cuamatzi	Xaltipan	219	726	2907	Urbana	Bajo
Huamantla	Pueblo de Jesús	265	386	1170	Rural	Alto
Huamantla	Xalpatlahuaya	91	167	2078	Urbana	Medio
Huamantla	Francisco Villa	82	92	940	Rural	Alto
Hueyotlipan	Xipetzingo	183	545	2816	Urbana	Muy bajo
Muñoz de Domingo Arenas	Cuamantzingo	46	108	1345	Rural	Medio
Nativitas	Xiloxochitla	104	699	2796	Urbana	Bajo
Santa Apolonia Teacalco	Teacalco	141	375	4636	Urbana	Bajo

Santa Cruz Quiletle	Quiletle	208	2057	7750	Urbana	Bajo
Santa Cruz Tlaxcala	San Miguel Contla	100	940	9556	Urbana	Bajo
Tepeyanco	Xalcaltzinco	303	310	2322	Urbana	Bajo
Tlaxco	Soltepec	43	121	640	Rural	Alto
Tlaxco	El Rosario	16	475	2754	Rural	Alto
Xalostoc	Tlacotepec	124	980	3380	Urbana	Medio
Yauhquemehcan	Tlacuilohcan	118	456	2269	Urbana	Bajo
	Total	3026	13491	83052		
		22.32% de la población adolescente	16.19% de la población total.			

Nota: Se describen las localidades por municipio donde se encuentran las extensiones, el número de alumnos inscritos por localidad. Se presenta la población total por localidad, así como el número de adolescentes en edad de cursar la Educación Media Superior. A partir de ese total, se identifica cuántos de ellos están siendo atendidos por las extensiones en cada localidad. De igual forma se indica el tipo de localidad rural o urbana y finalmente el grado de marginación por localidad donde se encuentran ubicadas las extensiones.

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos institucionales del subsistema, proporcionados por Dirección General del CECyTE 04 Texcalac (2023).

El cruce de datos entre población total, población adolescente y número de alumnos atendidos evidencia que las extensiones educativas logran una cobertura considerable en varias localidades con altos índices de marginación. En comunidades rurales como Soltepec o Francisco Villa, donde el acceso a otros servicios educativos es limitado o inexistente, la proporción de adolescentes inscritos en estas extensiones representa un porcentaje elevado respecto a la población juvenil local. Esta capacidad de alcance territorial reafirma la pertinencia del modelo como respuesta a la desigualdad educativa y como motor de desarrollo en espacios históricamente relegados.

Estos 3,026 alumnos constituyen el 22.32% de la matrícula total de Educación Media Superior correspondiente al total de localidades en las que se encuentran los Centros Educativos de Bachillerato Estatal, proporción que permite dimensionar el impacto territorial y la pertinencia del modelo implementado en estos contextos. Esta cifra resulta especialmente significativa si se considera que, a nivel estatal, menos de una cuarta parte de los adolescentes acceden a este tipo de servicio educativo en zonas marginadas o de difícil cobertura. Además, al constituir el 16.19% de la población total de las localidades atendidas, se confirma el papel de los centros educativos como mecanismos estratégicos para democratizar el acceso a la educación en comunidades con limitado desarrollo institucional.

Municipio: Amaxac

En la localidad de Amaxac, se atienden 119 alumnos en la extensión educativa. La dirección y el liderazgo se confían a un directivo, mientras que la atención de los aspectos

administrativos recae en una persona únicamente. Entre 8 y 12 docentes se encargan de la formación de los estudiantes, lo que permite brindar una atención adecuada. A ello se suma una persona responsable de las labores de intendencia. La población total de esta localidad representa 11,403 personas de las cuales 1567 son población adolescente, como ya se mencionó con anterioridad, de esa población total adolescente, la extensión en esta localidad absorbe a 119 adolescentes. La ubicación urbana y el nivel de marginación muy bajo, refuerzan la disposición de recursos y oportunidades que favorecen a los jóvenes en su proceso educativo.

Municipio: Apizaco

Apizaco presenta varias localidades que cuentan con extensiones educativas. En Apizaquito, de ubicación urbana y baja marginación, tiene una población total que representa 7,234 personas, de las cuales 537 son adolescentes y de ellos, un total de 242 están inscritos en la extensión ubicada en esta localidad, los cuales son atendidos por un directivo, un prefecto, un administrativo y entre 8 y 12 docentes respectivamente, así como un intendente.

Caso similar, en Huiloac, considerada una localidad urbana y también de baja marginación, cuenta con una población total de 9,642 personas de los cuales 1,939 son adolescentes y en la extensión de esta localidad se atienden a 223 de ellos, se establece una estructura de personal idéntica con un directivo, un prefecto, un administrativo, entre 8 y 12 docentes y una persona encargada de la intendencia.

Dentro de este municipio, en la localidad de Texcalac, de carácter urbano y con baja marginación, 7,798 personas componen su población total, de las cuales 1,559 son población adolescente y 346 de estos jóvenes están inscritos en dicha extensión y sigue la misma pauta de las comunidades anteriores dentro de mismo municipio con respecto al personal directivo, administrativo y docente.

Municipio: Contla de Juan Cuamatzi

En Contla de Juan Cuamatzi, tanto Aztatla como Xaltipan, se encuentran en una ubicación urbana y ambas con un grado de marginación bajo. Por su parte en la localidad de Aztatla hay 2,406 personas de las cuales 227 son adolescentes y de ellos, 69 son alumnos de la extensión establecida en esta comunidad, dicha extensión es dirigida por un directivo y entre 8 y 12 docentes, de igual forma son atendidos por una persona encargada de la intendencia.

En Xaltipan, la población representa un total de 2,907 personas, de las cuales 726 son adolescentes, de estos mismos, 219 son estudiantes en la extensión situada en esta localidad. Son atendidos por un directivo, entre 8 y 12 docentes, un prefecto, un administrativo y una persona en intendencia.

Municipio: Huamantla

El municipio de Huamantla muestra una variedad de extensiones educativas. En Pueblo de Jesús, que es una localidad rural y con un grado de marginación alto, cuenta con

1,170 habitantes y 386 en edad adolescente, la extensión de esta localidad capta a 265 alumnos que son atendidos por un directivo, entre 8 y 12 docentes, un prefecto, un administrativo y un encargado de intendencia.

En Xalpatlahuaya, entidad urbana y grado de marginación medio, cuenta con un total de población de 2,078 habitantes, de los cuales 167 son adolescentes y de estos, 91 son estudiantes en la extensión educativa, donde el personal incluye un directivo, entre 8 y 12 docentes, un administrativo y la intendencia recae en una persona.

La localidad rural de Francisco Villa con grado de marginación alto, tiene un total de 940 habitantes de los cuales 92 están en edad adolescente, de ellos, 82 son alumnos de la extensión situada en esta localidad, la cual cuenta con un directivo, entre 8 y 12 docentes y una persona a cargo de la intendencia.

Municipio: Hueyotlipan

En Hueyotlipan, la localidad de Xipetzingo tiene grado de marginación muy bajo, y es de índole urbano, cuenta con una población total de 2,816 personas, de las cuales 545 son adolescentes. En la extensión de esta localidad se encuentran inscritos 183 alumnos. La extensión educativa es liderada por un directivo, con el apoyo de entre 8 y 12 docentes, un prefecto, un administrativo y un intendente.

Municipio: Muñoz de Domingo Arenas

La localidad de Cuamantzingo, considerada con un grado de marginación medio de ubicación rural, con una población de 1,345 habitantes, de los cuales 108 están en edad adolescente. La extensión en esta comunidad tiene a su cargo la educación de 46 adolescentes y la gestión de esta institución educativa está en manos de un director, y también se cuenta con una persona responsable de las tareas de intendencia.

Municipio: Nativitas

La localidad urbana de Xiloxochitla es de baja marginación, alberga 2,796 habitantes, 699 adolescentes, de los cuales 104 son estudiantes inscritos en la extensión de esta localidad. La cual esta administrada por un director que lidera esta extensión, se cuenta con un administrativo encargado de la gestión administrativa, tiene apoyo docente de entre 8 y 12 catedráticos, asimismo, una persona atiende las labores de intendencia en esta localidad.

Municipio: Santa Apolonia Teacalco

La localidad de Teacalco es de índole urbana con grado de marginación bajo. Tiene 4,636 habitantes dentro de su población, de los cuales 375 son adolescentes. La extensión de esta localidad se encarga de brindar educación a 141 alumnos. La dirección recae en una sola persona; de igual forma, entre 8 y 12 docentes se encargan de cubrir

la demanda educativa, mientras que un prefecto y un administrativo brindan apoyo en las tareas de gestión. De manera similar, una persona realiza las tareas de intendencia.

Municipio: Santa Cruz Quiletle

En la localidad de Quiletle, donde el grado de marginación es bajo y es de carácter urbano, tiene 7,750 pobladores, de estos, 2,057 están en edad adolescente, de los cuales 208 son estudiantes de la extensión educativa ubicada en la localidad. Al igual que en los casos anteriores, un director lidera el proceso educativo, respaldado por un prefecto y un administrativo. La labor docente también se encuentra presente con el apoyo de entre 8 y 12 personas, y un encargado de las responsabilidades de intendencia.

Municipio: Santa Cruz Tlaxcala

En Santa Cruz Tlaxcala, específicamente en la localidad de San Miguel Contla de grado de marginación bajo y urbano, tiene 9,556 habitantes, 940 de ellos son adolescentes, de los cuales 100 están inscritos en la extensión de esta localidad. Un director dirige la extensión educativa, colaboran entre 8 y 12 docentes y un administrativo contribuye en el apoyo de la institución. Asimismo, una persona se encarga de las labores de intendencia en esta localidad.

Municipio: Tepeyanco

Tepeyanco presenta la localidad de Xalcaltzinco, de localización urbana y con bajo grado de marginación. Cuenta con 2,322 habitantes, 310 son adolescentes, de los cuales 303 son alumnos atendidos en la extensión educativa. Un director lidera este proceso, apoyan entre 8 y 12 docentes y tanto un prefecto como un administrativo desempeñan funciones cruciales, y una persona está a cargo del área de intendencia.

Municipio: Tlaxco

En Tlaxco, la localidad de Soltepec es de grado de marginación alto, y ubicación rural, tiene 640 habitantes, de los cuales 121 están en edad adolescente. La extensión de esta comunidad brinda educación a 43 estudiantes en edad de formación. Un director supervisa esta extensión educativa, y una persona se ocupa de las tareas de intendencia.

Municipio: Xalostoc

En Xalostoc, específicamente en la localidad de Tlacotepec, la cual es de nivel de marginación medio y es urbano, cuenta con 3,380 habitantes y 980 de ellos son adolescentes. La extensión de esta localidad atiende a 124 alumnos. Al igual que en otros casos, un director lidera la extensión educativa, entre 8 y 12 desempeñan a labor docente y un administrativo se encarga de la gestión. Además, una persona se ocupa de las labores de intendencia.

Municipio: Yauhquemehcan

El municipio de Yauhquemehcan brinda educación en la localidad de Tlacuilohcan, de grado de marginación bajo y de carácter urbano. La cual cuenta con 2,269 habitantes y 456 adolescentes, 118 de estos adolescentes son alumnos de la extensión de esta localidad. Una persona desempeña la labor directiva y una la labor de intendencia en esta extensión educativa.

Este desglose de información permite comprender cómo se estructuran y operan las extensiones educativas en cada uno de los municipios y localidades, lo cual enriquece la perspectiva de la investigación y aporta elementos clave para su análisis. De igual forma, se evidencia la interacción entre los factores socioterritoriales y educativos en la configuración del panorama educativo regional. A través de un análisis detallado de la organización administrativa de las extensiones, así como de datos; como el número de alumnos, la población adolescente, la población total, la ubicación rural o urbana y el nivel de marginación, emergen patrones y conexiones que enriquecen la comprensión de cómo se adaptan y desarrollan estas extensiones en contextos diversos.

En total, 3,026 estudiantes reciben atención mediante estas extensiones educativas, lo que puede permitir superar limitaciones geográficas y socioeconómicas para acceder a la Educación Media Superior. Esta iniciativa demuestra su capacidad para brindar oportunidades a jóvenes que, de otra manera, podrían haber quedado marginados del sistema educativo. La distribución de directivos, prefectos,

administrativos y personal docente en cada extensión garantiza una gestión integral y un acompañamiento adecuado para los estudiantes.

Por su parte, la flexibilidad en el número de docentes, que oscila entre 8 y 12 por plantel, refleja la adaptabilidad de estas extensiones educativas para atender las necesidades y demandas específicas de cada localidad. Esta aproximación personalizada fortalece la relación entre educadores y estudiantes, lo que contribuye a crear un entorno favorable para el aprendizaje y el crecimiento académico.

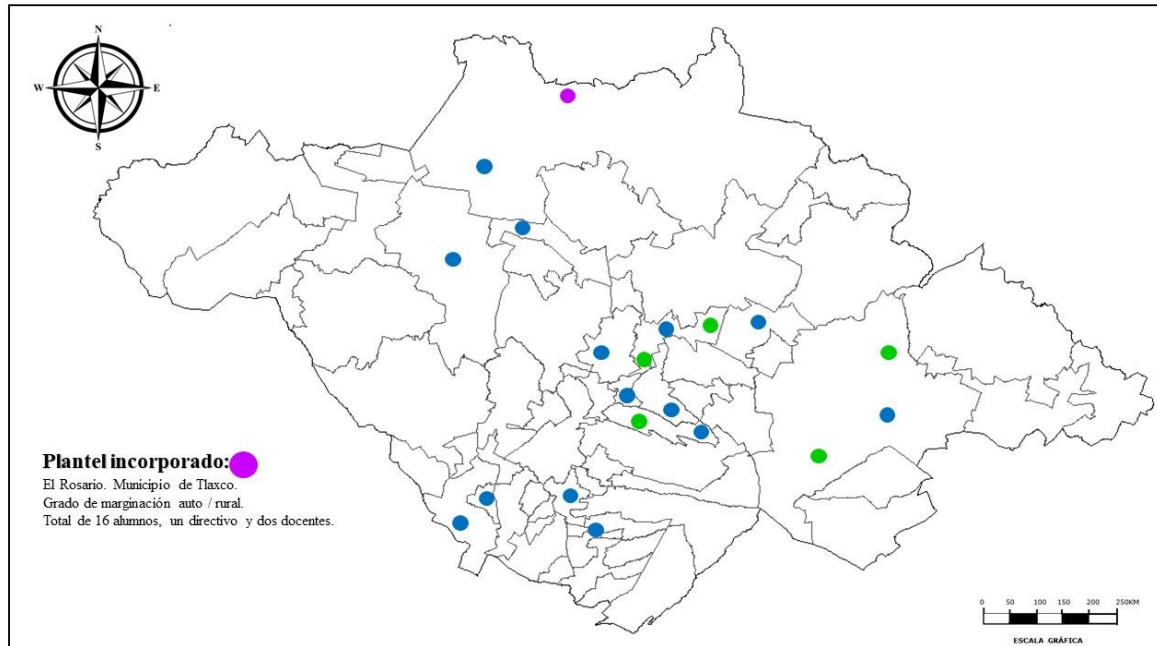
Un aspecto fundamental es la presencia de 19 personas encargadas de la intendencia en todo el sistema de extensiones. Estos individuos desempeñan un papel crucial en el funcionamiento diario de las instalaciones, ya que participan activamente en el mantenimiento del entorno educativo y garantizan condiciones apropiadas para la enseñanza y el bienestar de los alumnos.

Este análisis también refuerza la importancia de adaptar la educación a las necesidades y particularidades de cada comunidad. La educación no es simplemente un proceso académico; constituye una experiencia profundamente arraigada en el contexto local, con la capacidad de influir tanto en el desarrollo como en la identidad de la comunidad.

Al comprender cómo estos factores interrelacionados impactan en la oferta educativa y en el acceso de los estudiantes, se establecen las bases para la formulación de políticas y enfoques educativos más efectivos y equitativos en el futuro. La educación, en última instancia, se convierte en un agente poderoso de cambio social y desarrollo comunitario en el estado (Directivos, 2023).

Mapa 4

Ubicación del plantel incorporado



Nota: La ubicación del plantel incorporado distribuido en un municipio del estado de Tlaxcala (color morado).

Fuente: Elaboración propia, con base en los con datos institucionales del subsistema, proporcionados por la Coordinación de los CEBES/SEPE, Tlaxcala.

3.2.3 Revisión contextual de contenidos mediáticos

El análisis de los acontecimientos recientes en torno a la Educación Media Superior en Tlaxcala refleja una serie de manifestaciones y movilizaciones encabezadas por docentes, estudiantes y padres de familia de los Bachilleratos Tecnológicos Alternativos. Desde abril hasta agosto de 2023, múltiples protestas han puesto en evidencia la

necesidad de mejoras en infraestructura, salarios para los docentes y el reconocimiento oficial de estos planteles educativos.

El 27 de abril de 2023, aproximadamente 3,000 personas se manifestaron frente al Palacio de Gobierno estatal con la demanda de que se cubrieran los sueldos del personal docente y se incrementara la inversión en infraestructura educativa. Provenientes de 19 planteles en comunidades marginadas, los manifestantes denunciaron la falta de recursos durante los últimos cuatro años y la necesidad urgente de equipamiento básico. La protesta subrayó la dificultad de operación de estos centros, donde los padres han tenido que contribuir económicamente para cubrir los sueldos de los 250 docentes afectados (Ramírez, 2023).

Ese mismo día, otra movilización partió del Jardín Botánico de Tizatlán y reunió a estudiantes, padres y directivos con pancartas y consignas que exigían recursos para mejorar las instalaciones y salarios justos. A pesar de intentos de negociación con las autoridades, la falta de acuerdos llevó a convocar una nueva manifestación para el 1 de junio (González, 2023).

En la manifestación del 1 de junio de 2023, cerca de 5,000 personas marcharon nuevamente hasta el Palacio de Gobierno con la exigencia de construir aulas, asignar recursos y formalizar los salarios del personal docente. En la primera generación de estos bachilleratos, 1,300 certificados fueron emitidos a través del subsistema CBTIS. Sin embargo, la falta de respuestas concretas llevó a la comunidad educativa a anunciar nuevas movilizaciones y estrategias de presión para lograr el reconocimiento oficial de estas instituciones (Chávez, 2023).

Posteriormente, el 4 de agosto de 2023, se confirmó el reconocimiento oficial de 18 extensiones de bachilleratos alternativos tras haber operado como “campus” del CBTIS 04. Como resultado, los estudiantes obtendrán certificados con validez oficial y acceso a becas, mientras que los docentes recibirán salarios del gobierno estatal. Esta transición implicó la cancelación de la clave de trabajo 29ECT0004H del CBTIS 04 y la asignación de nuevas claves individuales para cada plantel. Asimismo, se anunció la implementación del Programa de Bachillerato Estatal, adaptado al marco curricular federal, con la garantía de que los alumnos mantendrán sus becas y continuidad educativa (Muñetón & Acbadmin, 2023).

El 30 de agosto de 2023, se enfatizó que la regularización de estos planteles se realizó dentro del marco legal establecido, aunque sin otorgar plazas automáticas a los docentes, quienes deberán competir en concursos de oposición. A pesar de los avances logrados, persisten desafíos presupuestarios para la expansión de la cobertura educativa en los próximos años. Las autoridades señalaron que el reconocimiento de estos centros representa un esfuerzo por garantizar la educación en comunidades marginadas sin comprometer el orden legal (Rodríguez, 2023).

Este análisis contextual evidencia el papel de la movilización social en la transformación del panorama educativo en Tlaxcala. La lucha de estudiantes, docentes y padres de familia ha sido decisiva para lograr el reconocimiento de estos planteles, lo que evidencia el papel fundamental de la Educación Media Superior como pilar de la equidad y el desarrollo en la región.

3.3 Marco normativo

3.3.1 Norma estatal

Dirección General de Bachillerato - Centros de Estudios de Bachillerato (DGB-CEB)

Normatividad y Leyes: los Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), regulados por la Ley General de Educación, son instituciones educativas públicas que dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos centros siguen los lineamientos del Sistema Nacional de Bachillerato y están obligados a cumplir con los estándares de calidad educativa que establece el gobierno federal. Adicionalmente, se rigen por normativas internas que especifican los procesos administrativos, académicos y de evaluación.

Objetivos: el principal objetivo de los CEB es ofrecer Educación Media Superior de calidad, y promover el desarrollo integral de los estudiantes a través de programas que fortalezcan tanto sus competencias académicas como sus habilidades para la vida y el trabajo. Además, buscan fomentar valores como la responsabilidad social y el respeto por el medio ambiente.

Participación estatal y/o federal: aunque la administración de estos centros es federal, existe una colaboración con los gobiernos estatales para facilitar la operatividad y el cumplimiento de las metas educativas locales. La SEP centraliza las políticas y estándares, pero permite cierta flexibilidad en su implementación para adaptarse a las necesidades específicas de cada región.

Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)

Normatividad y Leyes: los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario operan bajo la Ley General de Educación y están supervisados por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), una entidad de la SEP. Estos centros deben cumplir con los lineamientos establecidos para la educación técnica en México, los cuales abarcan aspectos como la estructura curricular, las prácticas profesionales y la vinculación con el sector agropecuario.

Objetivos: el CBTA tiene como objetivo ofrecer formación técnica especializada en el ámbito agropecuario, con el propósito de capacitar a los estudiantes para desempeñarse en el sector agrícola y ganadero, así como para continuar estudios superiores en estas áreas. Se enfocan en combinar teoría y práctica, con una fuerte componente de experiencias reales en el campo.

Participación estatal y/o federal: su gestión es principalmente federal, pero los programas deben alinearse con las necesidades agropecuarias locales, lo cual requiere cooperación con los gobiernos estatales y municipales. Esto asegura que la educación sea relevante y contribuya al desarrollo económico regional.

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)

Normatividad y leyes: regidos también por la Ley General de Educación, los CBTIS son parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Deben

cumplir con normativas que dictan los requisitos curriculares, de infraestructura y de equipamiento necesarios para garantizar una formación técnica adecuada y acorde con las demandas del sector industrial y de servicios.

Objetivos: su principal objetivo es formar técnicos medios que respondan a las necesidades del mercado laboral en áreas industriales y de servicios. Los CBTIS tienen como propósito integrar habilidades técnicas específicas con una formación media superior integral, con el fin de facilitar la inserción laboral de sus egresados o su transición hacia estudios superiores.

Participación estatal y/o federal: la gestión de estos centros es federal, pero su éxito depende de la interacción con industrias locales y regionales, lo cual implica una participación estatal significativa para alinear la oferta educativa con las necesidades del mercado local.

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)

Normatividad y leyes: los CECYTE son instituciones públicas que forman parte del subsistema de Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos, regulados por la SEP a través de normativas específicas para colegios tecnológicos. Están sujetos a la Ley General de Educación y a los estándares del Sistema Nacional de Bachillerato.

Objetivos: los CECYTE tienen como objetivo brindar Educación Media Superior tecnológica en distintas áreas del conocimiento, con la finalidad de formar a los estudiantes para incorporarse al ámbito laboral en funciones técnicas especializadas o

para proseguir con su formación en niveles educativos superiores. Buscan desarrollar competencias técnicas y habilidades para la innovación y el emprendimiento.

Participación estatal y/o federal: aunque la regulación es federal, muchos CECyTE son administrados a nivel estatal, lo que permite una mejor integración con las políticas educativas locales y una mayor adaptabilidad a las necesidades económicas y sociales regionales.

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

Normatividad y leyes: el CONALEP, como organismo público descentralizado, está regulado por la Ley General de Educación y supervisado por la SEP. Este sistema está diseñado para cumplir con los estándares nacionales de calidad en la educación técnica profesional a nivel medio superior.

Objetivos: el principal objetivo del CONALEP es formar profesionales técnicos en diversas áreas clave para el desarrollo económico del país. El sistema busca proporcionar habilidades prácticas y teóricas que permitan a los egresados incorporarse eficazmente al mercado laboral o continuar sus estudios superiores.

Participación estatal y/o federal: aunque el CONALEP es un organismo federal, su operación depende de la colaboración con los gobiernos estatales para ajustar sus programas a las necesidades locales de desarrollo y empleo. Cada estado tiene la facultad de adaptar los currículos a las demandas específicas del mercado laboral regional.

Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT)

Normatividad y leyes: el COBAT está regulado por normativas estatales específicas y la Ley General de Educación. Como institución de Educación Media Superior, sigue los lineamientos del Sistema Nacional de Bachillerato para asegurar una educación integral y de calidad.

Objetivos: este colegio tiene como objetivo proporcionar Educación Media Superior general que prepare a los estudiantes tanto para el ingreso a la educación superior como para su inserción en el mercado laboral. Se enfoca en un currículo equilibrado que incluye ciencias, humanidades y tecnología.

Participación estatal y/o federal: siendo un organismo del estado de Tlaxcala, el COBAT es primordialmente gestionado a nivel estatal, aunque debe cumplir con los estándares educativos nacionales establecidos por la SEP. Esto permite que sus programas sean relevantes tanto a nivel local como nacional.

Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)

Normatividad y leyes: los EMSAD operan bajo la Ley General de Educación y están sujetos a las normativas específicas para la educación a distancia establecidas por la SEP. Estos centros deben garantizar la calidad y accesibilidad de la educación en áreas remotas.

Objetivos: su finalidad es ampliar la oferta educativa de calidad en zonas rurales y comunidades aisladas, con el propósito de garantizar la Educación Media Superior a

estudiantes que, de otra manera, no tendrían acceso a estos servicios. Los EMSAD utilizan tecnologías de la información para facilitar el aprendizaje a distancia.

Participación estatal y/o federal: aunque la supervisión de los EMSAD es una responsabilidad federal, su éxito depende de la cooperación con las autoridades locales y estatales para adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de las comunidades rurales.

Telebachillerato Comunitario

Normatividad y leyes: el Telebachillerato Comunitario se rige por la Ley General de Educación y está enmarcado dentro de las políticas del Sistema Nacional de Bachillerato. Debe cumplir con las normas educativas que aseguran una formación integral y de calidad para los estudiantes.

Objetivos: el objetivo principal es ofrecer Educación Media Superior en comunidades rurales de pequeña escala, con la intención de ampliar el acceso a una formación que promueva el desarrollo personal y comunitario. Se busca también impulsar la inclusión y la equidad educativa en zonas marginadas.

Participación estatal y/o federal: aunque es una iniciativa impulsada por el gobierno federal, Los Telebachilleratos Comunitarios requieren una gestión local eficiente y el respaldo de las autoridades estatales para garantizar su funcionamiento y mantenimiento, así como la pertinencia de los programas educativos frente a las necesidades específicas de cada comunidad.

3.3.2 Normatividad de las extensiones de Educación Media Superior

REGLAMENTO INTERNO CEBES: 2019-2020

Artículo 1° - Definición y Propósitos Educativos

El Bachillerato Tecnológico Alternativo se presenta como una institución de Educación Media Superior que opera bajo la legislación vigente de la Educación Política Nacional. El cual se dedica al desarrollo integral de los alumnos, enfocándose en su crecimiento en un contexto social, político y cultural, con el objetivo de formar ciudadanos responsables tanto individualmente como hacia la colectividad.

Valores Promovidos:

- Respeto
- Tolerancia
- Bondad
- Paz
- Solidaridad
- Amistad
- Honestidad
- Amor
- Justicia
- Libertad
- Verdad

Estos valores se promueven con la intención de preparar a los estudiantes para la vida, al destacar la relevancia de la formación humanística como complemento de la académica.

Artículo 2° - Condición de Alumno

La condición de alumno se adquiere mediante la inscripción y se mantiene a través del ejercicio de derechos y el cumplimiento de obligaciones establecidas en el reglamento.

Artículo 3° - Derechos de los Alumnos

Los alumnos del BTA tienen derechos específicos que incluyen:

- Recibir clases de acuerdo al semestre de inscripción.
- Trato respetuoso y digno.
- Inscripción en el programa de Becas Benito Juárez.
- Uso adecuado de las instalaciones y servicios del plantel.
- Participación en representaciones del plantel en diversos eventos.
- Elección y elección en roles representativos dentro de la comunidad estudiantil.
- Formulación de peticiones y quejas adecuadas ante la administración del plantel.

Artículo 4° - Obligaciones de los Alumnos

Los estudiantes están obligados a:

- Adherirse a las normas del reglamento interno.
- Asistir puntualmente a clases y eventos, con el uniforme escolar debidamente colocado.
- Mantener un comportamiento respetuoso y adecuado tanto dentro como fuera del plantel.
- Cumplir con las asignaciones académicas y participar activamente en la vida escolar.
- Cuidar y mantener en buen estado las instalaciones y mobiliario del plantel.

Artículo 5° - Puntualidad y Asistencia

La puntualidad es estricta, y la asistencia es crucial. Tres retardos o inasistencias pueden llevar a sanciones que incluyen citaciones a padres o tutores y posibles sanciones académicas. Se requiere la justificación por escrito de ausencias para su validación por la administración del plantel.

Artículo 6° - Prohibiciones

Dentro del plantel, se prohíbe estrictamente:

- Salir sin autorización.
- Consumir alimentos o usar dispositivos móviles en aulas y laboratorios.
- Uso de vestimenta o accesorios inapropiados, como tatuajes visibles y piercings.
- Consumo de tabaco, alcohol o drogas.

- Asistir bajo la influencia de sustancias o portar armas.

Artículo 7A y 7B - Sanciones

Las sanciones por infracciones oscilan entre amonestaciones verbales y la suspensión definitiva, de acuerdo con la gravedad de la falta y la frecuencia con que esta se repita.

Artículo 8° - Reconocimientos y Estímulos

Al final de cada semestre, los alumnos pueden recibir reconocimientos y diplomas por mérito académico o participación en actividades extracurriculares.

Artículo 9° - Responsabilidad de los Padres o Tutores

Los padres o tutores tienen responsabilidades específicas que incluyen asegurar la asistencia y el comportamiento adecuado de sus hijos, proveer los materiales necesarios para el estudio, y participar en eventos escolares convocados por la dirección.

Artículo 10° - Servicio Social

El servicio social es obligatorio y se especifica como un requisito para la obtención del certificado de estudios, con actividades designadas durante los semestres indicados.

Artículo 11° - Disposiciones Finales

Cualquier aspecto no previsto por el reglamento será resuelto por la Dirección del plantel y comunicado a la comunidad educativa de manera oportuna.

Este reglamento interno del BTA para el ciclo escolar 2019-2020 establece un marco riguroso y estructurado con el propósito de garantizar un ambiente educativo eficiente y respetuoso, orientado a una formación integral y responsable de los estudiantes (SEP, 2019).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

El análisis de los resultados ofrece una aproximación a la experiencia educativa de los estudiantes que forman parte de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en Tlaxcala. Su paso por estas instituciones no solo representa una etapa académica, al mismo tiempo constituye un proceso que incide directamente en su desarrollo personal y en la relación que mantienen con su comunidad. La información que sustenta este capítulo proviene de una encuesta aplicada entre los meses de octubre y noviembre de 2024 a 301 alumnos de sexto semestre distribuidos en once planteles, seleccionados para reflejar la diversidad de este nuevo subsistema.

La selección de planteles se realizó con base en criterios de representatividad geográfica, diversidad institucional y ubicación urbano-rural, a fin de capturar un espectro amplio de experiencias educativas. Esta investigación combina datos cuantitativos con una mirada más profunda sobre lo que significa, para los jóvenes, formar parte de este modelo educativo: cómo lo interpretan, qué expectativas genera y qué horizontes les permite imaginar.

Este capítulo ofrece distintos enfoques que ayudan a comprender el papel que desempeñan estos centros educativos: por un lado, se recuperan las experiencias que los educandos identifican como fortalezas dentro y fuera del aula; por el otro, se visibilizan los obstáculos que han tenido que enfrentar a lo largo de su trayectoria educativa: dificultades económicas, barreras geográficas, carencias institucionales o

situaciones familiares que afectan sus posibilidades de continuar sus estudios o de integrarse en otros espacios formativos o laborales.

De igual forma, se describe la manera en que esta propuesta educativa estatal ha logrado vincular la enseñanza formal con las condiciones sociales de las comunidades donde operan. Este análisis considera tanto el alcance de su cobertura educativa en relación con otros subsistemas, como también su distribución territorial en el estado. El propósito es entender hasta qué punto estas instituciones han contribuido a ampliar el acceso a la educación en distintas regiones, en particular aquellas donde el acceso ha sido históricamente más restringido.

Más que ofrecer respuestas definitivas, este capítulo propone una lectura crítica y contextualizada del funcionamiento de los centros educativos, orientada a reflexionar sobre sus alcances y limitaciones como instituciones educativas vinculadas a formar personas que sean capaces de seguir desarrollándose y de incidir activamente en sus comunidades, en un contexto social que demanda cada vez más preparación, arraigo y compromiso.

Conocer cómo perciben los jóvenes la calidad de su formación en los planteles resulta clave para evaluar el impacto de estas instituciones en sus trayectorias académicas, en su desarrollo individual y en su integración social. Se analiza cómo la población escolar valora diversos aspectos de su formación, tales como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, el apoyo recibido para continuar sus estudios o insertarse en el ámbito laboral, y la utilidad práctica de lo aprendido. Estas valoraciones permiten identificar fortalezas en el modelo educativo implementado, así

como áreas de oportunidad que requieren mayor atención para consolidar procesos formativos integrales y pertinentes.

4.1 Variables clave para el análisis interseccional y explicación del instrumento y alcance de los datos recolectados

Con el propósito de brindar una lectura más profunda y contextualizada de los hallazgos presentados en este capítulo, se incorpora a continuación un cuadro que resume las principales características sociodemográficas de la muestra. Esta sistematización permite observar cómo interactúan variables como edad, género, estado civil y lugar de residencia con la distribución por plantel, lo cual resulta clave para incorporar un enfoque interseccional en el análisis posterior.

El instrumento de recolección de datos se diseñó con base en los objetivos del estudio y en las variables definidas dentro del marco teórico, orientadas a evaluar el impacto de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes durante el periodo 2019-2024. Para su elaboración se consideraron dimensiones asociadas a la formación académica, la aplicación de los conocimientos adquiridos, las barreras para el acceso y permanencia, los elementos formativos de carácter integral y las expectativas de continuidad educativa. Cada una de estas dimensiones se operacionalizó en reactivos estructurados bajo escalas tipo Likert, complementadas con preguntas abiertas que permitieron captar percepciones y experiencias individuales.

El cuestionario fue aplicado a una muestra de 301 alumnos de sexto semestre distribuidos en once localidades, representativas de los distintos contextos del subsistema estatal. Los ítems cuantitativos posibilitaron la construcción de tablas y gráficas de frecuencia que sirvieron para interpretar tendencias en las valoraciones estudiantiles, mientras que las respuestas cualitativas aportaron información descriptiva sobre las experiencias formativas, los obstáculos percibidos y las propuestas de mejora. Esta integración de datos permitió vincular los indicadores estadísticos con testimonios contextualizados, reforzando la interpretación de los resultados a partir de la realidad expresada por los propios participantes.

El proceso de operacionalización de las variables se resume en una hoja metodológica (Anexo 1), donde se establece la correspondencia entre cada categoría analítica y los ítems del cuestionario. De esta manera, la dimensión Formación académica se asocia con los reactivos 11 y 12; Barreras y desigualdades con los reactivos 13 y 14; Elementos formativos y desarrollo social con los reactivos 15 y 16; y Continuidad educativa con los reactivos 17 y 18. Esta estructura garantiza la coherencia entre el diseño metodológico y el análisis presentado en este capítulo, además de clarificar los alcances de la parte cuantitativa y cualitativa dentro del estudio.

Cuadro 5

Distribución interseccional por plantel. Características del alumnado encuestado

Variable	San Miguel Contla	Santa Anita Huiloac	San José Cuamantzingo	Aztatla	Soltepec	El Rosario	Quiletla	Xaltipan	Amamaxac	Apizaquito	Pueblo de Jesús
Total estudiantes	20	57	10	13	11	9	35	25	26	43	52
Menores de 18	10	52	4	7	7	9	19	12	12	15	25
18-21	10	5	6	6	4	0	15	13	14	25	27
22-25	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
Masculino	7	36	4	7	5	6	23	13	16	22	33
Femenino	12	21	6	6	6	3	12	11	10	19	19
Otro	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
PNC (prefiero no contestar)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Soltero/a	18	54	10	13	10	9	34	25	26	38	50
Casado/a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2
Divorciado/a	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Viudo/a	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Otro estado civil	2	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
En el municipio	15	55	10	10	11	9	8	22	19	28	46
Otro lugar	5	2	0	3	0	0	27	3	7	15	6

Fuente: Elaboración propia.

Esta caracterización general proporciona el punto de partida para interpretar los datos desde una mirada situada, que permite reconocer la diversidad de trayectorias, condiciones y contextos que atraviesan la comunidad estudiantil de los distintos planteles escolares.

Los datos recolectados fueron sistematizados en una base de datos, donde se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva (distribuciones de frecuencia, porcentajes y medidas de tendencia central, según el caso). Las categorías se organizaron en torno a variables clave como edad, género, plantel, nivel de satisfacción, tipo de barreras percibidas, entre otras.

Para facilitar la visualización de los resultados, se elaboraron cuadros y gráficas de barras que permiten identificar patrones generales de respuesta. En aquellos casos en los que se disponía de información desagregada por localidad o plantel, se aplicaron criterios de análisis comparativo territorial, orientados a observar diferencias entre contextos urbanos y rurales, así como contrastes entre zonas con distinta disponibilidad de recursos educativos.

El tratamiento estadístico fue complementado con una lectura interpretativa de los datos, guiada por los objetivos específicos del estudio y el marco teórico propuesto. Esto permite integrar elementos contextuales y sociales en la comprensión de las trayectorias educativas, para no reducir el análisis exclusivamente a indicadores cuantitativos.

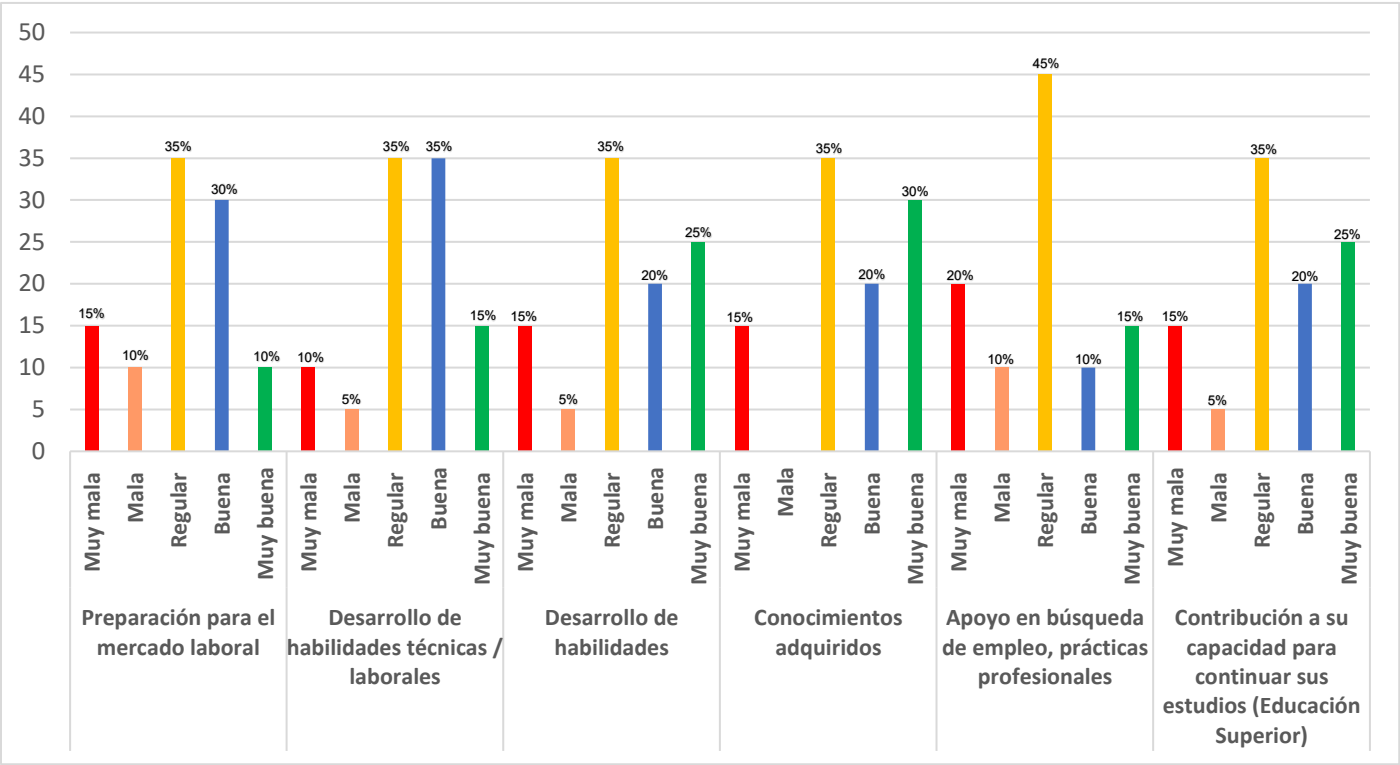
4.2 Percepción de los estudiantes sobre la calidad de la formación académica y profesional impartida en los CEBES en su entorno educativo y social

Comprender la percepción de la población escolar sobre la calidad de la formación que reciben es fundamental para evaluar el impacto de estas instituciones en su desarrollo académico, personal y social. Se analiza cómo la población juvenil atendida valora diversos aspectos de su formación, tales como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, el apoyo recibido para continuar sus estudios o insertarse en el ámbito laboral, y la utilidad práctica de lo aprendido. Estas valoraciones permiten identificar fortalezas en el modelo educativo implementado, así como áreas de oportunidad que requieren mayor atención para consolidar procesos formativos integrales y pertinentes.

La Gráfica 1 muestra la valoración de los sujetos encuestados respecto a seis aspectos clave de su formación: preparación para el mercado laboral, desarrollo de habilidades técnicas y laborales, desarrollo de habilidades generales, conocimientos adquiridos, apoyo en la búsqueda de empleo y contribución a su capacidad para continuar con estudios de nivel licenciatura. Las respuestas se clasifican en cinco niveles: Muy mala, Mala, Regular, Buena y Muy buena.

Gráfica 1

Valoración estudiantil sobre la formación académica recibida en los CEBES.
Reconocimiento positivo en habilidades generales y técnicas, con debilidades en vinculación laboral



Fuente: Trabajo de campo, 2024.

La información recopilada refleja que el cuerpo estudiantil valora positivamente aspectos como el desarrollo de habilidades técnicas/laborales y la contribución a su capacidad para continuar estudios de nivel universitario, con una alta proporción de respuestas en los niveles “Buena” y “Muy buena”. Sin embargo, áreas como el apoyo en la búsqueda de empleo y prácticas profesionales presentan una evaluación más baja, con un número significativo de respuestas en los niveles “Regular”, “Mala” y “Muy mala”.

Esto sugiere la necesidad de fortalecer los programas de orientación laboral para consolidar su impacto en la profesionalización. En términos generales, la formación académica ofrecida por los bachilleratos estatales contribuye de manera importante a la preparación educativa de los individuos con trayectorias escolares activas, aunque aún existen áreas de oportunidad para mejorar el vínculo entre la formación técnica y las exigencias del mercado laboral.

Las respuestas abiertas mostraron que, aunque la formación recibida en los CEBES ha sido percibida como útil en algunos aspectos, la mayoría de los estudiantes la describe como una experiencia de impacto moderado. Se identifican ejemplos de aplicación de habilidades generales y técnicas en actividades escolares o cotidianas, pero también se mencionan limitaciones vinculadas a la orientación profesional y a la falta de prácticas laborales. En conjunto, estos testimonios confirman la tendencia de la gráfica: una valoración predominantemente regular, donde el desarrollo de competencias personales es reconocido, aunque la relación con el ámbito laboral continúa siendo un área de oportunidad.

4.3 Aplicación de los conocimientos adquiridos con respecto a las actividades en la comunidad, exámenes de admisión a la educación superior y prácticas relacionadas con su formación

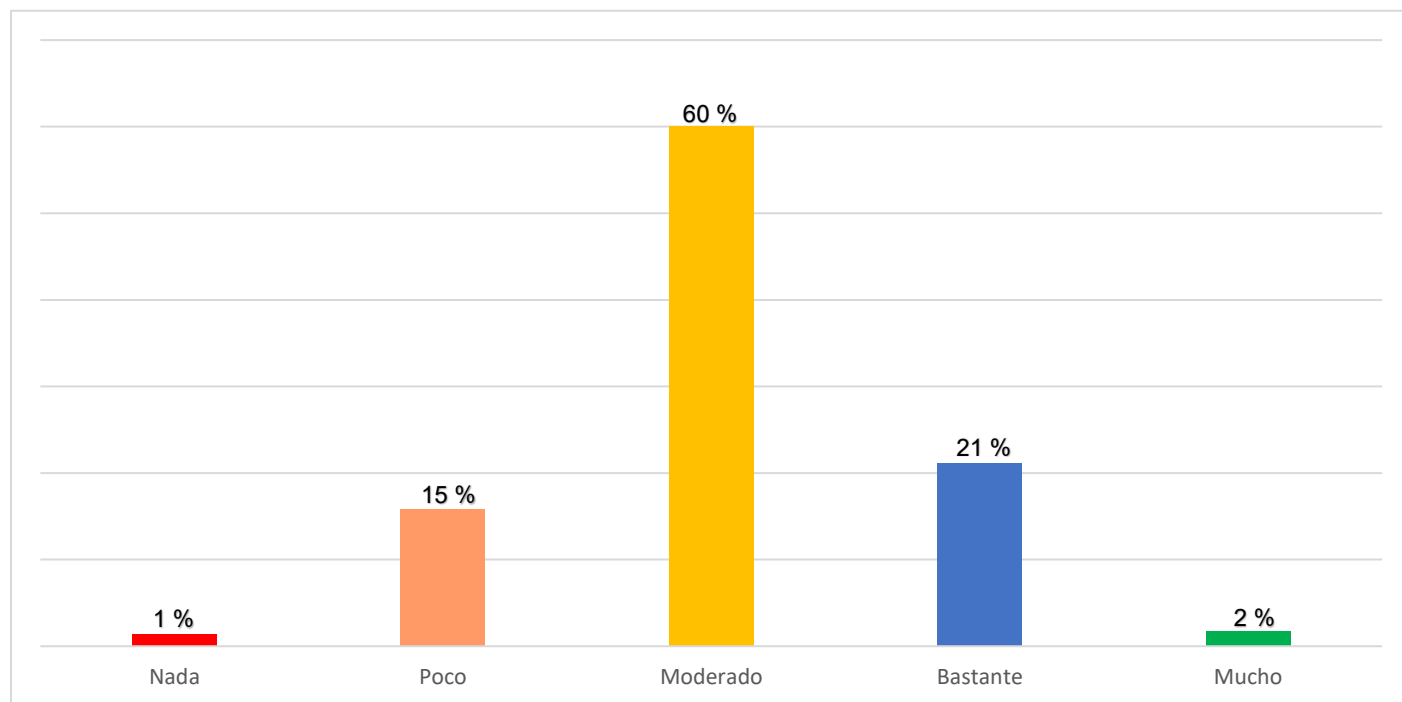
Este apartado tiene como propósito explorar en qué medida los alumnos encuestados han tenido oportunidades para aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación en los centros educativos. Analizar esta relación, entre teoría y práctica, permite

comprender si los contenidos impartidos trascienden el aula y se vinculan con experiencias concretas en el ámbito comunitario, educativo o profesional. Esta dimensión resulta clave para evaluar la pertinencia del modelo educativo implementado en los centros y su impacto en el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

La Gráfica 2 ilustra la manera en que los integrantes de la comunidad escolar valoran las oportunidades que han tenido para poner en práctica los conocimientos obtenidos durante su formación en los espacios escolares analizados. Las opciones de respuesta abarcan cinco niveles: nada, poco, moderado, bastante y mucho. La opción “moderado” concentra la mayor proporción de respuestas, mientras que “nada” y “mucho” presentan los valores más bajos.

Gráfica 2

Percepción de los estudiantes sobre las oportunidades para aplicar los conocimientos adquiridos. Predomina una percepción de uso parcial del aprendizaje en escenarios reales



Fuente: Trabajo de campo, 2024.

El análisis revela que la mayoría de los adolescentes en formación percibe un nivel medio de oportunidad para aplicar lo aprendido, lo cual puede interpretarse como un indicador de utilidad parcial de la formación recibida en contextos reales. Aunque existe una valoración positiva en una proporción considerable con respuestas en las categorías “Bastante” y, en menor medida, “Mucho”, también hay una franja que identifica escasas oportunidades de aplicación, lo que indica una desconexión entre algunos contenidos académicos y sus usos prácticos. Esta situación plantea el reto de fortalecer las estrategias de articulación entre la enseñanza formal y los espacios comunitarios,

laborales o de continuidad educativa, a fin de ampliar los escenarios donde los usuarios del servicio educativo de las diversas comunidades puedan desarrollar y consolidar sus aprendizajes de manera significativa.

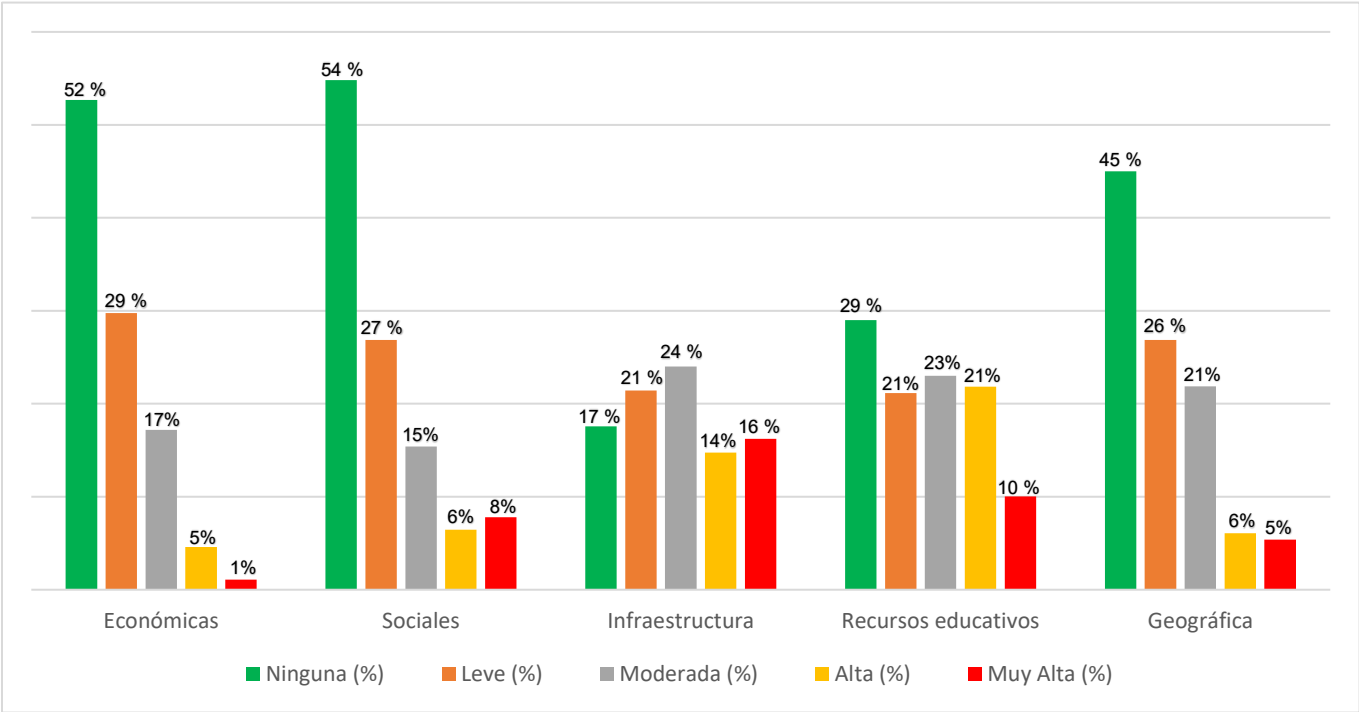
De las opiniones expresadas en las respuestas abiertas se desprende que la formación recibida en los CEBES ha tenido un efecto principalmente académico y personal. Los alumnos mencionan ejemplos concretos en los que los conocimientos adquiridos les han permitido desenvolverse mejor en clase, mejorar su desempeño escolar o afrontar con mayor seguridad situaciones cotidianas. Sin embargo, las experiencias vinculadas con la práctica profesional o con el entorno laboral resultan menos frecuentes, lo que refuerza la lectura de la gráfica al evidenciar un impacto formativo percibido como moderado y todavía poco conectado con contextos externos a la escuela.

4.4 Barreras y limitaciones en el acceso a la Educación Media Superior desde la experiencia de los estudiantes de los CEBES

Uno de los objetivos de esta investigación es identificar los principales obstáculos que enfrentan los alumnos del nivel medio superior para ejercer su derecho a una actividad formativa inclusiva. En este punto se analizan las percepciones de las personas matriculadas, respecto a las desigualdades económicas, sociales, geográficas e institucionales que pueden restringir su acceso, permanencia o aprovechamiento educativo. La información facilita detectar las condiciones estructurales que deben atenderse para garantizar una oferta más equitativa y contextualizada.

Gráfica 3

Identificación de desigualdades y factores que restringen el acceso educativo.
Infraestructura inadecuada y escasez de recursos educativos como principales barreras reportadas



Fuente: Trabajo de campo, 2024.

La Gráfica 3 hace posible identificar distintas formas de desigualdad que afectan a los educandos de las instituciones educativas en su acceso a la Educación Media Superior, en relación con el objetivo de identificar factores limitantes y barreras que restringen las oportunidades educativas. Si bien más del 50% de los encuestados no perciben barreras económicas ni sociales, lo que refleja avances en estas áreas, persisten desafíos significativos en términos de infraestructura, disponibilidad de recursos educativos y accesibilidad geográfica. Estas últimas categorías muestran una distribución considerable en niveles “Leve”, “Moderada” y “Alta”, lo cual destaca la

necesidad de mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de los planteles, así como facilitar el acceso en regiones con dificultades geográficas.

A partir de los comentarios abiertos, se identifica que los alumnos asocian estas limitaciones con la necesidad de contar con espacios más seguros, mejor iluminación, transporte y apoyos institucionales que favorezcan su permanencia. Las propuestas más reiteradas apuntan a fortalecer el mantenimiento de los planteles, ampliar el acceso a computadoras e internet y generar programas de becas o subsidios de transporte. En conjunto, estos testimonios confirman que las desigualdades estructurales y los recursos insuficientes continúan siendo los principales obstáculos para la continuidad educativa en el subsistema estatal.

4.5 Participación de los CEBES en la matrícula total de Educación Media Superior en las localidades donde operan

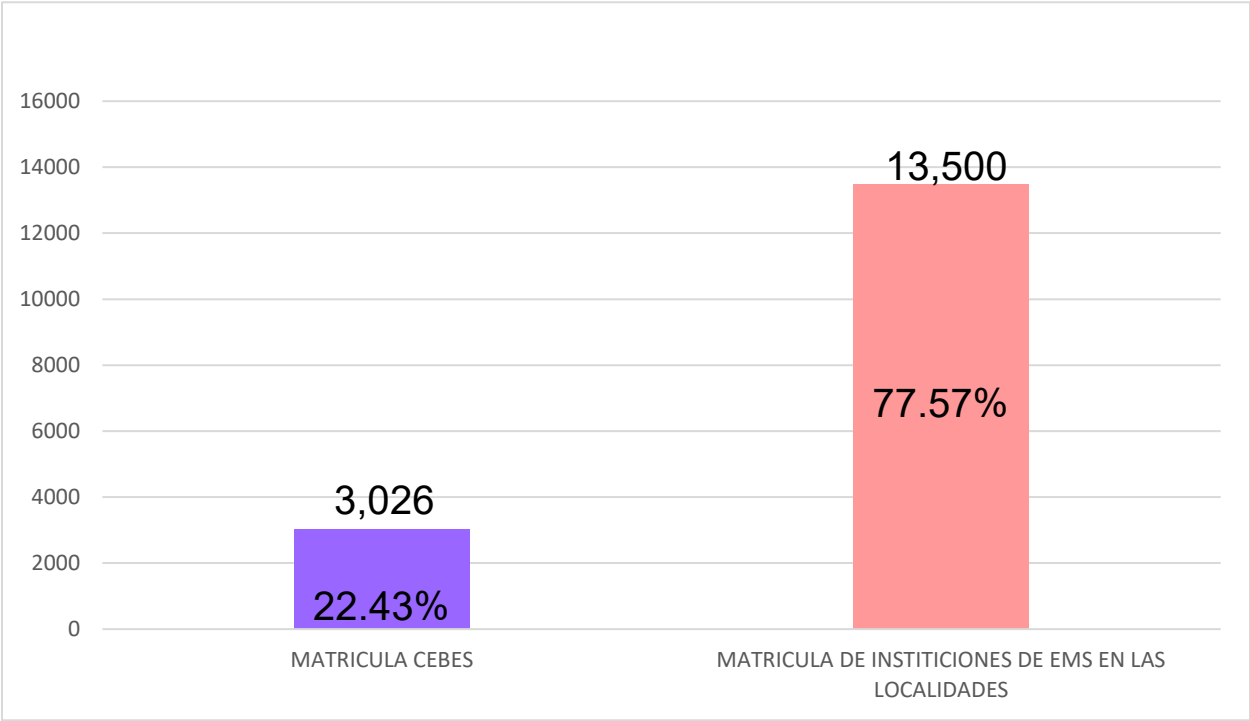
Para dimensionar la presencia de las instituciones en el sistema educativo local, es necesario observar su participación relativa en comparación con otros subsistemas dentro de las mismas comunidades. Analizar esta proporción posibilita entender hasta qué punto representan una alternativa real para la población juvenil, particularmente en zonas donde las opciones formativas son limitadas por razones geográficas, económicas o institucionales. Esta mirada comparativa aporta elementos clave para valorar el papel estratégico de los espacios formativos del estado en los contextos donde operan.

La Gráfica 4 muestra la proporción de personas matriculadas en los centros educativos frente al total de alumnos matriculados en instituciones de Educación Media

Superior en las localidades donde estos centros tienen presencia. La matrícula de las unidades escolares representa el 22.43% del total, mientras que el resto de los subsistemas concentra el 77.57%.

Gráfica 4

Comparación de matrícula entre los CEBES y otras instituciones de Educación Media Superior en las mismas localidades. Participación relevante en contextos locales con oferta educativa limitada



Fuente: Trabajo de campo, 2024.

Los resultados reflejan que, si bien las sedes educativas no constituyen la mayoría del total de matrícula, su presencia es significativa en los contextos locales donde operan. Al atender a casi una cuarta parte del estudiantado de estas zonas, se confirma su papel como una alternativa educativa real para la población adolescente,

especialmente en comunidades donde el acceso a otros subsistemas puede estar condicionado por factores como distancia, cupo o recursos económicos. Esta participación relativa abre paso a dimensionar el alcance de su cobertura y plantea la necesidad de considerar su fortalecimiento como parte de una estrategia territorial más amplia, orientada a garantizar opciones educativas pertinentes y accesibles para todos los jóvenes.

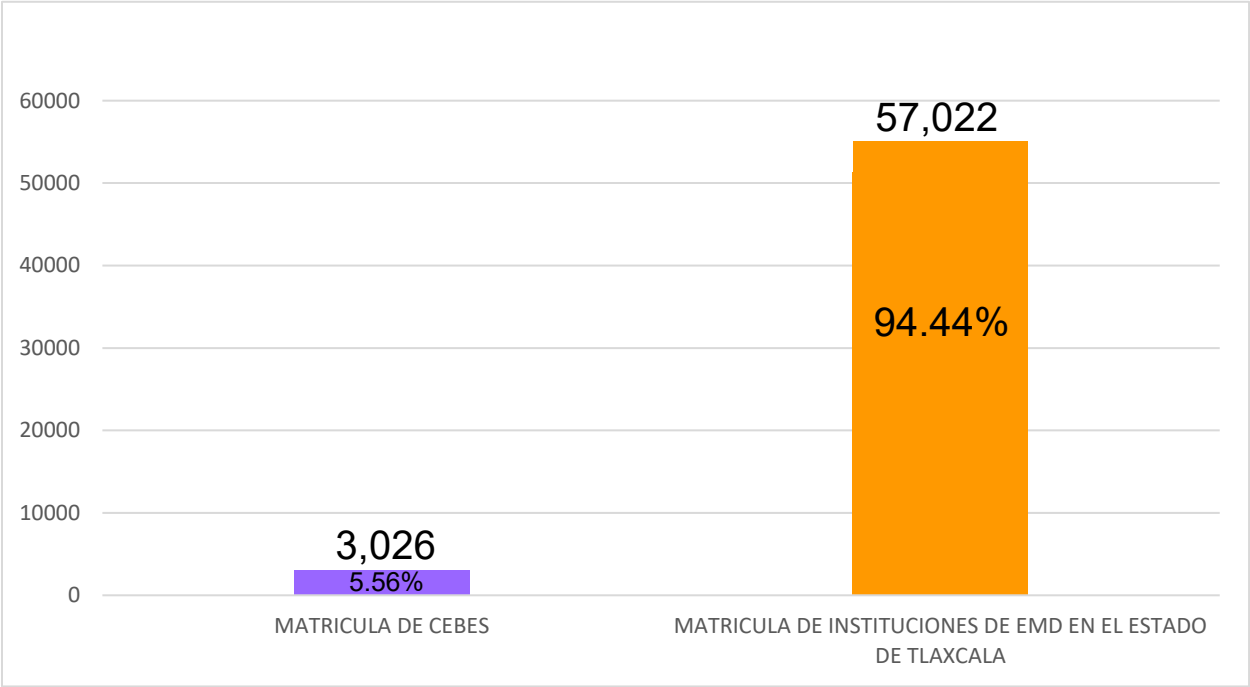
4.6 Alcance estatal de los CEBES en comparación con otros subsistemas de Educación Media Superior

El análisis de la cobertura educativa no se limita al ámbito local, por lo que resulta pertinente observar la posición que ocupan los centros educativos dentro del sistema estatal. Comparar su matrícula con la de otros subsistemas genera condiciones para dimensionar su presencia a escala estatal y valorar el nivel de consolidación institucional alcanzado hasta ahora. Esta perspectiva contribuye a identificar áreas estratégicas donde podría fortalecerse su expansión y mejorar su integración en el conjunto de políticas educativas dirigidas a jóvenes en contextos regionales diversos.

La Gráfica 5 muestra la proporción de matrícula del subsistema estatal de bachillerato frente al total de alumnos inscritos en los diferentes subsistemas de Educación Media Superior en el estado de Tlaxcala. Los datos indican que los planteles de los centros educativos representan apenas el 5.56% de la matrícula estatal, mientras que el 94.44% corresponde a instituciones federales y estatales pertenecientes a otros subsistemas

Gráfica 5

Comparación de la matrícula de los CEBES con el total de estudiantes de Educación Media Superior en el estado de Tlaxcala. Participación estatal limitada, con impacto focalizado en comunidades con menor cobertura educativa



Fuente: Trabajo de campo, 2024.

La comparación muestra que, en términos estatales, las instituciones objeto de análisis desempeñan un papel aún limitado dentro del panorama de la propuesta formativa estatal. Aunque, su presencia es relevante en algunas localidades específicas, su alcance estatal aún es limitado. Esta situación plantea desafíos importantes relacionados con la expansión y consolidación del modelo, así como con la necesidad de fortalecer su posicionamiento dentro del sistema educativo estatal. No obstante, su contribución, aunque minoritaria en términos cuantitativos, podría tener un alto valor estratégico en comunidades con menor cobertura, donde otras opciones educativas no

están presentes o resultan inaccesibles. Esto refuerza la idea de que su impacto debe analizarse tanto en función del volumen de matrícula como en relación con su capacidad para responder a necesidades territoriales concretas.

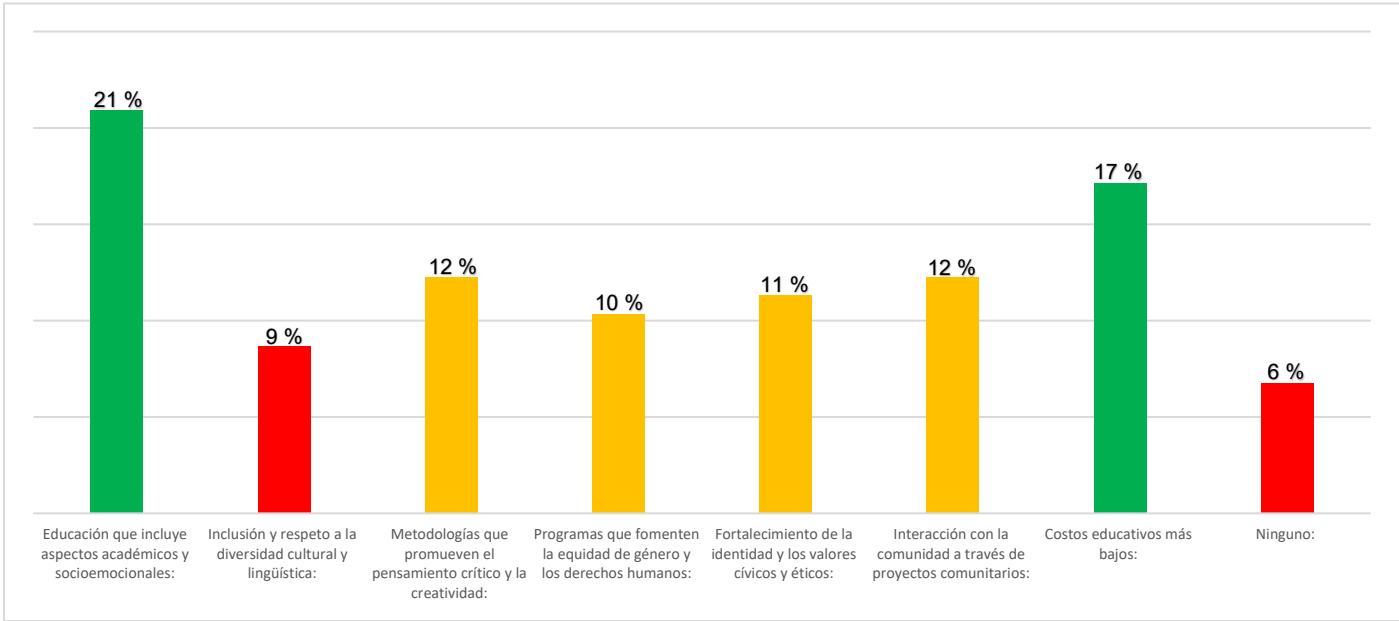
4.7 Contribución de los CEBES al desarrollo personal y comunitario de los estudiantes, como agentes de cambio social y económico

Abordar el impacto formativo de estas instituciones implica considerar tanto el aprendizaje académico como los procesos que fortalecen la autonomía, la participación y el arraigo comunitario. A través de las percepciones estudiantiles, es posible reconocer qué aspectos del modelo educativo favorecen el desarrollo de capacidades vinculadas al entorno social y cultural. Esta dimensión ofrece la posibilidad de valorar la función que desempeñan los centros como espacios que impulsan trayectorias personales con proyección colectiva.

La Gráfica 6 muestra las respuestas de la población encuestada respecto a los elementos que consideran más significativos en su proceso de formación dentro de los CEBES. Las categorías con mayor porcentaje de menciones fueron el proceso formativo que integra aspectos académicos y socioemocionales, así como los costos educativos accesibles. También, destacan valoraciones favorables hacia metodologías que fomentan el pensamiento crítico y la vinculación comunitaria a través de proyectos. En menor proporción, algunos usuarios del servicio educativo indicaron el aspecto a la inclusión y respeto a la diversidad cultural y lingüística, por otro lado, no identifican un componente formativo claramente destacado.

Gráfica 6

Percepciones estudiantiles sobre los elementos formativos que contribuyen a su desarrollo académico y social. Reconocimiento de una formación integral que combina lo académico, lo socioemocional y la accesibilidad económica



Fuente: Trabajo de campo, 2024.

Los datos reflejan una valoración positiva del modelo educativo del sistema de bachillerato estatal en dimensiones que trascienden lo académico, al incorporar aspectos vinculados al bienestar emocional, la equidad, la ciudadanía y la participación comunitaria. Esta amplitud de enfoque contribuye a que el estudiantado se perciba a sí mismos como sujetos en formación, con la capacidad de continuar sus estudios y de desempeñar un papel activo en sus comunidades. Sin embargo, la distribución porcentual también revela la necesidad de fortalecer áreas específicas como la interacción con el entorno social, con el fin de consolidar una formación más integral.

Las respuestas indican que, aunque la estructura educativa analizada ha generado condiciones para el desarrollo personal y social de la población estudiantil, su impacto puede potenciarse mediante estrategias que profundicen la relación entre lo escolar y lo comunitario, con el fin de promover trayectorias más sólidas hacia la inclusión educativa y el compromiso con el entorno.

Las experiencias compartidas por los alumnos muestran momentos que consideran significativos en su formación, donde la participación en proyectos escolares o comunitarios y el acompañamiento constante de sus docentes fortalecieron su confianza, empatía y sentido de responsabilidad, estos testimonios reflejan cómo el paso por los CEBES influye en su desarrollo personal y social al propiciar un aprendizaje que trasciende lo académico y se vincula con su entorno.

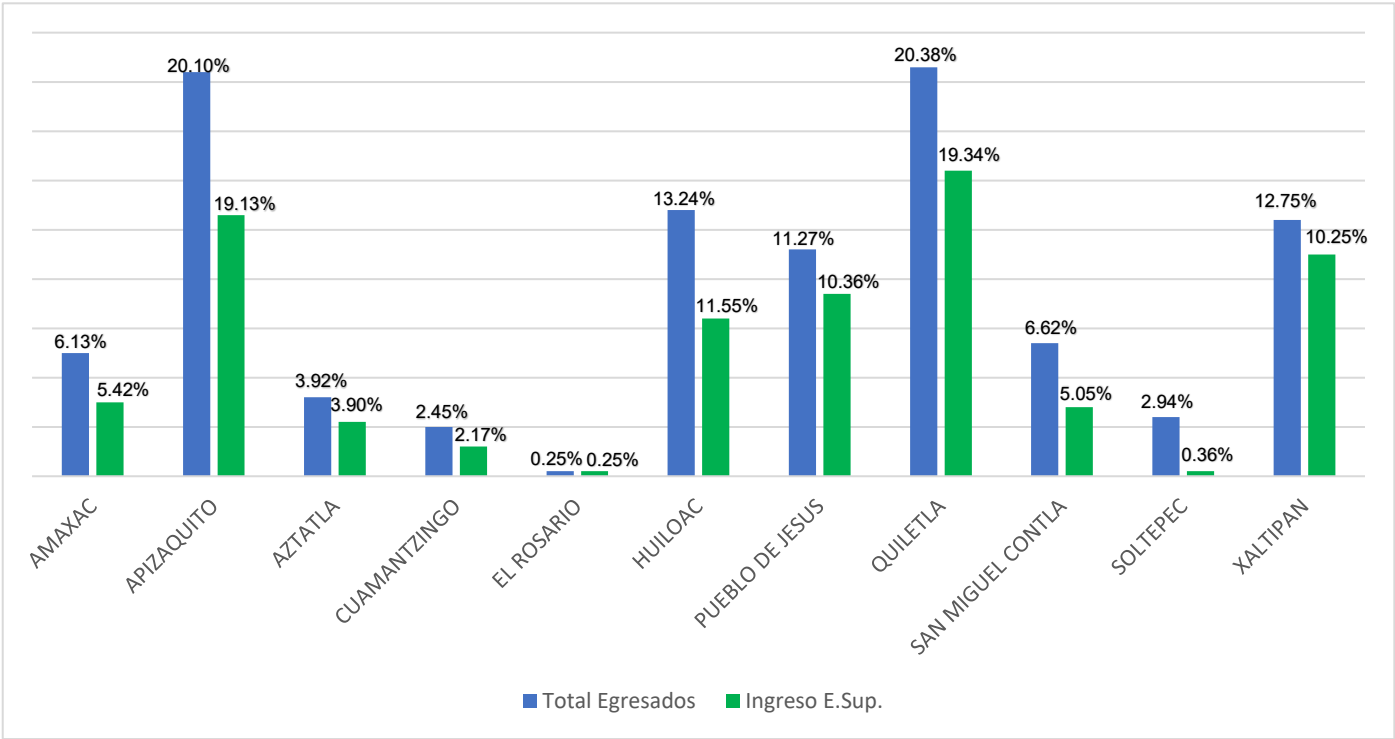
4.8 Intención de los estudiantes egresados de los CEBES de continuar su formación en la educación superior

Analizar la decisión de los estudiantes que concluyeron respecto a la continuidad de sus estudios hace posible reconocer hasta qué punto el modelo institucional observado ha logrado proyectar trayectorias educativas posteriores al nivel medio superior. Más allá de expresar aspiraciones personales, este indicador pone de manifiesto el peso que ejercen las condiciones sociales, económicas y territoriales sobre las posibilidades reales de ingreso a la educación universitaria. Observar esta dinámica en distintas localidades aporta información valiosa para fortalecer el acompañamiento académico y trazar estrategias que favorezcan la transición hacia nuevos niveles formativos.

En la Gráfica 7 se compara, por localidad, el número total de quienes finalizaron el bachillerato egresados de los centros educativos con aquellos que solicitaron un certificado parcial, como manifestación de su intención de continuar estudios en el sistema de educación universitaria. La representación visual apoya a observar la brecha existente entre quienes culminaron el bachillerato y quienes aspiran a seguir formándose académicamente.

Gráfica 7

Relación entre el total de egresados y los alumnos con intención de ingresar a la educación de nivel profesional. Desigualdad territorial en las aspiraciones de los jóvenes para continuar con estudios universitarios



Fuente: Trabajo de campo, 2024.

La comparación evidencia que, en la mayoría de las localidades la cantidad de alumnos que terminaron su formación supera ampliamente al de jóvenes que han solicitado el certificado para ingresar al paso siguiente en su formación. Sin embargo, algunas localidades muestran una diferencia menor entre ambos indicadores, como es el caso de Pueblo de Jesús, Huiloac y Xaltipan, lo que sugiere un mayor grado de continuidad académica en esas comunidades. En contraste, Soltepec y El Rosario exhiben una participación casi nula en este sentido. Estos resultados visuales dan lugar a identificar focos de interés para reforzar la orientación vocacional, los apoyos institucionales y las condiciones estructurales que faciliten el acceso a la universidad.

4.9 Número y proporción de estudiantes egresados que manifiestan intención de ingreso a la educación superior

La comparación entre el total de quienes concluyeron sus estudios y aquellos que solicitan un certificado parcial para ingresar a la universidad ofrece una perspectiva concreta sobre la transición educativa en cada localidad. Este contraste conduce a identificar diferencias territoriales en cuanto a las aspiraciones de continuidad, al mismo tiempo que revela los espacios donde se requiere reforzar la orientación vocacional, los apoyos institucionales y las condiciones para acceder a nuevos niveles formativos.

Los dos cuadros presentan, respectivamente, el número total de egresados por localidad y la cantidad de cursantes que solicitaron certificados para continuar su formación universitaria (ver Cuadro 6), así como la participación porcentual de cada localidad tanto en la matrícula general como en la intención de ingreso a la universidad

(ver Cuadro 7). En conjunto, ofrecen una visión detallada sobre cómo varía la transición educativa en las distintas comunidades atendidas por el modelo educativo de carácter estatal.

Cuadro 6

Número de estudiantes egresados y solicitudes de certificados para ingreso a la educación superior por localidad

Localidad	Total egresados	Ingreso Educación Superior
Amaxac	25	15
Apizaquito	82	53
Aztatla	16	11
Cuamantzingo	10	6
El Rosario	1	1
Huiloac	54	32
Pueblo De Jesús	46	37
Quiletla	83	62
San Miguel Contla	27	14
Soltepec	12	1
Xaltipan	52	45
Total:	408	277

Fuente: Trabajo de campo, 2024.

Cuadro 7

Distribución porcentual de egresados e intención de ingreso por localidad

Localidad	Total egresados	Porcentaje egresos	Ingreso Educación Superior	Porcentaje Ingreso E.Sup. (%)
Amamaxac	25	6.13%	15	5.42%
Apizaquito	82	20.10%	53	19.13%
Aztatla	16	3.92%	11	3.97%
Cuamantzingo	10	2.45%	6	2.17%
El Rosario	1	0.25%	1	0.36%
Huiloac	54	13.24%	32	11.55%
Pueblo De Jesus	46	11.27%	37	13.36%
Quiletla	83	20.34%	62	22.38%
San Miguel Contla	27	6.62%	14	5.05%
Soltepec	12	2.94%	1	0.36%
Xaltipan	52	12.75%	45	16.25%
Total:	408	100.00%	277	100.00%

Fuente: Trabajo de campo, 2024.

De la información del cuadro 6 y 7, se puede observar que de un total de 408 egresados, 277 estudiantes (67.89%) manifestaron su deseo de continuar su formación. Las cifras absolutas reflejan que los planteles con mayor cantidad graduados e intención de ingreso a estudios universitarios son Quiletla (83 egresados, 62 intenciones) y Apizaquito (82, 53). En términos porcentuales, ambas localidades concentran más del 40% del total de sujetos que completaron su trayectoria escolar de nivel bachillerato y de la intención de ingreso, lo que evidencia su peso dentro del subsistema. En contraste,

comunidades como Soltepec y El Rosario tienen una participación marginal, lo que pone de relieve desigualdades en términos de acceso, permanencia y continuidad académica.

Estas diferencias sugieren la existencia de condiciones estructurales o contextuales que influyen en las decisiones educativas de los jóvenes. Mientras que en algunas comunidades la presencia de los bachilleratos estatales ha logrado consolidar trayectorias de continuidad, en otras aún se requiere un acompañamiento más integral. Esta información resulta clave para diseñar políticas diferenciadas que fortalezcan la permanencia escolar y promuevan el ingreso efectivo a la oferta del sistema universitario, especialmente en aquellas zonas donde los indicadores son bajos.

4.10 Indicadores clave por localidad

Con el propósito de sintetizar los principales hallazgos empíricos presentados a lo largo de este capítulo, se presenta un cuadro comparativo que reúne los indicadores clave por localidad: número de egresados, intención de continuar estudios en el nivel académico posterior, percepción general sobre la calidad educativa recibida, así como las barreras más frecuentes para el acceso y la permanencia en el esquema formativo del bachillerato.

Mientras que los dos primeros indicadores derivan directamente de los cuadros cuantitativos desglosados por comunidad, las variables relativas a percepción y barreras se integran a partir de una interpretación general de los datos mostrados en las gráficas globales, en un marco de coherencia metodológica que impide realizar atribuciones no fundamentadas. De este modo, el cuadro contribuye a observar de manera integrada las

tendencias más relevantes del estudio y conservar la fidelidad a las fuentes empíricas utilizadas.

Cuadro 8

Resumen con indicadores clave por localidad

Localidad	Egresados	Ingreso a Educación Superior	% Intención Educación Superior	Calidad percibida	Barreras reportadas
Amaxac	25	15	60.0%	Regular a Buena	Económicas y sociales
Apizaquito	82	53	64.6%	Buena	Económicas y educativas
Aztatla	16	11	68.8%	Regular	Geográficas y recursos
Cuamantzingo	10	6	60.0%	Regular	Educativas
El Rosario	1	1	100.0%	Muy buena	Nulas o mínimas
Huiloac	54	32	59.3%	Buena	Infraestructura
Pueblo de Jesús	46	37	80.4%	Muy buena	Sociales y económicas
Quiletla	83	62	74.7%	Muy buena	Económicas
San Miguel Contla	27	14	51.8%	Regular	Infraestructura y sociales
Soltepec	12	1	8.3%	Deficiente	Económicas y geográficas
Xaltipan	52	45	86.5%	Buena	Educativas y sociales

Nota: Este cuadro resume los principales indicadores obtenidos en cada una de las localidades donde operan los CEBES, integrando variables cuantitativas (número de egresados e intención de ingreso a la educación superior) y cualitativas (percepción de

la calidad educativa y tipos de barreras reportadas por los estudiantes). Su propósito es facilitar la comparación territorial y reforzar el análisis de las desigualdades que influyen en las trayectorias escolares.

Fuente: Trabajo de campo, 2024.

Estos datos reafirman que la experiencia educativa en los CEBES no es homogénea y que el contexto local influye significativamente en las oportunidades percibidas por los estudiantes. Las diferencias en calidad percibida y en las barreras reportadas refuerzan la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas de intervención, que consideren las particularidades de cada comunidad y promuevan condiciones más equitativas para la continuidad académica.

A pesar de estas diferencias, el análisis general de los datos se abordó desde una perspectiva integral que considera a la comunidad estudiantil como un conjunto representativo del subsistema CEBES en su totalidad. Esta elección metodológica permitió comprender el funcionamiento de los centros como un modelo educativo con impacto territorial, más allá de las particularidades de cada plantel, para destacar los elementos comunes que configuran su aporte al desarrollo educativo y social en Tlaxcala. Sin embargo, se reconoce la relevancia de realizar estudios posteriores con un enfoque comparativo o focalizado, que profundicen en las especificidades locales y complementen la visión general presentada en esta investigación.

Los resultados obtenidos permiten dar respuesta a la pregunta general de investigación y a las preguntas específicas formuladas en el Capítulo I. La pregunta general (referida al papel de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en la promoción del desarrollo educativo y social en Tlaxcala durante el periodo 2019-2024)

se atendió mediante la integración y el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de 301 estudiantes pertenecientes a once comunidades. Los hallazgos demuestran que los CEBES han contribuido al fortalecimiento de las capacidades individuales de los jóvenes, para así impulsar su formación académica, su sentido de pertenencia y su participación en procesos comunitarios. En cuanto a las preguntas específicas, se identificó que los estudiantes valoran positivamente la formación recibida; que las principales limitaciones para la continuidad educativa se relacionan con factores económicos, territoriales y de infraestructura; y que los CEBES desempeñan una función estratégica en la construcción de oportunidades para el desarrollo social y humano en contextos de rezago. De esta forma, los resultados confirman la relevancia del subsistema en la configuración de trayectorias educativas que fortalecen el desarrollo local.

Así mismo, a partir de los resultados obtenidos, se confirma el cumplimiento del objetivo general de la investigación, el cual describe la acción de analizar el papel de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en la promoción del desarrollo educativo y social en Tlaxcala, y en mostrar de qué manera han contribuido al fortalecimiento de las capacidades individuales de los estudiantes de nivel medio superior. La información recolectada evidencia que los CEBES han favorecido la permanencia escolar, el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, así como la proyección de aspiraciones académicas en sectores históricamente marginados. En este sentido, los hallazgos obtenidos demuestran que el modelo educativo estatal ha tenido una incidencia directa en la generación de condiciones para el desarrollo humano,

reafirmando su papel dentro de las estrategias de inclusión y equidad educativa en el territorio tlaxcalteca.

Por otra parte, los resultados muestran que la edad de los estudiantes influye en la manera en que participan dentro de los espacios educativos, pues a partir de la información recabada se observa que los jóvenes manifiestan interés por asumir mayor autonomía y responsabilidad en sus actividades escolares, además de fortalecer su presencia en la vida comunitaria. Estas manifestaciones evidencian una participación activa tanto dentro como fuera del aula, donde los estudiantes intervienen en tareas académicas, colaboran en acciones colectivas y toman decisiones relacionadas con su trayectoria escolar, lo que confirma su papel como sujetos activos del proceso educativo y permite advertir que el modelo implementado por los CEBES propicia entornos que favorecen el diálogo, la corresponsabilidad y el desarrollo de capacidades de liderazgo.

Desde la voz de los propios estudiantes, la Educación Media Superior representa una etapa de oportunidades y transformación personal, en la que reconocen la posibilidad de construir proyectos de vida y de fortalecer su identidad juvenil a través del aprendizaje. Para muchos de ellos, cursar el bachillerato significa demostrar su capacidad de superación frente a los límites impuestos por el entorno, y participar activamente en la mejora de sus comunidades. Esta visión permite comprender la EMS no solo como un nivel educativo intermedio, sino como un espacio donde los jóvenes se afirman como protagonistas de su propio desarrollo y agentes de cambio en su contexto social.

4.11 Consideraciones finales

El análisis de los datos empíricos establece las bases para comprender con mayor profundidad el papel que los CEBES desempeñan en la formación de jóvenes en Tlaxcala, tanto desde una dimensión académica como social. Las experiencias relatadas por los participantes del estudio evidencian que estas instituciones han favorecido el desarrollo de competencias técnicas, habilidades personales y procesos de aprendizaje vinculados con su realidad, lo que fortalece trayectorias educativas que trascienden el aula y se conectan con la vida comunitaria.

La información analizada indica que, en muchos planteles, los sujetos que cursan el bachillerato no solo reconocen haber adquirido conocimientos, sino también herramientas para desenvolverse en escenarios cambiantes y exigentes. Esta percepción positiva refuerza la idea de que los planteles escolares han incidido en el fortalecimiento de sus capacidades individuales. No obstante, esta contribución no ha sido homogénea. Factores como la infraestructura limitada, la ubicación geográfica, la disponibilidad de recursos y la escasa vinculación interinstitucional pueden generar diferencias en el acceso, la permanencia y las oportunidades de desarrollo educativo.

Aunque, su participación dentro del sistema estatal de la estructura escolar media superior es todavía modesta en términos cuantitativos, los centros con presencia comunitaria desempeñan un papel estratégico en aquellas comunidades donde la oferta formativa es reducida o inexistente. Su presencia ha abierto posibilidades reales de continuidad académica que, de otro modo, tendrían opciones muy limitadas. Así lo indica, por ejemplo, el dato de que más del 67% de los egresados manifiestan su intención de

continuar estudios universitarios, aun cuando este indicador varía considerablemente entre localidades. Esta heterogeneidad territorial revela la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas que respondan a las condiciones específicas de cada territorio.

Desde el marco conceptual propuesto, es posible afirmar que el modelo educativo estatal contribuye (con distintas intensidades) en la ampliación del capital cultural de sus estudiantes. De acuerdo con Bourdieu (1986), esta forma de capital representa la apropiación de saberes socialmente valorados, fundamentales para acceder a nuevas oportunidades educativas y sociales. La valoración que hacen los educandos sobre sus aprendizajes, junto con su deseo de seguir sus estudios refleja un proceso de acumulación cultural que fortalece su capacidad de agencia y su protagonismo en la toma de decisiones futuras.

Al mismo tiempo, también se promueven formas de arraigo territorial, entendidas como la construcción de vínculos significativos entre la comunidad estudiantil y sus localidades. Esta dimensión, abordada desde el enfoque de desarrollo territorial planteado por Vázquez (2007), cobra sentido en la medida en que la formación escolar se conecta con las dinámicas locales, fortalece el tejido social y responde a las aspiraciones colectivas. La percepción de que lo aprendido puede aplicarse en su entorno inmediato, así como la participación en proyectos con enfoque comunitario, refuerzan este lazo. Esta dinámica refuerza la hipótesis central de este estudio, al evidenciar que la labor educativa impartida en los CEBES puede contribuir significativamente al desarrollo humano sostenible de sus egresados. La apropiación del conocimiento y las capacidades adquiridas fortalecen tanto su desarrollo personal y profesional como su implicación activa en las dinámicas comunitarias, en congruencia

con los objetivos institucionales y los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública en el estado de Tlaxcala.

Así, puede concluirse que los centros educativos no solo habilitan trayectorias educativas y, al mismo tiempo, contribuyen a reconfigurar el mapa de oportunidades locales, ya que actúan como agentes que democratizan el acceso al conocimiento en regiones históricamente marginadas. No obstante, para que su potencial transformador sea efectivo, es indispensable que las políticas públicas reconozcan su relevancia y fortalezcan su integración institucional. La lectura de los resultados desde las categorías de capital cultural y arraigo territorial hace posible comprender que el impacto de estas instituciones va más allá de la cobertura escolar: se inscribe en procesos más amplios de construcción de futuro.

En síntesis, los resultados respaldan la premisa de que los centros educativos pueden ser capaces de generar procesos formativos con impacto en el desarrollo de las capacidades individuales de sus educandos, al tiempo que contribuyen a la construcción de vínculos sólidos con sus entornos sociales. Sin embargo, también permiten observar que este modelo educativo requiere una consolidación más profunda, sustentada en mejores condiciones estructurales, acompañamiento integral y una visión territorial que garantice su permanencia, pertinencia y capacidad de transformación. En distintos estados del país existen experiencias con propósitos afines (como los telebachilleratos comunitarios, los bachilleratos interculturales y modelos de EMS en zonas rurales) orientadas a ampliar la cobertura y garantizar la equidad mediante estrategias de proximidad territorial. El caso de Tlaxcala se distingue por articular esa cercanía con una visión de desarrollo local que coloca a la escuela como eje formativo y social, lo cual

fortalece las capacidades individuales y los vínculos comunitarios. Esta configuración permite considerar al modelo CEBES como una referencia viable para replicarse en contextos con características semejantes

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La discusión y análisis de resultados se organizan en torno a tres ejes principales: en primer lugar, se presenta una síntesis crítica de los resultados obtenidos, en la que se destacan los aportes centrales de la investigación, con una revalorización del problema abordado, los objetivos trazados y el enfoque metodológico adoptado; en segundo término, se discute el valor de los marcos teóricos utilizados y la manera en que estos permitieron interpretar con mayor profundidad los resultados, así como los desafíos enfrentados durante el desarrollo de la investigación; finalmente, se exponen las implicaciones de los hallazgos tanto para el campo educativo como para el desarrollo regional, con propuestas de aplicación, limitaciones del estudio y posibles líneas futuras de investigación. Esta estructura no se limita a cerrar un ciclo analítico; también habilita la proyección de nuevos horizontes para el pensamiento y la práctica educativa en contextos de desigualdad y transformación social.

Una vez logrado el cierre del proceso investigativo, resulta pertinente tomarse un momento para reflexionar a fondo lo que ha sido construido, tanto en términos de hallazgos empíricos, como en la relación con las implicaciones que estos tienen para comprender la complejidad del fenómeno educativo en contextos locales específicos. En este sentido, el análisis de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en Tlaxcala permite visibilizar múltiples dimensiones que se entrelazan, desde las

condiciones estructurales que condicionan el acceso a la Educación Media Superior, hasta las estrategias territoriales que han buscado revertir, con distintos grados de eficacia, los efectos persistentes de la desigualdad educativa.

Lejos de ofrecer una respuesta única o definitiva, este apartado se configura como un espacio donde convergen las interpretaciones construidas a partir del marco teórico, el análisis contextual y la evidencia de campo, lo que da lugar a una lectura crítica del papel que estas instituciones educativas han desempeñado en la formación de jóvenes y en la articulación de procesos de desarrollo comunitario. Las conclusiones que se presentan no deben entenderse como afirmaciones cerradas; más bien, constituyen una invitación abierta a profundizar en las posibilidades transformadoras de modelos educativos que, como el de los CEBES, han surgido desde la necesidad concreta de ampliar horizontes de futuro en territorios donde las opciones han sido históricamente limitadas.

A través de una revisión integral de los aspectos teóricos, territoriales y vivenciales que nutren esta investigación, se busca ofrecer un cierre coherente con el enfoque adoptado, con la recuperación de las tensiones, los avances y las oportunidades que emergen cuando la educación se sitúa como una herramienta clave para el fortalecimiento del desarrollo regional.

Resultados más relevantes. En el transcurso de la investigación fue posible identificar que los bachilleratos estatales se han constituido como una alternativa real para ampliar el acceso a la Educación Media Superior en comunidades donde las condiciones históricas de marginación habían limitado seriamente las posibilidades de continuidad

académica. Si bien su presencia dentro del sistema estatal aún representa una fracción menor en términos cuantitativos, su relevancia se torna significativa al considerar el peso que tienen en las localidades en las que operan, donde en muchos casos constituyen la única opción cercana y gratuita para cursar este nivel educativo. Aunque, podrían existir otras ofertas educativas, como subsistemas federales, estatales o instituciones privadas, es posible que su ubicación, los costos asociados al transporte diario, la colegiatura y otros gastos, así como criterios de admisión, limiten su accesibilidad para jóvenes provenientes de comunidades con menor cobertura institucional o con alta dispersión geográfica.

Los datos analizados muestran que, para una parte considerable de los estudiantes, la experiencia en estos centros ha representado tanto la adquisición de conocimientos académicos como la oportunidad de reconstruir su vínculo con el aprendizaje y redefinir sus expectativas frente al futuro. La percepción positiva que expresan los jóvenes en relación con la formación recibida, especialmente en términos de habilidades técnicas y continuidad educativa, revela que estos espacios desempeñan una función clave en la consolidación de trayectorias escolares que, de otro modo, podrían haberse visto interrumpidas.

No obstante, también se hicieron visibles diversas tensiones que complejizan su funcionamiento, particularmente en lo que se refiere a las condiciones materiales de los planteles, la vinculación efectiva con opciones laborales y de educación superior, y la persistencia de desigualdades entre localidades. A pesar de que la mayoría de los estudiantes manifiesta intención de continuar sus estudios, existen diferencias marcadas

entre comunidades, lo que apunta a la necesidad de fortalecer el acompañamiento, la orientación vocacional y las estrategias de articulación con otras instituciones.

En conjunto, los hallazgos permiten sostener que los CEBES desempeñan una función formativa, integradora y socializadora que trasciende el ámbito escolar, con efectos tanto en el bienestar individual de los estudiantes, como en la reconstrucción del tejido social, especialmente en aquellos territorios donde el abandono institucional había generado vacíos difíciles de llenar.

La elección del problema que dio origen a esta investigación se sustenta en la necesidad urgente de comprender cómo ciertos modelos educativos emergentes, particularmente en contextos de desigualdad estructural, pueden constituirse en estrategias efectivas para ampliar el acceso, la permanencia y la continuidad educativa en el nivel medio superior. En el caso de Tlaxcala, la presencia de territorios históricamente excluidos de las políticas de cobertura educativa, junto con la persistencia de condiciones socioeconómicas adversas, justifica el análisis profundo de experiencias que, sin estar plenamente integradas al aparato institucional estatal, operaban de facto como alternativas de inclusión formativa.

Los CEBES surgieron precisamente en ese vacío institucional, y su consolidación como espacios de formación, arraigo comunitario y desarrollo de capacidades individuales merecía ser abordada desde una perspectiva que permitiera revelar tanto su valor educativo como su impacto territorial. Más allá de su alcance cuantitativo, el interés por estudiar a estas instituciones educativas radica en su cualidad de experiencia situada, capaz de desafiar las formas tradicionales de provisión educativa y de ofrecer nuevas respuestas a viejos dilemas vinculados a la justicia social, el derecho a la

educación y la posibilidad real de desarrollo en contextos periféricos. Al abordar este problema desde un enfoque interdisciplinario, se reconocen los vínculos entre educación, desarrollo humano y territorio, elementos que resultan centrales para pensar políticas públicas más justas, efectivas y adaptadas a las necesidades reales de las comunidades.

A lo largo del desarrollo de esta investigación, los objetivos planteados inicialmente adquirieron nuevos matices conforme se profundizó en el análisis de los contextos locales, se incorporaron las voces de los estudiantes y se confrontaron los datos empíricos con los marcos conceptuales seleccionados. Si bien, el propósito general apuntaba a comprender el papel de los centros educativos en el fortalecimiento del desarrollo educativo y social en Tlaxcala, los hallazgos permitieron superar una visión meramente funcional o administrativa del modelo, para situarlo en un plano más complejo, caracterizado por la interacción de prácticas comunitarias, tensiones y formas de agencia juvenil que no siempre se manifiestan en los registros estadísticos.

En este proceso, los objetivos específicos relacionados con el análisis de barreras estructurales, la percepción de los estudiantes sobre su formación y la evaluación del impacto territorial del modelo educativo fueron alcanzados y ampliados en su significado, al evidenciar que los planteles de bachillerato estatal trascienden su papel como centros escolares, pues se consolidan como espacios capaces de transformar las expectativas de futuro de los jóvenes, fortalecer la cohesión local y actuar como dispositivos de equidad en territorios marcados por la fragmentación social.

En suma, la hipótesis que orientó esta investigación se confirma en términos generales, al evidenciarse que los CEBES inciden positivamente en las trayectorias educativas de los estudiantes y en el fortalecimiento del tejido comunitario. Sin embargo,

este impacto no puede entenderse de manera uniforme, ya que depende de las condiciones institucionales y territoriales particulares de cada localidad. Esta constatación reafirma la necesidad de fortalecer su base operativa y su articulación con el entorno. Más allá de la verificación formal de los objetivos, lo relevante radica en su capacidad para generar conocimiento situado, útil y transformador, lo cual otorga sentido al proceso de investigación desde una perspectiva contextual y crítica.

La estrategia analítica, sin constituirse como un enfoque mixto, enriqueció el estudio al considerar elementos del entorno territorial, institucional y social que inciden directamente en la experiencia formativa de los estudiantes. La selección de una muestra representativa, la sistematización rigurosa de los datos y su articulación con fuentes secundarias y marcos conceptuales sólidos posibilitaron identificar patrones, contrastes y tendencias que explican la situación actual de los planteles y, al mismo tiempo, aportan elementos para pensar su proyección futura como un modelo educativo con impacto comunitario.

El trabajo de campo ofreció una base sólida para evaluar el alcance del modelo desde la voz directa de sus beneficiarios. Al mismo tiempo, la integración de fuentes documentales, marcos normativos y análisis geográficos del sistema educativo estatal aportó una perspectiva más amplia que permitió interpretar los datos dentro de un entramado institucional y social más complejo.

El uso de categorías analíticas provenientes de la teoría del desarrollo humano, el enfoque territorial y la sociología crítica de la educación, facilitó una lectura profunda de los resultados, lo que permitió ir más allá de la descripción estadística para aproximarse a los sentidos que los propios actores otorgan a su experiencia educativa. Así, la

metodología empleada favoreció la validez y confiabilidad de los hallazgos, al tiempo que permitió iluminar dimensiones ocultas del fenómeno estudiado, como las tensiones entre legitimidad institucional y reconocimiento social, o las formas locales de apropiación de la educación como bien común.

Al revisar los resultados desde una perspectiva general, se hace evidente que los CEBES han logrado establecerse como una alternativa legítima de Educación Media Superior en contextos donde ha prevalecido la exclusión educativa. La proporción de estudiantes atendidos en relación con la población adolescente de las localidades en las que operan revelan un nivel de cobertura significativo, especialmente en zonas donde otras ofertas institucionales resultan limitadas o inaccesibles.

Esta presencia institucional, sin embargo, no se reduce a una respuesta de tipo operativo, ya que representa una estrategia formativa que permite articular trayectorias educativas con elementos de identidad local, arraigo comunitario y participación social.

El alto porcentaje de estudiantes que manifiestan intención de continuar estudios superiores, junto con la valoración positiva que otorgan a su formación en términos técnicos y socioemocionales, da cuenta de un modelo que no solo proporciona instrucción, ya que contribuye a expandir las capacidades individuales y colectivas, especialmente en sectores generalmente marginados. No obstante, las diferencias marcadas entre localidades, tanto en condiciones estructurales como en niveles de vinculación con el sistema educativo formal, confirman que el impacto del modelo no ha sido homogéneo. Estas variaciones reflejan, por un lado, el peso de los contextos territoriales en la conformación de experiencias educativas, y por otro, la necesidad de consolidar el modelo con políticas diferenciadas que atiendan las especificidades locales.

De modo que los hallazgos no solo reafirman el potencial de los centros educativos como una vía para democratizar el acceso a la Educación Media Superior y, al mismo tiempo, evidencian los desafíos que enfrentan al intentar sostener una propuesta inclusiva en medio de condiciones estructurales desiguales.

Los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación no solo se sostienen en el trabajo empírico realizado y encuentran una base interpretativa sólida en los marcos teóricos que guiaron su desarrollo, especialmente aquellos vinculados con el enfoque del desarrollo humano, la teoría del desarrollo endógeno, la sociología crítica de la educación, bajo la teoría de la estructura social y las conceptualizaciones del enfoque teórico y conceptual del desarrollo.

La perspectiva de Amartya Sen (2000), permitió comprender que el acceso a la Educación Media Superior en contextos de desigualdad no solo amplía conocimientos, ya que posibilita el ejercicio de libertades sustantivas que configuran nuevas opciones de vida para los jóvenes. La expansión de estas capacidades se hizo evidente en la manera en que los estudiantes resignifican su paso por estas instituciones educativas como un proceso que transforma sus expectativas de futuro, aun cuando las condiciones materiales no siempre resultan favorables.

Por su parte, la teoría de desarrollo endógeno, trabajada por Antonio Vázquez Barquero (2002), ofreció un marco para analizar cómo un modelo educativo situado territorialmente puede contribuir a fortalecer el capital humano, dinamizar redes locales y generar procesos de cohesión social desde dentro de las propias comunidades. Esta mirada adquiere mayor relevancia cuando se vincula con el planteamiento de Carrillo Huerta (2013), quien entiende el desarrollo como una estrategia multiescalar que

requiere articular políticas públicas, participación ciudadana y aprovechamiento del potencial local para generar dinámicas inclusivas y sostenidas de crecimiento. En este sentido, los CEBES aparecen como expresiones de un modelo educativo capaz de insertarse en procesos más amplios de desarrollo territorial, al responder a necesidades específicas de las comunidades y al movilizar recursos materiales, simbólicos y humanos que en ocasiones suelen ser desaprovechados.

Los aportes de Pierre Bourdieu (1988), permitieron desentrañar las relaciones de poder que operan dentro del sistema educativo, así como las desigualdades en la distribución del capital cultural que afectan el acceso, la permanencia y la proyección de los estudiantes. Su enfoque estructural, centrado en la reproducción de las jerarquías sociales a través del *habitus* y el capital cultural, se tensiona con la propuesta de Amartya Sen (2000), quien pone el acento en la capacidad de los individuos para elegir y construir trayectorias de vida a partir del desarrollo de libertades sustantivas. Mientras Bourdieu advierte que las condiciones sociales limitan profundamente esas posibilidades, Sen invita a identificar los espacios donde, a pesar de las restricciones, pueden emerger decisiones significativas que amplían el horizonte de acción de los sujetos. Esta tensión, lejos de ser contradictoria, resulta complementaria en el análisis: una perspectiva revela los condicionamientos estructurales que perpetúan la desigualdad, y la otra destaca las potencialidades que surgen cuando se generan oportunidades educativas concretas.

En esta investigación, la articulación entre ambas miradas permitió comprender cómo los planteles operan en un terreno intermedio, atravesado tanto por las estructuras heredadas como por las aspiraciones individuales y colectivas de transformación educativa y social. En conjunto, los referentes teóricos incorporados dotaron al análisis

de una profundidad crítica, al permitir ir más allá del dato cuantitativo para comprender las relaciones entre educación, territorio y desarrollo como una dinámica más compleja, determinada tanto por condicionantes estructurales como por posibilidades reales de transformación. Esta base conceptual hizo posible articular los resultados estadísticos con una mirada reflexiva de los procesos educativos, lo que permitió una interpretación situada, consistente y comprometida con la superación de las desigualdades.

Si bien el enfoque metodológico de este estudio se centró en el uso de herramientas cuantitativas, la forma en que se diseñó y la aplicación del instrumento permitió obtener una visión significativa y representativa del fenómeno investigado. La encuesta estructurada aplicada a estudiantes de sexto semestre fue diseñada cuidadosamente para captar no solo aspectos académicos, así como percepciones subjetivas, experiencias formativas, condiciones contextuales y proyecciones futuras. Este instrumento permitió generar datos comparables entre distintas localidades y hacer visibles tanto patrones comunes como particularidades locales, lo cual resultó crucial para comprender la heterogeneidad del impacto del modelo de los centros educativos en el estado de Tlaxcala.

La construcción de los reactivos se basó en una revisión teórica rigurosa y en experiencias prácticas del subsistema, lo que dotó de pertinencia y claridad a los indicadores. Asimismo, el proceso de aplicación garantizó que las respuestas reflejen experiencias consolidadas de los estudiantes y que no se incurriera en interpretaciones prematuras o inacabadas de su paso por la institución. Aunque, no se recurrió a instrumentos cualitativos, el análisis posterior se apoyó en una interpretación crítica que permitió trascender la mera descripción estadística y comprender los datos en relación

con las condiciones territoriales, institucionales y sociales. Esto reforzó el valor del instrumento como una herramienta útil para medir e interpretar las prácticas educativas en contextos de desigualdad, al permitir recuperar información cualitativa clave sobre las experiencias estudiantiles. A través de las respuestas abiertas fue posible identificar percepciones relacionadas con las oportunidades reales de aplicar los conocimientos adquiridos en contextos comunitarios y laborales, los obstáculos estructurales que inciden en el acceso y permanencia escolar (como limitaciones económicas, geográficas o de infraestructura), así como valoraciones sobre la calidad formativa recibida y su vinculación con las dinámicas locales. Estos hallazgos enriquecieron la interpretación de los datos cuantitativos y aportaron elementos interpretativos más específicos de la muestra, los cuales contribuyen al diseño de propuestas pedagógicas y políticas más sensibles a la diversidad territorial.

Aportes y utilidad del estudio. Entre los principales aportes de esta investigación destaca, en primer lugar, la visibilización y sistematización de un modelo educativo alternativo que, aunque no plenamente reconocido dentro del marco institucional formal, ha demostrado capacidad para atender de manera efectiva a una población históricamente excluida de la Educación Media Superior. Al documentar de manera rigurosa el funcionamiento, el alcance territorial y las percepciones de los estudiantes dentro de los centros educativos, el estudio proporciona una base empírica que permite repensar las estrategias de expansión educativa bajo una lógica territorialmente adaptada, con criterios de equidad y pertinencia local.

Desde el punto de vista metodológico, se aporta una lectura situada de los datos cuantitativos, enriquecida por un enfoque interpretativo que demuestra cómo el análisis estadístico puede trascender su función descriptiva para convertirse en una herramienta de comprensión crítica. De igual forma, desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos resaltan la importancia de fortalecer componentes que integran la formación técnica con habilidades socioemocionales, estrategias de acompañamiento vocacional y mecanismos institucionales de continuidad educativa, elementos clave para consolidar trayectorias escolares sostenidas.

También, se destaca la implicación del ámbito de la política pública de esta investigación: al demostrar que es posible articular iniciativas educativas de base comunitaria con impactos reales en la inclusión, el arraigo y la construcción de futuro, el estudio interpela a las autoridades educativas para que reconozcan, respalden y fortalezcan este tipo de experiencias como expresiones legítimas de un derecho educativo que debe garantizarse más allá de los límites administrativos, y no tratarlas como soluciones marginales.

Este estudio contribuye a la literatura sobre educación y desarrollo regional al analizar un modelo educativo emergente en México. La investigación expande el conocimiento en tres dimensiones clave:

- Efectividad de modelos educativos comunitarios: se demuestra que los CEBES han logrado reducir barreras educativas en comunidades marginadas, pero requieren mayor apoyo institucional para consolidarse.

- Relación entre educación y cohesión social: se evidencia que los CEBES no solo impactan en la formación académica de los estudiantes, al mismo tiempo que fortalecen la identidad comunitaria y la participación ciudadana.
- Desigualdad educativa y territorialidad: se identifican brechas significativas entre localidades en términos de acceso, calidad educativa y continuidad educativa, lo que enfatiza la necesidad de políticas diferenciadas según el contexto regional.

Los hallazgos generados por esta investigación no solo tienen implicaciones para la mejora de los centros educativos y, a su vez, ofrecen elementos transferibles a otros contextos y campos de estudio vinculados con la Educación Media Superior, el desarrollo territorial y la formulación de políticas públicas. En términos prácticos, la caracterización del modelo CEBES como una experiencia educativa con anclaje comunitario, adaptabilidad institucional y enfoque territorial, puede ser retomada para el diseño de intervenciones educativas en regiones donde las condiciones de marginación y dispersión poblacional limitan el acceso a planteles convencionales. Su estructura organizativa, basada en la participación local, el aprovechamiento de recursos sociales existentes y el compromiso de figuras educativas comunitarias, podría replicarse o adaptarse en zonas con problemáticas similares, tanto dentro del país como en otros territorios de América Latina que enfrentan desigualdades estructurales profundas.

Este estudio dialoga con campos de análisis como la gestión educativa, la sociología del territorio, la pedagogía crítica y el desarrollo regional, lo que abre posibilidades para la exploración interdisciplinaria. El modelo documentado aquí no debe entenderse únicamente como una solución local, ya que representa una propuesta de

innovación educativa en la que convergen dimensiones pedagógicas, organizacionales, sociales y culturales. Por ello, puede inspirar líneas de investigación orientadas al estudio de experiencias de escolarización alternativa, a la configuración de modelos formativos híbridos, al papel de las comunidades en la sostenibilidad educativa, y al impacto de las políticas educativas de base territorial. La articulación entre escuela y comunidad, así como entre educación y desarrollo, constituye un camino prometedor para avanzar hacia modelos más justos, flexibles y contextualizados, que superen los moldes administrativos tradicionales sin renunciar al derecho universal a una educación significativa y transformadora.

Aunque, estas instituciones educativas operan exclusivamente en el estado de Tlaxcala, su estructura (inspirada parcialmente en el esquema del telebachillerato, pero con adecuaciones propias como su carácter de bachillerato general y la inclusión de unidades de formación laboral) presenta condiciones que podrían permitir su adaptación en otras regiones del país que enfrentan desafíos similares de cobertura y dispersión educativa. Su flexibilidad territorial, el bajo costo operativo y su capacidad para articular formación académica con arraigo comunitario lo convierten en una alternativa viable para ser considerada dentro de las políticas de equidad educativa. Explorar su escalabilidad permitiría ampliar la oferta formativa en zonas con rezago estructural y fortalecer, a la vez, modelos de gestión más sensibles a las realidades locales.

Limitaciones del estudio. Si bien los resultados obtenidos permiten ofrecer una mirada amplia y argumentada sobre la relevancia del modelo de los centros educativos, es necesario reconocer ciertas limitaciones inherentes al diseño y alcance de la

investigación. Por un lado, el estudio se centró en la aplicación de la encuesta en una muestra significativa de estudiantes, distribuida en once centros educativos con características geográficas y sociales diversas, donde los datos generados responden a un corte temporal específico. Esto impide observar variaciones longitudinales o procesos evolutivos a lo largo del tiempo, lo cual sería particularmente útil para valorar los efectos sostenidos del modelo en el desarrollo educativo y social.

Es importante señalar que, otra limitación radica en la disponibilidad de datos institucionales oficiales sobre los CEBES, ya que al tratarse de un modelo que no siempre ha contado con reconocimiento formal pleno, ciertos elementos operativos, normativos o de financiamiento quedan en zonas grises que dificultan su análisis comparativo con otros subsistemas de Educación Media Superior. Aun con estas limitaciones, el estudio logró construir una base sólida para la comprensión del fenómeno y sentar las condiciones para futuros trabajos que amplíen, profundicen y complementen la mirada aquí desarrollada.

Proyección y propuestas. A partir de los resultados obtenidos y de los límites que enfrentó este estudio, se hace evidente la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación que permitan comprender con mayor profundidad y amplitud el impacto, la evolución y las tensiones de este modelo educativo. Uno de los caminos más urgentes consiste en incorporar el análisis longitudinal de cohortes estudiantiles, a fin de conocer cómo se transforman sus trayectorias una vez que egresan del bachillerato, ya sea hacia la educación superior, el mercado laboral o la vida comunitaria. Esto permitiría no solo evaluar la eficacia del modelo en términos de continuidad formativa, así como

dimensionar su influencia en la construcción de proyectos de vida, en la movilidad territorial y en la transformación de los entornos inmediatos.

Del mismo modo, es fundamental llevar a cabo análisis que integren las voces de otros actores clave del proceso educativo, como el personal docente, directivo y administrativo, así como las familias y autoridades locales, ya que su participación activa ha sido central para el funcionamiento de las instituciones educativas. Investigar los marcos normativos, los dispositivos de gobernanza local, las prácticas de resistencia comunitaria y las estrategias de legitimación del modelo puede ofrecer hallazgos valiosos para repensar el diseño de políticas educativas sensibles a las realidades del territorio.

Por otra parte, resultaría pertinente explorar cómo las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los centros educativos dialogan, o entran en tensión, con los discursos oficiales sobre innovación educativa, calidad y equidad. Abrir esa discusión desde una perspectiva crítica contribuiría a enriquecer el debate académico y permitiría redefinir los criterios desde los cuales se valora una experiencia formativa que, como esta, surge desde la necesidad, pero se sostiene desde la convicción colectiva. Finalmente, sería valioso impulsar investigaciones similares con experiencias en otras regiones del país o de América Latina, lo cual permitiría construir referentes comunes, identificar patrones compartidos y diseñar instrumentos de política pública que reconozcan la diversidad como un eje de organización pedagógica, y no como un obstáculo a superar.

El recorrido de esta investigación ha permitido comprender que el acceso a la Educación Media Superior, cuando se plantea desde una lógica territorial, no puede ser reducido a una cuestión de cobertura, matrícula o cifras de egreso. En el caso de los CEBES en Tlaxcala, lo que está en juego es algo más profundo: la posibilidad de

construir un modelo educativo que no se limite a ser funcional, y sea justo, pertinente y transformador para las comunidades a las que sirve. A través de un análisis situado, nutrido por marcos teóricos sólidos y una lectura crítica del territorio, fue posible reconocer que estas experiencias no solo constituyen una excepción ni una solución de emergencia, ya que representa una vía legítima y valiosa para ampliar horizontes de futuro en espacios donde se ha negado el derecho a imaginar un porvenir formativo.

Los planteles estatales atienden problemáticas estructurales que los modelos educativos tradicionales no han logrado resolver en temas de cobertura, al tiempo que plantean una propuesta distinta de concebir la educación: como un proceso colectivo, construido desde las comunidades, con base en sus propias condiciones y necesidades, y en sintonía con las aspiraciones de los jóvenes que buscan transformar su realidad. En ese sentido, esta tesis no cierra con respuestas definitivas, plantea una invitación a mirar más allá de lo normado, a escuchar lo que emerge en los márgenes, y a reconocer en estas prácticas educativas una forma posible de construir desarrollo, ciudadanía y dignidad. Considerar el derecho a una educación territorialmente pertinente exige ir más allá de los indicadores de matrícula y concebir la educación como un bien público, fundamental para el desarrollo y la justicia social. Estas conclusiones sirven no como punto final; se convierten en un umbral hacia nuevas preguntas, nuevas políticas y nuevas investigaciones comprometidas con transformar, desde el conocimiento, las condiciones que aún impiden que todos los territorios sean también territorios de aprendizaje.

La consolidación de trayectorias educativas sostenidas puede tener efectos multiplicadores en el mediano y largo plazo, al establecer nuevos referentes familiares y

comunitarios que revalorizan la educación como un medio legítimo para transformar las condiciones de vida. Estas oportunidades, al transformar la manera en que las comunidades valoran la educación, contribuyen a romper patrones de exclusión heredados y a construir cadenas intergeneracionales de desarrollo donde el acceso a la escuela ya no sea visto como una excepción y comience a asumirse como una expectativa real para las nuevas generaciones.

Este estudio aporta una visión original al campo de la Educación Media Superior en contextos de desigualdad territorial, al proponer una perspectiva que vincula el desarrollo regional con la expansión educativa desde un enfoque situado, inclusivo y estructurante. A partir del análisis empírico y conceptual, se propone el *Modelo Educativo de Impacto Territorial para el Desarrollo*, entendido como una estrategia formativa que articula procesos pedagógicos con las dinámicas sociales y comunitarias del territorio donde se implementa, este modelo posibilita que la Educación Media Superior funcione como un catalizador del desarrollo local.

Este modelo, construido desde la experiencia de los CEBES en Tlaxcala, se caracteriza por tres principios operativos que orientan su funcionamiento:

- Flexibilidad contextual: permite ajustar los procesos educativos a las características sociales, geográficas y económicas de cada comunidad sin perder objetivos académicos ni coherencia formativa.
- Integración formativa y comunitaria: se vinculan los contenidos técnicos y curriculares con acciones concretas de impacto en el entorno local, lo que fortalece el compromiso social del estudiante.

- Participación compartida en la gestión: diversos actores del entorno como las familias, autoridades comunitarias, docentes y estudiantes, colaboran en la construcción, operación y mejora del espacio educativo.

Este modelo plantea que la escuela debe dejar de entenderse únicamente como un contenedor académico y comenzar a asumirse como un espacio vivo y articulado entre educación, comunidad y desarrollo. Así, su función no se limita a transmitir conocimientos; contribuye activamente a mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales del territorio en el que se inserta. En este sentido, se plantea que el proyecto de los centros educativos puede operar como plataforma de desarrollo, al convertirse en un punto de encuentro para la formación, el diálogo comunitario y la generación de proyectos transformadores.

En relación con la teoría del desarrollo endógeno de Antonio Vázquez Barquero (2000), este trabajo postula el *Concepto de Potencial Territorial Formativo*, entendido como la capacidad colectiva de una comunidad para sostener procesos educativos significativos que estén arraigados en su realidad, contruidos con sus propios recursos y orientados al fortalecimiento de su tejido social. Esta noción permite ampliar la discusión sobre el papel de la educación en el desarrollo regional, al considerar tanto el capital humano individual como las condiciones sociales, relacionales e institucionales que permiten que ese capital se genere, se valore y se proyecte localmente.

Desde el planteamiento del desarrollo humano, inspirado en Amartya Sen (2000), el estudio demuestra que los espacios de formación como los CEBES contribuyen a la expansión de capacidades y oportunidades reales para jóvenes en situación de

vulnerabilidad y demuestran que dichas oportunidades solo pueden materializarse cuando la educación se articula con los contextos de vida y con las aspiraciones locales, lo cual permite establecer condiciones estructurales que favorecen la autonomía, la participación y el desarrollo.

Los hallazgos de esta investigación invitan a los responsables de política educativa a considerar el modelo de los centros educativos como una alternativa innovadora y transformadora que merece ser fortalecida institucionalmente. Aunque, su implementación se limita actualmente al estado de Tlaxcala, su diseño flexible, su arraigo comunitario y su enfoque territorial permiten visualizar su potencial para inspirar políticas públicas orientadas a reducir las desigualdades regionales en el acceso a la Educación Media Superior.

Finalmente, a partir de los hallazgos, se sugiere la construcción de un *Índice de Impacto Educativo Territorial*, concebido como una herramienta de evaluación para modelos educativos que operan de manera descentralizada y contextualizada, incluido el modelo educativo de impacto territorial para el desarrollo. Este índice incluiría variables como el acceso, la permanencia, la continuidad formativa, la participación de actores locales y los efectos observables en la cohesión comunitaria, lo cual permitiría medir tanto el desempeño académico como la contribución de las instituciones educativas al desarrollo territorial.

Estos aportes permiten consolidar una propuesta conceptual y metodológica que puede ser retomada por futuras investigaciones en el campo de la Educación Media Superior, el desarrollo regional y la política pública. La noción del Modelo Educativo de Impacto Territorial para el Desarrollo, junto con el Concepto de Potencial Territorial

Formativo y la propuesta del Índice de Impacto Educativo Territorial, abren posibilidades para repensar el lugar de la educación en contextos de exclusión, al reconocer su capacidad para compensar desigualdades y generar nuevas condiciones de transformación colectiva desde el territorio.

REFERENCIAS

- Abcadmin (04 de agosto de 2023). Presenta SEPE–USET Centros Educativos de Bachillerato Estatal. *ABC*. <https://abctlax.com/presenta-sepe-uset-centros-educativos-de-bachillerato-estatal/>
- Álvarez, A. (1996). *El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu*. Universidad de la Coruña.
- Aguilar, F. y Pérez, J. (2017). *Movilidad social en México: La educación como indicador de desarrollo y calidad de vida*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de Puebla. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Puebla.
- Boisier, S. (2006). *Desarrollo territorial y descentralización*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/ilpes-desarrollo-territorial>
- Bourdieu, P. (1986). Las formas del capital. En J. G. Richardson (Eds.). *Manual de teoría e investigación para la sociología de la educación*. (pp. 241-258). Prensa de Greenwood.
- _____(1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. (traducción de Ma. del Carmen Ruiz de Elvira). Madrid: Taurus.
- _____(1990). *La lógica de la práctica*. Prensa de la Universidad de Stanford.
- _____(1998a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (trad. M. Pou). México: Siglo XXI Editores.
- _____(1998b). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1990). *Reproducción en educación, sociedad y cultura* (2.^a ed.). Publicaciones Sage.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Prensa de la Universidad de Chicago.
- Carrillo Huerta, M. M. (2002). *Aspectos microeconómicos introductorios del desarrollo regional y urbano: Teoría y evidencia empírica*. Instituto Politécnico Nacional.
- _____. (2013). *Desarrollo humano: Un camino hacia el bienestar*. Puebla, México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (UPAEP).
- Centro Mexicano de Estudios Económicos y Sociales (2019, abril 29). *La mala infraestructura educativa reproduce la desigualdad*.
<https://cemees.org/2019/04/29/la-mala-infraestructura-educativa-reproduce-la-desigualdad>
- Chávez, E. (2023, 01 de junio). Piden miembros de bachilleratos alternativos más aulas y salarios dignos. *Quiadratin Tlaxcala*.
<https://tlaxcala.quadratin.com.mx/principal/piden-miembros-de-bachilleratos-alternativos-mas-aulas-y-salarios-dignos/>
- Conde, F. (2014). *Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad*. Actualidades Investigativas en Educación, 14 (1), 323-342.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pip=S1409-47032014000100015&script=sci_abstract
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de pandemia: Desafíos y oportunidades*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45905-la-educacion-tiempos-pandemia-desafios-oportunidades>

Diario Oficial (2018). *Estatuto Orgánico del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*. Primera sección 29.

Directivos (2023). *Datos institucionales de Dirección General*. Extensiones de Educación Media Superior del Plantel 04 Texcalac.

Figueroa, G. (2015). Reseña del libro El capital en el siglo XXI de Thomas Piketty. Revista Austral de Ciencias Sociales, 28, 117–120.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n28-08>

González, A. (2023, 27 de abril). Reclaman maestros, alumnos y padres promesas incumplidas a bachilleratos alternativos. *Cuarto de guerra*.
<https://www.elcuartodeguerra.com/tlaxcala/noticia/73-550-re>

Hernández, R. (2023, 27 de abril). Alumnos y maestros de bachilleratos alternativos demandan aulas y salario. *Quadratin Tlaxcala*.
<https://tlaxcala.quadratin.com.mx/principal/alumnos-y-maestros-de-bachilleratos-alternativos-demandan-aulas-y-salario/>

Ibarra Mendívil, J. L. (2002). *Retos y perspectivas de la educación media superior en México*. Fondo de Cultura Económica.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). *Estadística a propósito del Día Mundial de la Población (11 de julio)* [Comunicado de prensa núm. 293/18]. INEGI.

_____(2020a). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

_____ (2020b). *Escolaridad en Tlaxcala.*

<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/tlax/poblacion/educacion.aspx>

_____ (2021). *Resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED-ED) 2020.* INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/programas/ecovied/2020/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Informe para fortalecer la infraestructura escolar en México.*

IRIS CENTER (2023). *Factores socioeconómicos.* Universidad de Vanderbilt. Peabody College Universidad Vanderbilt Nashville.

<https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/div-spanish/cresource/q2/p06/>

Lera, J., Martínez, J., Ochoa, R. y Rivas, J. (2017). Desigualdad Social y Educativa en México y España: Nuevas formas de atender el Desarrollo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. SOCIOTAM, 27 (1), 133-146.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456040009>

London, S. y Formichella, M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la educación. *Economía y Sociedad*, 11(17), 17-32.

López, J. (2019). *La mala infraestructura educativa reproduce la desigualdad.* Centro Mexicano de Estudios Económicos y Sociales / UNAM.

Marco Normativo, CNDH (2021). *Reglamento Interior del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Tlaxcala.* Centros de Educación Media Superior a Distancia.

MEJOREDU (2021). *Prontuario de Indicadores de la Mejora Continua de la Educación*.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Meza, A. (2022). *Desigualdad educativa: cómo evitarla para democratizar la educación*.

LUCA LEARNING SYSTEMS.

Muñetón, K. (2023, 04 de agosto). Valida la Sepe 18 prepas irregulares; funcionaban

como “campus” del plantel 04 del CBTIS. *El Sol de Tlaxcala*.

[https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/local/valida-la-sepe-18-prepas-irregulares-](https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/local/valida-la-sepe-18-prepas-irregulares-funcionaban-como-campus-del-plantel-04-del-cbtis-10485074.html)

[funcionaban-como-campus-del-plantel-04-del-cbtis-10485074.html](https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/local/valida-la-sepe-18-prepas-irregulares-funcionaban-como-campus-del-plantel-04-del-cbtis-10485074.html)

OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OCDE.

Organización de las Naciones Unidas (2020). *Reconocer y superar la desigualdad en la*

educación. [https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/reconocer-y-superar-la-](https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/reconocer-y-superar-la-desigualdad-en-la-educaci%C3%B3n)

[desigualdad-en-la-educaci%C3%B3n](https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/reconocer-y-superar-la-desigualdad-en-la-educaci%C3%B3n)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021).

Desigualdades socioeconómicas y aprendizaje.

[https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-](https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/desigualdades-socioeconomicas-y-aprendizaje)

[aprendizaje/desigualdades-socioeconomicas-y-aprendizaje](https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/desigualdades-socioeconomicas-y-aprendizaje)

_____(2021). *Recursos Educativos Abiertos*.

<https://es.unesco.org/naveguemosporlainclusion/recursos>

Ortega, R. (2007). *Desarrollo local: teoría y prácticas socioterritoriales*. Ciudad de

México: Tillas.

Periódico Oficial del Gobierno del Estado (1985). *Reglamento General de la Ley que crea*

el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala. núm. 6, segunda sección.

- Ramírez, D. (2023, 27 de abril). Se manifiestan alumnos, docentes y padres de familia de Centros de Bachillerato Alternativos frente a Palacio de Gobierno. *La Jornada de Oriente*. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/tlaxcala/se-manifiestan-alumnos-docentes-y-padres-de-familia-de-centros-de-bachillerato-alternativos-frente-a-palacio-de-gobierno/>
- _____(2023, 01 de junio). Docentes, alumnos y padres de Bachilleratos Alternativos se manifiestan en Tlaxcala otra vez. *La Jornada de Oriente*. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/tlaxcala/docentes-alumnos-y-padres-de-bachilleratos-alternativos-se-manifiestan-en-tlaxcala-otra-vez/>
- _____(2023, 15 de junio). SEPE acordó regularizar Bachilleratos Alternativos: Meneses, no se darán plazas a maestros. *La Jornada de Oriente*. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/tlaxcala/sepe-acordo-regularizar-bachilleratos-alternativos/>
- Rodríguez, M. (2023, 30 de agosto). Ilegalidad Escolar. *Martín Rodríguez*. <https://martinrodriguezhernandez.com/ilegalidad-escolar/>
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). *Participación y calidad de la educación*. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Oviedo.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Normas de control escolar aplicables a los planteles oficiales de educación media superior, dependientes directamente de la secretaria de Educación Pública. Control Escolar*. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.

Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala. (2019). Reglamento escolar del Subsistema de Bachilleratos Tecnológicos Alternativos. Tlaxcala, Tlax. Documento interno.

_____(2021). *Documento base 2021 Telebachillerato Comunitario*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato.

_____(2022). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. Desigualdades.

Secretaría de Educación Pública y Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (2022).

Programa *Anual* *2022*.

https://septlaxcala.gob.mx/transparencia/documentos/programa_anual_2022.pdf

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. (Trad. E. Rabasco y L. Toharia). Editorial Planeta.

Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). *Desafíos de la educación media superior en México*. Este País.

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. Para la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

_____(2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Los actores no estatales en la educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>

Vázquez, A. (1993). *Política económica local: La respuesta de las ciudades a los desafíos del ajuste productivo*. Madrid: Pirámide.

- _____(2000). *Desarrollo endógeno y globalización*. EURE.
- _____(2002). *Desarrollo endógeno. Endogenous Development*. Networking, innovation, institutions and cities.
- _____(2005). *Las nuevas fuerzas del desarrollo. Tercer mundo, globalización y desarrollo local*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- _____(2007). *Desarrollo endógeno: Teorías y políticas de desarrollo territorial*. Asociación Española de Ciencia Regional.
- _____(2009). *Desarrollo local. Una estrategia para tiempos difíciles*. Madrid: Pirámide.
- _____(2017). *Constitución, desarrollo endógeno y dinámica de las instituciones*. Universidad Autónoma de Madrid.
- _____(2023, 01 de junio). Se manifiestan centros de bachilleres alternativos en la capital. *Síntesis Tlaxcala*. <https://sintesis.com.mx/tlaxcala/2023/06/01/se-manifiestan-centros/>
- Vázquez, F. (2023, 28 de abril). Marchan Bachilleratos Tecnológicos Alternativos para exigir una educación digna. *El Sol de Tlaxcala*. <https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/local/actualizacion-marchan-bachilleratos-tecnologicos-alternativos-para-exigir-una-educacion-digna-9986027.html>

ANEXOS

Anexo 1

Hoja metodológica de operacionalización de variables

Variable de estudio	Dimensión analítica	Indicador observable	Ítem del cuestionario	Tipo de dato
Desarrollo académico	Calidad de la formación recibida	Nivel de satisfacción con la preparación académica, habilidades técnicas y conocimientos adquiridos	11. Escala de valoración sobre formación académica (preparación, habilidades, conocimientos, apoyo y continuidad de estudios)	Cuantitativo
	Aplicación de los conocimientos	Grado de oportunidad para aplicar los aprendizajes en contextos reales	12. Percepción sobre la aplicación de conocimientos adquiridos	Cuantitativo
	Utilidad de la formación en la vida cotidiana	Ejemplos de uso de los aprendizajes en experiencias personales o académicas	12.a. Pregunta abierta: "Describa brevemente una experiencia o situación en la que considere que la formación recibida en los CEBES le resultó útil para su vida académica o personal"	Cualitativo
Desigualdades educativas	Factores que limitan el acceso y permanencia	Identificación de barreras económicas, sociales, geográficas o institucionales	13. Identificación de desigualdades o factores que dificultan el acceso o permanencia	Cuantitativo
	Propuestas de apoyo para reducir las barreras	Opiniones sobre apoyos necesarios para mejorar las condiciones educativas	14. Pregunta abierta: "¿Qué tipo de apoyo considera que ayudaría a disminuir las barreras o limitaciones que ha enfrentado en su trayectoria escolar?"	Cualitativo

Desarrollo personal y social	Elementos formativos del modelo educativo	Percepción de los aspectos académicos, socioemocionales y comunitarios que favorecen el desarrollo integral	15. Señalamiento de elementos formativos que contribuyen al desarrollo académico y social	Cuantitativo
	Experiencias significativas de crecimiento personal	Relatos sobre vivencias que fortalecieron la identidad, la empatía o la participación comunitaria	16. Pregunta abierta: “¿Podría compartir una experiencia positiva que haya vivido durante su formación en los CEBES y que considere que aportó a su desarrollo personal o social?”	Cualitativo
Continuidad educativa	Expectativas de formación futura	Intención de continuar estudios en educación superior	17. Ítem sobre intención de ingreso a educación superior	Cuantitativo
	Motivaciones para continuar o no continuar estudiando	Razones expresadas para seguir o abandonar la trayectoria educativa	18. Pregunta abierta sobre motivos de continuidad o interrupción de estudios	Cualitativo
Condiciones sociodemográficas	Perfil del estudiante	Edad, género, estado civil, lugar de residencia, ocupación y nivel educativo familiar	Ítems 1–10. Datos generales del entrevistado	Cuantitativo

Nota metodológica

La hoja metodológica integra las variables centrales del estudio a partir de los objetivos de investigación y de las categorías conceptuales desarrolladas en el marco teórico. Cada dimensión se tradujo en indicadores observables que guiaron la construcción de los ítems del cuestionario. La información cuantitativa permitió describir tendencias y frecuencias, mientras que los datos cualitativos enriquecieron la interpretación de los

resultados mediante testimonios que aportan contexto y sentido a las valoraciones estudiantiles.

Anexo 2

Instrumento de recolección de datos



DOCTORADO EN DESARROLLO REGIONAL

Instrumento de encuesta para elaboración de tesis sobre el análisis del impacto en la Movilidad Social de los alumnos de los CEBES de Tlaxcala (2019-2024).

Objetivo: Evaluar el impacto de los Centros Educativos de Bachillerato Estatal (CEBES) en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes durante el periodo 2019-2024.

Nombre quien aplica: Misael Romero Cruz

Centro Educativo de Bachillerato Estatal (CEBES): _____

Programa de estudio: _____ **Semestre:** _____

Fecha: _____

SECCIÓN I. Datos generales del entrevistado.

Indicación: Encierre en un círculo o marque con una equis su respuesta.

1.- Edad:

Menores de 18 años	18-21 años	22-25 años

2.- Género:

Masculino	Femenino	Otro (especifique):	Prefiero no mencionar
-----------	----------	---------------------	-----------------------

3.- ¿Cuál es tu estado civil actual?

Soltero/a	Casado/a	Divorciado/a	viudo/a	Otro (por favor, especifique):
-----------	----------	--------------	---------	--------------------------------

4.- ¿Cuál es su lugar de residencia?

En el municipio	Fuera del municipio	Otro (por favor, especifique):
-----------------	---------------------	--------------------------------

Datos socioeconómicos.

5.- ¿Cuál es el nivel educativo más alto alcanzado por tus padres o tutores?

Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Posgrado	No sabe
----------	------------	--------------	--------------	----------	---------

6.- ¿Cuál es la ocupación principal de tus padres o tutores? (puede ser más de una)

Empleado/a	Trabajador independiente	Desempleado	Jubilado	Labores del hogar	Otro (por favor, especifique):	No sabe
------------	--------------------------	-------------	----------	-------------------	--------------------------------	---------

7.- ¿Cuántas personas trabajan que reciben ingresos y aportan al ingreso familiar?

Ninguna	1 persona	2 personas	3 personas	4 personas	5 personas o más	No sabe
---------	-----------	------------	------------	------------	------------------	---------

8.- ¿Cuál es el ingreso familiar mensual aproximado de su hogar?

Menos de 1,000 pesos	Entre 1,001 y 2,000 pesos	Entre 2,001 y 5,000 pesos	Entre 5,001 y 10,000 pesos	Más de 10,000 pesos	No sabe
----------------------	---------------------------	---------------------------	----------------------------	---------------------	---------

9.- ¿Quién es el o la responsable principal en la provisión económica de su familia?

Mamá	Papá	Ambos padres	Tutor	Otro familiar (especificar)	Otra persona (especificar)	No sabe
------	------	--------------	-------	-----------------------------	----------------------------	---------

10.- ¿Cuántas personas viven en su hogar?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Más de 10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-----------

SECCIÓN II. Impacto en la formación académica ofrecida.

11.- En una escala del 1 al 5, donde 1 significa 'muy mala' y 5 'muy buena', ¿cómo calificaría los siguientes aspectos de la formación académica que recibió en los CEBES?

1 (Muy mala)	2 (Mala)	3 (Regular)	4 (Buena)	5 (Muy buena)
--------------	----------	-------------	-----------	---------------

Aspectos	Preparación para el mercado laboral actual	Desarrollo de habilidades técnicas específicas (formación laboral)	Desarrollo de habilidades (trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, emocionales, creatividad, etc.)	Conocimientos adquiridos (por ejemplo, ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, humanidades, lenguas, tecnología)	Apoyo en el proceso de buscar empleo o prácticas profesionales	Contribución a su capacidad para continuar estudios superiores
Coloca tu respuesta (escala):						

12.- Describa brevemente una experiencia o situación en la que considere que la formación recibida en los CEBES le resultó útil para su vida académica o personal.

13.- ¿Marque en qué medida ha tenido la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en los CEBES en situaciones reales, como actividades comunitarias, proyectos escolares, prácticas o experiencias cotidianas? Use la escala de 1 (Nada) a 5 (Mucho).

Impacto	1 (Nada)	2 (Poco)	3 (Moderado)	4 (Bastante)	5 (Mucho)
Impacto en el desarrollo profesional					

14.- Mencione un ejemplo de cómo ha aplicado los conocimientos aprendidos en los CEBES dentro o fuera del aula.

SECCIÓN III. Análisis de desigualdades, factores limitantes y barreras.

15.- Identifique las desigualdades o factores que han limitado o dificultado su acceso o permanencia en la Educación Media Superior en los CEBES, y marque el nivel en que le han afectado.

Puede marcar más de una opción. Use la escala de 1 (Ninguna) a 5 (Muy alta).

1 (Ninguna)	2 (Leve)	3 (Moderada)	4 (Alta)	5 (Muy alta)
-------------	----------	--------------	----------	--------------

Barreras	Dificultades económicas (costos de matrícula, transporte, material escolar, uniformes)	Barreras sociales (presiones familiares, obligaciones laborales)	Insuficiencia de infraestructura educativa (instalaciones inadecuadas, falta de equipamiento)	Falta de acceso a recursos educativos (libros, tecnología, asesoramiento)	Barrera geográfica (distancia de la escuela, falta de transporte público)	Ninguna	Otro (especifique):
Marca tu respuesta (escala):							

16.- En su opinión, ¿qué tipo de apoyo considera que ayudaría a disminuir las barreras o limitaciones que ha enfrentado en su trayectoria escolar?

17.- Señale los elementos formativos que, desde su experiencia, han contribuido a su desarrollo académico y social durante su formación en los CEBES. Seleccione una o más opciones:

- Educación que incluye tanto aspectos académicos como socioemocionales.
- Inclusión y respeto a la diversidad cultural y lingüística.
- Metodologías que promueven el pensamiento crítico y la creatividad.
- Programas que fomentan la equidad de género y los derechos humanos.
- Fortalecimiento de la identidad y los valores cívicos y éticos.
- Interacción con la comunidad a través de proyectos comunitarios.
- Costos educativos más bajos.
- Otra (especifique): _____
- Ninguno.

18.- ¿Podría compartir una experiencia positiva que haya vivido durante su formación en los CEBES y que considere que aportó a su desarrollo personal o social?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!