


Análisis documental de dos mecanismos de participación infantil de México: "La Consulta Infantil y Juvenil" y "El Parlamento de las Niñas y los Niños de México"

Documentary analysis of two child participation mechanisms in Mexico: "The Children and Youth Consultation" and "The Parliament of Girls and Boys of Mexico"

Análise documental de dois mecanismos de participação infantil no México: "a Consulta da Infância e Juventude" e "o Parlamento de Raparigas e Rapazes do México"

Ortiz López, Tania Valentina; Chávez Romo, María Concepción

 Tania Valentina Ortiz López
valentina.ortiz.tl@gmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, México

 María Concepción Chávez Romo
cchavezr@g.upn.mx
Universidad Pedagógica Nacional, México

Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras
ISSN: 2707-8914
ISSN-e: 2707-8922
Periodicidad: Semestral
vol. 5, núm. 9, 2024
revistapaz@unah.edu.hn

Recepción: 27 Abril 2023
Aprobación: 31 Julio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/335/3354270002/>

DOI: <https://doi.org/10.5377/rlpc.v5i9.16122>

Cómo citar / citation:: Ortiz-López, T. y Chávez-Romo, M.C. (2024). Análisis documental de dos mecanismos de participación infantil de México: "La Consulta Infantil y Juvenil" y "El Parlamento de las Niñas y los Niños de México". *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 5, Número 9, 14-33. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v5i9.16122>

Resumen: El objetivo central de este artículo consiste en mostrar los principales resultados de una investigación documental que analiza los paradigmas de participación infantil y de formación ciudadana promovidos con la Consulta Infantil y Juvenil (CIJ) y el Parlamento de las Niñas y los Niños de México. Se trata de dos mecanismos de participación creados con el propósito de abonar a la construcción de ciudadanía. Estos fueron seleccionados por su alta difusión a nivel nacional debido a las instituciones públicas que los promueven, entre ellos el Instituto Nacional Electoral, la Secretaría de Educación Pública y el Poder Legislativo a través de las Cámaras de Diputados y Senadores. De manera complementaria se explica la relación que tienen estos mecanismos con el perfil ciudadano que se busca formar de acuerdo con lo establecido en el marco jurídico nacional y se realiza una valoración para determinar de qué forma ambos mecanismos atienden la diversidad sociocultural de la población destinataria. Para alcanzar dichos objetivos se planteó una investigación cualitativa y se empleó el método de análisis de contenido. Los resultados de la investigación se consideran relevantes para el caso mexicano por considerarse un tema escasamente estudiado y, más aún con las variables planteadas: formación ciudadana, participación infantil y diversidad sociocultural.

Palabras clave: Formación ciudadana, participación ciudadana, ciudadanía, diversidad.

Abstract: The main goal of this article is to present the results of the documentary research made to analyze the child participation and citizen formation paradigms promoted by the Children and Youth Consultation and the Children's Parliament in Mexico. These two participation mechanisms that promote the construction of citizenship were selected based on their national high-profile status due to the public institutions that promote them, among them the National

Electoral Institute, the Ministry of Public Education and the Legislative Branch through the Chambers of Deputies and Senators. To achieve these objectives qualitative research was proposed, and the content analysis method was used. The analysis showed the relationship between these mechanisms and the citizen profile that is sought to be formed according with the national legal framework, as well as it allowed to determine how each mechanism addresses the sociocultural diversity of its target population. The results of the research are considered relevant for the Mexican context because it is a scarcely studied topic, and even more so, with the variables proposed: citizenship formation, child participation and sociocultural diversity.

Keywords: Citizenship formation, child participation, citizenship, diversity.

Resumo: O principal objetivo deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa documental realizada para analisar os paradigmas de participação infantil e de formação cidadã promovidos pela Consulta da Infância e da Juventude e pelo Parlamento Infantil no México. Esses dois mecanismos de participação que promovem a construção da cidadania foram selecionados com base em seu status de destaque nacional devido às instituições públicas que os promovem, entre elas o Instituto Nacional Eleitoral, o Ministério da Educação Pública e o Poder Legislativo por meio das Câmaras de Deputados e Senadores. Para atingir esses objetivos, foi proposta uma pesquisa qualitativa, e foi utilizado o método de análise de conteúdo. A análise mostrou a relação entre esses mecanismos e o perfil de cidadão que se busca formar de acordo com o marco legal nacional, bem como permitiu determinar como cada mecanismo aborda a diversidade sociocultural de sua população-alvo. Os resultados da pesquisa são considerados relevantes para o contexto mexicano por se tratar de um tema pouco estudado, especialmente em razão das variáveis propostas: formação da cidadania, participação infantil e diversidade sociocultural.

Palavras-chave: Formação de cidadania, participação infantil, cidadania, diversidade.

EXTENDED ABSTRACT

The field of child participation research has its origin in two historical events, the international ratification of the Convention on the Rights of the Child published by the United Nations General Assembly on

NOTAS DE AUTOR

Tania Valentina Ortiz López: Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Entre los temas de interés destacan asuntos relacionados con la construcción de ciudadanía y la promoción de la participación infantil y juvenil, así como el desarrollo de propuestas pedagógicas. Actualmente desarrolla contenidos para programas de una organización (sin fines de lucro en Ontario, Canadá) cuya misión es brindar oportunidades educativas a jóvenes marginalizados debido a la interseccionalidad de raza, con el fin de que puedan encontrar y conservar un trabajo significativo y digno de acuerdo con sus habilidades, potencial y aspiraciones profesionales.

María Concepción Chávez Romo: Dra. en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de tiempo completo Titular C en la Universidad Pedagógica Nacional. Imparte clases en la línea filosófico-pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía, y en posgrado en dos programas: Maestría en Desarrollo Educativo y Maestría en Gestión para la Convivencia en la Escuela. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2017 (SNI 1). Presidenta de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL, A. C.) Período 2021-2023

November 20th, 1989; and the development and implementation of Francesco Tonucci's project "City of Children" in the city of Fano, Italy. Through its own literature review, this article identifies three lines of research that have made possible to understand the relationships and dynamics between adulthood and childhood that determine the type and extent of children's participation in particular contexts; evaluate the impact of practices, mechanisms and experiences of child participation in specific contexts; and analyze the long-term influence that these practices have had on social, political and economic aspects. However, as the state-of-art of this research was made the body of research on child participation and citizen formation showed the existing disparity in mechanisms that promote the construction of citizenship, as well as the more prominent development of research in European, Asian and North American countries (United States and Canada) in comparison with Mexico and other Latin American countries. These countries represent those with greater knowledge and prospective on the subject, which has allowed them to specialize and improve their participation mechanisms. Meanwhile, countries such as Mexico have less amount of research on the topic that allow them to generate the necessary knowledge to improve or implement, based on situational diagnoses, the mechanisms of participation that are promoted. Hence, the present research is relevant, because there is a knowledge gap about the impact that implemented mechanisms have on the different sociocultural contexts in Mexico, its citizens and on the formation of child citizenship. This research seeks to be part of the existing body of knowledge in Mexico, analyzing two of the mechanisms most widely disseminated by the Mexican government to identify the paradigms of child participation and citizenship formation that they promote, and to know to how and to what extent they address the sociocultural diversity of their target population.

1. INTRODUCCIÓN

El campo de investigación sobre la participación infantil tiene su origen con dos sucesos importantes, en primer lugar, la ratificación internacional de la Convención sobre los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF, 2006) publicada 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.

Por otra parte, es posible afirmar que la discusión pública de garantizar los derechos vinculados con la libertad de expresión, participación y toma de decisiones de la niñez se encuentra en vías de consolidación tanto en el contexto internacional y nacional. Por ejemplo, si bien México ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño el 21 de septiembre de 1990, fue hasta el 4 de diciembre de 2014 que se expidió La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. En esta Ley se parte del reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos; asimismo, se explicita el interés superior de la infancia como criterio orientador de las acciones del Estado Mexicano.

En el caso de las investigaciones todavía en la segunda década del siglo XXI fue posible encontrar artículos centrados en dar razones jurídicas y teóricas a favor de ampliar la participación infantil más allá de las formas tradicionalmente establecidas (Pavez, 2012; Gaitán, 2014; Osorio, 2016). Es probable que este escenario guarde relación con la escasez de trabajos que tienen por objeto de estudio a la participación infantil. Si embargo, en la producción existente se pueden identificar al menos tres líneas analíticas. Es en ellas donde se agrupan los estudios consultados. (Figura 1)

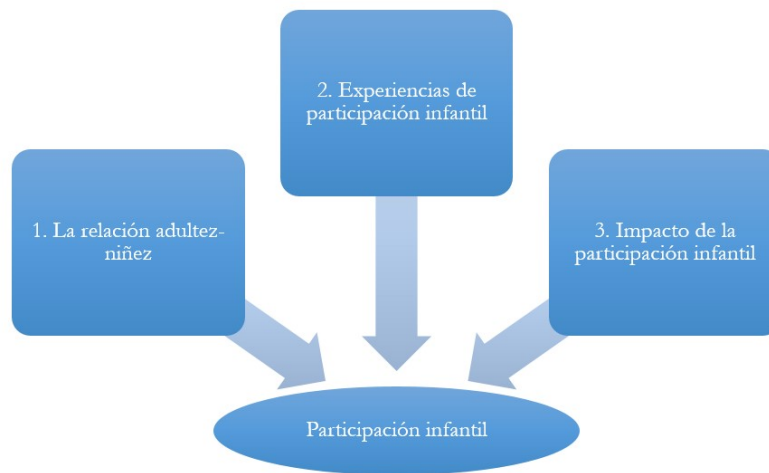


FIGURA 1
Líneas de investigación y análisis

En primer lugar, encontramos las investigaciones centradas en exponer y explicar las relaciones y las dinámicas existentes entre la adultez y la niñez que determinan el tipo y alcance de participación infantil en determinados contextos. Aquí se ubican los trabajos de Lay-Lisboa y Montañés (2018, p.2) cuyo objetivo consistió en dar cuenta de cómo los niños y las niñas conciben y construyen diferentes tipos de participación. La investigación toma distancia del paradigma tradicional que concibe a los niños y las niñas como sujetos débiles, inmaduros, inocentes o incapaces, y los define como “responsables y dueños de su propio desarrollo, con autonomía y capacidad de participar responsablemente en el ejercicio y construcción de ciudadanía”. Por su parte, el de Gallego y Gutiérrez (2015) fue realizado con la finalidad de comprender las relaciones 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. Estos autores recuperan la categoría de participación adultocéntrica.

En segundo lugar, se ubican los estudios orientados a evaluar prácticas, mecanismos y experiencias de participación infantil en contextos específicos permitiendo analizar los resultados de dichos ejercicios y conocer su impacto en las comunidades donde se aplican. Entre los identificados están el de Pérez y Ochoa (2018) que vincula la participación infantil con la formación ciudadana en el contexto escolar y el de Delgado y Rojas (2014) sobre el impacto de los mecanismos latinoamericanos de participación infantil. En ambos trabajos se alude a los dos grandes tipos de relaciones niñez-aduldez señaladas por Lay-Lisboa y Montañés (2018):

- Las adultocentradas caracterizadas por promover una relación asimétrica entre adultez y niñez al enaltecer o priorizar la figura adulta.
- Las disidentes que promueven una relación más equilibrada entre la niñez y adultez debido a que consideran que la infancia trae consigo saberes válidos y valiosos a la relación.

Estas posiciones discursivas son utilizadas para caracterizar escenarios determinados y describir el impacto que cada uno de los mecanismos tiene sobre el desarrollo de habilidades participativas en niños y niñas.

Finalmente, hallamos en tercer lugar una perspectiva de indagación que se considera novedosa y presente en países en los que existen generaciones que crecieron formando parte de ejercicios de participación infantil, el objetivo central de este tipo de estudios consiste en analizar la influencia que estos ejercicios han tenido a largo plazo en aspectos sociales, políticos y económicos. Uno de ellos es el de Novella, Agud, Llena y Trilla

(2013), el cual muestra las diferencias sobre la concepción de ciudadanía de aquellos jóvenes que en la niñez tuvieron experiencias de participación.

Asimismo, como resultado de la búsqueda de investigaciones sobre participación infantil es posible advertir la disparidad existente de mecanismos que promueven la construcción de ciudadanía, así como un mayor desarrollo de estudios en naciones de Europa, Asia y Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) en comparación con México y otros países de Latinoamérica. En un estudio realizado por Voltarelli (2016) se da cuenta que, de 1165 publicaciones sobre la infancia en Sudamérica, solamente 66 abordaron temáticas de protagonismo y participación infantil.

Estas naciones representan a 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, con base en diagnósticos situados, los mecanismos de participación que se promueven. De ahí que la presente investigación sea relevante, porque se ha dejado un vacío en el conocimiento sobre el impacto que estos tienen en los distintos contextos socioculturales de México, sus ciudadanos y en la formación de la ciudadanía infantil. La presente 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.

2. RESEÑA DE LOS MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL

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 llevó a cabo 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 Instituto Nacional Electoral (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 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* para “(...) 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 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 y 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 1):

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.

TABLA 1

Año y temática de las ediciones de la Consulta Infantil y Juvenil (2000-2021)

Adaptado del Reporte de Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2021 (Instituto Nacional Electoral -INE- 2022, 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 digitalizados encontrados en Internet, 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).

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

Los referentes teóricos que sustentan tanto la revisión como el análisis de los mecanismos de participación seleccionados combinan conceptos como democracia, formación ciudadana, participación y diversidad sociocultural, a partir de ellos se elaboró un modelo teórico conceptual.

En el primer nivel o nivel central se encuentra la democracia entendida como una forma de gobierno y estilo de vida que 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 sentido de la intervención educativa en el desarrollo de la democracia por medio de cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), esto con base en el planteamiento de Delors (1997) y con el uso de distintos medios y enfoques pedagógicos (Schmelkes, 1999 y Latapí, 2003). 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.

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 consideraban como parte esencial del concepto mediante los principios de “(...) *isonomia* (igualdad de derechos) e *isegoria* (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.

En esta línea, 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 facilitar 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, capaces de desarrollar habilidades para formarse como ciudadanos.

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 va más allá de la adquisición de información y conocimiento de ciertos procedimientos democráticos, involucra el desarrollo de habilidades y actitudes para la convivencia que sean congruentes con los conocimientos adquiridos. En este sentido, la formación ciudadana se asocia con el planteamiento de Delors (1997, p. 95) sobre los cuatro pilares de la educación, *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser*, los cuales son aprendizajes fundamentales en el desarrollo de sujetos integrales y capaces de “(...) adaptarse a un mundo en permanente cambio”.

Por su parte, Chávez y Landeros (2021) retoman el planteamiento de Delors (1997) 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:

- *Aprender a conocer* relacionado con las nociones e información clave que los sujetos deben adquirir asociada con los derechos humanos.
- *Aprender a hacer* relacionado con las habilidades específicas que deben desarrollar, principalmente con el saber cómo organizarse con otros para lograr una meta común.
- *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).

No muy alejada de la tesis de Chávez y Landeros (2021), Conde (2016, p. 25) considera que para formar ciudadanía “(...) es necesaria una educación que trascienda la capacitación electoral y apunte al fortalecimiento democrático mediante la formación de personas”, 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:

- La educación en valores: que permita desarrollar una ética que ayude resolver problemáticas y llegar a consensos.
- La educación en derechos humanos: que caracterice a las personas como agentes y sujetos de derechos.

- La educación, en, para y sobre la democracia: que otorgue a las personas medios para participar y ser escuchados.

Al respecto, González (2010, p. 27) 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”. Por lo que la autora afirma que los fines educativos de la formación ciudadana se centran en la formación en valores.

Schmelkes (1999) afirma que existen seis enfoques para formar en valores y cada uno desarrolla distintos resultados. La mención de estas aportaciones es relevante porque en México se han retomado para caracterizar el enfoque *Reflexivo-dialógico y vivencial* (SEP, 2017;D.O.F, 2022) deseable para el espacio curricular asignado a formación cívica y ética en la educación básica.

- 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, p. 167) 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”.

Mientras que Latapí (2003) recuperando las aportaciones de Schmelkes (1999) distingue entre posiciones de principio y métodos específicos complementarios para formar en valores.

Primer grupo:

1. *Indoctrinación*: propone “(...) la proclamación insistente y autoritaria de los principios, las actitudes y los comportamientos deseables” (p. 131).
2. *Esponaneísmo*: 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.
3. *Relativismo*: 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.
4. *Neutralidad*: se caracteriza por una formación en valores “encubierta”. Es decir, sin imposición o la toma de alguna posición por parte de aquellos que forma.

Segundo grupo:

1. *Método prescriptivo-exhortativo*: propone la ejercitación de la aplicación de valores por medio de condicionamientos. Se centra en la elección de aquellos valores que se consideran deseables para posteriormente motivar a los sujetos a desarrollarlos por medio de estímulos.

2. *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.” (p. 137), por lo que este método permite la reflexión personal.
3. *Método reflexivo-dialógico*: considera 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.
4. *Método vivencial*: caracterizado 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.” (p. 147). Esto incluye experimentar los valores de manera individual y social.

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. Afirma 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 sólo como un derecho sin responsabilidades que le acompañen y pensar a la familia como el único espacio de socialización de la niñez.

Inspirado por la escalera de participación ciudadana de Sherry Arnstein, Hart (1993, p. 9) 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”. 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 éstos 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) asumen que el significado de participación puede ser muy amplio debido a que, si se habla de participación dentro del ámbito político, es posible involucrarse 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, p. 144) utilizaron la *Escalera de Participación Infantil* de Hart como referencia para proponer una escala que incluyeron diferentes tipos de participación que van desde los 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”.

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. 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 conciernen de forma directa o indirecta, dentro de un marco previamente establecido por otras personas. Los grados de acción de 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. 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) precisaron cuatro factores que determinan el grado de participación en un proyecto. La *implicación* 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, a su experiencia participativa y el *compromiso/responsabilidad* con el tema en el que se participa.

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 es indispensable 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 construir la propia identidad como sujeto de derechos.

4. METODOLOGÍA

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 datos obtenidos de documentos impresos, electrónicos y audiovisuales.

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.

Para la recopilación de información se emplearon dos instrumentos, por una parte, un fichero digital con las referencias bibliográficas 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).

Asimismo, se utilizó una guía de análisis elaborada con base en los conceptos centrales explicitados en el apartado anterior 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 estos mecanismos atienden la diversidad sociocultural de la población destinataria, se agregó la variable de *diversidad*.

La variable de *formación ciudadana* (tabla 2) buscó determinar:

- 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.
 - b) Las habilidades que promueven o se ponen en práctica para formar ciudadanía.
 - c) Los valores y actitudes que fomentan o requieren los mecanismos.
- El enfoque y método utilizados para formar en valores según Schmelkes (1999) y Latapí (2003) con base en la metodología y recursos utilizados por cada uno de los mecanismos.

VARIABLES	CATEGORÍA O DIMENSIONES	SUB CATEGORÍAS 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) 	<p>¿Qué nociones e información clave asociada con los derechos humanos se propone que reciban los y las participantes?</p> <p>¿Qué nociones e información clave asociada con la democracia se propone que reciban los y las participantes?</p> <p>¿Qué habilidades relacionadas con “organizarse con otros” se propone que pongan en práctica o desarrollen los y las participantes?</p> <p>¿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?</p>
	Enfoque o método para formar en valores	<ul style="list-style-type: none"> • Prescriptivo-exhortativo • Clarificativo • Reflexivo-dialógico • Vivencial • Construcción de una ética a través del servicio al otro 	¿Qué enfoque utiliza la propuesta para formar en valores?

TABLA 2
Guía para el análisis documental variable *formación ciudadana*

Mientras que la variable de *participación infantil* (tabla 3) se centró en precisar:

- El nivel de participación infantil según la escalera de participación propuesta por Roger Hart (1993).
- El tipo de participación según Trilla y Novella (2001).

VARIABLES	CATEGORÍA O DIMENSIONES	SUB CATEGORÍAS O INDICADORES	PREGUNTAS
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 	¿Qué nivel de participación infantil se desarrolla en la propuesta?
	Tipos	<ul style="list-style-type: none"> • Participación simple. • Participación consultiva. • Participación proyectiva. • Meta participación 	<p>¿Qué tipo de participación infantil se desarrolla en la propuesta?</p> <p>¿Con qué nivel de complejidad?</p>

TABLA 3
Guía para el análisis documental variable *participación infantil*

Finalmente, a la variable de *diversidad* (tabla 4) le interesó especificar:

- El concepto de participación que se desarrolla en cada uno de los mecanismos según Liebel y Saadi (2012).
- 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.

Variables	Categoría o dimensiones	Sub categorías o indicadores	Preguntas
Diversidad sociocultural	Concepto de participación	<ul style="list-style-type: none"> Instrumental / Utilitarista Basado en derechos 	¿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 	¿Qué edades esta dirigido el proyecto? ¿Qué adaptaciones o modificaciones se proponen según la diversidad etaria de la población objetivo? ¿Cómo aborda el proyecto la diversidad de género? ¿Qué adaptaciones o modificaciones se proponen según la diversidad de género de la población objetivo? ¿A qué niveles de escolaridad está dirigido el proyecto? ¿Considera a participantes que no están escolarizados? ¿Qué adaptaciones o modificaciones se proponen según la diversidad de escolaridad de la población objetivo? ¿De qué manera el proyecto considera la diversidad étnica de sus participantes? ¿Qué adaptaciones se proponen con base en la diversidad étnica de la población objetivo? ¿De qué manera el proyecto considera a la población con alguna discapacidad? ¿Qué adaptaciones o modificaciones se proponen con base en la diversidad de discapacidades de la población objetivo?

TABLA 4
 Guía para el análisis documental variable *diversidad*

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, 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 emplanteadas 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.

Todo esto mediante el uso de la matriz de análisis documental presentada a continuación (tabla 5):

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

TABLA 5
Matriz de análisis documental

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 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 . 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 . 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, sin embargo, 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 . 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 porque 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 concibe a la participación como medio más que como una herramienta de emancipación y transformación de los sujetos. Esto porque 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 este indicador. 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.

5.2 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 logró 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 construir 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. De esta manera, aunque con ciertas limitaciones, se observa el tránsito de un enfoque educativo centrado en el manejo informativo al

de la vivencia y experimentación; lo cual da cuenta de un consenso institucional respecto a que los saberes vinculados con la construcción de ciudadanía son de orden práctico y pertenecen a la vida cotidiana.

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. Aunque, con frecuencia, sus resultados se toman como referente para generar situaciones de aprendizaje en contextos escolares. Asimismo, se articula con el programa de formación cívica y ética de la educación primaria y secundaria.

Referente al enfoque y método de formación en valores se encontró que, ante 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.

6. CONCLUSIONES

De entrada, es importante reiterar que son dos mecanismos sustancialmente diferentes; sin embargo, ambos contribuyen de distintas maneras a la construcción de ciudadanía en la población infantil. Por un lado, el Parlamento de las Niñas y los Niños de México, aunque de modo limitado, incide en la formación ciudadana al ser un ejercicio de simulación del poder legislativo. Por el otro, la Consulta Infantil y Juvenil tiene un mayor impacto en la participación infantil al tratarse de un ejercicio de promoción de los derechos humanos y de los niños y las niñas, así como un instrumento que recupera sus voces al preguntárseles acerca de situaciones que viven en sus entornos familiares y en otros ámbitos de la convivencia como la escuela. En este sentido, ambos tienen elementos valiosos para la formación integral de niños y niñas y de ciudadanos y ciudadanas, pero ninguno de los dos logra cruzar la línea hacia el fortalecimiento de prácticas sociales que generen arraigo en su vida cotidiana. Delgado y Rojas (2014) mencionan el concepto de “lo cotidiano” en su análisis de prácticas de participación infantil haciendo referencia a que uno de los principales desafíos de los ejercicios o mecanismos de participación infantil es su influencia para lograr que niños y niñas se incorporen de manera natural en la toma de decisiones y se involucren en diversas actividades de la vida diaria. En los mecanismos analizados, esto se observa 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, se destaca 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, sino porque contribuye a su reconocimiento como colectivo, integrante de un grupo social.

Una de las razones por las cuales la diversidad sociocultural se volvió parte esencial de esta investigación fue para dar cuenta de 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 de 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. De esta manera, para futuras investigaciones sobre el tema podrían plantearse, algunas interrogantes que proporcionen información acerca de cómo participan niños y niñas en su comunidad y de qué manera es viable contribuir desde las instituciones educativas para generar espacios de participación genuina.

Conocer la participación que existe en diversos contextos puede ser el camino para determinar el impacto que los mecanismos existentes tienen y 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, con esta investigación de carácter exploratorio se muestra un procedimiento metodológico que podría ser útil para analizar otros mecanismos de participación.

7. REFERENCIAS

- Chávez, M. y Landeros, L. (2021). *Formar ciudadanía: una tarea educativa*. Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/FF01.htm>
- 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&isAllowe
- 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>
- Delgado, D. y Rojas, J. (2014). *Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones* [Trabajo de grado Magister, Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE]. Repositorio UPN, Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/642/TO-17739.pdf?sequence=1>
- Delors, J. (1997). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (Ed.) *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 [D.O.F.] (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. México*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.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 H. Cairo, (Coord.) *Crisis y cambio. Propuestas desde la sociología* (pp. 584-592). Universidad Complutense de Madrid. https://www.academia.edu/37460283/SOCIALIZACI%25C3%2593N_E_INFANCIA_EN_LA_TEOR%25C3%258DA_SOCIOL%25C3%2593GICA_1
- González, T. (2010). *Democracia y formación ciudadana*. Instituto Federal Electoral. <https://www.ses.unam.mx/cursos2015/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_participacion_spa.pdf
- Instituto Federal Electoral [IFE] (1997). *Informe sobre las Elecciones Infantiles*. INE. https://ine.mx/wp-content/uploads/2018/11/CIyJ97_InformeFinal.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>
- Latapí, P. (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?* Rand McNally.

- Liebel, M, y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140. <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Novella, A., Agud, I., Llana, 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>
- Osorio, A. (2016). La ampliación de la participación infantil en México. Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones. *Sociológica*, 31(87), 111-142. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v31n87/v31n87a4.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://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- 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/edetania/index.php/Edetania/article/view/344>
- Pérez, S. (2020, 1 de julio). *Análisis de datos cualitativos*. <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>
- Rizo, J. (2015). *Técnicas de investigación documental*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- 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 de Veracruz (SEV) (s/f). *Historia del Parlamento de las Niñas y Niños de México*. 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/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.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://doi.org/10.35362/rie260982>
- Voltarelli, M. (2016). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>