

1. Notas sobre seguridad en los niños en aspectos de prevención, ambientes seguros, enfoques culturales, sociales y antropológicos

JAVIER EDUARDO GARCÍA DE ALBA GARCÍA¹

ANA LETICIA SALCEDO ROCHA²

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.226.01>

Resumen

Han pasado desapercibidos como ente social en la historia antigua los niños, salvo por algunas excepciones de orden religioso, mítico o político. Durante la Edad Media y poco más adelante, el niño era considerado como un “adulto chiquito”, o sea que la infancia se limitaba a una deficiencia cuantitativa de años.

A raíz de la Revolución francesa, se desarrollan leyes para la protección de la niñez en el trabajo y es hasta 1881 que se plantea en Francia su derecho a la educación, y no es hasta 1924, que la Liga de las Naciones aprueba la Declaración de los Derechos del Niño.

Epidemiológicamente, en 1958 se señalaba que “en el caso de los niños, dada su condición de dependencia, la mayor parte de los accidentes ocurren en el hogar”, situación reportada desde los años 50, *v. gr.*, en EUA se registraron en un 45%. Actualmente, en México para 2022 es el 46.3 por ciento.

Se debe entender que los niños y las niñas no son para después “cuando sean grandes”, porque sus problemas son parte indisoluble del contexto aquí y ahora, como una categoría estructural, donde son sujetos activos que se mueven en tiempo y espacio multidimensionales.

¹ Doctoren Antropología. Jubilado del Instituto Mexicano del Seguro Social, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4731-5304>, correo: javier_91046@yahoo.com

² Doctora en Ciencias Sociales. Jubilada de Instituto Mexicano del Seguro Social, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2557-736X>, ID'Scopos: 6506448116

Por lo anterior, nuestras acciones investigativas de prevención deben ser claras para los niños y para la comunidad; es importante que sepan lo que estamos haciendo y lo que esperamos de nuestra gestión. Así tendrán fe en el investigador y obtendremos su cooperación, por lo que resulta importante rescatar desde el folclore infantil sus actividades tradicionales.

Palabras clave: *infancia, salud, lesiones no intencionales, ciencias sociales, cultura.*

Breve reseña histórica

Los niños han pasado desapercibidos como ente social en la historia antigua, salvo por algunas excepciones de orden religioso, mítico o político. En la Antigüedad nadie consideraba sujetos sociales a los niños, por lo que no se pensaba en ofrecer protección especial a la infancia. Durante la Edad Media y poco más adelante, el niño era considerado como un “adulto chiquito”, o sea la infancia se limitaba a una deficiencia cuantitativa de años.

A raíz de la Revolución francesa, se despertó en Francia la inquietud por ofrecer atención y protección especial al niño, por lo que se desarrollaron leyes para la protección de la niñez en el trabajo (con una jornada laboral diferencial), y en 1881 se planteó en esa nación su derecho a la educación. Para inicios del siglo xx, se comienza a poner a discusión la protección de la infancia en las áreas social, jurídica y sanitaria, extendiéndose a toda Europa, transformándose la infancia en un tema de orden internacional.

Con la creación de la Liga de las Naciones en 1919, a raíz de que la comunidad internacional comenzó a otorgarle más importancia a la infancia, se estableció el Comité para la Protección de los Niños, y no es hasta 1924 que la Liga de las Naciones aprueba la Declaración de los Derechos del Niño (también llamada la Declaración de Ginebra, basada en el trabajo del médico polaco Janusz Korczak). Sin embargo, esta corriente se vio interrumpida por la Segunda Guerra Mundial, en la que paradójicamente ocurrieron millones de muertes de niños y niñas y no fueron menos los niños y niñas supervivientes afectados biopsicosocialmente, por lo que, una vez finalizada la contienda, se creó el Fondo de las Naciones Unidas

para la Infancia (UNICEF), que luego estableció programas para que los niños tuvieran acceso a educación, salud, agua potable y alimentos.

Para 1959, la ONU aprobó la Declaración Universal de los Derechos del Niño, que describe los derechos de los niños en nueve principios:

1. Derecho a la vida
2. Derecho a la educación
3. Derecho al agua
4. Derecho a la salud
5. Derecho a la identidad
6. Derecho a la libertad de expresión
7. Derecho a la recreación y el esparcimiento (en un ámbito seguro para desarrollarse)
8. Derecho a tener una familia (con toda la comprensión y el amor que se les pueda brindar)
9. Derecho a la protección (vivir en un entorno seguro sin amenazas... para preservar su bienestar biopsicosocial...)

Que se refuerzan con:

- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que reconoce el derecho a la protección contra la explotación económica y el derecho a la educación y a la asistencia médica.
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que establece el derecho a poseer un nombre y una nacionalidad.

En 1979 la ONU proclama el Año Internacional del Niño. Y el 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño. A lo largo de 54 artículos, este documento establece los derechos económicos, sociales y culturales de los niños; entró en vigencia el 2 de septiembre de 1990 y lo ratificaron 20 países. El 11 de julio de ese año la Organización para la Unidad Africana aprobó la Carta Africana sobre los Derechos y Bienestar del Niño.

En junio 17 de 1999 se adopta la Convención sobre las peores formas de trabajo infantil, y en mayo de 2000 se ratificó el Protocolo facultativo de la

Carta Internacional sobre los Derechos del Niño, que trata la prohibición de la participación de niños en conflictos armados, y que entró en vigor en 2002.

Hasta ahora, la Convención sobre los Derechos del Niños ha sido firmada por 190 de 192 Estados, aunque hay algunas reservas sobre ciertos fragmentos del documento. Sólo Estados Unidos y Somalia la han firmado, pero no ratificado.

Durante el 2022 UNICEF, de manera específica, se enfocó en apoyar los esfuerzos de las autoridades mexicanas para reducir todas las formas de mala nutrición, a través del fortalecimiento de los servicios nutricionales en el sistema de salud, la promoción de entornos más saludables y el mejoramiento de los comportamientos y hábitos alimenticios tanto de padres, madres y personas cuidadoras, como de niñas, niños y adolescentes (Umanium, s.f.).

Algunos aspectos epidemiológicos

Desde la segunda mitad del siglo pasado, la prevención de accidentes se relaciona de forma concomitante con la diversidad social, económica y cultural de los contextos donde ocurren, y se reitera como un problema complejo que implica, entre otras cosas; la necesidad de una mirada (*trans*) multidisciplinaria para comprender el proceso estudiado en sus diferentes dimensiones, sugiriéndose registros confiables para aplicar estudios epidemiológicos longitudinales que puedan ofrecer mejores y mayores estrategias de prevención (Goddard, 1959).

El mismo Goddard (1959) señalaba que “en el caso de los niños, dada su condición de dependencia, la mayor parte de los accidentes ocurren en el hogar”, situación reportada desde los años 50, *v. gr.* en EUA se registraban en un 45 por ciento.

En México, para 2022, el 46.3% de los accidentes en menores de 10 años (o sea en 712 000 niñas y niños) sucedieron en la casa (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2022). Esto quiere decir que 3.3% de los niños menores de 10 años de México sufrieron una lesión accidental en 2022, porcentaje similar a las cifras observadas desde 2018. Esta situación nos sugiere un patrón de susceptibilidad no modificado, que continúa

ocasionando grandes pérdidas y prolongada recuperación.

En otras palabras, en un recorrido de más de medio siglo, si bien se aprecia un descenso en la tasa de mortalidad preescolar y escolar, esta importante modificación en las defunciones se explica en gran medida por la caída de las defunciones por enfermedades transmisibles, pero paradójicamente, las enfermedades no transmisibles y las lesiones accidentales e intencionales relativamente avanzaron de cuatro a diez veces más.

A diferencia de las importantes transformaciones en las causas de muerte en los últimos 25 años, los preescolares prácticamente no han experimentado cambios en la estructura de edades de las defunciones. Durante el primer año de vida fallecen la mitad de los niños, 25% en el segundo año, 15% en el tercero y 10% en el cuarto (Secretaría de Salud, 2005).

Lo anterior implica la necesidad de enriquecer nuestros actuales enfoques estratégicos y tácticos para su prevención como se argumenta en los siguientes apartados.

Algunos aspectos socioantropológicos

Reunir los conceptos “infancia”, “prevención” y “cultura” resulta en establecer un conjunto complejo, debido a la diversidad de significados que representan y por lo reciente de los estudios que le han dedicado disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología. Así, por ejemplo, durante la última década la antropología ha sido la corriente de cultura y personalidad que más se ha ocupado de la infancia (Chacón, 2015), pues en el campo de la prevención, se ha visto a los accidentes de la infancia a través del enfoque de riesgo, que simplifica y biologiza su mirada, lo cual influye de manera unilateral a la visión que tiene la sociedad de esta intersección.

El complejo campo de estudio anterior se empieza a plantear partir de la década de 1990 cuando la Convención de los Derechos del Niño definió a los infantes como sujetos de derecho, por lo que distintas disciplinas científico-sociales, como la sociología, la psicología y la antropología, los incluyeron en sus investigaciones, como la “cultura infantil” propuesta por Delalande (2003), y como el conocimiento lúdico infantil enseñado

por los adultos, que es reapropiado y puesto a prueba entre infantes pares (Calderón, 2015).

La relación infancia, prevención y cultura nos importa como conocimiento compartido, desde la sociedad en general; desde los niños de manera específica, y como prácticas hacia y desde la infancia, donde se han considerado diversos sujetos de estudio. Sin embargo, habrá que tomar en cuenta en ello: el sesgo del adultocentrismo occidental (Chacón, 2015) y, como señala Cussiánovich (2005), entender que los niños y las niñas no son para después cuando sean grandes, porque sus problemas son parte indisoluble del contexto aquí y ahora, una categoría estructural, donde son sujetos activos moviéndose en tiempo y espacio multidimensionales (tiempo-espacio: escenario, horizonte y recurso) (Toboso y Valencia, 2008).

Lo anterior hace imperativo aceptar que niños y niñas viven y piensan en relación con los procesos socio-económico-político-culturales que viven, pues no están aislados de ellos, lo cual implica interrogar a estos niños y niñas, mediante un cambio de paradigma sobre las relaciones intergeneracionales (Chacón, 2015). La justificación de esta iniciativa es que los cambios culturales en la lengua se deben a la acción de los niños y niñas, pues ellos no se expresan en la dimensión biológica, sino en la dimensión cultural, o sea en su mundo infantil.

Cabe entonces señalar que el problema de estudio de la intersección entre infancia y prevención cultura implica incorporar el enfoque de transculturalidad, destacado por Vygotsky, que afirma que la estructura del pensamiento humano está basada en “sistemas simbólicos posibles”, o sea asequibles (Van der Veer, 1991). Esta circunstancia nos lleva a considerar seriamente nuevas metodologías para acercarse a los niños, sea mediante cuentos, dibujos, juegos, entrevistas, etc., que nos permitan comprender la representación de esos mundos infantiles (Calderón, 2015) dentro de un conjunto de patrones y pautas de crianza (endoculturización) dadas por los padres y responsables del cuidado de los niños y niñas como una respuesta cotidiana y rutinaria a sus necesidades (Goncalvez y Franco, 2009). O sea, entender que en este periodo los y las infantes llegan a tener identidad sin una verdadera experiencia biográfica del *nosotros* y, por lo tanto, desde el punto de vista del recorrido biográfico del sujeto es una identidad artificial, o *artificiada*, porque la persona pasa de ser un *ob-*

jeto a, hipotéticamente, un *sujeto* (Chacón, 2015).

Muchos expertos han invisibilizado el ambiente y desarrollo familiar temprano, y señalan desde su perspectiva de adultos los elementos que deberían tener los ambientes de aprendizaje, sobre todo los escolarizados, para ser efectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Critican la carencia de normas, la adecuación del diseño e, inclusive, la vocación docente, y si miramos hacia el hogar, nos encontraremos una situación aún más precaria. Ambas circunstancias afectan negativamente a los niños y niñas a corto y largo plazo, porque se enfocan los problemas a partir de instituciones desde y para adultos.

Aquí el problema de construir ambientes de aprendizaje significativos, situación que va más allá de crear solo dos escenarios (casa-escuela), requiere de erigir nuevos espacios para enseñar a aprender, y para esto se requiere una familia (de padres e hijos) que facilite, que escuche y que entienda la curiosidad de sus miembros. Una familia con padres e hijos, capaces de crear ambientes significativos con posibilidades de planificar de manera compartida el proceso de prevención de accidentes que se pueden dar. Esto requiere mucha claridad y comprensión en cada estrategia y táctica empleada, o sea que se conozca con certeza el propósito de usarlas (Castro, 2019).

Sin embargo, en nuestra América Latina, el medio ambiente se ha encontrado con la pobreza de unos países que solo tienen en sus manos una parte de la solución al problema. O, mejor dicho, choca con la gran brecha de la desigualdad (Checa, 1995). Desigualdad que pone a los niños y niñas desde que nacen en situaciones de indefensión respecto a los adultos. Aunque la ley trata de protegerlos, pero desde un punto de vista adulto-céntrico, y a pesar de que en ocasiones la opinión decisional de los infantes es directamente proporcional a su edad, los sistemas judiciales presentan múltiples carencias, independientemente de que se hayan firmado o ratificado acuerdos internacionales sobre los derechos de los niños y las niñas, pues cuestiones técnico-administrativas limitan su aplicación o, de plano, se ignoran. Aquí se complejiza el cumplimiento de esos derechos, pues su observancia depende en mucho de la actitud de los padres y/o de la familia; de los profesionales públicos y privados, y de los ciudadanos que consideran a la infancia como una *tabula rasa*.

En relación con hacer *tabula rasa* a la infancia, desde 1962 Margaret Mead ayudó a clarificar la situación cultural en la infancia al realizar una tipología de la cultura del aprendizaje cultural (de niños y adultos) que ha matizado los estereotipos al respecto:

1. La *etapa prefigurativa*, en la que *los adultos también aprenden de los niños*, o sea que es una compartición ascendente de experiencias o sea una transmisión vertical de experiencias donde niñas y niños pueden transmitir al grupo social sus propias experticias sobre la vida.
2. La *etapa cofigurativa*, en la que tanto los *niños como los adultos aprenden de sus pares*, por lo que se comparten las experiencias entre sí horizontalmente.
3. Y, por último, la *etapa posfigurativa*, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores, lo que nos lleva a considerar que la infancia es un receptáculo de experiencias.

Estas tres etapas obviamente no son excluyentes, sino complementarias en mayor o menor medida. Lo importante es conocer su orden, su estructura y dinámica, con sus respectivas sinergias y tensiones, que se han caracterizado por una casi inexistente consideración de los niños, niñas y adolescentes (en pobreza social, económica, étnica y política) como actores de esa tarea histórica de hacer realidad aquello de que otro mundo es posible (Cussiánovich, 2005). Por tanto, es importante destacar que la relación de poder entre dominantes y subalternos es determinante en la configuración de los fenómenos culturales, lo cual genera procesos identitarios *ambivalentes* (Goffman 1995), porque quienes someten logran imponer la forma en cómo los subalternos van a construir su identidad, (Chacón, 2015), en este caso los niños y las niñas.

Se requiere tener en cuenta que la comprensión cultural de la infancia significa:

- a) la cultura es el centro fundamental de la relación infancia-adulto, y no sólo las condiciones biológicas y psicológicas;
- b) las relaciones entre infancia y adultez no son universales;

- c) la comprensión de estos fenómenos sólo se puede hacer desde la interacción con los pares y sus contextos, y
- d) la infancia no es sólo el tiempo cultural para la formación de un adulto.

Asimismo, se debe considerar que cada estilo de vida es particular y los modos generales de vida o de existencia varían según el tipo de sociedad y de elaboración cultural. En este sentido, es difícil y hasta contradictorio pensar en las condiciones ideales de existencia de los niños, ya que éstas pueden ser definidas cabalmente sólo en relación con las expectativas de cada sociedad, adaptadas a su idea de hombre, mujer (niño o niña) ideal (Chacón, 2015).

Al pensar en la credibilidad de los derechos del niño se pone en entredicho, cuando los mismos Estados que han trabajado para su creación y redacción no los respetan en su totalidad. De hecho, los derechos del niño no pueden existir sin todas las partes involucradas (Garnier, s.f.) de ahí que insistir en que la población infantil carece de percepción de amenaza, peligro o riesgo, sin contextualización, demuestra superficialidad y un buen ejemplo de la cuestionada política de “culpar a la víctima” (Martínez, 2017), pues este argumento se ha extrapolado para la población en general.

Vinculación de acciones

Se requiere hacer etnografía en niños para conocer la diversidad de miradas e interpretaciones que estos actores sociales agencian más allá de lo escolar, quienes por medio del diálogo producen una realidad presentada y representada “empíricamente” de tiempos y espacios compartidos. Así podremos comprender las locaciones donde llevan a cabo las actividades que tienen y crean significado para ellos y para su entorno, investigando el tránsito de las infancias y las adolescencias, obviamente matizadas por el género, etnicidad, clase, etc. (Bauman, 1982).

Mediante la etnografía infantil se puede aprehender lo impresionante de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas fomentadas por la cultura del grupo de pares de los niños (Bauman, 1982), que nos ayudarán a

aprender cómo reflexionan los niños sobre sí mismos y su entorno, y cómo se va empoderando su propia praxis. Un espacio para ello puede ser el tiempo de ocio o de recreo, donde se construye y deconstruye la cultura de manera formal e informal, pues al organizarse de manera colectiva, toman posición destacada y más empoderada para garantizar sus espacios, derechos y deseos.

La etnografía, en este caso, no sólo aporta una forma de mirar, sino también un modo de comprender lo que estos niños dicen, hacen y actúan a partir de sus propias perspectivas.

Y aunque sigue siendo trabajoso (sobre todo para algunos “especialistas”) pensar que los niños y niñas pueden agenciar y dar cuenta de sus propias acciones, y que puedan ser sujetos de etnografías, esto debe de superarse, mediante el desafío de nuestras propias interpretaciones, lo cual abre un panorama radical en la metodología a aplicar a las infancias registradas (Jaramillo, 2012), para derivar estrategias de prevención de accidentes en dichos niños y niñas.

Aplicación de la vinculación de acciones/propuesta

Por lo tanto, resulta importante rescatar desde el folclore infantil las actividades tradicionales de juego formalizado de los niños, que incluyen: relatos de experiencia, los dibujos, la fotografía y el video, juego de habla como acertijos, otros juegos, chistes, burlas, réplicas, rimas de conteo, capturas, rimas para jugar y muchas otras formas similares de arte verbal (*v. gr.*, se les dice a los niños: “Dibújame un plano de tu casa o barrio”, para luego pedirle: “Dime cuáles crees que son los lugares más peligrosos de la casa, o por orden de peligrosidad acomódame los lugares de tu barrio”, para después de un análisis, estructurar una actividad como “Juguemos a los lugares de peligro en casa”. La primera parte puede iniciar con listas libres, *rankings*, *ratings*, completar palabras, y seguir con triadas, diadas y sorteo de montones (Weller y Romney, 1988), técnicas que se pueden usar de forma única o combinada, tanto para la fase descriptiva como analítica/experimental aplicativa.

Köngäs y Määttä (2021) dividen la investigación etnográfica para niños en cuatro etapas: 1) recopilación del material, 2) asumir el papel de investigador infantil, 3) llegar a la voz del niño y 4) describir los resultados para y desde el mundo de los niños. Estas etapas presentan implicaciones metodológicas innovadoras en donde el equipo multidisciplinar puede hacer muchas aportaciones.

Por último, debe quedar claro que nuestras acciones de prevención deben ser claras para los niños y para la comunidad; es importante que sepan lo que estamos haciendo y lo que esperamos de nuestra gestión. Y así se tendrá fe en el investigador y obtendremos su cooperación (Martínez, 2017).

Referencias

- Bauman, R. (1982). *Ethnography of children's folklore*. ERIC.
- Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), 125-140.
- Castro, M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54.
- Chacón, C. (2015). Antropología e infancia: Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, 22(64), 133-153.
- Checa Olmos, F. (1995). Reflexiones antropológicas para entender la pobreza y las desigualdades humanas. *Gazeta de Antropología*, (11), art. 10. <http://hdl.handle.net/10481/13616>
- Cussiánovich, A. (2005). ¡Otra infancia es posible! Los derechos de los niños y niñas en el contextodela globalización. IFEJANT. https://www.ifejant.org.pe/new/docs/articulo/otra_infancia_es_posible.pdf
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie: Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrin*, 40, 1-14.
- Garnier, A. (s.f.). *Críticas a los derechos del niño: Los niños frente a los límites de la ley*. Humanium. <https://www.humanium.org/es/critica>
- Goddard, J. L. (1959). La prevención de los accidentes de la infancia. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 46(1), 11-31.
- Goffman, E. (1995). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18, 213-231.
- Gonzalvez, D. y Franco, F. (2009). De la niñez como noción cultural a las pautas de crianza. Notas para una antropología de la educación inicial. *Anuario GRHIAL*, (3), 69-104. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/30874>
- Humanium. (s.f.). *Historia de los derechos del niño*. Humanium. <https://www.humanium.org/es/historia/>

- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). (2022). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) Continua 2022*. INSP. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2022/index.php>
- Jaramillo, J. (2012). Niños, niñas y adolescentes: Sujetos de etnografías [Reseña]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1303-1309. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000400014&lng=es&tlng=es
- Köngäs, M. y Määttä, K. (2021). Four cornerstones of the ethnography of children. *European Journal of Education Studies*, 8(3), 103-118.
- Martínez, S. (2017). Uso y abuso del término "percepción de riesgo". *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(3), 412-418.
- Mead, M. (1962). *Educación y cultura*. Paidós.
- Secretaría de Salud. (2005). Mortalidad preescolar: Estadísticas vitales en niños y adolescentes mexicanos. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 62(1), 69-82.
- Toboso, M. y Valencia, G. (2008). Una representación discursiva del espacio-tiempo social. *Estudios Sociológicos*, 26(76), 119-137.
- Van der Veer, R. (1991). El soporte antropológico del pensamiento de Vygotski. *Studies in Soviet Thought*, 42, 73-91.
- Weller, S. C. y Romney, A. K. (1988). *Systematic data collection*. Sage.