



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DE MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN MÉXICO:
LA CONSULTA INFANTIL Y JUVENIL Y EL PARLAMENTO DE LAS NIÑAS Y LOS
NIÑOS DE MÉXICO

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:
TANIA VALENTINA ORTIZ LÓPEZ

ASESORA:
DRA. MARÍA CONCEPCIÓN CHÁVEZ ROMO

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2023

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mi padres Maru y Valentin por su incondicional amor y apoyo. Gracias a ustedes fui una niña y soy una mujer feliz, independiente y segura de mí misma. Son mi mayor inspiración, los amo.

A mi profesora y asesora María Concepción Chávez Romo que desde la primera vez que hablamos sobre mi tema de investigación jamás dejó de apoyarme y motivarme. Gracias por compartir su conocimiento y pasión conmigo, por su tiempo y acompañamiento.

A mi madrina Esther por inspirar este trabajo de la manera más inesperada. Estoy agradecida de haber cruzado caminos y por todo el cariño que tú y mi padrino me han dado.

A Tyler por creer en mí, motivarme y hacerme ver que siempre hay felicidad en el proceso. Gracias por compartir tu vida conmigo, te amo.

Por último, pero no menos importante, a la Universidad Pedagógica Nacional por la oportunidad de superarme y a todas y todos los docentes que llenaron estos cuatro años de conocimiento y sabiduría. ¡Educar para transformar!



ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo 1. Razones para analizar mecanismos de participación infantil	9
1.1. La construcción del problema de estudio. ¿De dónde surge mi interés?	9
1.2. Contexto histórico y marco jurídico de la participación infantil	12
1.3. Las líneas de investigación vinculadas con la participación infantil	19
1.3.1 Primera línea de investigación: sobre la relación adultez-niñez	20
1.3.2 Segunda línea de investigación: experiencias de participación infantil	25
1.3.3 Tercera línea de investigación: impacto de la participación infantil	29
Capítulo 2. Marco teórico y conceptual	34
2.1. Aproximaciones conceptuales	34
2.2. Principios y enfoques de formación ciudadana	38
2.3. Teorías y modelos de participación infantil	45
2.4 Participación y la diversidad	53
Capítulo 3. Perspectiva de investigación y procedimiento metodológico	56
3.1 Enfoque de la investigación	56
3.2 Método de investigación	57
3.3 Alcance de la investigación	58
3.4 Técnica de investigación	58
3.5 Instrumentos	60
3.6. Estrategias de análisis	65

Capítulo 4. Análisis de los mecanismos de participación infantil	69
4.1 Presentación de los mecanismos	69
4.2 Paradigmas de formación ciudadana	71
4.3 Paradigmas de participación infantil	80
4.4 La diversidad sociocultural en la participación	89
Discusión sobre los hallazgos y reflexiones finales	105
Sobre el Parlamento de las Niñas y los Niños de México	105
Sobre la Consulta Infantil y Juvenil	109
Reflexiones finales sobre lo que implicó el presente trabajo	112
Referencias	115

Introducción

El presente trabajo se realizó en el marco de la Opción de Campo Atención Educativa a la Diversidad Sociocultural de la Licenciatura en Pedagogía. Se trata de una investigación documental sobre dos de los mecanismos de participación infantil y formación ciudadana más difundidos en México: 1) el Parlamento de las Niñas y Niños en México y 2) la Consulta Infantil y Juvenil (CIJ).

El objetivo principal del trabajo consistió en analizar los paradigmas de participación infantil y de formación ciudadana que se promueven en ambos mecanismos. De manera específica se buscó, por un lado, analizar la manera en que los mecanismos retoman el marco político internacional y nacional sobre la participación infantil y la formación ciudadana; y por el otro, explicar la relación que tienen con el perfil ciudadano que se busca formar según lo establecido en el marco político y educativo nacional. Asimismo, determinar de qué manera los mecanismos atienden la diversidad sociocultural de la población destinataria.

El trabajo realizado se considera relevante en el contexto de la opción de campo porque la formación ciudadana vista desde la diversidad sociocultural implica promover en la población infantil y juvenil actitudes y disposiciones para participar en asuntos que les afectan a su vida diaria, pero también reconocer que, como en otros temas o asuntos, resulta sumamente complejo atender la diversidad de condiciones y posibilidades de participación.

Para lograr los objetivos señalados, se revisaron los documentos generados (incluidos los informes de resultados) en distintos años de los dos mecanismos para conocer sus propósitos, procedimientos de promoción y contenidos; así como los documentos internacionales y nacionales que justifican la participación infantil y formación ciudadana que permitieron contrastar la congruencia de las propuestas en cuanto al paradigma de participación infantil y de formación ciudadana que desarrolla cada mecanismo.

En el Capítulo 1 se presentan el proceso de construcción y la delimitación del problema de estudio, así como las razones y motivos para analizar los mecanismos de participación infantil. En primer lugar, se dan a conocer algunas reflexiones que permiten inferir de dónde surge mi interés por indagar sobre el tema, reconociendo la presencia de la subjetividad en la investigación. Asimismo, se justifica la relevancia del estudio con base en otras investigaciones existentes con temas afines al que aquí se plantea y la importancia del objeto de estudio en relación con la Pedagogía. En segundo lugar, se realiza una síntesis del surgimiento y evolución del término participación infantil con la publicación de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (2006) y con el desarrollo del proyecto *La Ciudad de los Niños* de Francesco Tonucci (2015). Posteriormente se expone el marco jurídico mexicano sobre la participación infantil el cual incluye la revisión de documentos como la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2019) y la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (2021) que protegen el derecho a la participación. En tercer lugar, se desarrollan las tres líneas de investigación vinculadas con la participación infantil identificadas con la elaboración del estado del arte. En este apartado se recuperan distintas investigaciones que fueron seleccionadas con criterios de búsqueda de temática y lugar, con el fin de presentar los antecedentes de investigación sobre la participación infantil que ayudan a contextualizar el área de estudio y a comprender en qué ámbito específico de investigación se centra este trabajo.

El Capítulo 2 comprende el marco teórico y conceptual del trabajo. Inicia con la presentación del modelo teórico elaborado con el fin de organizar los temas y subtemas que se desarrollan en el apartado; así como para explicar su interrelación y exponer la manera en que se sustentan en el marco jurídico internacional y nacional de la investigación. Primero se aborda el concepto central que es la democracia y su relación con la participación y la ciudadanía. Después, se define el concepto de formación ciudadana como parte de un proceso pedagógico, se presentan los pilares que permiten una formación ciudadana integral, y se profundiza en los principios,

métodos y enfoques existentes para formar ciudadanía. Por último, se aborda el concepto de participación infantil, para ello, en primer lugar, se da un contexto histórico social de la Sociología de Infancia como un enfoque de investigación determinante en la fundamentación de los niños y las niñas como sujetos con capacidad participativa. En segundo lugar, se define a la participación infantil desde las ideas del principal exponente de la investigación en participación infantil Roger Hart (1993) y los investigadores Trilla y Novella (2001). También se presentan los niveles y tipos que cada uno de los autores propone para categorizar a la participación infantil. En tercer lugar, se hace referencia los autores Liebel y Saadi (2012) por sus aportaciones en el tratamiento del tema de la diversidad en la participación, ya que incluyen los diferentes significados o concepciones que existen sobre la participación y las diferentes visiones que pueden existir sobre el derecho a la participación.

Por su parte, el Capítulo 3 se centra en precisar la perspectiva de investigación y procedimiento metodológico utilizado. Para ello primero se define y justifica el enfoque cualitativo, el método de Análisis de Contenido y, posteriormente, el alcance exploratorio de la investigación. Luego, se aborda la técnica documental y la manera en que ésta se alinea con los objetivos del trabajo. Además, se especifican los instrumentos utilizados para la recopilación y análisis de la información. Para finalizar el capítulo, se exponen las estrategias de análisis consideradas en la elaboración del estudio y se presenta la matriz de análisis documental utilizada que fue diseñada recuperando los principales planteamientos teóricos y conceptuales expuestos en el Capítulo 2.

En el Capítulo 4 se refiere específicamente al análisis del Parlamento de las Niñas y Niños en México y la Consulta Infantil y Juvenil tomando en cuenta las variables, categorías y subcategorías expresadas en la matriz de análisis. En el primer apartado se presenta la historia y características generales de ambos mecanismos. En el segundo apartado se determina el paradigma de formación ciudadana de ambos mecanismos con base en los pilares de formación ciudadana que plantean fomentar y

desarrollar, así como en los métodos y enfoques de formación en valores que se plantean utilizar. En el tercer apartado se define el paradigma de participación infantil considerando el tipo y nivel de participación propuesto en cada mecanismo; y en el cuarto apartado se realiza una valoración sobre la manera en que los mecanismos atienden la diversidad sociocultural de la población destinataria.

Finalmente, se presentan las conclusiones en las cuales se hace un resumen de los hallazgos de la investigación en las diferentes áreas de análisis; se realiza un contraste entre los mecanismos abordados en el estudio con base en sus paradigmas de formación ciudadana y de participación infantil, así como en su abordaje de la participación en relación con la diversidad sociocultural. Asimismo, se da cuenta de las limitaciones y los alcances de la investigación documental en cuanto a los objetivos y metodología utilizada. También se aprovecha este apartado para exponer las que se consideran posibles líneas futuras de investigación sobre el tema en México.

CAPÍTULO 1. RAZONES PARA ANALIZAR MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL

1.1. La construcción del problema de estudio. ¿De dónde surge mi interés?

El fenómeno investigado en el presente trabajo son los paradigmas de participación infantil y de formación ciudadana en los que se basan dos de los mecanismos más grandes y difundidos de participación infantil promovidos por instituciones del Estado mexicano, la Consulta Infantil y Juvenil del Instituto Nacional Electoral (INE) y el Parlamento de las Niñas y Niños en México organizado por el INE, la Cámara de Diputados, el Senado de la República y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Mi interés por la participación infantil surge antes de mi inclinación por la Pedagogía, y esto es gracias a la fortuna que tuve al crecer en una familia en la que mi madre y mi padre estudiaron la carrera de Educación Preescolar y se interesaron por las contribuciones de una educación no tradicional al desarrollo de los niños y las niñas. A pesar de haber ingresado a la universidad después de tener dos hijos, mis padres se inspiraron por la educación constructivista social de Lev Vygotsky y, con una escuela preescolar a su cargo, se esforzaron por compartir la premisa de que todos y todas aprendemos en contacto con otros, por lo que poder escucharnos y escuchar al otro son de los elementos más valiosos en la educación. Crecer y ser educada con esta ideología tuvo un impacto en mí desde temprana edad, después de haber cursado tres años de preescolar en una escuela constructivista me encontré con el lado opuesto de esta ideología. Con seis años de edad, el primer día que estuve en una escuela tradicional fue de los días más significativos en mi vida y que trasciende hasta el día de hoy con el desarrollo de esta tesis. Ese día (mi primer día de primaria) mi papá nos llevó a mi hermano y a mí hasta la escuela, caminó hasta la puerta con nosotros y nos dio un abrazo antes de entrar. Aún recuerdo lo emocionada que estaba por el gran patio que tenía el edificio y por toda la gente nueva que caminaba alrededor de mí. Pero también recuerdo cómo nos hicieron formar filas y seguir a la maestra que estaba al frente caminando como soldados dirigidos al salón donde tomaríamos

nuestra primera clase. Nos sentaron en pupitres individuales en orden de lista y nos quedamos ahí tomando clase hasta la hora del recreo, para mí, una niña de seis años ya había pasado una eternidad. Al salir al patio, con 30 minutos para comer y jugar, me encontré con las separaciones que las docentes habían hecho para que los niños y las niñas de primero de primaria se sentaran a comer y jugaran en una fracción del gran patio. En un abrir y cerrar de ojos y en el nulo juego de ese día, la campana había sonado y era hora de regresar a mi pupitre en la parte de atrás del salón. No recuerdo cuánto tiempo más pude estar sentada en ese lugar, cuando decidí levantarme, abrir la puerta del salón e ir rumbo a la dirección. Al llegar a la dirección me encontré con la secretaria de la directora, quien me vio con cara de asombro y me preguntó por qué no estaba en mi salón, con tono muy seguro le contesté que no me gustaba estar en ese lugar y que quería irme, a lo que su respuesta fue “¡Qué bonita! Extrañas a tus papis, al rato vienen.”. Esta respuesta, por naturaleza, sólo ocasionó un llanto incontrolable de mi parte y la llamada a mis padres para irme a recoger dando fin a ese día. No fue hasta algunos años después cuando comprendí que ese llanto no había sido ocasionado porque extrañaba a mis papás, sino debido a que durante el día me había sentido minimizada por los adultos y, aun habiendo expresado lo que sentía, no había sido escuchada.

Después de ese acontecimiento fui “acostumbrándome” a la escuela tradicional, acoplándome a los tiempos y reglas establecidos y me di cuenta de que era muy buena haciendo lo que me pedían. Me formé con disciplina y vi cómo a otros compañeros y compañeras se les dificultaba seguir instrucciones. Nunca olvidé que podía levantar la voz cuando no estaba de acuerdo con algo, pero decidí no hacerlo porque sabía que me traería menos complicaciones. Ahora que lo pienso, en cierto modo crecí resentida por verme obligada a seguir ese camino para que poco a poco los adultos comenzaran a escucharme con más seriedad. Debido a esto, cuando tuve que escoger una carrera universitaria dudé un poco en elegir el ámbito educativo, pero finalmente me decidí por querer cambiar cómo me había sentido y por aprender más acerca de lo que mis padres me habían enseñado de pequeña. Elegí la Licenciatura en Pedagogía, me

permití conocer nuevas ideologías y durante el tercer año me crucé con un curso en línea impartido por Francesco Tonucci “La Ciudad de los Niños”, en el cual el autor compartió su experiencia creando el proyecto con el mismo nombre. Crear ciudades donde los niños y las niñas tuvieran la misma importancia que cualquier otro adulto, donde las opiniones y propuestas de todos fueran escuchadas y discutidas por todos; y en las que la educación ocurriera no sólo dentro, sino también fuera de la escuela. Ahora entiendo por qué me emocionó tanto escucharlo y leerlo, Tonucci me recordó que todos podemos aprender de todos y que escuchar a los niños y a las niñas es algo en lo que aún tenemos que trabajar. Gracias a ese curso definí el concepto clave de mi investigación: la participación infantil.

Posteriormente, durante la última fase de mi proceso de formación en la Licenciatura en Pedagogía, en la Opción de Campo Atención Educativa a la Diversidad Sociocultural pude darme cuenta de que la participación se relaciona con la formación ciudadana en el entendido de que el desarrollo de las capacidades para la vida ciudadana requiere de prácticas educativas promotoras de la experimentación y vivencia de la participación en la toma de decisiones, así como la libertad de expresión en la población infantil. Asimismo, abrió mi mirada y me permitió ver que la formación de la ciudadanía y participación de niños y niñas también se relaciona con múltiples factores socioculturales como lo son la influencia familiar y ambiente doméstico, la educación formal recibida, el ambiente cultural el que se desarrollan y el tipo de socialización que tienen con otros sujetos.

Finalmente, al indagar en las investigaciones sobre participación infantil, me percaté de la gran disparidad de mecanismos e investigaciones que existen en naciones en Europa, Asia y Norteamérica, comparadas con México y Latinoamérica. Pude identificar que dichas naciones representan aquellos países con mayor conocimiento y prospectivas acerca del tema, lo que les ha permitido especializar y mejorar sus mecanismos de participación. Mientras que, países como México tienen pocas

investigaciones que les permitan generar el conocimiento necesario para mejorar o implementar los mecanismos de participación que se promueven.

De ahí que la presente investigación sea relevante, no sólo existen pocas investigaciones que sistematizan y analizan los mecanismos de participación infantil que generalmente son impulsados por el gobierno, son menos las que se relacionan con la formación ciudadana, lo que ha dejado un vacío en el conocimiento sobre el impacto que estos tienen en las ciudades, sus ciudadanos y en la formación de la ciudadanía infantil. Esta investigación busca formar parte del cuerpo de conocimientos existentes en México, analizando dos de los mecanismos más difundidos por el gobierno mexicano a fin identificar sus paradigmas de participación infantil y formación ciudadana, y conocer en qué medida atienden la diversidad sociocultural de la población destinataria.

Asimismo, me interesó abordar esta temática desde el ámbito pedagógico porque la participación infantil y la formación ciudadana son temas fundamentales en el desarrollo integral de niños y niñas y de ciudadanos y ciudadanas, pero usualmente sólo se abordan en contextos escolarizados, así pues, me parece de gran importancia y relevancia aportar al campo de conocimiento de los contextos extracurriculares y no escolarizados

Dicho esto, estas justificaciones se desarrollan con mayor detalle en los siguientes apartados.

1.2. Contexto histórico y marco jurídico de la participación infantil

El tema de participación infantil aparece por primera vez en el ámbito internacional con la publicación de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) (Fondo de las Naciones Unidas para la Protección de la Infancia [Unicef], 2006, p. 7) que fue decretada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por 20 de los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 7 de septiembre de 1990. La CDN es el referente normativo en el que se

establece que, así como las personas adultas, todos los niños y todas las niñas son sujetos de derechos que poseen una protección especial a nivel jurídico. La Convención retoma “(...) los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales (...)” (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA], 2020, p. 5) desde el interés superior del niño. Principio que se enfoca en combatir el autoritarismo, el adultocentrismo y el paternalismo que limitan el actuar de la niñez en los asuntos que les conciernen. De tal manera que la CDN es la norma internacional que se utiliza para promover y proteger los derechos de la infancia, combatir prácticas que los coloquen en situaciones de vulnerabilidad y desigualdad social y tomarlos como criterios para generar entornos protectores de su bienestar social y afectivo.

En este sentido el derecho a la participación infantil se justifica en el Artículo 12º de la CDN, donde se establece que:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (Unicef, 2006, p. 14)

Menos de dos años después de la adopción de la CDN como un tratado internacional por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas, se llevó a cabo el proyecto titulado *La Ciudad de los Niños* planteado por Francesco Tonucci (2015) en la ciudad de Fano, Italia. Donde se formuló por primera vez una propuesta que buscó cambiar el paradigma político que impide la participación activa de los niños y niñas. La propuesta de Tonucci se basa en la importancia del juego en la niñez, ya que considera a esta actividad como primordial en el desarrollo de los niños y las niñas debido a la estimulación física, social y neurológica que conlleva. Se argumenta, que cuando el juego es libre y espontáneo, sin la participación externa de adultos o juguetes diseñados previamente, contribuye en la formación de las primeras estructuras sociales en las que los niños son partícipes y genera estructuras mentales únicas que,

con el paso del tiempo, son cada vez más complejas, siendo éstas las bases para la vida ciudadana adulta.

Sin embargo, las experiencias del juego libre y espontáneo se han visto afectadas en los entornos urbanos por la configuración que se les ha dado a los espacios que los conforman. En este sentido, la propuesta se fundamenta en cambiar los entornos de la ciudad que impiden que los niños y las niñas se desarrollen de manera libre y segura. De manera que estos espacios no limiten la participación ciudadana infantil que les otorga voz en temas y decisiones que les afectan y conciernen para que no se violen sus derechos.

Tonucci es el primer autor en expresar la influencia del entorno urbano en el ejercicio de participación infantil. Su propuesta se divide en dos secciones: en la primera, describe los cambios estructurales indispensables en una ciudad para que los niños y niñas puedan desarrollarse libremente, y que los niños puedan salir solos de casa con el fin de jugar y conocer sus alrededores, así como para concientizar a la población de la importancia de generar estos cambios en beneficio de los niños, y hacer un plan urbano de movilidad que permita que los niños se muevan con mayor independencia y facilidad. En la segunda sección, expone tres medidas que impulsan la participación ciudadana infantil: 1) la creación de consejos de niños en la escuela y en la ciudad que sean tomados en cuenta para las decisiones sobre temas que los involucran; 2) la promoción de diversas experiencias significativas de participación infantil para la democracia como parte de la educación cívica que los niños y las niñas reciben en la escuela; y 3) la promoción en las escuelas de la educación medioambiental enfocada a ayudar a los niños a conocer y experimentar el entorno que los rodea y de la educación vial que les permita conocer la ciudad donde viven.

Este proyecto representó el inicio de una red internacional de la cual, hoy en día, forman parte 200 países que siguen las pautas del proyecto de *La Ciudad de los Niños* y reciben apoyo y coordinación por parte del *Laboratorio Internacional del Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione* de Roma (La Città Dei Bambini, s.f.), para

desarrollar propuestas y experiencias que cumplan con el objetivo de la propuesta original: crear ciudades que aseguren la autonomía, el derecho al juego y a la participación infantil. De la misma forma, la propuesta de Tonucci inspiró y fue elemento clave en la Segunda Conferencia de la ONU sobre los Asentamientos Humanos (Hábitat II) que se llevó a cabo en Estambul, Turquía en 1996, en la cual se “(...) declaró que el bienestar de la niñez es el indicador más seguro de un hábitat sano, una sociedad democrática y un buen gobierno” (Franco, *et al.*, 2009, p. 17). De esta manera, el objetivo de formar ciudades amigables con la infancia se volvió parte de la *Agenda 2030* (ONU, 2015), donde se agrupan los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* que se consideran necesarios para asegurar la prosperidad del planeta en los ámbitos económico, político, ambiental y social.

Consecuentemente en el año 2000, Unicef creó la Secretaría Internacional para las Ciudades Amigas de la Infancia que marcó la presentación del concepto y proyecto Ciudades Amigas con la Infancia (CAI) que toma como base la CDN para lograr que ciudades alrededor del mundo promuevan e implementen los nueve pilares básicos para convertirse en una CAI. Estos pilares descritos por la Unicef retoman las ideas de Francesco Tonucci y las complementan con un marco político y legal que permite el seguimiento y cumplimiento de los siguientes objetivos:

1. Participación infantil.
2. Marco legal amigo de la infancia.
3. Estrategia de derechos de la infancia para todo el municipio.
4. Comisión de derechos de la infancia.
5. Análisis y evaluación del impacto de las políticas locales en la infancia.
6. Presupuesto para la infancia.
7. Informe periódico sobre el estado de la infancia.
8. Conocimiento de los derechos de la infancia.
9. Apoyo a las organizaciones e instituciones independientes de defensa de los
Derechos de la Infancia.

(Ruiz, *et al*, 2012, pp. 15-16)

En el caso específico de México, el primer paso hacia la promoción de la participación infantil se tomó el 21 de septiembre de 1990 cuando se ratificó la CDN de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Desde el año de la firma del documento, México se ha mantenido activo, sobre todo en el plano discursivo frente al Comité de los Derechos del Niño al presentar informes sobre los efectos y progreso de las políticas aplicadas que ayuden al reconocimiento de los derechos reconocidos por la Convención. Sin embargo, “Pasaron más de 20 años para que el Estado mexicano dejara de aplicar políticas públicas dirigidas a menores de 18 años con visión asistencialista.” ([SNPINNA], 2020, p. 8). Esto significa que México aún se encuentra en el proceso de cambio del paradigma denominado adultocéntrico el cual concibe a los niños y niñas como sujetos vulnerables e inferiores a los adultos, asimismo, promueve una participación limitada a un paradigma que los considere como personas con capacidades para lograr su autonomía y ser ciudadanos activos.

Este cambio de paradigma dio inicio en 2011 con la reforma al Artículo 4º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM) que establece que “En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos.” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, p. 27). Esta reforma tiene gran relevancia para el ejercicio de participación infantil porque promueve los temas que conciernen y afectan a los niños y las niñas, y obligan al Estado a garantizar la existencia de procedimientos para actuar y dar seguimientos sobre aspectos que impactan en su desarrollo integral como lo son la salud, alimentación, educación y esparcimiento.

El marco político de la participación infantil se vio fortalecido con la promulgación de la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (LGDNNA) en 2014 (DOF, 2021). En la última reforma de esta ley, en el Artículo 2º. expresa la obligación de las autoridades de:

Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en

todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. (DOF, 2021, p. 2).

En el Artículo anterior se apela a la importancia de que las autoridades gubernamentales generen y modifiquen los espacios y estrategias participativas para lograr incluir a los niños y niñas mexicanos de diferentes edades y condiciones de vida, de manera que puedan cumplir su derecho a la participación en los diferentes ámbitos que les involucra. En este mismo sentido, en el Capítulo Décimo Quinto se establece que las autoridades tienen la obligación de:

(...) disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas; niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen.” (DOF, 2021, p. 33).

La importancia de que existan mecanismos y estrategias permanentes de participación infantil aplicados por el Estado en los diversos ámbitos donde se desarrollan los niños y las niñas radica en el seguimiento que requieren estas prácticas para poder tomar la información que se genera con la participación infantil, y utilizarla en mejora del desarrollo integral de los sujetos. Como lo especifica la misma Ley en el Capítulo Sexto, Artículo 144:

El Programa Nacional y los programas locales deberán incluir mecanismos transparentes que permitan su evaluación y seguimiento, así como de participación ciudadana y serán publicados en el Diario Oficial de la Federación y en las gacetas o periódicos oficiales de las entidades federativas, según corresponda. (DOF, 2021, p. 53)

En el contexto de la Ciudad de México, el 12 de agosto de 2019 la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de México presentó la *Ley de la Participación Ciudadana de la Ciudad de México* (Gaceta Oficial de la Ciudad de México, 2019, p. 3) en la que se define a la participación ciudadana como:

(...) el conjunto de actividades mediante las cuales toda persona tiene el derecho individual o colectivo para intervenir en las decisiones públicas, deliberar, discutir y cooperar con las autoridades, así como para incidir en la formulación, ejecución y

evaluación de las políticas y actos de gobierno de manera efectiva, amplia, equitativa, democrática y accesible; y en el proceso de planeación, elaboración, aprobación, gestión, evaluación y control de planes, programas, políticas y presupuestos públicos.

A pesar de que este artículo no se centra específicamente en la participación infantil es importante rescatar que en esta Ley se señala que “toda persona” –concepto que se utiliza para definir hacia quiénes se dirige el derecho de participación–, con la anotación de que en la historia política de México se ha hecho énfasis en el ciudadano como un actor mayor de edad con derechos y obligaciones que pone en práctica por medio de su participación política. El uso de esta palabra en La Ley otorga el derecho a la participación independientemente de rangos de edad y compromete al gobierno a utilizar la información que se recupere de los ejercicios participativos para crear, modificar y ejecutar políticas que beneficien a toda la población.

Esta ley también retoma el término de participación sin centrarlo únicamente en un marco gubernamental, ya que especifica la variedad de escenarios donde todas las personas que residen en la ciudad pueden ejercer su derecho. Por ello, expone las modalidades existentes de participación como lo son:

- La *participación institucionalizada* que se refiere a aquella regulada por los organismos gubernamentales.
- La *no institucionalizada* que organiza la propia sociedad con el fin de tener un impacto a nivel gubernamental.
- La *sectorial* cuyos principales actores son grupos vulnerables que buscan visibilizar sus condiciones y necesidades.
- La *temática* en la que grupos diversos buscan defender un campo de interés para solucionar problemáticas socialmente relevantes.
- La *comunitaria* que tiene como fin mejorar o solucionar los problemas de una comunidad específica.

(Gaceta Oficial de la Ciudad de México, 2019, p. 3).

Esta categorización de tipos de participación es importante porque ayuda a situar y a analizar los mecanismos de participación infantil que se desarrollan en México.

1.3. Las líneas de investigación vinculadas con la participación infantil

El campo de investigación sobre la participación infantil tiene su origen con dos sucesos importantes antes mencionados, en primer lugar, la ratificación internacional de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (2006) creada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y el desarrollo del proyecto de Francesco Tonucci titulado *La Ciudad de los Niños* (2015) en la ciudad de Fano, Italia. Siendo este último de gran relevancia ya que, después de su implementación en 1990, el modelo fue replicado en otras ciudades y sirvió como inspiración en la creación del proyecto del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) titulado *Ciudades Amigas de la Infancia*, el cual generó espacios y experiencias en diversos países para estudiar el fenómeno.

Si bien las investigaciones que tienen por objeto de estudio a la participación infantil son limitadas debido a que es un tema reciente y que se encuentra en vías de desarrollo en el contexto internacional y nacional, en la producción existente se pueden identificar tres líneas de investigación que analizan el proceso desde diferentes perspectivas y donde se agrupan los estudios realizados. En primer lugar, encontramos las investigaciones centradas en exponer y explicar las relaciones y las dinámicas que existen entre la adultez y la niñez que determinan el tipo y alcance de participación infantil que se presenta en determinados contextos. En segundo lugar, existen estudios que se encargan de evaluar los mecanismos y experiencias de participación infantil en contextos específicos, permitiendo analizar los resultados de dichos ejercicios y conocer su impacto en la comunidad donde se aplican. Finalmente, hallamos la categoría más novedosa y reciente que se presenta en países en los que existen generaciones que crecieron formando parte de ejercicios de participación infantil, su objetivo central es analizar el impacto que estos ejercicios han tenido a largo plazo en aspectos sociales, políticos y económicos.

A continuación, se presenta cada una de estas líneas con investigaciones que fueron recolectadas con criterios de búsqueda de temática y lugar. Es decir que, en la búsqueda de investigaciones relacionadas con la participación infantil, se dio prioridad a las investigaciones realizadas en México, en algún país de Latinoamérica o en algún país hispanohablante para identificar la cantidad y temáticas de los estudios realizados en el contexto en el cual esta investigación se plantea.

1.3.1 Primera línea de investigación: sobre la relación adultez-niñez

Dentro de la primera línea de investigación se encuentra el trabajo de Lay-Lisboa y Montañés (2018) el cual tuvo por objetivo dar cuenta de cómo los niños y las niñas conciben y construyen diferentes tipos de participación. La investigación se fundamenta en el papel que tienen los nuevos estudios sociales de la infancia que rompen con el paradigma tradicional que concibe a los niños y las niñas como sujetos débiles, inmaduros, inocentes o incapaces, para pasar a una participación real que considere a los niños y a las niñas como “(...) responsables y dueños de su propio desarrollo, con autonomía y capacidad de participar responsablemente en el ejercicio y construcción de ciudadanía.” (Lay-Lisboa y Montañés, 2018, p. 2).

Los autores utilizaron una metodología cualitativa con una muestra estructural, la que se refiere a una muestra concreta elegida específicamente para acercarse al objeto de estudio en la que realizaron diez grupos de discusión conformados por 70 niñas y niños chilenos de entre los 10 y 14 años. Para obtener una representatividad socio estructural, los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo en el que los ejes estructuradores fueron “hábitat, tipo de formación, ideología familiar, sistema sexo-género, edad y tipo de ciudad” (Lay-Lisboa y Montañés, 2018, p. 4). De modo que la representatividad que se buscó en el trabajo estuvo encaminada a mostrar los diferentes discursos sociales que existen relacionados con el objeto de estudio.

Los resultados muestran dos grandes posiciones discursivas sobre el ejercicio de participación infantil. Por una parte, las *adultocentradas* que se caracterizan por enaltecer la figura adulta dentro del proceso, centrarse en una participación formal, dar

protagonismo infantil dirigido y protegido, promover una relación asimétrica entre adultez y niñez, caracterizar a la infancia como pasiva y fomentar una participación que puede llegar a ser segregadora y sexista. Y, por otra, las *disidentes* que engloban los nuevos escenarios de participación infantil que son de corte democrático, inclusivo y creativo.

En el primer grupo se ubican cuatro posiciones, la *adultocéntrica* que considera a los adultos como personas con mayor sabiduría y conocimiento del mundo por lo que deben guiar las pautas de participación; la *normativa/performativa* que, además de imponer normas hechas por adultos, promueve un juego controlado; la *materno/parental* que percibe a los niños y las niñas como seres que necesitan cuidados y protección especial; y la *segregada* que distingue los tipos de participación dependiendo de la edad de los sujetos. Mientras que, en el segundo grupo se encuentran la posición *contraadultocéntrica* que “sostiene que los saberes de la adultez no son los únicos válidos” (Lay-Lisboa y Montañés, 2018, p. 8); la *exoadultocéntrica* que respeta y valida tanto prácticas adultas como las de la infancia de manera que ambas pueden cooperar entre sí para ser más inclusivas; y la *infantocéntrica* que cree en la capacidad de los niños y las niñas para crear proyectos propios en los que tengan un papel activo de participación.

Los autores concluyen que, en el discurso de niños y niñas, la mayor diferencia entre los dos paradigmas de participación infantil es la concepción de los niños y las niñas como inferiores o equivalentes a los adultos. Es claro que la ideología dominante mostrada en el estudio es aquella que ha infantilizado y adulterado la participación infantil y, como resultado, la ha restringido. Por lo que el problema no se encuentra en el nivel de participación infantil que se desarrolle en la sociedad, sino en la relación tan asimétrica que la adultez tiene con la niñez que no permite que los niños y las niñas sean sujetos de cambio que ayuden a modificar la realidad. En este sentido, los autores aconsejan seguir investigando sobre cómo el modelo *adultocéntrico* modela e influye en los ejercicios de participación infantil y dejan abierto el indagar sobre la dimensión *heteronormativa*.

La relevancia de esta investigación es la clara categorización que realiza sobre los modelos que rigen la calidad y forma de la participación infantil. No sólo justifica la necesidad del cambio de paradigma dominante que vive nuestra sociedad, sino que también pone en primer plano la voz de niños y niñas para determinar los tipos de participación que ellos mismos construyen.

La segunda investigación fue realizada por Gallego y Gutiérrez (2015) quienes tuvieron como objetivo general comprender las relaciones que existen entre las concepciones de participación de padres y madres de familia, así como de los agentes educativos con la toma de decisiones de los niños de tres y cuatro años. Las preguntas principales que guían el trabajo son:

¿cuáles son los escenarios de participación de los niños de tres y cuatro años de edad, según las concepciones de los padres y los agentes educativos?, ¿qué tipo de prácticas relacionadas con la participación para la toma de decisiones se desarrollan en el centro infantil?, ¿cuáles son las formas de participación para la toma de decisiones que se vivencian al interior de los hogares según las voces de los padres?, ¿cómo conciben la participación infantil, los padres y los agentes educativos? (Gallego y Gutiérrez, 2015, p. 91)

Al igual que el estudio anterior, la metodología utilizada por los autores fue de corte cualitativo en la que, por medio de técnicas como la entrevista semiestructurada y el grupo focal, se recolectaron datos de doce madres y tres agentes educativos que forman parte de un centro infantil del barrio de Robledo en la ciudad de Medellín. El contexto se caracteriza por ser un sector altamente vulnerable en el que el centro educativo tiene un papel clave en la atención integral que se le brinda a los niños y niñas que asisten al mismo. Después del análisis de la información obtenida, las autoras resaltan tres categorías para exponer los resultados obtenidos.

En primer lugar, las concepciones adultas sobre la participación infantil, recabadas a través de las entrevistas realizadas a los agentes educativos y a las madres de familia denotan que no existe un concepto bien establecido sobre la participación como un derecho y proceso, únicamente se reconocen los beneficios que tiene en el desarrollo

de los niños y niñas cuando estos forman parte de actividades que promueven su socialización e integración. Gallego y Gutiérrez (2015) sugieren que este fenómeno se relaciona con el hecho de que la Convención sobre los Derechos del Niño únicamente menciona que las y los niños tienen el derecho a expresarse de diversas maneras, pero no incluye las maneras específicas que estas expresiones pueden tener efecto dentro de distintos contextos, por lo que los adultos asumen la facultad de tomar las decisiones trascendentes que afectan a los niños y a las niñas. Como resultado, la concepción de los adultos sobre la participación se basa en la creencia de que el lenguaje es el determinante en la libre expresión, por lo que los padres de familia desarrollan ideologías de crianza represivas y autocráticas que se centran en la creación de normas que los adultos aplican sobre los niños.

En segundo lugar, se presenta a la norma como factor determinante de la participación infantil que surge a partir de las costumbres y modos de vida transmitidos de generación en generación; los cuales se van transformando con el tiempo y varían dependiendo del contexto. Este tipo de procesos tienen como resultado tanto la modificación de normas sociales como la construcción de nuevas que guían los procesos participativos. Sin embargo, a lo largo de los años estas normas se han caracterizado por su transmisión de manera impositiva adulto-niño debido a que se consideran como formas de control más que de participación. Las entrevistas denotan este fenómeno cuando los adultos aluden a las normas como aquellas que regulan las conductas infantiles sin tomar en cuenta su opinión, lo que resalta la anulación del diálogo y la imposición de escenarios que fomentan una relación asimétrica entre los niños y los adultos.

Finalmente, sobre los escenarios propicios para las prácticas relacionadas con la participación infantil, las autoras mencionan a la familia, las instituciones educativas y los espacios sociales como los básicos para el desarrollo integral de los niños. La familia es considerada como aquella que sienta las bases de la responsabilidad social ya que marca el ingreso de la niñez a la cultura. Sin embargo, las entrevistas denotan que la participación simbólica inicia en este contexto al promover participaciones

limitadas por los padres por el temor que existe de que los niños tomen decisiones sobre aspectos importantes de su vida. Por otra parte, las instituciones educativas funcionan como centros de formación de sujetos integrales en la que los escenarios pedagógicos son clave en el fortalecimiento de relaciones sociales. En este aspecto, la problemática está relacionada con la concepción que tienen los agentes educativos sobre la participación infantil como un proceso de enseñanza-aprendizaje, más que como un ejercicio que es desarrollado por el mismo sujeto.

Gallego y Gutiérrez (2015) concluyen que es necesario seguir investigando y reconstruyendo las representaciones adultocentradas en prácticas autoritarias, represivas y dominantes, que se comparten socialmente dentro de los principales espacios en los que los niños generan sus habilidades sociales para que, en lugar de limitar su participación, se logre fortalecer su autoconfianza y las relaciones que surgen con el adulto de manera que los escenarios se aprovechen al máximo para el desarrollo de las capacidades participativas de los niños.

Esta investigación es muy relevante en el campo de estudio sobre la participación infantil porque, es una de las pocas que se centra en un contexto latinoamericano, y debido a que expone la visión limitada que los adultos tienen sobre la participación infantil en niños y niñas de corta edad, así como las normas como factores que influyen y modifican el tipo de participación que se desarrolla en los primeros escenarios sociales de los que el niño forma parte, determinando futuras formas de participación en otros rangos de edad.

De la revisión de ambas investigaciones podemos concluir que esta línea se centra en comprender las relaciones que se desarrollan entre niños y adultos en diferentes contextos y la manera en que impactan en el nivel y formas de participación infantil. Los dos estudios presentan investigaciones de corte cualitativo con la aplicación de instrumentos de recolección de información como entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, los cuales contribuyen a conocer las creencias, experiencias y opiniones de ambos actores frente a sus interacciones, así como a observar las actitudes y sentimientos que surgen a partir del papel que cada uno asume en los

escenarios familiar y escolar. A pesar de que la investigación de Lay Lisboa y Montañés Serrano (2018) hace una categorización general de los niveles de participación infantil con base en las descripciones que los niños y las niñas hacen sobre sus interacciones con los adultos, la investigación de Gallego y Gutiérrez (2015) recupera la categoría de participación *adultocéntrica* para explicar la relación que desarrollan niños y niñas de tres a cuatro años con madres de familia y docentes. De modo que se reconoce la importancia de la línea de investigación en cuanto a la caracterización e identificación de tipos de relación adultez-niñez que impactan en las formas de participación infantil.

1.3.2 Segunda línea de investigación: experiencias de participación infantil

En la segunda línea de investigación encontramos estudios como el de Pérez y Ochoa (2018) sobre la relación de la participación infantil con la formación ciudadana y el de Delgado y Rojas (2014) sobre el impacto de los mecanismos latinoamericanos de participación infantil.

En la primera, el objetivo principal es analizar las concepciones que tienen los alumnos y alumnas sobre las problemáticas que se presentan dentro de la escuela y que les conciernen y la manera en que visualizan su resolución. De manera que busca conocer el tipo de participación que los estudiantes tienen dentro de la escuela y relacionarla con sus capacidades participativas.

Para ello, los autores diseñaron un estudio exploratorio descriptivo en el que participaron 400 estudiantes de entre los 13 y 16 años de los tres grados de secundaria de escuelas públicas de Querétaro, a los cuales se les aplicó un cuestionario con 26 preguntas abiertas y seis cerradas en las que se les cuestiona sobre las siguientes temáticas: acceso a la información, libertad de expresión, la participación infantil como derecho de los niños y las niñas y las formas de participación que existen en la escuela y su comunidad. Los resultados obtenidos fueron analizados con base en sus similitudes conceptuales en las que se encontró, en primer lugar, que existe un mayor

índice de problemáticas entre los mismos alumnos, seguido de la infraestructura escolar. Sin embargo, en segundo lugar, al referirse a las habilidades para la resolución de conflictos, se expone el alto porcentaje de alumnos que considera que es necesario involucrar a la autoridad (20%) o que no puede imaginar o plantear acciones para resolver la situación (17%). Según Pérez y Ochoa (2018) esta situación refleja un tipo de participación limitada y pasiva que depende de la acción adulta. Este paradigma no sólo restringe el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, sino que también les inculca una visión del conflicto como algo inadecuado que requiere de una sanción.

Finalmente, el alto porcentaje de sujetos que mencionan que únicamente participan cuando los maestros se lo piden o les dan la palabra dentro del salón de clases (31%) o dentro de las actividades escolares (21%), muestra que el tipo de participación que el alumnado tiene dentro de la escuela es pasivo. Los autores explican que “Este tipo de prácticas tradicionales en el ámbito escolar ocurren debido a que, en los proyectos educativos de los centros escolares, la participación no es un elemento planificado ni intencionado.” (Pérez y Ochoa, 2018, p. 95)

Los autores concluyen que las formas de participación infantil en el contexto escolar están limitadas por los docentes en los procesos de enseñanza y en las acciones didácticas que realizan. Lo que denota la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso obligatorio que solamente se regula y evalúa desde un paradigma adultocéntrico que caracteriza a las instituciones educativas y que, al mismo tiempo, refleja la realidad de la sociedad. Es por lo que los autores proponen que se siga trabajando en promover la participación de manera gradual por medio de acciones pedagógicas que vayan desde la participación dirigida hasta llegar a la participación compleja y autónoma.

Este estudio es uno de los pocos sobre participación infantil que se han realizado en México, de manera que ayuda a encuadrar la situación actual de los mecanismos de participación infantil que existen dentro del contexto escolar que representa uno de los primeros espacios en los que los niños y las niñas comienzan a desarrollar sus

habilidades participativas. De manera que el trabajo puede servir como base para investigaciones que busquen analizar la manera en que el tipo de participación que se desarrolla dentro la escuela impacta en la participación que se desarrolla fuera de ella. Por lo que resultó una investigación clave en el análisis del impacto de los mecanismos de participación infantil que son promovidos de manera extraescolar.

Por otra parte, la investigación presentada por Delgado y Rojas (2014) tiene por objetivo central identificar las prácticas existentes en Colombia y Latinoamérica que facilitan la participación infantil en espacios y situaciones que involucran la toma de decisiones. Los objetivos específicos buscan conocer los paradigmas de participación infantil presentes en cada mecanismo analizado, la identificación de la metodología que sigue cada uno y los espacios en los que se desarrollan. Para ello, las autoras desarrollaron un estudio de corte cualitativo en el que realizaron una “(...) revisión documental de informes de sistematización de experiencias que dan cuenta de la participación de niños y niñas en la toma de decisiones en aspectos de gobierno, comunidad y otros.” (Delgado y Rojas, 2014, p. 25).

Los principales hallazgos muestran que se pueden dividir los mecanismos facilitadores de participación infantil en la toma de decisiones en tres categorías, la participación como un contenido de enseñanza, pero no necesariamente como una práctica, la participación que genera incidencia por un momento, y las prácticas que únicamente utilizan la participación como medio, pero no como contenido. En la primera categoría, las autoras dan cuenta de un tipo de participación simbólica que se promueve mediante el uso de herramientas pedagógicas en un espacio y tiempo determinado y que únicamente se utilizan como una simulación de la verdadera participación. Asimismo, mencionan algunas experiencias relacionadas con esta categoría como los semilleros para la participación infantil en la Ciudad de Medellín, la campaña peruana por el derecho a la educación y el proyecto colombiano titulado CORABASTO que busca la erradicación del trabajo infantil.

La segunda categoría se refiere a aquellos mecanismos que promueven experiencias de participación activa y ayudan al desarrollo de habilidades participativas de los niños

y las niñas pero que no han logrado ser lo suficientemente constantes o periódicas para representar un verdadero espacio de cambio. En este rubro, las autoras enlistan más experiencias y proyectos desarrollados en diferentes países de Latinoamérica como el evento organizado por las Naciones Unidas y Red Latinoamérica titulado “*El encuentro sudamericano de seguimiento al estudio de las naciones Unidas sobre la Violencia contra los niños, niñas y adolescentes*”, y la primera Consulta Infantil del Cantón Cuenca en Ecuador que abordó temas sobre los derechos ciudadanos y la implementación de políticas (Delgado y Rojas, 2014, p. 116).

Finalmente, la tercera categoría representa un tipo de participación que está directamente relacionada con el interés superior de los niños y las niñas, es decir, que busca ser más constante con el objetivo de prevenir y procurar el derecho de la participación activa. A pesar de que en esta categoría el papel del adulto aún es primordial al ser facilitador y mediador del proceso, representa un nivel más avanzado de experiencias de participación infantil. Dentro de este ámbito se mencionan proyectos como el de la Fundación Plan Internacional en Buenos Aires que busca la participación de niños, niñas y adolescentes en espacios democráticos, el Consejo Consultivo de Rosario, Argentina inspirado por la Ciudad de los Niños de Francesco Tonucci (2015), y los Espacios de Participación Infantil (EPIS) en Michoacán como parte de los Comités de Desarrollo Comunitarios (CODECO).

Delgado y Rojas (2014) concluyen que para que se puedan mejorar los mecanismos de participación existentes la promoción de la participación infantil debe considerarse como un asunto cotidiano en las diversas esferas de la sociedad, iniciando desde la familia, seguido de la escuela y la comunidad. Esto debido a que es necesario que los niños y niñas aprendan a expresarse y a razonar sobre aspectos que sean cercanos a ellos para que, posteriormente, puedan ampliar sus conocimientos a otros ámbitos. En este sentido, las autoras proponen seguir reflexionando sobre nuevas formas de participación que sigan esta lógica y que consideren nuevas herramientas como los avances tecnológicos.

El análisis documental que presenta esta investigación logra identificar los diferentes tipos de participación infantil que fomentan diferentes mecanismos de participación existentes en Latinoamérica, lo que representa un paso importante en el estudio del impacto que tienen los proyectos gubernamentales y no gubernamentales sobre las habilidades participativas fuera de un contexto primario como lo son el familiar y el escolar.

Las investigaciones revisadas en esta línea cumplen con el propósito de revisar y analizar prácticas, mecanismos y experiencias de participación infantil que se llevan a cabo en contextos y tiempos específicos. Así pues, retoma los tipos de relaciones niñez-adulthood para caracterizar escenarios determinados y describir el impacto que cada uno tiene sobre el desarrollo de habilidades participativas que, en el caso del estudio de Pérez y Ochoa (2018), se centra en las relacionadas a la resolución de conflictos en el campo escolar y, en la investigación de Delgado y Rojas (2014), se amplían a los campos político y social. Por lo que se puede concluir que esta línea se puede desarrollar en cualquier contexto donde existan mecanismos y experiencias estructuradas que pongan en práctica las habilidades participativas de niños y niñas.

1.3.3 Tercera línea de investigación: impacto de la participación infantil

Por último, en la tercera y más reciente línea de investigación, se encuentra el estudio de Novella *et al.* (2013) cuyo objetivo fue el indagar sobre las diferencias en el concepto de ciudadanía de jóvenes que en la niñez tuvieron experiencias de participación. Para ello, los autores comparan las diferencias en los conceptos de ciudadanía que tienen los jóvenes que experimentaron ejercicios de participación infantil, comparados con aquellos que no tuvieron ninguna experiencia similar, y analizan las diferencias dependiendo del ámbito educativo en el que se desarrollaron dichas experiencias participativas.

Los autores utilizaron un modelo de investigación de carácter evaluativo y un método exploratorio con el fin de poder describir y comparar las diferentes concepciones de los participantes. Para ello, seleccionaron a 677 jóvenes españoles de entre 18 y 22

años, de los cuales 277 habían experimentado formas de participación infantil dentro de la escuela, en su tiempo libre o a través de los Consejos infantiles (Novella *et al.*, 2013, p. 98). Para recolección de dicha información se utilizaron cuestionarios de 18 preguntas agrupadas en “tres bloques temáticos: 1) experiencia de participación infantil vivida: recuerdo, grado de implicación y grado de incidencia en diferentes áreas de sus vidas; 2) itinerario participativo posterior; y 3) idea de participación y ciudadanía.” (Novella *et al.*, 2013, p. 103) y entrevistas semiestructuradas que hicieron alusión a los mismos temas. Los principales hallazgos de la investigación sobre las diferencias significativas entre los dos grupos sobre el concepto de ciudadanía se presentan en dos partes. Los resultados de los cuestionarios muestran que hay diferencias significativas entre los jóvenes con experiencias participativas ya que explicitan que existe una gran variedad de acciones necesarias para ser un buen ciudadano, de las que predominan las categorías de *saber convivir con personas de ideologías diferentes, participar en asociaciones de carácter político o social, luchar por una sociedad más justa y adoptar una postura crítica*. Mientras que los jóvenes sin experiencias en ejercicios de participación consideran mayoritariamente las categorías de *votar en las elecciones, cumplir las normas y leyes establecidas y luchar por una sociedad más libre y democrática*.

Por otra parte, los resultados de las entrevistas muestran que todos los jóvenes concuerdan con que no existe un solo perfil que determine a un buen ciudadano, aún así, los autores lograron identificar cuatro dimensiones de acuerdo con las definiciones dadas por los participantes: respeto, civismo, participación y sentido de comunidad (Novella *et al.*, 2013, p. 100). En primer lugar, las categorías de respeto y civismo pasivo se relacionan con la *ciudadanía consciente y responsable*, así como con el grupo sin experiencias de participación, que definen a un buen ciudadano como aquél que respeta a su entorno, a los demás y a sí mismo pero que, al mismo tiempo, cumple con las normas y pautas de convivencia establecidas. Y, en segundo lugar, las categorías de civismo activo, participación y sentido de comunidad se relacionan con

la *ciudadanía participativa crítica y comprometida* que define a los jóvenes que formaron parte de experiencias de participación infantil y que caracterizan al buen ciudadano como aquél que se implica e involucra de manera activa y crítica en los asuntos sociales y políticos que lo involucran a él y a otros.

Para finalizar, Novella et al. (2013) afirman que las experiencias participativas durante la infancia son un determinante clave en la configuración de un concepto activo, crítico y participativo de la ciudadanía, que va más allá de la concepción tradicional del ciudadano como un sujeto consciente, responsable y disciplinado. Por lo que la participación infantil fomenta la “adquisición de la *virtud cívica*” (Novella et al., 2013, p. 103) que considera a las dos dimensiones de la ciudadanía, la individual y la colectiva.

Los resultados de este estudio son muy importantes para el campo de estudio ya que muestran y justifican el valor y la trascendencia de los ejercicios de participación infantil en la formación de la ciudadanía activa. Representa una prospectiva positiva sobre lo que pueden lograr los mecanismos de participación aplicados en contextos como el escolar y el gubernamental si se logra superar el paradigma adultocéntrico de la participación infantil.

A pesar de que esta última línea de investigación es la menos desarrollada, el hecho de que haya surgido denota el trabajo realizado en las otras líneas de investigación que sustentan el análisis de la relación adultez-niñez para poder determinar los mecanismos y prácticas más eficientes para la formación de determinado tipo de ciudadanía en una población y contexto específico.

A manera de cierre, la recopilación de las investigaciones mencionadas y su categorización en tres líneas de estudio ayudan a la comprensión del desarrollo del campo de participación infantil en tres momentos. El primer momento representa la descripción y caracterización de paradigmas sobre la relación entre la adultez y la niñez que definen los tipos de participación infantil que se pueden desarrollar; el segundo abarca los mecanismos y experiencias concretas de participación infantil

aplicados en contextos específicos; y el tercero documenta a largo plazo los efectos que pueden llegar a tener los ejercicios de participación infantil. De manera que es imprescindible la revisión de la primera línea de estudio para continuar desarrollando la segunda línea y generar las experiencias suficientes para que sean posibles las investigaciones de la tercera línea.

La revisión de las tres líneas de estudio fue importante para el desarrollo de esta investigación en primer lugar, porque permitió conocer los tipos de relaciones que existen entre los niños y los adultos y los efectos que pueden tener sobre las prácticas y mecanismos de participación elaborados y aplicados por las instancias gubernamentales y que se encuentran influenciados por otros contextos como el escolar y el familiar. En segundo lugar, porque proporcionó una base sobre los aspectos a considerar en el análisis de los paradigmas de participación infantil y de formación ciudadana en los que se sustentan los mecanismos que interesan a esta investigación, así como los efectos que estos pueden tener en la formación de habilidades participativas de niños y niñas. Finalmente, porque ayudó a justificar la relevancia del estudio sobre las diferentes características de las prácticas de participación infantil debido a la repercusión que éstas pueden tener en la formación de ciudadanía.

Esta investigación, al situarse en la segunda línea de investigación, tuvo como objetivo principal analizar los paradigmas de participación infantil y de formación ciudadana que promueven la Consulta Infantil y Juvenil y el Parlamento de las Niñas y los Niños de México actualmente en México; y como objetivos específicos se formularon los siguientes:

- Analizar la Consulta Infantil y Juvenil y el Parlamento de las Niñas y los Niños de México para identificar el marco político internacional y nacional sobre la participación infantil y la formación ciudadana sobre los que se fundamentan.

- Explicar la relación que tienen la Consulta Infantil y Juvenil y el Parlamento de las Niñas y los Niños de México con el perfil ciudadano que se busca formar según lo establecido en el marco jurídico nacional.
- Determinar de qué manera la Consulta Infantil y Juvenil y el Parlamento de las Niñas y los Niños de México atienden la diversidad sociocultural de la población destinataria.

Para alcanzar dichos objetivos se planteó una investigación documental basada en la revisión y el análisis de:

- ✓ Los documentos generados (incluidos los informes de resultados) en distintos años de los dos mecanismos de participación infantil para conocer sus propósitos, procedimientos de promoción y contenidos.
- ✓ Los documentos internacionales y nacionales que justifican la participación infantil y formación ciudadana que permitieron contrastar la congruencia de las propuestas en cuanto al paradigma de participación infantil y de formación ciudadana que desarrolla cada mecanismo.

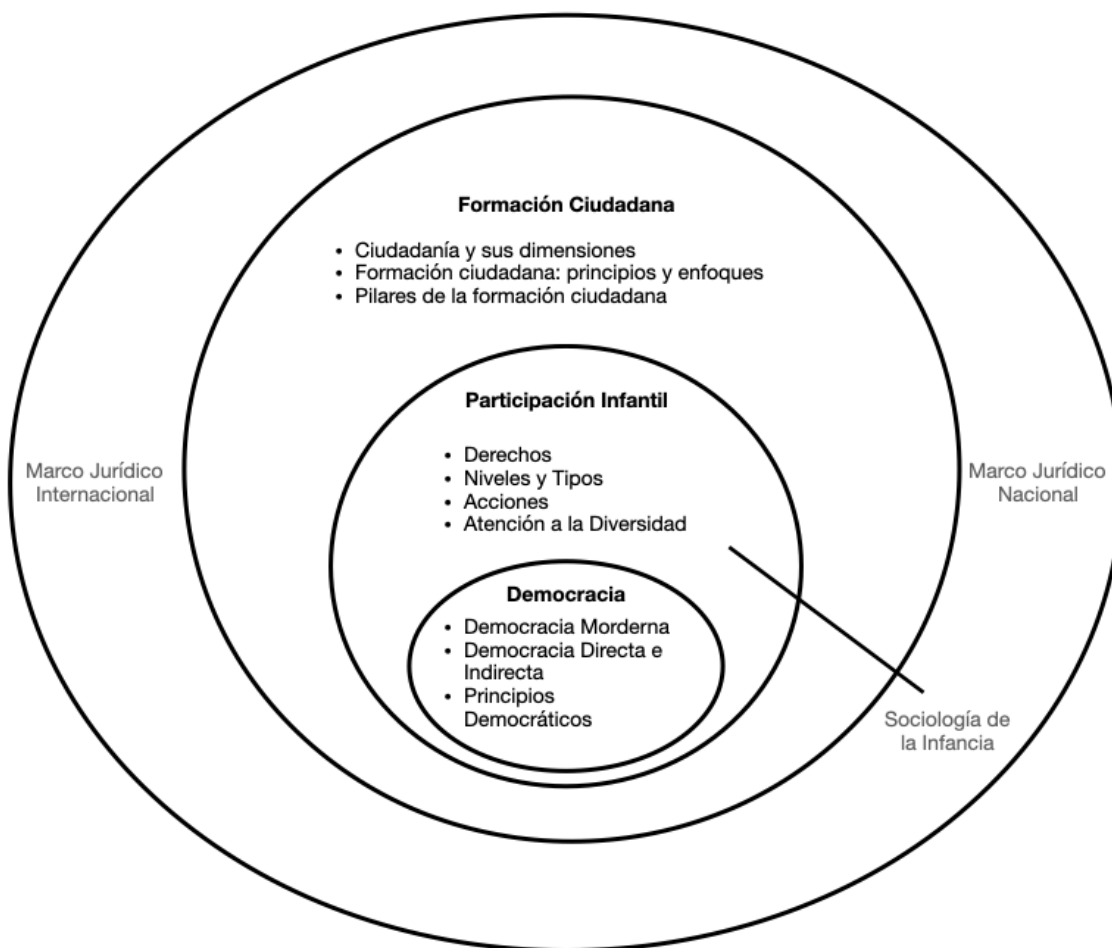
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Aproximaciones conceptuales

Para la organización y redacción del marco teórico que sustenta el tema de la investigación se elaboró un modelo teórico conceptual donde se incluyeron los temas y subtemas a desarrollar en diferentes niveles dependiendo de la importancia de su desarrollo para la comprensión del tema. En el primer nivel o nivel central se encuentra la *democracia* entendida como una forma de gobierno que permite y sustenta la participación, y del cual surge el término de ciudadanía. Por lo que en el segundo nivel se sitúa la *formación ciudadana* como categoría que permite explicar el desarrollo de la democracia por medio de cuatro pilares (*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*) basados en el planteamiento de Delors (1996) y con el uso de distintos métodos, principios y enfoques. Seguido de la *participación infantil*, situada en el tercer nivel por ser una de las habilidades requeridas para formar ciudadanía, de la cual se recuperan distintos tipos y niveles, así como su relación con la atención a la diversidad sociocultural. Estas categorías se fundamentan en el marco jurídico internacional y nacional de la investigación, y el concepto de participación infantil se sustenta en la Sociología de la Infancia (Pavez, 2012 y Gaitán, 2014) la cual reconoce a los niños y a las niñas como agentes permanentes en el mundo social capaces de participar para modificar su entorno.

A continuación, se presenta el modelo teórico conceptual donde se ordenan los conceptos y categorías mencionados y sus respectivas interconexiones

Figura N° 1. Modelo teórico conceptual



Fuente: Elaboración propia

Iniciando con el nivel central, la palabra democracia proviene del griego: *demos* que significa pueblo y *kratos* que significa gobierno. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004) definir a la democracia como el gobierno del pueblo implica pensar que cada decisión que afecta a una sociedad debe ser tomada por todos sus integrantes y esto, a su vez, exige la necesidad de crear medios y formas que les permitan hacerlo. Este es el desafío de la democracia.

Desde su origen en las comunidades griegas alrededor del año 500 a.C, los mecanismos de participación política se consideran como parte esencial del concepto

mediante los principios de “(...) *isonomía* (igualdad de derechos) e *isegoría* (igualdad de palabra)” (Ordoñez, 2018, p. 162). Retomando lo que Lester (1965) denomina *jerarquía del compromiso político*, es posible distinguir diferentes grados de involucramiento que puede tener la participación, de manera que el menor grado de implicación se refiere a la participación que requiere de pocos recursos propios para llevarse a cabo como lo son las votaciones, y el mayor grado de implicación conlleva acciones participativas como contribuir a una campaña política o ser miembro activo de la misma, a lo que se le denomina participación política.

Analizando este concepto, encontramos a la *democracia representativa* que hace referencia a la participación política desarrollada mediante el voto y la elección de representantes políticos de una sociedad (Ordoñez, 2018, p. 164). Este tipo de democracia es el más común en el mundo moderno y nace a partir de la creación de repúblicas democráticas que, al mismo tiempo que buscan involucrar a la sociedad en las decisiones políticas, influyen en la creación de partidos políticos y otros organismos cuyo objetivo es impactar sobre el actuar de la población participante. A pesar de que la *democracia* implica “(...) la existencia de gobiernos elegidos por voto popular y los avances de representación y participación en la esfera política de las últimas décadas.” (PNUD, 2004, p. 18), ésta carece de una visión crítica que permita a su población debatir las acciones de sus representantes y decidir o incidir para que las decisiones que se tomen estén guiadas al bienestar colectivo.

Por otra parte, la *democracia participativa* se caracteriza por “(...) dar a las personas y a las comunidades, a su capacidad de asociación y organización a fin de tener influencia en decisiones públicas” (García y León, 2018, p. 482). Además de permitir que la comunidad se integre por medio de experiencias que les permitan colaborar, desarrollar nuevas habilidades y mejorar su calidad de vida. Este tipo de democracia es el relevante para este trabajo pues es el que se interesa por los sujetos como seres humanos con derechos que son capaces de desarrollar habilidades para formarse como ciudadanos.

La palabra ciudadanía tiene origen en el latín *civitas* y se refiere a un todo integrado por personas y grupos diversos (Chávez y Landeros, 2021, p. 11). No obstante, en la Antigua Grecia la palabra se utilizaba para referirse únicamente a los hombres, libres y poseedores de propiedades, a quienes les era permitido participar en los asuntos de la vida pública y política de su comunidad. En la actualidad, el término se utiliza en sociedades con un gobierno democrático como “(...) una cualidad o condición otorgada jurídicamente al cubrir ciertos requisitos.” (Chávez y Landeros, 2021, p. 11). En el caso de México, la ciudadanía se encuentra estrechamente relacionada con la única característica formal de tener 18 años (Conde, 2016, p. 21), sin embargo, esta visión restringe la formación de la ciudadanía y de los conocimientos y acciones que se encuentran aunados al concepto. Conde (2016) considera que esta visión minimizada de los ciudadanos implica menospreciar los derechos políticos y la capacidad que los integrantes de una sociedad tienen para defenderlos y disfrutarlos. Por ello, se define a la democracia como “(..) una forma de organización de la sociedad que garantiza el ejercicio y promueve la expansión de la ciudadanía.” (PNUD, 2004, p. 54), debido a que esta definición involucra pensar en la ciudadanía como un concepto dinámico que se ha ido construyendo con base en la ampliación de los derechos humanos y el desarrollo de la democracia moderna. De esta manera la ciudadanía no sólo es un elemento que “(...) se construye para sostener un sistema político con sentido democrático” (Chávez y Landeros, 2021, p. 14), también implica el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho con capacidades y potencial de formación. Esta es la visión que trasciende la política y abre caminos para el campo educativo.

En este sentido, el Artículo 3º Constitucional enfocado al derecho a la educación denomina a la democracia como uno de los criterios que lo orientan “(...) considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, p. 16). Además de afirmar que la educación debe basarse en “(...) el respeto irrestricto de la dignidad de

las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.” ([DOF], 2019, p. 12). Elementos que a su vez permiten formar ciudadanía.

2.2. Principios y enfoques de formación ciudadana

La formación ciudadana es “(...) un proceso pedagógico, político y cultural” (Conde, 2016, p. 25) que involucra el reconocimiento de las personas de una sociedad como sujetos de derechos y morales con la capacidad de transformar su entorno por medio de la participación individual y colectiva en la vida social y política. Para ello, la formación ciudadana, según Conde (2016) se centra en formar personas: autónomas y empáticas que sean capaces de preocuparse por su comunidad y de actuar a favor de ella; críticas y competentes para tomar decisiones fundamentadas con el uso de sus conocimientos y habilidades participativas; conscientes de las demás personas, de la diversidad y del uso del diálogo como una herramienta de escucha y resolución de conflictos. Por lo que formar ciudadanía es un proceso complejo que implica más que la adquisición de ciertos conocimientos, involucra el desarrollo de habilidades y actitudes que sean congruentes con los conocimientos adquiridos. En este sentido, la formación ciudadana se asocia con el planteamiento de Delors (1996) sobre los cuatro pilares de la educación, *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*, los cuales son aprendizajes fundamentales en el desarrollo de sujetos integrales y capaces de “(...) adaptarse a un mundo en permanente cambio.” (Delors, 1996, p. 95).

Chávez y Landeros (2021) retoman el planteamiento de Delors (1996) al considerar que la formación ciudadana requiere de una integralidad de aprendizajes, y proponen que los pilares para formar ciudadanía estén relacionados con los pilares de la educación de la siguiente manera:

- El *aprender a conocer* relacionado con las nociones e información clave que los sujetos deben adquirir asociada con los derechos humanos.

- El *aprender a hacer* relacionado con las habilidades específicas que deben desarrollar, principalmente con el saber cómo organizarse con otros para lograr una meta común.
- Y el *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos*, relacionados con las actitudes y los valores que se deben promover en la formación como lo son el “(...) respeto por la dignidad propia y ajena, aprecio por la diversidad, compromiso con la justicia.” (Chávez y Landeros, 2021, p. 42).

Con base en esta formulación, las autoras concluyen que deben existir distintos espacios de aprendizaje para la formación ciudadana, siendo los principales la escuela en su conjunto, es decir, el ambiente escolar y su cultura; y la vida cotidiana con situaciones y experiencias que permitan desarrollar el pensamiento ético.

Por su parte y no muy alejada de la tesis de Chávez y Landeros (2021), Conde (2016) considera que para formar ciudadanía “(...) es necesaria una educación que trascienda la capacitación electoral y apunte al fortalecimiento democrático mediante la formación de personas” (Conde, 2016, p. 25), con valores que tengan las capacidades necesarias para hacer valer sus derechos y asumir responsabilidades y roles dentro de una sociedad. Así pues, la autora plantea que, para alcanzar dichos fines, la formación ciudadana se debe centrar en:

1. La educación en valores: que permita desarrollar una ética que ayude resolver problemáticas y llegar a consensos.
2. La educación en derechos humanos: que caracterice a las personas como agentes y sujetos de derechos.
3. La educación, en, para y sobre la democracia: que otorgue a las personas medios para participar y ser escuchados.

Con el fin de que se formen ciudadanos y ciudadanas integrales que “(...) no sólo posea los conocimientos que le permitan comprender y valorar la democracia, sino que

–como hemos visto– también se requiere el desarrollo de valores, habilidades y otras disposiciones para la participación democrática”. (Conde, 2016, p. 42)

Asimismo, considera que la escuela ha sido tradicionalmente considerada como el principal espacio para la formación ciudadana por ser un lugar en el que se facilita la organización, planeación y evaluación de procesos pedagógicos. Sin embargo, destaca que, debido a “(...) los cambios en las concepciones educativas, la crítica a la función reproductora de la escuela, la crisis de socialización y el fortalecimiento de la sociedad civil” (Conde, 2016, p. 43), se deben desarrollar nuevos espacios de formación dentro de la propia sociedad que permitan educar en comunidad y para la comunidad.

En este sentido, al ser la escuela el espacio donde los planteamientos de formación ciudadana han logrado un mayor desarrollo teórico y pedagógico, interesa revisar los métodos de formación existentes para considerar sus alcances en escenarios no escolarizados o extraescolares.

Como se ha mencionado antes, la formación ciudadana se enfoca esencialmente en la formación integral de ciudadanos por medio de la educación en valores, derechos humanos y democracia. Al respecto, González (2010) considera que “La educación para la formación de la ciudadanía nunca es neutral y sus principios, propósitos, contenidos y métodos siempre promueven, aunque no se haga explícito, algún tipo de valor y de pensamiento.” (González, 2010, p. 27). Por lo que la autora afirma que los fines educativos de la formación ciudadana se centran en la formación en valores que, según Sylvia Schmelkes (1999), se fundamenta en cinco premisas básicas:

1. No es posible formar en valores siendo neutral, este tipo de educación siempre se encuentra influenciado por el esquema de valores de la persona o personas que lo aplican. Por lo que es necesario tener claridad del proceso que se ha seguido para adquirirlo para poder contrastarlos con los valores universales que forman parte de los conocimientos clave de la formación en valores.

2. Los valores universales existen, se construyen de manera histórica y esto explica su dinamismo y por qué pueden considerarse como incompletos u obsoletos en un momento y contexto específicos. Por lo que la formación en valores se debe centrar tanto en lo universal como en lo individual y cultural.
3. “La indoctrinación es lo contrario de la formación valoral.” (Schmelkes, 1999, p. 159). La indoctrinación se refiere a un proceso educativo en el que se reproduce una forma de pensar sin pasar por la reflexión. No es posible formar en valores ni lograr que una persona logre crear su propio esquema de valores sin un proceso reflexivo ni activo.
4. Cada vez es más necesario formar en valores, la realidad que vivimos es cambiante y requiere del “(...) desarrollo de las habilidades básicas y superiores que favorezcan la generación de pensamiento alternativo (versus adaptativo).” (Schmelkes, 1999, p. 160). Estas habilidades se refieren a una formación integral que ayude a los sujetos de manera individual y colectiva a solucionar y actuar sobre problemáticas. Para ello, la autora considera que es necesario educar para la participación activa en una sociedad democrática, que finalmente es una formación en valores que pretende “Fortalecer la identidad, adquirir autoestima, valorar la cultura propia, reconocer la riqueza de lo diverso, respetar el medio ambiente y activamente protegerlo (...). (Schmelkes, 1999, p. 162).
5. Existen diversos enfoques para formar en valores y cada uno desarrolla distintos resultados, la autora menciona seis.
 - a. El enfoque *prescriptivo* que consiste en formar en valores a través del conocimiento y la memoria, y se basa en la reproducción de valores previamente asignados por lo que no permite desarrollar un pensamiento o juicio acerca de lo que se aprende.
 - b. El enfoque *clarificativo* que se centra en que los sujetos distingan “(...) entre lo que les gusta y no les gusta, entre lo que les motiva y lo que les aburre o fastidia, entre lo que considera bueno o lo que consideran malo.” (Schmelkes, 1999, p. 164). Siendo este proceso el que les permita hacer uso de la reflexión.

- c. El enfoque *reflexivo-dialógico* que se enfoca en la reflexión individual y colectiva sobre situaciones hipotéticas y de la vida cotidiana que permita a los sujetos determinar los valores con los que se identifican.
- d. El enfoque *vivencial* al que la autora posiciona como complementario al *reflexivo-dialógico* ya que permite aplicar los valores identificados en situaciones reales cercanas a los sujetos.
- e. El enfoque de *construcción de una ética a través del servicio al otro* que Schmelkes (1999) considera como el enfoque más complejo ya que requiere de la construcción de oportunidades para aplicación de los valores en escenarios más complejos que involucren a otros actores. “En el ámbito de los valores se educa a través de lo que se vive. Decir una cosa y vivir otra es educar para la inconsistencia y la simulación.” (Schmelkes, 1999, p. 167)

Sobre este último punto, Latapí y Chávez (2003) determinan ocho enfoques teórico-metodológicos o métodos a los que pueden ser empleados para formar en valores. A estos enfoques los dividen en dos grupos, el primero comprende aquellos que “(...) representan posiciones de principio ante el propósito de formar en valores” (Latapí y Chávez, 2003, p. 130), como lo son la *indoctrinación*, el *espontaneísmo*, el *relativismo* y la *neutralidad*; y el segundo grupo que incluye los métodos didácticos propios de la Pedagogía de los valores, estos son *prescriptivo-exhortativo*, *clarificativo*, *reflexivo-dialógico* y *vivencial*.

En el primer grupo los autores distinguen a la *indoctrinación* y el *espontaneísmo* como posiciones extremas dentro de la formación en valores, debido a que la primera propone “(...) la proclamación insistente y autoritaria de los principios, las actitudes y los comportamientos deseables” (Latapí y Chávez, 2003, p. 131). Por lo que este enfoque se distancia de la formación al no darle importancia a la persona ni a su capacidad crítica para desarrollar su propio esquema de valores. Asimismo, el *espontaneísmo*, se refiere a un método *laissez faire* del desarrollo de valores mediante

la prueba y el error sin una guía o método en específico, lo que deja a un lado la idea de formación.

El *relativismo*, por su parte, es un método que considera que los valores son relativos debido a que han ido cambiando y modificándose a través de la historia, por lo que la formación en valores de este enfoque se guía por aquellos valores que los sujetos de un contexto y tiempo específico identifican como necesarios. Sin embargo, los autores expresan que esta postura “(...) no analiza de fondo las raíces de algunos valores contemporáneos que les otorgan validez universal” (Latapí y Chávez, 2003, p. 133). Por lo que no logra una integración de los valores universales y la construcción individual de valores.

El último método del primer grupo denominado *neutralidad*, se caracteriza por una formación en valores “encubierta”. Es decir, sin imposición o la toma de alguna posición por parte de aquellos que forman, Latapí y Chávez (2003) distinguen distintos tipos de esta neutralidad:

- *Interna*: cuando la formación en valores no tiene una postura definida por un actor externo.
- *Externa*: cuando el agente externo no desea influir sobre la propia formación de valores.
- *Activa*: cuando el agente externo promueve la reflexión sobre temas que ayudan a poner en práctica el esquema de valores de los sujetos.
- *Pasiva*: cuando el agente externo omite la reflexión sobre dichos temas.

Desde la opinión de los autores, la aplicación de este método es imposible debido a que todos los seres humanos poseen un sistema de valores y propias opiniones sobre estos, por lo que permanecer imparcial intentar formar resulta extremadamente complejo (Latapí y Chávez, 2003, p. 131).

Pasando al segundo grupo, el método *prescriptivo-exhortativo* propone la ejercitación de la aplicación de valores por medio de condicionamientos. El enfoque se centra en la elección de aquellos valores que se consideran deseables para posteriormente

motivar a los sujetos a desarrollarlos por medio de estímulos. No obstante, la crítica principal que los autores hacen acerca de este método es que no toma en cuenta los procesos de formación de valores individuales de los sujetos relacionados con sus sentimientos y opiniones.

Por otra parte, el método *clarificativo* es “(...) una técnica para facilitar que los jóvenes tomen conciencia de cuáles son sus valores e intercambien sus opiniones, y de esta manera esclarezcan ante sí mismos sus valoraciones reales.” (Latapí y Chávez, 2003, p. 137), por lo que este método permite la reflexión personal. Aun así, los autores consideran que omite la práctica de los valores sobre los cuales se reflexiona.

En contraste, el método *reflexivo-dialógico*, que también menciona Schmelkes (1999), señala que la adquisición de valores es parte del desarrollo evolutivo de las personas, por lo que en cada etapa de su desarrollo es necesaria la práctica de distintas habilidades morales acordes al estadio específico de cada sujeto. Este método permite la aplicación de una gran variedad de estrategias, lo que hace que la formación pueda adaptarse a las necesidades e intereses de los sujetos. Sin embargo, Latapí y Chávez (2003) afirman que, al seguir la línea de lo evolutivo, se puede llegar a omitir el sustento teórico de la formación en valores, así como los aspectos emocionales y afectivos que afectan a los sujetos en su desarrollo.

Por último, el método *vivencial* es caracterizado por los autores, al igual que por Schmelkes (1999) como un enfoque complementario al *reflexivo-dialógico* al ser su contraparte en la aplicación de valores en situaciones reales. El enfoque propone que “(...) es la práctica cotidiana de los valores lo que cuenta para formarlos.” (Latapí y Chávez, 2003, p. 147). Esto incluye experimentar los valores de manera individual y social. La crítica de Latapí y Chávez (2003) a este último método es la dificultad que tiene ponerlo en práctica dentro del contexto escolar, concluyendo que existen métodos para distintos escenarios y tiempos que tienen la capacidad de complementarse unos con otros.

2.3. Teorías y modelos de participación infantil

Dentro del objetivo principal de este trabajo se pretende el análisis del paradigma de participación infantil en el cual se sustentan los mecanismos antes mencionados, de manera que interesa definir el concepto de participación infantil, así como exponer los tipos y niveles que existen para poder analizar y precisar cuáles son utilizados por cada uno de los mecanismos. Para ello, en primer lugar, resulta importante comprender la situación histórica y social de la infancia, con el fin de fundamentarla como un grupo social con capacidad y necesidad participativa.

La Sociología de la Infancia es un campo de conocimiento que estudia a la infancia como grupo social, este enfoque nace de la visión crítica de los enfoques psicológico y pedagógicos que estudian la infancia con base en aspectos aislados, creando una visión simplificada sobre los niños y las niñas que se ha reproducido de generación en generación.

Desde su etimología, los conceptos de infancia y niñez representan la complejidad del tema pues encontramos el latín *infantia* "(...)" cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar" (Pavez, 2012, p. 82) e *infantil* que hace referencia a los que no tienen voz. Este último relacionado con la tradición histórica proveniente de la realeza, en la que el infante se refería al segundo hijo en línea para heredar el trono, por lo que no tenía ningún poder a menos que su hermano muriera. En esta misma línea, las definiciones que hemos dado a la palabra niño o niña hacen referencia a la falta de experiencia o la inmadurez.

Desde el punto de vista sociológico, la infancia se refiere a "(...)" una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder" (Pavez, 2012, p. 83). Esta concepción nace del análisis de distintos enfoques sociológicos que se han desarrollado a lo largo de la historia: los enfoques clásicos y contemporáneos, y los enfoques estructural, constructivista y relacional de la Sociología de la Infancia.

Para Pavez (2012) los enfoques clásicos son aquellos que consideran a la infancia como una etapa previa a la vida adulta, consideran que la verdadera socialización únicamente ocurre con preparación y enseñanza. Por ello, la niñez sirve como una etapa de integración a la sociedad. El autor expone que dentro de este enfoque se encuentra la posición de Émile Durkheim en la que expresa la necesidad de la pedagogía para educar a los infantes con el fin de que desarrollen normas morales a la par que se desarrollan de manera física. Igualmente menciona que John Locke sostuvo la idea de que los niños y las niñas son una tábula rasa que puede ser moldeada mediante el estímulo-respuesta. Inspirado por estos estudios, Talcott Parsons exploró los procesos de socialización en la familia y determinó que la familia representa el primer espacio de socialización en donde adquieren las normas que rigen a la sociedad, mientras que otras instituciones como la escuela y la iglesia complementan esas enseñanzas. Décadas después de este postulado, Chris Jenkins determinó a esta teoría como funcionalista, en el sentido que se refiere a los niños y niñas como “(...) receptores pasivos de los contenidos.” (Pavez, 2012, p. 85), es decir, que no toma en cuenta el aspecto bidireccional de los procesos de socialización.

Las ideas de los autores antes mencionados se sustentan, según Pávez (2012), en las teorías de desarrollo biológico de Sigmund Freud, Erik Erikson y Jean Piaget, las cuales centran sus estudios en el aprendizaje de la socialización desde lo cognitivo. Sin embargo, se ha criticado el análisis sociológico de la infancia desde esta visión reducida debido a que separa a los sujetos de su entorno social e intenta universalizar a la infancia por medio de principios psicológicos que no toman en cuenta su contexto y que crean estereotipos generacionales. Según Gaitán (2014), el paradigma funcionalista de la infancia en el cual se basan los enfoques mencionados fue utilizado y enriquecido debido a las grandes expectativas que la sociología y otras ciencias como la pedagogía y la psicología sentaron sobre la potencialidad del periodo de la infancia en el desempeño de funciones, roles y prácticas para la vida social.

Por ello, los enfoques sociológicos contemporáneos entendieron a la infancia como un hecho naturalmente social. Desde el enfoque del interaccionismo simbólico de George

H. Mead, el diálogo constante del niño consigo mismo y con otras personas es aquel que le permite ser autónomo y crear su propia subjetividad. Para Peter L. Berger y Thomas Luckmann y su enfoque constructivista, la infancia, al igual que todo proceso humano, es producto de la socialización, debido a que la sociedad se construye por los sujetos a través de los “(...) momentos de externalización, objetivación e internalización a través del proceso de socialización primaria y secundaria donde se internaliza la realidad objetiva.” (Pavez, 2012, p. 90). Debido a esto es que se desarrollan distintas culturas infantiles en distintos contextos y espacios, algo que se abordará más adelante. Gaitán (2014) considera que estos enfoques deben analizarse de manera crítica ya que entienden a la socialización como la única dimensión de análisis de la infancia y no como un elemento clave en el desarrollo de la infancia como categoría social.

Según Pavez (2012), no fue hasta finales de los años ochenta y principios de los noventa que se sentaron las bases teóricas de la Sociología de la Infancia en Europa y Estados Unidos y, a pesar de la poca distribución de estos escritos debido a la falta de traducciones, se fueron desarrollando distintas investigaciones para sustentar el estudio de la infancia desde un enfoque teórico sociológico. Esta nueva forma de caracterizar a la infancia se desarrolla, según el mismo autor (Pavez, 2012, pp. 92-93), en tres enfoques:

- a) El enfoque estructural que analiza el papel que tiene la infancia con relación a la estructura de distintas sociedades y considera que, al ser una categoría que existe de manera permanente y que genera conflictos y negociaciones, es importante estudiarla considerando nueve puntos:
 1. La infancia adopta una forma específica y distinta en los diferentes grupos sociales.
 2. La infancia, desde el punto de vista sociológico, no es una fase transitoria.
 3. La infancia se determina de manera histórica y social.
 4. La infancia es una parte esencial de la sociedad.

5. Las niñas y los niños son los co-constructores de la infancia y la sociedad.
 6. La infancia, al igual que la adultez, está influenciada por fuerzas económicas.
 7. Relacionar a la infancia con la dependencia promueve la invisibilidad.
 8. La ideología familiar es aquella que no toma en cuenta los intereses de los niños y niñas.
 9. La infancia se caracteriza como una minoría clásica que tiende a ser marginalizada y paternalizada.
- b) El enfoque constructivista utilizado en las obras de autores que fundamentan a la infancia como una construcción social, por lo que para su estudio es necesario considerar el contexto social y cultural en el que se desarrolla sin generalizar; darle importancia a las relaciones sociales en las que únicamente participan los niños y las niñas; ver a los niños y a las niñas como agentes, es decir, sujetos capaces de construir su entorno y producir conocimiento; y considerar sus opiniones y experiencias.
- c) Y el enfoque relacional conformado por las ideas de Berry Mayall y Leena Alaen quienes proponen "(...) construir una "Sociología de los Niños" que deleve el punto de vista infantil en la investigación e intervención," (Pavez, 2012, p. 97). Este enfoque considera que el estudio del concepto generación es importante para comprender las dimensiones individuales y sociales entre generaciones, por lo que es necesario estudiar las relaciones entre los niños y las niñas y las personas adultas sin dejar de considerar el orden generacional y de género que también forma parte del proceso.

El desarrollo de las teorías mencionadas, que han estudiado, abordado y categorizado de distintas maneras a la infancia a lo largo de los años, es un elemento clave en los planteamientos que encontramos acerca de la participación infantil, así como en la

clasificación y tipificación de formas y niveles de participación que niños y niñas son capaces y se les permite desarrollar. A continuación, se presentan las definiciones y categorización de dos autores.

Roger Hart (1993, p. 5) define a la participación como todos aquellos “(...) procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive.”. Y considera que éste es el medio para construir y juzgar las democracias existentes. Considera que la participación es una competencia que se obtiene con la práctica, de manera que la participación comienza desde el inicio de la vida cuando una persona nace y su actuar influye sobre la familia donde crece o la comunidad donde se desarrolla. El autor destaca que las principales problemáticas al abordar la participación en los niños y las niñas son: considerarla únicamente como un derecho sin responsabilidades que le acompañen y pensar a la familia como el único espacio de socialización de la niñez. La Convención Sobre los Derechos del Niño (2006) habla sobre la libertad que niños y niñas tienen de formar un juicio propio y de expresarse libremente, pero no expone los escenarios ni las acciones que se deben tomar fuera del ámbito familiar para que suceda. Aun así, distintos tipos de participación se desarrollan en diferentes ámbitos.

Inspirado por la escalera de participación ciudadana de Sherry Arnstein, Hart (1993) propuso un diagrama llamado la *Escalera de Participación Infantil* que pretende ser un “(...) modelo inicial para reflexionar sobre la participación de los niños en los proyectos” (Hart, 1993, p. 9). La escalera se divide en dos secciones, la llamada *no participación* que se desarrolla en los primeros tres niveles y la *participación genuina* que tiene cinco niveles. La *no participación* incluye las siguientes categorías:

1. *Manipulación*: se refiere a las situaciones en las que los niños y las niñas no comprenden de qué trata la participación y no comprenden las propias acciones, por lo que su presencia puede ser sacada de contexto.

2. *Decoración*: es cuando los adultos utilizan a la niñez a su conveniencia para apoyar su causa de manera relativamente indirecta.

3. *Simbolismo*: se utiliza para:

(...) los casos en los cuales aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna, de formular sus propias opiniones. (Hart, 1993, p. 11)

Mientras que la *participación genuina* se divide en los siguientes niveles:

1. *Asignado pero informado*: los niños y las niñas son partícipes porque comprenden las intenciones del proyecto, conocen lo que deben hacer dentro de este y tienen un papel significativo en su realización.

2. *Consultados e informados*: son aquellos proyectos diseñados y dirigidos por adultos en los cuales los niños y las niñas forman parte del proceso al ser consultados para su elaboración, por lo cual se considera que sus opiniones son tomadas en cuenta.

3. *Proyectos iniciados por los adultos decisiones compartidas con los niños*: en este nivel, normalmente se centran aquellos proyectos que no están diseñados para un grupo de edad en específico pues fomentan las decisiones compartidas entre todos sus actores.

4. *Iniciados y dirigidos por los niños*: este nivel es difícil de alcanzar porque usualmente los adultos no son capaces de responder a las iniciativas de los niños, niñas y jóvenes.

5. *Proyectos iniciados por los niños decisiones compartidas con los adultos*: son escasos los ejemplos de este último nivel debido a que hay una "(...) falta de adultos interesados que comprendan los intereses particulares de los jóvenes." (Hart, 1993, p. 18)

Para Hart (1993) los niveles de *participación genuina* representan la diversidad de oportunidades y grados en los que los niños y niñas pueden participar y hace énfasis en que estos pueden cambiar en distintos escenarios y dependiendo de la edad de los sujetos, pero que el principio importante de esta sección es el de tener la opción de participar.

Por su parte, Trilla y Novella (2001) consideran que el significado de participación puede ser muy amplio debido a que, si se habla de participación dentro del ámbito político, es posible participar desde acciones simples y específicas como votar, hasta en formas más complejas de involucramiento ciudadano. En consecuencia "(...) hay muchas formas, tipos, grados, niveles, ámbitos de participación." (Trilla y Novella, 2001, p. 141). Y con ellas, diferentes categorizaciones hechas por autores que intentan explicar cómo se desarrollan cada una de éstas.

Trilla y Novella (2001) utilizaron la *Escalera de Participación Infantil* de Hart como referencia para proponer una escala de participación en la que incluyeron diferentes tipos de participación que van desde los tipos más simples a los más complejos. A diferencia del trabajo de Hart, los autores decidieron que los niveles no se excluyeran entre sí y no atribuirle valoraciones negativas a ningún tipo de participación, al considerar que "En una misma institución, actividad o proyecto pueden darse, alternativa o sucesivamente, algunos de ellos o todos." (Trilla y Novella, 2001, p. 144).

A la participación más elemental le denominaron *Participación Simple* y se refiere a toda intervención que un sujeto realice dentro de un ejercicio en el que no ha participado dentro de su preparación o elección de contenido y actividades. Es decir, que los sujetos únicamente siguen instrucciones o responden a estímulos provocados por los organizadores. Aun así, los autores identificaron distintos grados de la *Participación Simple* que van desde el mero acto de presencia hasta la realización de actividades que no requieren de mayor reflexión.

Al siguiente tipo de participación le nombraron *Participación Consultiva* y requiere, además de la presencia de los sujetos, su expresión y ejecución de acciones sobre asuntos que les conciernan de forma directa o indirecta, dentro de un marco previamente establecido por otras personas. Los grados de acción que se consideran en este tipo van desde la forma más elemental de expresión como lo es “(...) solicitar la opinión de los destinatarios o usuarios, sin que exista ningún compromiso serio de acatarla” (Trilla y Novella, 2001, p. 147) o solicitar su opinión porque es decisiva en el asunto que se trata, hasta la forma más compleja que se implica la demanda de los sujetos por participar en asuntos que les conciernen.

En el tercer tipo colocaron a la *Participación Proyectiva* que alude a la participación en proyectos o ejercicios elaborados por los mismos participantes, por lo que se les reconoce como agentes dentro del proceso. Sus grados de involucramiento pueden ir desde “(...) la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos.” (Trilla y Novella, 2001, p. 148), su planificación y preparación, su gestión y aplicación, hasta su evaluación. Aplicado a la participación infantil, este tipo puede considerar el grado de involucramiento y forma de intervención de los adultos en los proyectos infantiles.

Finalmente, en el cuarto tipo titulado *Metaparticipación* se encuentran aquellos modelos de participación que surgen cuando los sujetos “(...) consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido,” (Trilla y Novella, 2001, p. 150). Por lo que exigen o generan nuevos espacios y mecanismos para ejercer su derecho. Para ello es necesario que los individuos sean conscientes y tengan conocimiento de dicho derecho y posean las competencias participativas necesarias.

Para todos los tipos mencionados Trilla y Novella (2001) consideraron cuatro factores que permiten determinar el grado de participación que se desarrolla en un proyecto: *implicación*, *información/conciencia*, *capacidad de decisión* y *compromiso/responsabilidad*. La *implicación* es el grado de importancia que los individuos le adjudican al asunto en el que participan. El grado de *información/conciencia* que se tiene sobre el ejercicio o proyecto impacta en la

motivación para formar parte de éste. La *capacidad* de decisión hace referencia a las competencias cognitivas que los sujetos tienen para tomar decisiones y a su experiencia participativa y el *compromiso/responsabilidad* con el tema en el que se participa son las características que motivan a la participación.

Con base en estos factores, los autores concluyen que la capacidad de participar es más compleja que el simple reconocimiento del derecho a participar, ya que, en línea con la formación ciudadana, requiere de una formación que abarque las cuatro dimensiones de la educación previamente mencionadas: *aprender a conocer* para contar con los conocimientos e información necesaria para participar, *aprender a hacer* para desarrollar las capacidades participativas, *aprender a vivir juntos* debido a que la participación es una acción social y *aprender a ser* para poder establecer la propia identidad como sujeto de derechos.

2.4 Participación y la diversidad

Como se presentó en las teorías Sociológicas de la Infancia, la generalización de la infancia no permite conocer el desarrollo de este grupo en contextos específicos. En este sentido, Liebel y Saadi (2012) revisan el concepto de participación desde sus diferentes expresiones lingüísticas, así como su relación con los distintos significados que se le otorgan, con el objetivo de comparar “(...) conceptos y prácticas de participación infantil en contextos culturales diferentes.” (Liebel y Saadi, 2012, p. 123)

Cuando se indaga sobre el concepto de participación, en general este refiere a la participación como algo positivo. Sin embargo:

La palabra adquiere un significado más específico sólo si conocemos los objetivos que con ella se apuntan —en todo caso ha de tomarse en cuenta siempre el contexto y las condiciones bajo las cuales se establecen estos objetivos—. Finalmente, podemos decir que la participación puede tener lugar en diferentes campos de acción y áreas de la vida —familia, público— y referirse a objetivos personales, privados, sociales, económicos o políticos, que muchas veces en la vida real no son estrictamente separables unos de otros. (Liebel y Saadi, 2012, p. 125)

De esta manera, los autores diferencian dos concepciones de participación, la concepción *instrumental* o *utilitaria* que utiliza a la participación como medio y la concepción *basada en derechos* en la cual la participación es el objetivo. La participación como medio se centra en las herramientas o mecanismos utilizados para participar, mientras que la participación como objetivo se refiere a un involucramiento e inclusión de las personas que participan, por lo que esta última concepción se relaciona con el derecho a la participación que se ha justificado con la “teoría democrática” “(...) que la concibe como un elemento inherente al sujeto actor y que amplía su margen de acción y lo protege de ser degradado a un mero objeto.” (Liebel y Saadi, 2012, p. 125).

Asimismo, es importante considerar las dos visiones que se tienen sobre el derecho a la participación. Por una parte, la individualista que separa al participante de la sociedad en la que se encuentra, otorgándole el poder de aportar o no al conjunto; y, por otra, aquella que considera que el individuo no puede existir sin una sociedad que le permita desarrollarse como tal. Esta última visión es a la cual se le ha dado más importancia en la cultura occidental y sobre la cual se ha definido a la participación como “(...) una posibilidad u oportunidad del individuo de ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en una sociedad “inequitativa” y “no libre” (Liebel y Saadi, 2012, p. 127), y sobre la cual se ha analizado a la participación infantil.

No obstante, la participación infantil también puede ser analizada desde el contexto en el que se desarrolla. El valor que se le otorga al niño en una sociedad depende de las estructuras de cada cultura, y este factor igualmente influye en el modelo político de cada Estado que puede considerar su participación desde un derecho hasta una obligación. De manera que es posible encontrar variantes y niveles de participación totalmente diferentes en culturas occidentales y no occidentales, que van desde tomar al niño como centro de la comunidad otorgándole tareas importantes para la comunidad, hasta la concepción de los niños como sujetos pasivos que deben obedecer a los mayores.

Al comparar toda esta diversidad de concepciones sobre la participación con el apartado de la CDN donde se establece “(...) el derecho general de los niños de ser escuchados en todos los asuntos que les afecten.” (Liebel y Saadi, 2012, p. 133). Es clara la visión reducida que la Convención tiene sobre la diversidad cultural existente ya que no considera el actuar del niño fuera de su individualidad, es decir, como parte de una comunidad con una cultura establecida. Es por lo que Liebel y Saadi (2012) proponen abrir el concepto que tenemos de participación para comprender su alcance y dimensiones tanto en las culturas occidentales como en las no occidentales.

Esto último es lo que ha llevado a la investigación a plantear un análisis, no sólo de los niveles y tipos de participación que se proponen en los mecanismos de participación infantil que interesan a la investigación, sino también de la forma en que abordan la diversidad determinando en qué medida atienden la diversidad sociocultural de la población destinataria.

CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

Para cumplir con los objetivos establecidos se planteó un enfoque de investigación de corte cualitativo que se caracteriza por producir datos descriptivos que intentan comprender el objeto de investigación desde un punto de vista contextualizado. Este enfoque surge de un paradigma constructivista en el que la realidad es considerada como subjetiva y múltiple. Es decir, que se puede construir y analizar desde distintos puntos de vista. Reguillo (2003) menciona que dentro de este enfoque es posible concebir a la realidad social como una construcción propia del contexto debido a que los sujetos que la conforman cambian a través del tiempo y dependiendo de las condiciones que se les presenten. Es por lo que el enfoque cualitativo se sustenta en la hermenéutica cuyo objetivo es “(...) descubrir los significados de las cosas, la interpretación de las palabras, los escritos, los textos, pero guardando su propiedad con el contexto del cual formaba parte.” (Arráez, *et al.*, 2006, p. 176). En este sentido, el enfoque utiliza la dialéctica, derivada de la hermenéutica, que permite analizar todos los elementos que componen al fenómeno sin influencia de los sujetos que forman parte de este o de creencias propias del investigador para posteriormente hacer un contraste entre el conocimiento adquirido por partes y el análisis del fenómeno en el contexto específico que se plantea. De esta manera, Dale *et al.* (2005) consideran que los conceptos y categorías que se elaboran con este tipo de investigación surgen de forma inductiva (de lo particular a lo general) y ya que se parte de un análisis a profundidad de los datos que toma en cuenta el contexto donde se desarrolla el estudio.

Fundamentado con estas características, el análisis de la Consulta Infantil y Juvenil y el Parlamento de las Niñas y los Niños de México como mecanismos de participación infantil requirió de una contextualización con base en el marco normativo y jurídico en el que se plantean, los espacios en donde se desarrollan y la diversidad de sus

participantes. En este sentido, se consideraron a los mecanismos de participación infantil presentados como construcciones sociales que se estudiaron por medio de otras categorías sociales más generales como lo son los paradigmas de participación infantil y de formación ciudadana que, a su vez, se fundamentan en la democracia moderna.

3.2 Método de investigación

Tomando en cuenta el tema de investigación, el enfoque cualitativo planteado y el uso de la técnica documental para la recolección de datos se utilizó el método de Análisis de Contenido. Según Ruíz (2012) este método se centra en la lectura e interpretación de contenido de toda clase de documentos, en especial los escritos. Los objetivos generales del Análisis de Contenido son “(...) identificar los códigos utilizados por el emisor del discurso, su contenido manifiesto, el contexto en el que surge y se desarrolla el mensaje, y descubrir y evidenciar sus contenidos latentes.” (Guix, 2008, p. 27). Asimismo este método puede ser utilizado para

(...) descubrir diferencias entre autores y/o medios de comunicación, verificar el cumplimiento de objetivos, evidenciar técnicas propagandísticas, medir la legibilidad y comprensibilidad de los mensajes, obtener información oculta, o identificar actitudes o intereses de los autores. (Guix, 2008, p. 27).

En el caso de la presente investigación, el análisis de la documentación seleccionada sobre dos de los mecanismos de participación infantil desarrollados en el contexto mexicano se realizó con base en tres categorías o códigos que permitieron evidenciar y profundizar ciertos contenidos, determinar el cumplimiento de propósitos e interpretar los mecanismos desde los objetivos propuestos. En este sentido, Guix (2008) considera que, al igual que otros métodos cualitativos, parte esencial del Análisis de Contenido es la elaboración de categorías que permiten ordenar la información recogida para ser codificada y que, al mismo tiempo, generan nuevas categorías. A este respecto, al inicio del proceso de investigación se determinó como categoría central al concepto de participación infantil y, con base en la recolección de datos, se construyeron nuevas categorías relacionadas a la participación como democracia,

formación ciudadana y diversidad sociocultural. Posteriormente, estas categorías se justificaron y explicaron con la investigación realizada para la elaboración del marco teórico. Los autores revisados para la construcción de dicho apartado también fueron utilizados en la elaboración de una matriz de análisis, la cual consistió en la comparación constante entre los conceptos y la información recolectada de la documentación de los mecanismos que, finalmente permitió inferir sobre los resultados y evidencias del Parlamento de las Niñas y Niños de México y de la Consulta Infantil y Juvenil, así como determinar los paradigmas de formación ciudadana y participación infantil que desarrollan.

3.3 Alcance de la investigación

En cuanto al alcance de la investigación, se considera que es de carácter exploratorio debido a que el tema expuesto ha sido poco estudiado en el país y aún menos con las variables planteadas. En este sentido, la investigación tuvo como propósito principal, conocer el fenómeno con el fin de aportar conocimiento al campo de estudio. Según las características del alcance mencionado, el trabajo se centró en analizar a la Consulta Infantil y Juvenil y al Parlamento de las Niñas y los Niños de México desde las variables de formación ciudadana, participación infantil y diversidad sociocultural, con el fin de conocer los paradigmas que estos desarrollan. Asimismo, esta investigación sirvió para identificar otras áreas de estudio y otras posibles variables sobre las cuales se puede continuar estudiando el tema.

3.4 Técnica de investigación

Se utilizó una investigación documental, definida por Rizo (2015) como una sistematización de la indagación, recolección, análisis e interpretación de información relacionada a una temática específica, que se base en técnicas de recolección de información obtenidas de documentos impresos, electrónicos y audiovisuales. Los datos que utiliza el investigador en este tipo de investigación provienen de fuentes secundarias y se caracterizan por haber sido datos primarios que respondieron a otros

problemas de investigación, por lo que requieren de una búsqueda y selección que permitan su uso para los fines específicos del trabajo.

Las autoras Bazzano y Montera (2015) consideran que la búsqueda y selección de la información inicia desde que se plantea el problema de la investigación, ya que este implica una delimitación de los datos que pueden aportar al trabajo, pero que se continúa con “(...) la elaboración del marco teórico y la identificación de los conceptos centrales,” (Bazzano y Montera, 2015, p. 4). Estos ayudan a la construcción de variables que terminan de enfocar la parte de la realidad que deseamos investigar y permiten elaborar una guía de estudio para la buscar, organizar y analizar la información necesaria para cumplir los objetivos de la investigación. Es importante tener en cuenta que la construcción de datos en la técnica documental es un proceso constante que ocurre desde la recolección de la información hasta el procesamiento y análisis de ésta. Debido a esto, la lectura y escritura forman parte esencial del proceso de creación de conceptos que contribuyan a alcanzar los objetivos del estudio. La lectura permite al investigador identificar los conceptos y comprender el fenómeno que se plantea investigar, así como analizar el tema desde las distintas posturas de otros autores. Mientras que la escritura ayuda al registro y sistematización de la información obtenida por la lectura, a la relación de conceptos entre autores y a la construcción propia de reflexiones y significados que ayudan a enlazar los conceptos encaminados a responder las preguntas de investigación.

La técnica documental se alineó con los objetivos de la investigación debido a que se buscó analizar y comprender los mecanismos de participación infantil (la Consulta Infantil y Juvenil y el Parlamento de las Niñas y los Niños de México) desde los documentos en los que se plantean y los reportes de resultados, así como documentos locales, nacionales e internacionales sobre el marco jurídico de la participación infantil y la formación de la ciudadanía y otros documentos e investigaciones de especialistas en el tema que permitieron determinar la concepción que los mecanismos tienen sobre la participación infantil, la formación ciudadana y la diversidad sociocultural.

3.5 Instrumentos

Dado que la principal fuente de información en la investigación documental proviene de documentos o datos secundarios, la recopilación de información fue esencial para la sistematización y análisis de la información encaminada al cumplimiento de los objetivos. Por ello, el uso de instrumentos que ayudaron a esta tarea fue indispensable. Para esta investigación se propuso el uso de dos instrumentos para la recopilación de información, por una parte, un fichero cuya función fuera recabar fichas con la referencia bibliográfica de todos los documentos consultados. Se contempló que las fichas de trabajo contuvieran, esencialmente, un encabezado con tema y subtema, la referencia bibliográfica y contenido en donde se vertieran "(...) los datos, información, ideas, comentarios, etcétera." (Chong, 2007, p. 195). Así, dependiendo del contenido las fichas podrían ser textuales, de resumen, de comentario personal, mixtas o de referencia cruzada. Las primeras, como su nombre lo dice, son transcripciones textuales de un documento, las segundas, sintetizan ideas de un autor "(...) sin alterar el sentido y esencia del texto original." (Chong, 2007, p. 197). Las de comentario personal se utilizan para recopilar las ideas del investigador sobre algún tema en específico, mientras que las mixtas comparan las ideas del investigador con las de algún otro autor: Finalmente, las fichas de referencia cruzada ayudan a concentrar las mismas ideas que pueden encontrarse en distintos textos para evitar la duplicación de la información.

Asimismo, se planteó utilizar una guía de análisis documental elaborada con base en los conceptos centrales o variables de la investigación para analizar los documentos en los cuales se plantean los mecanismos de participación infantil que interesan al estudio. Los conceptos principales que se consideraron inicialmente en la guía fueron *participación infantil* y *formación ciudadana* debido a que el objetivo central de la investigación fue analizar los paradigmas de participación infantil y de formación ciudadana que promueven la Consulta Infantil y Juvenil y Parlamento de las Niñas y los Niños de México actualmente en México. Sin embargo, para cumplir el objetivo específico de determinar de qué manera la Consulta Infantil y Juvenil y el Parlamento

de las Niñas y los Niños de México atienden la diversidad sociocultural de la población destinataria, se agregó la variable de *diversidad*.

La variable de *formación ciudadana* buscó determinar

1. La manera en que cada mecanismo retoma o recupera los pilares educativos que, según Chávez y Landeros (2021), forman a los y las ciudadanas de manera integral, es decir:
 - A. Los conocimientos de formación ciudadana que se proporcionan o se incluyen en los mecanismos, sobre los derechos humanos, la democracia, discriminación e inclusión.
 - B. Las habilidades que promueven o se ponen en práctica para formar ciudadanía como la organización con otros para lograr un bien común, la participación y los medios que se utilizan para hacerlo y la construcción de propuestas para la resolución de problemas.
 - C. Los valores y actitudes que fomentan o requieren los mecanismos como el respeto por la dignidad propia y ajena, el aprecio por la diversidad y el compromiso con la justicia.
2. El enfoque y método utilizados para formar en valores según Schmelkes (1999) y Latapí y Chávez (2003) con base en la metodología y recursos utilizados por cada uno de los mecanismos.

Mientras que la variable de *participación infantil* se centró en precisar:

1. El nivel de participación infantil según la propuesta de Roger Hart (1993) sobre los ocho peldaños de la participación infantil y la diferenciación entre la *no participación* y la *participación genuina*.
2. El tipo de participación que se desarrolla en cada mecanismo con base en la categorización que hacen Trilla y Novella (2001), tomando como referencia los planteamientos de Hart, para diferenciar entre la *participación simple*, la *participación consultiva*, la *participación proyectiva* y la *metaparticipación*.

Finalmente, a la variable de *diversidad* le interesó especificar:

1. El concepto de participación que se desarrolla en cada uno de los mecanismos según Liebel y Saadi (2012).
2. Los elementos de la diversidad sociocultural que consideran los mecanismos, la edad, el género, la escolaridad, origen étnico y discapacidades y las adaptaciones o modificaciones que se proponen para la atención a la diversidad.

A continuación, se anexa la guía de análisis documental con las preguntas que derivaron de las tres variables:

Tabla N° 1. Guía de análisis documental

Variables	Categoría o Dimensiones	Subcategorías o Indicadores	Preguntas
Formación Ciudadana	Pilares de la formación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos (saber) • Habilidades (saber hacer) • Valores y actitudes (ser y convivir) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nociones e información clave asociada con los derechos humanos se propone que reciban los y las participantes? • ¿Qué nociones e información clave asociada con la democracia se propone que reciban los y las participantes? • ¿Qué habilidades relacionadas con “organizarse con otros” se propone que pongan en práctica o desarrollen los y las participantes? • ¿Qué actitudes y valores relacionados con el respeto por la dignidad propia y ajena, aprecio por la diversidad, compromiso con la justicia se propone que promueva el proyecto en los y las participantes

Tabla N° 1. Guía de análisis documental

	Enfoque para formar en valores	<ul style="list-style-type: none"> • Prescriptivo • Clarificativo • Reflexivo-dialógico • Vivencial • Construcción de una ética a través del servicio al otro 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué enfoque utiliza la propuesta para formar en valores?
	Método utilizado de formación en valores	<ul style="list-style-type: none"> • Indoctrinación • Espontaneísmo • Relativismo • Neutralidad • Prescriptivo-exhortativo • Clarificativo • Reflexivo-dialógico • Vivencial 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué método utiliza la propuesta para formar en valores?
Participación Infantil	Niveles	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulación • Decoración • Simbolismo • Asignado pero informado • Consultados e informados • Proyectos iniciados por los adultos decisiones compartidas con los niños • Iniciados y dirigidos por los niños • Proyectos iniciados por los niños decisiones compartidas con los adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nivel de participación infantil se desarrolla en la propuesta?

Tabla N° 1. Guía de análisis documental

	Tipos	<ul style="list-style-type: none"> • Participación simple. • Participación consultiva. • Participación proyectiva. • Metaparticipación. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de participación infantil se desarrolla en la propuesta? • ¿Con qué nivel de complejidad?
Diversidad Sociocultural	Concepto de participación	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumental / Utilitarista • Basado en derechos 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el concepto de participación que se utiliza en la propuesta?
	Elementos de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Género • Escolaridad • Discapacidad • Origen Étnico 	<p>¿A qué edades está dirigido el proyecto?</p> <p>¿Qué adaptaciones o modificaciones se proponen según la diversidad etaria de la población objetivo?</p> <p>¿Cómo aborda el proyecto la diversidad de género?</p> <p>¿Qué adaptaciones o modificaciones se proponen según la diversidad de género de la población objetivo?</p> <p>¿A qué niveles de escolaridad está dirigido el proyecto? ¿Considera a participantes que no están escolarizados?</p> <p>¿Qué adaptaciones o modificaciones se proponen según la diversidad de escolaridad de la población objetivo?</p> <p>¿De qué manera el proyecto considera la diversidad étnica de sus participantes?</p> <p>¿Qué adaptaciones se proponen con base en la diversidad étnica de la población objetivo?</p> <p>¿De qué manera el proyecto considera a la población con alguna discapacidad?</p> <p>¿Qué adaptaciones o modificaciones se proponen con base en la diversidad de discapacidades de la población objetivo?</p>

Fuente: Elaboración propia

Al realizar el análisis de ambos mecanismos de participación infantil, en primer lugar, se elaboraron fichas textuales y de resumen, estas se separaron según el mecanismo y las variables analizadas: formación ciudadana, participación infantil y diversidad. Estas fichas permitieron recabar la información de los textos consultados, así como distinguir la información relacionada con las variables mencionadas. Una vez elaboradas las fichas de cada mecanismo y variable, se utilizó la guía de análisis documental para responder a las preguntas planteadas con base en la información recabada y así poder proceder al uso de las estrategias de análisis.

3.6. Estrategias de análisis

Como ya se había mencionado anteriormente, el Análisis de Contenido es un método de comparación constante que a través de la codificación de un concepto central permite encontrar y elaborar nuevas categorías. Con base en esto, se planteó que la investigación retomara las tres etapas del análisis de datos de la investigación cualitativa planteadas por Pérez (2020):

1. La reducción o codificación de datos, que consiste en la selección de temas y categorías de análisis que se plantean en una investigación en específico con base en los objetivos y preguntas de investigación.
2. El despliegue de los datos por medio de herramientas visuales como lo son las matrices, diagramas, etc. Con el fin de sistematizar y organizar la información obtenida en el trabajo de campo.
3. Y la extracción de sentido y significado de los datos obtenidos y categorizados.

La primera estrategia se refiere a la categorización y codificación de la información, la codificación consiste en la creación de códigos o etiquetas que “(...) pueden tener un carácter numérico, visual (colores) o usar palabras.” (Vives y Hamui, 2021, p. 100), con el fin de identificar aquella información que se relaciona con la temática y variables establecidas de la investigación. Vives y Hamui (2021) consideran los siguientes tipos de codificación:

- Abierta: utilizada para segmentar los datos obtenidos, establecer el nivel de detalle de revisión y los códigos específicos de cada nivel.
- Axial: utilizada para afinar la categorización abierta y establecer relaciones entre conceptos, categorías y subcategorías.
- Selectiva: utilizada para identificar categorías centrales de otras categorías y “Desarrollar la teoría mediante el hallazgo y análisis de patrones en los datos y las condiciones en que sucede y en las que no.” (Vives y Hamui, 2021, p. 102).

Por otra parte, la categorización sirve para relacionar los códigos a categorías específicas que pueden estar sustentadas en el marco teórico (deductivo), en los datos obtenidos (inductivo), o una mezcla de ambos (deductivo-inductivo). Por lo que las categorías deben ser pertinentes y relevantes con las variables y temática específica de la investigación.

La segunda estrategia se refiere a la elaboración de una matriz de análisis de datos cualitativos. Las matrices sirven para ordenar los datos de manera visual para poder sistematizarlos y analizarlos. Su elaboración consiste en un cruce de filas y columnas que dependen del diseño de las técnicas e instrumentos aplicados, de los objetivos de la investigación y de los datos obtenidos. Por esta misma razón es que se puede elaborar más de una matriz para una investigación y éstas deben ser flexibles para incluir otros datos y categorías o cambiar su estructura.

Finalmente, se consideró a la triangulación como la tercera estrategia que se aplica tanto en la codificación, el despliegue como en la extracción de sentido y significado de los datos, definida como el proceso de contraste o cruce de la información recolectada en una investigación que nace a partir de la necesidad de “(..) garantizar la validez de los diferentes tipos de estudios,” (Okuda y Gómez, 2005, 119). Este proceso es una herramienta que ayuda a los investigadores a conocer y analizar un problema de investigación desde diferentes perspectivas, de manera que permite

corroborar la información, interpretarla y/o ampliarla desde distintas fuentes de información. Okuda y Gómez (2005) categorizan seis tipos de triangulación:

1. Triangulación metodológica: sirve cuando se utilizan distintas técnicas o métodos de recolección de información de forma que la información obtenida con cada instrumento ayuda a complementar o corroborar los datos obtenidos.
2. Triangulación de datos: se utiliza en la investigación cualitativa para comparar y contrastar datos sobre una misma temática que provienen de distintas fuentes.
3. Triangulación de investigadores: utilizada cuando se contrastan investigaciones realizadas por diferentes personas y que, por ende, tiene diversos resultados.
4. Triangulación de teorías: que ayuda al análisis de distintas perspectivas que existen para analizar la misma información.
5. Triangulación ambiental: "(...) definida como el uso de localidades, de sitios u horarios o de momentos diversos" (Okuda y Gómez, 2005, p. 123), que sirve para evaluar cómo es que el contexto influye en los datos obtenidos.
6. Triangulación con multimétodos: que se aplica cuando se utilizan distintas formas de triangulación.

Con base en las estrategias de análisis de datos cualitativos mencionadas, se presenta la matriz de análisis utilizada que considera los mismos conceptos, categorías y subcategorías que la guía de análisis documental pero que incluye una sección para especificar el mecanismo que se analiza, el título del documento del que se extrae la información, así como su autor y año de publicación; y otras tres secciones para realizar un análisis textual con base en las subcategorías identificadas en los textos, la interpretación de dicha información y el referente teórico sobre el cual se interpreta la información.

Tabla Nº 2. Matriz de análisis documental

Mecanismo					
Título					
Autor					
Año					
Variables	Categoría o Dimensiones	Subcategorías o Indicadores	Análisis Textual	Interpretación	Referente Teórico

Fuente: Elaboración propia

De esta manera la matriz de análisis documental sirvió para triangular la información recabada de los textos consultados referentes a las variables elegidas con las teorías y conceptos de los autores consultados para la elaboración del marco teórico con el fin de poder interpretar y determinar los paradigmas de formación ciudadana, y de participación infantil, así como precisar el abordaje de la participación en relación con la diversidad sociocultural de cada uno de los mecanismos analizados en esta investigación.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL

4.1 Presentación de los mecanismos

A esta investigación en específico le interesó la Consulta Infantil y Juvenil y el Parlamento de las Niñas y Niños de México por considerarse mecanismos con un mayor impacto y distribución a nivel nacional debido a las instituciones públicas que los promueven.

El Parlamento de las Niñas y Niños de México nació en la década de los años noventa a partir de la ratificación de la CDN, con el objetivo de que los niños y las niñas fueran partícipes de la vida democrática del país. Inició formalmente en 2003 durante el gobierno del presidente Vicente Fox cuando se estableció que se implementaría de manera anual. Se trata de “(...) un programa de simulación de actividades parlamentarias” (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], s/f, s/p), en el que los niños y niñas pueden enviar sus propuestas relacionadas con las temáticas propuestas en la convocatoria a las Cámaras de Diputados y Senadores para que, con la presencia de los 300 niños y niñas participantes voten a favor o en contra de las propuestas. De esta manera los participantes conocen y experimentan lo que implica ser parte de un proceso de toma de decisiones y consensos políticos. En el año 2009 se interrumpió este ejercicio y, posteriormente tuvo un periodo de aplicación poco constante, se aplicó en 2011 durante el gobierno de Felipe Calderón, mientras que durante el mandato de Enrique Peña Nieto se realizó en los años 2014, 2017 y 2018. Fue hasta el año 2019 con el inicio del gobierno del actual presidente Andrés Manuel López Obrador que se retomó la aplicación anual involucrando a instituciones como el INE, la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Mientras que la Consulta Infantil y Juvenil, organizada por el Instituto Nacional Electoral (INE) (antes Instituto Federal Electoral (IFE)) con apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), comenzó su aplicación en 1997 con el nombre de *Elecciones Infantiles* con el objetivo de “(...) promover la participación cívica

infantil, la cultura democrática y la difusión de los derechos de los niños.” (IFE, 1997, p. 3). Este primer ejercicio fue aplicado a niños y niñas de entre 6 y 12 años alcanzando la participación de casi cuatro millones de sujetos a quienes se les preguntó por medio de una boleta sobre los derechos infantiles que consideraban más importantes. Después de esta primera experiencia se determinó que se aplicarían ejercicios parecidos, pero con distintas temáticas a nivel nacional cada tres años en el marco de otros ejercicios electorales. A continuación, se presentan las temáticas de las Consultas realizadas del año 2000 al 2021:

Tabla Nº 3. Año y temática de las ediciones de la Consulta Infantil Juvenil (2000-2021)

Año	Temática
2000	Los valores y las prácticas democráticas y los problemas públicos.
2003	La participación cívico-política de niñas, niños y jóvenes.
2006	Ambiente escolar y convivencia democrática.
2009	Ambiente escolar y convivencia democrática.
2012	Democracia y vida digna.
2015	Justicia y paz (seguridad confianza y participación).
2018	Perspectiva de género en la vida cotidiana.
2021	El cuidado del planeta, el bienestar y los derechos.

Fuente: Adaptado del Reporte de Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2021, INE, 2021, pp. 17-19 .

Debido a la falta de documentación y dificultad para encontrar reportes de resultados y otros documentos sobre las diferentes ediciones del Parlamento de las Niñas y los Niños en México, el análisis de este mecanismo se hizo con base en convocatorias y lineamientos encontrados en línea, y con la Documentación de Experiencias realizada

por el Museo Legislativo sobre los Parlamentos que también incluye un reporte de resultado en cifras de las ediciones realizadas hasta el año 2011.

Por otra parte, para el análisis de la Consulta Infantil y Juvenil, se encontró que la plataforma electrónica del INE tiene un apartado con toda la documentación de las ediciones realizadas que en su mayoría incluyen el plan operativo y reporte final de resultados, así como las boletas utilizadas en cada edición. Para dar cuenta de la evolución de este mecanismo, se revisó la documentación de las primeras dos ediciones (1997 y 2000) y de las dos últimas al momento de realizar esta investigación (2018 y 2021).

4.2 Paradigmas de formación ciudadana

Para determinar el paradigma de formación ciudadana de cada uno de los mecanismos planteados se tomaron en cuenta y analizaron dos elementos:

- Los pilares de formación ciudadana que se plantean fomentar y desarrollar en el mecanismo, con base en Chávez y Landeros (2021) quienes utilizan el planteamiento de Delors (1996) sobre los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos) para determinar los elementos integrales de la formación de la ciudadanía-
- Y los métodos y enfoques de la educación en valores que se plantean utilizar en el mecanismo, de acuerdo con Schmelkes (1999) y Latapí y Chávez (2003).

La visión del Parlamento de las Niñas y los Niños de México expresada en la propuesta es la de “Fomentar los valores democráticos, cívicos, sociales y culturales en la niñez mexicana, destacando la importancia del diálogo, discusión y consenso como instrumentos para el ejercicio pleno de la ciudadanía.” (Mejía, 2011, p. 107). Se propone que este mecanismo contribuya a la construcción de la ciudadanía y la democracia de los y las participantes, por lo cual se plantea que todas las actividades

y fases del proyecto tengan presentes “(...) valores cívico-democráticos como la participación, la equidad, la libertad de expresión, el diálogo, el respeto, la legalidad, la tolerancia, entre otros,” (Mejía, 2011, p. 108). Debido a que el objetivo principal de este mecanismo participativo es garantizar en los y las participantes “(...) el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos para proponer soluciones en conjunto” (Mejía, 2011, p. 108), se expresa que las actividades propuestas en el Parlamento de las Niñas y los Niños de México se fundamentan en el modelo educativo denominado como comunicación educativa, que pone como centro la participación activa de los educandos.

En este sentido, la propuesta retoma los pilares para formar ciudadanía en distintos grados y formas:

- a) El pilar *aprender a conocer* que se refiere a la información clave que los sujetos deben adquirir relacionada con los derechos humanos se expresa de manera indirecta dentro del planteamiento del mecanismo en el sentido que este se centra en la expresión de valores cívico-democráticos por medio de acciones y actividades. Es posible que, al ser un mecanismo propuesto para un grupo de edad en específico en un grado escolar determinado, se consideren los conocimientos previos de los y las participantes en este sentido, debido a que dentro de las convocatorias se expresa que los y las aspirantes deben escribir o realizar una propuesta acerca de los temas indicados sobre asuntos que les conciernen a niños y niñas. Lo que indica que para ser partícipes en primer lugar deben tener conocimiento sobre sus derechos para poder relacionarlos con los temas sugeridos año con año.
- b) El pilar *aprender a hacer* que se relaciona con el desarrollo de habilidades específicas de un ciudadano o ciudadana como lo es poder organizarse con otros, se menciona de forma muy clara en la propuesta ya que se expresa que el Parlamento es un mecanismo de formación ciudadana centrado en el diálogo, la discusión y el consenso. De manera que se plantea que todas las actividades

incluyan dichas acciones y que su fin sea contribuir al sentido de ciudadanía y democracia entre los y las participantes.

- c) Los pilares *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos* se relacionan con las actitudes y valores que deben desarrollar las ciudadanas y los ciudadanos para poder identificarse como sujetos con derechos y convivir de manera pacífica en una comunidad. Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta del Parlamento caracteriza a los niños y las niñas como sujetos con derechos y capacidades participativas. Sin embargo, por la naturaleza del proceso de selección y de las actividades propuestas se puede inferir que la propuesta considera que los y las participantes deben tener ciertos conocimientos clave para ser legisladores, entre ellos su identificación como sujetos de derechos capaces de participar en el mecanismo planteado. En este sentido, el proyecto ni la convocatoria del mecanismo mencionan el pilar de *aprender a ser* como parte del paradigma de formación ciudadana que se plantea desarrollar. Por otra parte, es posible identificar el pilar de *aprender a vivir juntos* en las atribuciones propuestas para los y las participantes en las cuales se plantea que estos formen parte de distintas comisiones junto con otros legisladores infantiles con el fin de “Expresar sus opiniones, ideas e inquietudes para debatir y llegar a acuerdos, posibles soluciones y recomendaciones que se integrarán a la declaratoria.” (INE, 2019, p. 8). Elementos que impulsan directamente la convivencia pacífica.

En cuanto a los métodos y enfoques para formar en valores utilizados por el Parlamento de las Niñas y los Niños de México, de acuerdo con Schmelkes (1999) es posible ubicar los planteamientos del mecanismo dentro de dos enfoques:

1. El enfoque *reflexivo-dialógico* que se centra en la reflexión individual y colectiva sobre situaciones hipotéticas o de la vida cotidiana con el fin de que los sujetos determinen, de manera personal, los valores con los cuales se identifican.
2. Y el enfoque *vivencial* considerado como complementario al *reflexivo-dialógico* ya que en este los sujetos ponen en práctica los valores identificados en situaciones próximas a su realidad.

El primer enfoque se ubica con base en las etapas del mecanismo, se plantea una reflexión individual en la elaboración de un discurso o propuesta acerca de asuntos que les conciernen a los niños y a las niñas como parte del proceso de selección de los y las participantes; y una reflexión colectiva en el trabajo en comisiones de legisladores infantiles para poder llegar a conclusiones sobre los temas preestablecidos. Mientras que el enfoque *vivencial* únicamente se menciona dentro de la convocatoria del Parlamento de los Niños y las Niñas 2020 en la cual se plantea que en la actividad final los y las legisladoras busquen “Promover en la escuela o en otros espacios, con compañeros y compañeras, así como con otras y otros legisladores infantiles, actividades que respondan a los compromisos adquiridos durante el Parlamento”(INE, 2019, p. 14), es decir, la puesta en práctica de las reflexiones hechas en el mecanismo de participación.

Desde los planteamientos de Latapí y Chávez (2003) estos dos enfoques o métodos se encuentran dentro del segundo grupo de metodologías para formar en valores que se sustentan en la Pedagogía de valores y tienen mayor profundidad metodológica en comparación del primer grupo en el cual los métodos tienen fundamento en preconcepciones de los sujetos que los elaboran y aplican. El método *reflexivo-dialógico* considera el estadio de desarrollo y los intereses y necesidades propias de cada sujeto para poder adaptar las estrategias de formación en valores. Dentro del Parlamento esto se expresa tanto en las convocatorias que siempre han estado dirigidas al grupo de edad entre 10 y 12 años o al quinto grado de primaria, como en el diseño de sus actividades donde se menciona que estas “(...) se concibieron a partir de las edades de las y los legisladores infantiles, desarrollo cognitivo, grado escolar y conocimientos” (Mejía, 2011, p. 110).

Mientras que el método *vivencial* que, según Latapí y Chávez (2003), se centra en la aplicación de valores en situaciones reales y cercanas a los sujetos, no se encuentra en el planteamiento de la metodología del Parlamento de los Niños y las Niñas de México ya que se expresa que el ejercicio se desarrolla en condiciones y lineamientos

específicos de simulación del poder legislativo que son seleccionados y adaptados por las autoridades designadas, lo cual no permite que los y las participantes se formen en valores desde su propia realidad o desde sus propias experiencias. Por lo cual, finalmente únicamente se considera que el proyecto de dicho mecanismo tiene un enfoque y método *reflexivo-dialógico* de formación en valores.

La Consulta Infantil y Juvenil se ha presentado desde su primera edición en 1997 como una “(...) herramienta para impulsar la familiarización de las prácticas de la democracia entre las personas más jóvenes de nuestro país” (INE, 2019, p. 7). Su objetivo es que niños, niñas y adolescentes logren identificarse como sujetos de derechos con el fin de que “(...) reconozcan que ejercerlos ayuda a transformar la realidad en la que viven, y que para ello es indispensable que se informen y participen.” (INE, 2019, p. 7). Por lo cual, desde los planteamientos del mecanismo, es clara la relación que éste tiene con el proceso de formación ciudadana. A este respecto y tomando como base los planteamientos de Chávez y Landeros (2021), los pilares de la formación ciudadana se presentan en la propuesta de las siguientes maneras:

a) *Aprender a conocer*. de las cuatro ediciones revisadas de la CIJ es claro y constante el uso de este mecanismo para la difusión de información relacionada con los derechos humanos y con los derechos de los niños y las niñas. Sin embargo, es posible identificar de manera más clara el uso de este pilar en las primeras dos ediciones que en las últimas dos. La primera Consulta realizada en 1997 que llevó como nombre *Elecciones Infantiles: La democracia y los derechos de los niños* y se centró en “Difundir el conocimiento de los derechos fundamentales de los niños y niñas.” (IFE, 1997, p. 4). La segunda Consulta realizada en el año 2000 con temática de valores, prácticas de la democracia y problemas públicos que les atañen a los niños y a las niñas tuvo como parte de sus objetivos:

Favorecer en las niñas, niños y adolescentes el aprendizaje de los derechos y obligaciones cívicas a fin de que, en su momento, participen como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable, libre, consciente e informada, reforzando en ellos el ejercicio de los valores democráticos. (IFE, 2000, p. 3)

Mientras que, según la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica (2018) y el INE (2022), las CIJ de los años 2018 y 2021 enfocan su propósito en producir espacios de reflexión y participación para que los niños y las niñas ejerzan su derecho de expresión y que esto impacte en las acciones y decisiones tomadas por el Estado.

Parte fundamental de los objetivos de las primeras dos ediciones es que las y los participantes conozcan la información clave sobre los derechos de los niños y las niñas, a comparación de las últimas dos ediciones cuyo propósito se relaciona en mayor medida con la puesta en práctica de dichos derechos, lo cual se vincula directamente con el pilar de *aprender a hacer*. La evolución de este pilar se expresa en el reporte de resultados de la CIJ 2021 en el cual se expresa que:

Con cada edición, incorporando las experiencias adquiridas, se proponen formas novedosas de interactuar con la población infantil y juvenil, siempre procurando estimular su interés y aptitudes para valorar positivamente la democracia y los mecanismos democráticos de acción como integrantes de la comunidad, con lo que se fortalece una cultura cívica de participación. (INE, 2022, p. 16)

b) *Aprender a hacer*: como se mencionó en el punto anterior, a través de los años los objetivos de las CIJ han evolucionado del conocer al hacer en el sentido que las primeras dos ediciones se concentraron en que la población conociera y se informara sobre los derechos humanos y de los niños y las niñas, en tanto las últimas dos ediciones han planteado que este mecanismo sirva para ejercer el derecho a la expresión. Esto se expresa en el reporte de resultados de la CIJ del año 2000 donde se afirma que:

La asimilación de la cultura política democrática y el aprecio a los principios y valores que la sustentan, son producto de un proceso de aprendizaje que no sólo exige su conocimiento, sino también su práctica. Es por ello que para su enseñanza, no basta con una mera labor de difusión sino que se requiere de un trabajo sistemático en la familia, la escuela y la comunidad, así como el compromiso por parte de toda la

sociedad para propiciar el arraigo de las prácticas democráticas en todas las personas desde las edades más tempranas. (IFE, 2000, p. 2)

Según Chávez y Landeros (2021), el pilar de *aprender a hacer* incluye todas las habilidades específicas que debe desarrollar un ciudadano y ciudadana, principalmente la capacidad de organizarse con otros para lograr una meta en común. En el caso de la CIJ, en todas las ediciones revisadas se toma a la participación como una de las habilidades específicas centrales por desarrollar y se expresa en los objetivos de cada edición. En la edición 1997 se expresa como “Generar un espacio de participación que permita conocer la percepción y opiniones de los niños y de las niñas sobre los temas que les atañen directamente.” (IFE, 1997, p. 5). En la edición 2000 como “Generar procesos de participación y seguimiento de las propuestas recogidas a través de la Consulta.” (IFE, 2000, p. 3). Y en las ediciones 2018 y 2021 como “Generar un espacio de participación y reflexión” (INE, 2022, pp. 18-19). Cabe destacar que, debido al formato de participación del mecanismo, la participación y acciones que se realizan los y las participantes son de manera individual por lo cual deja fuera la habilidad de organizarse con otros para lograr una meta en común.

c) *Aprender a ser y aprender a vivir juntos*: relacionado con el pilar *aprender a ser*, las diferentes ediciones de la CIJ abordan de distinta manera el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. La edición 1997 reconoce que estos grupos tienen derechos que la sociedad debe conocer, pero no busca que estos se caractericen como sujetos de derechos; mientras que la edición 2000 tiene como parte de sus objetivos principales “Fomentar en las niñas, niños y adolescentes su reconocimiento como sujetos de derechos” (IFE, 2000, p. 3). De la misma forma, en las ediciones 2018 y 2021 únicamente se considera y caracteriza como sujetos de derechos a los y las participantes en la planeación del mecanismo, pero no se expresa el propósito de promover su propio reconocimiento dentro del ejercicio. En relación con el pilar *aprender a vivir juntos*, como se mencionó anteriormente la metodología de la CIJ, se ha enfocado en promover ejercicios individuales por medio de boletas que se aplican a cada uno de los y las

participantes sin que necesariamente exista una interacción entre los mismos. No obstante, todas las ediciones revisadas plantean promover la reflexión sobre temáticas que se relacionan con los valores que según Chávez y Landeros (2021) se deben desarrollar en este pilar. Destacan las últimas dos Consultas de 2018 y 2021 que tuvieron como temáticas condiciones de igualdad de género en la convivencia cotidiana y el cuidado del planeta, el bienestar y los derechos humanos, respectivamente.

Por otra parte, al analizar los enfoques utilizados para formar en valores mencionados por Schmelkes (1999) y compararlos con la metodología y recursos propuestos para la Consulta Infantil y Juvenil fue posible identificar dos enfoques que relacionan con lo planteado en las diferentes ediciones del mecanismo:

1. *Enfoque clarificativo*: este enfoque se centra en la distinción de los sujetos entre lo que consideran correcto o incorrecto; lo que les gusta o no en relación con diferentes valores, en este sentido en todas las ediciones revisadas de la CIJ se ha hecho uso de boletas físicas o virtuales cuyo principal objetivo es conocer las opiniones de las y los participantes sobre distintas temáticas. En la Consulta 1997 los y las participantes reflexionaron sobre los derechos de los niños y niñas que consideraron más importantes; y en la Consulta 2000 sobre los valores y prácticas democráticas. Se engloba a estas ediciones en este enfoque debido a que en las boletas únicamente se incluyen preguntas cerradas que permiten conocer si están de acuerdo o no con ciertos temas o valores específicos sin necesariamente relacionarlos con su propia realidad.
2. *Enfoque reflexivo-dialógico*: por otra parte, este enfoque que se desarrolla mediante la reflexión individual y colectiva sobre situaciones hipotéticas o de la vida cotidiana, se puede identificar de manera inicial en la edición 2000 ya que se incluyó una sección de preguntas cerradas para indagar sobre los “(...) modos como viven, perciben y enfrentan su entorno” (IFE, 2000, p. 4); y de manera más clara en las ediciones 2018 y 2021 debido a que las boletas contienen preguntas cerradas y abiertas que buscan de la opinión y/o reflexión de los y las participantes

sobre los temas establecidos en relación con sus experiencias. Asimismo, en ambas ediciones se incluyen preguntas abiertas para que reflexionen y propongan soluciones sobre los mismos temas. El único elemento de este enfoque que no se puede identificar en ninguna de las ediciones es la reflexión colectiva dentro del mecanismo sobre dichas situaciones, solamente es posible encontrar el uso de herramientas de difusión posteriores a la aplicación del mecanismo para informar a la población participante y no participante sobre los resultados de la Consulta que podrían llevar a la reflexión en otros contextos.

De acuerdo con Latapí y Chávez (2003), tanto el enfoque *clarificativo* como el *reflexivo-dialógico* se encuentran en el grupo de metodologías para formar en valores que tienen fundamentos pedagógicos y profundidad metodológica. El método *clarificativo* consiste en que los sujetos reflexionen y seleccionen los valores con los cuales se identifican, intercambien opiniones con otros y, de esta manera, puedan reafirmar su selección. Al comparar este método con la metodología de la CIJ es posible identificar que la Consulta únicamente considera la primera parte del método sin llegar a intercambiar sus opiniones con otras personas. En contraste, el método *reflexivo-dialógico* que consiste en poner en práctica las distintas habilidades de los sujetos dependiendo de su estado de desarrollo, se puede identificar en cierto grado en los planteamientos de la CIJ, al considerar que en todas las ediciones revisadas se expresa que la principal herramienta de participación que son las boletas, son adaptadas según el grupo de edad al cual se aplican. El reporte de resultados de la Consulta 1997 que fue aplicada a un rango de edad de 6 a 12 años señala que “Acceder a mayor rango de edades hubiera implicado esfuerzos de diseño y difusión para distintos tipos de público” (IFE, 1997, p. 5), por lo cual únicamente se eligió dicho rango. Mientras que las Consultas 2000, 2018 y 2021 que se aplicaron tres o más rangos de edad por medio de diferentes boletas, incluyeron en su reporte de resultados y/o plan operativo una justificación en la cual se expresa que las habilidades cognitivas específicas de cada grupo de edad son determinantes en las modificaciones y adaptaciones realizadas a las preguntas de cada boleta.

Al contrastar los aportes de Schmelkes (1999) y Latapí y Chávez (2003) sobre los enfoque y método de formación en valores se concluyó que la Consulta Infantil y Juvenil no encaja completamente en uno solo por variaciones en su metodología dependiendo de la edición. Sin embargo se puede afirmar que en las dos Consultas más recientes consideradas por este trabajo (2018 y 2021) el enfoque y metodología de formación en valores se inclina más hacia lo *reflexivo-dialógico* al adaptarse a diferentes grupos de edad y buscar que los y las participantes reflexionen sobre elementos de su vida cotidiana.

4.3 Paradigmas de participación infantil

La propuesta del Parlamento de las Niñas y los Niños de México retoma el planteamiento de Hart (1997) sobre los niveles de participación infantil en el cual el autor reflexiona sobre la participación infantil en proyectos dividiéndola en ocho escalones, tres denominados como *no participación* y cinco denominados *participación genuina*. El proyecto propone que “(...) la participación de los legisladores infantiles realmente fuera significativa, genuina” (Mejía, 2011, p. 109). Es decir, que busca que las acciones, actividades y propósitos dentro del mecanismo a desarrollar se encuentren dentro de las características de alguno o algunos de los siguientes cinco niveles:

1. Asignado pero informado
2. Consultados e informados
3. Proyectos iniciados por los adultos decisiones compartidas con los niños
4. Iniciados y dirigidos por los niños
5. Proyectos iniciados por los niños decisiones compartidas con los adultos

Para determinar si este mecanismo determina un nivel específico, es necesario contrastar las características de dichos niveles con las características específicas del mecanismo.

En el primer nivel *asignado pero informado*, los niños y las niñas son partícipes porque comprenden las intenciones del proyecto, conocen su papel dentro de éste y tienen un papel significativo en su realización. En cuanto a *comprender las intenciones del proyecto*, el proceso establece dos etapas de selección de las y los 300 legisladores infantiles, que incluye una exposición de tres a cinco minutos de los y las aspirantes en el salón de clases del quinto año de primaria y frente a su escuela sobre “(...) un tema de acuerdo con lo estipulado en la base cuarta, relacionándolo con alguno de los derechos de la niñez” (Mejía, 2011, pp. 107-108). Así como una posterior exposición oral en la Junta Distrital Ejecutiva con el fin de determinar a un representante por distrito.

Lo que quiere decir que los y las participantes deben tener conocimiento de los propósitos del Parlamento y de las temáticas a tratar y discutir debido a que es un requisito elaborar y exponer sus propuestas de acuerdo con los temas específicos definidos en las bases del proyecto.

Para la característica de *conocer su papel dentro del proyecto*, en el último punto de la sección de *Difusión de la Convocatoria y Lineamientos*, la propuesta menciona que “Las maestras, maestros, instructoras e instructores comunitarios deben dar a conocer el contenido de la Convocatoria a sus alumnos, aclararles sus dudas y sensibilizarlos sobre la importancia de participar y el significado de ser representante,” (SEP, 2016, p. 13). Con base en esto la Convocatoria incluye dentro de los primeros puntos de sus bases las atribuciones de los legisladores y legisladoras infantiles, así como una sección de las actividades en las que podrán intervenir que cambian año con año.

Por último, para la característica de *tener un papel significativo en su realización*, se debe tomar en cuenta que la participación significativa implica “(...) el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares activos de derechos, ciudadanos y actores del desarrollo territorial; así como su actuación en la toma de decisiones, con injerencia real, en todos los ámbitos en los que se desenvuelven” (Unicef, 2018, pp. 8-9). La propuesta “(...) señala en sus consideraciones que las niñas y los niños son

actores sociales plenos de derechos” (Mejía, 2011, p. 105), así como titulares de dichos derechos. Sin embargo, no se menciona la cualidad de ciudadanos y ciudadanas, únicamente se estipula que parte del objetivo principal del Parlamento es contribuir a la construcción de la ciudadanía y de democracia de los y las participantes. Lo cual deja inconclusa la manera en que se plantea que estos tengan un papel significativo.

En cuanto a la *actuación en la toma de decisiones con injerencia real en todos los ámbitos que se desenvuelven*, en primer lugar la propuesta considera a los niños a las niñas sujetos con capacidad de “(...) opinar y decidir sobre su destino, e influir en los programas y políticas públicas del Estado” (Mejía, 2011, p. 105), no obstante, su misión se centra en la reflexión y “(...) el desarrollo de la creatividad propositiva de las niñas y los niños representantes de todas las entidades federativas, enfocada en los asuntos de su comunidad y de su país” (Mejía, 2011, p. 107), lo que no necesariamente involucra intervención por parte de los y las participantes en los asuntos discutidos dentro del Parlamento. Relacionado con este punto, Pastrana (2011) expone que en el análisis sobre las iniciativas de ley referentes a la niñez presentadas entre el 2003 y el 2009 por el Poder Legislativo Federal de 58 iniciativas elaboradas a partir del Parlamento de las Niñas y los Niños de México, únicamente fueron aprobadas y publicadas tres modificaciones.

En la misma línea, si comparamos al proyecto con el segundo nivel de participación genuina de Hart (1997) *consultados e informados*, encontramos que el Parlamento es un proyecto que está diseñado y dirigido por adultos pues es organizado principalmente por el Instituto Nacional Electoral (INE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las Cámaras de Diputados y Senadores. No obstante, no se menciona que los niños y las niñas sean consultados para su elaboración o planeación. Únicamente en el proyecto del Parlamento 2020 hace referencia a que los temas elegidos para ser discutidos “(...) son resultado de las consultas nacionales realizadas

a niñas, niños y adolescentes a través de la Consulta Infantil y Juvenil del INE 2018 y las realizadas por la Secretaría Ejecutiva del SIPINNA” (INE, 2019, p. 8)

El proyecto del Parlamento de las Niñas y los Niños de México se aleja de las características del tercer nivel, *proyectos iniciados por los adultos decisiones compartidas con los niños*, debido a que es un mecanismo de participación planteado para un grupo de edad en específico (entre 10 y 12 años de edad) y no involucra a adultos en la toma compartida de decisiones ya que los adultos involucrados tienen “(...) papel como motivadores, asesores, moderadores, personal de apoyo” (Mejía, 2011, p. 111). Mismas razones por las cuales el proyecto se aleja de las características de los últimos dos niveles: *iniciados y dirigidos por los niños* y *proyectos iniciados por los niños decisiones compartidas con los adultos*.

Por lo cual, desde los planteamientos de Hart (1997), el proyecto Parlamento de las Niñas y los Niños de México se encuentra más cercano al primer nivel de la participación infantil genuina denominado como *asignado pero informado*.

Conocer el nivel de participación desde la escalera de la participación es clave para caracterizar el tipo de participación que se plantea en este mecanismo desde los planteamientos de Trilla y Novella (2001), quienes utilizan los niveles mencionados por Hart (1997) como referencia para denominar 4 tipos de participación que tienen diferentes espectros de complejidad:

1. Participación Simple
2. Participación Consultiva
3. Participación Proyectiva
4. Metaparticipación

En la *participación simple*, los sujetos participantes no tienen participación en la preparación u organización del contenido o actividades a desarrollar lo cual está en línea con lo que se plantea en el Parlamento de las Niñas y los Niños de México. No

obstante, el espectro complejidad va desde una participación en la que sólo se requiere de la presencia del sujeto participante hasta la realización de actividades que no requieran mayor reflexión; por lo cual la misión del mecanismo de propiciar reflexión creatividad propositiva no concuerda con este primer tipo.

El segundo tipo denominado como *participación consultiva* se caracteriza por requerir de la presencia de los sujetos participantes, de su expresión y ejecución de acciones sobre asuntos que les conciernan dentro de actividades organizadas y planteadas por otras personas, elementos que se proponen dentro del proyecto del Parlamento al proponer un “(...) proceso activo donde las actividades les permitieran, a las niñas y los niños, alcanzar ciertos niveles de comprensión y reflexión sobre sus problemas, situaciones, realidades y la manera de resolverlos.” (Mejía, 2011, p. 109). En este nivel el espectro de complejidad de participación está ligado al grado de acción de los y las participantes con base en su expresión que puede ir desde que el mecanismo les permita expresar su opinión sin ningún compromiso por tomarla en cuenta o actuar sobre ella, hasta la elección propia de los sujetos por participar en los asuntos que les conciernen. Con base en este planteamiento, el proyecto del Parlamento se articula con este tipo de participación en el espectro de menor complejidad debido a que, como se mencionó anteriormente, el proyecto plantea que los resultados del ejercicio tengan efecto en la reflexión propia de los y las participantes.

En cuanto a los dos últimos tipos, el proyecto del Parlamento no cumple con las características principales. Para la *participación productiva* se plantea que los y las participantes sean aquellos que organicen los mecanismos de participación, y su espectro de complejidad va de acuerdo con el grado de implicación que éstos tengan en las etapas de planeación, gestión, aplicación y evaluación. Mientras que la *metaparticipación* es un modelo de participación que únicamente surge cuando los sujetos tienen consciencia de sus derechos y deciden generar o exigir mecanismos que les permitan ejercerlos.

Con base en los dos autores revisados, el Parlamento de las Niñas y los Niños de México se plantea con características cercanas al primer nivel de cinco de participación genuina denominado por Hart (1997) como *asignado pero informado*; y con el segundo tipo de participación nombrado por Trilla y Novella (2001) como *participación consultiva* en el espectro de menor complejidad participativa.

La Consulta Infantil y Juvenil tiene fundamento normativo como mecanismo de participación en:

el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se señala que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en ella y en los tratados internacionales de los cuales el Estado mexicano sea parte, así como en la Convención de los Derechos de los Niños, en la que se establece que los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos ahí reconocidos.(Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, 2018, p. 8)

Con base en este fundamento jurídico este ejercicio debe garantizar “(...) el derecho de expresión y participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes.” (Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, 2018, p. 8). Lo cual se relaciona directamente con los cinco niveles de *participación genuina* propuestos por Hart (1993) enlistados anteriormente. Para determinar el nivel específico en el cual se desarrolla la propuesta de la CIJ, se analizaron y contrastaron las características de cada nivel con las cualidades propias de la Consulta en las diferentes ediciones revisadas.

En relación con el primer nivel, *asignado pero informado*, la CIJ no sólo pone como centro del ejercicio a niños, niñas y adolescentes, también requiere y fomenta que los y las participantes conozcan las intenciones del proyecto y ejercicio del cual forman parte. Para lograr este objetivo, los planes operativos de las diferentes ediciones de la Consulta incluyen estrategias de comunicación y difusión del ejercicio como *spots* de

televisión y pancartas publicitarias adaptadas a las edades a las que se dirigen; consideran y buscan la participación de guías voluntarios que ayuden a la difusión y entendimiento del mecanismo al momento de aplicarse; y adjuntan algún tipo de herramienta o texto con la boleta de participación para que los y las participantes pueden conocer el propósito principal del mecanismo. Como ejemplos de este último punto se presentan la edición 1997 que adjuntó una historieta elaborada por el Instituto Federal Electoral (IFE) “(...) que permitiera a niños y niñas informarse de manera divertida sobre este ejercicio” (INE, 2018, sección de Jornada, párrafo 3). Así como la edición 2021 que incluyó una introducción en cada boleta explicando el objetivo del ejercicio adaptando el lenguaje y complejidad dependiendo del grupo etario al cual se dirigía.

Con respecto al segundo nivel, *consultados e informados*, la CIJ es un proyecto diseñado y dirigido por adultos de diferentes instituciones que participan en convenio con el Instituto Nacional Electoral. A pesar de que las instituciones varían edición con edición, se expresa que su función como parte del Comité Técnico de Acompañamiento es “(...) contribuir a la organización del ejercicio participativo desde una perspectiva amplia, aportando una opinión experta en materia de derechos de la niñez, igualdad de género y políticas públicas para las infancias y las adolescencias” (INE, 2022, p. 22). No obstante, en mitad de las ediciones revisadas se destacan las distintas formas y niveles de participación que niños y niñas tuvieron en el proceso de elaboración del ejercicio. Para la edición 1997 el Instituto Federal Electoral realizó tres grupos de enfoque en los cuales “(...) se preguntó a las niñas y a los niños asistentes qué opinaban sobre la redacción de los derechos, el formato y diseño de materiales, y se hicieron los cambios que fueron necesarios para responder a sus comentarios.” (IFE, 1997, p. 5). Para la Consulta realizada en 2021 se expresa que:

A partir de la experiencia acumulada por el INE, y retomando los enfoques más recientes en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, una de las características primordiales de la CIJ 2021, desde su planeación, fue contar en todo momento con la opinión de la población a la que se dirigió: personas entre 3 y 17 años,

quienes identificaron los temas de su interés y colaboraron en un proceso de construcción conjunta (*coconstucción*) de los contenidos de las boletas. (INE, 2022, p. 23).

De manera que se puede afirmar que la Consulta, como mecanismo de participación, ha evolucionado a lo largo de sus ediciones a través de las formas y niveles de involucramiento que tienen niños, niñas y adolescentes en su planeación y elaboración.

Sin embargo, la CIJ comienza a alejarse de las características del tercer nivel de participación genuina denominado por Hart (1993) como *proyectos iniciados por los adultos decisiones compartidas con los niños* pues, a pesar de que es un proyecto planeado por adultos en el cual niños, niñas y adolescentes cada vez tienen mayor involucramiento en su planeación y elaboración, este nivel requiere que la participación ocurra en todas las etapas del mecanismo, es decir, planeación, desarrollo y evaluación. Así como que la toma de decisiones se realice en conjunto con adultos con el fin de que la participación no distinga edades y todos tengan la oportunidad de ser escuchados.

Por último, los niveles cuatro y cinco, *iniciados y dirigidos por los niños e iniciados por los niños decisiones compartidas con los adultos*, se caracterizan por la iniciativa infantil y juvenil por crear y dirigir espacios de participación, elemento que no se encuentra en la CIJ debido a que, como se mencionó anteriormente, es un ejercicio organizado por instituciones comprendidas y dirigidas por adultos.

Por lo cual se concluyó que, desde los planteamientos de Hart (1993), la mayor parte de las ediciones de la Consulta Infantil y Juvenil se encuentran en los niveles de *participación genuina*, específicamente en el denominado como *consultados e informados*.

En cuanto al tipo de participación que se desarrolla en la CIJ según Trilla y Novella (2001), el nivel de participación *consultados e informados* indica que este mecanismo

tiene características que van más allá de un tipo de *participación simple* en el cual los sujetos únicamente responden a estímulos que no requieren de mayor reflexión. Dicho esto, la Consulta tampoco cumple con los elementos de los tipos de participación *proyectiva* o de la *metaparticipación* debido a que estos se refieren a mecanismos que son elaborados o planificados en cierto nivel o en su totalidad por los mismos participantes.

Por el nivel y características específicas como que los sujetos participantes se encuentran presentes en el ejercicio y que se expresan a partir de un marco establecido por otras personas, se puede afirmar que la CIJ propone un tipo de *participación consultiva*. Este tipo de participación se desarrolla en diferentes espectros de complejidad dependiendo de la edición que se revise, las primeras dos ediciones (1997 y 2000) solicitaron las opiniones de los y las participantes pero tuvieron como objetivos principales fomentar y favorecer aprendizajes, es decir que las opiniones sirvieron como guía para fomentar y favorecer aprendizajes lo cual se relaciona con lo que Trilla y Novella (2001) denominan como la forma más elemental de expresión que consiste en “(...) solicitar la opinión de los destinatarios o usuarios, sin que exista ningún compromiso serio de acatarla” (Trilla y Novella, 2001, p. 147). Mientras que las ediciones 2018 y 2021 que también solicitaron las opiniones de sus participantes, incluyeron como parte de sus objetivos que sus “(...) resultados sirvan como insumo para detonar acciones impulsadas por el Estado mexicano, la sociedad civil y otras instituciones” (INE, 2022, pp. 18-19), lo cual se relaciona con un espectro de complejidad media de expresión en el cual las opiniones recibidas son decisivas en asuntos que conciernen a los y las participantes. Por lo cual se concluyó que, desde los planteamientos de Trilla y Novella (2001), la Consulta Infantil y Juvenil desarrolla un tipo de *participación consultiva* que varía en sus grados de complejidad dependiendo de la edición pero que van de lo básico a lo medianamente complejo.

4.4 La diversidad sociocultural en la participación

Desde los planteamientos de Liebel y Saadi (2012), para determinar la manera en que los mecanismos retoman la diversidad es necesario, en primer lugar, comprender el concepto de participación que se desarrolla en la propuesta que puede ser *instrumental/utilitarista* (participación como medio) o *basada en derechos* (participación como objetivo). Es decir, determinar si la participación se relaciona o no con el derecho a la participación con fundamento democrático que ayuda a la emancipación y transformación de los sujetos y, en segundo lugar, precisar en qué medida el proyecto considera y se modifica dependiendo de la diversidad sociocultural de la población a la cual está dirigido. Todo esto tomando en cuenta los elementos de la diversidad que influyen en la capacidad participativa de los sujetos como lo son la edad, el género, la escolaridad, las discapacidades y la etnia a la cual pertenecen.

Al analizar la propuesta del Parlamento de las Niñas y los Niños de México para determinar si la participación es utilizada como un medio o como objetivo se tomaron en cuenta la misión y visión del mecanismo las cuales son:

Misión: Propiciar la reflexión y el desarrollo de la creatividad propositiva de las niñas y los niños representantes de todas las entidades federativas, enfocada en los asuntos de su comunidad y de su país, para proyectar a través de sus propuestas el interés superior de la infancia en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Visión: Fomentar los valores democráticos, cívicos, sociales y culturales en la niñez mexicana, destacando la importancia del diálogo, discusión y consenso como instrumentos para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

(Mejía, 2011, p. 107)

En otras palabras, lo que se espera de la aplicación de este mecanismo es que los niños y las niñas desarrollen habilidades específicas como la reflexión y la creatividad que ayuden a proyectar el interés superior de la infancia y, en consecuencia, apoyen a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Asimismo, este mecanismo se plantea como una vía para proveer a los y las participantes de instrumentos que ayuden a ejercer su ciudadanía. Según Liebel y Saadi (2012), el uso *instrumental* o

utilitarista de la participación se presenta cuando los objetivos, elaborados por personas distintas a las que participan, están dirigidos al uso del mecanismo como un medio para lograr que los y las participantes se identifiquen con alguna problemática o mejoren su rendimiento de manera individual. En este caso, la misión y visión están elaborados por las instituciones organizadoras del mecanismo y se centran en hacer uso de la participación para contribuir a otros elementos distintos a la participación. Para que el mecanismo comprenda a la participación como un derecho debe basarse en la premisa de que la participación “(...) es del interés de toda persona y toda persona es en principio capaz de hacer uso de este derecho.” (Liebel y Saadi, 2012, p. 126). Lo cual no está explícitamente expresado en la misión o visión del Parlamento ya que sus planteamientos únicamente se centran en “mejorar” o trabajar determinados aspectos participativos en los niños y las niñas que sean parte del mecanismo, lo cual permite asociar a este mecanismo con la concepción *instrumental* o *utilitarista* de la participación.

Por otra parte, al analizar la manera en que la propuesta retoma los elementos de la diversidad para conocer en qué medida el Parlamento de las Niñas y los Niños de México considera y se modifica dependiendo de la diversidad sociocultural de la población a cual se dirige, se encontró que los principales elementos de la diversidad mencionados son la edad y la escolaridad, ya que el Parlamento está dirigido a un grupo etario en específico, niños y las niñas de la República Mexicana que cursan el quinto año de primaria o que tienen entre 10 y 12 años. Con base en esto, la propuesta establece que las actividades se determinan con base en “(...) las edades de las y los legisladores infantiles, desarrollo cognitivo, grado escolar y conocimientos” (Mejía, 2011, p. 110). Lo cual indica que existen adaptaciones con base en las características del grupo al cual se dirige el mecanismo, al mismo tiempo que éste limita la posibilidad de participación a otras edades y a otros sujetos que no estén inscritos en el sistema educativo. Relacionado con esto, la investigación de Pastrana (2011) menciona que, con base en los resultados analizados de los Parlamentos Infantiles realizados desde 2003 hasta 2009, se puede observar que las propuestas que surgen en el mecanismo

año con año tienden a ser semejantes debido a que los y las participantes se encuentran en la misma etapa de desarrollo, entre otros factores como la falta de resolución de las problemáticas en Parlamentos anteriores.

En contraste, no hay mención alguna en los documentos revisados sobre el abordaje o posición del mecanismo sobre la diversidad de género. Sin embargo, un elemento que destaca es que, desde su establecimiento en el año 2002, este mecanismo ha tenido el nombre de Parlamento de las Niñas y los Niños de México. La mención de niñas y niños en el nombre forma parte del lenguaje inclusivo que ha sido difundido por parte del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes con el objetivo de "(...) visibilizar a ciertos grupos en situación de vulnerabilidad a través del uso de un lenguaje incluyente o que evite la reproducción de estereotipos o estigmas generados culturalmente entre la población." (SIPINNA, 2017, párrafo 2).

Referente a la diversidad relacionada con la discapacidad y la etnia, se puede observar una inconsistencia en las convocatorias de los años 2017 y 2020. En la convocatoria del año 2017 se expresa que para la selección de los legisladores y las legisladoras infantiles "Debe evitarse elegir por preferencias o características que enaltezcan la vestimenta, el tono de la piel, o minimicen una discapacidad, el peso o la talla." (SEP, 2016, p. 6). Así como también se establece que durante todas las etapas del mecanismo "Las y los alumnos que así lo deseen podrán expresarse en lengua indígena y las y los estudiantes con discapacidad auditiva podrán emplear la lengua de señas." (SEP, 2016, p. 18), siempre y cuando se cuente con un intérprete inmediato que cumpla con ciertos requerimientos. Estos dos elementos no son mencionados en la convocatoria 2020, las convocatorias exclusivamente coinciden en el apartado de atención especial y acompañantes de los y las legisladores, en donde se expresa que es responsabilidad de madres, padres y tutores señalar las previsiones necesarias en caso de que los y las participantes presenten alguna discapacidad; y que únicamente pueden asistir con compañía al evento "(...) casos particulares en los cuales sea estrictamente indispensable, por presentar alguna discapacidad o necesidad especial."

(INE, 2019, p. 8). Siempre y cuando hayan sido analizados y aprobados por las instancias convocantes.

Con base en estos datos, sólo la convocatoria 2017 alude a la no discriminación por discapacidad y etnia como parte de sus bases y establece procedimientos para que los niños y las niñas que tengan alguna discapacidad auditiva o hablen alguna lengua indígena puedan participar en el mecanismo. Mientras que la convocatoria 2020 únicamente menciona las responsabilidades de los padres, madres y tutores al registrar a los y las participantes con alguna discapacidad sin mencionar los fines, así como señala la posibilidad de permitir acompañantes para dichos participantes.

En suma, la propuesta del Parlamento de las Niñas y los Niños de México incluye todos los elementos de la diversidad considerados en esta investigación con excepción de la diversidad de género. La atención a la diversidad etaria y de escolaridad no está presente pues el mecanismo está dirigido a un grupo específico de edad con cierto nivel de escolaridad. Sin embargo, la propuesta plantea y modifica sus actividades con base en el desarrollo y edades de sus participantes. Mientras que la atención a la diversidad de discapacidades y de etnia está presente con distintos enfoques y modificaciones hacia los y las participantes dependiendo de la convocatoria.

A continuación, para determinar si la Consulta Infantil y Juvenil utiliza la participación de manera *instrumental/utilitarista* (participación como medio) o *basada en derechos* (participación como objetivo) se recuperaron todos los objetivos y propósitos de las ediciones revisadas:

Tabla Nº 4. Objetivos/ Propósitos por edición de la Consulta Infantil y Juvenil

Edición	Objetivos / Propósitos
---------	------------------------

Tabla Nº 4. Objetivos/ Propósitos por edición de la Consulta Infantil y Juvenil

1997	Fomentar el aprendizaje de derechos y obligaciones cívicos, a fin de que, en su oportunidad, niñas, niños y adolescentes ejerzan sus derechos como ciudadanos y cumplan sus obligaciones de manera responsable, libre, consciente e informada. (INE, 2022, p. 17)
2000	Favorecer el aprendizaje de los derechos y las obligaciones cívicos. Fomentar el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. (INE, 2022, p. 17)
2018	Generar un espacio de participación y reflexión sobre aspectos relacionados con la perspectiva de género en la vida cotidiana, cuyos resultados sirvan como insumo para detonar acciones impulsadas por el Estado mexicano, la sociedad civil y otras instituciones que contribuyan a la igualdad de género en nuestro país desde la perspectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes. (INE, 2022, p. 18)
2021	Generar un espacio de participación y reflexión en el que niñas, niños y adolescentes ejerzan su derecho a expresarse y que sus opiniones sean tomadas en cuenta sobre temas que les atañen directamente en su vida cotidiana, cuyos resultados sirvan como insumo para detonar acciones impulsadas por el Estado mexicano, la sociedad civil y otras instituciones que contribuyan a garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes en nuestro país. (INE, 2022, p. 18)

Fuente: Elaboración propia

En las primeras dos ediciones mencionadas los objetivos se centraron en fomentar el aprendizaje de cierta información y nociones relacionadas con los derechos de los niños y las niñas y de los y las ciudadanas con el fin de fomentar su reconocimiento como sujetos de derechos y ejercieran sus derechos. De tal forma que en estos años la CIJ fue utilizada como herramienta para “(...) hacer más efectiva alguna medida involucrando a los afectados en la planificación para que se identifiquen más con ésta”

(Liebel y Saadi, 2012, p. 125), por lo cual se relacionan con un uso *instrumental* o *utilitario* que según Liebel y Saadi (2012) únicamente se aplica mientras genera dicha utilidad. Lo cual podría estar relacionado con el cambio en los tipos de objetivos y propósitos que presentan las últimas dos Consultas revisadas, en las cuales se expresa que el objetivo central del mecanismo es crear un espacio en el que los niños, las niñas y adolescentes puedan participar y reflexionar sobre temas que les conciernen de manera que ejerzan su derecho a la expresión. En este sentido estas ediciones se relacionan con los planteamientos de Liebel y Saadi (2012) sobre la concepción de la participación *basada en derechos* en la cual el objetivo principal es la participación, involucramiento e inclusión de los sujetos. Por lo cual se puede afirmar que la CIJ, como mecanismo de participación, ha evolucionado y transformado su concepción de participación de lo *instrumental* o *utilitario* a lo *basado en derechos* ya que, a lo largo de los años, se ha enfocado en “(...) fomentar la emancipación y la igualdad en derechos.” (Liebel y Saadi, 2021, p. 126).

Por otra parte, para determinar en qué medida la Consulta Infantil y Juvenil considera y se modifica dependiendo de la diversidad sociocultural de la población a la cual se dirige, se analizaron las cuatro ediciones seleccionadas en busca de los cinco elementos de la diversidad considerados por esta investigación como influyentes en la capacidad participativa de los sujetos. En primer lugar, se encontró que la edad se tomó en cuenta en las cuatro ediciones de maneras similares.

En la planeación de la edición 1997, a pesar de que el IFE antes INE considera como niño o niña a toda persona menor de 18 años, se seleccionó a los niños y a las niñas dentro 6 y 12 años como el universo a convocar debido a que:

Acceder a mayor rango de edades hubiera implicado esfuerzos de diseño y difusión para distintos tipos de público que, dado el poco tiempo que se tenía para instrumentar la logística y el techo presupuestal señalado para el ejercicio por las instituciones convocantes hubiera revestido un alto grado de complejidad y costo. (IFE, 1997, p. 5)

Esto indica que se consideraron las características específicas y capacidades de los distintos rangos de edad de la población infantil con el fin de asegurar que el diseño y difusión fueran adecuados para los sujetos convocados.

Para la edición 2000 se amplió el rango de edad de 6 a 17 años y se elaboraron “(...) tres tipos de boletas, de acuerdo con la edad de los participantes: de 6 a 9 años, de 10 a 13 años y de 14 a 17” (INE, 2018, sección de Jornada, párrafo 1). Las boletas dirigidas a niños y niñas entre 6 y 9 años “(...) se elaboraron con un lenguaje sencillo, pocas preguntas e imágenes que reforzaran y aclararan el sentido de las mismas” (IFE, 2000, p. 3). Ya que se consideró que son sujetos que se encuentran en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Por otra parte, “Las boletas dirigidas a las y los muchachos entre 10 y 13 años de edad tuvieron más preguntas, menos imágenes y un lenguaje un poco más complejo.” (IFE, 2000, p. 4); y las boletas dirigidas al grupo de entre 14 y 17 años tuvieron más preguntas con conceptos y vocabulario más complejo con la justificación de que “(...) el adolescente tiene más capacidad de síntesis, abstracción y discriminación.” (IFE, 2000, p. 4). Es decir que en esta edición no sólo se consideró a mayor parte de la infancia en México, sino que también se realizaron modificaciones y adaptaciones a la herramienta participativa según las características y capacidades de los y las participantes.

La edición 2018 también consideró el rango de edad de 6 a 17 años, pero con la implementación de las hojas de expresión diseñadas para la población que no supiera leer ni escribir, “(...) se recibió la participación de niñas, niños y adolescentes de todas las edades hasta 17 años, superando las expectativas de participación con este instrumento que estaba diseñado para la población de 3 a 5 años.” (INE, 2019, p. 23). Asimismo, el reporte de resultados del INE (2019) menciona que para la elaboración de las boletas y batería de preguntas el Comité Técnico de Acompañamiento del SIPINNA y de la Unicef consideraron el nivel de desarrollo cognitivo de cada grupo de edad con el fin de que los y las participantes pudieran reflexionar y expresar sus opiniones desde su experiencia y contexto sobre los temas planteados. Con esta

edición se puede observar que el rango de edad se expande al considerar la diversidad de habilidades que los y las participantes pueden o no tener al momento de ser parte del ejercicio. En este caso, las hojas de expresión dirigidas a todos aquellos que no supieran leer ni escribir fomentaron indirectamente la participación de niños y niñas de 3 a 5 años que no estaban contemplados en la planeación. De la misma manera, esta edición sigue identificando como necesaria la adaptación y modificación de preguntas y boletas de participación dependiendo del grupo etario al cual se aplica para que todos y todas tengan la capacidad de entender lo que se pregunta y expresarse libremente sobre el tema.

Por último, en la edición 2021, haciendo referencia a la participación incidental de niños y niñas de entre 3 y 5 años en la Consulta 2018, se convoca por primera vez a cuatro rangos de edad, de 3 a 5 años, de 6 a 9 años, de 10 a 13 años y de 14 a 17 años; y se presentan “(...) cuatro versiones de boletas, diseñadas de acuerdo con las características específicas de desarrollo cognitivo y socioemocional” (INE, 2022, p. 14). Destaca la boleta dirigida al primer rango de edad que fue elaborada con la experiencia y ciertas características de las hojas de expresión aplicadas anteriormente con el fin de que las preguntas fueran claras y adecuadas para los y las participantes sin limitar su expresión y opiniones.

Con respecto a la edad se concluyó que es un elemento de la diversidad que la CIJ siempre ha tomado en cuenta en la planeación y aplicación del ejercicio, no sólo ha buscado ampliar la participación a más edades que conforman a la infancia, también ha elaborado estrategias y maneras para adaptar el mecanismo a las diferentes edades que considera con base en su desarrollo cognitivo e, incluso, en sus habilidades participativas.

En segundo lugar, se identificó que el género y la escolaridad son elementos que han sido mencionados en las cuatro ediciones revisadas pero que iniciaron únicamente como parte de los datos estadísticos con el fin de proporcionar resultados o tendencias

en las respuestas; y que con el tiempo se fueron considerando como elementos de la diversidad que influyen en los y las participantes y que se han tomado en cuenta en la elaboración del mecanismo. Tanto la edición 1997 como la 2000 mencionan el género al presentar los porcentajes de participantes del género masculino y femenino que participaron en el ejercicio. En el reporte de resultados de la Consulta 1997 se expresa que “(...) votaron 3,709,704 niñas y niños en todo el país. De ese total, 51% correspondió a niños y 49% a niñas.” (IFE, 1997, p. 9); así como se presenta un apartado titulado “Género” en el cual se proporcionan las tendencias de respuesta según el género de los y las participantes. Mientras que en el reporte de la Consulta 2000 solamente se expone el número total de participantes del género femenino y del género masculino y dichos números se dividen en rangos de edad para contrastar el género con más participación según el rango de edad.

Por otro lado, las Consultas 2018 y 2021 consideraron a este elemento en los propósitos y la elaboración del ejercicio, así como presentaron un análisis de resultados en el que se expresó la distribución de las respuestas con base en el género de los y las participantes. La Consulta 2018 tuvo como objetivo principal:

Generar un espacio de participación y reflexión sobre aspectos relacionados con la perspectiva de género en la vida cotidiana, cuyos resultados sirvan como insumo para detonar acciones impulsadas por el Estado Mexicano, la sociedad civil y otras instituciones que contribuyan a la igualdad de género en nuestro país desde la perspectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes. (INE, 2019, p. 14).

La batería de preguntas presentada en todas las boletas de los distintos rangos de edad se diseñó para que las niñas, niños y adolescentes expresen sus opiniones sobre diferentes subtemas relacionados con la perspectiva de género. En este sentido, la presentación de la distribución de respuestas por género en el reporte de resultados contribuye a la reflexión y análisis de las respuestas recibidas. Otro elemento que cabe destacar sobre esta Consulta es que en las boletas de 10 a 13 años y de 14 a 17 años, en la pregunta donde se busca identificar el género de los y las participantes se incluyó, además de las opciones *hombre* y *mujer*, una tercera opción *otro* y *no me identifico*

con ninguno de los dos, respectivamente. A pesar de que el reporte de resultados no explica las razones de agregar este elemento es posible afirmar que estas opciones consideran la diversidad de género que pueda tener la población a la que se aplica este mecanismo. Por lo cual se considera que esta edición hace uso del género como un elemento de la diversidad que influye en la capacidad participativa de sus participantes.

Por lo que se refiere a la Consulta 2021 el género no se incluye en los propósitos de la edición, pero es mencionado como parte de las características consideradas para la elaboración del ejercicio (INE, 2022, p. 9). En este sentido se expresa que el Comité Técnico de Acompañamiento encargado de la organización de la edición también brindó “(...) una opinión experta en materia de derechos de la niñez, igualdad de género y políticas públicas para las infancias y las adolescencias” (INE, 2022, p. 22). Asimismo, el INE (2022) destaca que la perspectiva de género es uno de los ejes transversales que se consideraron como parte de la diversidad de los y las participantes. En esta edición formuló de manera diferente la pregunta para identificar el género de los sujetos, se planteó como *¿Cómo te identificas?*, acompañada de tres opciones: *niña/mujer*, *niño/hombre* y *no me identifico con ninguno de los dos*. Soy:, dejando un espacio abierto para expresar el género con el cual se identifican. El reporte de resultados menciona que dicha modificación se hizo con la intención de “(...) no categorizar de forma previa a las y los participantes en categorías dicotómicas, para permitir que expresaran libremente su identidad sexogenérica.” (INE, 2022, p. 32). Así pues, en el análisis de las respuestas de dicha sección además de proporcionar los porcentajes de distribución de las respuestas, se mencionan distintos géneros con los que la población se identifica, se reflexiona sobre la diversidad de respuestas e, incluso, se destacan las diversas formas de rechazo a las etiquetas (INE, 2022, p. 32). Tanto la profundidad de la reflexión que se hace sobre el género con el que se identifican las y los participantes, como su consideración en la elaboración del mecanismo son elementos que permiten afirmar que esta edición también consideró a

la diversidad como un elemento de la diversidad que influye en la capacidad participativa de sus participantes.

En relación con la escolaridad, se considera que las Consultas 1997 y 2000 no la retoman como un elemento de la diversidad. En primer lugar, porque el término es mencionado pocas veces y, en segundo lugar, porque en ambas ediciones no se consideró si los y las participantes iban a la escuela, no iban a la escuela o si recibían otro tipo de educación para la elaboración de los ejercicios. En la edición 1997, por ejemplo, se colaboró directamente con la SEP y uno de los principales medios de difusión del mecanismo fue la distribución “(...) en diversos estados de cerca de 400,000 ejemplares de materiales promocionales” (IFE, 1997, p. 7), específicamente en escuelas. En este ejercicio de participación se menciona a la escuela en los resultados debido a que la temática de la edición fueron los derechos de los niños y las niñas y el propósito principal de las boletas fue que las y los participantes votaran por el derecho que consideraran más importante, incluido el derecho a *tener una escuela para poder aprender y ser mejor*. Se menciona que este derecho tuvo el mayor número de votos, así como que “Los niños del medio rural tuvieron una más marcada preferencia por el derecho” (IFE, 1997, p. 9) y que “(...) fue más valorado por los niños de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo.” (IFE, 1997, p. 10). Sin embargo, no se reflexiona sobre los resultados o se retoma a la escolaridad como un elemento que forma parte de la diversidad de los y las participantes.

Por su parte, la edición 2000 menciona que “La asimilación de la cultura política democrática y el aprecio a los principios y valores que la sustentan, son producto de un proceso de aprendizaje” (IFE, 2000, p. 2). Lo que requiere del trabajo conjunto de la familia, la escuela y la comunidad. De forma que se justifica que uno de los objetivos del ejercicio sea “(...) conocer la percepción y las opiniones de estos grupos de población sobre valores, prácticas democráticas y problemas públicos relacionados con su vida cotidiana en los ámbitos de la familia, la escuela, la comunidad y el país.” (IFE, 2000, p. 2). Este propósito determinó que uno de los parámetros que se

consideraron para la elaboración del ejercicio fuera que los y las participantes se desenvuelven principalmente en “(...) cuatro ámbitos: familia, escuela, comunidad y país.” (IFE, 2000, p. 5). En consecuencia, las preguntas de dicha edición fueron formuladas asumiendo que la población objetivo asistía a la escuela, por lo cual se considera que no se tomó en cuenta la diversidad relacionada con la escolaridad de los y las participantes ni su posible efecto en la misma participación

En contraste, las Consultas 2018 y 2021, que también consideran que la escuela es uno de los espacios donde se desarrollan niños, niñas y adolescentes, toman en cuenta la posibilidad de que los y las participantes no asistan a ésta o sean educados en un lugar distinto. Esto se observa principalmente en las boletas diseñadas en cada edición, en las boletas de la Consulta 2018 una de las primeras preguntas es *Mi escuela es:* y las opciones son *De gobierno, De paga o No asisto a la escuela*, seguida de la pregunta *Actualmente estudio:* refiriéndose al grado escolar que cursan. En las boletas de la Consulta 2021 se modificó la pregunta a *¿Recibes clases de alguna maestra, maestro o escuela?* y las opciones *Sí o No* se ampliaron para conocer mayor profundidad sus respuestas. Si se elige la primera opción se pregunta *¿En qué grado?* y *¿Cómo recibes las clases?* en relación con el medio por el cual toman clases. Si se elige la segunda opción se pregunta *¿Cuál fue el último grado que cursaste?* y *¿Por qué no recibes clases o no vas a la escuela?* Asimismo, a lo largo de ambas ediciones existen preguntas diseñadas para los sujetos que sí asisten a la escuela y otras que son aptas para aquellos que asisten o no asisten a la escuela. En este sentido, dichas ediciones consideran a la escolaridad como un elemento de la diversidad que tiene efecto en la participación de los sujetos por lo cual se realizan modificaciones y adaptaciones en el ejercicio. Un último punto a destacar sobre este elemento en las ediciones 2018 y 2021 es que, al no existir preguntas diseñadas para aquellos que no van a la escuela se los ejercicios omiten varias preguntas relacionadas con la institución que resulta en una exclusión de dichos participantes.

En tercer lugar, sobre la diversidad de discapacidades y etnias se encontró que, de las Consultas revisadas, únicamente las más actuales (2018 y 2021) las mencionan en la planeación, elaboración y análisis del ejercicio. El reporte de resultados de la Consulta 2018 incluye un apartado titulado *Inclusión* en donde se presentan las consideraciones tomadas en cuenta y las medidas aplicadas por el mecanismo para permitir que la población objetivo participara sin restricciones. En atención a la diversidad de discapacidades se estipula que:

Las casillas fueron atendidas por un total de 24 mil 79 personas voluntarias. Para ello recibieron capacitación sobre la forma de interactuar con niñas, niños y adolescentes, al igual que con personas que viven con alguna discapacidad (y con sus acompañantes). (INE, 2019, p. 15)

También se recupera la medida específica aplicada a la población con discapacidad visual en la cual "(...) se distribuyeron algo más de 15 mil mascarillas en sistema braille. Asimismo, se instruyó asegurar un entorno que permitiera el acceso a las casillas." (INE, 2019, p. 16). En adición, se menciona que esta edición contó con casillas itinerantes que fueron "(...) instaladas para atender a quienes estaban en hospitales, así como en condiciones de cuidado o custodia." (INE, 2019, p. 16).

En relación con la atención a la diversidad étnica, sólo se expresa que "El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) tradujo las boletas a las lenguas mixe, mixteca, náhuatl, otomí y tlapaneca. Además, algunas juntas ejecutivas locales y distritales del INE realizaron versiones en otras lenguas o en variantes específicas." (INE, 2019, p. 16)

Finalmente, para el análisis de resultados con base en estos elementos de la diversidad las boletas de esta edición contaron con una pregunta que buscó conocer si los y las participantes tenían alguna discapacidad y dos preguntas que indagaron si los y las participantes hablaban una lengua indígena o si en su casa hablaban alguna lengua indígena. Las respuestas a estas preguntas se reflejaron en la presentación y

análisis de resultados ya que se muestra la distribución de respuestas de otras preguntas según la diversidad de los y las participantes con respecto a estos elementos; además de que se realizaron reflexiones finales sobre la temática de la Consulta en relación con dichos elementos de la diversidad.

A manera de conclusión se puede afirmar que la edición 2018 de la CIJ consideró a la diversidad étnica y de discapacidades dentro de las distintas etapas del mecanismo e hizo modificaciones a la herramienta participativa para incluir a la diversidad de personas que formaron parte de su población objetivo.

Pasando a la Consulta 2021, se observó que el reporte de resultados no incluye el apartado de *Inclusión*, pero en la presentación se expresa que el ejercicio en cuestión fue construido con base en “El pleno respeto al criterio de inclusión de la diversidad de contextos y condiciones de las *infancias y adolescencias*¹ en México.” (INE, 2022, p. 9). Este enfoque inclusivo es justificado debido a que se considera que grupos como las personas que tienen alguna discapacidad o que son integrantes de algún grupo indígena o se identifican como afrodescendientes, “(...) tradicionalmente han sido invisibilizados por las instituciones.” (INE, 2022, p. 10). Por lo cual la CIJ 2021 “(...) contribuye a su visibilización y su fortalecimiento como sujetos de derechos.” (INE, 2022, p. 10). En cuanto a las medidas tomadas por esta edición para atender a la diversidad de discapacidades se estipulan las mismas medidas mencionadas en la edición 2018. En contraste, sobre las medidas para atender a la diversidad étnica se menciona que:

(...) los contenidos se tradujeron a las seis lenguas indígenas con mayor número de hablantes monolingües entre 3 y 17 años: ch’ol, mixteco, náhuatl, tlapaneco, tseltal y tsotsil. De manera adicional, y de acuerdo con la detección de necesidades específicas que realizaron los órganos desconcentrados del INE, se tradujeron también a 13 lenguas indígenas y variantes locales de los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, San Luis Potosí, Sonora, Tabasco y Veracruz: amuzgo, hñãñú,

náhuatl de la Huasteca, otomí, otomí del Valle del Mezquital, otomí de San Bartolo, purépecha, ralámuli, tepehua, tének, wixárika, yaki y yokotá'n. (INE, 2022, p. 27)

Así como se presenta por primera vez al Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas como uno de los aliados estratégicos en la elaboración del ejercicio. Elementos que denotan el incremento de medidas tomadas en esta edición, en comparación con la 2018, para atender a una mayor diversidad étnica.

De esta manera, sobre este tercer punto se concluyó que, a pesar de que la diversidad de discapacidades ni la diversidad de etnias se encuentra presente en las primeras ediciones, la CIJ ha hecho uso de las experiencias recolectadas de cada edición para atender, planear y elaborar nuevos ejercicios tomando en cuenta elementos de la diversidad que influyen en la participación de la población a la cual se aplica. Prueba de esto no sólo se encuentra en los elementos de la diversidad considerados en esta investigación, las últimas dos ediciones revisadas también toman en cuenta a grupos vulnerables tales como migrantes, personas en situación de calle y aquellos que forman parte de instituciones que atienden a la población infantil y juvenil como hospitales, albergues, refugios.

Para resumir, en relación con los elementos de la diversidad retomados en la Consulta Infantil y Juvenil se puede señalar que esta:

- Ha considerado, desde las primeras dos ediciones, a la edad y el género en la elaboración y modificación de sus ejercicios.
- Ha evolucionado y cambiado la forma en la cual considera a la escolaridad y las discapacidades, ya que, en las primeras ediciones, estos elementos de la diversidad únicamente eran utilizados con fines estadísticos y estos no influían o tenían efecto en la adaptación o modificación del mecanismo o en el análisis de resultados. Sin embargo, en las últimas ediciones revisadas son claras las acciones y modificaciones realizadas para atender a la diversidad de dichos elementos.

- Finalmente, ha utilizado su experiencia planeando y aplicando diferentes ejercicios para integrar y considerar nuevos elementos de la diversidad, como la diversidad de discapacidades y de etnias, que permitan abarcar a mayor porcentaje de su población objetivo.

DISCUSIÓN SOBRE LOS HALLAZGOS Y REFLEXIONES FINALES

Sobre el Parlamento de las Niñas y los Niños de México

En primer lugar, el análisis realizado al Parlamento de las Niñas y los Niños de México permitió dar cuenta de las limitaciones de acceso público y la escasez de documentación como los planes operativos o reportes de resultados del mecanismo. El uso exclusivo de convocatorias de diferentes ediciones y de la *Documentación de Experiencias* del Museo Legislativo únicamente permitieron un primer acercamiento en la determinación de los paradigmas de formación ciudadana, participación infantil y atención a la diversidad sociocultural. Sobre el paradigma de formación ciudadana se logró identificar que la propuesta únicamente considera el desarrollo y promoción de dos de los cuatro pilares de formación ciudadana, los pilares de *aprender a hacer* y *aprender a vivir juntos*. Por medio del planteamiento de actividades centradas en el diálogo, discusión y consenso, el Parlamento tiene como fin contribuir al sentido de ciudadanía y democracia de los y las participantes destacando las capacidades relacionadas con las funciones del poder legislativo. Mientras que los pilares de *aprender a conocer* y *aprender a ser* son considerados como conocimientos y habilidades previas que los sujetos interesados deben poseer para poder ser seleccionados para participar. Esta situación excluye a una gran mayoría de niños y niñas, de modo que es difícil afirmar que con este mecanismo se promueven espacios para desarrollar capacidades para la participación.

Por otra parte, los planteamientos de este mecanismo se pueden ubicar dentro de dos enfoques de formación en valores, el enfoque *reflexivo-dialógico* y el enfoque *vivencial*. Esto debido a que, en la mayor parte de las convocatorias revisadas, la etapa de selección expresa como objetivo central la reflexión individual sobre asuntos que les conciernen a los niños y a las niñas; y la etapa de trabajo en comisiones busca la reflexión colectiva para el desarrollo de conclusiones. En este sentido, el mecanismo promueve tanto la reflexión como el diálogo, pero, debido a su estructuración, únicamente en espacios determinados y bajo condiciones que no permiten que los y

las participantes trasladen sus reflexiones a situaciones cotidianas. No obstante, en la convocatoria del Parlamento de los Niños y las Niñas de México 2020 se identificó la propuesta de una actividad final en la cual el papel de las y los legisladores es promover en la escuela u otros espacios los compromisos adquiridos en las comisiones, lo cual se refiere a una aplicación de valores identificados en la reflexión en situaciones reales y próximas a los sujetos. De manera que esta adición podría ser una señal de evolución en los planteamientos del Parlamento, más se decidió no expresarla como tal por la falta de información mencionada anteriormente.

De igual manera, en el proceso para determinar el método para formar en valores se consideraron y analizaron los métodos *reflexivo-dialógico* y *vivencial*, pero se concluyó que el mecanismo no plantea un método *vivencial* ya que éste requiere de una aplicación de valores en situaciones reales y cercanas a los sujetos y la metodología del mecanismo expresa que el ejercicio se desarrolla en condiciones y lineamientos específicos que son seleccionados y adaptados por las autoridades designadas.

En cuanto al paradigma de participación infantil, se encontró que el Parlamento retoma los planteamientos de Hart (1993) al proponer que la participación de las niñas y los niños sea significativa y genuina. Debido a que se compararon los cinco escalones que forman parte de la *participación genuina* según el autor con las características y metodología del mecanismo para precisar el nivel de participación que se desarrolla. De esta manera se encontró que el proyecto de este mecanismo tiene elementos cercanos al primer nivel de *participación genuina* o el cuarto escalón de la escalera de participación de Roger Hart denominado como *asignado pero informado*. Las principales razones fueron:

1. Que el Parlamento cumple con que los y las participantes conozcan las intenciones del proyecto, este elemento está presente en todas las convocatorias revisadas, tanto en la difusión del proyecto que sucede a través de pláticas en la escuela en las cuales docentes dan a conocer el contenido de la convocatoria, como en el proceso de selección en el cual es requerido que los y las aspirantes elaboren una exposición sobre los temas a tratar en el Parlamento.

2. El reconocimiento de los y las participantes como actores sociales titulares de derechos y la omisión de su reconocimiento como ciudadanos, lo cual limita el objetivo del mecanismo a la contribución de construcción de ciudadanía que no se relaciona directamente con que los sujetos tengan un papel significativo en su realización, dejando inconcluso este planteamiento.
3. La inconsistencia de injerencias reales que tienen las contribuciones hechas por niños y niñas, en primer lugar, porque la misión y objetivo del Parlamento se centran en el desarrollo de la creatividad propositiva de los y las participantes, pero no se especifica el impacto de las proposiciones. Y, en segundo lugar, porque en el análisis hecho por Pastrana (2011) sobre las iniciativas surgidas de los Parlamentos realizados entre 2003 y 2009, de 58 iniciativas únicamente se aprobaron tres modificaciones.

Asimismo, el tipo de participación que desarrolla el Parlamento según Trilla y Novella (2001) se precisó como *participación consultiva* en el espectro de menor complejidad debido a que su metodología considera que las actividades permitan tanto la reflexión como la expresión de problemas y soluciones, pero limita el impacto de las proposiciones dentro del espacio y tiempo establecidos.

Por otra parte, al analizar la manera en que este mecanismo retoma y se modifica con base en la diversidad sociocultural de la población a la cual se dirige se encontró que, desde los planteamientos de Liebel y Saadi (2012), el Parlamento desarrolla un concepto de participación *instrumental/utilitarista*, debido a que considera a la participación como medio más que como una herramienta de emancipación y transformación de los sujetos. Esto debido a que su misión es ayudar a “mejorar” ciertas habilidades participativas desde planteamientos elaborados por personas distintas a las que participan, lo cual no permite conocer la percepción propia de cada sujeto sobre su derecho a participar.

Con respecto a los elementos de la diversidad, se encontró que la propuesta:

- A. Limita el alcance del mecanismo según la edad y escolaridad de los y las participantes. El Parlamento se dirige únicamente a niños y niñas entre 10 y 12 años o que cursan el quinto año de primaria, y se expresa que existen modificaciones y adaptaciones a las actividades según la edad, desarrollo cognitivo y grado escolar.
- B. No menciona al género como un elemento de la diversidad ni la existencia de modificaciones o adaptaciones con base en la diversidad de género. Sin embargo, se destacó el uso de lenguaje inclusivo en el nombre del mecanismo desde su primera edición.
- C. Es inconsistente en cuanto a elementos como la discapacidad y la etnia en diferentes ediciones. La convocatoria de la edición 2017 contempla prevenir la discriminación por dichos elementos en la selección de participantes, asimismo, señala las modificaciones a tomarse en cuenta para la participación de alumnos y alumnas que hablen alguna lengua indígena o que tengan discapacidad auditiva. No obstante, la convocatoria 2020 no incluye estos apartados, únicamente, al igual que otras convocatorias de otras ediciones, menciona las responsabilidades de los padres, madres y tutores al registrar a los y las participantes con alguna discapacidad sin mencionar los fines, así como la posibilidad de permitir acompañantes para los participantes.

En conclusión, el paradigma de formación ciudadana general al que ha apuntado el Parlamento se caracteriza por la promoción de la reflexión individual y colectiva sobre temáticas consideradas cercanas a los y las participantes por medio de actividades diseñadas para un espacio y tiempo en específico, cuyo fin último es contribuir a su sentido de ciudadanía y democracia. Esto quiere decir que este mecanismo ha servido como una “simulación” de la manera en que funciona la democracia a nivel legislativo y que, por naturaleza, ha tenido trabas o complicaciones para tener un impacto real y consistente en la realidad de los y las participantes. De la misma manera, el paradigma de participación infantil se presenta como una simulación participativa en la que niños y niñas con características, conocimientos y habilidades específicas son seleccionados

por autoridades para participar. Esto, de alguna manera limita la diversidad en los participantes y las posturas que se desarrollan dentro del ejercicio. En este sentido, también es posible afirmar que con esta estrategia se generan procesos de exclusión para quienes no poseen las capacidades que se requieren para participar en el mecanismo. Lo anteriormente señalado, se ve reflejado en la forma que se retoma a la participación como un medio para el desarrollo de ciertas habilidades bajo condiciones previamente determinadas, mismas que no contribuyen a la emancipación de los y las participantes, lo cual puede ser uno de los motivos para que la propuesta sólo tome en cuenta ciertos elementos de la diversidad en la modificación y adaptación del mecanismo.

Sobre la Consulta Infantil y Juvenil

Para el análisis de la Consulta Infantil y Juvenil hubo mayor accesibilidad a documentos como planes operativos, boletas y reportes de resultados, se encontró que dentro de la página web del Instituto Nacional Electoral existe un apartado en el que se localiza toda la documentación existente de las nueve ediciones realizadas al momento de elaborar este reporte. Gracias a la difusión pública de esta información es que el análisis de los paradigmas de este mecanismo tuvo mayor alcance. Fue posible seleccionar ediciones representativas para su análisis y, de esta manera, se pudo comparar la información de las diferentes ediciones para precisar la evolución que ha tenido la CIJ a través de los años.

En relación con el paradigma de formación ciudadana se identificó que este mecanismo recupera, aunque en diferentes grados, los cuatro pilares para formar ciudadanía, el *aprender a conocer* en la difusión de información relacionada con los derechos humanos y con los derechos de los niños y las niñas tanto a participantes como a la población externa; el *aprender a hacer* al considerar a la participación como una de las habilidades específicas por desarrollar en sus participantes; el *aprender a ser* en el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos; y el *aprender a vivir juntos* con la promoción y aplicación de temáticas relacionadas con

los valores. Al comparar las diferentes ediciones de la CIJ, se identificó que las primeras ediciones hacen mayor énfasis en el pilar *aprender a conocer*, mientras que las últimas ediciones se centran en el pilar de *aprender a hacer*, y que el *aprender a ser* es considerado directamente en los objetivos de las primeras dos ediciones al intentar promover el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos pero que en las últimas ediciones se omite, aunque se caracteriza a los y las participantes como tal. Finalmente, se destaca que la CIJ se ha enfocado en incluir el pilar *aprender a vivir juntos* en las temáticas como una reflexión individual y no necesariamente en la práctica con otros sujetos.

Referente al enfoque y método de formación en valores se encontró que, debido a los cambios de metodología y prácticas a lo largo de su historia, el mecanismo no encaja con un solo enfoque o método. No obstante, tiene características tanto del enfoque y método *clarificativo* como del *reflexivo-dialógico*. En este sentido, se considera *clarificativo* debido a la reflexión individual que promueve en los y las participantes para que puedan seleccionar los valores con los que se identifican. De la misma manera, la CIJ se relaciona con lo *reflexivo-dialógico* por adaptar actividades en las cuales se ponen en práctica ciertas habilidades reflexivas de los sujetos según su edad y desarrollo cognitivo. Sin embargo, la propuesta carece de actividades que promuevan la reflexión colectiva o el intercambio de ideas con otros, elementos clave en el método *clarificativo* y el enfoque *reflexivo-dialógico*.

Pasando al paradigma de participación infantil, se encontró que, en general, las ediciones revisadas de la CIJ se desarrollan, según Hart (1993), en el nivel de participación denominado como *consultados e informados*, lo que representa el segundo nivel de la *participación genuina* o el quinto nivel de la escalera de la participación. Pero se destacó que existen medidas tomadas en las últimas ediciones que se relacionan con un nivel más alto pues, a pesar de que es un proyecto diseñado y dirigido por adultos, desde su primera edición, la CIJ ha considerado que los niños y las niñas tengan cierto nivel de participación en la elaboración del mecanismo. Lo cual

se reflejó en mayor grado en la edición 2021 en la que, por primera vez, la temática fue seleccionada únicamente por los y las participantes.

Por lo que se refiere al tipo de participación de este mecanismo, fue posible identificar que propone una *participación consultiva* que, aunque varía en los grados de complejidad dependiendo de la edición analizada, va de lo básico a lo medianamente complejo. Ejemplo de estos es que las primeras dos ediciones se centran únicamente en fomentar y favorecer aprendizajes, mientras que las últimas dos ediciones agregaron el objetivo de que los resultados del ejercicio sirvan para impulsar acciones fuera del mecanismo que impacten tanto a sus participantes como a la sociedad.

Sobre la participación en relación con la diversidad sociocultural, se descubrió que el concepto de participación que desarrolla la CIJ ha transitado de lo *instrumental/utilitario* a una concepción *basada en derechos*. Es decir que el mecanismo, a lo largo de su historia, ha dejado de utilizar a la participación como medio para fomentar ciertos aprendizajes en sus participantes y, en su lugar, la ha utilizado como objetivo para involucrarlos e incluirlos en la sociedad. De igual modo, la CIJ ha modificado la manera en que utiliza elementos de la diversidad que influyen en los y las participantes para lograr mayor alcance y adaptación a su población objetivo. Sobre esto se encontró que:

- A. El mecanismo, desde un inicio, ha considerado los elementos de edad y género en la elaboración y modificación de los ejercicios.
- B. Ha transformado el uso que le da a elementos de la diversidad como la escolaridad y la discapacidad, de emplearlos como variables estadísticas para presentar datos a considerarlos para el análisis, modificación y adaptación del ejercicio.
- C. Ha considerado y utilizado las experiencias de sus diferentes ediciones para integrar nuevos elementos de la diversidad como la diversidad de discapacidades y de etnias para seguir atendiendo a la diversidad sociocultural de su población objetivo.

En suma, es posible identificar que el paradigma de formación ciudadana de la CIJ se centra en el desarrollo de habilidades en sus participantes de manera individual, esta característica también se denota en el paradigma de participación infantil el cual utiliza enfoques y métodos de reflexión personal dejando de lado el aspecto social de ambos paradigmas. No obstante, este mecanismo ha considerado la importancia de que los niños y las niñas formen parte de la elaboración del mecanismo, así como que los resultados de los ejercicios tengan mayor impacto en los sujetos y la sociedad. Aunque no se encontró sustento sobre este último punto, la evolución de los elementos de la diversidad sociocultural que influyen en la participación apunta a que la CIJ sirva como un ejercicio promotor del derecho a la participación y la inclusión. Finalmente, es importante destacar el claro uso de las experiencias en el desarrollo y aplicación de los ejercicios a lo largo de los años para la modificación del mecanismo apuntando a una mayor eficiencia y a atender las necesidades de su población objetivo.

Reflexiones finales sobre lo que implicó el presente trabajo

Al inicio de este trabajo justifiqué mi interés por la participación infantil desde mi historia personal y desde mi formación en la Licenciatura en Pedagogía. Después de un trabajo de autorreflexión, me di cuenta del impacto que las oportunidades para participar en el espacio escolar tuvieron en mi desarrollo como persona y el conflicto que esto ocasionó en contextos donde se limitó mi participación debido a mi edad. No obstante, mi formación como pedagoga me permitió darme cuenta de que este fenómeno trasciende el contexto escolar y afecta directamente el desarrollo integral de niños y niñas. Esto, en conjunto con la elaboración del estado del arte en donde se identificaron tres líneas de investigación sobre la participación infantil y se dio cuenta de que es un tema relativamente reciente y en vías de desarrollo en el contexto internacional y nacional, permitió justificar la relevancia de realizar una investigación sobre mecanismos de participación infantil mexicanos al considerar la disparidad de mecanismos e investigaciones que hay en otros países comparados con México.

Fue así como consideré que el análisis del Parlamento de las Niñas y los Niños de México y la Consulta Infantil y Juvenil, dos de los mecanismos más grandes y difundidos en el país, como uno de los primeros pasos en la construcción de conocimiento sobre la participación infantil que pueda ser utilizado para plantear mecanismos y prácticas más eficientes que, además de fomentar la participación, permitan formar el tipo de ciudadanía establecida en el marco jurídico mexicano y que, al mismo tiempo, tomen en cuenta la diversidad sociocultural de la población a la cual se dirigen.

Después de llegar a las conclusiones finales de cada mecanismo fue difícil no comparar los resultados, a pesar de que son dos mecanismos sustancialmente diferentes. Pude notar el énfasis que el Parlamento de las Niñas y los Niños de México hace en la formación ciudadana al ser un ejercicio de simulación del poder legislativo, así como el énfasis de la Consulta Infantil y Juvenil en la participación infantil al ser un ejercicio de promoción de los derechos humanos y de los niños y las niñas. Lo que me llevó a darme cuenta de que ambos tienen elementos valiosos para la formación integral de niños y niñas y de ciudadanos y ciudadanas, pero que ninguno de los dos logra cruzar la línea hacia lo cotidiano. Delgado y Rojas (2014) mencionan este concepto en su análisis de prácticas de participación infantil haciendo referencia a que uno de los principales obstáculos o problemas de los ejercicios o mecanismos de participación infantil es su incidencia o naturaleza que no permite que la participación sea considerada como un asunto cotidiano. En los mecanismos analizados, esto se denota en la complejidad de su metodología, en su incidencia anual o cada tres años y, específicamente, en el alcance limitado que tienen sobre su población objetivo. Es por ello que, después de realizar esta investigación, veo el valor en fomentar la participación cotidiana de niños y niñas en la escuela, en el hogar y en todos los espacios de los que ya son parte. No sólo porque aporta a su formación integral, también porque contribuye a su reconocimiento como grupo social.

Por otra parte, una de las razones por las cuales la diversidad sociocultural se volvió parte esencial de esta investigación fue para dar cuenta que la participación no es universal, por lo cual no es posible determinar una forma o un espacio específico para participar porque todas las sociedades, comunidades y sujetos son diferentes. Es por ello que si queremos crear mecanismos de participación no sólo tenemos que asegurarnos que sean cercanos a los sujetos, a la comunidad y a la sociedad de la cual son parte, también tenemos la tarea de conocer y acercarnos a su concepto de participación que incluye las posibilidades y condiciones en las que participan, así como las áreas de oportunidad dentro de su contexto. En este sentido, considero que futuras investigaciones sobre el tema podrían plantearse sobre ¿Cómo participan niños y niñas en su comunidad? y ¿Cuáles son las áreas de oportunidad para fomentar la participación de niños y niñas de sus comunidades?

Conocer la participación que existe en diversos contextos puede ser el camino para determinar el verdadero impacto que los mecanismos existentes tienen y comenzar a preguntarnos si es posible diseñar mecanismos de participación infantil cotidianos y las implicaciones que los paradigmas de formación ciudadana y de participación infantil, así como la diversidad sociocultural de la población objetivo tendrían en ellos.

Finalmente, espero que esta investigación no sólo lleve a la reflexión sobre el trabajo que las instituciones del gobierno mexicano han realizado para promover la participación infantil en contextos no escolarizados y extraescolares. También que sirva como una guía para analizar los paradigmas de formación ciudadana y de participación infantil, así como el abordaje de la participación en relación con la diversidad sociocultural de otros mecanismos. Por último, que permita abrir la investigación sobre la participación infantil cotidiana y el alcance que estos paradigmas puedan tener en contextos particulares.

Referencias

Arráez, M., Calles, J., Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>

Bazzano, M. y Montera, C. (2015). La utilización de datos secundarios en la investigación social. En *Metodología de la investigación Cátedra: Cohen. Cuaderno de cátedra* (6). <http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/08/Cuaderno-de-Ctedra-N-6.pdf>

Chávez, M. y Landeros, L. (2021). *Formar ciudadanía: una tarea educativa*. Secretaría de Educación Pública.

Chong, I. (2007). *Métodos y técnicas de la investigación documental*. Universidad Nacional Autónoma de México / Facultad de Filosofía y Letras. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4716/12_IDB_2007_I_Chong.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Conde, S. (2016). *Formación Ciudadana en México*. Instituto Nacional Electoral. <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosdeDivulgacion/docs/32.pdf>

Dale, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). La articulación entre teoría, objetivos y metodología en la investigación social. Y los supuestos de la investigación cualitativa y cuantitativa. En *Manual de metodología. Construcción del Marco Teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp. 34-40). Consejo

latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>

Delgado, D. y Rojas, J. (2014). *Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional TESIUPN.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/642/TO-17739.pdf?sequence=1>

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103), Santillana.
http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019, 18 de mayo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [Página oficial].
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021, 11 de enero). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. [Página oficial].
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_110121.pdf

Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica. (2018). *Plan Operativo Consulta Infantil y Juvenil 2018*. INE.
<https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/96236/CGor201805-28-ap-22-a1.pdf>

Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica. (2020). *Plan Operativo Consulta Infantil y Juvenil 2021*. INE.

<https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/115122/CGor202010-28-ap-22-a1.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Unicef) (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo. [PDF]. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2018). *ABC de la participación de las niñas, niños y adolescentes*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). https://www.icbf.gov.co/system/files/abc_de_participacion_0.pdf

Franco, F., Mir, A. y Moljo, F. (2009). *Ciudades amigas de la infancia: Aproximaciones a las políticas sociales “amigables” con la infancia de las ciudades de Rosario y Buenos Aires*. [Trabajo Final de Integración, Universidad Nacional de San Martín]. http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2013/01/ciudades_amigas_de_la_infancia.pdf

Gaceta Oficial de la Ciudad de México (2019, 12 de agosto). Ley de la Participación Ciudadana de la Ciudad de México. [PDF]. <http://portal.iedf.org.mx/SCMGPC2016/paginas/documentos/DecretoLPC.pdf>

Gallego, A. y Gutiérrez, D. (2015). Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños. *Revista Zona Próxima*, (22), 87-104. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100007&lng=en&tlng=es

García, R. y León, R. (2018). *Democracia representativa y participativa*. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. <https://core.ac.uk/download/pdf/129710498.pdf>

Gaitán, L. (2014). Socialización e infancia en la teoría sociológica. En Cairo, H. (Coord.) *Crisis y cambio. Propuestas desde la sociología* (pp. 584-592). Universidad Complutense de Madrid. https://www.academia.edu/37460283/SOCIALIZACION_E_INFANCIA_EN_LA_TEORIA_SOCIOLOGICA_1

González, T. (2010). *Democracia y formación ciudadana*. Instituto Federal Electoral. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/2oct-GonzalezLuna.pdf>

Guix, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista Calidad Asistencial*, 23 (1), 26-30. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-calidad-asistencial-256-pdf-S1134282X08704640>

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf

Instituto Federal Electoral (IFE) (1997). *Informe sobre las Elecciones Infantiles*. INE.

Instituto Federal Electoral (IFE). (2000). *Consulta Infantil y Juvenil 2000*. IFE. https://ine.mx/wp-content/uploads/2018/11/2000-Consulta-infantil_Tomo_I.pdf

Instituto Nacional Electoral (INE). (2019). *Resultados Consulta infantil y Juvenil 2018*. Instituto Nacional Electoral. https://ine.mx/wp-content/uploads/2019/04/Resultados_Consulta_Infantil_y_Juvenil-2018.pdf

Instituto Nacional Electoral (INE). (2019). *11º Parlamento de las niñas y los niños de México*. INE. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/11/DECEyEC-Convocatoria-A1-11Parlamento.pdf>

Instituto Nacional Electoral (INE). (2022). *Reporte de resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2021*. INE. <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/133616/CGex202204-27-ip-22.pdf>

La Città Dei Bambini. (s.f.). *Quiénes somos*. [Página oficial]. <https://www.lacittadeibambini.org/es/quienes-somos/>

Latapí, P y Chávez, C. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica.

Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17 (2), 55-66. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>

Lester, M. (1965). *Political Participation: How and Why Do People Get Involved in Politics?* Chicago: Rand McNally.

Liebel, M, y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000200009

Mejía, M. (2011). Los Parlamentos de las Niñas y los Niños en México. En A. Borges (Coord.), *Documentación de Experiencias 15 Años del Museo Legislativo* (pp. 103-117). Talleres Gráficos de la Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/sedia/museo/nuet_que_cot.pdf

Novella, A., Agud, I., Llena, A. y Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón Revista Pedagógica*, 65 (3), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23166>

Ordoñez, M. (2018). Enfoques teóricos sobre la participación política ciudadana y la democracia moderna. *Ius Comitiālis*, 1 (1), 166-174. <https://iuscomitialis.uaemex.mx/article/view/10715>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (25 de septiembre de 2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, X (1), pp. 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

Pastrana, S. (2011). Las declaratorias en cifras: Parlamentos de las Niñas y los Niños en México. En A. Borges (Coord.), *Documentación de Experiencias 15 Años del Museo*

Legislativo (pp. 118-125). Talleres Gráficos de la Cámara de Diputados.
http://www.diputados.gob.mx/sedia/museo/nuet_que_cot.pdf

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales.
Revista de Sociología, 27, 81-102. <https://core.ac.uk/download/pdf/132236092.pdf>

Pérez, L. y Ochoa, A. (2018). Formación para la ciudadanía y participación infantil.
Edetania: Estudios y Propuestas Educativas, (53), 85-98.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/344>

Pérez, S. (1-jul-2020). *Análisis de datos cualitativos* [Archivo audiovisual]. <https://www.youtube.com/watch?v=4VPbs5tnOY4>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004). *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Alfaguara.
<https://www2.ohchr.org/spanish/issues/democracy/costarica/docs/pnud-seminario.pdf>

Reguillo, R. (2003). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En: Rebeca Mejía y Sergio Antonio Sandoval [Coords.], *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas de acercamientos desde la práctica*. (pp.18–38).

ITESO. <https://es.slideshare.net/martinalejandrobarraganfernandez/reguillo-de-la-pasin-metodolgica>

Rizo, J. (2015). *Técnicas de investigación documental*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>

Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Ruiz, M., Bricio, G., Revilla, F. y Sotelo, J. (2012). *Diez Años del Programa Ciudades Amigas de la Infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.researchgate.net/publication/233819929_Diez_Anos_del_Programa_Ciudades_Amigas_de_la_Infancia

Schmelkes, S. (1999) Cinco premisas sobre la formación en valores. En G. Papadimitriou (Comp.), *Programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos* (pp. 157-167). Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *10º Parlamento de las niñas y los niños de México*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/163323/10__Parlamento_Nin_as_y_Nin_os_de_Me_xico__convocatoria_y_lineamientos__v01.11.2016.pdf

Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) (s/f). *Historia del Parlamento de las Niñas y Niños de México*. [Página oficial]. Gobierno del Estado de Veracruz. <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/peed/parlamento-infantil/historia-del-parlamento-de-las-ninas-y-ninos-de-mexico/>

Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). (11 de octubre de 2017). *¿Sabes por qué decimos NIÑAS, Niños y Adolescentes? Aquí te lo explicamos*. SIPINNA. [https://www.gob.mx/sipinna/articulos/sabes-por-que-decimos-ninas-ninos-y-adolescentes-aqui-te-lo-explicamos#:~:text=Efectivamente%2C%20la%20Real%20Academia%20Espa%C3%B1ola,otros\)%20como%20la%20forma%20correcta](https://www.gob.mx/sipinna/articulos/sabes-por-que-decimos-ninas-ninos-y-adolescentes-aqui-te-lo-explicamos#:~:text=Efectivamente%2C%20la%20Real%20Academia%20Espa%C3%B1ola,otros)%20como%20la%20forma%20correcta)

Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). (2020). *Treinta años de la ratificación por parte de México de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas*. Secretaría de Gobernación. https://www.turismo.cdmx.gob.mx/storage/app/media/informacion_2021/M_NOR/30-anos-ratificacion-de-mexico-convencion-derechos-del-nino.pdf

Tonucci, F. (2015). *La Ciudad de los Niños*. Editorial Graó.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.htm>

Vives, T. y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10 (40). DOI: <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>