

## La participación estudiantil en los planteles de Educación Media Superior: la importancia de las condiciones institucionales

### Student participation in upper secondary education institutions: the importance of institutional conditions

José Irving Loyola Martínez <sup>a</sup>, Yoselin Márquez Gutiérrez <sup>b</sup> Paola González Nájera <sup>c</sup>

---

#### Abstract:

This article aims to address student participation in upper secondary education, placing under scrutiny the aspiration of its realization within the school and classroom, in relation to the institutional conditions or structures that may facilitate or hinder it. Starting from the premise that participation is a right of students attending upper secondary education institutions and should therefore be part of their everyday school life, the paper explores two expressions of student participation: first, what occurs in the classroom within the context of teaching and learning processes; and second, the mechanisms or spaces available within the school for student involvement outside the classroom. Drawing on contributions from educational research, the paper highlights the challenges involved in fostering student participation and offers a specific reflection on the matter.

#### Keywords:

Upper secondary education, *Participation*, *Students*, *School*

---

#### Resumen:

Este artículo aborda el tema de la participación estudiantil en la educación media superior. Partiendo del hecho de que la participación es un derecho de los estudiantes que asisten a los planteles de educación media superior y que, por ello, se le puede apreciar como un contenido/objeto de aprendizaje, el texto aborda dos expresiones de la participación estudiantil: la referida a lo que acontece en el aula, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y en segundo lugar, lo que refiere a la gestión pedagógica de la escuela en términos de las decisiones que se toman para su mejor funcionamiento. Con base en los aportes de la investigación educativa, así como de diversos documentos elaborados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, se destacan retos presentes en el trabajo con la participación estudiantil y se ofrecen recomendaciones específicas para ello.

#### Palabras Clave:

Educación media superior, *Participación*, *Estudiantes*, *Escuela*

---

### Introducción

Tomando como punto de partida que el Estado y la sociedad mexicana aspiran al ejercicio de la democracia, la participación se ha configurado como un derecho de los mexicanos. En el caso de la población escolar de EMS, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (PEF, 2024a), reconoce en su título

segundo como un derecho la participación de los adolescentes. En el Capítulo Décimo Primero, Del Derecho a la Educación, de dicha ley, se precisa que el ejercicio de la participación implica la creación de mecanismos para la expresión y participación, los cuales deberán ser acordes a la edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez del estudiante. Dichos mecanismos, apuntan a hacer del estudiante un

---

<sup>a</sup> Investigador independiente | Ciudad de México | México, <https://orcid.org/0009-0002-5793-4309>, Email: [irvingloyola@gamil.com](mailto:irvingloyola@gamil.com)

<sup>b</sup> Investigadora independiente | Ciudad de México | México, <https://orcid.org/0009-0007-6723-074X>, Email: [yosemarq@gmail.com](mailto:yosemarq@gmail.com)

<sup>c</sup> Investigadora independiente | Ciudad de México | México, <https://orcid.org/0009-0004-0439-493X>, Email: [paolagnajera@gmail.com](mailto:paolagnajera@gmail.com)

Fecha de recepción: 01/04/2025, Fecha de aceptación: 25/04/2025, Fecha de publicación: 05/07/2025

participante activo en su proceso educativo, lo mismo que en la construcción y vida de la comunidad escolar de su plantel.

Por su parte, la Ley General de Educación (PEF, 2024b), en diversos artículos y fracciones refiere a la importancia de la participación del estudiantado en la educación. Por ejemplo, en la medida en que la educación impartida por el Estado debe ser inclusiva (artículo 7), la autoridad educativa debe retirar toda condición estructural que se convierten en una barrera al aprendizaje y la participación. Vale la pena precisar que el Título Segundo de dicha ley, De la nueva escuela mexicana, al presentar lo que la ley entiende por orientación integral en la educación, detalla la existencia de una serie de valores presentes en la educación, entre los que destaca la participación democrática para la construcción de una responsabilidad ciudadana y social en el estudiante (artículo 18). Así, la participación en la construcción de la vida escolar no sólo es útil para está, sino tienen repercusiones en lo que los estudiantes puedan realizar más allá de la escuela, es decir, en su vida como ciudadanos.

Referirse a la participación estudiantil en la escuela, en tanto contenido o elemento de la formación integral del estudiante de EMS, permite anticipar que no basta con enunciar la intención pedagógica y llevarla al terreno del diseño de planes y programas de estudio que la prescriban para el trabajo docente en el aula. De la misma manera, no es suficiente que la participación estudiantil se incluya conceptualmente -en Leyes, planes y programas de estudio- y se le sugieran técnicas didácticas en los programas de formación docente. El supuesto donde la prescripción pedagógica se “aplica” sin más en cualquier escuela y es inmune al contexto y forma de operar de éstas, resulta inviable (Ezpeleta, 2004). Formar para la participación requiere de más que buenos documentos normativos y curriculares. Justa Ezpeleta (1992a, 1992b) señaló que para lograr cambios en las escuelas es necesario modificar las condiciones o estructuras duras que estructuran la forma de operar la escuela.

Adhiriéndose a la postura de Ezpeleta para comprender el problema de la participación estudiantil en EMS habría que tener en cuenta que las escuelas no sólo son entornos pedagógicos, sino entornos institucionales que están atravesados por estructuras normativo-administrativas que pautan los derechos y obligaciones, espacios y tiempos, de cada uno de los actores que habitan las escuelas. De la Cruz y Matus (2020: 4), señalan que se requiere considerar el diseño institucional “ya que las condiciones en que se presenta la participación [...] dependerá tanto de la estructura y dinámica escolar como de los elementos institucionales que la regulen y fomenten”.

Estas estructuras normativo-administrativas no necesariamente van a la par de los cambios que se

pretenden introducir en las escuelas, y en específico en las aulas. Por lo que es posible que desde la norma se construya (así sea implícitamente) un estudiante pasivo y tutelado por la autoridad del adulto, pese a que en lo pedagógico se busque la participación activa que luego se refleje en la “vida real”.

De manera complementaria cabe reconocer que cada escuela es también una unidad situada y contextual, es decir, posee una identidad propia articulada por las creencias y decisiones tomadas por los actores específicos que en ella coinciden, por lo que la participación estudiantil también se enfrenta a ese marco de decisiones locales que reinterpreta o contextualiza las estructuras normativo-administrativas que le vienen desde fuera. La participación estudiantil no sólo se construye desde lo “alto” del sistema educativo, sino también desde lo local.

El artículo se construye con base en una revisión documental crítica, es decir, se ha seleccionado una base documental que permite un acercamiento al tema de interés, principalmente a partir de bibliografía producto de la investigación educativa; con motivo de destacar aspectos relevantes, así como asuntos pendientes del tema tratado. La revisión de dicha literatura y el armado de la argumentación que se deriva de ella se da con base también, en la asunción de una postura teórica para leer el quehacer del sistema educativo y de la escuela, como ya se pudo observar, en este caso a partir de la perspectiva creada por Justa Ezpeleta.

El presente escrito se organiza en tres secciones. La primera de ellas realiza un acercamiento a lo que puede entenderse como participación estudiantil, a fin de servir como punto de referencia para luego explorar lo que sucede dentro de las escuelas de EMS. Los apartados dos y tres exploran dos expresiones de la participación estudiantil: lo referido al involucramiento de los estudiantes en la organización de acciones para el funcionamiento de la escuela; y, en segundo lugar, la mirada de lo que acontece en el aula, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con base en los aportes de la investigación educativa, se destacan retos presentes en el trabajo con la participación estudiantil y se ofrece una reflexión específica para ello.

### **Participación estudiantil en la EMS desde la investigación educativa**

El planteamiento vigente en la política educativa nacional corresponde al de la nueva escuela mexicana, cuyas bases y marco aspiracional se encuentran presentes en el contenido de la Ley General de Educación. Como se indicó previamente, es objetivo del sistema educativo ofrecer una formación integral a todo estudiante, es decir,

se deberá educar para la vida, lo que entre otras cosas implica que todo estudiante se apropie del valor de la participación democrática. Lo cual conduce a pensar que las escuelas de EMS han de ser democráticas.

Para analizar la participación estudiantil, más allá de nuestras fronteras, algunos autores han realizado caracterizaciones de este proceso, por ejemplo, Manghi (2020, en Jiménez y Valdés ,2022) propone tres dilemas sobre participación estudiantil en las escuelas: 1) La participación como proceso neoliberal e instrumental (los adultos eligen los objetivos); 2) La participación como proceso impuesto y obligatorio (los adultos obligan a que los estudiantes participen); 3) La participación como proceso selectivo (los adultos eligen los estudiantes que participarán: por características de buenas notas y/o buen comportamiento). En este sentido se expresa cómo el estudiantado se ha constituido como un grupo que históricamente ha sido subyugado por una lógica adultocéntrica que excluye del espacio público a todo aquello que no es inherentemente adulto. Por lo tanto, la voz del estudiantado no tiene cabida dentro de la institución escolar, siendo acallada y restringida al campo de la obediencia y la sumisión a normas y reglas (Duarte, 2012 en Figueroa y Yáñez, 2020).

Escobar y Pezo (2019, en Ochoa-Cervantes, Herrera, Alejo, & Medina, 2023) indagaron acerca de la noción de participación en los discursos de jóvenes estudiantes. Estos autores distinguen tres formas en que se entiende la participación: 1) La participación cosificada, se refiere a un conjunto limitado de expresiones en las que la participación juvenil estudiantil se manifiesta de manera estática; 2) Participación instrumental, la participación se convierte en un conjunto de instancias protocolares que deben ser realizadas para su posterior fiscalización o comprobación; esta racionalidad instrumental influye negativamente en las percepciones y experiencias de participación juvenil estudiantil, debido a que no sólo son insuficientes o escasas las condiciones para su ejercicio sino que, además, traen una pérdida de sentido pues su preocupación se reduce al cumplimiento burocrático y formal de las actividades y 3) participación autorizada y obligatoria, generalmente queda sujeta a los permisos y condiciones que establezcan los actores adultos. Así, la participación puede adoptar un carácter obligatorio e impositivo que no contempla necesariamente sus intereses, inquietudes y deseos. A estos tipos de participación los autores los denominan simulacros de participación.

Desde una vista panorámica de la investigación educativa en México, el conocimiento sobre la participación estudiantil está centrado en los movimientos estudiantiles principalmente ubicados en contextos universitarios o de la educación normal (Soler, 2013). Sin embargo, ello no implica que se ignore del todo lo que acontece en la EMS.

A continuación, se presentan algunos estudios o investigaciones que abordan el tema de participación estudiantil en la EMS.

Fonseca (2022) en su texto Ausencias, paradojas y tensiones en la formación ciudadana de jóvenes bachilleres mexicanos aborda los contrasentidos entre, el discurso de la política educativa mexicana y los marcos normativos (reglamentos escolares) creados al interior de los planteles educativos para regular la vida escolar de los jóvenes en la EMS. Para ello, sitúa su investigación en un bachillerato tecnológico de sostenimiento público, en el estado de Morelos. Señala el autor, que en las reglamentaciones escolares y en la cultura escolar diaria, se perciben limitaciones, obstáculos y controles de diverso tipo, que bloquean la aspiración formativa de hacer de los jóvenes partícipes de su propio proceso educativo.

Otro ejemplo, es el de Pérez, Piña y Hernández (2024) quienes en Formas de participación estudiantil en EMS analizan las formas de participación escolar de estudiantes de bachillerato adscritos a una universidad pública estatal, de la ciudad de Oaxaca, con base en el resultado de un cuestionario aplicado a 162 estudiantes. Entre sus conclusiones, destaca que la presencia de enfoques adultocéntricos dificulta reconocer las distintas expresiones de la participación juvenil, las cuales van más allá de lo escolar, por ejemplo, su perspectiva sobre el mercado laboral, el cambio climático o la vida en su barrio. Destaca también que las redes socio-digitales ocupan un lugar central para la expresión y participación de los estudiantes.

En el caso de lo escolar, los estudiantes señalaron que participan para resolver problemas que viven en su escuela, como son el hostigamiento y acoso sexual (principalmente hacia las estudiantes), la falta de reconocimiento y respeto a la diversidad sexual, problemáticas con la infraestructura escolar, inconformidades con el trabajo de los docentes, entre otros (Pérez, Piña y Hernández, 2024).

En los primeros meses de 2025, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación publicó el informe titulado La participación estudiantil en la EMS, cuyo objetivo es conocer cómo es que las y los estudiantes conciben la participación en la escuela y de qué formas lo hacen. Dicho informe resulta de particular importancia pues se encuentra enmarcado por el reconocimiento a la participación como un derecho de los estudiantes de la EMS y la propia implementación de la nueva escuela mexicana a través de su marco curricular común en dicho tipo educativo. Se trata de un estudio de tipo cualitativo que recupera las voces de los estudiantes y testimonios de docentes y directores de plantel, considerando instituciones de adscripción federal, autónoma y organismos descentralizados. El informe organiza sus resultados considerando tres dimensiones

de la participación estudiantil: pedagógica, organizativa y socio comunitaria.

En el ámbito de lo organizativo, los estudiantes señalaron que suelen involucrarse en el tipo de actividades que se ofrecen en los espacios escolares conocidos como extracurriculares o para escolares y en la votación para elegir a sus jefes de grupo. Tanto estudiantes como personal escolar refirieron la existencia de comités o consejos con presencia de estudiantes, sin embargo, ello es mayormente apreciable en los casos de planteles de bachillerato autónomo, no así en el caso de los planteles dependientes de la autoridad federal u organismos descentralizados. No en todos los casos se cuenta con posibilidad de voto, por parte de los estudiantes.

Los estudiantes describieron también formas de participación colectiva para resolver necesidades que tienen que ver con estructuras o normas institucionales. En estos casos, destaca que los estudiantes avanzan sobre el reconocimiento de sus derechos estudiantiles y el cuestionamiento de las condiciones y formas en que operan las instituciones.

El informe concluye que la normatividad y el predominio de visiones adultocéntricas sobre la toma de decisiones son obstáculos para tomar en cuenta a la hora de favorecer la participación estudiantil. Dentro de las instituciones educativas investigadas, cabe destacar a los bachilleratos autónomos como aquellas instituciones donde los estudiantes tienen mayores probabilidades de participar en la forma en que se organiza y dirige a la institución (Mejoredu, 2025: 53-62, 85-92).

Las investigaciones antes reseñadas se ubican en una temporalidad cercana al momento en que se elabora este escrito, situación que aporta elementos para sostener como supuesto que una educación participativa y basada en los valores de la democracia, se encuentra en proceso de consolidación en una parte importante de las escuelas que ofrecen el bachillerato.

### **La participación estudiantil en la organización de la vida escolar**

Siguiendo los planteamientos de Ezpeleta (1992a, 1992b, 2004), la escuela no es solamente una construcción pedagógica, es también una construcción normativa. Por ello, comprender la participación de los estudiantes en la escuela no puede dejar de lado lo que sucede cuando la participación no es el "tema de la clase", sino se vuelve una práctica en la que se visibilizan las posturas de los actores escolares al respecto. Al respecto, algunos autores (Sierra y Zubizarreta, 2017; Ochoa-Cervantes, et al., 2023) apuntan que la participación solo es posible de aprender, de apropiarse, practicándola en sí misma por lo que es importante conocer los espacios que la promueven en los planteles de EMS. El hilo conductor de los ejemplos

e información que a continuación se presenta se ubica en las figuras y mecanismo mediante los cuales los estudiantes pueden representarse y participar en el rumbo de lo que sucede en su escuela.

¿Con qué figuras y mecanismo de participación cuentan los estudiantes de EMS para representarse y participar? La respuesta a esta pregunta no es sencilla de ofrecer pues el tipo media superior es diverso y conocer todas las posibles formas que adopta la respuesta a esta pregunta es complejo.

Sin embargo, se pueden señalar ejemplos para acercarse a lo que sucede en las instituciones y planteles con relación a los espacios y figuras para la participación. El primer ejemplo es el relativo a la figura del jefe de grupo. Probablemente por la vía de los usos y costumbres y de la necesidad de resolver necesidades de comunicación y organización, en diversas instituciones y planteles se ha sedimentado la figura del jefe de grupo. En lo general, se puede señalar que se trata de un estudiante que es electo por sus propios compañeros de grupo o en algunos casos por algún docente; situación que sucede en las primeras semanas del semestre escolar. Incluso, puede haber una elección o nombramiento de dos estudiantes: jefe y subjefe de grupo.

En términos prácticos, el jefe de grupo (y subjefe si es el caso), tiene acotadas la mayoría de sus funciones al aula y a su relación con el personal docente. En otras palabras, el jefe de grupo puede hacer llegar avisos del personal docente al grupo escolar relativos a la disponibilidad de materiales educativos, fechas de examen, entrega de trabajos, modificaciones del horario escolar, entre otros. Otra posibilidad es que el jefe de grupo ayude al personal docente a recolectar y devolver cuadernos, libros de texto o algún otro material o producto de trabajo a sus compañeros. El jefe de grupo puede ser un auxiliar para buscar personal de apoyo a la docencia (en donde así exista) para resolver asuntos imprevistos en el aula, sin que el profesor deba dejar sólo al grupo escolar. Finalmente, el jefe de grupo puede ser llamado por el personal directivo del plantel para recibir alguna información o indicación relevante y comunicarla a sus compañeros.

Dada la "informalidad" de la existencia de esta figura, lo descrito alcanza para puntualizar que se trata de una figura estudiantil que se mantiene en la posición de ser transmisor de información y asistente de algunas actividades docentes. El jefe de grupo no participa, en lo general, como un representante de la opinión de sus compañeros de grupo tanto en la identificación de problemáticas o necesidades, como en la presentación de posibles soluciones, salvo situaciones extraordinarias donde de forma reactiva, puede posicionarse como interlocutor de la autoridad del plantel respecto de una situación que los estudiantes perciben como injusta.

Un segundo ejemplo se ubica en otra dinámica que sucede bajo la estructura normativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y su Consejo Universitario, máxima autoridad colegiada de la universidad.

El Consejo Universitario es el responsable de expedir todas las normas y disposiciones generales para una mejor organización y funcionamiento técnico, docente y administrativo de la Universidad. Por su composición, estructura y número de representantes, es el órgano colegiado más representativo y grande del país (UNAM, 2025). En tanto órgano representativo de toda la comunidad universitaria, el Consejo cuenta con presencia de estudiantes de todos los niveles educativos que conforman la Universidad, por lo que los estudiantes de bachillerato tanto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) como del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), tienen presencia.

Todos los consejeros tienen plenos derechos en la toma de decisiones, es decir, tienen voz y voto; por tanto, los estudiantes de bachillerato deciden en el rumbo de los temas que son atendidos tanto en las comisiones en las que pueden participar, como en las sesiones del pleno del Consejo (UNAM, 2025).

Los estudiantes de bachillerato que ocupan un cargo en el Consejo Universitario, al igual que sus pares de educación superior y posgrado, obtiene su lugar por la vía de del voto universal, libre, directo, secreto, personal e intransferible de sus compañeros de plantel. Actualmente, en el Consejo Universitario de la UNAM, se identifica a 15 estudiantes de bachillerato: 8 pertenecientes a la ENP y 7 del CCH (UNAM, 2025).

Este otro escenario de la participación estudiantil en la organización de la vida escolar se distancia de lo descrito respecto de los jefes de grupos. Sin ánimo de señalar o valorar lo hecho en la UNAM como el estado perfecto para la representación estudiantil, no puede dejar de destacarse que su operación se ha encontrado permanentemente acompañada por la normatividad que regula su actividad, la cual se ha ido modificando conforme los contextos y desafíos que ha enfrentado la UNAM. Además de lo anterior, destaca que los estudiantes de bachillerato que participan de la instancia mencionada tienen un papel, mediante su voto en la resolución de problemas de toda la comunidad universitaria.

Un tercer ejemplo sobre las figuras y mecanismo de participación con que cuentan los estudiantes de EMS puede encontrarse en el ámbito de lo estatal. Existen instituciones educativas que dependen del gobierno de los estados y por tanto se adscriben a la normativa expedida por la respectiva secretaría de educación. En esta situación se pueden encontrar los Lineamientos para los estudiantes de planteles oficiales e incorporados de

educación media superior de la Secretaría de Educación del Estado de México (SE, 2019).

Estos lineamientos fueron emitidos con motivo de ofrecer a las autoridades de los planteles y las comunidades escolares un ordenamiento que los ayudara a regular la convivencia entre sus integrantes. Además de tratarse de un marco normativo dirigido a los estudiantes con el que sus relaciones respecto de otros actores de la comunidad escolar con base en una cultura democrática y el respeto a los derechos humanos. A efectos de lograr lo anterior, los lineamientos disponen de cuatro capítulos: disposiciones generales, convivencia escolar, derechos y obligaciones de los estudiantes y medidas disciplinarias. A respecto del tema aquí abordado, los lineamientos incluyen los siguientes artículos y fracciones (SE, 2019: 6, 8-9):

Artículo 42.- Los estudiantes podrán constituir asociaciones estudiantiles con el objeto de realizar actividades académicas, culturales, deportivas y recreativas.

Artículo 57.- Son derechos de los estudiantes de EMS del Subsistema Educativo Estatal:

[...]

IX. Gozar de libertad de expresión, siempre y cuando lo haga de manera responsable, con respeto a los derechos de terceros y a los propósitos educativos y no se entorpezca el adecuado funcionamiento del plantel.

X. Formular peticiones respetuosas ante el personal docente y directivo, de manera verbal o escrita, relacionadas con su situación escolar o personal.

XXVIII. Constituir asociaciones u organizarse libremente en la forma que estime conveniente con propósitos académicos, sociales, culturales, deportivos o de asistencia.

El contenido de estos enunciados lleva a estimar que se abre una posibilidad para dar concreción al derecho a la participación que se encuentra presente en normatividad de mayor jerarquía, como es el caso de Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley General de Educación. Destacan contenidos relevantes como la apertura a que los estudiantes constituyan sus propias asociaciones con fines relativos a sus diversas necesidades formativas, hacer uso de la libre expresión durante su estancia en el plantel y contar con mecanismos de diálogo respecto del personal escolar. El contenido de los lineamientos brinda una oportunidad para la organización y representación de los estudiantes ante otros integrantes de la comunidad escolar.

En todo caso, un aspecto que se puede observar para la operación de estos lineamientos del gobierno del Estado de México es la necesidad de avanzar en clarificar y considerar pros y contras de las posibles maneras en que,

por ejemplo, pueden ser conformadas las asociaciones estudiantiles. Lo anterior a razón de que las reglas para ello pueden partir de visiones mayormente asentadas en el control y preferencias de los adultos, dando lugar a que si bien pueden existir tales asociaciones su función sea acotada en la práctica a, como lo dicen Escobar y Pezo (2019, en Ochoa-Cervantes, Herrera, Alejo, & Medina, 2023), "simulacros de participación". La valoración del alcance de estos lineamientos para dar concreción a la participación estudiantil no puede ser independiente de lo que se haga en lo local, los planteles y sus actores, para hacer operables los mecanismos que en ellos se consideran.

### La participación estudiantil en el aula

En este apartado se pone el énfasis en la participación del estudiantado a partir de las decisiones didácticas que toman los docentes, tensionadas por las condiciones que median el involucramiento de las y los jóvenes en sus procesos de formación en el aula.

La participación del estudiantado en el aula se circunscribe a las interacciones que tienen en el marco de las situaciones que plantea el docente en el salón de clases, para su aprendizaje. Desde una perspectiva constructivista sociocultural, el aprendizaje se mira como un proceso de apropiación y construcción tanto individual como colectivo, en donde "los sujetos se desarrollan y aprenden por participar en las prácticas culturales en las que se produce un proceso de apropiación" (Baquero, 2006: 45). Para autores como Ricardo Baquero, participar en el proceso de desarrollo y aprendizaje significa no solo tomar parte de una situación, sino que es "algo más fundamental, participar se concibe como ser parte de la situación que se habita." (2006: 45).

Como se puede observar, aprender y participar son dos acciones íntimamente relacionadas. Adscribirse a una posición como la antes descrita, respalda la decisión de hacer del aula un espacio colectivo, un espacio para el diálogo y el involucramiento. Por lo que "El aprendizaje entonces no radica en la actividad cognitiva solitaria de una mente sino, en todo caso, en la participación en actividades psicológicas, de pensamiento, de resolución de problemas, etc. distribuidas en la vida colectiva y (...) toman formas de participación variables" (Baquero, 2006: 47).

Llevar las aspiraciones antes descritas al terreno del diseño y desarrollo curricular no es fácil. En la Reforma Integral de la EMS (RIEMS) de 2008, se señaló como una de sus intenciones lograr la implementación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, con base en un sustento constructivista (SEP, 2008). Ello implicaba un papel más activo por parte del estudiante, es decir, arribar a diseños de clase más participativos para el

estudiantado, un mayor fomento al aprendizaje colaborativo, una orientación hacia la resolución de problemas y el trabajo a partir de proyectos (SEP, 2008). El trabajo del docente, en consecuencia, estaría menos orientado por su actividad como expositor de contenido y única fuente de conocimiento. El estudiantado también habría de actuar menos como un expositor-repetidor de contenido escolar, con limitadas posibilidades de vincular el contenido escolar con su vida diaria.

Sin embargo, a pesar del cambio de planes y programas de estudio y de los esfuerzos formativos emprendidos por la autoridad educativa para que el constructivismo llegara a las aulas, Zorrilla (2015) apunta que los profesores continuaron dando clases mayormente expositivas, colocándose a ellos mismos como la principal o única fuente de conocimientos en el aula, a través de exposiciones que poco o nada permiten que el estudiantado vinculara el contenido escolar con la vida y contextos en que ésta sucede.

El mismo autor realizó una investigación entre 115 instituciones de EMS, respecto de los retos y dificultades para la implementación del enfoque de competencias genéricas (Zorrilla, 2018). Entre los asuntos indagados se encontraban los tipos de trabajo que con mayor frecuencia se solicitaba al estudiantado para dar cuenta de las competencias genéricas. Entre los hallazgos del autor, destaca lo siguiente (p. 115):

(son) las exposiciones de los alumnos en clase el tipo de trabajo que con mayor frecuencia se utiliza para que den cuenta de su esfuerzo en las competencias en casi 30% de las instituciones. De manera muy cercana, con 26.6%, aparecen los proyectos y las investigaciones, algunos de los cuales son presentados como exposiciones acompañadas de un reporte.

La realización de este tipo de actividades, en opinión del autor, plantea la posibilidad de que los estudiantes lleven a cabo algunas acciones de búsqueda y sistematización de información, ya sea dentro o fuera del salón de clases, para luego presentar sus resultados. Como supuesto explicativo de ello, Zorrilla señala que, si los programas de estudio presentan sobre carga de contenido y ello se conjuga con una demanda de "cubrir" la totalidad de dicho contenido en el semestre, se puede favorecer la elección de la exposición como práctica de enseñanza privilegiada, en la medida en que se considera que de esta manera se logra un avance y cobertura mayor del programa de estudios, en un menor tiempo. Sin embargo, se sacrifica la profundidad y reflexión sobre el contenido curricular entre los estudiantes (Zorrilla, 2018).

Por su parte, Razo realizó observación de sesiones de aula de diversos subsistemas y a partir de su análisis identificó situaciones semejantes a lo descubierto por Zorrilla, es decir (Razo, 2018: 99):

La comunicación de los contenidos o procedimientos en ocasiones es precisa y clara, aunque en otros momentos a lo largo de la clase es confusa e inexacta. El énfasis de la clase puede variar: algunas veces está en explicaciones y discusiones significativas, en tanto que otras veces la clase se imparte en fragmentos aislados de información sobre un tema.

Es posible coincidir con Razo en el hecho de que las exposiciones docentes no son homogéneas, sino que tienen modulaciones y matices en las interacciones con las y los estudiantes. Sin embargo, a lo largo del periodo de puesta en marcha de la RIEMS, la práctica expositiva por parte de los docentes se mantuvo recurrente en las aulas de EMS. Por lo que la organización de la sesión también resulta interesante por cuanto el docente a través de sus intervenciones privilegia su propia voz como una opción válida para la resolución de dudas y el ofrecimiento de apoyo de manera individual, dejando de lado el diálogo y la cooperación entre estudiantes, privilegian el actuar individual de los estudiantes y la voz del docente como único recurso para la apropiación del contenido curricular. El tiempo es un factor que organiza y estructura las sesiones de trabajo entre personal docente y estudiantado. Un reto importante en la EMS es que su diseño curricular responde a un modelo de enseñanza organizado por las Unidades de Aprendizaje Curricular y la hora/clase, que equivalen a contar con sesiones de trabajo mínimas de 50 minutos. Esta organización corre el riesgo de fragmentar excesivamente el tiempo de enseñanza y aprendizaje (Quiroz, 1992, citado el Weiss et al., 2017) con actividades que se desarrollan a prisa o que quedan inconclusas, por lo que el docente deja su resolución o conclusión para la siguiente sesión, sea que se le considere explícitamente como tarea o no.

En el seguimiento que dio Aguilar (2023) a la implementación del currículo de la RIEMS en el estado de Baja California, en algunos subsistemas, a partir de observaciones de aula, en las que, entre otras cosas, busca dar cuenta de la forma en que los docentes pretenden expresar el enfoque de competencias, muestra la distribución y uso de tiempo en una sesión de Lengua, Expresión Oral y Escrita, en un plantel de CBTIS (Aguilar, 2023: 151-153). En término de la distribución y uso del tiempo, la descripción hecha por Aguilar permite dar cuenta que, de los 50 minutos de clase, 42 minutos se dedicaron a actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

En la casi media hora que se dedican a la resolución de algunas páginas del libro y algunos comentarios del docente, se identifica que, algunas actividades del libro las deja de tarea, lo cual implica que no habrá una reflexión colectiva sobre el contenido que se trabajó. La razón de esta decisión apunta a la necesidad de avanzar sobre el contenido, es decir, que el docente tenga posibilidad de

reportar que “cubrió” tanto como fue posible del contenido de su programa de estudio, en el marco del “tiempo” (horas-clase) asignadas a éste. A pesar de lo anterior, la sesión fue “suficiente” para generar “evidencia de aprendizaje”. Se registró participación de los estudiantes en clase, a partir de “intervenciones orales cortas”, se avanzó en la ruta de crear y registrar evidencia que justifique la asignación de una calificación, si bien en lo formativo la retroalimentación del docente a los estudiantes puede ser escueta.

A partir de la unidad de tiempo mínima de la EMS para la enseñanza y el aprendizaje, 50 minutos, resulta complicado aseverar que se favoreció el aprendizaje y la participación del estudiantado, pese a que el docente posea un registro desde el cual se pueda aseverar que los estudiantes trabajan en clase y ello les asegure una evaluación sumativa favorable.

El tiempo con el que cuenta el docente para abordar el contenido influye en cómo se articula y profundiza el contenido en una clase, ya sea a partir de ejemplos, de hacer preguntas o de llevar a cabo una demostración. El tiempo también es importante para la participación y el diálogo que se puede entablar entre los estudiantes, lo que da pauta para pensar en que las reflexiones colectivas se pueden dar cuando se cuenta con el tiempo para hacerlo.

Desde ese posicionamiento, se pierde la oportunidad, al menos desde lo explícitamente reconocido, de que se logre una acción colaborativa entre estudiantes y que entre ellos mismos dialoguen y pongan a prueba planteamientos para resolver el problema de conocimiento que se les presenta. Por otro lado, también se visibiliza que modificar las disposiciones pedagógicas no es suficiente (en este caso, impulsar el constructivismo), si otros elementos como la sobrecarga de contenido, la demanda administrativa de avance en la programación escolar o incluso el tiempo disponible para atender a un grupo se miran de forma independiente o no se modifican.

## **Consideraciones finales**

Como se señaló en el inicio de este escrito, la participación estudiantil es un derecho que ha de hacerse palpable en las escuelas de EMS del país. Sin embargo, como todo marco aspiracional, su concreción no es inmediata, absoluta ni avanza en todas las escuelas al mismo ritmo. Aspirar a la participación estudiantil supone reconocer que se parte desde múltiples lugares y que cada institución y comunidad escolar deberá enfrentar retos específicos y recorrer caminos particulares para hacerla posible.

No es suficiente abordar la participación como parte de un contenido escolar que se incorpora a los programas de estudio y se le pueden dedicar 50 o 100 minutos de tiempo aula para revisar su conceptualización, estrategias para

su práctica y hasta experiencias “reales”. Para ello, los docentes pueden tomar cursos o diplomados que certifiquen sus habilidades, valores y conocimientos para su abordaje. Sin embargo, todo lo anterior no basta para “apropiarse” de la participación por parte de los estudiantes y del mismo colectivo docente, si las condiciones institucionales y prácticas cotidianas de la escuela (sean normadas explícitamente o derivadas de las decisiones no escritas pero que estructuran la cotidianidad) van a contracorriente de lo que supone la “teoría” de la participación.

La EMS es un segmento del sistema educativo mexicano que ha sido fuertemente señalado y cuestionado por la cantidad de estudiantes que se alejan temporal o permanentemente de sus aulas. En su momento, ello se denominó deserción escolar y de manera contemporánea se ha referido a esta situación como desafiación escolar (González, 2017; Miranda, 2014, 2018). Este cambio de denominación no es accidental, sino que refiere a un reconocimiento de la responsabilidad del sistema educativo y sus actores en lograr la permanencia y logro de una trayectoria educativa completa por parte de los estudiantes; dejando de “acusar” que existen estudiantes que rehúyen, abandonan o son desleales a la escuela, sin mayor explicación de ello.

Resolver el problema de la permanencia de los estudiantes en la EMS, implica pensar, proponer y valorar acciones que permitan que estos se perciban efectivamente como parte de una comunidad escolar, y, por tanto, que pueden ser y estar en el plantel escolar donde se encuentran matriculados. Percibir al plantel como ajeno y al conjunto de actores escolares que cohabitan éste como indiferentes o desinteresados en lo que los estudiantes viven, sienten o necesitan, crea brechas entre los estudiantes y la escuela.

El permanecer en la escuela difícilmente puede ser independiente de estar en una escuela que no toma en consideración las necesidades y problemáticas de los estudiantes, y que tampoco los suma a la construcción de opciones para actuar antes éstas. Así, mejorar la permanencia escolar y el conjunto de estructuras que conforman la escuela de EMS, pasan por avanzar en la construcción de la participación estudiantil.

Como lo muestra el conjunto de datos presentados previamente y producto de la investigación educativa, la participación estudiantil tiene más de una arista que debe ser atendida. En el caso de lo que refiere al aula, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se configuran de maneras distintas según participen los estudiantes. Ello tiene que ver sí con la perspectiva de aprendizaje que adopte el currículo y con las estrategias didácticas que se prescriban, pero no puede ignorarse las condiciones que estructuran el trabajo de los docentes como el tiempo que duran las clases, el tiempo que dura el semestre o incluso

la cantidad de estudiantes en el aula, importan para configurar un tipo de participación. En este sentido, si queremos clases donde el estudiantado pueda tener una participación en su proceso de aprendizaje y se fortalezca su autonomía, es necesario afianzar acciones que permitan la reflexión, análisis, discusión entre los estudiantes, donde la voz de las y los jóvenes este presente para manifestar sus acuerdos, las dudas, las discrepancias que se llegan a tener en su proceso de aprendizaje. Por lo que es necesario construir del aula un espacio seguro donde estos puedan sentirse libres de expresar las ideas que construyen tanto en lo individual como en lo colectivo.

En otra arista del tema, la participación vista como el contar con voz y voto para tener parte en la identificación y atención a problemáticas relativas a la organización y funcionamiento de la escuela, presenta un espectro de posibilidades amplio donde se hace patente la diversidad de prácticas y estructuras institucionales. Ello se hace visible con situaciones como la práctica ampliamente establecida de tener jefes de grupo; el caso de la UNAM y su decisión de dar voz y voto a estudiantes de bachillerato para decidir sobre asuntos técnicos, docentes y administrativos; o reconocer como un derecho de los estudiantes la formulación de peticiones escritas u orales al personal directivo, como sucede en el Estado de México. En este aspecto, la investigación educativa, señala que en lo general en algunos casos se pide opinión a los estudiantes, pero difícilmente se vuelven “actores activos” en la toma de decisiones y puesta en marcha de soluciones. La ausencia de criterios y normas, mecanismos y espacios que faciliten y guíen la construcción de estructuras de participación y toma de decisiones con presencia estudiantil, resulta en un reto por atender.

Cambiar la escuela de EMS para dar cabida a la participación estudiantil, es como lo señala Ezpeleta, un asunto que debe trabajar a la par lo pedagógico y las condiciones o estructuras sobre las que descansa y hacen operable tal aspiración.

Con base en este breve repaso del panorama que guarda la participación estudiantil en la EMS, conviene señalar y reiterar la importancia de:

- Respaldo y sostener los esfuerzos por registrar y conocer las maneras en que tanto autoridades educativas como comunidades escolares dan cauce a la participación estudiantil, a fin de contar con información que permita orientar la toma de decisiones para todos los actores del sistema educativo.
- Revisar la conceptualización de la participación estudiantil que permea la normatividad de los planteles con el fin de reconocer sus bases, alcances y limitaciones, para construir mecanismos y condiciones que posibiliten

el ejercicio de la participación de las y los jóvenes en la vida cotidiana de las escuelas.

- Fortalecer la participación del estudiantado en la EMS a partir de brindar las condiciones estructurales sean de tipo pedagógico o de otra índole que inciden en la posibilidad de participar. Lo que implica modificar las normas escritas y también las no escritas que constriñen la participación del estudiantado por acciones que permitan una participación activa del estudiantado y que puedan ser adaptadas a las necesidades e intereses de ellos.

- Promover procesos reflexivos y toma de decisiones desde lo local, los planteles escolares, para valorar el impacto de condiciones (número de estudiantes, creencias personales sobre las capacidades de los estudiantes, selección de estrategias didácticas, por ejemplo) que pueden afectar la participación estudiantil en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo arribar a la toma de decisiones para elegir acciones que permitan avanzar en la construcción de otros escenarios de trabajo pedagógico.

## Referencias

- Aguilar, J. (2023). *La RIEMS en las aulas de Baja California: una mirada antropológica*. Ciudad de México: IISUE, UNAM.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2025). *La participación estudiantil en la educación media superior*. Ciudad de México: Mejoredu.
- De la Cruz, G. y Matus, D. (2017). *Participación escolar e inclusión educativa: Un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (102).
- Ezpeleta, J. (1992a). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 42, págs.27-42.
- Ezpeleta, J. (1992b). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta, J y A. Furlan (coords.). *La gestión pedagógica de la escuela* (101-115). Santiago: OREALC-UNESCO.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 403-424.
- Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 109-126.
- Fonseca, C. (2022). Ausencias, paradojas y tensiones en la formación ciudadana de jóvenes bachilleres mexicanos. *Edetania, estudios y propuestas socioeducativos*. Núm. 61, pp. 149-170. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/962>
- González, M. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4): 17-37.
- Jiménez, L. y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 297-315.
- Miranda, F. (2014). Desescolarizados y desafiados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(11): 8-21.
- \_\_\_\_\_ (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (51).
- Ochoa-Cervantes, A., Herrera, E. D., Alejo, S. C. y Medina, L. G. (2023). Ideas sobre la participación en estudiantes de Educación Media Superior. *Diálogos sobre educación*, (27).
- Pérez, M., Piña, J y H. Hernández (2024). Formas de participación estudiantil en educación media superior. *Edáhi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu*. Vol. 12, No. Especial 2. 1-15
- Poder Ejecutivo Federal (2024a). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNN A.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal (2024b). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*. Vol.40, no.159. <[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000100090](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090)>
- Soler, A. (2013). Estudiantes y política. Representaciones, cultura política y movimientos estudiantiles En Saucedo, C., Guzmán, C, Sandoval, E. y J. Galaz (Coord). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2012* (199-220). Ciudad de México: ANUIES-COMIE.
- Secretaría de Educación (2019). Lineamientos para los estudiantes de planteles oficiales e incorporados de educación media superior de la Secretaría de Educación del Estado de México. *Periódico Oficial. Gaceta de Gobierno*. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2019/abr111.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP.) (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2025). Consejo Universitario de la UNAM. <https://consejo.unam.mx/index.php>
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C155.pdf>
- Zorrilla, J. (2015). *Equidad e inclusión en la Educación Media Superior: Análisis de culturas escolares y prácticas docentes*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Zorrilla, J. (2018). *La transformación de la educación media superior entre 2008 y 2014 La experiencia de 115 instituciones públicas con el enfoque por competencias genéricas*. México. CREFAL.