

La infancia y el tiempo: la obsesión WEIRD por la cronologización del desarrollo infantil

Carolina Remorini¹

Recibido: 25 de febrero de 2021 / Aceptado: 15 de mayo de 2021

Resumen. El artículo analiza la relación entre la infancia y el tiempo, a partir de dos dimensiones: 1-el desarrollo ontogenético y 2-las rutinas de la vida cotidiana de niños y niñas. Con respecto al primero, reflexiono sobre el impacto de la cronologización de la vida en las formas de modelizar y abordar el desarrollo infantil desde las disciplinas del desarrollo y planteo las críticas contemporáneas a estos modelos. En cuanto al segundo, me enfoco en los efectos de la cronologización de la vida en las rutinas de crianza y en la segregación de niños y niñas en espacios y actividades diferenciadas. En ambos coloco el énfasis en la revisión de supuestos que sustentan estas representaciones de la infancia y el desarrollo como parte de un modelo cultural WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic) producto del desarrollo social y científico en Occidente, que suele asumirse como universal y normal. Discuto las implicancias de considerar sólo una de las múltiples temporalidades que intervienen en el desarrollo humano y en la construcción social y cultural de las trayectorias vitales. El artículo se basa en la revisión de literatura y en la evidencia que surge de mi investigación etnográfica sobre la infancia y la crianza en comunidades rurales e indígenas de Argentina.

Palabras clave: infancia; tiempo; edad; desarrollo; trayectorias vitales

[pt] Infância e tempo: a obsessão WEIRD com a cronologia do desenvolvimento infantil

Resumo. O artigo analisa a relação entre infância e tempo, a partir de duas dimensões: 1-o desenvolvimento ontogenético e 2-as rotinas do cotidiano de meninos e meninas. Em relação ao primeiro, reflito sobre o impacto da cronologização da vida nas formas de modelagem e abordagem do desenvolvimento infantil a partir das disciplinas do desenvolvimento e proponho críticas contemporâneas a esses modelos. Quanto ao segundo, concentro-me nos efeitos da cronologia da vida nas rotinas de parentalidade e na segregação de meninos e meninas em diferentes espaços e atividades. Em ambos, coloco a ênfase na revisão dos pressupostos que sustentam essas representações da infância e do desenvolvimento como parte de um modelo cultural WEIRD (ocidental, educado, industrializado, rico, democrático), produto do desenvolvimento social e científico no Ocidente, que geralmente é assumido como universal e normal. Discuto as implicações de considerar apenas uma das múltiplas temporalidades que intervêm no desenvolvimento humano e na construção social e cultural das trajetórias de vida. O artigo é baseado em uma revisão da literatura e nas evidências que emergem de minha pesquisa etnográfica sobre a infância e a parentalidade em comunidades rurais e indígenas da Argentina.

Palavras-chave: infância, tempo, idade, desenvolvimento, trajetórias de vida

[en] Childhood and time: the WEIRD obsession for the chronologization of childhood development

Abstract. The article analyzes the relationship between childhood and time considering two dimensions: 1. Children's ontogenetic development; 2. Children's daily routines. Regarding the first one, I reflect on the impact of the chronologization of life in the construction of models and approaches to child development from the developmental disciplines and raise contemporary criticisms of these models. As for the second, I focus on the effects of the chronologization of life on child-rearing routines and the segregation of boys and girls in differentiated spaces and activities. In both, I emphasize the need for revision of assumptions that underpin these representations of childhood and development as part of a WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic) cultural model. This model is a product of social and scientific development in the West, however, it is often assumed to be universal and normal. I discuss the implications of considering only one of the multiple temporalities involved in human development and the social and cultural construction of life trajectories. The

¹ Afiliación: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)– Laboratorio de Investigaciones en Etnografía Aplicada (LI-NEA), Universidad Nacional de La Plata-Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0806-8635>

E-mail: carolina.remorini@gmail.com; linea@fncym.unlp.edu.ar

article is based on a literature review and data coming from my ethnographic research on childhood and parenting in rural and indigenous communities from Argentina.

Keywords: childhood; time; age; development; life trajectories

Sumario. 1. Introducción. 2. Encuadre y definiciones previas. 3. Las preguntas pertinentes. 4. Las etapas del desarrollo: orden, duración y timing. 5. Hay una edad y un tiempo para todo: la cronologización de la infancia WEIRD. 6. Las rutinas en la infancia: Las “R” del desarrollo infantil. 7. Palabras finales. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Remorini, C. (2021). La infancia y el tiempo: la obsesión WEIRD por la cronologización del desarrollo infantil. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 57-68.

1. Introducción

La observación y caracterización antropológica de los cambios que ocurren en el curso de la vida humana, de los acontecimientos que marcan etapas y transiciones en la trayectoria vital, suponen necesariamente una reflexión en torno a las diversas formas de temporalidad que intervienen en los procesos vitales. Ideas como ciclo de vida, curso vital trayectoria, clases de edad, generaciones, crecimiento o desarrollo –tan omnipresentes en los abordajes socio-antropológicos de las variadas formas de pensar y organizar el devenir de la vida humana–, implican alguna noción del tiempo, su medición y su valoración en todas las culturas.

En este artículo, y en el marco de este volumen especial sobre la relación entre tiempo e infancia, me propongo articular conceptos y enfoques que provienen de la revisión de literatura en torno a la infancia y el desarrollo humano, con base en interrogantes y argumentos que surgen de mi investigación etnográfica sobre la infancia y la crianza en comunidades rurales e indígenas de Argentina. Específicamente, me interesa abordar dos dimensiones temporales que intervienen de manera decisiva en la infancia: a) el tiempo en términos del desarrollo ontogenético, del curso de la vida, es decir, la sucesión cronológica de etapas, como resultado del despliegue de habilidades bio-psico-culturales; b) el tiempo en términos del ciclo diario, de las rutinas que organizan la vida de los niños y niñas y que los segregan o integran en espacios y actividades, en función de conceptualizaciones culturalmente específicas de la edad, la infancia y el tiempo.

Un conjunto de interrogantes orienta este trabajo: 1) ¿Cuál es el valor que se ha otorgado a la edad cronobiológica en el abordaje de los hitos del desarrollo infantil? 2) ¿Por qué la edad cronobiológica se convirtió en el marcador social por excelencia para ordenar la trayectoria vital y la vida cotidiana de los humanos en las llamadas “sociedades WEIRD”? 3) ¿Sucede lo mismo en otros contextos culturales? 4) ¿Cómo ha impactado en nuestra comprensión de la temporalidad de los procesos de desarrollo infantil? 5) ¿Qué ideas y valores subyacen a esta “obsesión” WEIRD por la cronologización y la cuantificación de los hitos del desarrollo definidos como “normales” para todo niño/a?

Este escrito está organizado en 5 secciones. En la primera, planteo algunos conceptos y enfoques que sirven de encuadre al análisis de las dos dimensiones en la relación tiempo e infancia, centrándome en los modelos de desarrollo infantil y del ciclo de vida, y planteo un conjunto de aspectos que se reconocen en las visiones críticas sobre estas perspectivas y modelos tradicionales. En las dos siguientes, me enfoco en la dimensión del desarrollo ontogenético, tomando como punto de partida hallazgos resultantes de mi estudio sobre la crianza y la primera infancia entre los Mbya Guarani. Con base en esta experiencia, analizo los supuestos que subyacen a abordajes que han logrado legitimarse en el campo del desarrollo infantil, imponiendo visiones normativas y desconociendo la diversidad cultural y ecológica de las trayectorias de vida de niños y niñas. En las secciones 4 y 5, focalizo en el rol asignado a las rutinas de crianza en el desarrollo “saludable” y “normal”, identificando elementos que dan cuenta de sus orígenes culturales, mecanismos de legitimación y efectos sobre la vida cotidiana de los niños/as. En la última sección, de reflexiones finales, planteo una síntesis de los argumentos desarrollados y algunas vías para avanzar en la construcción de un panorama crítico en el campo de los estudios de la infancia y el desarrollo infantil, desde una mayor pluralidad teórica, metodológica, disciplinaria y cultural.

2. Encuadre y definiciones previas

La observación de cambios en el curso de la vida y su tipificación y clasificación en etapas es culturalmente universal (Martínez *et al.*, 2010; Lalive d’Epinay *et al.*, 2011; Grove y Lancy, 2015). Sin embargo, sólo en algunos contextos y momentos históricos se elaboraron modelos sofisticados para describir y explicar esos cambios, los que han conducido a formas de abordar e intervenir sobre la vida de las personas que han logrado un alto nivel de institucionalización y legitimación hasta hoy. Categorías y clasificaciones de las etapas de la vida y de los individuos que emergen de estos abordajes se han convertido en criterios, valores y herramientas orientadas a “normalizar” las trayectorias de desarrollo de niños y niñas.

Un concepto clave para la antropología ha sido el de ciclo vital, tomado de las ciencias naturales², que implica pensar el desarrollo de la vida humana como una sucesión de etapas ordenadas y prefijadas, que se repiten de

² La noción de ciclo de vida remite, en ciencias naturales, a que el desarrollo de la vida es concebido como un movimiento a través de una secuencia fija e irreversible de estadios, algunos de los cuales está ligado específicamente a la reproducción (Settersten, 2002).

generación en generación. Los modelos del ciclo de vida han servido para definir etapas y transiciones, asociar a cada una de ellas atributos y roles sociales para los individuos que las transitan. La división en etapas o fases, desde posiciones estructural-funcionalistas y culturalistas contribuyeron a consolidar una visión mecanicista y homogeneizadora de las etapas vitales y de la socialización (Remorini, 2009). Desde la década del '90 comenzó a utilizarse la expresión "trayecto vital" (*life course, parcours de vie*) para aportar una mirada crítica a estas formulaciones, a partir de la confluencia de otras perspectivas teóricas interdisciplinarias (Elder, 1998; Lalive d' Epinay *et al.*, 2011).

En el marco de los estudios clásicos de las disciplinas del desarrollo, la infancia ha sido definida como una etapa que involucra diferentes fases o estadios, asociados con un conjunto de cambios que se registran en su devenir. Los límites temporales asignados a la infancia se han modificado y con el tiempo surgieron diferenciaciones como "primera infancia", o más recientes "primeros mil días" para acentuar los cambios fundamentales que ocurren en este período y justifican el monitoreo e intervención sobre el desarrollo (Molina *et al.*, 2008; UNICEF, 2015; 2017; Lipina, 2016; Lipina y Segretin, 2015).

Desde comienzos del siglo XX obras clásicas en la antropología, la sociología y la psicología han realizado aportes fundamentales a la definición de la infancia y el desarrollo infantil como un dominio específico (Rogoff, 2003; LeVine, 2007; LeVine y New, 2008; Remorini, 2009; Grove y Lancy, 2015). Paulatinamente se fueron cuestionando los modelos en torno al ciclo vital, su énfasis en la infancia y niñez, desconociendo las interacciones entre los procesos que ocurren en los inicios de la vida con otros posteriores, y surgieron nuevas formulaciones que entienden el curso de la vida como un proceso total y dinámico, en el cual el pasaje de una etapa a otra representa un cambio de configuración y organización de experiencias, capacidades y conocimientos. El desarrollo a lo largo del curso vital es multidimensional, se caracteriza por continuidades y discontinuidades, y depende estrechamente de procesos determinantes a micro-meso y macro nivel, así como de la agencia de los individuos en la construcción de sus propias experiencias vitales (Remorini, 2009).

Como resultado, investigaciones y debates recientes dentro y fuera del ámbito científico plantean la necesaria crítica de enfoques que se han vuelto hegemónicos en determinadas comunidades académicas y profesionales. En este contexto, asistimos a una revisión de evidencia, categorías y modelos sobre el desarrollo infantil y la infancia que se "dieron por sentados" sin reflexionar sobre su origen y mecanismos de legitimación. No obstante, esta tendencia no se observa de manera generalizada. Numerosos investigadores y profesionales –principalmente en medicina y psicología– continúan sosteniendo las ideas centrales a los modelos del desarrollo infantil "tradicionales", mientras que otros no sólo buscan revisar los fundamentos de tales modelos, sino que van más allá en la búsqueda de alternativas teórico-metodológicas completamente nuevas. Quienes buscan opciones por fuera del *mainstream* de las ciencias del desarrollo enfrentan desafíos a nivel de la comunidad académica y del contexto socioeconómico y político más amplio (Reel y Athan, 2015). Las nuevas "lecturas" del desarrollo suponen una crítica científica, cultural, política y de género (Burman, 1998; Reel y Athan, 2015). En primer lugar, acentúan el origen histórico, cultural y político de aquello que reconocen como su "objeto de estudio": el desarrollo de niños y niñas. Y se preguntan: ¿es realmente este "objeto" lo que distingue el campo de las ciencias del desarrollo de otros? Algunos van a proponer que no, que es más bien este proceso histórico de institucionalización y legitimación lo que caracteriza una forma de ver el desarrollo infantil, un conjunto de prácticas (Burman, 1998; Forrester 1999 citado en Reel y Althan, 2015) que se tornaron hegemónicas. Es decir, que no hay algo así como un objeto distintivo en términos estrictamente epistemológicos y empíricos, como sucede en muchos otros campos del saber.

La tarea de desnaturalizar las asunciones centrales sobre la que se han construido estos saberes y prácticas continúa siendo marginal en los espacios de formación y de investigación de profesionales de las más diversas disciplinas que integran el campo, por eso algunos textos y enfoques disciplinares están ausentes en muchas aulas y del *curriculum*. Esto ocurre a expensas de una abundante producción académica que, desde hace décadas, propone una visión crítica sobre el proceso por el cual hemos llegado a entender y estudiar el desarrollo. Estas visiones críticas señalan que las teorías del desarrollo asumidas como de alcance universal, deberían ser consideradas un modelo, un producto cultural y sociohistórico específico, producto de la historia de lo que llamamos "Occidente" (Rogoff, 2003; LeVine y New, 2008; Henreich *et al.*, 2010; Lancy, 2015 a y b; De Grande y Remorini, 2019). En su lugar, se han convertido en instrumentos de normalización de formas de vivir las infancias, patologizando aquellas que se desvían de lo considerado "normal" y esperable, acarreado a consecuencias teóricas, prácticas y éticas que no deberían ser soslayadas (Rowensztein y Remorini, e.p.).

Desde hace al menos una década se ha extendido la sigla WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic)³ para referir a individuos y grupos sociales pertenecientes a poblaciones occidentales –mayoritariamente de origen euroamericano– considerados "típicos" y sobre los que se basa la mayor parte de las investigaciones en psicología del desarrollo (Henreich *et al.*, 2010). Estas investigaciones sirvieron de base para definir y legitimar modelos de crecimiento y desarrollo "normal" –etapas, transiciones, umbrales y logros esperables en niños/as– tomando como "típicos" individuos que representan una minoría muy específica, es decir, son más bien atípicos en el contexto

³ Weird en inglés significa extraño, exótico, sobrenatural, bizarro, inesperado. La expresión se ha comenzado a utilizar para llamar la atención sobre el sesgo que ha conducido a considerar extrañas o exóticas las conductas, prácticas y creencias de sujetos no occidentales, al compararlos con aquellas asumidas como "normales y universales" correspondientes a sujetos occidentales, específicamente euro-americanos Henreich *et al.* (2010).

de la población mundial⁴. Numerosos autores (Rogoff, 2003; Le Vine y New, 2008; Otto y Keller, 2014; Lancy, 2015a, b; entre otros) han llamado la atención sobre el riesgo de otorgar alcance universal a los datos que provienen de investigaciones con sujetos WEIRD: acercarnos al desarrollo de niñas y niños desde una idea de normalidad muy específica, olvidando que se trata de una categoría resultante del desarrollo cultural y científico-político de Occidente (Rowensztein y Remorini, 2019).

Una idea central a los modelos de desarrollo que dominaron parte del siglo XX es que este ocurre de manera lineal y progresiva siguiendo una secuencia cronológica de estadios o etapas universales para la especie, con independencia del entorno ecológico (Bronfenbrenner, 1987, Rogoff, 2003; Remorini, 2009). La adquisición de habilidades y las transiciones entre etapas/estadios son esperables a determinadas “edades”, deben ocurrir “normalmente” en un determinado período de tiempo. Es decir, prevalece la edad cronobiológica como criterio para establecer transiciones normativas en el trayecto vital (Martínez et al., 2010).

Analizar la relación entre infancia y tiempo implica reconocer tres tipos de temporalidades que intervienen de manera simultánea y complementaria, dando lugar a las múltiples experiencias y trayectorias infantiles: la edad cronológica, la pertenencia a una cohorte⁵ y el tiempo histórico. Los sentidos y valores asignados a la primera dan lugar a lo que se define como “edad social” (Feixa, 1996), altamente variable culturalmente, aunque se reconozcan algunos “universales” (Weisner, 1984; Rogoff, 2003; Lancy y Grove, 2011). Por otra parte, los hechos históricos a micro y macro nivel impactan en quienes comparten ciertos eventos demográficos, pero a la vez, dependiendo de variables culturales y ecológicas, su impacto será diferencial. Estas consideraciones fundamentan la necesidad de pensar el desarrollo infantil más allá de las limitaciones que imponen visiones centradas en una sola dimensión del tiempo. Asimismo, nos conducen a reflexionar sobre el devenir histórico de estos modelos y elucidar las condiciones que justifican su pregnancia.

3. Las preguntas pertinentes

Fue durante mi investigación doctoral en comunidades Mbya Guarani⁶ que me acerqué por primera vez al problema del desarrollo infantil y al trabajo de campo etnográfico (Remorini, 2009). Interesada por conocer cómo los Mbya pensaban el curso de la vida y desarrollo de niños/as, mi batería de supuestos y preguntas iniciales pronto quedó descartada. La investigación se orientaba inicialmente a reconstruir etapas del proceso que conduce a los niños/as a ser considerados miembros del *teko'a* (comunidad). Es decir, cómo los Mbya explicaban el proceso por el cual niños/as desarrollan habilidades y se transforman física y socialmente en los primeros años de vida. Yo tenía una obsesión por los marcadores temporales como consecuencia de mi experiencia cultural en un medio donde nuestra vida cotidiana y las formas en que clasificamos y segregamos a las personas en ámbitos y actividades diferentes están bastante marcadas por la edad cronológica.

En este contexto, muchas de las preguntas que formulaba tenían la forma: “¿A qué edad/en qué momento...?” Ya sea para indagar sobre el inicio de la marcha, el habla, la transición de la lactancia a los alimentos sólidos, entre otros temas centrales a la crianza y el desarrollo, definidos desde la perspectiva *etic* /WEIRD. Tales preguntas parecían razonables y pertinentes en tanto yo había crecido escuchando a las mujeres de mi entorno hablar sobre la edad en que niños y niñas propios y ajenos habían alcanzado un “hito del desarrollo”. También había escuchado y leído a pediatras que en mi medio cultural se interesaban por parámetros etarios para alcanzar tales hitos para que el desarrollo de un niño o niña sea tipificado como “normal”.

“— ¿A qué edad aproximada empiezan a caminar los gurisitos (niños/as)?”. Silencio, miradas cruzadas. Luego de insistir: “—y... cerca del año... cuando son como él, así, mire” (señalando un niño que estaba dando sus primeros pasos). Y al cabo de un rato llegábamos juntos a la conclusión que podía ser que niños/as Mbya comiencen a caminar entre los 10 y 18 meses de edad. Pronto descubrí que el primer problema radicaba en la pregunta por el “niño teórico” o “abstracto”, parafraseando a Vygotsky (2000). Los padres Mbya encontraban más fácil responder por su niño/a. El segundo problema era mi necesidad de establecer un límite cronológico más o menos preciso, siguiendo la premisa de definir una “normalidad” (promedio) para niños/as de esas comunidades. Los padres Mbya no parecían compartir esta preocupación por establecer una cronología precisa de las etapas y transiciones infantiles, aunque sí tenían claro que más allá de cierto momento —y si se registran simultáneamente otros síntomas— el retraso en la marcha era una situación que merecía cierta preocupación e intervención, pero no de un pediatra, psicomotricista o psicólogo —a las que las comunidades Mbya no tienen acceso regular, por otra parte— sino del líder religioso de la aldea (Karai Opyguã).

⁴ Sobre la base de un análisis de los journals más importantes de 6 subcampos de la psicología entre 2003 y 2007, los autores hallaron que el 96% de los sujetos en estudio provenía de países occidentales industrializados de América del Norte, Europa, así como Australia, e Israel. De ellos, el 68% provienen de USA. La conformación social y geográfica de las muestras se corresponde con los países de residencia de los autores de las investigaciones. Es decir, el 96% de las muestras de estudios proviene de países que representan sólo el 12% de la población mundial (Henreich et al., 2010).

⁵ Esta noción designa un conjunto de personas que vivieron un mismo acontecimiento demográfico en el transcurso de un período determinado (Lalonde et al., 2011 et al., 2011, 2003).

⁶ Los Mbya un pueblo indígena cuya lengua pertenece a la familia lingüística Tupi-Guaraní, y cuyos asentamientos se distribuyen en Argentina, Brasil y Paraguay, ocupando en el caso de la provincia argentina de Misiones, la Selva paranaense con una población de 10.218 habitantes (Ministerio de Salud Pública de Misiones, 2019).

Por supuesto, yo había leído aquello de Geertz (1973) sobre que “la Antropología no busca conocer las respuestas que otros dan a nuestras preguntas, sino las preguntas que otros se hacen” y había estudiado las “Notes on Queries in Ethnography” donde ya a comienzos del siglo XX Frake (1964) dejaba en claro que lo que debe hacer un etnógrafo es “descubrir” qué preguntas son relevantes y pertinentes para la gente. ¿Por qué entonces yo estaba ahí preguntando por la edad de gatear, caminar, hablar, o comer sólidos? Porque, al igual que otros científicos, los antropólogos estamos formados en la búsqueda de patrones y parámetros para clasificar y comparar objetos, hechos, gentes.

Parte de nuestras preocupaciones ordinarias se orientan a saber si las cosas siguen un desarrollo o un curso “normal”, y muchas veces, el criterio que prima para establecer la normalidad es la edad cronológica. Sin embargo, nunca escuché a las madres Mbya sostener conversaciones basadas en la comparación de las edades en las cuales sus hijos o las de sus parientes o vecinas habían alcanzado tal o cual habilidad. Afortunadamente, unas semanas en el campo sirven para “poner en suspenso” los supuestos *a priori* y emprender la búsqueda por las preguntas pertinentes. Y más aún, dejar de hacer preguntas y en su lugar, observar qué hacen los niños/as, sobre qué conversan sus padres y otros cuidadores, cuándo existe para ellos un problema, dónde ponen el foco en sus rutinas cotidianas de crianza.

Al igual que en numerosas sociedades indígenas, para los Mbya los hitos del desarrollo no están asociados con una edad cronológica determinada, sino que son el resultado del despliegue simultáneo de competencias que habilitan a niños y niñas a desempeñarse en nuevas actividades y contextos. Caminar, entender su nombre y empezar a hablar, junto con comer carne son hitos del desarrollo que deben darse de forma simultánea para marcar la transición en el “crecimiento”. Se trata de un cambio ontológico que es mucho más que el logro de una habilidad física. Esto ocurre “cerca del año” –entre los 10 a 18 meses en general– aunque la edad no es el criterio central para evaluar el desarrollo desde la perspectiva Mbya. “Entender su nombre” significa que puede atribuírsele su nombre sagrado (el nombre de su espíritu) en una ceremonia colectiva (*Ñemongarai*), que constituye un verdadero rito de tránsito, marcando su reconocimiento pleno como miembro del *teko 'a*. El no alcanzar la postura erguida y la marcha es interpretado como un riesgo para la salud y la integridad de la persona. En virtud de ello, numerosas prácticas cotidianas de crianza se orientan a estimular la postura erguida y la marcha (masajes, amuletos, objetos especiales), junto con una observación atenta de los adultos de los progresos de niños y niñas en estos aspectos. Finalmente, en estas comunidades no se promueve que niños/as gateen ni se los coloca en posiciones que favorezcan la ejercitación de esta habilidad motriz, por lo que algunos se saltean esta etapa (*opoñi*) y pasan directamente de reptar (*opoñi ñaa*) a caminar (*oguata*), aunque de todas formas la mayoría gatea. Sin embargo, la transición hacia la marcha bípeda es la modificación corporal más relevante desde la perspectiva Mbya (Remorini, 2009; 2010; 2015).

Este ejemplo sirve para ilustrar que hay patrones universales a nivel del desarrollo motor (todos los niños sanos desarrollan la postura erguida y la marcha bípeda) y a nivel cultural, ya que también existen regularidades en aquellas sociedades que comparten características culturales y ambientales. Así los Mbya, al igual que otros pueblos amazónicos y cazadores-recolectores-horticultores, prestan especial atención a las habilidades para el desplazamiento y promueven estas habilidades mediante un conjunto de prácticas de crianza. Numerosos estudios coinciden en señalar que las funciones motoras básicas (habilidades manuales, posturales y locomotoras) están presentes en todas las sociedades, aunque se registren variaciones –intra e interculturales– en el *timing* de los hitos del desarrollo motor (Super, 1976; Karasik, *et al.*, 2010; 2015). En otras palabras, los rangos de cumplimiento de los hitos del desarrollo responden, entre otros factores, a expectativas culturales, que asimismo cambian de un momento histórico a otro.

4. Las etapas del desarrollo: orden, duración y *timing*

El abordaje del desarrollo en la infancia supone considerar las diferentes temporalidades que se articulan en este proceso. Así, *Cronos*, *Kairos* y *Aion* emergen como protagonistas centrales según dónde pongamos el acento: en la sucesión cronológica de los cambios, en el interjuego entre cambio y continuidad, en los ciclos que se repiten, en el *timing* de los hitos del desarrollo, en las crisis, en las transiciones o en los *turning points* en el trayecto vital⁷. Las tres dimensiones son complementarias, irreductibles entre sí. El énfasis en una dimensión u otra del tiempo dependerá de nuestro modo de entender el desarrollo de la vida, lo que se asocia con ideas sobre el tiempo y la persona muy específicas en términos culturales e históricos.

Los discursos sobre el desarrollo humano se apoyan en una retórica de la evolución lineal y el progreso desde el siglo XIX. Estos modelos implican nociones de presente y futuro, al establecer umbrales temporales para alcanzar un logro en cualquier área del desarrollo. Como señala Burman (2009), los modelos de desarrollo psíquico surgieron en el contexto más amplio de esquemas de desarrollo económico y político que, aplicados a todas las sociedades humanas, significó ver en los niños y niñas un proyecto de futuro (futuros ciudadanos, autónomos, responsables, independientes, trabajadores, entre otras ideas). Ya desde el léxico moderno se asocia la infancia con el progreso, a nivel individual y colectivo (nacional) (Nari, 2004; Foucault, 2006; de Paz Trueba, 2019). Este interés condujo a que los estudios sobre el desarrollo enfocaran casi exclusivamente en las primeras etapas de la vida. Es lo que en otro

⁷ Tanto transiciones como acontecimientos se refieren a cambios en el curso de la existencia, pero con connotaciones diferentes. La noción de transición remite a un cambio relativamente gradual de posición mientras que el término acontecimiento designa cambios más abruptos (Elder, 1998; Settersten, 2002). Según los casos, los acontecimientos pueden constituir verdaderas bifurcaciones (*turning points*) en el sentido en que reorientan de manera significativa la trayectoria en cuestión (Lalive d'Épinay *et al.*, 2011)

lugar (De Grande y Remorini, 2019) identificamos con el “enfoque anticipatorio” (Qvortrup, 2009), según el cual lo que ocurre en la primera infancia importa por sus consecuencias en las demás etapas del curso vital y en el desarrollo de una sociedad, es decir, en tanto “capital humano”⁸. Es así que el foco en el crecimiento y desarrollo hizo de niños y niñas un potencial a proteger, acompañar, tutelar, modelar, regular y asistir.

En tal sentido, crecimiento y desarrollo constituyen componentes centrales del repertorio lingüístico asociado a la infancia. Se trata de conceptos vinculados con el cambio y el futuro, convirtiéndose en las dos grandes metáforas a partir de las cuales las sociedades modernas han comprendido y explicado la niñez (Colangelo, 2012). Al respecto, vale recordar que durante mucho tiempo se pensó que el desarrollo infantil era un proceso del orden de lo natural, dependía de un despliegue de potencialidades comunes a la especie, con una fuerte determinación biológica. Estos modelos se basaban en ideas como continuidad, progreso y predictibilidad, tomadas de las ciencias naturales (García Coll et al., 2017). Inspiradas en las ideas evolucionistas surgidas en el siglo XIX en biología, extendieron su alcance a dominios psico-socio-culturales (psicosexualidad, aprendizaje y cognición, socioemocionalidad, moralidad, cambio cultural) y lograron sostenerse gracias a factores extra-científicos resultantes de cambios económicos, sociales y políticos en los países industrializados. Incluso algunas llegan a sostenerse hoy en día (Rowenstein y Remorini, e.p.).

El desarrollo del individuo –y de las sociedades humanas por extensión– era consecuencia del progreso que seguía una secuencia de estadios dirigida hacia una jerarquía y orientados hacia una única meta (Rogoff, 2003). No obstante, siguiendo a Jenks (1996), lejos de ser la expresión de procesos naturales, “crecimiento” y “desarrollo” responden a un sentido del cambio socialmente construido. Esta autora caracteriza esta construcción en términos de una teoría naturalizada del tránsito social de la infancia a la adultez. Este tránsito depende, en gran parte, del establecimiento de parámetros que ubica a los individuos en un orden jerárquico: mayor/menor de edad. Estas jerarquías de edad se combinan con otras derivadas de variables como el género, la clase, la etnicidad, y justifica desigualdades entre los individuos, las que generan prácticas de tutela, protección, normalización y violencia, entre otras (Burman 2009).

Es así que las etapas⁹ y las transiciones en el trayecto vital ubican a los sujetos en el mapa social, establecen jerarquías, discriminan derechos y obligaciones, generan expectativas, y dan lugar a prácticas e instrumentos para su estudio y medición.

Los modelos clásicos del desarrollo evolutivo en la infancia en los estudios WEIRD sobre niños/as mayoritariamente WEIRD, podrían caracterizarse por la preeminencia de *Cronos*, del tiempo lineal, cuantificable e irreversible, por sobre otras formas de temporalidad. Al definir etapas/estadios y fases, las disciplinas del desarrollo han caracterizado los cambios en los niveles de funcionamiento de los individuos, poniendo el acento en su orden y velocidad. Esto vino asociado a la necesidad de construir instrumentos para medir y registrar tales cambios y su ocurrencia en un tiempo determinado: las escalas.

Las escalas y percentiles¹⁰ imponen un determinado orden, establecen puntos de referencia, rupturas, discontinuidades en el curso temporal del desarrollo. Las escalas y percentiles, las pruebas de tamizaje o *screening* se utilizan en la clínica y como parte de la pesquisa para evaluar el cumplimiento de los hitos (Rowensztein, 2019). Esto se justifica en que se conocen “períodos críticos” durante los cuales hay una mayor susceptibilidad y vulnerabilidad a los diversos factores de riesgo que pueden comprometer el desarrollo, lo que se suele tipificar como retrasos o trastornos (Vericat y Orden, 2010).

Dado que –al menos en América Latina– las evaluaciones de desarrollo no se realizan de manera sistemática, suele ocurrir que niños y niñas son evaluados en una única oportunidad, en cuanto al cumplimiento de los hitos correspondientes a su grupo etario, y en base a ello se estiman los percentiles según criterios de análisis estadístico. Si bien conocer esto es de suma utilidad a modo orientativo, es muy común observar que en la práctica clínica cotidiana se utilizan los percentiles como sinónimo de límite de la normalidad para el cumplimiento de un hito determinado. De esta manera, se distorsiona un recurso y se limita la evaluación de un proceso complejo y multidimensional a la constatación y comparación de edades de referencia para un hito determinado (Rowensztein, 2019).

La investigación transcultural demuestra que el *timing* de los eventos vitales, de los cambios que marcan una transición en el trayecto vital, no siempre tienen un correlato temporal preciso: una edad, un período. Pueden variar en su expresión, y aquí en donde entra a jugar *Kairos*, que representa, al decir de Deleuze (1994), ese “*momento-lugar único e irreplicable*”. Este tiempo oportuno, este cambio que no siempre es predecible, tiene mucho que ver con los entornos diversos y cambiantes en los que los sujetos se desarrollan. Muchas veces tiene que ver con formas de enfrentar o manejar nuevos problemas o desafíos que el entorno plantea, con la flexibilidad adaptativa y con la capacidad de agencia de niños y niñas.

La visión restrictiva marcada por la determinación de las edades de cumplimiento como criterio central fue dando paso a visiones según las cuales las edades son consideradas “*proxis*”, ya que la investigación transcultural en antro-

⁸ Siguiendo a Lalive d’Epinay et al., (2011) esta focalización respondía al gran interrogante de las sociedades industriales y democráticas, aquí llamadas WEIRD: ¿Cómo formar seres humanos capaces de integrarse activamente al mercado de trabajo del sistema industrial y de asumir de manera responsable su estatus de ciudadano?

⁹ Una etapa del trayecto de vida se caracteriza por una relativa duración temporal y por la estabilidad de sus rasgos principales, por inscribirse en el desarrollo humano siguiendo un cierto orden, así como por su generalidad (en el sentido de que los individuos tienen muchas posibilidades de pasar por la etapa considerada) (Lalive d’Epinay et al., 2011).

¹⁰ Los percentiles son puntos estimativos de una distribución de frecuencias que ubican un porcentaje dado de individuos por debajo o por encima de ellos. Aplicados a la evaluación del desarrollo, expresan el porcentaje de niños y niñas que cumplen un hito del desarrollo específico a una determinada edad. Es decir, como instrumento de valoración del crecimiento y desarrollo, los percentiles informan sobre la probabilidad de que un individuo sano cumpla determinada pauta a una edad específica (Rowensztein, 2019).

pología y psicología mostró que existe variabilidad en cuanto al tiempo en el que se alcanza un hito del desarrollo y los “adelantos” o “retrasos” muchas veces no ocasionan ninguna diferencia en el futuro de niños y niñas (Karasik et al., 2010; 2015; García Coll et al., 2017). De manera que lo esperable es que exista variabilidad y variación¹¹ –interindividual e intercultural– en el *timing* de desarrollo y en la secuencia –etapas que se “saltean”, por ejemplo–, y en la duración de las etapas, no siempre asignables a un periodo de tiempo fijo para todos los humanos.

Llegados a este punto, conviene preguntarse ¿de dónde surge esta preocupación por la cronologización del trayecto vital, que se traduce luego en parámetros de normalidad/patología?

5. Hay una edad y un tiempo para todo: la cronologización de la infancia WEIRD

La edad y el género han sido establecidos como principios básicos de la diferenciación social desde las sociedades “primitivas” hasta las contemporáneas. Ya sea en su dimensión cronobiológica, social o histórica, alguna distinción entre “edades” se reconoce en toda sociedad. No obstante, la edad se ha vuelto un parámetro de organización estructural de las sociedades contemporáneas como consecuencia de una creciente cronologización de la vida, especialmente en el último siglo y medio, pero cuyos antecedentes pueden remontarse al proceso de industrialización en Occidente (Kohli, 1986; Riley et al., 1972; Rogoff, 2003; Lalive d’Epinay et al., 2011). Por cronologización de la vida humana entendemos la organización y segregación social de los sujetos en base a la edad, característica de las especializaciones e instituciones occidentales (Rogoff, 2003) devenida en norma “universal”. Así, el concepto cultural de edad cronológica como criterio para la separación de ámbitos y actividades para los sujetos, con base a una gradación etaria en la adquisición de habilidades jugó un rol central en la ciencia, y se tradujo en instituciones sociales específicas, cuyos efectos fuera de Occidente fue tardíamente advertido.

Esta organización basada en distinciones de edad remite a un modelo producido por la sociedad para ordenar los trayectos seguidos por los individuos a medida que avanzan en la vida, considerando a su vez otras variables socio-demográficas (Cain 1964) según un *curriculum* que se vuelve normativo (Lancy, 2012). Hay un tiempo para comenzar la escolarización y finalizarla, para ingresar y egresar del mundo del trabajo, casarse, tener hijos, entre otros. Apartarse del *curriculum* normativo puede acarrear consecuencias a nivel personal (psicológico) y social, bajo la forma de sanciones informales, o bien, la pérdida de oportunidades y la discriminación social (Lalive d’Epinay et al., 2011).

Con relación a ello, los “estudios de cohortes” en Sociología basados en el seguimiento de niños y niñas nacidos en un determinado año bajo circunstancias históricas específicas¹², colocaron la pregunta sobre la articulación entre dos temporalidades: la histórica y la biográfica. Es decir, cómo las experiencias históricas compartidas dan lugar a convergencias en las trayectorias de niños y niñas, en la secuencia y *timing* de etapas y acontecimientos. Pronto reconocieron la necesidad de dar cuenta de los múltiples factores que introducen desigualdades en las sociedades e impactan de modo diferencial, originando que algunos sujetos no sigan su trayectoria de acuerdo a este *curriculum*.

Por otra parte, estos estudios pusieron de relieve el rol que jugaron a través del tiempo los cambios socioeconómicos y las políticas de los Estados en los modos institucionales de regulación de las trayectorias vitales (Lalive d’Epinay et al., 2011). Es decir, la cronologización no ocurrió sólo en el plano simbólico, sino que se relacionó fuertemente con cambios demográficos y epidemiológicos (aumento de la longevidad y esperanza de vida al nacer, disminución de la morbi-mortalidad infantil, cambios en la nupcialidad e intervalos entre hijos) asociados, a su vez, con transformaciones en las condiciones de vida, ya sea en nivel sanitario, laboral, educativo, en los roles de género, en la transformación de la familia, entre otros aspectos (Nari, 2004; de Paz Trueba, 2019).

Los cambios más profundos acaecidos a partir de la industrialización y el establecimiento de la escolarización obligatoria tuvieron para niños y niñas y sus familias un impacto decisivo en la organización del trayecto de vida y de la vida cotidiana. Por un lado, la diferenciación entre niñez, adultez, vejez queda formalmente institucionalizada (Ariès, 1987). Por otro, la separación de niños y niñas en ámbitos diferenciados lo que se vinculó con un lenguaje de la protección social primero, y más tarde, con derechos específicos de la infancia y niñez.

6. Las rutinas en la infancia: Las “R” del desarrollo infantil

Llegados hasta aquí, en lo que sigue propongo reflexionar sobre la relación entre tiempo e infancia, atendiendo a una dimensión importante de la vida cotidiana de niños y niñas: las rutinas. Si antes vimos que desde el punto de vista de

¹¹ Al respecto, merece mencionarse las contribuciones de Franz Boas, quien abrió una puerta hacia el estudio del desarrollo psico-biológico en el cual la condición de plasticidad (flexibilidad adaptativa) es omnipresente. Sus ideas dieron lugar a pensar la influencia cultural en la biología y en la psicología del desarrollo individual. Defendía que las variaciones no familiares en el desarrollo infantil pueden ser mal interpretadas como patológicas desde la perspectiva de una cultura particular, mientras que pueden caer perfectamente de hecho en el rango normal de la variación humana tomada en conjunto (Boas 1911 en Levine y New, 2008).

¹² Ejemplo de investigaciones pioneras de este tipo son la Berkeley Growth and Guidance Study que inicia en 1928 con un grupo de recién nacidos y sus padres (cohorte formada en 1928-29, en vísperas de la Gran Crisis) y la Oakland Growth Study, iniciada en 1931, que se basa en una muestra de alumnos de escuela primaria nacidos en 1920-21. En ambos casos se propusieron hacer un seguimiento de esas poblaciones, al principio siguiendo un intervalo anual y luego interrogándolas en determinados periodos durante el transcurso de la edad adulta.

la estructuración del desarrollo ontogenético “hay un tiempo/edad para todo”, lo mismo vale para la estructuración de la vida diaria.

Regularidad, rutinas, ritmos, regulación. Racionalidad, recomendaciones, reducción de riesgos. Todas estas palabras con “R” ocupan un lugar destacado, como condición necesaria para el “normal desarrollo”, tanto en los discursos profesionales como en la literatura “popular”¹³ que los cuidadores consultan. Nos remiten al manejo del tiempo y su impacto en la vida presente y futura de niños y niñas. En las conversaciones entre profesionales (ya sean pediatras, maestros o cualquiera de los profesionales “psi”) y cuidadores, el tema de las rutinas emerge como una constante ya sea que se trate del sueño, la alimentación, la higiene, los juegos, el uso de pantallas o casi cualquier otra dimensión de la vida infantil.

Las rutinas son cruciales para la vida colectiva y los bebés deben aprender esto desde muy temprano. Todos los grupos humanos organizan su vida cotidiana sobre la base de formas rutinarias de hacer las cosas: actividades, espacios y actores se repiten a veces con mínimos cambios dependiendo de las condiciones del contexto. Esto hace altamente predecible el día a día y organiza nuestras expectativas, tiene como efecto su “naturalización”. Sin embargo, no necesariamente las rutinas tienen que ir asociadas al reloj. Es decir, en muchas sociedades las rutinas no tienen que ver con una hora específica, una duración en tiempo determinada o un momento del día fijo, sino que pueden variar y son igualmente eficaces a los fines de la actividad.

Consideremos el sueño como ejemplo paradigmático del peso que tienen los valores culturales en la institucionalización de las rutinas para niños y niñas pequeños (Harkness et al., 2007).

La confianza en las rutinas y su poder de predictibilidad es un tema recurrente ante las preocupaciones de los cuidadores frente a defasajes o desacoples en los tiempos previstos para determinadas actividades, es decir, cuando las agendas de los niños/as y de sus padres entran en tensión. Esta situación origina, en algunos conjuntos sociales, consultas a especialistas, búsquedas de información, compra de libros, conversaciones con pares que afrontan problemas similares. Nunca fue un problema para las madres y padres Mbya, ni lo es en las comunidades de los Valles Calchaquíes Salteños donde trabajo ahora. Tampoco es motivo de consulta médica salvo que se trate de una situación excepcional en la que el niño/a claramente muestre síntomas de estar enfermo/a (Remorini, 2012; Remorini y Palermo, 2016; 2020).

Siguiendo a Super y Harkness (2013), las modalidades del dormir y del sueño infantil que, desde las disciplinas del desarrollo y desde el sentido común de quienes pertenecemos a las sociedades WEIRD se asumen como positivas y normales, son bastante infrecuentes puestas en términos de la diversidad cultural global, y son formas de hacer las cosas que se han incorporado a la historia evolutiva de la humanidad bastante recientemente.

La idea según la cual el sueño debe ajustarse a rutinas con horarios más o menos estables a lo largo de un ciclo (una semana, por ejemplo) se fundamenta menos en evidencia científica que en valores culturales y discursos hegemónicos en determinados ámbitos, sustentados en la higiene y la prevención de trastornos del sueño. Sin embargo, con base en evidencia antropológica se defiende que no necesariamente la ausencia de estas rutinas se asocia con trastornos del sueño, ya que algunas comunidades se caracterizan por la flexibilidad en el cuándo y el dónde niños/as y los adultos pueden dormir y ello se relaciona con variaciones en los ritmos circadianos (Super y Harkness, 2013; Crittenden et al., 2018). Hay estudios antropológicos que documentan que, en numerosos grupos cazadores-recolectores y agricultores, las actividades nocturnas cuentan con la participación infantil (por ejemplo mantener los fogones o controlar trampas de animales) Es decir, adultos y niños/as no necesariamente duermen de noche, toda la noche y todos los días a la misma hora.

La importancia atribuida a las rutinas y rituales para hacer dormir a los niños y niñas fue extensamente estudiada. Una investigación llevada a cabo por Morelli *et al* (1992) en los hogares norteamericanos de clase media arroja que las rutinas del sueño infantil suponen alrededor del 10% del tiempo diario. Comparando con hogares Mayas de Guatemala encontraron que en ellos no existen como regla los rituales y las rutinas para promover el sueño de los niños/as. En su investigación sobre las prácticas asociadas al sueño infantil, Super y Harkness (2013) hallaron que los padres holandeses mencionan casi uniformemente las “tres R”: *rust, regelmaat y reinheid* (reposo, regularidad e higiene). Encontraron que esta idea se deriva de un mensaje promovido desde el Estado durante más de un siglo y sigue siendo evidente en la literatura de puericultura actual de ese país.

En síntesis, condiciones materiales, formas de organización social y valores culturales como independencia, privacidad, intimidad y autonomía juegan un rol central a la hora de configurar los modos deseables y posibles de dormir y/o configuran el sueño como un “problema” (Morelli et al., 1992; Rogoff, 2003; Louis y Govindama, 2004; Joyner et al., 2010; Super y Harkness, 2013)¹⁴.

La observación sistemática del día de vida en las comunidades Mbya-Guaraní, a partir de la investigación referida antes, da cuenta de ciertas particularidades en las rutinas y espacios destinados al sueño de niños y niñas. Observé que las madres Mbya a veces cantan alguna canción, pero no cuentan cuentos o historias para hacer dormir a sus hijos. Los hamacan en sus brazos mientras repiten el sonido “sh”, les dan suaves palmadas o acarician el cuerpo del

¹³ La importancia de establecer rutinas predecibles durante la niñez ha sido enfatizada de manera consistente en la literatura popular sobre crianza de los hijos, a pesar de la escasez de evidencia empírica. La falta de investigación puede deberse en parte a la falta de instrumentos adecuados diseñados para medir la rutina de los niños (Sytsma et al 2001)

¹⁴ Los estudios transculturales miden, correlacionan y comparan variables vinculadas a prácticas sociales y condiciones materiales del dormir. Por su parte, existen numerosos estudios orientados a describir y comparar rutinas familiares asociadas con determinadas prácticas de crianza, y a partir de ello se construyen escalas y demás instrumentos de medición (Boyce et al., 1983; Sprunger et al., 1985; Britto et al., 2002).

bebé y los sostienen muy próximos a su pecho. Los lactantes duermen durante el día en estrecho contacto corporal con la madre en los momentos que éstas los cargan o transportan utilizando una especie de rebozo que se coloca cruzando el pecho y espalda. Si están haciendo alguna tarea que requiere tener el torso y brazos libres, los bebés duermen en hamacas de tela. Durante la noche, pueden dormir en sus hamacas cercanos a su madre, donde puedan vigilarlos, a excepción que haga frío, en cuyo caso, duermen juntos en la misma cama. La mayor parte del tiempo los lactantes duermen en hamacas. Luego, a medida que crecen, comparten la cama con sus hermanos. En las viviendas Mbya tradicionales no hay camas ni habitaciones separadas para todos sus integrantes. La única habitación que tiene independencia de la casa es la cocina. Durante la noche también es parte de las rutinas que los padres Mbya fumen tabaco en sus pipas y sahumen la coronilla del niño para alejar los malos espíritus que acechan en la noche y los niños puedan descansar. Los adultos se van a dormir luego de que tomaron mate y conversaron en torno al fogón, y ya sus hijos –que participan de estas reuniones– se durmieron.

Así como no hay horarios fijos para irse a dormir, tampoco los hay para otras actividades como comer, jugar o bañarse (varían, por ejemplo, con la edad del individuo, las estaciones del año, las condiciones climáticas o la participación en alguna actividad colectiva que los aleja de la vivienda). Si bien las observaciones continuas del día de vida familiar muestran que hay ciertas regularidades en la elección y preferencia de momentos del día para cada una de ellas, el reloj no marca el ritmo de la vida cotidiana de niños y niñas Mbya.

7. Palabras finales

Pensar las infancias en tiempo presente o futuro ha tenido consecuencias de diverso alcance en nuestra comprensión de esta etapa de la vida y en las vidas de niños y niñas, lo que en otro lugar analizamos en términos de “enfoque anticipatorio” vs. “enfoque vivencial” (De Grande y Remorini, 2019). En cuanto al primero, se construyó básicamente desde los aportes de las llamadas disciplinas del desarrollo, pero también desde formulaciones clásicas de la Antropología y la Sociología. El último, emerge de conflictos y críticas a esta visión desde un conjunto de ciencias sociales y la necesidad de recuperar la experiencia “aquí y ahora” de niños y niñas. Estas últimas ha abonado al debate sobre el papel de la edad y la discusión sobre el impacto de la cronologización en todo el curso de la vida –no sólo en la infancia– y ha contribuido a poner de relieve la interseccionalidad entre edades, géneros, clase y demás variables de análisis social.

A lo largo de estas páginas he mostrado que aún hoy, y como consecuencia de visiones restrictivas del desarrollo infantil, persiste cierta obsesión por el establecimiento de parámetros temporales para medir y comparar el desarrollo, lo que conduce a menudo a “fijar” conductas, habilidades, medidas corporales u otros rasgos físicos dentro de categorías diagnósticas. Estas se basan muchas veces en observaciones puntuales y discontinuas de niños y niñas, limitadas en tiempo y espacio, a partir de las cuales se realizan proyecciones sobre el presente y el futuro de niños/as (Filidoro, 2012; Fattore et al., 2018; Faraone y Bianchi, 2018; Rowensztein, 2019). Si la infancia y la niñez son períodos de la vida que suponen cambios permanentes ¿Qué sentido tiene esto? ¿de qué manera afecta las vidas de niños y niñas?

Asimismo, y en línea con planteos previos (Remorini, 2020), he presentado algunas implicancias de la organización de la vida diaria acorde a edades: la segregación en espacios y actividades diferentes, organizadas según jerarquías (mayor/menor, viejo/adulto/niño). Las consecuencias de esta segregación en el aprendizaje y la sociabilidad de niños y niñas, en las solidaridades intergeneracionales y en las relaciones de poder y violencia entre personas de diferentes edades han sido señaladas y discutidas por un amplio conjunto de investigadores que trabajan en comunidades donde prevalece la integración etaria/generacional por sobre la segregación (Gaskins, 2000; Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2007, 2010; Paradise y de Haan, 2009; Morgante y Remorini, 2018; Remorini, 2020; entre otros)

Ambas cuestiones tienen en la base supuestos derivados de un modelo cultural, que referimos como WEIRD desde la formulación de Henrich y colaboradores (2010), asociado con creencias, prácticas y formas de institucionalización de las trayectorias infantiles que abonaron a la construcción del “niño/a teórico” o “a-histórico” sobre el que llamó la atención Vygotski (2000) primero y los enfoques ecológicos del desarrollo infantil luego (Bronfenbrenner, 1987; Elder y Rockwell, 1979; Harkness y Super, 1986; Rogoff, 2003; Remorini, 2015), la psicología life-span y el paradigma trasndisciplinario del trayecto de vida (Settersten, 2002; Lalive d’Epinay et al., 2011). El llamado a recuperar el “niño/a histórico” supuso revisar supuestos y valores, si bien, como planteamos al inicio de este artículo, lejos está de ser una práctica generalizada en determinados ámbitos profesionales y científicos.

La búsqueda que orienta este trabajo es la de una mayor apertura y diálogo con otros/as disciplinas, enfoques, métodos, investigadores. Un diálogo que convoque a quienes, por su posición etaria, de género, étnicas, culturales, socioeconómica, profesional o cualquier otra, aporten desde su especificidad a la construcción de un panorama más plural, comprehensivo y respetuoso de las diversas formas de organizar la vida cotidiana y las trayectorias de niños y niñas. Una búsqueda “menos WEIRD” en el sentido de comparar pautas, hitos, metas del desarrollo infantil por referencia a tiempos y parámetros asumidos como universales, normales, saludables y buenos para todo niño/a. Un panorama que problematice los efectos que tienen las creencias, supuestos y valores con frecuencia invisibilizados y reificados por la inercia que nuestras prácticas e instituciones sobre nuestras posibilidades de acercarnos y acompañar a las infancias en su desarrollo, así como en observar sus tiempos, escuchar sus expresiones y perspectivas, muchas veces excluidas como resultado de las jerarquías de edad. Con quienes compartan esta búsqueda seguramente nos seguiremos encontrando.

8. Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Boas, F. (2008 [1911]). Plasticity in Child Development. En LeVine, R, New, R. (Eds.), *Anthropology and Child Development: A Cross-Cultural Reader*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Boyce, T.; Jensen, W., James, S., Peacock, J. (1983). The family routines inventory: Theoretical origins. *Social Science & Medicine*, 17(4), 193-200. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(83\)90116-8](https://doi.org/10.1016/0277-9536(83)90116-8).
- Britto, P, Fuligni, A, Brooks-Gunn, J. (2002). Reading, Rhymes, and Routines: American Parents and Their Young Children. En Halfon, N, McLearn, K, Schuster, M (Eds.), *Child Rearing in America: Challenges Facing Parents with Young Children*, (pp. 117-145). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499753.005>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Burman, E. (1998). *Deconstructing Developmental Psychology*. Londres: Routledge – Taylor & Francis, Group.
- Burman, E. (2009). Desenvolvimento desejado? Contribuições psicanalíticas para o antidesenvolvimento psicológico. *A peste*, 1(2), 269-294. <https://www.researchgate.net/publication/264846883>
- Cain, D (1964). Life course and social structure, En R.D Faris (Ed.) *Handbook of Modern Sociology* (pp. 272-309). Chicago: Rand McNally
- Colangelo, M. A. (2012) La crianza en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1890 y 1930. Tesis Doctoral Inédita. Universidad Nacional de La Plata: La Plata.
- Crittenden, A, Samson, D, Herlosky, K, Mabulla, I, Mabulla, A, McKenna, J. (2018). Infant co-sleeping patterns and maternal sleep quality among Hadza hunter-gatherers. *Sleep Health*, 4(6), 527-534. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2018.10.005>
- De Grande, P, Remorini, C. (2019). ¡Es un bebé! Miradas de las Ciencias Sociales a los primeros años de vida. *Desidades, Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e da Juventude*, 25, 10-26. <http://desidades.ufjf.br/cover/ed-25/>
- De Paz Trueba, Y. (Comp.) (2019). *Infancia, pobreza y asistencia: Argentina, primera mitad del siglo XX*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Deleuze, G. (1994) *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Elder, G. Rockwell, R. (1979). The Life-Course and Human Development: An Ecological Perspective. *International Journal of Behavioral Development* 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.1177/016502547900200101>
- Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development* 69(1), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Faraone, S., Bianchi, E. (Comp.) (2018). *Medicalización, salud mental e infancias Perspectivas y debates desde las ciencias sociales en Argentina y el sur de América Latina*. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Fattore, MJ., Ferraiuolo, L., Fusca, C., Panizza, M., Untoiglich, G., Wassner, M. (2018). Niños diagnosticados, Niños clasificados. En J. Vasen, G. Untoiglich, S. Morici. (Comps.) *Diagnósticos y clasificaciones en la infancia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades, En J. Prat, J y A. Martínez (Eds.), *Ensayos de Antropología Cultural*. Barcelona: Ariel.
- Filidoro, N (2012). Cuando las etiquetas se tornan invisibles. En A. Taborda, G. Leoz, G. Dueñas (Comps). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*, (pp. 218) San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frake, C. (1964). Notes on Queries in Ethnography. *American Anthropologist*, 66 (3), 132 – 145. <https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.3.02a00860>
- García Coll, C., Berríos Mot, Y., Landrau Salamo, A., Rivera Negrón, D., Romero Rodríguez, S., Velez Agosto, N. (2017). El paradigma del desarrollo humano: prevención, promoción e intervención temprana como solución a problemas psicosociales contemporáneos. En C. García Coll, N. Velez Agosto (Eds.) *Perspectivas en Desarrollo Humano. Prevención y promoción en niños y adolescentes*. Vol 1. Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- Gaskins, S. (2000). Children's Daily Activities in a Mayan Village: A Culturally Grounded Description. *Cross-Cultural Research* 34: 375-389
<https://doi.org/10.1177/106939710003400405>
- Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- Grove, M., Lancy, D. (2015). Cultural Views of Life Phases. En: Wright, J. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition) (pp 507-515). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23146-2>
- Harkness, S., Super, C. (1986). The Developmental Niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development* (9), 545-569. <https://doi.org/10.1177/016502548600900409>
- Harkness, S., Super, C., Moscardino, U., Rha, J.-H., Blom, M., Huitrón, B.; Johnston, C., Sutherland, M., Hyun, O., Axia, G., Palacios, J. (2007). Cultural models and developmental agendas: Implications for arousal and self regulation in early infancy. *Journal of Developmental Processes* 1(2), 5–39.
- Henreich, H., Heine, S., Norenzayan, A. (2010). The Weirdest People in the World? *Behavioral and Brain Sciences* 33, 61-83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Louis, J., Govindama, Y. (2004). Sleep problems and bedtime routines in infants in a cross cultural perspective. *Archives de pédiatrie*, 11, 93–98. DOI:10.1016/j.arcped.2003.11.012
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Joyner, B., Oden, R., Ajao, T., Moon, R. (2010). Where Should My Baby Sleep: A Qualitative Study of African American Infant Sleep Location Decisions. *Journal of the National Medical Association* 102 (10), 881-889. [https://doi.org/10.1016/S0027-9684\(15\)30706-9](https://doi.org/10.1016/S0027-9684(15)30706-9)
- Karasik, L., Adolph, K., Tamis-LeMonda, C., Bornstein, M. (2010). WEIRD Walking: Cross-Cultural Research on Motor Development. *Behav Brain Sci* 33 (2-3), 95–96. doi:10.1017/S0140525X10000117
- Karasik, L., Tamis-LeMonda, C., Adolph, K., Bornstein, M. (2015). Places and postures: A cross-cultural comparison of sitting in 5– month-olds. *J Cross Cult Psychol* 46 (8), 1023–1038. doi:10.1177/0022022115593803

- Kohli, M. (1986) The world we forgot: A historical review of the life course, En V.W. Marshall (Ed). *Later life: the social psychology of aging* (pp. 271-303). London, Sage.
- Lalive D'Epinau, C., Bickel, J.F., Cavalli, S., Spini, D. (2011). El curso de la vida. La emergencia de un paradigma interdisciplinario, En J. Yuni. (comp.) *La vejez en el curso de la vida*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Lancy, D., Grove, M. (2011). Getting noticed. Middle childhood in cross-cultural perspective. *Hum Nat* 22(3), 281-302. doi: 10.1007/s12110-011-9117-5
- Lancy, D. 2012. The Core Curriculum, En G. Spittler, M. Bourdillion (Eds.) *African Children at Work: Working and Learning in Growing Up*. Lit Verlag, berlin. Pp– 23-56
- Lancy, D. 2015a. Teaching is so WEIRD. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, 31. doi:10.1017/S0140525X14000508, e48
- Lancy, D. 2015.b. *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changeling*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- LeVine, R., New, R. (Eds.) (2008). *Anthropology and Child Development: A Cross-Cultural Reader*. Oxford: Blackwell Publishers.
- LeVine, R. (2007). Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist* 109, 247–260. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.247>
- Lipina, S. (2016). Pobreza y desarrollo infantil: más allá de los primeros 1000 días de vida. Entrevista. Diario El País. https://elpais.com/elpais/2016/12/06/contrapuntos/1481039498_148103.html acceso 25 de febrero de 2021.
- Lipina, S., Segretin, M. (2015). 6000 Días Más: Evidencia Neurocientífica Acerca Del Impacto De La Pobreza Infantil. *Psicología Educativa* 21(2), 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.003>.
- Martínez, M., Morgante, M.G., Remorini, C. (2010). Etnografía, curso vital y envejecimiento. Aportes para una revisión de categorías y modelos. *Perspectivas en Psicología* 13, 33-52. <https://www.academica.org/carolina.remorini/25.pdf>
- Ministerio de Salud Pública de Misiones. (2019). Estructura demográfica de la población Mbya Guaraní en Misiones. Posadas: Instituto provincial de Estadísticas y censos. <https://ipecmisiones.org/poblacion/poblacion-especifica/pueblos-origenarios/datos-estadisticos-sobre-la-poblacion-mbya-guarani/> acceso 25 de febrero de 2021.
- Molina, H., Cordero, V., Silva, V. (2008). De la sobrevida al desarrollo integral de la infancia: pasos en el desarrollo del sistema de protección integral a la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (Suppl 1), 11-7. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000700002>
- Morelli, G., Rogoff, B., Oppenheim, D., Goldsmith, D. (1992). Cultural variation in infants' sleeping arrangements: Questions of independence. *Developmental Psychology*, 28(4), 604-613. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.604>
- Morgante, M.G., Remorini, C. (2018). Estudio etnográfico de las relaciones intergeneracionales en el cuidado de la salud a escala doméstica durante las etapas pre y posnatal (Molinos, Salta, Argentina). *Apuntes, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad del Pacífico*, 83, 37-65. <https://doi.org/10.21678/apuntes.83.909>
- Nari, M. (2004). Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires: Biblos.
- Otto, H., Keller, H. (Eds.) (2014). *Different faces of attachment. Cultural Variations on a Universal Human Need*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradise, R., de Haan, M. (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology and Education Quarterly*, 40 (2), 187-204. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01035.x>
- Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale Di Scienze Sociali*, 117, (3-4), 631-653.
- Reel, H., Athan, A. (2015). Dispatch from the Ivory Tower: Reflections on the 20th anniversary of Deconstructing Developmental Psychology. *Feminism & Psychology*, 25 (3) 305–310. doi: 10.1177/0959353514562803
- Remorini, C. (2009). *Aporte a la Caracterización Etnográfica de los Procesos de Salud– Enfermedad en las Primeras Etapas del Ciclo Vital, en Comunidades Mbya-Guaraní de Misiones, República Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Edulp, 1ra ed.
- Remorini, C. (2010). Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 961-980. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlnsj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/84>
- Remorini, C. (2012). Childrearing and the shaping of children's emotional experiences and expressions in two Argentinian communities. *Global Studies of Childhood*, 2 (2), 144-157. <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.144>
- Remorini, C. (2015). Learning to Inhabit the Forest: Autonomy and Interdependence of Lives from a Mbya-Guaraní Perspective, En M.Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz, B. Rogoff (Eds). *Advances in Child Development and Behavior. Special issue on Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors*. A Cultural Paradigm. Vol 49: 273–288. doi:10.1016/bs.acdb.2015.09.003
- Remorini, C., Palermo, M.L. (2016). Los míos... ¡todos asustados!. Vulnerabilidad infantil y trayectorias de desarrollo en los Valles Calchaquíes Salteños. *Mitológicas*, 31, 83-112. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/56387>
- Remorini, C., Palermo, M. L. (2020) Becoming asustado (scared). An ethnographic contribution to a Transdisciplinary Approach to Children's Health and Development. *Global Journal of Medical Research*. K 20 (1), 9-23. globaljournals.org/journals/human-social-science-journal
- Remorini, C., (2020). Repensando las ecologías del cuidado infantil: Agencia y reciprocidad en dos comunidades de Argentina. *AFIN*, 125, https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2020m11n125iSPA.pdf
- Riley, M., Johnson, M, Foner, A. (Eds.) (1972). *Aging and Society: A sociology of age stratification*. New York: Rusell-Sage Foundation.
- Rogoff, B., Moore, N., Behnosh, A., Dexter, A., Correa-Chavez, M., Solís, J. (2007). Children's Development of Cultural Repertoires Through Participation in Everyday Routines and Practices, En J. Grusec, P. Hastings, (Eds.) *Handbook of socialization*, (pp 490-515). New York: Guilford.
- Rogoff, B., Morelli, G., Chavajay, P. (2010). Children's Integration in Communities and Segregation from People of Different Ages. *Perspectives on Psychological Science*, 5 (4), 431-440. <https://doi.org/10.1177/1745691610375558>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

- Rowensztein, E y Remorini, C. e.p. ¿Existe una normalidad en el desarrollo? Hacia una comprensión multidimensional e inclusiva del desarrollo infantil. https://www.researchgate.net/publication/348943848_Existencia_una_normalidad_en_el_desarrollo_Hacia_una_compreension_multidimensional_e_inclusiva_del_desarrollo_infantil
- Rowensztein, E. (2019). Cómo abordar problemáticas relacionadas con el desarrollo infantil desde la pediatría, En E. Rowensztein, J.R Kremenichuzky, (Comps.) *Pediatría, Desarrollo Infantil e Interdisciplina. Una mirada desde la complejidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Settersten, (2002). Proposition and controversies in Life-course Scholarship, En R. Settersten (Ed.) *Invitation to the Life-course. Towards new understanding of later life*. New York: Amit ville.
- Sprunger, L., Boyce, T., Gaines, J. (1985). Family-Infant Congruence: Routines and Rhythmicity in Family Adaptations to a Young Infant. *Child Development*, 56(3), 564–572. <https://doi.org/10.2307/1129746>
- Super, C. (1976). Environmental Effects on Motor Development: The Case of African Infant Precocity. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 18(5), 561-567. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1976.tb04202.x>
- Super, C., Harkness, S. (2013). Culture and Children's Sleep. The Oxford Handbook of infant, child, and adolescent sleep and behavior. Wolfson, Hawley Montgomery-Downs.
- Sytsma, S., Kelley, M., Wymer, J. (2001). Development and Initial Validation of the Child Routines Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 241–251. <https://doi.org/10.1023/A:1012727419873>
- UNICEF, 2017. Los 1.000 primeros días: un abanico de oportunidades. <https://blogs.unicef.org/es/blog/1000-primeros-dias-opportunidades/> acceso 25 de febrero de 2021.
- UNICEF. (2015). Determinantes sociales y ambientales para el desarrollo de los niños y niñas desde el período del embarazo hasta los 5 años: bases para un diálogo deliberativo. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.
- Vericat, A., Orden, A. (2010). Herramientas de Screening del Desarrollo Psicomotor en Latinoamérica. *Revista chilena de pediatría*, 81(5), 391-401. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062010000500002>
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weisner, T. (1984). Ecocultural Niches of Middle Childhood. A cross-cultural perspective, En A. Collins (Org.) *Development during middle childhood*, Washington: National Academy Press.