

Universidad de San Buenaventura Cali – Ascofapsi

¿Hubo futuro en el pasado?

Apuntes para una historia de la psicología
del desarrollo en Colombia

Rebeca Puche Navarro • Elda Cerchiaro • Julio César Ossa



¿Hubo futuro en el pasado?
Apuntes para una historia
de la psicología del desarrollo en Colombia



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



¿Hubo futuro en el pasado?

Apuntes para una historia de la psicología
del desarrollo en Colombia

Rebeca Puche Navarro – Elda Cerchiaro – Julio César Ossa

Proyecto financiado por la Asociación Colombiana
de Facultades de Psicología (Ascofapsi)

2020

Puche Navarro, Rebeca

¿Hubo futuro en el pasado? Apuntes para una historia de la psicología del desarrollo en Colombia / Rebeca Puche Navarro; Elda Luz Cerchiaro Ceballos; Julio César Ossa Ossa.--Cali: Editorial Bonaventuriana, 2020

187 páginas

ISBN: 978-958-5415-53-9

1. Psicología del desarrollo - Colombia 2. Psicología educativa 3. Desarrollo psicomotriz 4. Desarrollo infantil 5. Cognición en niños 6. Psicología del adolescente 7. Psicología - Investigaciones 8. Desarrollo emocional 9. Psicología del aprendizaje 10. Emociones y cognición 11. Psicología - Historia I. Puche Navarro, Rebeca II. Ossa Ossa, Julio César III. Cerchiaro Ceballos, Elda Luz IV. Proyecto financiado por la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi) V. Tít.

155.4 (D 23)

P977

© Universidad de San Buenaventura

 Editorial Bonaventuriana

¿Hubo futuro en el pasado?

Apuntes para una historia de la psicología del desarrollo en Colombia

© Autores: Rebeca Puche Navarro, Elda Cerchiaro Ceballos y Julio César Ossa
Proyecto financiado por la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi)

© Universidad de San Buenaventura

© Editorial Bonaventuriana, 2019

Dirección Editorial Cali

Carrera 122 # 6-65

PBX: 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22

e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Colombia, Suramérica

Corrección de estilo: Carlos Jaime Castilla Peláez

Diseño y diagramación: Silvier Oscar Robledo Ocampo

El autor es responsable del contenido de la presente obra. Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978-958-5415-53-9

Tiraje: 150 ejemplares

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000)

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

2020

Contenido

Agradecimientos	9
Prólogo	11
Introducción	15
Capítulo I	
Pensando algunas hipótesis sobre la emergencia de la psicología del desarrollo en Colombia	21
Trazos de la historia y del estado de la psicología del desarrollo en Europa y EE. UU.	25
Lo que, entretanto, acontece en Colombia	31
Papel de los proyectos educativos en la emergencia de la psicología del desarrollo en Colombia	35
Las psicotecnias en la emergencia de la psicología del desarrollo	40
El contexto sociopolítico en Colombia en las décadas de 1930 a 1950 ...	43
La emergencia de la psicología del desarrollo en el primer programa de estudios de psicología.....	44
El papel del modelo médico en ese contexto.....	51
Los cambios en la Colombia de los años sesenta y setenta	52
Qué ocurre con la psicología del desarrollo en esas décadas	54
Algunas acotaciones finales en ese proceso de emergencia	59
Capítulo II	
La bibliografía colombiana de psicología del desarrollo.	
Análisis de la producción académica 1990-2019.....	63
Acerca de los criterios de clasificación	68

Desarrollo en contexto	72
Desarrollo cognitivo básico	89
Evaluación del desarrollo.....	95
Apuntes de este primer recorrido	100
Capítulo III	
¿Navega bien la psicología del desarrollo en Colombia?	
Avances y retos	103
El estado del bote y las preguntas	105
Bibliografía	125
Anexos	159

Agradecimientos

Primero que todo, a Ascofapsi y a su directora ejecutiva Astrid Triana, por la iniciativa de financiar este proyecto y en general la propuesta de promoción de proyectos históricos. Sin ese apoyo es claro que este proyecto no se hubiera realizado.

Igualmente, se quiere agradecer a colegas que leyeron capítulos inacabados y volvieron a leerlos pacientemente un poco más acabados. Su contribución hizo que fuéramos más exigentes y mejorar un poco más el resultado. Ellos son Martha Restrepo, Blanca Patricia Ballesteros, Mariela Orozco, Felipe Rojas y Luis Manuel Silva. También, por supuesto, a Ana Jaco, quien contribuyó con el prólogo.

La Asociación Colombiana de Facultades de Psicología y los autores del libro desean dedicar este libro a los colegas que han partido en los últimos diez años:

*Jorge Fernando Larreamendy
José Antonio Sánchez
Octavio Giraldo Neira
Rubén Lechter
Carlos Vargas
Ángela María Estrada*

Prólogo

*Ese objeto cambiante del conocimiento:
el niño y la psicología del desarrollo*

Desde las últimas décadas del siglo XX, Danziger nos había advertido de los riesgos de una historia única, con un origen definido desde un centro absoluto y una continuidad que se podía trazar casi como una linealidad. Si su posición puede entenderse como válida para todo el campo de la historiografía, es importante recordar que Danziger se refería específicamente a la escritura de la historia de la psicología.

Esta vertiente que hoy llamamos “tradicional”, supone que esta historia surge en el continente europeo, luego en los Estados Unidos y desde allí se extiende a otros países. Contra esta visión, Danziger argumentó a favor de una historia policéntrica, conocimientos y prácticas psicológicas que surgen al mismo tiempo (o no) en diferentes lugares que luego constituyen otros centros. A esta polifonía de voces que circulan, se cruzan y construyen nuevos conocimientos, la denominamos “historias locales”, historias específicas que solo pueden ser contadas a partir de su inserción en un tiempo y espacio determinados. Este es uno de los retos del libro que nos ofrecen Rebeca Puche-Navarro, Elda Cerchiaro y Julio César Ossa, investigadores interesados en la psicología del desarrollo que han asumido la tarea de construir una historia de esta área en Colombia, por lo tanto, una historia situada.

Si la proyectan a partir de las propuestas y prácticas que se desarrollan en otros lugares como Francia y Estados Unidos, es porque sirve tanto para señalar la circulación del conocimiento entre diferentes lugares como para poner de relieve la visión central del libro: no hay un origen o un comienzo únicos, sino condiciones que permiten el surgimiento del interés por la infancia y la constitución de un campo de conocimiento que busca dar cuenta de este nuevo ser.

Estas condiciones, presentes en la modernidad occidental, forman parte del proceso de afirmación del capitalismo como modo de producción. De esta manera, el niño se constituye gradualmente como sujeto y deja de verse como un “adulto en miniatura”, como nos enseñó la hermosa obra de Philippe Ariès mediante el análisis de las pinturas del siglo XII hasta el siglo XVIII.

Poco a poco, este nuevo sujeto deja de tener solo una dimensión sentimental y se convierte en objeto de intereses políticos y científicos. Políticos porque desde temprana edad se lo remite a la higiene y a la educación, encargadas de formar al nuevo trabajador necesario para el modo de producción asalariado. Científico porque si es necesario abandonar las bases religiosas que hasta entonces guiaban la percepción de ese pequeño ser cándido, ejemplificado por querubines, le correspondería a la ciencia –el nuevo espacio de la verdad– hablar de este nuevo sujeto.

La higiene y la educación pronto recurren a la psicología que emerge como una “disciplina científica” en estos mismos lugares y espacios. En la pedagogía, incluso, se afirma que la psicología la ha ayudado a convertirse en “científica”, al tiempo que en la psicología se valora la contribución de la pedagogía a su institucionalización como conocimiento autónomo. Más allá de los conocimientos específicos de cada uno de estos campos, una práctica los une: el uso de pruebas psicológicas, ya sea para atestiguar la edad mental del niño y ajustarla a las clases homogéneas construidas según el proyecto de la escuela nueva de atender al alumno “según sus capacidades”, o por el proyecto higiénico de identificación y separación de los considerados discapacitados.

En este sentido, tres puntos me han llamado la atención del libro. Primeramente, el debate en el siglo XVIII, entre los modelos de escuela –secular o religiosa– al que yo, personalmente, había tenido acceso gracias a la luminosa obra de Gilberto Oviedo, cuyo uso de imágenes barrocas proporciona una corporeidad especial a la comprensión del papel del catolicismo en nuestros países. Este libro, a su vez, señala muy bien las contradicciones y el hibridismo que resultan de esos modelos, que a su vez surgen en la configuración de la escuela en el siglo XX, así como en su difusión y universalización.

Otro punto es el énfasis en la producción bibliográfica desde los años 1990, que nos brinda un excelente análisis de la infancia en situación de pobreza, de los vulnerables y de los indígenas. Incluso nos atrae su mención del niño trabajador, figura que el capitalismo no parece querer extirpar. También llama la atención un proyecto colombiano con fuerte presencia de investigadores en psicología del desarrollo: el programa “Edúcame primero, Colombia”, una política pública destinada a sustraer a los niños del campo de trabajo e insertarlos en la escuela. Importante en estas producciones la verificación de la transformación

del niño de objeto de conocimiento a sujeto de derechos, incluida la posibilidad de hablar de sí mismo.

Por último, un tercer punto es el debate sobre las opciones metodológicas de la psicología del desarrollo. Dejando aparte la consideración de que el campo siempre ha sido empírico, cabe señalar que las investigaciones en el área fueron inicialmente de observación (los padres observando a los niños y los maestros a los escolares). Sin embargo, según el modelo de ciencia que la psicología ha asumido como propio, las investigaciones se vuelven experimentales, o como mínimo utilizan las diferentes pruebas psicológicas que la psicología del desarrollo subsume (asume) como propias. Sin embargo, el texto nos muestra cómo recientemente, el acceso a las nuevas tecnologías de video ha hecho posible volver a la observación. Ya no es la observación ingenua de antes, sino la observación controlada que puede ser revisada y medida.

Así, tenemos una historia de la psicología del desarrollo contextualizada, que interactúa con las construcciones de otros lugares alrededor del niño –y de los ancianos, que también forman parte del desarrollo humano, como los autores señalan– pero, principalmente, en la interacción con las condiciones socioeconómicas y culturales de Colombia. Dado que la historia más reciente de este país estuvo marcada por el conflicto armado, también se destacan sus efectos en la infancia.

Este libro, entonces, se convierte no solo en algo indispensable para la comprensión de la historia de la psicología del desarrollo en Colombia, sino también en un ejemplo para que nosotros, investigadores en la historia de la psicología, tratemos de narrar la historia de este campo en nuestros propios lugares de vida y de trabajo.

¡Disfruten su lectura!

Ana María Jacó-Vilela
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introducción

¿Como estudiar la historia?

Rebeca Puche Navarro

Corporación Niñez y Conocimiento

Las preguntas

La pregunta sobre el futuro de una disciplina siempre es inquietante y puede tomar formas diversas. Danziger (1990), se pregunta directamente: ¿tiene futuro la historia de la psicología? Otros, a propósito de la psicología del desarrollo, hacen una formulación más audaz: podríamos haber tenido un gran futuro en el pasado (van Geert, 1998). Esta aseveración encapsula una forma de pensar el desarrollo que resulta bastante pertinente para interrogar la historia del desarrollo en Colombia. Recupera la idea de que este no siempre es sinónimo de progreso, admite la posibilidad de que existan itinerarios truncados en beneficio de otros y reconoce, por ende, que cada avenida adoptada supone otros caminos potenciales que se abandonaron. Es, además, una formulación para pensar el desarrollo que se ajusta perfectamente al propósito de este texto: escudriñar la historia de algo tan dinámico como el desarrollo.

La premisa entronca también con lo que mencionaba Parke al emprender el recorrido de esta subdisciplina en EE. UU. Señala que era “(...) una historia llena de acertijos abordados, pero nunca resueltos” (Parke, 2004, p. 1). Todas estas citas encierran varios elementos fundamentales para conceptualizar la historia de la psicología del desarrollo en Colombia. Se trata de abordarla como un proceso abierto, sin pensar en caminos únicos ni en secuencias fijas, con rutas diversas que dejan trayectos truncados, otros que conducen a vacíos y algunos que sí resultan conducentes. A lo largo de muchos momentos, se verá que es

un proceso discontinuo, no lineal, y definitivamente no seguro, en el sentido de que no es enteramente previsible.

Empecemos por la concepción misma del desarrollo. La gran contribución de los teóricos Piaget (1896-1980), Werner (1890-1964), Vigotskii (1896-1934) y Baldwin (1861-1934), entre otros, cuando se establecen los cimientos conceptuales de la disciplina y luego cuando adquiere su carta de ciudadanía en las décadas de 1930 y 1940, es la conceptualización del desarrollo como una gran matriz. Lo vuelve a recalcar Prigogine (1917-2003) en el *Homenaje a Piaget* (Inhelder, García y Voneche, 1976, p. 29) cuando afirma: “La génesis de las estructuras es en sí misma el problema de la ciencia” y, valga repetirlo, no solo de la psicología del desarrollo, aunque ella puede tener allí un papel privilegiado. En el horizonte del desarrollo está el ser un proceso de apertura a nuevos posibles y entrar en el mapa de la producción para la captura de esos posibles. De las novedades en el conocimiento del mundo que nos rodea, de la novedad de las relaciones en sus procesos más básicos, de los afectos, de las relaciones sociales, de su devenir histórico.

Inhelder (1913-1997), entiende el desarrollo como un proceso de autoorganización (Inhelder *et al.*, 1976); es decir, procesos de cambio y de transformación. Es evidente que si se trata de un proceso de autoorganización no cabe la idea de que sea un proceso secuencial rígido con etapas fijas. De lo que se trata –y este es el otro punto importante– es de avanzar en el conocimiento de los mecanismos de esos procesos.

Subrayemos aquí que el devenir histórico es un proceso bien distinto al establecimiento de un camino lineal, como comúnmente se ha popularizado. El itinerario del desarrollo resulta irregular e impredecible y, como dice Parke, lleno de acertijos que se alejan de la idea de un mapa preciso de carreteras y espacios, para asemejarse más a un camino de trochas ocultas en la maleza.

Aplicar, por tanto, los mismos principios que resultan actuales y pertinentes en las concepciones de las teorías del desarrollo como sistema complejo para abordar la historia de la psicología del desarrollo, permitirá entenderla mejor. El derrotero que marca esa historia no es un trayecto acumulativo ni su ritmo es regular. Se registran vaivenes, se avanza, pero también hay estancamientos sin razones aparentes. Es la perspectiva que usaremos en este libro para revisar algunos hitos de la psicología del desarrollo en Colombia, centrándonos en el siglo XX y comienzos del XXI.

Los períodos cubiertos varían según los capítulos. El primer capítulo se extiende buscando componentes y recorridos de la psicología del desarrollo en Europa y Estados Unidos desde siglos antes hasta 1950. En efecto, la emergencia de la psicología del desarrollo se remonta a las décadas de 1930 y 1940 y se extiende,

incluso, hasta 1957. El segundo capítulo narra la historia más reciente, pues cubre las tres últimas décadas, desde 1990 hasta la actualidad.

Finalmente, el capítulo 3 no busca ser un balance –asunto que se le deja al lector– sino más bien apuntar a posibles futuros encontrados en el pasado.

Los criterios

Algunos autores proponen tres criterios para fijar el establecimiento o institucionalización de una disciplina: la existencia de una cátedra universitaria, la presencia de una comunidad académica, y la construcción de un objeto teórico y campo de trabajo (Duque Daza, 2013; Fierro, 2015; Wallerstein, 1996). A estos habría que agregar un cuarto criterio vinculado a los anteriores, relacionado con la producción académica. Este cuarto criterio, por lo demás, es una parte orgánica y visible que le da vigencia a una disciplina. Nuestro recorrido histórico pretende ilustrar la presencia de esos criterios en el establecimiento de la psicología del desarrollo en Colombia.

Respecto al primer criterio, la historia local registra el surgimiento de cátedras de lo que hoy se denomina psicología del desarrollo en varios momentos. Así, durante dos décadas la disciplina recorre un itinerario tormentoso de presencias y eliminaciones, en un rumbo que ilustra –además, de manera fascinante– el impacto de los movimientos sociales en el proyecto de una disciplina. El primer capítulo del libro repasa detalladamente este proceso de eliminaciones y reintroducciones de las cátedras de psicología del desarrollo. Lo tortuoso del itinerario evidencia que no hay comienzos únicos, que los procesos se dan en lapsos a veces amplios y en otras ocasiones cortos, complementariamente con avances y retrocesos.

El segundo criterio, ligado al anterior, es la existencia de una comunidad científica. La formación de profesionales es uno de los caminos para crear comunidad académica y científica alrededor de una determinada disciplina. La comunidad en torno a la psicología en Colombia nace en la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional (Ley 39 de 1936) con la eliminación de la Facultad de Educación que funcionaba en Tunja. El argumento para asociar la formación de una comunidad al establecimiento de la Escuela Normal Superior, radica en que ella forma parte central de un proyecto de modernización del país (Herrera, 1999; 1993) y gradúa en ese tiempo 22 alumnos, una cohorte reducida que refleja los niveles de excelencia en su preparación (Figueroa y Londoño Ramos, 2014). A esa comunidad habría que agregar los primeros egresados del Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional de Colombia: seis licenciados en psicología que reciben su título en 1952 (Villar, 1965). Los unos y los otros, todos juntos, son el origen de lo que será una comunidad científica.

No obstante, la comunidad académica se concibe como una masa crítica y para ello debe ir más allá de una cohorte de profesionales en una disciplina. En el contexto contemporáneo, esta puede ser una condición necesaria pero no suficiente para su desarrollo y consolidación. Una comunidad es un espacio donde sus miembros tejen la disciplina y en este sentido debe tener un propósito que permita formular y responder las preguntas cruciales de su objeto de estudio. Una comunidad académica debe estar organizada alrededor de grupos que formulen proyectos de estudio y de investigación, con agendas de vanguardia que enriquezcan la disciplina y, al mismo tiempo, desempeñen un papel de control social en el proceso de evaluación de resultados de su gestión. En el caso de Colombia, particularmente en el campo de la psicología del desarrollo, esa comunidad académica se fortalece mediante la Red de Investigadores en Psicología, creada en el año 2004, dentro de la cual se organiza el nodo de psicología del desarrollo como un medio para promover el intercambio académico entre investigadores en desarrollo (Puche Navarro, 2004). Esta red se crea bajo el principio fundamental de fomentar el trabajo de una masa crítica en un momento en que empiezan a crearse los doctorados de psicología en Colombia, el primero de los cuales se concentra, precisamente, en el desarrollo cognitivo (sobre este punto se volverá más adelante).

El tercer criterio es de orden conceptual. La aparición de una disciplina está asociada a la construcción de un campo de trabajo delimitado, “una parcela de la realidad reconocida”, tanto por los de su campo como por las otras comunidades (Duque Daza, 2013). Pero, ¿qué es la psicología del desarrollo? ¿Cómo entenderla? Sabemos que es un proceso en el que intervienen componentes de diversa naturaleza que actúan como fuerzas, cuyas relaciones están lejos de ser simples y que dan cuenta de las transformaciones en un itinerario no lineal. El desarrollo debe enterar de aquello que moviliza el sistema hacia el cambio y sacar a la luz las fuerzas y componentes que interactúan en esa movilización. Allí se cristalizan muchas de las diferencias con la psicología.

De ese campo de trabajo surge una reflexión que lleva a conceptualizaciones y procedimientos que establecen su especificidad y marcan su diferencia con la disciplina que le da origen, y a partir de la cual se le identifica. En este caso, la divergencia –más que distancia– se establece entre la psicología y la psicología del desarrollo. En suma, ese campo de trabajo supone, sobre todo, una hoja de ruta, un objeto del cual surgen problemas y preguntas por resolver, con sus propias metodologías y líneas de investigación.

La producción bibliográfica se propone como un cuarto criterio para comprender el establecimiento de la psicología del desarrollo en Colombia, que perfectamente se extiende y complementa con los criterios ya expuestos. En un artículo previo (Puche Navarro, Ossa y Cerchiaro, 2020), se recuperan varios

libros publicados en las primeras décadas del siglo XX, que tienen al niño y la infancia como objeto central de estudio. Es el caso del libro *El alma infantil* (Zuluaga y Gutiérrez, 1936), y los textos de Anzola Gómez (1930-1944), publicados con algo más de una década de diferencia. Cabría añadir a esa selecta lista el libro *Conferencias de psicología*, que recopila las dictadas por Henri Piéron y publicado en 1934, una de las obras fundacionales de la psicología en Colombia, que ha pasado desapercibida para la disciplina a pesar de su influencia para los educadores. Según algunos estudiosos del tema (Ardila, 1988, Herrero, 2003), la obra *Introducción al estudio de la Psicología* (Rodrigo, 1949) marca la entrada formal de la psicología en Colombia. Nuevamente, se debe evitar la trampa de pensar en comienzos únicos. Para la celebración de los diez primeros años de la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional, Álvaro Villar Gaviria hace una recopilación pormenorizada de las primeras publicaciones en el campo de la psicología (Villar, 1965). En el capítulo II se aborda de lleno y con más detalles, ese estudio de la producción bibliográfica.

Este texto solo puede entenderse como un primer intento, inacabado y abierto, que deberá continuarse. Es lo que los anglos llaman un “texto en progreso”, y que la edición en ebook permitirá reabrir sin mayores dificultades. Cuando se dice, entonces, que es una incitación e invitación a que los lectores lo complementen, lo discutan o incluso lo controviertan, no es en vano ni por formalidad. Este quiere ser un texto vivo y discutido dentro de la comunidad. Posiblemente ciertas hipótesis sobre los hechos encontrados vayan a suscitar polémicas. Una colega advirtió que seguramente le caerán rayos y centellas en la medida que es un texto provocador. Ojalá así sea: mientras sean iluminantes habrá cumplido en parte su propósito. Queda, de todas maneras, un gusto por escudriñar más minuciosamente nuestro pasado de cara al futuro y no solo a lo que no pudo ser.

CAPÍTULO I

Pensando algunas hipótesis sobre la emergencia de la psicología del desarrollo en Colombia¹

Rebeca Puche Navarro

Corporación Niñez y Conocimiento

Elda Cerchiaro Ceballos

Universidad del Magdalena

Julio César Ossa

Universidad de San Buenaventura Cali

1. Se quiere agradecer los comentarios y observaciones de los colegas Martha Restrepo, Blanca Patricia Ballesteros, Felipe Rojas, Elisa Dulcey y Ana Jaco, cuya paciencia y generosidad permitieron mejorar indudablemente el texto.

En este capítulo se avanzan algunas hipótesis que puedan dar cuenta, así sea parcialmente, de la emergencia de la psicología del desarrollo en Colombia. Se examina ese itinerario en cuanto proceso dinámico que, básicamente, es no lineal. La psicología del desarrollo se entendería como el resultado de distintas fuerzas que interaccionan y se recomponen a lo largo de su trayectoria. Al estudiarse como un proceso en el que confluyen múltiples variables y fuerzas que se movilizan en distintas direcciones, se encuentra que su recorrido no es lineal ni arroja un mismo ritmo. En un tiempo largo ese recorrido parecería responder a una lógica creciente, pero al examinarlo en un tiempo lento, en períodos breves, se encuentra un paisaje desigual y discontinuo. Lo interesante estriba en que las múltiples interacciones entre esas fuerzas mostrarán hallazgos que permiten visualizar mejor los aportes de esa disciplina que emerge y esconde tensiones subyacentes.

El concepto de emergencia resulta, además de pertinente, especialmente apropiado, toda vez que en un sistema dinámico el producto que brota es completamente distinto de los elementos desde los cuales emerge. El producto final no se identifica con los elementos que inicialmente operaban en el sistema (Gottlieb, 2007). En esa línea de ideas, se entiende que ese producto nuevo es el resultado de la interacción entre componentes o fuerzas. Pues bien, la hipótesis que se propone consiste en que, precisamente, de la interacción de los proyectos pedagógicos y las pruebas psicotécnicas que tienen lugar en la espesa trama de acontecimientos en un período determinado de la historia, emergen la psicología del desarrollo y la psicología del niño en Colombia. Y ese nuevo estado al que accede como producto no se corresponde con elemento alguno que en principio se asentaban en el sistema, por lo que cumple con la definición de emergencia (Whiterington, 2011).

En cuanto disciplina (o subdisciplina), la historia de la psicología es reciente. Según Greenwood (2011), su establecimiento se vincula con la creación del *Journal of the History of the Behavioral Sciences* en 1965, año en el que la *American Psychological Association* (APA) crea la división de historia de la psicología. No obstante, esta demora en su institucionalización no quiere decir que no haya

habido estudios previos. Baste con citar el emblemático estudio de Boring que data de 1929 (Boring, 1929). Ese tardío reconocimiento como área de estudio lleva a pensar que las instituciones, incluso, si son académicas, van a la saga de los hechos. No es de extrañar, entonces, que la historia de una subdisciplina como la psicología del desarrollo, sea aún más reciente, hecho al que habría que agregar una condición esquivada. Frente a otras disciplinas de las ciencias sociales como la antropología, o yendo más lejos, cualquiera de las ciencias llamadas duras, la historia de la psicología del desarrollo no ha atraído a muchos estudiosos.

Una de las hipótesis que se asume y que ha sido parcialmente desarrollada en otro texto (Puche Navarro, Ossa y Cerchiaro, 2020), propone que la psicología del desarrollo es el resultado de la búsqueda de respuestas a los proyectos educativos como plataforma que recoge mejor los cambios socioculturales (Delval y Gómez 1988; Jaeger, 1983). Específicamente, Delval y Gómez (1998) lo formulan así: “Es evidente que los intereses pedagógicos han sido importantes en el desarrollo de la psicología del niño y han originado, en última instancia, bastantes de los primeros estudios” (p. 8).

Esta primera hipótesis se complementa con una segunda hipótesis que concierne al papel de las técnicas psicométricas.² Se conjetura que fueron uno de los vehículos para que la psicología en general y la psicología del desarrollo en Colombia particularmente, alcanzaran una cierta identidad. Esta hipótesis se encuentra implícita en el pensamiento de algunos de los historiadores de la psicología (Carpintero, 1994) y de la psicología en Colombia (Peña, 1993; Ardila, 2013, entre otros). Se puede arriesgar la idea de que la psicometría preparó el terreno para que la psicología alcanzara identidad, autonomía y suficiencia frente a otras profesiones y disciplinas. Específicamente, en este estudio fue objeto de interés explorar la idea de que el ejercicio con las pruebas psicométricas en poblaciones de niños³ y jóvenes, contribuyó a forjar la psicología de niño y de desarrollo.⁴ Las pruebas psicotécnicas actuarían como fuerzas no siempre explícitas que avanzan en varias direcciones. Se trabaja según la articulación de estas hipótesis y a partir de ellas se explora la deuda de la psicología del desarrollo con esas fuentes.

La tercera hipótesis, que recorre todo el capítulo, pasa revista al papel del aparato metodológico de la psicología del desarrollo. La idea es que las metodologías

2. Es cierto que la cuestión de las medidas y la introducción del método experimental han jugado un papel no desdeñable en los comienzos de la psicología desde la segunda mitad del siglo XIX, lo cual ha sido objeto de mucha bibliografía, pero aquí se quiere hacer un mayor énfasis en el papel de las pruebas psicotécnicas específicamente y que se sitúan en los albores del siglo XX.

3. Cuando se habla de niño se incluyen los dos sexos.

4. Es claro que lo psicométrico surge en los albores del siglo XX. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XIX, las exigencias metodológicas ya estaban en el centro de la discusión.

juegan un papel definitivo para que la psicología en general y la del desarrollo en particular, se consoliden como ciencia. La cuestión de la objetividad de las observaciones, de la medición del comportamiento, así como la lógica implícita en el método experimental, jugaron un papel vital para fortalecer la disciplina. De manera particular, estos asuntos metodológicos siempre estuvieron en el primer plano en la psicología del desarrollo y autores como Ross Parke lo destacan en su examen de la psicología del desarrollo (Parke, 2004). Para él, las metodologías propias a la psicología del desarrollo fueron definitivas en la consolidación de la psicología como disciplina.

Para desarrollar estas hipótesis sobre la emergencia de la psicología del desarrollo en Colombia, demarcamos el contexto en el cual esto fue posible. Por tanto, en lo que sigue, se parte primero de un breve recorrido de lo que sería el estado de la psicología del desarrollo, particularmente en Europa y EE. UU. entre los siglos XVIII, XIX y comienzos del XX, cuyas raíces y extensiones se reconocen en esos primeros acercamientos a ese niño que es preciso educar. En segundo lugar, se hace referencia a lo que fueron las condiciones sociopolíticas en Colombia en el siglo XIX y comienzos del siglo XX, que dieron lugar a cambios y transformaciones en el proyecto educativo de la nación, situación que resultó propicia para esa emergencia. Naturalmente, no se pretende ahondar en estos aspectos históricos, una revisión exhaustiva de ellos nos alejaría de los propósitos de este capítulo.

Trazos de la historia y del estado de la psicología del desarrollo en Europa y EE. UU.⁵

Los primeros componentes de la psicología del desarrollo tal vez puedan situarse a partir del reconocimiento social de la infancia y de la niñez. Muchos historiadores coinciden en afirmar que ese reconocimiento fue tardío (Ariès, 1960/1973; Pollock, 1983/2004). En su trabajo sobre historia de la infancia, Ariès sostiene que en la sociedad medieval no había espacio para la infancia ni para el niño como constructos teóricos. Ellos emergerían en el transcurrir de los siglos XVII y XVIII⁶ Entonces, aunque entre los siglos XVI y XVII se asoma una cierta sensibilidad respecto de la infancia, parecería que es solo en el siglo

5. “Por lo menos el 95 % de todos los estudiosos y de la investigación académica en el período entre 1850 y 1914, y probablemente hasta 1945, proviene tan solo de cinco países: Francia, Gran Bretaña, las alemanias, las italianas y Estados Unidos” (Wallerstein, 1996, p. 115).

6. Esto quiere decir que, en particular, en la época moderna surge la infancia como categoría que lleva a ser objeto de interés no solo en el futuro del niño, sino también su existencia misma (Ariès, 1960/1973). No significa que en otros momentos de la historia no se haya prestado atención a la infancia. Véase, por ejemplo, el caso de la sociedad espartana o de pensadores como Platón, Aristóteles, entre otros, quienes dedican en sus obras atención

XVIII que el niño es objeto de preocupación por parte de algunos pensadores, en su mayoría filósofos y pedagogos.

Son varios los autores que se constituyen en referentes y vale la pena revisarlos así sea brevemente. En su momento, Rousseau (1712-1778), propone en el *Emilio* una educación centrada en la evolución natural del niño, en la que destaca sus particularidades y sus diferencias y sitúa la infancia como una etapa necesaria y fundamental para el hombre (Martí, 1991). Pestalozzi (1746-1827), quien simpatiza con algunas de las ideas de Rousseau sobre la educación de los niños, hacia finales del siglo XVIII⁷ lleva un diario sobre los dos primeros años de su hijo que se convierte en una de las primeras observaciones sistemáticas que se asumen como precursoras de la metodología observacional en el desarrollo temprano.

Dietrich Tiedemann (1748-1803), es otro referente. Con el libro *El desarrollo de las facultades espirituales del niño*, escrito entre 1781 y 1783, proporciona datos sobre el desarrollo de su hijo desde su nacimiento hasta los dos años y medio, con un “claro espíritu naturalista” (Muñoz, 2005). Estos primeros escritos inauguran el género de las llamadas “biografías de niños”⁸ que ilustran la presencia del niño y de la infancia (Perinat, 2007; Delvar y Gómez, 1988) y al mismo tiempo, la práctica de la observación como un medio para estudiar a los infantes.

Entre los siglos XVIII y XIX, se publican dos estudios de niños salvajes: el de Victor d’Aveyron (1787/1828) y el de Kaspar Hauser (1807/1833), que atrajeron la mirada y el interés sobre el niño en esa polémica relación entre natura y cultura.

Luego, en la segunda mitad del siglo XIX, se asiste a una explosión de estudios sobre la infancia. La sola presencia de Charles Darwin (1809-1882) y su matriz epistemológica justificarían esta idea. Como se sabe, *El origen de las especies* cambió la manera de pensar no solo en biología, sino también en la historia de las ideas. Para la psicología del desarrollo es fundacional (junto con los trabajos de Lamarck), en la medida en que propone una concepción evolucionista inédita hasta ese momento (Piaget, 1967). Puede decirse, de acuerdo con Gruber (1984), que “(...) en el legado de Darwin dos ideas son cruciales: la idea de evolución y la idea de que los seres vivientes deben ser estudiados como sistemas” (citado por Puche Navarro, 2013, p. 3).⁹ El Esbozo biográfico de un

especial a este período de la vida y se ocupan de cómo debe ser la educación de los niños para formar buenos ciudadanos (Delval, 2004).

7. Aunque escrito alrededor de 1770, se publica póstumamente en 1828, como lo anota Perinat (1998).
8. Esta denominación de biografías resulta un poco incómoda. Posteriormente, se concibieron simplemente como estudios naturalistas longitudinales.
9. Para un mayor desarrollo de estos asuntos, ver Puche Navarro (2013).

bebé (Darwin, 1965), tiene un interés específico para la psicología del niño. Se trata de un estudio juicioso y sistemático que describe el comportamiento y las expresiones de su hijo en el primer año de vida: la manera como comprende intenciones, deseos y sentimientos antes de empezar a hablar.¹⁰ Jaeger analiza cómo Preyer entiende a Darwin. Según él, logra articular la teoría de Darwin con la psicología y de esa manera extender lo que era básicamente una historia evolutiva general del organismo hacia un proyecto que puede indicarnos sus consecuencias políticas, sociales y culturales (Jaeger, 1982). En ese contexto, si bien William Th. Preyer (1851-1897) no es el primero, sí es el más consistente en aplicar los principios darwinianos de cara a su proyecto de una psicología del niño (Jaeger, 1982).

En 1882, Preyer publica su libro *Die Seele des Kindes (El alma del niño)* que para algunos marca el inicio de la psicología del niño como disciplina (Caparros, 1982; Delval, 1988). La razón para darle ese estatuto fue la amplia acogida que pareció rodearlo y el eco que tuvo en la comunidad. Tempranamente fue traducido a varios idiomas (Caparros, 1982) incluido el francés. Este texto recoge la tradición de trabajos empíricos de su siglo acompañados de un proceso metodológico sistemático. Algunos de estos estudios conocidos como biografías infantiles, precedieron esta fase inicial de los estudios sobre el desarrollo con una metodología naturalista¹¹ y fueron decisivos en lo que se conocerá como psicología del desarrollo posteriormente. “Lo novedoso pues en el enfoque utilizado por Preyer fue, sobre todo, la aplicación de la exitosa metodología de las ciencias naturales del siglo XIX al estudio del desarrollo infantil” (Sprung y Sprung, 1983, p. 102).

Ya desde ese momento y en este caso en el proyecto psicológico de Preyer, se registra la influencia de las propuestas pedagógicas y del ejercicio médico. Se estaría tentado a plantear que en sus comienzos la psicología del niño y del desarrollo parece ligada a las formulaciones que pedagogos y médicos propusieron en su momento para el cuidado y educación de los niños.

Delval (1988) propone comparar las fuentes de la psicología por una parte, y de la psicología del desarrollo por la otra. Lo que él plantea consiste en que mientras la psicología reconoce sus fundamentos en la filosofía, en contraste la psicología del niño no tiene a la filosofía como fuente exclusiva ni dominante. Ha sido una tradición entre historiadores de la psicología situar las problemáticas psicológicas como derivadas de la filosofía (Mueller, 1963; Greenwood, 2011),

10. Pasarán más de 50 años antes de que la psicología del desarrollo, con la teoría de la mente, vuelva sobre este asunto crucial.

11. Esta sola hipótesis merece un capítulo entero de este libro, pero por el momento la podemos dejar como una hipótesis tentativa que se desarrollaría en otros estudios.

pero también otros historiadores de la psicología (Boring, 1978; Hothersall, 2011) estudian los orígenes del conocimiento psicológico desde los antiguos filósofos griegos. Esta cita de Ebbinghaus (1850-1909) resume esta idea: “La psicología tiene un largo pasado pero una corta historia” (citado por Hothersall, 2011, p.1). Esto sin olvidar que hubo psicólogos que se acercaron más a las ciencias naturales. Es el caso de Wundt, a quien su conocimiento experto (como médico de formación) en fisiología, le permitió enfrentar las corrientes filosóficas. Lo cierto es que hasta el siglo XIX los marcos en los que se puede ubicar el sello de las explicaciones que se dan en la psicología son el empirismo, el asociacionismo y el racionalismo, entre otros.

En contraste, la psicología del desarrollo muestra desde su surgimiento, una mayor influencia de la historia de las ciencias (por no decir de la historia de las ideas): la Revolución Industrial (1760-1840), las leyes genéticas de Mendel (1822-1884), los hallazgos de Darwin (1809-1882) y de otros naturalistas como Lamarck (1744-1829). Todos ellos contribuyeron a la reconstrucción del concepto de evolución y su naturaleza (Malone, Cerri y Staddon, 2011), y le abrieron la puerta a un cuerpo de conocimientos sobre la infancia y la psicología del desarrollo.

Todo lo anterior permite establecer que la infancia y la psicología del desarrollo tienen, por así decirlo, su propia naturaleza dentro de la psicología como disciplina. Son muchos los historiadores de la psicología (Delval, 1988; Jaeger, 1982; Perinat, 2007) que coinciden en que ella emergería como disciplina gracias a este conjunto de estudios sobre el niño alcanzados a lo largo del siglo XIX; en ello no hay ninguna novedad. Lo que vale enfatizar especialmente es el peso conceptual que adquiere la teoría de la evolución. Hay que repetirlo, esa hipótesis está, de alguna manera, implícita en el estudio de Jaeger (1982) sobre Preyer. El otro componente en esta matriz es el trasfondo histórico. Jaeger (1982) describe la Alemania de la segunda mitad del siglo XIX como el escenario que articula necesidades sociales con el desarrollo de proyectos científicos. Esto se puede entender en la siguiente cita:

El proceso por el cual se transforman los problemas sociales en cuestiones que pueden resolverse en forma científica presupone, por un lado, que los problemas prácticos se articularán en categorías generales y, por el otro, que las distintas ciencias ya cuentan con estrategias para la resolución de problemas que permiten un tratamiento especializado de estos. Esta conjunción de factores se dio de manera especial en la época del Iluminismo Alemán (Jaeger, 1982, p. 13).

El torrente de estudios sobre el niño y la infancia del que Europa fue testigo en las últimas décadas del siglo XIX (Jaeger, 1982), solo acepta el calificativo de abrumador. Ese autor señala que la producción bibliográfica se duplicó entre

1880 y 1890 y triplicó entre 1890 y 1900. Sin embargo, en realidad no solo en Europa esto tenía lugar (Alemania, Francia, Gran Bretaña, Italia) sino también en EE. UU. (Jaeger, 1982). En esas publicaciones el campo del desarrollo del lenguaje alcanza un interés particular. Delval cita varios de esos estudios: el de Taine (1828-1893), publicado en 1876; el de Vierordt (1818-1884) que aparece en 1879; el de Holden (1877); Pollock (1878); Egger (1879); Humpheys (1880); Schultze (1880), y Sikorsky (1884) (Delval, 1988, p. 68). En ese panorama ya se habían mencionado el estudio de Darwin y la obra de Preyer, ambas con un lugar especial.

Concomitantemente con los trabajos alemanes, aparecen en EE. UU. dos importantes autores con trabajos decisivos. Por una parte, Stanley Hall (1844-1924), que tendrá un impacto invaluable en la medida en que su proyecto no se limitaba a una psicología de “mentes individuales, sino que se extendería a las características psicológicas en las poblaciones” (Danziger, 1990, p. 75). A partir de Hall se introdujo el cuestionario como instrumento y se extendió la estadística como procesamiento. La psicología, tras datos masivos, empezaba a adquirir una nueva faz (Danziger, 1990). En su libro *Los contenidos de las mentes infantiles*, publicado en 1883, Hall emprendió estudios sistemáticos sobre muestras mayores de niños (n=200) y con mejores controles (entrenamiento a los experimentadores). Los resultados le permitieron identificar, por ejemplo, diferencias entre el conocimiento verbal y el conocimiento práctico. Pocos años después, en 1904, crea el *Psychological Bulletin* y escribe el Diccionario de filosofía y psicología (1901-1905). Por otra parte, James Baldwin (1861-1934) publica en 1895 *El desarrollo mental en el niño y en la raza* y en 1897 *Interpretaciones sociales y éticas en el desarrollo mental*.

En *El desarrollo mental en el niño y en la raza* (su obra prolífica), Baldwin (1895), propone una de las primeras conceptualizaciones sobre el desarrollo desde una perspectiva genética. Formula un desarrollo en estadios con base en principios de organización y adaptación. En realidad, la importancia de su obra merecería todo un desarrollo aparte y que aquí, por razones de espacio, no se le puede dar. Desde Alemania primero y posteriormente desde los EE. UU, Heinz Werner (1890-1964) introduce una idea del desarrollo que coincide con la teoría de sistemas propuesta por von Bertalanffy, en el que sus componentes interactúan entre sí y se influyen mutuamente¹². Propone un enfoque holístico, organístico, comparativo y contextual para el estudio del desarrollo desde una perspectiva interdisciplinaria (Ostler, 2016). La incorporación de las influencias del contexto histórico-social y cultural en una teoría del desarrollo, proviene de Rusia con Lev Vygostkii (1896-1934). En Francia, Henri Wallon (1879-1962), describe

12. En Valsiner (2005) podrán encontrarse en extenso las ideas de Heinz Werner y su papel en la configuración de una ciencia del desarrollo.

un infante integral y único, sin segmentaciones en dimensiones separadas que luego lo caracterizan. A Wallon se debe una visión de un niño global en el que participan los aspectos sociales, afectivos y cognitivos de manera entrelazada (Martí, 1991; Perinat, 2007). Cabe afirmar que muchas de estas concepciones innovadoras en ese trayecto irregular que muestra la psicología del desarrollo, se echan de menos en su itinerario posterior. Sin duda, Jean Piaget (1986-1980) ocupa un lugar aparte. Trabajó en sus inicios precisamente en el laboratorio de Binet, pero cronológicamente la publicación de sus primeras obras se da a finales de las décadas de 1920 y 1930. Su proyecto epistemológico generará una teorización sin precedentes sin la cual es posible que la psicología del niño no sería la que hoy conocemos.

En esa extraordinaria cronología, en Francia Alfred Binet (1857-1911) lleva a cabo en 1889 en su laboratorio, acciones que luego serían las bases de lo que serían la psicometría y la psicología del desarrollo. Sus primeros trabajos se centraron en diseñar escalas de desarrollo basadas en observaciones de orden cualitativo para analizar conductas en los niños. En una concepción ingenua de la historia, se diría que coincidentalmente, en esos años Francia expide una legislación de obligatoriedad relativa a la educación para niños de seis a catorce años. Los efectos de esa nueva ley hacen evidente la presencia de sujetos con dificultades para integrarse al proceso de escolarización, lo cual inicialmente plantea la necesidad de clasificar a los niños y no solo identificar aquellos con dificultades. Se trataba de ofrecerles un apoyo que les permitiera funcionar adecuadamente en el sistema educativo.

El proyecto de Binet no solo enriquece la plataforma de trabajos sobre la infancia que se producían a lo largo del siglo XIX, sino, además, le tiende un andamiaje y aparato metodológico que la sostendrán durante un buen tiempo. Los trabajos de Binet prosiguieron en la línea de pruebas de naturaleza cuantitativa, avanzando así tanto en las formas de medición de cada tarea como en su conceptualización. La solución de las diferentes tareas respondía a capacidades como la comprensión, el mayor dominio verbal y el dominio aritmético. Se abría así una distancia con la concepción de la inteligencia ligada a aspectos biométricos, fuertemente influenciada por los planteamientos de Galton. Ello constituía un puente para la implementación de los refuerzos para aquellos niños que los necesitaran. Hoy en día se lo considerarían el campo de la psicología del desarrollo y desde allí los primeros pasos para una psicología educacional. En ese camino, Binet construyó la relación entre la edad mental y la edad cronológica. Posteriormente, en 1916 en la Universidad de Stanford (EE. UU), Lewis Terman (1877-1957) hizo una revisión del test de Binet a partir del concepto de cociente intelectual. Ese primer test se le conoce como Stanford-Binet, de amplia difusión en los Estados Unidos (Snow y Yalow, 1988). Si en los trabajos de Preyer se observa la articulación con las fuerzas sociales de la Alemania de finales del

siglo XIX, no menos importante es cómo en la obra de Binet se evidencia la forma en que los avances científicos son aprovechados y, en el mejor sentido, utilizados por movimientos sociales en los que la obligatoria escolarización del niño actúa como una fuerza impulsora.

El gran número de trabajos en psicometría trae consigo el aparato metodológico en el que están insertos. Buena parte de su evolución, de su prestigio y del valor que adquirieron, residía en ese aval metodológico. Las pruebas de Binet, su versión Binet-Terman, así como los avances logrados por Thurstone (1887-1955) y Spearman (1863-1945), elevaron el nivel metodológico y esa dimensión desempeñó un papel esencial en su divulgación.

Lo que, entretanto, acontece en Colombia

Pero ¿y qué está pasando en Colombia en el siglo XIX y en los inicios del XX? Esa pregunta es importante si se atiende el planteamiento de Jaeger (1982), según el cual los problemas sociales buscan su respuesta en lo que las ideas y sus alcances puedan ofrecerle. En esa línea es pertinente saber cómo y cuándo la psicología del desarrollo empieza a tener un perfil y una solvencia en Colombia.

Durante buena parte del siglo XIX, Colombia vivió más de diez guerras civiles, entre las cuales la más larga y cruenta fue la llamada Guerra de los Mil días (1887-1902). Esas luchas expresaban la pugna entre intereses regionales, políticos religiosos y económicos y en esa coyuntura las concepciones de lo educativo despertaban un gran interés.¹³ Dos proyectos de nación se contraponían: el radicalismo liberal y la llamada Regeneración (Cruz, 2010). El radicalismo liberal prorrumpió en 1849 a partir de las reformas del gobierno de José Hilario López (1798-1869), entre las que se tienen establecer diferencias claras entre la Iglesia y el Estado, que los derechos civiles y las libertades individuales sean la regla, defensa del librecambismo y contemplar como básica una educación obligatoria, laica y gratuita. Para Cruz Rodríguez (2010), con esa plataforma se abandona completamente el legado colonial a través de un proyecto de nación en el cual una reforma educativa era central:

En el proyecto radical la educación constituía la principal herramienta para formar ciudadanos e integrar la nación. Esta reforma, que implementaba dispositivos para asegurar una educación laica creando escuelas primarias y normales, venía a sumarse a la creación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, en septiembre de 1867. [...] El arquetipo de

13. Las guerras del siglo XIX en Colombia tienen una amplísima bibliografía, en la que se encuentran interpretaciones desde la perspectiva de la historia tradicional de Henao Arrubla, hasta la concepción de historia social y económica de Malcom Deas, pasando por estudios de taxonomías de las guerras (Fernán González, 2006).

ciudadano que el proyecto radical pretendió formar fue el maestro de escuela, el cual obtuvo un estatus y una importancia central (pp. 79-80).

La Regeneración (1886-1902) por su parte, avala el fortalecimiento de una república conservadora (1903 -1930) que resulta en total contravía con el proyecto del radicalismo liberal. Se invoca la “regeneración cristiana de la sociedad” y con base en ese pensamiento el concordato establecido con la Santa Sede somete la educación a la Iglesia católica, además de que pierde su condición de obligatoria. Pero lo más grave radicaba en que los textos escolares y universitarios así como los docentes, llegan a ser objeto de selección y censura por parte de la Iglesia. Se impone el centralismo y es la religión la que da la cohesión social.¹⁴

Sorprende que a pesar del extremismo tanto del radicalismo como de la llamada Regeneración, ninguno de ellos fueron proyectos monolíticos y en ambos se daba una cierta amalgama en la que asomaban elementos de incoherencia. Extraordinariamente, en esas fisuras el proyecto educativo en gestación y su relación con la emergencia de la psicología del desarrollo, mostraría un vigor intermitente. Es así como entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX se encuentra una prolongación de los proyectos educativos que aunque discontinua resulta casi resiliente; es decir, se registra un itinerario desigual que arroja avances y retrocesos en algunos aspectos.

Eso puede explicar, en parte, las paradojas que anotan algunos historiadores de la pedagogía, como Saldarriaga Vélez (2001):

La paradoja que sorprende al historiador es que, a pesar del desmonte de la reforma instruccional liberal, el método de enseñanza continuó incorporado al sistema de educación pública como método oficial durante los gobiernos católico-conservadores de los períodos conocidos como la Regeneración (1886-1902) y la República Conservadora (1903-1930) (p. 46).

Esto muestra algunas irregularidades de las historias o, como bien lo dice el mismo autor, ironías poéticas en la historia colombiana.¹⁵

No es, entonces, ninguna sorpresa que para la escuela activa el tejido de las relaciones que requería un niño activo tuviese un tejido conceptual sobre el cual apoyarse. Esa plataforma la ofrecía la psicología del desarrollo y del niño como

14. La Guerra de los Mil días (1899-1902) “frenó el crecimiento económico y paralizó el futuro de Colombia en los albores del nuevo siglo. Esta masacre partidista, llegada a su fin en 1902 y sin significarle la victoria real ni a los liberales ni a los conservadores, estableció el precedente de un peligroso patrón en la política del siglo XX: la exclusión política como catalizador del conflicto armado” (Larosa y Mejía, 2014, pp. 108).

15. Existen estudios prolijos y penetrantes sobre estas paradojas. Uno de ellos es el de Saldarriaga Vélez (2001) que señala “(...) cómo el método pestalozziano, bandera pedagógica del liberalismo radical, continuó siendo el método oficial del período regenerador y de la hegemonía conservadora hasta 1927 (Plan Zerdá y Ley Uribe)” (Saldarriaga Vélez, 2001, p. 31).

disciplinas con la capacidad de identificar con mayor precisión esas características. Como se decía antes, lo sorprendente en ese contexto y la –afortunada– falta de coherencia, es que aunque lo pestalozziano fue introducido por primera vez en el gobierno conservador de Mariano Ospina Rodríguez (1805-1885) durante su presidencia (1845-1847), en cabeza de José María Triana (1792-1855) (antes del radicalismo liberal) (Saldarriaga Vélez, 2001), el mismo Triana encarnaba (seguramente sin quererlo o sin ser del todo consciente) el legado del proyecto lancasteriano y lo continuaba en propuesta de Pestalozzi (1746-1827). De hecho, muchos de los elementos del proyecto pestalozziano fueron recuperados luego con la primera misión alemana. Pero, como lo anota Saldarriaga Vélez (2001):

El reglamento (manual de las escuelas primarias de Colombia), conocido como Plan Zerdá, expedido en 1893 y vigente casi sin modificación hasta 1933, exigía que el método de enseñanza fuese “el de Pestalozzi perfeccionado”. La legislación de instrucción pública de 1903 (Ley Uribe) y 1904, copiaba, sin citar, párrafos completos del decreto orgánico de la reforma educativa radical de 1870. Y en cuanto a las fuentes pedagógicas, los textos de formación de maestros defendían la línea pestalozziana hasta los años veinte de este siglo¹⁶ (p. 47).

Es necesario insistir en la pregunta: ¿por qué es esto llamativo? La razón es que a pesar de su fuerte carácter autoritario y sus concepciones dogmáticas sobre el papel de la Iglesia, en la Regeneración subyacían proyectos educativos que le eran contrarios. Entonces, aunque las fuerzas de la confrontación estaban marcadas por posiciones extremas, subsistían contradicciones internas en las que algunas fuerzas aparecían de manera intermitente.

Este recuento selectivo del paisaje histórico de la Colombia de la segunda mitad del siglo XIX, permite entender el contexto que define la entrada al siglo XX. Sobresalen en este panorama las exigencias que los proyectos educativos le proponen a la psicología del desarrollo como medio para identificar algunas de las características del niño. Esas exigencias no son nuevas, pues son demandas que llevaban décadas y comprenden el final del siglo XIX y los comienzos del XX. La entrada del siglo XX ve en la psicología del desarrollo una disciplina con un cuerpo y un trabajo empírico rigurosos y conceptualizaciones que empiezan a cimentarse. La noción de infancia y del niño da lugar a movilizaciones tanto en los congresos que se llevan a cabo como en las normas respecto de la educación.

Las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX fueron testigos de una explosión de estudios científicos sobre la infancia y de la aparición en el campo

16. A propósito de paradojas y contradicciones, también Saldarriaga Vélez (2001) anota que Miguel Antonio Caro, quien importaba los libros y manuales de autores pestalozzianos que en su mayoría eran protestantes, fue el mismo que por otro lado instigaba la guerra escolar de 1876.

de la psicología científica de muchas teorías rivales e irreconciliables sobre la infancia que todavía nos acompañan (Sáenz y Zuluaga, 2004).

En ese proceso de maximizar las prácticas educativas se consolidarían los contenidos de la psicología del desarrollo. Cabe resaltar que incluso los historiadores de la pedagogía no vacilan en enfatizar el carácter científico de los estudios sobre la infancia y no es un azar que ese proceso de hacerlos más sistemáticos y rigurosos provenga de la psicología del niño y del desarrollo.

Lo que ocurrirá en las décadas siguientes no es muy distinto. A partir de finales de la década de 1920 el país cambiaba su perfil. El modelo adaptado por el Estado descuidaba al pequeño agricultor frente al sector agroindustrial (Larosa y Mejía, 2014), lo que ocasionaba un proceso migratorio del campo a la ciudad. Paralelamente, los proyectos educativos en Colombia conocen el apogeo de la llamada escuela nueva¹⁷ (Sáenz, 1993). La pedagogía pestalozziana que venía ejercitándose décadas atrás, proponía una actividad en la que “(...) la observación del maestro entró a formar parte de una nueva estrategia para evaluar los poderes ‘psicológicos’ del alumno con el propósito de extraer de cada individuo su máxima productividad” (Sáenz y Zuluaga, 2004, p. 16). Tal proyecto encuentra en la escuela nueva algunos ejes comunes.

Habría que señalar que la escuela nueva no tiene una fecha de origen fija y única, sino que su presencia se desarrolla a lo largo de varias décadas, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX. Su tejido requería un niño activo y reencuentra similitudes con proyectos educativos que lo precedían. En cuanto proyecto educativo, lo importante es reconocer que la escuela nueva busca los saberes que le dan identidad a la psicología del niño. La psicología del desarrollo y del niño emerge como una disciplina con la capacidad de identificar con mayor precisión esas características, al tiempo que cuentan ya con un acumulado de procedimientos metodológicos que los proyectos educativos requieren.

Esa capacidad de observación del maestro que tiene como objetivo, entre otros, las capacidades del niño, consolida el puente entre la psicología del niño y el proyecto educativo. Por tal razón, se considera que los proyectos educativos prestan inicialmente esa metodología de la psicología del niño.

Este auge de la infancia viene de la mano con la creación de varias instituciones para su protección. Álvarez (2012) utiliza el subtítulo de *almas leves* para describir un imaginario de la niñez basado en ideas como la fragilidad, la debilidad y la vulnerabilidad. De esa concepción derivarán legislaciones de protección (como por ejemplo, la Ley 98 de 1920). Otra dimensión de ese

17. Con la Ley Uribe (Ley 39 de 1903), se inicia el proceso de apropiación del discurso de la escuela nueva en Colombia.

imaginario de la infancia es concebirla como tierra de promisión del futuro, lo que lleva inmediatamente a pensar en el papel que los procesos educativos desempeñan en su formación. Frente a esa nación que había estado a punto de deshacerse, la alternativa es considerar que la infancia es una manera de proyectarse al futuro. La necesidad de reimaginar la infancia concuerda con el aire de los tiempos que coinciden con el final de la Guerra de los Mil Días y la pérdida de Panamá. Todo ello contribuye a alimentar una conciencia que demanda proyectos de modernización que dejen atrás las pérdidas (Villegas Vélez, 2005) y permitan el futuro.

A lo largo de las primeras décadas del siglo XX se produce una sucesión de eventos en ocasiones contradictorios y de filiaciones distintas, que lejos de mostrar un itinerario acumulativo, ilustra esa red en la que se desenvolvía un espacio agitado de lo educativo y de lo social en Colombia. Agustín Nieto Caballero (1889-1975), funda en 1914 el Gimnasio Moderno, que constituyó la sede central de la escuela nueva en el país. En 1920, se lleva a cabo en el Teatro Municipal un debate acerca de la degeneración de las razas recogido en el libro *Los problemas de la raza en Colombia*. Entre 1924 y 1926 tiene lugar la Misión Alemana y en 1925 es invitado Ovidio Decroly (1871-1932), quien animado en ese espíritu dicta una serie de conferencias.¹⁸ En 1930, Anzola publica su texto *Aspectos de la educación contemporánea* (Anzola, 1930) y consolida el impacto de sus teorías en la educación colombiana. En 1933 se crea la Facultad Nacional de Ciencias de la Educación, adscrita a la Universidad Nacional, que luego se trasladaría al Ministerio de Educación y convertida en Escuela Normal Superior. En ese mismo año es invitado Henri Pieron (1881-1964) como profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional (Saldarriaga Vélez y Sáenz, 2012) en el marco de la Escuela Normal Superior.

Papel de los proyectos educativos en la emergencia de la psicología del desarrollo en Colombia

Veamos con más detalle algunos acontecimientos significativos en esas primeras décadas del siglo XX, para entender el impacto e importancia de la emergencia de la psicología del desarrollo. El primero de ellos es la fundación del Gimnasio Moderno¹⁹ que instaura la escuela nueva activa y con ella el sistema de los centros de interés y se torna en una alternativa de los métodos de enseñanza para la educación pública. Como se sabe, gran parte de su empeño radicaba en la reforma a los métodos de enseñanza y proyectaba como objetivo tres dimensiones, a saber: 1. la formación de un nuevo tipo de maestro; 2. la

18. Publicadas muy posteriormente, en 1932.

19. Bajo el liderazgo de Nieto Caballero participaron representantes de lo que era la élite en ese momento, tal es el caso de José Eustasio Rivera y Tomas Rueda

construcción de un ambiente de confianza derivado de una cierta comprensión de la disciplina como componente social, y 3. entender la institución educativa como la articulación del contexto social y político (Saldarriaga Vélez y Sáenz, 2012).

Nieto Caballero repetía incesantemente que los métodos debían ser activos, dinámicos y racionales, además de que debían permitir el desarrollo de las aptitudes tanto como el libre juego de las iniciativas individuales. Y, definitivamente, debían ser un espacio para la experimentación (Nieto Caballero, 1964). Aquí vale la pena insistir cómo Nieto Caballero es el primero en recuperar el valor de las metodologías en su empeño de cambiar la manera de trabajar con el niño.

Otro aspecto que se debe valorar es el papel del contexto en la creación del Gimnasio Moderno, como lo hicieron Romero Otero, Galvis Osorio y Cuesta Redondo (2017). Ciertamente, no fue un entorno fácil para Nieto Caballero:

Los primeros años del Gimnasio Moderno son de una gran soledad institucional porque ese era un colegio de liberales en medio de un país con ideas conservadoras muy fuertes. Era un intento de educación totalmente laica, que aunque respetaba las ideas religiosas descentralizaba el discurso pedagógico, por un lado la cosa política de los partidos y por otro lado de la hegemonía eclesial (Romero Otero et al., 2017, p. 120-121).

El otro hito corresponde a la cuestión de la degeneración de la raza, que se puede concretar en las conferencias que en 1920 se llevaron a cabo en el Teatro Municipal de Bogotá con la participación de los psiquiatras Miguel Jiménez López (1875-1955) y Luis López de Mesa (1884-1967), los médicos Jorge Bejarano (1888-1966) (higienista) y el fisiólogo Calixto Torres Umaña (1889-1960), así como el periodista Lucas Caballero (1913-1981) y el pedagogo Simón Araújo (1880-1930).²⁰ Allí el psiquiatra y político Miguel Jiménez López defiende la idea de la inferioridad de la raza sin ningún pudor: “Hay numerosos hechos de carácter funcional que ponen en evidencia la inferioridad biológica de nuestra raza con respecto al promedio de la especie humana” (Jiménez López, 1920, p. 12). Y un poco más adelante, en el mismo texto agrega:

Los signos colectivos estudiados hasta aquí: natalidad, nupcialidad, longevidad y moralidad, llamados por Bally Regis *caracteres biológicos* de una sociedad, señalan por consiguiente una disminución evidente del coeficiente vital en nuestro país y en toda la zona de América colocada en análogas condiciones geográficas y climáticas (p. 15).

Las posiciones de López de Mesa fueron bastante ambiguas, por decir lo menos. En lugar de degeneración utiliza los términos depresión y debilidad (Jiménez

20. *Los problemas de la raza en Colombia*. Segundo volumen. Biblioteca de Cultura Bogotá, 12 de octubre de 1920

López, 1920). En contraste, es de resaltar que las ponencias de Jorge Bejarano, Lucas Caballero y Calixto Torres, así como la de Simón Araújo, atacaron con argumentos sólidos la posición de Jiménez López señalando cómo los orígenes de las desigualdades eran de naturaleza sociopolítica (Jiménez López, López de Mesa, Torres, Bejarano, Araújo, Caballero y Escallon, 1920).²¹

El impacto de los debates sobre la raza fue duradero y dejó huella. A partir de las teorías sociobiológicas sobre la raza, se extendieron en el imaginario del momento nuevos sujetos de conocimiento descritos por Saldarriaga Vélez (2003, p. 55): “(...) la población, la infancia y el individuo; la familia y la mujer; los pobres y los trabajadores; y los enfermos, degenerados raciales y ‘débiles mentales’”. Agrega:

Desde el punto de vista del sistema de instrucción pública, la escuela primaria se vio en la necesidad de asignar fines de medicalización e higienización de la población; fue convertida en punta de lanza de la lucha contra la “degeneración de la raza” (...) en nuestro país (...) Estos saberes devinieron ante todo en instrumentos políticos cuyos campos de aplicación fueron el control social y la utilización política partidista (p. 55).

La visita al país de Ovidio Decroly (1871-1932), invitado precisamente por Nieto Caballero, supuso una mirada renovadora. Su posición se enmarcaba en una crítica a la escuela tradicional basada en la repetición y la memorización y proponía un método audiovisual con centros de interés, al tiempo que resaltaba la importancia de los juegos y la actividad en los niños. Los planteamientos de Decroly tuvieron gran acogida y varias revistas divulgaron sus planteamientos.²² Sus enseñanzas se aplicaron no solo en Bogotá sino en todo el país a partir de las réplicas en la escuela pública. Este modelo de pedagogía activa alcanza un mayor afianzamiento y difusión con la creación, en 1933, de la Facultad de Ciencias de la Educación, inspirada en unos preceptos modernizantes:

Es una combinatoria de varios elementos: desecha la exigencia de ser católico para el ingreso de los alumnos, introduce el estudio sistemático de la filosofía laica excluyendo el estudio de la religión; erige un nuevo modelo de formación firmemente anclado en preceptos modernos: la disciplina de confianza y la participación de los estudiantes en la vida institucional (Sáenz Obregón, 2013, p. 117).

Una vez adoptada por la Escuela Normal Superior, su impacto sería aún mayor. Con el desarrollo de las teorías de John Dewey (1859-1952), en combinación con una sociología y una pedagogía activas, la educación responde

21. Además defendieron el papel de la mujer: “Y en todas las labores para mejorar la suerte nacional, tened en cuenta que es precioso y prestantísimo el concurso que haya de aportar la mujer colombiana” (Araújo, 1920, p. 329).

22. Entre ellas la revista *Cultura*, la *Revista pedagógica* y la revista *Educación*.

más adecuadamente a una concepción ciudadana y democrática de lo social (Sáenz, 2003).

La década del treinta parece, entonces, corresponder a la “época dorada de la pedagogía” en Colombia.²³ Para historiadores de la pedagogía como Sáenz (2013), significó un salto prodigioso en esta materia. De la mano de esas ideas se logra acotar el discurso de la degeneración de la raza y se da comienzo a un período promisorio. El proceso de institucionalización de las prácticas, saberes y procesos educativos, se lleva a cabo con toda firmeza e ímpetu. Se discuten las ideas de los principales pedagogos de la escuela activa: Dewey, Claparède (1873-1940), Montessori (1870-1952) y Decroly.

En la década de 1930, la psicología del desarrollo ya tenía, como disciplina, una plataforma forjada y un acumulado para mostrar a la comunidad internacional. En Colombia, educadores y pedagogos conocían y requerían de su saber. En ese derrotero y como se acaba de mencionar, se da en 1933 la visita de Henri Piéron (1881-1964), invitado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. En la constitución de la psicología como disciplina internacional, Piéron planteaba formular la psicología a partir de una base biologicista y experimental que la presentaba como una disciplina científica. La biología, como saber, era una especie de garantía para una psicología que debía responder a la educación. En el libro que recoge sus *Conferencias de psicología* (Piéron, 1934) presenta el método experimental ejemplificado en la psicología. En estas conferencias repasa algunos trabajos de la psicología experimental de la época: Pavlov, Köhler, Fechner, Ebbinghaus y Binet, que respondían a una ciencia que buscaba y podía encontrar leyes. En cuestiones específicas como la memoria, la atención, la inteligencia y en lo que su traductor llamó “desenvolvimiento mental”, que hoy denominamos desarrollo cognitivo, Piéron expone claramente sus principios y en ellos subyacen las razones por las cuales viene a Colombia. La idea subyacente apunta a que a partir de esta psicología de corte científico se pueda fortalecer una educación en asuntos psicológicos que aporte a la solución de problemáticas sociales.

Sin embargo, se puede arriesgar una analogía: Decroly, con su visita y conferencias, es a la educación en Colombia lo que la visita de Piéron resultaría para la emergencia de la psicología. No obstante, esta analogía no es evidente, salvo –tal vez– por el estudio de Cantillo (2011) y bien podría ser un punto de partida para los historiadores de la psicología en Colombia.

Antes se había mencionado a Delval (1988), quien señalaba la separación entre los orígenes de la psicología del desarrollo de los de la psicología como disciplina general. Pues bien, una de esas distancias son las metodologías que

23. Así la denomina Ríos Beltrán (2013).

parten de la construcción de corpus empíricos. Es un conjunto de conocimientos resultado de una mayor rigurosidad en la observación y de una experimentación objetiva no exenta de exigencias éticas. Ello viene a colación dado su impacto en las nuevas pedagogías. Las pedagogías y los proyectos educativos experimentales requieren –y son deudores, en cierta forma– de los saberes y experiencias de la psicología del desarrollo. En las décadas del treinta y cuarenta del siglo XX, en Europa y EE. UU. esa disciplina había logrado construir un dispositivo metodológico que le ayudaría en su consolidación, lo cual le brindó la posibilidad de argumentar que la metodología validaba los saberes de la psicología del desarrollo desde sus inicios y contribuyó a su perfil.

Pero nuevamente, se impone la pregunta: ¿dónde se sitúan las demandas educativas para alimentar la hipótesis según la cual ellas apresuran las condiciones de producción para que la psicología del desarrollo emerja? Sáenz Obregón y Zuluaga lo indican (implícita o explícitamente) en varios textos en los que analizan el legado de los cambios de Pestalozzi, Dewey y Decroly (Sáenz Obregón y Zuluaga, 2004). La nueva visión de niño que proyectan, es la de un infante concebido a partir de un saber que no es otro que el que identifica a la psicología del desarrollo. En consecuencia, ella será la disciplina que suministre los elementos para trabajar luego en su educación. El niño predispuesto para el conocimiento y a “(...) desarrollar la habilidad de aprender a través de acciones experimentales por medio de las cuales guiará sus acciones y pondría a prueba sus ideas” (Sáenz Obregón y Zuluaga 2004, pp. 17-18), es un niño psicológico tanto en el plano conceptual como metodológico, y ese es, precisamente, el sujeto de la psicología del desarrollo. No resulta extraño, entonces, que sea ella la que se eche sobre sus espaldas dicho sujeto.

La apreciación de Sáenz Obregón y Zuluaga según la cual la psicología se convirtió en la ciencia de la educación en las primeras décadas del siglo XX, habría que modularla, pues es, de cierta manera, una mirada *ex post facto*. Tomada en su contexto –es decir, el de la década del treinta– la realidad es otra. La psicología del desarrollo emerge en Colombia como resultado de esas transformaciones llevadas a cabo en los proyectos pedagógicos y educativos que exploran a los niños y trabajan en su formación. Por ello, se considera que la transformación de la educación en Colombia condujo de manera directa a la cimentación de una disciplina que respondiera las preguntas de un niño que quiere conocer, saber y aprender. Es ese, precisamente, el objeto de estudio de la psicología del desarrollo y del desarrollo cognitivo. La cuestión que viene al caso es que solamente a partir de la psicología se puede atender esa nueva mirada del maestro sobre el niño. “La observación del maestro entró a formar parte de una nueva estrategia para evaluar los poderes ‘psicológicos’ del alumno con el propósito de extraer de cada uno su máxima productividad” (Sáenz Obregón y Zuluaga 2004, p.16). En esencia, el juicio de maestro debía conducir a predecir “(...) el

máximo potencial del alumno y en el grado en que sus capacidades requerían ser desenvueltas de acuerdo con su condición social” (p. 17). Esa es la tarea que la psicología del desarrollo le cede a la psicología educativa.

Las psicotecnias en la emergencia de la psicología del desarrollo

Ahora exploraremos la hipótesis sobre el papel de las psicotecnias en la emergencia de la psicología del desarrollo en Colombia. Para empezar, hay que decir que la mirada y el modelo que prevalecían en este acercamiento a la infancia eran netamente médicos. En ese contexto, incluso la pedagogía estuvo permeada por una antropometría escolar (Anzola, 1930), tendencia común en Europa y regentada, claro está, por esa misma autoridad médica, con prescripciones y medidas cuantitativas del niño (edad, peso, altura, etc.) que se llevaban a cabo a lo largo de su desarrollo. Sin embargo, los trabajos de Binet serían el contrapeso de esa tendencia. Herrera (1998) destaca lo fundamental de sus aportes:

(...) el honor de la publicación de la primera escala de medida de inteligencia le correspondió al francés Alfred Binet, quien en compañía de Henri Beaunis había publicado en 1895 un artículo que criticaba los test del momento que se centraban en mediciones altamente precisas de funciones elementales, para proponer otros que abarcaban funciones más complejas aunque con medidas menos precisas. En este contexto, la primera escala de medida de inteligencia que reunió las experiencias anteriores e introdujo, además, preguntas sobre el juicio, la comprensión y el razonamiento, fue desarrollada por Binet y Simon y se publicó en 1905. En su segunda revisión, proponen un procedimiento sistemático para obtener los puntajes de prueba e introducen el concepto de edad mental (1908). Posteriormente, en la revisión de Terman (1916), conocida como Stanford-Binet, nace la idea de cociente intelectual (Herrera, 1998, pp. 1-2).

Los test de inteligencia y las pruebas psicotécnicas irrumpen en Colombia con especial furor hacia finales de la década de 1920 y a lo largo de la década de 1930. Previamente mencionamos la influencia de los trabajos de Binet, Therman (1877-1956), Thurstone (1877-1955) y Spearman (1863-1945), que como se ha dicho, ya eran conocidos. Para Herrera, esos años conocieron “(...) una inusitada popularización del uso de los test psicológicos hasta el punto de que la psicología se asociaba con términos como test o C. I.” (Herrera, 1998, p. 3). Historiadores de la psicología (Ardila, 2013, 2014; Díaz Peña y Molina Pava, 2016; Peña, 1993), señalan a López de Mesa como uno de los primeros en utilizarlos, incluso, algunos mencionan una prueba diseñada por él.²⁴

24. Una pesquisa en su obra no permitió confirmar ese dato que se reduce, entonces, a fuentes secundarias.

No obstante, más allá de ese sesgo es necesario recorrer el bosque completo. ¿A qué lógica de utilización corresponden las pruebas psicotécnicas en Colombia? El país de esas décadas era objeto de los últimos coletazos de la discusión sobre la raza. La introducción de la psicotecnia por algunos actores estuvo – desafortunadamente– ligada a esa discusión. Es el caso de Luis López de Mesa, cuyo interés estaría, por lo menos en parte, atravesado por lo que quedaba de las ideas de determinismo racial que impregnaban el panorama. Su posición respecto de las pruebas de inteligencia estaba fuertemente amarrada a esa discusión. Así se deja ver en el siguiente texto de su autoría.

El desarrollo intelectual del niño colombiano seguido en sus bases de actividad común, la escuela primaria, el colegio y la universidad, se verifica bien y resiste comparación con el niño norteamericano. El paralelo no se puede llevar a un término riguroso, porque las dificultades económicas de la raza indígena no permiten la cultura mental sino hasta cierto límite. (...) Mis materiales de experimentación fueron el texto y las pruebas de Yerkes-Bridges-Hardwick, el texto y las pruebas de Terman, y unos cuadros de mi propia iniciativa para obtener una adaptación más rigurosa al medio psíquico colombiano. Mediante estas condiciones pude establecer que el desarrollo mental de nuestros niños sigue la gráfica correspondiente a la edad y a los conocimientos que se les suministran. Puedo, pues, decir que nuestro pueblo es normal en ese sentido. Ahora bien, la escuela primaria solo le suministra conocimientos irregulares, que se detienen en un nivel relativamente bajo con respecto de lo que enseña la *Grammar School* americana; el medio familiar es también deficiente, el medio social tampoco es de grande estímulo. De ahí que el desarrollo y cultivo de nuestros párvulos de la clase pobre alcancen un nivel que no me satisface como preparación para la vida ciudadana y menos aún para la vida de una democracia como la nuestra. Quiero dejar sentado que el defecto resultante, aquí en estas altitudes, porque no trato ahora ni de Antioquia, ni de otras regiones de la república, es, hasta cierto nivel, educativo (López de Mesa, citado en Peña, 1993, p. 29).²⁵

Sobre ese trabajo inicial con pruebas psicotécnicas, una fuente menciona que el ruso Wladimiro Woyno (1900-1977), estableció en 1935 en un colegio de varones en la ciudad de Barranquilla, un gabinete de psicología en el que brindó apoyo a estudiantes con problemas de conducta y tradujo y adaptó pruebas psicológicas al contexto colombiano (González, 1977).

Otros autores le atribuyen a Ventura Fontaine de la sección de psicotecnia del laboratorio de psicometría de Medellín, la primera traducción de la prueba de intereses de Strong (Hernández Valencia y Rodríguez, 2003). Los mismos autores mencionan las mediciones en niños hechas por el grupo de María East-

25. Lo que esa cita deja ver es, sin duda, un velado prejuicio racista poco afortunado, hacia los indígenas y es aún un rezago de la discusión sobre la degeneración de la raza.

man en la Escuela Normal Superior, mediante instrumentos de origen europeo como los llamados perfiles de Pierón y de Rosolimo.

Más allá de una experiencia precisa, resulta innegable que la aplicación de las pruebas sobre la niñez y la juventud contribuye grandemente al surgimiento de una psicología del desarrollo. Las pruebas psicotécnicas han sido, en general, objeto de críticas por sus limitaciones. No obstante, se estaría tentado a considerar que en esas primeras décadas del siglo XX desempeñaron un papel decisivo dentro de una cierta racionalidad. Ese nuevo espacio que la psicometría le abría a la educación se convertiría, entonces, en una especie de incubadora para la psicología del desarrollo y la psicología del niño. Como es lógico, esta documentación²⁶ resulta de primer interés.

El resultado académico de la Escuela Normal no tiene dudas ni fisuras, pero para la psicología del desarrollo colombiana tiene un lugar que reiteramos en considerar fundante. Allí comienza la tradición (presente y ejemplar, como se verá más adelante) de llevar a cabo investigaciones empíricas que sean un sustento real para la disciplina. Uno de esos comienzos corresponde a los trabajos de Beatriz Arboleda en 1938 para su tesis de grado *La prueba de Terman aplicada a las escuelas del Huila*, rara muestra de investigación empírica y cuantitativamente significativa, aplicada a seiscientos alumnos entre los siete y los doce años (Sáenz y Saldarriaga Vélez, 1982, citados por Figueroa y Londoño Ramos, 2014). El acumulado alrededor de las pruebas de Terman continúa con los trabajos de Paulina Barón y Zoila Buriticá, esta vez más precisamente en niños de primaria (Figueroa y Londoño Ramos, 2014).

Estas experiencias con las pruebas psicotécnicas fueron un medio para profundizar en las capacidades del niño y ponerlas en primer plano, con el fin de explorar un saber de naturaleza psicológica que resultaba de enorme utilidad para el educador. Con estos contenidos de origen psicotécnico, la psicología del desarrollo exploraba las capacidades en la infancia y complementaba esa indagación con información tangible y concreta en un terreno importante. Por otro lado, bien empleados estos resultados enriquecían el trabajo educativo con contenidos de psicología del desarrollo que fortalecían su relación.

Lo paradójico es el poco reconocimiento que la psicología en Colombia da a estos primeros pasos de la disciplina. Todas estas fuentes provienen de la investigación pedagógica y es escasa –por no decir nula– la mirada de los psicólogos sobre estas fuentes. Pero, como bien lo dicen Figueroa y Londoño Ramos (2014):

De este modo se evidenció el desarrollo de la psicología y, a la vez, se defendía la relación del quehacer pedagógico con los avances de “la democracia, el progreso y la educación”, realidad que se ponía en práctica desde los postu-

26. Sin ser historiadores, nos permitimos el uso de las fuentes secundarias.

lados de la escuela activa²⁷ desde comienzos del siglo XX. La antropología y la psicología (del desarrollo) contribuyeron para el estudio de la realidad y los problemas del país (p. 253. El subrayado entre paréntesis es nuestro).

Esa temprana psicotecnia, que luego se constituiría en la psicometría, se erigiría como un campo muy de las entrañas de la psicología. Médicos y educadores podían utilizarla y reclamarla para sí y a pesar de que su naturaleza era psicológica se puede, fácilmente, atribuirle una fuerza importante en la consolidación de la psicología como disciplina. Con igual fuerza se puede aplicar ese argumento para la consolidación de la psicología del desarrollo, más aún si se tiene en cuenta el telón de fondo del contexto histórico en el que las pruebas psicotécnicas gozaban de cierto prestigio. Lo cierto es que las pruebas constituían un aparato metodológico que muchos equiparaban con un desarrollo científico y ello no fue nada desdeñable.

La importancia de la psicotecnia y de la incipiente disciplina que se formaba alrededor de la psicometría y diera lugar a la psicología del desarrollo, está mediada por sus aportes en cuanto a la información que proporcionaba respecto de las capacidades del niño. Esos primeros pasos en las pruebas de evaluación en primaria, ampliaron y enriquecieron la mirada sobre el infante de cara a contribuir a mejorar su desarrollo y sus procesos de aprendizaje. Por esa vía consolidaron una disciplina que llevaba décadas intentando centrar en la infancia su objetivo.

El contexto sociopolítico en Colombia en las décadas de 1930 a 1950

El devenir de la historia en Colombia muestra un itinerario disruptivo, en el que a un cambio intempestivo sigue otro más brusco aún, y esto tanto en periodos cortos como en tiempos más extendidos, fenómeno que parece caracterizar las décadas de mediados del siglo XX. Luego de 44 años de gobiernos conservadores (de 1886 a 1930) se asiste a un cambio de visión de la sociedad con los gobiernos liberales (de 1930 a 1946). En su primer período presidencial (1934-1938), Alfonso López Pumarejo (1886-1959) propone reformas radicales en lo político, lo económico y lo social (Caballero, 2018). Introduce transformaciones progresistas e impulsa un ideario de variados derechos, propios de una sociedad democrática: derechos para las minorías raciales, derecho al libre culto, derecho a la asociación y derecho a la huelga, así como la reivindicación de los derechos de la mujer.

En ese programa de garantías la educación fue una de las banderas de cambio y la Universidad Nacional aparece como el espacio de un amplio proceso de

27 La escuela nueva es también denominada escuela activa.

reorganización tanto en los saberes a través de facultades e institutos, como en la autonomía universitaria, el libre examen e incluso en los procesos de admisión, entre otros (Herrera, 1998; López-Palacio, 2015). Una de las implicaciones más notables es la ampliación de la población estudiantil. “Entre 1934 y 1946 se triplica el número de estudiantes. La matrícula pasa de 1.159 a 3.673 alumnos y se cuadruplican, en términos reales, los aportes del gobierno a la Universidad Nacional” (García, 1985, citado por Herrera y Low, 1991, p. 96). Luego de dieciséis años de gobiernos liberales progresistas, en 1946 vuelve a asumir el poder el conservador Mariano Ospina Pérez (1946-1950). En 1948 se produce el crimen de un dirigente liberal²⁸ y el consecuente alzamiento de las clases populares en Bogotá, conocido como el Bogotazo. En 1950 llega a la presidencia Laureano Gómez (1950-1953), aún más radical en sus ideas conservadoras. Estos gobiernos conservadores terminan con las conquistas logradas en la llamada república liberal y las confrontaciones se recrudecen hasta alcanzar límites dramáticos, en lo que se conoce como la época de la violencia (1946-1958)²⁹.

En este convulsionado contexto se configuran situaciones que tendrán una incidencia definitiva en la conformación conceptual del plan de estudios que formará a los primeros psicólogos. Curiosamente, en ese espacio académico se traduce la lucha política que enmarca las tensiones en la sociedad colombiana. Ellas marcarán de manera decisiva la dirección de los procesos que van a determinar el papel de la psicología del desarrollo en la concepción del primer programa de formación de psicólogos en Colombia.

La emergencia de la psicología del desarrollo en el primer programa de estudios de psicología

Al unísono, los historiadores de la psicología (Ardila, 2013; Herrera, 2000; Peña, 1993), reconocen a la española Mercedes Rodrigo (1891-1982) como la fundadora única de la psicología en Colombia. Llega a Colombia en 1938 y se vincula a la Universidad Nacional en 1939 invitada por Nieto Caballero. Allí funda labores en una sección de psicotecnia ligada a la facultad de medicina de la Universidad Nacional. Cerca de diez años después, en 1947, esa sección da lugar al Instituto de Psicología Aplicada donde se inicia el primer programa de Psicología.

Igualmente, para esa época publica su libro *Introducción al estudio de la psicología* (Rodrigo, 1949). Sin demeritar el impulso que Mercedes Rodrigo da a un

28. Se trata de Jorge Eliecer Gaitán, dirigente liberal de gran arraigo popular.

29. Dos textos muy diferentes pero complementarios, ofrecen una visión aproximada de esa época: *Historia de Colombia y sus oligarquías*, de Antonio Caballero y *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*, de Eduardo Umaña Luna, Germán Guzmán Campos y Orlando Fals Borda.

proyecto psicológico en Colombia, cabe afirmar que a partir de su incorporación a la universidad inicia su colaboración con Alfonso Esguerra (1897-1957) en un proyecto de mediciones de capacidades en el Laboratorio de fisiología de la entonces Escuela de Medicina (Hernández, Valencia y Rodríguez, 2003). Por otra parte y para complementar el panorama en la universidad, ya existía un instituto de psicología experimental –como ha sido registrado antes– y se dictaban cátedras de psicología del desarrollo. En otras palabras, ya había un precedente y unas necesidades respecto de las pruebas psicotécnicas en las cuales se insertó Rodrigo. En cuanto a la incipiente psicología del desarrollo, Rodrigo traía una formación sólida que luego pudo encauzar en un proyecto.

La cronología un poco accidentada de ese primer programa de estudios, permite entender mejor el lugar que ocupa la psicología del desarrollo en todo ese itinerario. El Instituto de Psicología se crea mediante el Acuerdo 231 de 1947 con seis secciones, una de las cuales es, precisamente, la sección de infancia y adolescencia destinado, como lo dice su nombre, al estudio del niño y del adolescente: “Estudio general, estudio de casos individuales, orientación profesional, selección y clasificación de normales, corrección de defectos de lenguaje y de dificultades en el aprendizaje de la lectura, selección de superdotados, estudio del rendimiento escolar”. Las otras secciones son la sección universitaria y la sección de investigaciones, la sección psicomédica y la sección de enseñanza. Además de estas secciones, se crea una secretaría. En términos del saber psicológico, hay que destacar que la psicología del desarrollo es la única área de la psicología que tiene nombre propio: estudios del niño y del adolescente. Ese espacio no lo ocupan la psicología social ni la psicología clínica, sino la psicología de desarrollo. Esta sección del Instituto de Psicología tendrá su legado en el programa de formación de psicólogos que se formulará unos años después.

Veamos en detalle el Acuerdo 231 de 1947 que transforma la sección de psicotecnia que venía funcionando y crea el Instituto de Psicología Aplicada, con varias secciones.

Acuerdo 231 de 1947

**El Consejo Directivo de la Universidad Nacional
en uso de sus facultades legales y**

considerando:

1. Que es indispensable la ampliación de la actual sección de psicotecnia con el fin de que pueda ampliar sus servicios en consonancia con los modernos avances de la psicología aplicada,

Acuerda:

Artículo 1o. Ampliar a partir del 1o. de enero de 1948 la sección de psicotecnia de la universidad, que a partir de esta fecha se denominará Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional, con las siguientes secciones: sección de infancia y adolescencia, sección universitaria y sección de investigación, sección psicomédica, sección de enseñanza y secretaría.

Dos años después, en el Acuerdo 9 de 1949 del 6 de abril, se formaliza la creación del primer programa de Psicología. Aquí vale la pena ir más lentamente y desgranar las asignaturas de ese primer programa.

Acuerdo 9 de 1949 (abril 6)	
por el cual se aprueba el pensum para el Instituto de Psicología Aplicada.	
El Consejo Académico de la Universidad Nacional	
en uso de sus facultades legales,	
Acuerda:	
Artículo 1o. Aprobar el siguiente pensum para el Instituto de Psicología Aplicada, cuyas materias se dictarán de acuerdo con la siguiente distribución:	
Primer año	– Metodología
– Psicología general	– Orientación profesional
– Psicometría	– Técnicas de estudio de casos
– Psicología fisiológica	– Bibliografía
– Psicología evolutiva (infancia)	Cuarto año
– Procesos complejos	– Psicopedagogía
– Estudio de casos	– Especialista extranjero
– Estadística	– Psicología industrial
– Bibliografía	– Curso de especialización
Segundo año	– Psicología aplicada (opc.)
– Psicología general	– Estudio de casos
– Especialista extranjero	– Bibliografía
– Psicología evolutiva (adolescencia)	Quinto año
– Psicología social	– Prácticas
– Procesos complejos	– Especialista extranjero
– Psicología evolutiva (adulto)	– Preparación de tesis
– Estudio de casos	– Prácticas
– Bibliografía	– Estudio de casos
Tercer año	– Preparación de tesis
– Psicología general	– Estudio de casos
– Especialista extranjero	– Bibliografía
– Psicología clínica	– Grado
– Desviaciones de la conducta	– Componentes y espacios

Ese programa, como se puede constatar, incluye tres asignaturas de psicología del desarrollo. Es, en efecto, el área con el mayor número de cursos. Esto para recalcar una vez más, si hace falta, la presencia de la psicología del desarrollo en la formación de los primeros psicólogos colombianos a comienzos de la segunda mitad del siglo XX. Igualmente, incluye las asignaturas de psicometría, psicología social, psicología clínica, entre otras.

Lo sorprendente radica en que el programa concebido por Mercedes Rodrigo a su paso por la Universidad Nacional y aprobado por el Acuerdo 9 de 1949 nunca se implementó. El programa que en realidad entra en funcionamiento es el establecido por el Acuerdo 022 del 7 de mayo de 1951, que funcionó hasta mediados de 1952. Veamos este acuerdo de manera detallada.

Acuerdo 022 de mayo 7 de 1951
Acta número 15
por el cual se determina el plan de estudios para el Instituto de Psicología
 El Consejo Académico de la Universidad Nacional
 en uso de sus facultades legales,

Acuerda:

Artículo 1. Determinar el siguiente plan de estudios para el Instituto de Psicología, a partir del presente año:

Primer año

- Psicología general (cuatro horas semanales)
- Historia de la psicología (dos horas semanales)
- Biología general (cuatro horas semanales)
- Psicología social (dos horas semanales)
- Anatomía y fisiología del sistema nervioso (dos horas semanales)
- Total: catorce horas semanales

Segundo año

- Psicología general (cuatro horas semanales)
- Historia de la psicología (dos horas semanales)
- Psicología social aplicada (dos horas semanales)
- Psicobiología (dos horas semanales)
- Orientaciones psicológicas (dos horas semanales)
- Psicopatología (dos horas semanales)
- Total: catorce horas semanales

Tercer año

- Psicología dinámica (dos horas semanales)
- Orientaciones psicológicas (dos horas semanales)
- Técnicas de test (dos horas semanales)
- Psicología pedagógica (dos horas semanales)
- Consulta didáctica (tres horas semanales)
- Medicina psicosomática (dos horas semanales)
- Práctica de test (tres horas semanales)
- Total: 16 horas semanales

Cuarto año

- Psicología aplicada a:
1. Pedagogía
 2. Orientación profesional
 3. Industria
 4. Periodismo
 5. Ramo penal
 6. Psiquiatría
 7. Medicina psicosomática

Artículo 2. Desde el presente año se cambia el nombre de Instituto de Psicología Aplicada por el de Instituto de Psicología.

Artículo 3. Sométase a la aprobación del Consejo Directivo.

Dado en Bogotá, a siete de mayo de mil novecientos cincuenta y uno.

El presidente,
 (hay firma autógrafa)
 Alfredo Luque B

El secretario,
 Otto de Greiff

Este acuerdo, aunque se presenta como una modificación del plan de estudios inicial, en realidad es un nuevo plan que vehicula una concepción distinta. El programa concebido por Rodrigo responde a un proceso que recoge un trabajo iniciado mucho antes, como se ha mostrado en este recuento. La creación del Instituto de Psicología Aplicada (1947) transforma la sección de psicotecnia (1939) y deja ver el valor creciente que toma la psicología del desarrollo al convertirse en una de esas cinco secciones que lo estructuran. Ese lugar se prolonga

en la concepción inicial del primer programa de psicología (el del Acuerdo de 1949), pero el Acuerdo de 1951 recompone la concepción de formación de los futuros psicólogos y en esa vía el hecho más notorio es la eliminación de todo vestigio de psicología del desarrollo y es la única asignatura que desaparece completamente en relación con el plan anterior. Las cátedras de psicología del desarrollo que traían toda una historia y respondían a desarrollos específicos de las necesidades de la sociedad, son eliminadas de esa versión que modifica el primer programa de formación de psicólogos.

Esta eliminación es resultado de la ideologización política y de la manera como se concibe una disciplina. La psicología del desarrollo ha sido un motor, por decirlo así, de los proyectos educativos que involucran la infancia y constituyen la mejor apuesta para el futuro.³⁰ Invertir y trabajar con los niños para aprovechar sus capacidades y avanzar hacia un cambio mejor, es una opción política que no aparece en la agenda en ese período en Colombia. Lo doblemente sintomático, es que esa eliminación de la psicología del desarrollo del primer plan haya sido igualmente invisibilizada por los historiadores de la psicología. Tal vez la única excepción es el estudio de los profesores Durán y Torrado (2017), en el que sacan a la luz el espacio abierto por el laboratorio de psicología de la Escuela Normal Superior “primer campo institucional del campo académico de la psicología colombiana” (Durán y Torrado, 2017, p. 111). En lo que tiene que ver con las cátedras de psicología del desarrollo, estas vuelven a aparecer en 1957, como lo revela el Acuerdo 44, para luego permanecer de manera relativamente estable.

Acuerdo número 44 de 1957 (septiembre 26)

(Acta número 36).

por el cual se adiciona el plan de estudios y se crean unos servicios en el Instituto de Psicología.

El Consejo Directivo de la Universidad Nacional, en uso de sus facultades legales, y Considerando

que el Consejo Académico ha expresado su criterio favorable de establecer adiciones al plan de estudios del Instituto de Psicología y crear nuevas secciones dentro del mismo Instituto,

Acuerda

Artículo 19. Créanse los siguientes seminarios con una intensidad semanal de una (1) hora:

- a) Psicología Social, III año.
- b) Psicología Infantil, III año.
- c) Psicodiagnóstico de Rorschach, IV año,

Artículo 29. Créase la sección de investigación, la cual tendrá por objeto la adopción y valoración de pruebas destinadas a establecer una orientación vocacional entre los estudiantes de la universidad. Esta sección contará con el siguiente personal:

Continua

30. Recuérdese que en los comienzos del siglo XX este empezó a ser llamado “el siglo del niño” cifrando en él las opciones de cambio.

- Dos psicólogos graduados.
- Un psicólogo auxiliar.

Artículo 39. Créase el servicio de consulta psicológica para estudiantes, destinado a lograr un conocimiento objetivo sobre los diferentes problemas estudiantiles de orden psicológico en la universidad. Este servicio contará con el siguiente personal:

- Dos psicólogos licenciados.
- Un psicólogo auxiliar.
- Un médico psiquiatra para los casos que requieran este último.

Artículo 49. Autorízase a la directora del Instituto de Psicología para contratar en el extranjero los servicios de un profesor especializado en psicología clínica, con el objeto de que se dedique a la docencia y supervisión de la sección de Investigación, consulta y práctica.

Dado en Bogotá, D. E., a veintiséis de septiembre de mil novecientos cincuenta y siete.

El Presidente, Próspero Carbonell
El Secretario, Jorge Vélez García

Acuerdo número 13 de 1958

(Marzo 3)

(Acta número 17)

por el cual se aprueba el Acuerdo número 13 del Consejo Académico de la Universidad.
El Consejo Directivo de la Universidad Nacional,
en uso de sus facultades legales,

Acuerda:

Artículo único. Aprobar en todas sus partes el Acuerdo número 13 del Consejo Académico, que dice:

“Acuerdo número 13 de 1958

(Febrero 18)

(Acta número 8).

por el cual se aprueba el Plan de Estudios para la Facultad de Psicología y los Seminarios para las especializaciones.

El Consejo Académico de la Universidad Nacional,
en uso de sus facultades legales,

Acuerda:

Artículo primero. El Plan de Estudios de la Facultad de Psicología será el siguiente:
Primer año.

	Horas semanales
1. Psicología General	3
2. Historia de la Psicología	3
3. Anatomía y Fisiología (Semestral) Fisiología del Sistema Nervioso (Semestral)	4
4. Filosofía	2
5. Psicología del Niño	2
6. Antropología Física y Cultural	2
7. Metodología del Trabajo Científico (Teoría y Práctica)	2
8. Estadística Aplicada a la Psicología y la Educación (I)	2
9. Idioma Extranjero (I)	3
10. Seminario de Psicología	1
	24 horas

En esas condiciones, vale resaltar la cronología a través de la cual hace presencia la psicología del desarrollo en Colombia, tal como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1.
Cronología de la presencia de la psicología del desarrollo en Colombia

Fechas	Aparición de psicología del desarrollo	Espacio específico
1939	Dos cátedras, denominadas Psicología Infantil y Psicología del Adolescente	Escuela Normal Superior UNAL
1947	Sección del niño y del adolescente	Instituto de Psicología Aplicada UNAL
1949 Acuerdo 9 del 6 de abril	Presencia de dos cátedras de psicología del desarrollo	Primer programa de psicología UNAL
1951 Acuerdo 22 del 7 de mayo	Ausencia total de las cátedras de psicología del desarrollo	Programa modificado de psicología UNAL
1958 Acuerdo 44 del 12 de noviembre	Reintroducción de dos cátedras de psicología del desarrollo	Programa de psicología UNAL

Antes de seguir adelante, es importante puntualizar lo que queda claro en este recorrido: la emergencia de la psicología del desarrollo no se produce en un único momento, ni con un solo protagonista.

Los hechos muestran que desde 1936 se adelantaba un trabajo en cabeza de José Francisco Socarrás (1906-1995), quien en 1937 inaugura el primer instituto de psicología experimental adscrito a la Escuela Normal Superior (Decreto 1039 del 28 de mayo de 1937) de la Universidad Nacional. Allí, bajo la coordinación de Leo Walter, se aplicaron pruebas psicotécnicas para explorar la mente de los niños. Igualmente, Socarrás propone dos cursos para la Licenciatura en Ciencias Pedagógicas, conocidos por el nombre de Psicología Infantil³¹ (Figuroa y Londoño Ramos, 2014). Por su lado, la sección de psicotecnia de la cual deriva el instituto de psicología, formaba parte del trabajo que el profesor Alfonso Esguerra (1897-1957) hacía en el laboratorio de fisiología de la entonces Escuela de Medicina, con investigaciones basada en las pruebas psicotécnicas, en un intento por construir un perfil del hombre colombiano (Hernández-Vargas et al., 2003, p. 9).

Estos hechos indican que a la llegada de Mercedes Rodrigo había espacios construidos tanto en el área de las psicotecnias, como en la propia área de la psicología del desarrollo. Con su trabajo, Esguerra había abierto más puertas a la necesidad de utilizar las pruebas psicotécnicas. Por su parte, Socarras había hecho lo suyo con la institucionalización de las cátedras de Psicología del Niño

31. El calificativo de infantil utilizado en ese momento, corresponde a las denominaciones de lo que hoy llamaríamos cursos de psicología del niño.

y Psicología del Adolescente, en un programa para la formación de maestros. En ese doble tejido se inserta el trabajo de Rodrigo.

Pero sin esa historia y esos desarrollos su trabajo no hubiera podido consolidar la formación de un plan de estudios en psicología. Sin duda, ella aporta, además de su capacidad y liderazgo, una vocación por la psicología del desarrollo, área en la cual Rodrigo traía una sólida formación que pudo luego encauzar en un proyecto. Precisamente para esa misma época, publica su libro *Introducción al estudio de la Psicología* (Rodrigo, 1949), que constituye el primer libro académico de psicología del desarrollo en Colombia hecho por una psicóloga para psicólogos. En efecto, la emergencia de la psicología del desarrollo no es un proceso con un único actor, como tampoco un inicio único, sino que forma parte de una serie de construcciones a lo largo de casi una década con la presencia de diferentes actores. Hay que celebrar el papel de Mercedes Rodrigo, sin ocultar que ella siguió una construcción de todo un trabajo previo, con hitos que ya se habían establecido en diversas disciplinas y por destacados investigadores, gracias a los cuales su encomiable trabajo se pudo continuar.

Así, en un lapso apenas mayor a diez años, se encuentra la presencia de cátedras de psicología del desarrollo para la formación de psicólogos, en dos programas de estudio distintos (ambos de la Universidad Nacional de Colombia): uno en la licenciatura de la Escuela Normal Superior y el otro en el programa de Psicología. El primero inicia en 1937 y el segundo en 1949, y es reemplazado posteriormente por otro programa de estudios (con cambios profundos) que corresponde al Acuerdo de 1952. Puede decirse, entonces, que a partir de esos años la psicología del desarrollo en el mundo académico colombiano, es reconocida y se asume como necesaria, con un objeto de estudio propio y metodologías originales y resultados pertinentes para disciplinas que le son próximas. El laboratorio de psicología de la Escuela Normal Superior, en el que mediante herramientas psicométricas se trabajan las capacidades de los niños, así como la sección de infancia y adolescencia en el Instituto de Psicología Aplicada, son núcleos que edifican –podríamos decir– la parcela que será la psicología del desarrollo. Si a esto se agregan las publicaciones de psicología del desarrollo que se venían produciendo desde la década de 1930 (Anzola Gómez, 1930, 1944; Piéron, 1934; Rodrigo, 1949; Zuluaga y Gutiérrez, 1938), se configura un paisaje de componentes que responden a los criterios definidos en la introducción sobre la presencia de esa emergencia de la psicología del desarrollo como subdisciplina.

El papel del modelo médico en ese contexto

Vale la pena un comentario sobre el papel de los psiquiatras en la dirección del programa de psicología. Desde sus comienzos y a lo largo de la década de

1950, este plan de estudios tuvo tres directores, todos ellos psiquiatras (Hernán Vergara, Luis Jaime Sánchez y Jorge Giraldo Ángel), cada uno de los cuales hizo modificaciones al programa existente. En 1957, la psicóloga Beatriz de la Vega³² asume la dirección por un período más corto que sus antecesores (algo más de un año) y lleva a cabo las reformas que volvieron a dar a la psicología del desarrollo un lugar destacado. La sucede Jorge Giraldo Ángel, que ocupa el cargo por tres años y posteriormente Ernesto Amador Barriga, quien ejerce la dirección por tres meses. Luego de este tiempo llega otro psiquiatra a la dirección. Se trata de Álvaro Villar Gaviría, quien estuvo en esa posición entre 1962 y 1966. Finalmente, en 1966 por efectos de una reforma administrativa, la Facultad de Psicología es convertida en un departamento como parte de la Facultad de Ciencias Humanas. La psicóloga Rosa Tanco es la primera directora del Departamento de Psicología y desde entonces este cargo ha sido ocupado por un psicólogo³³ (Peña, 1993).

Estos hechos abren un interrogante sobre el papel del modelo médico y una pregunta sigue abierta: ¿este modelo jugó un papel decisivo en ese enfrentamiento dominante que sirvió a esos intereses? La cabeza visible del nuevo programa reformado es un psiquiatra, así como los dos siguientes directores del Instituto de Psicología, lo que no resulta azaroso³⁴.

Los cambios en la Colombia de los años sesenta y setenta

Es, sin duda, relevante lo que ocurre en Colombia en las décadas del sesenta y setenta. En el contexto mundial se vive un ambiente convulsionado, el Mayo del 68 y la matanza de la plaza de Tlatelolco en México, son dos muestras de la efervescencia de esos años. Colombia no es ajena a ello. Melo (1987), lo formula así:

Los elementos tradicionalistas del pensamiento, tanto entre los intelectuales como en las mentalidades populares, perdieron mucho peso o se transformaron drásticamente. Los sectores de la élite intelectual adoptaron una mentalidad laica que dejaba atrás la subordinación del pensamiento científico

32. En 1957, Beatriz de la Vega, gestionará, además, la transformación del Instituto de Psicología en la Facultad y será ella la primera decana de psicología (Acuerdo 59 del 12 de noviembre de 1957, aunque en realidad inicia como tal su funcionamiento en 1958).

33. Lo que ese episodio revela es que la psicología del desarrollo es reconocida muy tempranamente como nuclear, en la lucha de una disciplina como la psicología en proceso de consolidarse, con sus especificidades e identidades. La psicología se enfrenta a un modelo médico clínico imperante, que tiene la incalculable ventaja de venir de una profesión ya reconocida y con gran poder. Pero estas relaciones entre la psicología y la medicina deberán ser objeto de un estudio específico que escapa al interés de estas páginas.

34. Ver en un artículo de Puche-Navarro, Ossa y Cerchiaro (2020), el papel jugado por el psiquiatra Jorge Vergara, quien se encarga de esta modificación.

a las necesidades de la ortodoxia religiosa. El rápido desarrollo industrial generó nuevas demandas profesionales –economistas, ingenieros químicos, ingenieros de petróleos, ingenieros industriales, ingenieros eléctricos, etc.–, aunque siguió sin exigir producción científica (Melo, 1987, p. 5).

En el gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), que para muchos reestructuró y modernizó el Estado colombiano, se introducen reformas estructurales que significaron un fuerte proceso de modernización y transformación del país. La infancia y la niñez estuvieron en la mira de esos avances, de manera que se asiste a la creación de instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que velará por su cuidado y protección, al igual que otras en el campo de la educación, la cultura y el deporte. Tal es el caso del Instituto para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), de Colcultura (Mincultura desde 1997) y de Coldeportes, entre otras.

Otro aspecto fundamental para entender y seguir el itinerario de la psicología del desarrollo es la actividad investigativa. Precisamente, entre esos cambios inspirados en el gobierno reformista de Carlos Lleras Restrepo, en el proceso de modernización de la educación superior, se formaliza la creación del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias. A partir del 2020, Minciencias) mediante el Decreto 2869 de 1968, que emerge de la adopción de un modelo de política científica.

En ese contexto se firman acuerdos con el pacto Andino y con organismos como la Unesco, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Villaveces, 1991). En este momento se inicia el proceso de formalización de la actividad investigativa. Aunque sin duda es una política de Estado, la realidad es que, como muchas veces ocurre en Colombia, los resultados se concretizan en iniciativas de agentes individuales a veces amparados en políticas públicas. Un buen ejemplo de esto es que, justamente para esta época, en 1974, se funda el Centro de Investigación en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte, que ha mantenido una presencia continua hasta la actualidad.

En la década de 1970 se observa en Colciencias el impulso a una política de financiación de investigaciones. Entre las primeras propuestas que se presentan en el campo de la psicología, los proyectos de investigación corresponden a la psicología del desarrollo.

Esta política se continúa y se pone de manifiesto algunas décadas después, en la reforma de la educación superior con la Ley 30 de 1992, que tendrá un efecto “expansionista” en las universidades y establece como uno de los criterios de “acreditación de las universidades” altos indicadores de desarrollo de la investigación.

Qué ocurre con la psicología del desarrollo en esas décadas

Tal como hemos señalado antes, puede decirse que con la presencia del componente de psicología del desarrollo, el primer programa de psicología se estabiliza y desde la década del sesenta la profesionalización de la disciplina será un proceso relativamente constante. La psicología del desarrollo va más allá de unas cátedras en la formación de psicólogos y empieza a aparecer en una publicación seriada. No hay que olvidar, como se ha mencionado, que el libro de Rodrigo (1949), como también el de Anzola (1944), se constituyen en unas de las primeras publicaciones rigurosas sobre contenidos de psicología del niño. Nuevamente es el Instituto de Psicología de la Universidad Nacional el lugar donde se abre este espacio. Vale la pena señalar que en 1956, durante la dirección de Luis Jaime Sánchez, y con el concurso de Mateo V. Mankeliunas (1912-1993), psicólogo y sacerdote lituano, se funda la primera revista de psicología en Colombia, llamada, precisamente, *Revista Colombiana de Psicología*. La vida de esta revista sufre también los avatares de la época y tiene un primer periodo de 1956 a 1963 y luego de una larga interrupción (entre 1963 y 1999) resurge y se mantiene hasta la actualidad. En sus siete primeros años (de 1956 a 1963), se registra la presencia de la psicología del niño en diversas formas.

En el primer número, de los siete artículos que la componen dos tratan sobre psicología del niño. Esa temática traduce una cierta herencia de las relaciones entre psicología y proyectos educativos, establecida en las décadas anteriores. No sorprende, entonces, que ese número contenga un artículo titulado “El psicólogo escolar”, de Ernesto Amador Barriga, en el cual se establece la premisa que rige: “No es solo una urgencia, sino una necesidad” (Amador Barriga, 1956, p. 53). En ese mismo número se incluye un artículo con un asunto singular: “La succión del pulgar”, de J. McCary.³⁵ En los números siguientes de la revista sigue presente la temática de la infancia. Así, en el segundo número de ese mismo año se encuentra un extenso artículo de Ernest Schachtel, traducido por Carlos Tafur Villalobos, que lleva por título “Sobre la memoria y la amnesia”. Allí se revisa el papel de la memoria desde los mitos griegos hasta Proust y Freud, para reconstruir el problema de la amnesia en la niñez. Publicaciones en la década del sesenta registran una presencia modesta, aunque sí sostenida y visible de la psicología del desarrollo frente a otras áreas. La aparición posterior de la revista en el 2000, se sale de nuestra ventana de estudio.

35 Para el momento, McCary dirigía el programa de entrenamiento en psicología clínica de la Universidad de Houston. En este artículo el autor pasa revista a lo que pediatras y padres consideran sobre esta práctica, desmonta algunos prejuicios e invoca una posición de *laissez faire* afirmando que “lo más probable es que se corrija con el tiempo si no es complicado por excesiva atención por parte de los padres o por correcciones demasiado severas” (McCary, 1956, p. 73).

Por su parte, la década del setenta se identifica con el aumento considerable de programas de estudios en Psicología,³⁶ tal como se muestra en el Cuadro 2.

Cuadro 2.
Programas de Psicología entre 1949 y 2001

Período	Nº de programas creados
1949-1957	2
1962-1978	11
1979-2001	78

Fuente: adaptado de Castillo y Puche Navarro, 2001

El Cuadro anterior da cuenta de la consolidación de la formación de psicólogos en Colombia, sin descontar que en las décadas siguientes, en particular en la década del noventa, continuará ese crecimiento. Este asunto ha sido objeto de otros estudios (Castillo y Puche Navarro, 2003; Puche Navarro, 2003), razón por la cual no entraremos en detalles.

Un aspecto importante asociado a la formación de psicólogos, tiene que ver con la incorporación de asignaturas de psicología del desarrollo en los planes de estudio. Al lado de la modesta –pero continua– presencia en publicaciones como la *Revista Colombiana de Psicología*, estas asignaturas contribuyen a visualizar el papel de la psicología del desarrollo en esos períodos.

Un análisis previo de los programas de estudio constituidos entre 1962 y 1978, indica que de los cinco programas de estudio que se analizaron en ese momento, cuatro incorporan en sus currículos la psicología del desarrollo (bajo la denominación de psicología evolutiva) (Puche-Navarro, 1978). En el primer nivel general o de formación básica en el plan de estudios de estos programas, aparecen las asignaturas de psicología evolutiva con los contenidos que se presentan en el Cuadro 3.

36. La institucionalización de los programas de psicología en Colombia sigue una línea de tiempo que inicia en 1949 y continúa a todo lo largo de la década del setenta, así: Universidad Nacional de Colombia, (Bogotá), 1949; Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), 1958-1962; Universidad del Valle (Cali) 1962-1977; Universidad del Norte (Barranquilla) 1971; Universidad Católica (Bogotá); Universidad INCCA (Bogotá) 1971; Universidad de San Buenaventura (Medellín) 1971; Universidad de Manizales (Manizales), 1972; Universidad de Los Andes (Bogotá), 1973; Universidad Metropolitana (Barranquilla), 1976; Universidad de Antioquia (Medellín), 1977, y Universidad Santo Tomás (Bogotá), 1978.

Cuadro 3.

Contenidos de las asignaturas de psicología del desarrollo en el primer nivel de programas académicos de psicología en el período 1962-1978

	Psicología evolutiva	
	Unidades	Temáticas
1er. N I V E L D E F O R M A C I O N	Desarrollo biofísico	Herencia y medioambiente: maduración y aprendizaje; influencia de los medios culturales
	Desarrollo motor y físico	Desarrollo psicomotor en las fases prenatal y neonatal; tendencias del desarrollo, equipo del recién nacido, consideración sensomotora, continuidad jerárquica, métodos de investigación.
	Desarrollo estructural genético	Teoría operatoria del desarrollo cognitivo de la inteligencia, según J. Piaget. Períodos del desarrollo: sensoriomotriz, representativo, operatorio.
	Desarrollo psicoanalítico	Desarrollo emocional y afectivo. Etapas del desarrollo psicosexual según Freud; Melanie Klein y sus planteamientos sobre las relaciones objetales, posiciones. Miedo, ansiedad, frustración
	Análisis conductual-desarrollo	Procesos de socialización. Limitación, identificación y dependencia. Desarrollo de la conducta moral

En su segundo nivel de formación, donde se ofrecen varias opciones que corresponden a la psicología aplicada, la psicología evolutiva aparece bajo la forma de evaluaciones (Cuadro 4).

Como se puede observar en los contenidos –comunes en las asignaturas de desarrollo– presentados en los cuadros anteriores, se trata de áreas de la psicología del desarrollo que en ese período histórico eran relevantes tanto en la comunidad internacional como nacional. Por tanto, puede afirmarse que estas asignaturas formaban parte de la columna vertebral de los programas que formaban psicólogos.

Cuadro 4.

Contenidos de las asignaturas de Psicología del Desarrollo en el segundo nivel de programas académicos de psicología en el período 1962-1978

2o. N I V E L D E F O R M A C I Ó N	Diagnóstico del desarrollo	
	Unidades	Temáticas
Desarrollo estadístico		0-2 años: pruebas de Gesell, Catell y de madurez social, de Vineland
		2-3 años: pruebas de Binet, WWPSI
		4-6 años: pruebas Goodenough, Bender, Gestalt, Peabody, CAT, Wisc. Psicomotrices de Zazzo. Matrices de Raven
		7-12 años: pruebas TAT, Rorschach, Leiter international, Gates Reading Test, Frostig, Wild range achievement, Illinois test of psycholinguistic abilities.
Desarrollo biofísico		El informe psicológico de un niño, observaciones, resultados de las pruebas de inteligencia, psicomotriz y visomotriz, emocional, social y cognitivo, interpretación: estructura de la personalidad y reacciones características, prognosis y recomendaciones. Anamnesis

Vale decir que de allí en adelante y hasta la actualidad, los programas de psicología contienen, de manera indeleble contenidos de psicología del desarrollo en asignaturas a su nombre. Su presencia no será más objeto de dudas ni de escamoteos. La formación del psicólogo en Colombia reconocerá, entonces, que saber sobre psicología del desarrollo es indispensable y forma parte del currículo como componente básico e inamovible.

A comienzos de la década de los setenta, la psicología en Colombia conoce el plan quinquenal proyectado para el período 1970-1975, a partir del cual se habla de “tremendos avances para la psicología” (Ardila, 1975, p. 435). Algunos de esos avances se manifiestan en el nivel institucional (reglamentación de la profesión), como también en la sociedad civil (creación de sociedades y federaciones de psicología), además en programas de mejoramiento para la formación de docentes de psicología que pudieran tener un impacto en los procesos de investigación. Sin duda, todos estos avances de la psicología en el país impactaron también a la emergente psicología del desarrollo, pese a que en estos momentos no figuraba entre las divisiones establecidas por la Federación de Psicología. Como tampoco aparece en la agenda de las convenciones de psicología de la época, las cuales se concentraron en temas como mediciones (1966), terapia del comportamiento (1970), modelos en psicología (1971) y psicología industrial (1972), mientras que las celebradas en 1973 y 1975 se ocuparon de todas las áreas (Ardila, 1975).

Hacia finales del siglo XX y comienzos del XXI, se asiste a una consolidación de los procesos de formación de psicólogos en Colombia mediante propuestas de posgrados, primero de especializaciones (en la década del ochenta), más tarde

de maestrías (década del noventa) y posteriormente de doctorados (a mediados de la primera década del 2000). Este desarrollo de programas de posgrado en psicología sigue una tendencia piramidal. En lo que a la psicología del desarrollo se refiere, estuvo presente como especialización y como maestría, pero en un número menor con respecto a otras áreas de la psicología. Sin embargo, el primer y el segundo doctorados en psicología en el país (en 2005 y 2006, respectivamente) se enmarcan en programas de psicología del niño y del desarrollo, tal vez porque, como se verá más adelante, derivan de grupos de investigación con grandes fortalezas en esas áreas.

Melo (1987) caracteriza las décadas de 1960 a 1980 como las décadas del “despegue de la actividad científica” en el país, aunque considera que su ethos investigativo es en ese momento aún muy débil. Un recorrido por la década del noventa nos muestra un hito sin precedentes en la organización de la actividad investigativa en el país, con el subsiguiente impulso para la academia. Con ese fin se utilizan dineros del BID y se abre un proceso de convocatorias tendientes a fortalecer la infraestructura de las universidades con centros de investigación, como una estructura de primer orden para la investigación en la educación superior. Esta política no está desvinculada de la reforma de la educación superior (Ley 30 de 1992).

En la década del noventa, Colciencias impulsa el apoyo al fortalecimiento y consolidación de grupos y centros de investigación en el país (Ley 29 de 1990). A partir de 1991 se da inicio a una serie de convocatorias con este propósito (Colciencias, 2018). En 1996 se hizo la segunda convocatoria “(...) con el propósito de otorgar estímulos económicos para su fortalecimiento [...] posteriormente se hacen tres convocatorias más destinadas a asignar apoyos financieros a los grupos según la categoría otorgada a cada uno por parte de un comité de expertos” (Colciencias, 2018, p. 17). Álvaro Zerda-Sarmiento (2003), presenta diversos aspectos de la ciencia y tecnología en el país durante esta década, que vale la pena analizar.

Dos centros de investigación en psicología aparecen en el espectro de estas convocatorias y llegan a ser reconocidos y galardonados como centros de excelencia. Ningún otro centro de otra área alcanzaría ese galardón en psicología. Lo relevante radica en que desde estos dos nichos académicos emergen dos grupos de investigación cuyo trabajo se concentra en el área de la psicología del desarrollo y desempeñan un papel significativo en el reconocimiento y visibilización de la investigación psicológica en el país. Uno de ellos hace un abordaje del desarrollo cognitivo enfocado en resolver problemas derivados de los contextos de pobreza (Amar-Amar, Abello-Llanos y Acosta, 2003); el otro se dedica a la investigación básica en desarrollo cognitivo (Puche-Navarro, 2003). Ambos grupos se han caracterizado, en primer lugar, por acumular evidencia

empírica con poblaciones colombianas con base en sus particularidades, y en segundo lugar, por analizar a partir de conceptualizaciones del desarrollo acordes con lo que se discute en la comunidad internacional ((Puche-Navarro, Ossa, Cerchiaro y Millán, en prensa).

Esta presencia sólida que vuelve a mostrar la psicología del desarrollo y de la niñez con esos dos grupos de investigación, contrasta con su omisión en las divisiones de la Federación de Psicología, así como su ausencia en las convenciones de psicología en la década del setenta. En el nuevo milenio, la psicología del desarrollo se encuentra no solo en planes de estudio en la formación de psicólogos y profesionales afines a la educación desde el pregrado hasta el postgrado, sino en una comunidad que se fortalece, así como su producción científica, asunto que será tratado en el capítulo 2.

A partir de esta cronología, se han explorado tres hipótesis que hemos planteado sobre el papel de los proyectos educativos impulsados por la escuela nueva, la utilización de la psicotecnia en la caracterización del niño y el aparato metodológico construido, en la emergencia y consolidación de la psicología del desarrollo en Colombia. En fin, es de suponer, que las relaciones que establecen estas hipótesis no se agotan aquí y precisan más estudios.

Algunas acotaciones finales en ese proceso de emergencia

Bajo la concepción del programa que va a formar los primeros psicólogos del país, la psicología es un escenario privilegiado, aunque poco frecuentado por los historiadores colombianos, para identificar la forma como el contexto sociopolítico puede incidir en la disciplina. Una vez más, la emergencia de la psicología del desarrollo ilustra un proceso dinámico en un contexto de enfrentamiento de fuerzas políticas, en las cuales participan como agentes en la reorganización y entran en interacción con los contenidos, métodos y experiencias de un saber psicológico en un mismo espacio. La emergencia de esa disciplina no se puede entender como un proceso intencional regentado por un proyecto de académicos de la época, en el que la psicotecnia y los proyectos educativos se sumarán para edificar una nueva disciplina como la psicología del desarrollo.

Tampoco fue un proceso plano, como se puede deducir de lo descrito acerca de esas fuerzas que se recomponían en varios momentos históricos para luego articularse. En algunos momentos, los avances que podía mostrar el uso de las pruebas psicotécnicas podían servir de motor, mientras que en otros eran las demandas de los proyectos educativos las que jugaban ese papel. A propósito de avances y retrocesos, esos inicios del programa de psicología son una ilustración preciosa. Todo ello será una prueba más de que las ciencias requieren de un tiempo lento de cocción unas veces acumulativo y otras sometido a avatares

distintos. Por supuesto que hay avances, pero luego todo parece suspendido para continuar períodos enriquecidos. Los componentes sociopolíticos jugarán un papel decisivo, pero también se requerirán ciertos cambios en las mentalidades y nada de ello tiene tiempos fijos.

Ciertamente es un proceso dinámico, esto es, de naturaleza temporal, en el que la interacción de componentes en cuanto sistema complejo, deja evidencia empírica. Es el caso, por ejemplo, de las exigencias de la nueva escuela que se concretan, en los comienzos del siglo XX, en el interés por la infancia, pero también la metodología de observación y registro de las llamadas biografías infantiles, así como los análisis comparativos que de allí se podían derivar y, por supuesto, las exploraciones sobre el desarrollo mental que se aprende de las escalas y test mentales, y de las ausencias y debilidades que se deberían eliminar en la escuela. Las huellas de los textos con conceptos se aprecian en las conferencias de Decroly y Piéron, como también en los textos de Anzola, pero y sobre todo, en el libro de Rodrigo en el que es clara la presencia de las conceptualizaciones de Piaget sobre el niño y el desarrollo. En efecto, *Lecciones de psicología* (Anzola Gómez, 1944), es un resumen brillante y sustancial, con las herramientas conceptuales que permitían concentrarse ejemplarmente en una disciplina del estudio del niño y de su desarrollo.

El itinerario de la emergencia de la psicología del desarrollo en Colombia es, entonces, un proceso sin fechas ni inicios únicos, así como tampoco hay un punto final definitivo. Esa emergencia se despliega a lo largo de un decenio (1939-1949) y en esa trayectoria se pueden identificar ciertos elementos y componentes, incluso momentos que, *a posteriori*, parecerían constituir hitos, como los mencionados antes. La cuestión es que no se pueden establecer relaciones esquemáticas y simples entre inicios y fuerzas finales. Queda por delante tratar de establecer la complejidad de estas relaciones entre algunos momentos o ciertos efectos de manera más precisa, lo que bien podría ser objeto de nuevos estudios.

Ahora bien, posterior a esos diez años que transcurren entre las cátedras de Psicología del Niño y Psicología del Adolescente ofrecidas a maestros y el laboratorio de psicología –proyectos desarrollados por el profesor Socarrás–, y la institucionalización del primer programa de psicología propuesto por Mercedes Rodrigo, las décadas siguientes conocerán, en lo que a la psicología del desarrollo se refiere, una trayectoria discontinua de presencias y ausencias, de logros y de silencios. La psicología se establecerá, por así decirlo, mediante nuevos programas de estudio en la década del sesenta y de manera robusta en la década del setenta, y experimentará un aumento exponencial en la década del noventa. En esos programas de formación de psicólogos, la presencia de la psicología del desarrollo es parte constitutiva. La única revista de psicología existente en esa época (*Revista Colombiana de Psicología*, de la Universidad

Nacional), incluye desde finales de los años cincuenta y a lo largo de la década del sesenta, contenidos sobre el niño y la infancia que cubren tanto aspectos conceptuales como algunas realidades del medio colombiano. Las asociaciones profesionales demoran un poco más en conformarse. Es de anotar que allí, por lo menos inicialmente, la psicología del desarrollo parece silenciada. Fue necesario esperar hasta la década del noventa para reencontrar su presencia vigorosa en grupos de investigación.

Una reflexión pertinente que nos permite relativizar cualquier balance es la mención que hace Parke en su examen sobre la psicología del desarrollo. Este autor resalta el valor incalculable del trabajo de varias investigadoras silenciosas —o silenciadas— de bajo perfil, caracterizadas por su rigurosidad y disciplina (Parke, 2004). Reconstruye su valor en la década del veinte al registrar que configuraron un saber hacer para la psicología del desarrollo, aunque a pesar de ello hoy en día casi nadie las recuerda (Parke, 2004). El número de investigadoras en la psicología del desarrollo (y en muchas otras áreas) en Colombia es enorme, y el trabajo que ellas hicieron, hacen (y seguramente harán), merecería un capítulo aparte que está en mora de hacerse. Este recuento ha traído al contexto investigadores singulares que, en sentido estricto, podrían considerarse como figuras “no silenciosas”. No se puede pensar, por ejemplo, en Preyer como uno de esos investigadores ordinarios o silenciados, pero sí se puede plantear la pregunta de si a finales del siglo XIX pudo concebir que estaba dando pasos fundantes para la disciplina de la psicología del desarrollo, tal como la vemos hoy.

Esa pregunta puede ser válida hacia el futuro. No es el caso de pensadores e investigadores como Piaget, Vigotskii o Baldwin que, sin duda, estaban bastante conscientes de sentar las bases o fundamentos de una disciplina a partir de la reflexión sobre los problemas centrales. Ahora, al pensar en el futuro, parece poco probable que hacia finales del siglo XXI la psicología del desarrollo sea como la vemos hoy. Es evidente que los problemas no serán los mismos, pero el paso de un estado a otro seguirá siendo central. La cuestión es saber hasta qué punto esa problemática de la disciplina no habrá derivado hacia otras disciplinas. Es posible que tome formas que hoy no podemos vislumbrar, formas que no podamos ni siquiera concebir. Todo esto para indicar la dificultad en marcar inicios y finales y que solo podemos reconocer algunos límites al establecer trayectorias con sus avances y retrocesos.

Para terminar, es de subrayar que lo presentado aquí es un trabajo inicial que reconoce la necesidad de otros estudios que exploren con más detalle las relaciones aquí bosquejadas, de manera que estas hipótesis y reflexiones cobren mayor fuerza. Aunque se tienen ya algunas certezas, como la de saber que la psicología del desarrollo se sitúa como la gran fuente para entender los procesos de cambio.

CAPÍTULO II

**La bibliografía colombiana
de psicología del desarrollo.
Análisis de la producción académica
1990-2019**

Rebeca Puche Navarro
Corporación Niñez y Conocimiento

Elda Cerchiaro Ceballos
Universidad del Magdalena

Julio César Ossa
Universidad de San Buenaventura Cali

Ciertamente, la historia de la psicología en Colombia ha sido abordada en la bibliografía colombiana (Peña, 1983). Algunos autores han sido, incluso, prolijos en este tema (Ardila, 1969, 1973, 1986a, 2004). No obstante, estos trabajos no tratan específicamente la historia de la psicología del desarrollo en Colombia. Se tiene un estudio sobre la historia de esta disciplina que no hace referencia a su historia en Colombia (Escobar Melo, 2003), sino que traza un recorrido desde los siglos XVIII y XIX para recuperar hitos y momentos cruciales. Al detenerse con más holgura en el siglo XX, utiliza matrices con criterios que permiten analizar el panorama, al tiempo que señala avances en el orden metodológico como una característica notable (Escobar Melo, 2003).

En lo que va corrido de la última década, se registra un cierto florecimiento de los estudios bibliométricos. Algunos de ellos cubren un interés histórico por la psicología colombiana (Guerrero y Jaraba, 2010; Jaraba-Barrios, Guerrero-Castro, Gómez-Morales, López-López, 2011; López-López, Silva, García-Cepero, Aguilar-Bustamante y Aguado López, 2010; Perdomo, Zambrano Hernández, Hernández Zubieta, Pérez-Acosta y López-López, 2003). Otras de esas investigaciones se centran en el análisis de las publicaciones que aparecen en revistas específicas, como es el caso de la *Revista Latinoamericana de Psicología* (Ardila, 1986b; Gallegos, 2010; Gutiérrez, Pérez-Acosta y Plata Caviedes, 2009; López-López y Calvache, 1998), o la revista *Acta Colombiana de Psicología* (Ravelo, González y Mejía, 2016; Salas et al., 2018). Algunos de estos estudios bibliométricos hacen el análisis de esa producción colombiana sobre coautorías (Ávila-Toscano, Marengo-Escuderos, y Madariaga Orozco, 2014), como también desde aspectos más generales (López-López, Silva, García-Cepero, Aguilar-Bustamante, y López, 2011; Maz-Machado, Jiménez-Fanjul, y Villarraga, 2016). No faltan los estudios bibliométricos que emprenden la cuestión de la productividad y del impacto (Acevedo et al., 2018; Cudina y Ossa, 2016).

La cuestión es que estos estudios no se ocuparon ni específica ni colateralmente de la historia de la psicología del desarrollo en Colombia o de la niñez y tampoco la incluyen como categoría de análisis, de manera que es imposible visibilizar su producción (Acevedo et al., 2018; Ravelo et al., 2016; Cudina y

Ossa, 2016); excepción hecha en el estudio de Gallegos (2010) sobre la producción de la *Revista Latinoamericana de Psicología* en sus cuarenta años, en el sentido de reportar entre sus categorías la llamada psicología evolutiva y de la adolescencia. Además, clasifica los autores más citados, entre los cuales se encuentra Piaget en tercer lugar, con menos frecuencia Vygotski, y también hace referencia a un número en la revista dedicado a estos dos autores emblemáticos en psicología del desarrollo. La mencionada excepción pone de presente que los estudios bibliométricos revisados no resultan sensibles al estudio de ciertas problemáticas. Esto implica que es mucho lo que se podría matizar y avanzar en términos de categorías, de manera que el panorama que describen pueda ser más completo. Pero estas cuestiones metodológicas deberán ser objeto de otro estudio que aborde esas críticas.

En ese orden, no se pueden omitir los estudios que tomaron como eje la evolución de los planes de estudio y los procesos de formación en psicología (Ossa y Puche-Navarro, 2015; Botero y Puche-Navarro, 2002; Puche-Navarro, 1977), al igual que los grupos de investigación y los posgrados (Puche-Navarro y Ossa, 2012; Puche-Navarro, 2008). No obstante, tampoco ellos se ocuparon de la historia de la psicología del desarrollo.

Por todo lo anterior, puede decirse, entonces, que la historia de la psicología del desarrollo en Colombia no ha sido objeto de mayor interés por parte de los investigadores, hasta tal punto que los estudios sobre la materia son tan pocos que pueden contarse con los dedos de la mano. En ellos se hace un abordaje desde la perspectiva que ofrecen los estudios latinoamericanos, con intereses bastante delimitados como puede ser la descripción breve de algunas áreas de investigación, ya sea en períodos establecidos (las recientes tres o cuatro décadas) (Carrillo, Ripoll y Ruiz, 2008; Koller y Morais, 2018) o sobre el *corpus* de una revista en particular (Carrillo *et al.*, 2008). O también desde una perspectiva más general en la que se aborda la historia de la psicología del desarrollo a partir de antecedentes históricos clásicos hasta lo que sería una concepción más actual de la disciplina, como se mencionaba unos párrafos antes (Escobar Melo, 2003). En suma, a pesar de su valor y dados sus alcances, estos estudios ofrecen un panorama segmentado.

Un estudio singular es el de Carrillo *et al.* (2008), pues sin ser estrictamente de corte bibliométrico, estudia el perfil de la psicología del desarrollo a lo largo de cuatro décadas a partir de las publicaciones sobre la materia en la *Revista Latinoamericana de Psicología*. Esta es una revista emblemática, indexada y de amplio reconocimiento internacional. El artículo presenta las áreas temáticas y las orientaciones, así como la metodología que ha dominado la investigación en desarrollo en esas décadas en Latinoamérica. Los resultados indican que la mitad de los estudios (51,6 %) se han hecho con niños, y un 35,2 % con adolescentes.

Una de las temáticas más frecuentes es la socioemocional (38 %), ligada a los estudios sobre los problemas de socialización. Le siguen en interés las investigaciones sobre evaluación, desarrollo cognitivo, los contextos del desarrollo y dificultades en el desarrollo, en ese orden. Estos porcentajes sobre las áreas de interés varían en el tiempo, aunque se pueden considerar como tendencia general. Esto ocurre de manera particular con la evaluación, que sobresale entre 1969 y 1973, y después de un descenso vuelve a destacarse entre 1984 y 1988.

En el mapa que trazan Carrillo *et al.* (2008), además de identificar las áreas, los autores y las regiones, también se hace un esfuerzo por contextualizarlo. Para ello utilizan como referencia dos trabajos hechos casi al mismo tiempo, en los que se hace un balance de la psicología del desarrollo en EE. UU. Uno es el espléndido y célebre trabajo de Parke (2004), y el otro es el estudio de Kagan (2003). En ese contexto, Carrillo *et al.* (2008), le apuntan a promover hacia el futuro los estudios en dos áreas distantes del desarrollo. Por una parte, las influencias de contextos diversos y por otra, hacia los aspectos neurobiológicos.

Koller y Morais (2018), en la caracterización que hacen del estado actual de la psicología del desarrollo en América Latina, ofrecen un balance de las áreas de investigación más relevantes en los últimos treinta años en países como Colombia, Argentina, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y Brasil. De acuerdo con los datos presentados, Colombia participa de una tendencia general en Latinoamérica marcada por un interés hacia el estudio de la niñez y el desarrollo cognitivo, en ámbitos como el apego, el desarrollo, la educación de la primera infancia, el desarrollo cognitivo, la familia y el apego, el aprendizaje, el desarrollo social, la familia y la adolescencia, y la adquisición y dominio de las habilidades de lectura/escritura (Koller y Morais, 2018). El fondo detrás de estas áreas de investigación en psicología del desarrollo en Colombia revela la influencia de adaptaciones de orientaciones cognitivas, conductuales y socio-cognitivas (Koller y Morais, 2018). Pese a que estos datos corresponden a un período que cubre las últimas tres décadas de investigación sobre desarrollo psicológico en Colombia, son tomados de fuentes bibliográficas que resultan insuficientes para dar cuenta de un panorama más completo de lo que han sido los avances de esta disciplina en el país.

Sobre los estudios del desarrollo en psicología para toda Latinoamérica, Koller y Morais (2018), identifican tanto limitaciones como oportunidades cuando señalan que “no se formulan teorías propias y que (...) los pocos estudios realizados con poblaciones latinoamericanas son fundamentalmente descriptivos y adolecen de problemas metodológicos” (Koller y Morais, 2018, p. 80). Esa aseveración contrasta y, definitivamente, en el caso de Colombia, no se compeadece con el volumen de estudios en el área aquí reseñados. En cuanto a los aspectos metodológicos a que se refieren, puede ser una afirmación apresurada,

toda vez que la producción colombiana se ha caracterizado por su rigor, como muchos apartes de este libro lo constatan.

Sin embargo, cabe señalar que Koller y Morais, (2018) destacan los esfuerzos por adaptar los modelos teóricos a las particularidades de los contextos de los países latinoamericanos, lo cual ha conducido a la búsqueda de nuevas teorías y nuevas metodologías en la comprensión y explicación de sus hallazgos. Recomiendan incrementar su relación con estudios interdisciplinarios, para efectos de aumentar la visibilidad de los investigadores mediante publicaciones en las que puedan citarse con mayor frecuencia entre ellos y contribuir a mejoras en la población expuesta, en especial la población de niños y aquella que sufre por la violación de los derechos humanos.

Ahora, en lo que sigue, este capítulo se concentra, específicamente, en la producción académica en el área de la psicología del desarrollo en Colombia en las últimas tres décadas, surgida de la práctica investigativa de grupos categorizados por Colciencias. Metodológicamente, el *corpus* recopilado corresponde a la producción bibliográfica registrada en los GrupLAC y CvLAC de la plataforma ScienTi de Colciencias (Sistema de Información de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia), información que al ser pública facilita el rastreo. La selección de los trabajos se hizo a partir de los siguientes criterios: 1. estudios empíricos y de revisión teórica publicados como artículos, libros o capítulos de libro que claramente se ubiquen en el campo de la psicología del desarrollo; esto es, que den cuenta de la naturaleza del desarrollo en diferentes momentos de la vida (infancia, adolescencia, juventud y vejez); 2. investigaciones hechas con población colombiana; 3. se excluyen trabajos de investigación con niños y adolescentes que corresponden a las áreas educativa, clínica y neuropsicología.

Es una decisión que puede ser controvertida, pero se trataba de privilegiar el cuerpo de trabajos de la psicología del desarrollo como tal.

Al establecer este estado del arte, se propone una fotografía –por decirlo de esa manera– de las áreas exploradas y los logros alcanzados. También se pretende inferir las orientaciones metodológicas y las conceptualizaciones presentes en la producción revisada, saber de dónde vienen y hacia dónde se dirigen (a lo cual se dedica el capítulo 3). Sin embargo, esta sería una fotografía incompleta si no se llenan algunos vacíos que pueden plantear preguntas difíciles y aunque la respuesta pudiera ser parcial, las preguntas servirán para iluminar la lectura y el debate.

Acerca de los criterios de clasificación

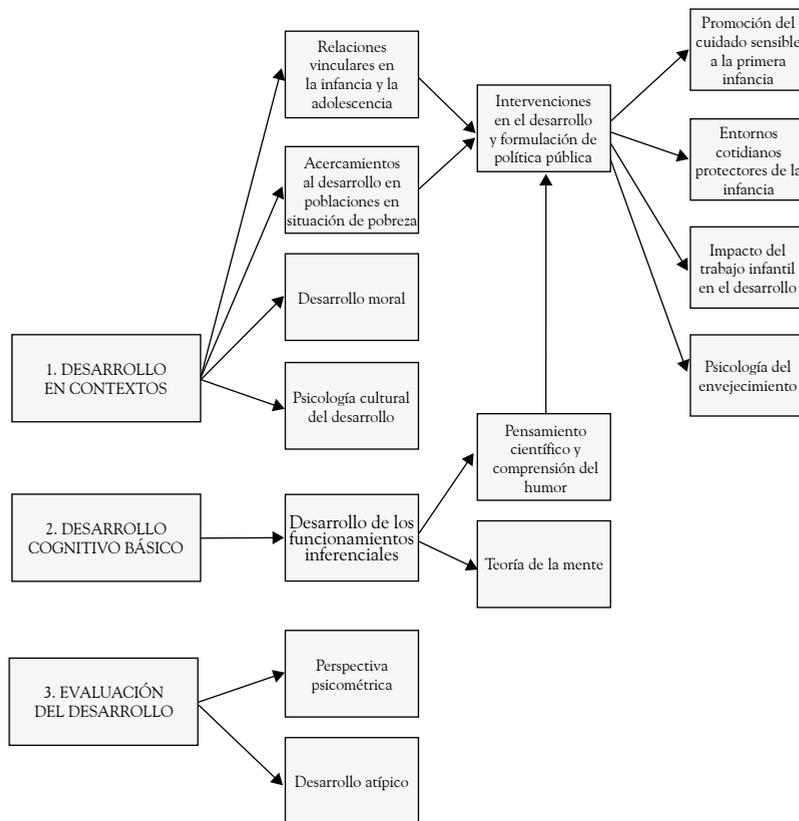
Los criterios de clasificación utilizados para analizar la producción parten directamente de la propia bibliografía encontrada. El corpus sugiere los límites y

alcances de las categorías que se establecen. Surgen así tres grandes categorías: desarrollo en contextos, estudios en desarrollo básico y evaluación del desarrollo (Figura 1). La primera categoría (desarrollo en contextos) es muy amplia, con una diversidad temática cuyos elementos tienen en común el interés por el estudio del desarrollo vinculado a los contextos en los que tiene lugar (socioeconómicos, culturales, ambientales), para dar cuenta de sus particularidades. Se subdivide en cuatro subcategorías temáticas. La primera se refiere a las relaciones vinculadas tanto en la infancia como en la adolescencia, en poblaciones urbanas de estratos socioeconómicos bajos.³⁷ La segunda subcategoría corresponde a lo que sería una caracterización y acercamiento al desarrollo de niños y adolescentes en situación de pobreza. La tercera hace referencia a los estudios alrededor del desarrollo moral en contextos de pobreza o violencia y, finalmente, la cuarta comprende los estudios sobre desarrollo desde la perspectiva de la psicología cultural, con trabajos específicos en poblaciones indígenas.

Las dos primeras subcategorías tienen en común aspectos que se proyectan en una subcategoría de nivel dos, que responde a intervenciones en el desarrollo y formulación de política pública, la cual, a su vez, se subdivide en cuatro campos: 1. promoción del cuidado sensible a la primera infancia (promoción de la salud, el desarrollo y la educación); 2. proyectos que contemplan la promoción de factores protectores en los entornos cotidianos de los niños; 3. trabajo infantil y condiciones de nutrición en la infancia y su impacto en el desarrollo, y 4. el envejecimiento y la vejez. Este último campo cubre estudios de corte más reflexivo y de formulación de políticas alrededor del cuidado y protección de esta población. En general, en esta subcategoría se ubican los trabajos que exploran los efectos de la pobreza, el maltrato, la violencia, etc., en el desarrollo.

37. En Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) establece una clasificación de los barrios en seis estratos socioeconómicos, de los cuales el seis el de mayores ingresos y el uno el de menores ingresos.

Figura 1.
Categorización de la producción académica en psicología del desarrollo en Colombia
(1990-2019)



Por su parte, la segunda categoría general (desarrollo cognitivo básico) incluye una subcategoría que comprende los estudios sobre desarrollo de funcionamientos inferenciales en niños, la cual, a su vez, abarca dos subcategorías: pensamiento científico y comprensión del humor (los resultados de estos estudios se presentan de manera integrada) y los estudios sobre teoría de la mente. Estos trabajos se vinculan con el grupo de estudios sobre política pública para la infancia mediante un documento específico en el marco de la política para la primera infancia que deriva de los estudios inferenciales. Tiene de singular el hecho de que fue el primer documento que se elaboró a partir del reconocimiento que el Gobierno hiciera sobre una política para la infancia. En la Figura 1, esta vinculación se representa con una flecha que conecta los estudios sobre funcionamientos inferenciales con los de política pública en la infancia.

Una tercera categoría general (evaluación del desarrollo), incluye dos subcategorías. Una, agrupa los trabajos de carácter evaluativo y psicométrico

que se dirigen a una caracterización de habilidades y rasgos psicológicos en niños y adolescentes. La otra reúne los trabajos que se ocupan del estudio de desarrollos atípicos.

Es necesario aclarar que la totalidad de los estudios recopilados se ajustan obligatoriamente a investigaciones en psicología del desarrollo y se desmarcan de estudios en las áreas educativa, clínica y áreas afines, que no reporten directamente sobre el desarrollo. A estas dos áreas se agregan aquellos estudios que trabajan la problemática de la infancia en el conflicto armado, para mostrar las múltiples formas como la violencia –por esta vía– ha afectado a niños y adolescentes a lo largo del territorio nacional.

Este núcleo temático, tan doloroso como desgarrador, no se aborda en este estudio, pues es una problemática de extrema importancia y gravedad que requiere el concurso de proyectos claros por parte de los psicólogos del desarrollo en Colombia y una voluntad muy específica para abordarlos. Si bien hay estudios valiosos sobre la situación en la que el conflicto armado ha dejado a la infancia, el impacto y los efectos específicos en el desarrollo de los niños no parecen ser un objeto claro. Con esto se quiere llamar la atención sobre la necesidad de abordar estos estudios y hacer de este proyecto un objetivo común en la agenda de la psicología del desarrollo.³⁸ Esta advertencia es fundamental, pues el conjunto de estudios que conforman lo aquí recogido puede parecer, en algunas ocasiones, sesgado o arbitrario, por lo que recordar esos criterios evita malentendidos.

Por supuesto, las grandes categorías que surgen de la revisión están atravesadas por la diferencia entre los estudios con un perfil aplicado y aquellos de corte más básico. Es posible que esta diferencia entre lo básico y lo aplicado, tan criticada y vilipendiada, no aplique en otras áreas de la psicología, pero en el caso de los estudios sobre desarrollo sí resulta clara. Por dar solo un ejemplo, basta pensar en las diferencias entre psicología del desarrollo y psicología educativa, cuando muchos estudios de este último campo tienen como plataforma los primeros.

Se tiene un importante conjunto de libros desde una óptica etnográfica y antropológica sobre la niñez bogotana, escritos por Cecilia Muñoz y Ximena Pachón (Muñoz y Pachón, 2019, 2002, 1996, 1991, 1980). La continuidad de este trabajo y su envergadura son referencias inequívocas para quien quiera conocer de cerca el estado y el devenir histórico de la niñez en Bogotá. Se trata de testimonios que ofrecen una mirada sobre la niñez tan fiel como sólida.

38. En los anexos se encontrará un apartado con alguna de la bibliografía sobre infancia y conflicto armado.

Para ser leales a los criterios seleccionados de trabajar sobre estudios de psicología del desarrollo, no se reseñan en este texto pero se los dispone en el cuadro de las referencias, un instrumento de trabajo para quienes quieran profundizar en cada uno de los estudios allí dispuestos.

Por último, insistimos en la revisión aquí hecha, aunque quiso abarcar la producción más representativa de la bibliografía en el área, bien pudo quedarse corta. La no inclusión de estudios clínicos, educativos y neuropsicológicos relacionados con la infancia, es un criterio aceptable en cuanto no giran centralmente alrededor de la naturaleza del desarrollo. No obstante, tal vez se requiera pensar en un proyecto en el que esos asuntos sean el centro. En esa línea puede ser igualmente necesario señalar que el campo de los estudios sobre el maltrato y la violencia, dados su importancia e impacto, requieran también un gran compendio. La importancia y gravedad de esa temática obligan a asumirlos sin tardanza.

Desarrollo en contexto

Relaciones vinculares

Relaciones vinculares en la infancia

El lugar que ocupan las relaciones vinculares en poblaciones vulnerables en la psicología del desarrollo en Colombia, es notable. La teoría del apego y de las relaciones vinculares tiene más de 50 años (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1986; 1988), y constituye una plataforma de trabajo que se ha consolidado tanto conceptual como empíricamente. Se reconoce que en ese campo uno de los logros más trascendentales es haber establecido cuantiosa evidencia alrededor de la hipótesis sobre la estrecha y orgánica relación entre la calidad de cuidado materno y la seguridad del apego infantil, como un sistema organizado de conductas (Ainsworth, 1989). Buena parte de la investigación con estudios en poblaciones colombianas es fundamental por su importancia intrínseca, dadas las implicaciones que las experiencias del niño en esos primeros años tienen en el transcurso posterior de su vida. Los estudios sobre la cuestión en Colombia han contribuido a ampliar, enriquecer y completar la hipótesis Bowlby-Ainsworth (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988), en varias direcciones. El fortalecimiento del concepto familia de base segura ha permitido pasar a intervenciones aplicadas desde las cuales se pretende mejorar aspectos del sistema familiar que pueden acrecentar los llamados grados de seguridad en la familia y, por consiguiente, favorecer el desarrollo de sus hijos.

Una revisión precisa sobre la investigación de las relaciones afectivas tempranas es llevada a cabo por Carrillo (2008). En ella pasa revista tanto a las orientaciones metodológicas desde las cuales se abordan esas relaciones como

a los fundamentos teóricos de donde provienen. Es una revisión conceptual, nutrida con datos empíricos de investigaciones nacionales e internacionales. Es destacable la sistematización de la información relevante a través de cuadros en los que se integra la famosa situación experimental denominada situación extraña (Carillo, 2008), e incluye una comparación de los diferentes tipos de apego en distintas culturas mediante la cuantificación de porcentajes diferenciados para validar su universalidad. A partir de la pregunta acerca de lo que se ha aprendido sobre las relaciones afectivas en la infancia, se abordan los avances logrados en relación con tres aspectos: las diferencias individuales detectadas en los patrones de apego tempranos, la presencia de figuras de apego subsidiarias o alternativas para los niños y la continuidad de los patrones de apego en las subsiguientes etapas de desarrollo (Carrillo, 2008). Las conclusiones plantean preguntas que a pesar del tiempo transcurrido siguen vigentes. Algunas de ellas giran alrededor de la asociación entre procesos biológicos (neurológicos, moleculares, endocrinos) y procesos comportamentales asociados con el apego, los vínculos afectivos, los orígenes de los vínculos de apego más allá de la infancia y las implicaciones adaptativas y desadaptativas (Carrillo, 2008, p.122).

Los estudios sobre las relaciones vinculares en la infancia colombiana que vive en condiciones de vulnerabilidad, son un hito en la investigación sobre psicología del desarrollo en nuestro país. Algunos de esos estudios comenzaron hace más de dos décadas (la primera publicación reseñada corresponde a 1999)³⁹

El eje de esos trabajos es la asociación entre la calidad de la atención temprana y la organización del comportamiento llamado de base segura, en contextos diferentes, así como distintos aspectos del comportamiento materno de cuidado y su influencia en la seguridad infantil en poblaciones desfavorecidas en países como Colombia. Había un interés por explorar la relación entre sensibilidad materna y seguridad en el niño en sectores culturalmente diferentes de las sociedades donde se originaron esas investigaciones. La asociación entre esas variables resultó ser significativa también entre familias de sectores pobres de la población, tanto en situaciones ordinarias como de emergencia (hospitalización) (Posada, *et al.*, 1999), riesgo psicosocial por efecto del desplazamiento forzado (Carbonell *et al.*, 2015), condiciones diversas como madres adolescentes (Carrillo, *et al.*, 2004) o madres de bebés prematuros que formaron parte del programa Canguro (Carbonell, Plata, Peña, Cristo, y Posada, 2010; Ortiz, Borré, Carrillo y Gutiérrez, 2006).

Otros estudios reconfirmaron que la relación entre sensibilidad del cuidador primario y seguridad en las relaciones de apego no es exclusiva de las familias

39. Esos estudios fueron efectuados por dos grupos de investigación catalogados en los lugares más altos del escalafón de Colciencias y entre los dos completan más de cuarenta publicaciones.

blancas de clase media de EE. UU., donde se estudiaron originalmente (McFarley, 1990). No obstante, ello no implica que culturas diferentes tengan el mismo patrón de comportamiento y demuestren de la misma manera su cuidado y proceder seguro con el niño (Posada *et al.*, 2002; 2004).

Los estudios efectuados en Colombia le aportan a la investigación sobre relaciones de apego elementos muy particulares asociados a la especificidad de los contextos y situaciones en las cuales son estudiadas. Así por ejemplo, se confirman altos niveles de sensibilidad en madres cuyos hijos participan en condiciones que los hacen susceptibles, como en el caso de niños prematuros (Ortiz *et al.*, 2006) u hospitalizados (Posada *et al.*, 1999). En estos casos, el comportamiento de la madre hacia su hijo se ajusta a la situación particular en que se encuentran. Algunas de estas particularidades quedan ilustradas en esta bella descripción que se hace de las madres:

Las madres sensibles en el hospital mostraron otro conjunto de comportamientos asociados con la seguridad de fijación: moldearon a sus hijos enfermos para abrazarlos, tuvieron cuidado de ajustar la postura de sus hijos, ya sea al cargarlos o repositionarlos en la cuna o en el área de juego, mostraron afecto al tocarlos y disminuyeron el ritmo de interacciones cara a cara en respuesta a las señales de sus hijos (Posada *et al.*, 1999, p.1.381).

Más allá de las relaciones específicas alrededor del apego, se han explorado también las creencias y expectativas de las madres, tanto personales como culturales respecto al papel materno imaginado, así como una importante sensibilidad materna que toma formas culturalmente determinadas y se manifiesta luego en las interacciones con sus bebés (Carbonell, Plata y Alzate, 2006). Los resultados obtenidos de 49 madres gestantes (en el último trimestre del embarazo), confirman, en su mayoría, la presencia de una “disponibilidad psicológica” que permitiría a la madre responder de manera activa a las señales del bebé y que este la perciba sensible a sus necesidades. Vale resaltar la utilización de una metodología mixta que revela las bondades de una mirada etnográfica, la cual permite capturar “(...) especificidades referidas a creencias personales, discursos culturales y sentimientos maternos con mayor profundidad y complejidad” (Carbonell *et al.*, 2006, p. 134). Un aspecto que llama la atención es no encontrar una relación significativa entre comportamientos de las madres gestantes con las interacciones con sus bebés a los dos meses de edad, lo que mostraría que ellas no siempre siguen el ideal de un modelo materno. Aquí, de nuevo, se está en presencia de algunas especificidades culturales. El hecho es que esta muestra pone en evidencia que las expectativas frente a la maternidad en madres gestantes “(...) no se traslada de manera directa a su comportamiento real de cuidado” (Carbonell *et al.*, 2006, p. 136). Sin embargo, cabe afirmar que esas especificidades han permitido afinar, matizar y ajustar instrumentos

e hipótesis y ahondar en características de las poblaciones estudiadas en otros contextos (Carbonell *et al.*, 2006).

Esto se aplica de manera particular en el estudio de las relaciones afectivas tempranas de niños en contextos familiares de riesgo por efecto de la pobreza o la violencia, para explorar asociaciones entre la calidad del cuidado, las prácticas de crianza y el desarrollo infantil. En el caso, por ejemplo, de una muestra de niños menores de seis años y sus madres, víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, se reportan relaciones significativas y positivas entre la sensibilidad del cuidador y la calidad del desarrollo infantil, especialmente en las áreas de motricidad gruesa y de audición y lenguaje (Carbonell *et al.*, 2015). Estos resultados reafirman el papel positivo que pueden cumplir los cuidadores principales en el desarrollo psicológico de los niños cuando asumen comportamientos sensibles frente a sus necesidades afectivas y comunicativas y, en general, cuando utilizan prácticas de disciplina menos severas que favorecen la seguridad del apego de sus hijos (Carbonell *et al.*, 2015).

El estudio de las relaciones de apego con personas diferentes de la madre, como abuelas y hermanos mayores (Carrillo *et al.*, 2004; Maldonado y Carrillo, 2002), tíos, primos y amigos (Amar y Berdugo, 2006), ha enriquecido también esta línea de investigación. Contrario a lo que estudios previos han demostrado en otros países, las madres adolescentes logran ser figuras primarias de apego para sus niños. Las figuras de apego subsidiarias, como en el caso de las abuelas que conviven con madres adolescentes y sus hijos pequeños, se constituyen en un importante apoyo emocional que favorece el desarrollo de patrones de apego seguro y relaciones adecuadas entre madre e hijo (Carrillo *et al.*, 2004).

En este mismo sentido, los amigos llegan a cumplir un papel importante en el desarrollo socioemocional de los niños en su tránsito a la adolescencia, en especial de aquellos que han sufrido maltrato por sus padres. Estos niños buscan en miembros de la familia extensa, en vecinos y en sus pares, la compañía y el apoyo emocional que no encuentran en sus cuidadores primarios (Amar y Berdugo, 2006). De esta manera, las redes de apoyo familiar y social identificadas en sectores de pobreza en Colombia, pueden convertirse en un importante factor de protección para los niños afectados por violencia intrafamiliar.

Si bien las relaciones afectivas tempranas y su influencia en el desarrollo socioemocional de los niños se ha dirigido de manera preferente hacia las figuras parentales (Carrillo *et al.*, 2004; Posada *et al.*, 2002), surge un nuevo interés por explorar este tipo de relación con maestros al inicio de la escolaridad básica (Díaz y López, 2005; Maldonado y Carrillo, 2006), con resultados que indican relaciones afectivas de calidad entre niños y maestros que varían en función de diferentes niveles de cercanía, conflicto y dependencia (Maldonado y Carrillo, 2006). Todos estos estudios señalan la importancia de las relaciones positivas

y seguras en la infancia con los cuidadores como una condición favorable para el establecimiento de relaciones positivas en un futuro. En esta medida, han abierto posibilidades para el diseño de programas de intervención dirigidos a padres y profesores, que permitan optimizar estas relaciones y, de esta manera, favorecer el desarrollo socioemocional y afectivo de los niños (Carbonell, 2014; Carbonell y Plata, 2014).

El trabajo de investigación alrededor del papel de las figuras parentales y su contribución al desarrollo y bienestar de los hijos, parece haber tomado una nueva dirección para centrarse en la manera como se ejerce la paternidad en las familias colombianas, un contexto en el que, por regla general, se ha hablado de maternidad, al ser la madre quien se ha ocupado tradicionalmente de la crianza y el cuidado de los hijos. Este nuevo núcleo de trabajo intenta recuperar el papel del padre en el marco del sistema familiar, actualmente marcado por los cambios en su estructura y relaciones (Bermúdez, 2014; Carrillo, Bermúdez, Suárez, Gutiérrez y Delgado, 2016).

Las relaciones vinculares en adolescentes

Algunos estudios prolongan su interés en las relaciones vinculares en adolescentes. Se trataría de un aprovechamiento del acumulado que arrojan los estudios en la infancia. No obstante, su número es reducido. En general, corresponden a tesis de maestrías pero no tienen continuidad (Burgos, 2003; Penagos, Rodríguez y Carrillo, 2006; Saldarriaga Vélez, 2003; Poveda, 2004; Vega, 2003). En su mayoría, la metodología parte de cuestionarios escritos aplicados a amplias poblaciones, a partir de cuyos datos se pueden explorar diferencias estadísticamente significativas para las variables sexo y estrato socioeconómico. Como valor agregado, esta línea de investigación alrededor de las relaciones afectivas en la adolescencia, aporta instrumentos de medición con fundamento en la teoría del apego validados con población colombiana (Dávila, Rodríguez, Carbonell y Posada, 1999; Pardo, Pineda, Carrillo y Castro, 2006).

Uno de esos trabajos evalúa la relación entre apego, autoconcepto y algunas características de las relaciones románticas, en una amplia muestra de adolescentes bogotanos (Penagos, Rodríguez y Carrillo, 2006). Se encuentra que su percepción de apego en cuanto a sus relaciones con mamá, papá y amigos, influye en su grado de autoconcepto en el momento actual de sus vidas. Asimismo, los resultados indican que los niveles de seguridad del apego se relacionan de manera significativa con las características de cuidado y satisfacción global en las relaciones románticas. Estos hallazgos sugieren que cuanto mayor sea la seguridad que perciba el joven en el vínculo de apego con las figuras más cercanas, tanto más formará un modelo positivo de sí mismo y de sus relaciones, en cuanto se constituyen en bases seguras que les ofrecen la tranquilidad para

explorar el ambiente novedoso y atractivo de las relaciones románticas (Penagos, et al., 2006, p. 34).

Para cerrar este apartado, se pueden mencionar dos estudios que no tienen un cuerpo empírico y corresponden a revisiones bibliográficas. Uno de ellos es un estado del arte sobre la regulación emocional en niños y adolescentes (Moreno y Guidetti, 2018). Proporciona una plataforma teórica sólida. Parte de una discusión, revisa las influencias neurobiológicas y ambientales sobre los mecanismos regulatorios y concluye con un análisis de las características de los procesos de regulación emocional desde la infancia temprana hasta el final de la adolescencia (Moreno y Gudetti, 2018). El otro estudio está en una zona común entre las relaciones vinculares, y las expresiones afectivas (Cuadros, Sánchez, 2017). A partir de un análisis de la investigación relevante sobre el tema a lo largo de cuatro décadas, los autores crean una matriz de clasificación metodológica que hace fácil entender el objeto de estudio abordado. Proponen una clasificación de la perspectiva adoptada en el estudio de las expresiones afectivas, en la que distinguen entre aquellos que corresponden a una concepción evolutiva, contextualista, interaccionista y de los sistemas dinámicos no lineales (Cuadros y Sánchez, 2017).

Caracterización y acercamientos al desarrollo y a la infancia en situación de pobreza

Buena parte de los estudios que se ubican en este apartado suscriben el planteamiento ecológico de Bronfenbrenner, el cual plantea como exigencia que niños, adolescentes e incluso las familias deben estudiarse en su propio ambiente y en su contexto real. En otros términos, que cualquier aproximación psicológica del desarrollo solo es válida cuando se estudia dentro de su contexto. En esa perspectiva, es indispensable la descripción de los “microsistemas” en los cuales el individuo participa y, en lo posible, su relación con “mesosistemas” y exosistemas” como contextos más amplios de desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

El valor de estos estudios que siguen esta orientación, radica en que logran rescatar y visibilizar el desarrollo y el devenir de la infancia a partir de los efectos ligados a la pobreza de nuestros países. Se trata de trabajos empíricos que, en su conjunto, reúnen amplia información sobre infancia, familia y condiciones de vida, en poblaciones pobres, desprotegidas y vulnerables de la costa Caribe colombiana, con investigaciones que se extienden en una continuidad de más de tres décadas, pues se inician hacia finales del siglo XX y llegan hasta la actualidad.

Estos estudios parten de la realidad y de las necesidades *in situ* del niño que se desarrolla en un contexto muy particular: “(...) el niño de la costa atlántica no es el niño reactivo de Skinner, ni el niño inteligente de Piaget, ni el erótico

de Freud” (Amar Amar, 1990, p. 7). Su propuesta es develar las realidades del niño caribe y entender su calidad de vida como “(...) la relación entre el sentido del desarrollo humano y la forma como se llevan a cabo los procesos que la constituyen” (Amar Amar, 1990, p. 8). Para ello se recogen datos de niños de diversas edades sobre doce conceptos, de los cuales la noción de la belleza es un ejemplo. Los hallazgos mostraron que estas nociones están siempre referidas a la utilidad y la satisfacción de sus necesidades. Ocurre algo similar con los valores afectivos y el papel de los intereses en las relaciones. Lo cierto es que estos niños, a pesar de las limitaciones de su contexto, están en condiciones de formularse sus propios proyectos de vida. Otros trabajos de esa misma década afianzan las bases de la conceptualización de investigaciones posteriores (Amar, 1998).

En la línea de conocer la representación que los niños hacen de distintos aspectos de su realidad social, se exploran también las creencias que tienen niños entre seis y dieciocho años sobre la pobreza y la desigualdad social (Amar, Abello, Denegri, Llanos y Jiménez, 2001). Los resultados mostraron tres niveles (con algunos subniveles) de desarrollo de sus representaciones. En un nivel 1, los niños no parecen tener ideas claras de las causas de la riqueza o la pobreza; en el nivel 2, consiguen relacionar el trabajo con el dinero y la riqueza y, finalmente, en el nivel 3 (representado por una muestra muy reducida de niños 3,2 %), dan muestras de su comprensión de la complejidad del problema. Solo muy pocos infantes llegan a entender la diversidad de factores que constituyen la estratificación social, así como las causas de la desigualdad social (Amar et al., 2001). Estudios posteriores trabajan alrededor de las cogniciones infantiles sobre pobreza y categorización social en niños más pequeños (entre cinco y siete años) de niveles socioeconómicos diferentes (Amar et al., 2011a; Amar et al., 2011b; Amar et al., 2015), para rastrear la presencia de pensamientos esencialistas en edades tempranas. Los hallazgos sugieren que los niños identifican la categoría social de pobreza basados en situaciones externas a los individuos para establecer su membresía a la categoría, en lugar de atribuirla a ideas de tipo esencialista.

Vale la pena mencionar dentro de esta categoría de investigaciones alrededor del desarrollo en contexto, un grupo de estudios que se caracterizan por un acercamiento al desarrollo cognitivo –más específicamente en el campo de funcionamientos cognitivos en la resolución de problemas– de niños que habitan en sectores urbanos pobres. A diferencia de las investigaciones anteriormente mencionadas, estos trabajos se ubican en la perspectiva del desarrollo cognitivo en contextos (Orozco, Perinat y Sánchez, 2009), según la cual “(...) las prácticas cotidianas que los niños realizan en sus contextos de interacción y los instrumentos de control que allí encuentran, generan experiencias que contribuyen al cambio y a la construcción permanente de conocimiento” (Orozco, Sánchez y Cerchiaro, 2012, p. 428). Cabe señalar que estas prácticas responden a demandas específicas de los contextos en los cuales los infantes interactúan.

De allí que su interés esté focalizado en explorar la relación entre el desarrollo cognitivo y los contextos de interacción (familia, hogar comunitario, escuela), en los cuales estos niños participan (Orozco, Ochoa y Sánchez, 2001; Orozco *et al.*, 2012; Orozco y Cerchiaro, 2012).

Con una orientación teórica y metodológica distinta, este grupo de estudios estaría a medio camino entre el denominado paradigma experimental y el uso de situaciones abiertas en contextos (Puche Navarro, 2000). Esas investigaciones hacen un esfuerzo por adaptar tanto el formato como la narrativa utilizados en tareas cognitivas y acercarlos a las condiciones de contextos considerados de “alta pobreza”. En esa medida, se utilizan las llamadas situaciones de resolución de problemas (Puche Navarro, 2000) como instrumentos que han demostrado que dichas situaciones son apropiadas para explorar el desarrollo en contextos diferenciados (Orozco, 2008). Estos contextos, al estar centrados en la actividad del niño cuando resuelve el problema y no en sus respuestas verbales, permiten develar sus operaciones mentales y recuperar procedimientos y esquemas de acción que dan cuenta de sus procesos de comprensión del problema propuesto.

Desde este enfoque, se pretende poner fin a esa relación determinista entre pobreza y el desempeño de niños. En esa dirección, el conjunto de estos estudios aporta evidencia para señalar que los niños provenientes de entornos en condiciones de pobreza muestran altos niveles de logro en la resolución de tareas que les exigen procesos cognitivos complejos, cuando se estudian con una metodología más adaptada a sus contextos y con una mirada en positivo acerca de sus capacidades (Orozco *et al.*, 2009; Orozco y Cerchiaro, 2012; Orozco *et al.*, 2012; Paba, Sánchez y Sánchez, 2013).

Sobre la relación contextos y desarrollo, la caracterización que se hace del contexto familiar y educativo de los niños a partir de sus prácticas de cuidado y protección, entretenimiento, cuidado de la salud, regulatorias, etc., y de sus expectativas frente a su desarrollo, se ha encontrado que las variables “altas expectativas de las familias”, y las “buenas prácticas de cuidado materno” están asociadas con los buenos resultados de los niños (Orozco *et al.*, 2012). Estos resultados sugieren que el nivel socioeconómico, si se considera de manera aislada, no influye en sus logros. En última instancia, son las configuraciones de niveles de pobreza, prácticas y expectativas, las que definen los contextos de interacción que pueden incidir en su conjunto en el desarrollo cognitivo de los niños (Orozco *et al.*, 2012, p. 438).

Proyectos de intervención y de formulación de política pública

En la bibliografía revisada, se advierte que los estudios de corte aplicado destinados a la intervención surgen una vez alcanzada determinada cantidad de información. Al acumular evidencia para caracterizar el desarrollo en situa-

ciones de pobreza en sus diferentes aspectos, el paso siguiente es el diseño de programas de intervención de atención integral al niño.

Promoción del cuidado sensible en la primera infancia

Un ambicioso proyecto de intervención en prácticas de cuidado en la primera infancia en contextos rurales, se desarrolló en el marco de la implementación de un modelo de atención a la primera infancia mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, conocido como el Proyecto Infancia. La base del modelo de intervención se asienta sobre fortalezas y debilidades que fueron identificadas en las prácticas de cuidado estudiadas. Las relaciones afectuosas estaban, naturalmente, entre los elementos favorables, lo cual es especialmente esperable en estructuras de relaciones familiares extensas como las que caracterizan los entornos rurales. Esa dimensión afectuosa presenta menores índices de retraso a nivel general en los municipios. En contraste, el nivel de desarrollo motor presenta quizá el retraso más desfavorable, por lo que se impone la promoción del juego tanto por sus exigencias físicas como por el desarrollo motor que conlleva en distintas actividades (Amar Amar et al., 2014a).

En el caso de las relaciones vinculares madre-bebé, una plataforma clara de funcionamiento en el desarrollo conduce casi orgánicamente a buscar su promoción y avance. Es el caso del conjunto de evidencias que reúnen las investigaciones acerca del fortalecimiento del desarrollo del niño en distintos niveles. El éxito en estos procesos de promoción es un terreno privilegiado para la formulación de políticas públicas en primera infancia. Por esta vía se ha participado en varios programas de intervención en el nivel distrital en la ciudad de Bogotá, con una amplia difusión (Ortiz, Koller y Carbonell, 2017).

Dado que no se pueden enumerar todos los estudios de corte de intervención y prevención, este pequeño repaso sobre el papel de los cuidadores como gestores de la infancia puede ilustrar su importancia. Uno de esos trabajos se destaca por impulsar el diseño de programas de intervención destinados a transformar culturalmente aquellas representaciones y prácticas de cuidado infantil que favorezcan el desarrollo de los niños en cuanto sujetos de derechos (Carbonell, Posada, Plata, y Méndez, 2005).

Un estudio muy ilustrativo en esta línea de programas de intervención temprana propone estudiar el efecto de un modelo centrado en la sensibilidad materna. ¿Qué significa esto para la psicología del desarrollo? A partir de datos obtenidos sobre 32 díadas madre-bebé, se propone un modelo coconstructivo que conduce a un proceso de concientización de la madre sobre las demandas de los hijos. Se encuentra que este proceso reflexivo resulta altamente positivo en cuanto conecta más a la madre con la experiencia de sus hijos, lo que redundará en beneficio de su desarrollo integral (Carbonell, y Plata, 2014).

En este mismo terreno conceptual aparecen algunos estudios dedicados a la evaluación de programas existentes dirigidos a la primera infancia (niños de 0 a 5 años), interesados en procesos de formación con los cuidadores desde una visión más amplia que involucra prácticas de cuidado que favorezcan el desarrollo de los niños en contextos de educación inicial (Salinas *et al.*, 2015). Una de esas investigaciones propone un trabajo con los cuidadores, orientado a favorecer ambientes seguros para los niños a partir de la creación de entornos positivos y estimulantes, con base en el principio de una intervención preventiva (Ortiz *et al.*, 2017). Frente al hecho de que muchos hogares de niños que se ubican en sectores desfavorecidos en Bogotá presentan una enorme precariedad en las condiciones de seguridad en las cuales viven, la propuesta es llamar la atención de los adultos sobre ello. El estudio se realizó con 47 cuidadoras y da cuenta de una alta asociación entre la calidad de la vivienda percibida por el cuidador participante y el nivel de riesgo de accidentes domésticos dentro del hogar. Cuando los cuidadores puedan prevenir, anticipar y, en consecuencia, actuar frente a riesgos visibles, evidentemente los accidentes disminuyen de manera considerable. Este, como otros resultados, muestra que los programas de intervención aumentan la toma de conciencia sobre la responsabilidad de los cuidadores en la prevención de accidentes domésticos (Ortiz *et al.*, 2017).

Merece un lugar destacado un estudio que se ubica a mitad de camino entre un estudio exploratorio y de caracterización de la población y un programa de intervención en esta área de las relaciones vinculares. Se llevó a cabo con poblaciones socialmente vulnerables que habrían sufrido los efectos del conflicto armado que vivió Colombia. Esa problemática es especialmente sensible en la sociedad actual, por lo que resulta imperativo el papel de los psicólogos del desarrollo. Este estudio se propuso caracterizar cuidadosamente las prácticas del comportamiento materno o del cuidador permanente en las relaciones de apego tempranas. Se trabaja con una muestra de 10 díadas y utilizan varios instrumentos para registrar calidad del cuidado, prácticas de crianza, y niveles de desarrollo infantil (Carbonell, Plata, Bermúdez, Peña y Villanueva, 2015). Dos factores de resiliencia privilegiados fueron identificados: el tiempo compartido y la cercanía emocional del entorno con el niño. Un grato hallazgo fue registrar que la sensibilidad de los cuidadores, incluso en esas extremas situaciones, está orientada a las necesidades afectivas y comunicativas del niño y se registra la disminución de patrones violentos. Se registró, igualmente, que las prácticas disciplinarias fluctuaban por razones de sexo y eran severas con las niñas y moderadas con los niños. Un dato de especial interés, aunque no generalizado fue la presencia de procesos reflexivos sobre los procesos de crianza, dado que parecían disminuir la violencia en los castigos y el incremento de búsqueda de alternativas para la crianza (Carbonell *et al.*, 2015).

Un estudio específico en la línea de los entornos cotidianos protectores, se concentró en una población de niños de cero a tres años. Se trataba de fortalecer los llamados, precisamente, factores protectores en familias, escuelas y otros espacios, como las comunidades locales. Los resultados dan cuenta del fortalecimiento de factores tales como “seguridad, filiación, afectividad, enseñanza de normas” (Amar-Amar, Abello y Acosta, 2003, p.115). Esta línea de investigación representó

(...) un cambio de paradigma en lo referente a las concepciones del cuidado de la salud, ya que traslada el punto de mira desde lo reactivo (curación) hasta lo proactivo (prevención y promoción) y desde lo negativo (factores de riesgo) hasta lo positivo (factores protectores) (Amar et al., 2003, p. 119).

En este programa se dio prioridad a aquellos factores protectores del desarrollo y ello marcó el derrotero de los trabajos futuros. Se trata, en general, de proyectos desarrollados desde un enfoque preventivo que intentan responder a la problemática de la alarmante vulnerabilidad de la población infantil en la costa Caribe mediante la búsqueda de alternativas viables. En esa misma dirección se pasa de una intervención centrada en los factores de riesgo, para concentrarse en los factores protectores de la familia y de la infancia⁴⁰ (Amar; Amar y Abello, 2011). El Proyecto de “Atención Integral a la Infancia en la Costa Atlántica” para niños entre cero y tres años, respondía exactamente a estos postulados. Al identificar aquellos factores cotidianos de protección que podían ser útiles, se encontraron tres: seguridad, afiliación y afectividad. Ello confirmó que para la población más desfavorecida del caribe colombiano, la familia es un factor de seguridad y protección en cuanto es el espacio en el que se transmiten los valores materiales. En este espacio, son las madres los baluartes del apoyo emocional y transferencias (Amar Amar y Abello Llanos, 2011).

En un proyecto posterior enmarcado en la implementación de un modelo de atención a la primera infancia con base en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación –proyecto Infancia– se trabajó con 500 familias, cuyos comportamientos fueron la línea de base, para luego, en una segunda fase, continuar el trabajo con 7.000 personas (entre el grupo control y el experimental), que participaron en actividades formativas con apoyo en las TIC (Amar et al., 2016). Todo ello garantizó la cobertura de beneficios del estudio. Entre las situaciones de riesgo identificadas para el desarrollo de los niños, se tienen el desbalance de la dieta desde los primeros meses, la baja higiene, dificultades de salubridad, la tendencia hacia el consumo del alcohol, escaso interés en el cuidado del niño y aún menos para apoyar su desarrollo cognitivo, presencia

40. Aunque era una posición que se inscribía en los postulados del enfoque ecológico de Bronfenbrenner, algunos estudios posteriores tuvieron que recurrir a los factores de riesgo dada la vulnerabilidad de las poblaciones.

de embarazo adolescente, a lo que se suman la delincuencia y el microtráfico, entre otras. A partir de esa realidad identificada, se establecen criterios para orientar el componente de intervención, dando prioridad al “conjunto integrado de acciones que garantizan a los niños la sinergia de protección y el apoyo que necesitan para su salud y nutrición, así como para los aspectos físicos, psicosociales y cognitivos de su desarrollo” (p. 119). Se impulsaron la toma de conciencia sobre ciertas actividades, la creación de oportunidades de interacción social, el sentido comunitario y la necesidad de fortalecer una red social que involucre metodologías, talleres, cuadernos pedagógicos y foros, entre otros (Amar *et al.*, 2016).

Otro frente desde el cual se abordan las relaciones entre entornos protectores y desarrollo estuvo dado por la temporada de lluvias que afectó buena parte de la costa Caribe por el fenómeno de La Niña (2010-2011) y agravó problemas ya presentes desde antes. Esto quiere decir que la lista –que ya parecía interminable– de males que le suceden a la infancia, la ola invernal los agudizó. El interés por brindar apoyo psicosocial a las comunidades afectadas, particularmente en el departamento del Atlántico, motivó el desarrollo de diversas investigaciones (Amar *et al.*, 2012a; Amar *et al.*, 2013a; Amar *et al.*, 2014b). Una de ellas se centró en las prácticas de cuidado de un grupo de familias afectadas, para “conocer la forma como estos hogares afrontaron la adversidad y reconfiguraron sus relaciones sociales y comunitarias, en medio de una situación que ubica a los infantes en una condición de mayor riesgo para su desarrollo” (Amar, De la Hoz, Martínez y López, 2019, p. 4). Los autores llevaron a cabo un trabajo con las familias a lo largo de dieciocho meses en un esquema de tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación. A partir de observaciones *in situ*, entrevistas y grupos focales, hacen una caracterización de los efectos que el desplazamiento ocasionado en estas familias tuvo en las prácticas de cuidado a la primera infancia. El programa de intervención involucró la práctica de talleres para promover en las familias la resiliencia, el cuidado y el desarrollo infantil en la situación adversa que vivían, en tanto la evaluación se dirigía a la identificación de los cambios percibidos por las familias no solo en las prácticas de cuidado, sino también en los indicadores de desarrollo de sus niños entre cero y cinco años (Amar *et al.*, 2019). A partir de este trabajo se identifican importantes retos que esta dramática situación plantea para el cuidado de los niños, con las implicaciones que esto tiene para orientar la labor de profesionales del campo de la psicología y la educación y para la toma de decisiones en materia de política pública.

Dentro de esta categoría de entornos cotidianos protectores de la infancia, tiene cabida otro estudio efectuado esta vez en el municipio de Envigado (Antioquia), entre 2006 y 2010, cuyo objeto específico fue evaluar el impacto de un plan de mejoramiento alimentario en Antioquia (plan Maná). Aquí no se trata de formular una política pública sino de evaluar el impacto de programas

financiados por lo público. Se podría argumentar que las consecuencias de una adecuada alimentación en la infancia no requieren este tipo de confirmaciones, pero al tratarse de política en algunos casos, en Colombia la evidencia no es suficiente. De cualquier manera, los resultados con niños de cuatro y cinco años revelaron diferencias generales entre los niños beneficiarios del programa en cuestión. Como era de esperarse, los niños que no formaron parte del programa no visibilizaron todas sus capacidades y en general tuvieron un desempeño menor, pues evidentemente no están en condiciones de desarrollar a plenitud todas sus habilidades lingüísticas y cognitivas (Chávez, Hurtado y Cadavid, 2013).

Impacto del trabajo infantil en la primera infancia

Varios estudios han tratado de dar respuesta al problema del trabajo infantil, particularmente en la región caribe colombiana (Amar et al., 2008; Amar, et al., 2012b; Romero et al., 2012). Los estragos que produce esta situación sobre el desempeño académico de los niños, se hicieron evidentes durante la aplicación del programa “Edúcame Primero, Colombia”, que buscaba exponer esos efectos para de esa manera erradicar el trabajo infantil y priorizar la educación de los niños. Uno de los resultados más importantes fue ilustrar las asociaciones entre determinados factores y el trabajo infantil. Con base en las asociaciones entre variables encontradas, el estudio demostró la importancia de llevar a cabo intervenciones educativas que combinen sus estrategias con políticas públicas. Aspectos concretos del trabajo infantil pueden afectar el rendimiento académico, por lo que una solución plausible fue idear microintervenciones dirigidas a reducir (cuando no eliminar), por ejemplo, las malas condiciones de trabajo y la intensidad y el número de horas dedicadas a él. La otra posibilidad fue tratar de distribuir más adecuadamente las laborales cooperativas. El panorama general mostró que el trabajo infantil y el desempeño académico –como otras relaciones del comportamiento humano con su entorno– no están regidos por relaciones simples ni lineales (Holgado et al., 2014).

Política pública en educación para la primera infancia

Finalmente, hay que incluir en este apartado sobre los estudios que tratan de la psicología del desarrollo en Colombia y se focalizan en las políticas públicas, el libro *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (Puche-Navarro, Orozco, Correa, Orozco, y Otálora, 2009),⁴¹ uno de los primeros documentos que implementaban la política pública cuando el Ministerio de Educación Nacional recién promulgaba estos planes para la infancia. Dos directrices atravesaron el documento. La primera era una concepción sobre el desarrollo que se alejaba de la concepción tradicional y lo asumía como un proceso de reorganizaciones,

41. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

ciertamente no en una secuencia fija de etapas. En los procesos de construcción del desarrollo son relevantes las experiencias significativas a través de las cuales los niños podían construir mejores herramientas para pensar, procesar y transformar la información que reciben de quienes les rodean. La segunda directriz era ofrecer un conjunto de escenarios y situaciones significativas sobre las cuales cuidadores, maestras, padres de familia y adultos en general, podían recrear y reinventar otras situaciones de manera indefinida (Puche-Navarro *et al.*, 2009).

Envejecimiento

Sería incompleto contemplar los estudios del desarrollo en el ciclo vital en Colombia, sin integrar el momento del envejecimiento en el proceso del desarrollo. Como sería incompleto también abordar esta área sin los estudios de Elisa Dulcey Ruiz. Su producción es la mayor en este campo y sus obras resultan imprescindibles (Dulcey Ruiz, 2010, 2013, 2015; Dulcey Ruiz, Arrubla, y Sanabria, 2013; Dulcey Ruiz, Parales Quenza y Posada-Gilède, 2018). Se han ubicado en este apartado aquellos estudios que inspiran o están concebidos con base en la política pública, en la medida en que sus reflexiones llevan a ello.

Su principal obra (Dulcey Ruiz, 2013), es un verdadero compendio de reflexiones y conocimientos sobre el envejecimiento “(...) construido durante años de estudio, de observación de hechos y de reflexión [...] Es una obra derivada de la madurez intelectual que refleja información, como capacidad de abstracción, erudición y flexibilidad” (Liberalesso Neri, en Dulcey-Ruiz, 2013, p. 8). Este texto ofrece elementos para entender el envejecimiento como proceso a lo largo de la vida y lo que significa. Dulcey Ruiz (2013) propone una visión multidimensional de la vejez al establecerla a partir de categorías conceptuales que abarcan aspectos filosóficos, psicológicos, biológicos y sociales. En este examen introduce una epistemología del envejecimiento “(...) que averigua por las condiciones (históricas, culturales, políticas, socioeconómicas, biográficas) que han hecho y hacen posible conocer y estudiar el envejecimiento y la vejez” (Dulcey Ruiz, 2013, p.18). Integra, además, una mirada que abarca desde aspectos clásicos, como las percepciones, las actitudes y las creencias sobre el envejecimiento, hasta aquellos que tienen que ver con la calidad de vida, el bienestar, el cuidado, la comunicación, la comunidad y el espacio social. En otro aparte hace un repaso por categorías que podrían ser sociológicas, como la demografía, el derecho, aspectos del medioambiente, el hábitat y la vivienda. Por último, entra de lleno en la categoría del envejecimiento, la vejez y la gerontología y de allí deriva hacia aspectos de familias y asuntos de género, hasta entrar en la exposición de asuntos más delicados, como la muerte y el morir. No faltan los apartes que tienen que ver con la política y las políticas públicas. Tampoco falta el tratamiento y la exposición sobre aspectos de la sexualidad, el tiempo, el trabajo, el transcurso de la vida, el trato digno y el maltrato en la vejez. Es una obra de consulta y buena parte de su lectura proporciona una visión

comprensiva del envejecimiento que resulta orientadora para la formulación de políticas públicas relacionadas con el envejecimiento y la vejez.

Cada una de las categorías trabajadas por Dulcey Ruiz (2013) corresponde a un estado del arte de la cuestión. Allí repasa autores, explora posiciones e introduce una perspectiva histórica y crítica de la que se puede derivar una visión acotada y juiciosa sobre la cuestión. Una de sus conclusiones conduce a una propuesta del desarrollo como sistema complejo, con base en tres corrientes de investigación: 1. el modelo del paisaje epigenético de Waddington; 2. la perspectiva evo-devo, y 3. modelos de desarrollo comportamental según los cuales el comportamiento implica complejas interacciones entre fenómenos biológicos como la regulación genética y epigenética y las influencias del ambiente (Ortega, 2012, citado en Dulcey Ruiz, 2013, p. 477).

En otra de sus publicaciones (Dulcey Ruiz, Parales Quenza y Posada-Gilède, 2018), como inspiradora y compiladora Dulcey Ruiz integra contribuciones de varios autores alrededor del envejecimiento, para verlo desde una perspectiva interdisciplinaria. “Acercarse a la vida humana en la totalidad de su trayectoria” (Dulcey Ruiz *et al.*, 2018, p. 17) es una de las constantes de su propuesta. No segmentar y no aislar un momento de vida que no está separado de los demás –como usualmente pensamos– sino asumirlo en su devenir. “Envejecemos los 365 días del año durante toda la vida y por consiguiente somos nosotros quienes decidimos acerca de nuestras formas de vivir y envejecer” (Dulcey-Ruiz, 2013, p.176). Adoptar esta postura frente al envejecimiento pasa por reconocer que consistentemente no estamos solos, una condición que Dulcey llama el interser.

Desarrollo moral en contextos de violencia

Enmarcada también en el trabajo alrededor de los desarrollos en contextos, se destaca una línea de investigación en el área del desarrollo moral orientada a comprender cómo se desenvuelven las personas en situaciones que necesariamente llevan a utilizar los conceptos de justicia, bienestar, derechos y convenciones sociales, en contextos marcados por la marginalidad, la pobreza y la violencia (Posada y Wainryb, 2008; Posada y Parales, 2011; Posada, 2012, 2018). Una de estas investigaciones explora el razonamiento sobre el maltrato y la injusticia en una muestra de niños y adolescentes entre diez y dieciséis años que viven en Bogotá y han sido víctimas de desplazamiento forzado por efectos del conflicto armado (Posada y Wainryb, 2008). Los resultados indican que el razonamiento moral de estos niños sobre bienestar y justicia es universal, lo cual sugiere que el contexto violento y revictimizante en el que se desenvuelven no impide que puedan desarrollar juicios morales desmarcados de las condiciones de su ambiente inmediato. En otras palabras, no hay indicios de una inclinación a la venganza o a la reproducción de la violencia de la cual han sido víctimas. Por el contrario, estos niños y adolescentes rechazan categóricamente la guerra

y a los actores violentos que han participado y propiciado el desplazamiento armado (Posada y Wainryb, 2008).

No obstante, la exposición previa a la violencia está relacionada con el razonamiento moral en contextos de venganza. Así lo muestra un estudio en el que se exploran las relaciones entre la exposición a la violencia y el razonamiento moral en un grupo de 96 menores entre seis y dieciséis años de edad, quienes evaluaron la aceptabilidad de robar y causar daño físico en una situación de venganza (Posada, 2012). Haber sido testigos de violencia, especialmente contra miembros de su familia, lleva a los niños a evaluar el hecho de causar daño físico de una manera positiva y justificar actos de retaliación más frecuentemente que aquellos que no lo han sido. Adicionalmente, los resultados de este estudio señalan que ser testigo de eventos particulares de violencia está correlacionado positivamente con justificaciones de juicios que abarcan razones de retaliación. Estos resultados sugieren que “(...) los participantes piensan sobre la venganza como una forma de restaurar justicia (un asunto moral) a través de sanciones expiatorias” (Posada, 2012, p. 197). Si bien los niños y adolescentes expuestos a la violencia desaprueban robar y lastimar a otros, tanto en abstracto como en situación de necesidad económica, al razonar acerca del mundo en el que viven no se guían por estos principios para actuar (Posada y Parales, 2011).

Desde la perspectiva que adoptan estos estudios sobre el razonamiento moral (Posada y Wainryb, 2008; Posada y Parales, 2011; Posada, 2012) se abren nuevas posibilidades para comprender y abordar el trauma en las víctimas del conflicto armado al entender que buena parte del malestar psicológico tiene un origen social y en esa medida se requiere pensar en dirección a la atención psicosocial para favorecer el bienestar de individuos, grupos, y comunidades.

Desde otra línea de investigación sobre desarrollo moral no directamente relacionada con la violencia, se estudia el razonamiento sociomoral en niños y adolescentes entre cinco y diecisiete años (Yáñez, Billmann, Mojica y Perdomo, 2013; Yáñez, Billmann, Perdomo y Mojica, 2017). Los resultados indican que el desarrollo moral es un movimiento hacia lo concreto, lo que implica la incorporación progresiva de significados y valores de una tradición dada, a diferencia de lo planteado por muchos piagetianos y por Kohlberg, quienes postulaban el desarrollo moral como un movimiento hacia lo universal, objetivo e imparcial.

Psicología cultural del desarrollo

La psicología cultural es un área amplia de la psicología. Bajo esta denominación es posible encontrar diversas propuestas conceptuales, cada una de las cuales pone el énfasis en aspectos particulares relacionados con el papel de las prácticas culturales en la construcción de trayectorias de vida de los individuos (Roncancio, Bermúdez y Branco, 2019).

La psicología cultural concibe la cultura como un aspecto esencial de la acción humana y de esta manera la ubica en el centro de los procesos de desarrollo humano y no solamente como parte del contexto (Larreamendy y Packer, 2011). De allí que su aporte haya sido fundamental para reconceptualizar ámbitos como el desarrollo y el aprendizaje. No obstante, abordar el estudio del desarrollo desde una aproximación que propone una relación estrecha entre mente y cultura es un campo relativamente nuevo en la psicología del desarrollo en Colombia.

En la perspectiva de la llamada psicología cultural del desarrollo son más bien escasos los trabajos empíricos publicados que abordan el desarrollo de niños en población colombiana (Rengifo, 2014; Roncancio y Aristizábal, 2019) y más pocos aún los que se inclinan a estudiar la infancia en poblaciones indígenas (Sánchez, 2017). Uno de ellos es el trabajo de investigación alrededor del desarrollo de una tesis doctoral en el que se estudia la cultura indígena wounaan-nonam como escenario para el desarrollo de niños pequeños de esta cultura (ribera del río San Juan en el Pacífico colombiano). Se ilustran estas prácticas que vehiculan mitos de su cultura que buscan preservarla y favorecer la construcción de identidad, así como las capacidades inferenciales de los niños (Sánchez, 2017; Simão, y Sánchez, 2016; Simão, y Sánchez, 2017). Estos procesos de significación se exploran en la relación yo-otro-mundo, a partir de las narrativas de niños indígenas entre cuatro y seis años, cuando sostienen diálogos con madres comunitarias sobre el mito de la Madre Ñame, el cual da origen a la cultura Wounaan-nonam (Sánchez, 2017).

Dos trabajos más recientes se inscriben también en la subcategoría de psicología cultural del desarrollo. Uno dirige su atención al estudio del desarrollo del sí mismo (*self*) en niños entre cinco y ocho años, a partir de las interacciones y las narraciones de los mismos niños y sus otros significativos (padres, maestras y pares) (Roncancio, Bermúdez y Branco, 2019). El otro estudio se centra en identificar la emergencia de valores sociales en niños entre diez y once años, durante un proceso de interacción entre pares a partir de una situación estructurada que implica la construcción de un objeto (Roncancio y Aristizábal, 2019).

En estos trabajos de investigación interesan los procesos de significación que se dan en el marco de las interacciones que el niño establece con los otros, de allí que la exploración o acercamiento a estos procesos se hace a través de herramientas cualitativas que recuperan la mirada y la voz del niño como sujeto activo en la construcción de su desarrollo (Roncancio, Bermúdez y Branco, 2019).

Entre esos estudios del desarrollo en culturas diversas, dos sobre las famosas mochilas arhuacas llaman la atención. Se trata del objeto propio de una cultura que se ha exportado y extendido en las formas de vestir de cualquier colombiana (Rodríguez-Burgos, Díaz, Rodríguez, Izquierdo, y Nassar, 2014; Rodríguez-Burgos et al., 2016). El estudio aborda el origen y significado de la práctica de tejer mo-

chilas en mujeres adolescentes jóvenes y en mujeres de más edad entre la cultura arhuaca. A partir de relatos de estas mujeres responsables de esta práctica del tejido en la comunidad, se hace un análisis de tarea del hacer de las mochilas. En esos estudios, la metodología cualitativa, observacional, de corte ideográfico, con análisis microgenético de las interacciones y de las narrativas que los niños y los otros producen en contextos de significación, tienen el mérito de poner en el centro de la discusión tanto los contextos de desarrollo del niño como sus relaciones con los otros y aportan elementos que reafirman una visión del niño como agente activo en la construcción de su trayectoria de vida.

Desarrollo cognitivo básico

Esta sección sobre el estudio del desarrollo cognitivo, puede empezar con el libro *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo* (Larreamedy, Puche-Navarro y Restrepo, 2008). Tiene la virtud de ser “hecho en Colombia” como uno de los resultados de la Red de Investigadores en Psicología y del Nodo de Desarrollo. Su mérito radica en ser uno de los primeros en estar pensado por un colectivo, con aproximaciones y orientaciones desde distintas áreas de la psicología del desarrollo, sin defender alguna en particular. Ciertas contribuciones se hacen desde perspectivas clásicas del desarrollo (Vasco y Henao, 2008). Parten de la noción de desarrollo y repasan los modelos mecanicista, organicista, computacional, la llamada caja negra y el paradigma contextual sociohistórico, para terminar con el contextual dialéctico. También revisa canónicamente las relaciones aprendizaje-desarrollo, para luego señalar la importancia del desarrollo. El capítulo de Puche Navarro (2008) *Erase una vez el desarrollo* (2008), parte asimismo de la definición de desarrollo, pero con el fin de advertir acerca de los peligros de considerar el desarrollo solamente como progreso, analiza los avances en investigación del desarrollo de las últimas décadas, como las precocidades, las discontinuidades y la variabilidad, para colegir que la psicología del desarrollo pensada como ciencia del desarrollo, conduce a un horizonte más prometedor. Larreamedy (2008) por su parte, se pregunta desde la perspectiva biológica cuestiones fundacionales para pensar en un cambio en psicología. Analiza aspectos centrales en este sentido, como la amplitud y la estructuralidad, así como el cambio a partir de la tensión entre lo que permanece y lo que varía. Termina con la nunca resuelta cuestión de lo endógeno y lo exógeno en el cambio. Carrillo (2008) trabaja las relaciones socioefectivas⁴² y Villegas de Posada (2008) plantea que el desarrollo moral no se puede separar de la acción moral. En esa idea, dedica buena parte a exponer estudios sobre el paradigma de situaciones morales bajo la forma de dilemas, en los cuales se cruzan las relaciones costo-beneficio inherentes a la toma de

42. Sobre este texto se hace una reseña en el apartado de relaciones vinculares.

decisiones. Los resultados muestran que, en general, ese tipo de paradigma experimental resulta un excelente predictor de la conducta real. Respecto al capítulo de Amar, Hoyos, Llanos y Abello (2008), sobre la manera como se comprende el mundo social, corresponde a un estudio empírico sobre la manera como los niños construyen el mundo social. En este mismo libro, en lo tocante a la caracterización del desarrollo en contextos se encuentra con mayor amplitud reseñado este trabajo.

Para los historiadores del futuro y los amantes de los estudios metaanalíticos, el texto puede considerarse una manera de concebir la psicología del desarrollo al finalizar la primera década del siglo XXI.

Desarrollo de los funcionamientos inferenciales

Pensamiento científico y comprensión del humor

El núcleo de estudios sobre los funcionamientos inferenciales, muestra en sus 30 años de desarrollo un movimiento que comienza con una conceptualización epigenética sobre el desarrollo elaborada por Piaget (Puche Navarro, 1990). A partir de esos postulados, estas investigaciones van desplazándose hacia posiciones pospiagetianas (Puche Navarro, 1984), para, finalmente, ubicarse dentro de los postulados que tratan los sistemas dinámicos no lineales (Puche Navarro, 2009a, 2017).

La recolección de los datos comienza con estudios de percepción intermodal en bebés (Puche Navarro, 1990), cubre luego estudios de tipo longitudinal sobre la ontogénesis de la bimanualidad (1996), y desemboca en el descubrimiento de las capacidades gravitacionales que se dan entre los seis y los ocho meses (Puche Navarro, 2001).

A partir de este punto, los estudios se concentraron en el razonamiento científico en niños desde los dos a los cinco años y la vía escogida para hacerlo fue identificar herramientas cognitivas como la inferencia, la clasificación, la experimentación, la elaboración de hipótesis y la planificación, operaciones indispensables para el razonamiento en niños de esas edades (Puche Navarro, 2000). Se idearon situaciones experimentales que tradujeron esas herramientas cognitivas utilizadas en juegos en los cuales los infantes debían construir catapultas, poleas y engranajes y descubrir sus mecanismos, pero también se hicieron indagaciones basadas en tableros y adivinanzas. Con esas vías para indagar la mente se estableció una especie de mapa mental en el que esas operaciones funcionaban (Puche-Navarro, 2000; Puche Navarro, Colinvaux, y Dibar, 2001; Puche-Navarro y Ordóñez, 2003).

La sensibilidad metodológica marcó los trabajos de los funcionamientos cognitivos en general en varios niveles. Una de las expresiones de esa sensibilidad

fue su capacidad de idear una diversidad de situaciones experimentales para “hacer hablar la mente del niño”, como expuso uno de los investigadores (Ossa, 2009). Esta vocación de crear situaciones provenía de la tradición ginebrina y avanzó recreando versiones propias del método microgenético (Puche Navarro y Ossa, 2006). La recreación de las situaciones también condujo al rediseño de sistemas de análisis con matrices y tablas de puntuación de las conductas, las cuales alcanzaron hasta doce gradaciones. Todo ello significó un estudio particularmente molecular de la actividad mental del sujeto (Puche Navarro, 2004, 2009b).

El conjunto de estudios sobre los funcionamientos inferenciales muestra una multiplicidad de tipos de inferencias y establece que algunos de ellos son los mismos que permiten entender el humor visual. Uno de los primeros datos relevantes encontrados apunta a que la comprensión del objeto visual humorístico (el chiste) requiere hacer inferencias complejas, pues se trata de un conjunto de operaciones analíticas alimentadas con información no presente en la imagen. Por el contrario, las tiras cómicas corresponden a un humor visual secuencial con indicios muy empíricos constatables, pero esta circunstancia no hace que surja más temprano en el desarrollo (Lozano, Puche Navarro, 1998; 2004). Otro de los resultados de este conjunto de estudios, fue descubrir que el humor era “(...) una temprana puerta de entrada a la teoría de la mente” (Puche Navarro, 2002). El humor visual de tipo mentalista hace que funcionamientos inferenciales emerjan más tempranamente que frente a las situaciones típicas producto de la falsa creencia de la teoría de la mente (Puche Navarro; 2009a; 2009b; 2012). Otra emergencia temprana descubierta a partir del humor fue la conducta de tomar el pelo (Benavides, 2013) que la bibliografía daba como posterior al primer año. Ricos resultan igualmente los datos sobre la comprensión de la metáfora visual (de la Rosa, 2010). Sin embargo, cabe mencionar que el humor resulta igualmente una entrada a la cultura, a la mirada de otros momentos históricos y a convergencias imprevistas. “Un objeto visual constituye un segmento del tiempo entendido culturalmente, y un espacio donde convergen miradas y épocas diferentes” (Puche Navarro y Ossa, 2018, p. 241). Es lo que sucede cuando un niño ríe o se extraña ante una pintura de Hieronymus Bosch, lo que no deja de ser extraordinario tanto en relación con las capacidades de ese niño como con las propias del pintor.

El trajinar con el método microgenético pone al descubierto la variabilidad en las trayectorias fluctuantes y los itinerarios, desiguales en todas las áreas del desarrollo (humor y distintas áreas del razonamiento científico) (Puche Navarro, 2004; 2012). En ese momento aparecen los sistemas dinámicos no lineales (SDNL) como una vía plausible metodológica y conceptualmente, para dar cuenta de dicha variabilidad. Los SDNL se convierten en el espacio desde el cual se puede evidenciar con más claridad la actividad cognitiva (Puche Navarro,

2009a, 2015), con una conceptualización de mayor alcance y con conceptos más poderosos (Puche Navarro 2009a, 2012, 2017a, 2020b). Se aplican modelos propios de los sistemas dinámicos a estudios de inferencia (Rodríguez, 2009) y también a la clasificación (Ossa, 2011a), así como a la experimentación (Montes, 2012) y a la emergencia de la capacidad de resolver problemas en niños pequeños entre quince y veintiséis meses (Cerchiaro, 2014).

Los últimos años (o los más recientes) se dedican al microdesarrollo y al cambio cognitivo a partir de los conceptos inherentes a los SDNL, como la emergencia, la autoorganización, la autorregulación y la no linealidad (Puche Navarro, 2017b, 2020a, 2020b; Puche Navarro, Cerchiaro y Ossa, 2017; Puche Navarro, Cerchiaro y Ossa 2020). Se propone aquí una lectura que muestra las diferencias que se dan entre las diversas maneras de pensar el desarrollo. Partir de esos conceptos permite responder críticamente a la concepción tradicional de desarrollo como un crecimiento lineal de tipo acumulativo basado en continuidades escalonadas y no por reorganizaciones. Ello se ilustra con casos concretos.

Una de las apuestas metodológicas más exigentes fue traducir las situaciones experimentales a una forma dinámica que se transformara a medida que el niño interactuaba con ella. El resultado fue el sugerente juego denominado *Las caritas*, que estudiaba la emergencia en el niño de la capacidad de clasificar, al manejar cinco variables y resolver las paradojas del extraño juego de pérdidas y ganancias (o lo que es lo mismo, cómo menos información permite más resultados) (Ossa, 2011b; Ossa y Puche Navarro, 2010).

Finalmente, estos estudios emprenden un esfuerzo conceptual en trazar, con todas sus implicaciones, el paso de una concepción del desarrollo desde una ciencia del desarrollo, hasta una ciencia de sistemas de desarrollo (Puche-Navarro, 2020b).

Un estudio relativamente aislado que a pesar de no pertenecer estrictamente al núcleo de los funcionamientos inferenciales, por su importancia vale la pena mencionarlo. Se trata del estudio de Moreno y Guidetti (2018) sobre el desarrollo de la planificación, en el que se valen de una situación ampliamente utilizada en el estudio del desarrollo en niños y adolescentes como es la de la Torre de Hanoi. Se compararon los desempeños en tres grupos diferenciados: 1. niños de ocho a doce años; 2. Niños de doce a catorce años, y 3. adultos de dieciocho a diecinueve años. En cada grupo había 48 sujetos: 24 hombres y 24 mujeres (Moreno y Guidetti, 2018). La complejidad de la tarea se basó en las discordancias entre gestos y palabras en las explicaciones que los participantes daban anticipadamente a la ejecución de la tarea, asunto objeto de discusiones que hoy en día se siguen ventilando e involucran la relación entre pensamiento y lenguaje y la más reciente discusión sobre la comunicación y el pensamiento multimodal. Los resultados sugieren efectos por la complejidad de la tarea,

pero no debidos a la edad. Los gestos desempeñan un papel muy activo antes y durante la planificación y no son solo un apoyo a las explicaciones posteriores. De manera que el papel y la función de los gestos son un buen indicio sobre el comportamiento comunicativo. En síntesis, el estudio confirmaría el poder del gesto como indicador del desarrollo para explicar tareas cognitivas complejas.

Estudios sobre teoría de la mente

El área de teoría de la mente ha sido un asunto de primera importancia en los estudios sobre el desarrollo. Históricamente procede de la etología, campo en el que Premack y Woodruff (1978) exploraban posible evidencia sobre estados mentales en los chimpancés, tales como “querer” y “saber”. Posteriormente, Perner (1991), Bateson (1980), Astington (1993), Flavell y Miller (1998) y Leslie (1987), entre otros, establecieron una robusta plataforma sobre esa capacidad que el sujeto desarrolla de pensar sobre sus estados mentales. La situación de la falsa creencia ideada por Wimmer y Perner (1983) resultó un marcador de la edad en el desarrollo de lo metarrepresentacional y llevó a reproducir exponencialmente su utilización. No obstante, en Colombia, por alguna razón, buena parte de los estudios sobre la teoría de la mente han permanecido en revisiones bibliográficas o reflexiones, como los catalogan en las revistas nacionales (Benavides, 2018a; Benavides y Roncancio, 2009, 2011; Bermúdez Jaimes, 2009; Chávez Castaño, 2007; Flórez, Arias y Torrado, 2011; Puche-Navarro, 2002).

La relación entre lenguaje y teoría de la mente es uno de las temáticas preferidas. En uno de esos estudios se revisan las características del engaño táctico y los procesos de falsa creencia, a partir de aspectos lingüísticos tales como las reglas sintácticas y la emergencia del potencial semántico (Chávez, 2007). El engaño se toma a partir de los aspectos prosódicos y paralingüísticos de la expresión lingüística. Su simulación exige un juego mental en el que se desliteraliza la realidad para acceder a ese tipo de relaciones intersubjetivas. La revisión concluye acentuando el surgimiento temprano del mentalismo.

Otra revisión se enfoca en la relación entre la capacidad de atribución de estados mentales y las capacidades narrativas (relatar o comprender relatos) (Flórez, Arias y Torrado, 2011). Resalta lo tardía de la capacidad de los niños en comprender y producir secuencias narrativas, dado el exigente grado de conocimientos que requiere la organización del lenguaje (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005 citado por Flores *et al.*, 2011, p 251). En esa línea se identifican formatos narrativos que facilitan el acceso a la solución de tareas sobre creencias falsas o aspectos neuropsicológicos (Mar, 2004, citado por Flores *et al.*, 2011) y que arrojan evidencia sobre la activación del área frontal, el área temporal en situaciones de comprensión narrativa. Para el futuro recomiendan apostarle a la construcción de metaanálisis con todas las variantes de cara a un modelo de ecuaciones estructurales.

Otra revisión bibliográfica aborda la relación teoría de la mente y desarrollo del lenguaje (Bermúdez, 2009). Recoje las enormes discusiones arrojadas por el dispositivo de la falsa creencia, para entrar en un recorrido por algunos de los estudios empíricos en la última década del siglo XX. Concluye acerca de “una relación bidireccional entre la capacidad del idioma y la comprensión de falsa creencia” (Bermúdez, 2009 p. 83), sin descartar la capacidad del lenguaje como predictor de cambio en la falsa creencia.

En esa dirección de revisiones de los estudios de teoría de la mente, Puche Navarro (2002) introduce el humor como fuente de acceso a esta capacidad mentalista. Relaciona su emergencia con las huellas (léase nociones de intencionalidad y de representación) que deja, paradójicamente, la revolución cognitiva, que serán retomadas por la teoría de la mente. Ofrece esquemas con el itinerario cronológico de los estados mentales en el niño, ligados a las distintas posiciones teóricas (Pylyshyn, Leslie, Perner, y el humor), para concluir con un conjunto de situaciones como el humor, el juego, la comprensión de la metáfora, la ironía y otras, para enriquecer la comprensión de la mente infantil.

Dentro de este grupo de trabajos de revisión, Benavides y Roncancio (2009) efectúan una revisión bibliográfica de los estudios de teoría de la mente en las tres últimas décadas. La primera década (1980-1900) –la del gran auge–, estaría caracterizada por su metodología transversal y un concepto de desarrollo como progreso. La segunda (1990-2000) estaría marcada por diseños correlacionales y el concepto de desarrollo como un proceso lineal cuyos estudios recalcan la capacidad predictiva del lenguaje y la influencia de variables sociales en el desarrollo de la teoría de la mente. Finalmente, la tercera década (2000-2009, señalada como la de nuevas alternativas metodológicas, con la entrada de los estudios del humor y metodologías de corte naturalista, “(...) en las que el humor gráfico y la imagen que habla por sí misma, sin que sea necesaria la narración, sin que intervenga la comprensión del lenguaje, son un reto que permite develar la mente de los niños” (Benavides y Roncancio 2009, p. 304). Resaltan además los aportes del método microgenético.

Posteriormente, Benavides y Roncancio (2011) continúan con la revisión de aspectos metodológicos y conceptuales alrededor de la teoría de la mente en niños. La revisión hecha apunta a la necesidad de una postura más amplia y crítica que permita llenar los vacíos encontrados y trazar nuevas rutas en este campo de estudio. Concluyen que “(...) el futuro de la investigación en este campo depende de la renovación de metodologías para medir su comprensión” (Benavides y Roncancio, 2011, p. 116), que tenga en cuenta no solo los procesos del niño y sus intereses, sino también las situaciones cotidianas en las cuales este desarrollo es posible.

En esa misma línea de revisiones teóricas se pueden mencionar otros trabajos (Benavides, 2018a; Velásquez *et al.*, 2019), que profundizan y avanzan en el análisis de aspectos relevantes relacionados con el estudio de la teoría de la mente bien desde un recorrido por los planteamientos filosóficos y psicológicos que se encuentran en la base de las explicaciones sobre esta capacidad en los niños para comprender la mente de los otros (Benavides, 2018a), o desde un análisis crítico a las metodologías utilizadas en el estudio de la intencionalidad compartida en niños, basado en las publicaciones producidas entre 2005 y 2017, con sus alcances y limitaciones, así como las implicaciones que pueden tener tanto respecto a las posiciones teóricas como al propio abordaje del fenómeno (Velásquez *et al.*, 2019).

Evaluación del desarrollo

El área de investigación alrededor de la evaluación del desarrollo sigue dos líneas bien definidas. Una primera contiene trabajos desde una perspectiva psicométrica, interesados en el diseño, construcción y baremación de protocolos (Ortiz Pinilla, 1991; Rosselli *et al.*, 2004; Torrado, Concha, Carbonell, Marín y Rodríguez, 1995) y en la adaptación y validación de instrumentos apropiados para población colombiana (Lara, Gómez, Gálvez, Mesa, y Serrat, 2011). Estos estudios ofrecen no solo información importante sobre un perfil de desarrollo de niños en Colombia, sino también instrumentos contextualizados y confiables. La otra línea la constituyen estudios centrados en la caracterización de indicadores de desarrollo en sujetos con desarrollo atípico (Bejarano y Dos Santos, 2018; Rodríguez y Chávez, 2017).

Evaluación del desarrollo desde una perspectiva psicométrica en la infancia y la adolescencia

La necesidad de disponer en el país de instrumentos confiables y ajustados a sus variaciones lingüísticas y culturales para evaluar el desarrollo de los niños, dio lugar a un importante trabajo de construcción de escalas para la evaluación del desarrollo en la infancia. Este requerimiento surge, en principio, de la práctica individual clínica de los psicólogos y cobra fuerza ante la necesidad de implementar a partir de la política pública, programas orientados a la primera infancia (Ortiz, 1991).

En la década de 1990 se concretan dos esfuerzos en este sentido. El primero viene dado por el Ministerio de Salud con apoyo de la Unicef y se materializa en la escala abreviada del desarrollo (EAD) (Ortiz, 1991). El segundo es desarrollado por el ICBF con la implementación de la escala cualitativa del desarrollo infantil (EVCDI) (Torrado, Concha, Carbonell y Marín, 1995). Ambas escalas fueron diseñadas para valorar el estado de desarrollo de los niños menores de seis

años, con baremos contruidos sobre amplias muestras de la misma población en diversas regiones del país.

Aunque con una fundamentación teórica y características técnicas claramente distintas, son instrumentos ampliamente conocidos y utilizados, pensados para abordar en los niños aspectos de su desarrollo a partir de la interacción con sus cuidadores en entornos cotidianos y que ese conocimiento pueda ponerse al servicio de su cuidado y educación. Permiten, asimismo, hacer un seguimiento al desarrollo de los niños y detectar posibles indicadores de riesgos que puedan afectarlo. Las dos escalas han sido sometidas a sus respectivas actualizaciones (EVCDI-R, 2016, EAD-2, 2005 y EAD-3, 2016) que ofrecen mejoras en cuanto a aspectos técnicos y conceptuales. Esta escala, al ser adoptada por instituciones como el ICBF, ha sido ampliamente utilizada con las consecuencias del caso

La escala abreviada del desarrollo ha sido utilizada en sus diversas versiones en estudios para evaluar el desarrollo psicomotor en niños de sectores pobres (Amador y Montealegre, 2015), el neurodesarrollo (Vélez Van Meerbeke, Talero y González, 2007), el desarrollo de niños beneficiarios del Programa de Atención Integral a la primera Infancia en Colombia (Amar, Abello y Tirado, 2005), el desarrollo del lenguaje (Cardona *et al.*, 2013) y a niños con síndrome de Down (Rodríguez y Chávez, 2017), entre otros.

Un estudio piloto a gran escala se llevó a cabo en Colombia para valorar el desarrollo de niños de diferentes grupos poblacionales mediante la aplicación de varios instrumentos, entre ellos las escalas EAD y ECVD (Fundación Saldarriaga Concha, 2014). Este estudio no solo permitió aproximarse al desarrollo de una muestra poblacional representativa de niños menores de seis años en el país, sino que, además, brinda información sobre características sociodemográficas y estado nutricional y de salud de los niños colombianos, sus familias y sus cuidadores, algo fundamental para orientar estos procesos a nivel nacional.

Otra serie de trabajos investigativos de corte transversal y naturaleza descriptiva, proponen también un acercamiento al desarrollo en la infancia desde una perspectiva psicométrica, mediante la aplicación de escalas de desarrollo. En esta línea, se ubican varios estudios que, en general, describen indicadores del desarrollo motor, socioemocional, cognitivo y del lenguaje en niños de estratos socioeconómicos bajos y edades entre los tres y seis años, años en una ciudad del caribe colombiano, a partir del inventario del desarrollo Battelle y se determinan relaciones entre estas áreas de desarrollo (Campo, 2009, 2010a, 2010b, 2014).

Estas investigaciones muestran, en porcentajes significativos, bajos niveles de desarrollo en las áreas de lenguaje receptivo y expresivo, discriminación perceptiva, razonamiento y habilidades conceptuales, memoria y ritmo (Campo, 2009), hallazgos que se confirman en otro estudio llevado a cabo con la misma población, con el propósito de establecer una relación entre el desarrollo per-

sonal social y los procesos evolutivos en el lenguaje y la cognición de un grupo de niños de educación inicial (Campo, 2010a). Se reportan porcentajes moderadamente altos en un nivel de desarrollo inferior a lo esperado según su edad, en las áreas de lenguaje (comunicación receptiva), personal social (interacción con adultos y compañeros, expresión de sentimientos y autoconcepto) y cognitiva (discriminación perceptiva, razonamiento y memoria) y una correlación significativa de carácter proporcional entre los aspectos personal social y las capacidades de tipo conceptual, así como entre las habilidades escolares y el desarrollo conceptual (Campo, 2010a).

De igual manera, se encuentra una relación positiva entre las variables desarrollo motor, cognición y lenguaje, con un grado de significancia alta, lo cual sugiere la existencia de una relación bilateral entre estas variables (Campo, 2010b), así como una relación significativa en el área personal social, entre las interacciones con pares y adultos y el autoconcepto del niño (Campo, 2014). En general, a estos resultados se les asigna un cierto carácter predictivo en relación con las habilidades escolares requeridas para la adaptación y el aprendizaje de estos niños en la escuela, desde lo cual se insinúan intervenciones psicoeducativas para la mejora de estos procesos.

Basados en el paradigma del procesamiento de información, se encuentra un conjunto de estudios con la misma agenda, a saber: evaluar el desarrollo en una población de adolescentes (Gómez y Arias, 2007; Gómez y Areiza, 2007; Gómez y Yepes, 2007). Los cuestionarios psicométricos utilizados y evaluados, tales como el ATQ-RP de pensamientos automáticos negativos y positivos; el WBS; el cuestionario de afecto positivo y negativo (Panass), la escala alimentaria EAT-26-M y el cuestionario de Radloff, tenían en común identificar ciertos rasgos para intervenciones terapéuticas.

Esta breve revisión de estudios de evaluación de naturaleza clínica, aunque escapa a los criterios establecidos para la inclusión de los trabajos revisados, se han incluido en la medida en que arrojan información con muestras amplias sobre poblaciones adolescentes, todas localizadas en Medellín y bajo parámetros similares, lo que puede ser útil para los iniciados. Se considera que, de alguna manera, estos estudios terminan por ofrecer un perfil de esa población de adolescentes respecto de algunas características que pueden ser útiles para comprender aspectos de su desarrollo.

Ese conjunto de estudios abarca amplias poblaciones adolescentes (algunos trabajan con un poco más de mil y otros hasta con dos mil estudiantes de colegio) y controlan las variaciones según edad, sexo y estrato socioeconómico. En su conjunto y en sus aspectos abordados desde distintos tipos de cuestionarios, todos coinciden en arrojar la variable sexo como decisiva y en muchos casos también la edad y el estrato, aunque en menor grado y con algunos excepciones.

Las materias exploradas fueron preferencialmente la presencia de pensamientos automáticos positivos y negativos y la supresión de pensamientos. También se trabajaron los afectos (positivo y negativo), dificultades alimentarias y ansiedad en niños, todos ellos con una base empírica.

Para evaluar la capacidad de manejar los pensamientos automáticos negativos y positivos, se utilizó el cuestionario ATQ-RP que, además de probar su segura aplicación en adolescentes escolarizados, mostró que los adolescentes varones tienden a suprimir más esos pensamientos automáticos que las mujeres de su misma edad. Tendencia que también se presenta con algunas excepciones según estrato (en el estrato cinco). La presencia de pensamientos automáticos está en relación inversa con el estrato. Es decir, mientras más bajo sea este mayor será la presencia de aquellos (aunque cabe reconocer algunas excepciones) (Gómez y Arias, 2007).

Otro instrumento estudiado fue el cuestionario de supresión de pensamientos de *White Bear Suppression Inventory* (WBS) (Gómez y Areiza, 2007). Los resultados permiten concluir que el cuestionario es confiable y las variables sexo, edad y estrato resultan significativas. En lo que se refiere a los pensamientos automáticos negativos, las mujeres obtienen promedios más altos que los hombres, lo cual es concomitante respecto a los pensamientos automáticos positivos, en los que las mujeres obtienen promedios más bajos que los hombres.

Este dato puede explicar parcialmente alguna predisposición de las mujeres hacia estados de ánimo negativos como la depresión y la ansiedad. También arroja diferencias. Así, los adolescentes de dieciséis años tienden a suprimir pensamientos con mayor frecuencia que los adolescentes de doce años. Otro dato relevante es la diferencia significativa del estrato socioeconómico, según la cual cuanto más bajo, más alta es la puntuación de la media (Gómez y Arias, 2007).

Dentro de este grupo, otro estudio evaluó la discriminación entre afecto positivo y negativo, con la versión en español de Sandin y Chorot (1991) del cuestionario de afecto positivo y negativo de Watson, Clark y Tellegen (1988) (Gómez y Yepes, 2007). Igualmente, en este estudio el análisis de varianza muestra cómo las adolescentes puntúan más alto que los adolescentes con respecto al afecto positivo. La llamada versión Panas muestra más confiabilidad para los afectos negativos que para los positivos, pero el modelo Panas se puede generalizar a población de estudiantes (Gómez y Yepes, 2007).

En este conjunto de estudios se hizo un trabajo con el cuestionario de Radloff del centro de estudios epidemiológicos, a saber: la escala de depresión, el cual ha sido muy usado (Gómez y Gómez, 2007). Se encontraron diferencias significativas en cuanto a la sintomatología de la depresión en la variable sexo (las mujeres alcanzaban puntuaciones más altas). La edad no parece ser signifi-

ficativa, en cambio el estrato socioeconómico sí arroja diferencias (Gómez y Gómez, 2007).

Desarrollos atípicos

Son pocos los estudios en Colombia sobre el desarrollo intelectual de niños en una población atípica como es el Síndrome de Down (SD). El estudio de Rodríguez y Chávez (2017) tiene dos características que lo hacen precioso: se hace con una amplia muestra con índice de síndrome de Down (75 niñas y 81 niños, para un total de 156) y utiliza un diseño longitudinal (a lo largo de tres años), características que lo convierten en un trabajo excepcional, razón de más para incluirlo en esta categoría pues en sí mismas lo hacen una rareza. Los niños eran menores de 37 meses, de estratos 1, 2 y 3 de la ciudad de Medellín, seguidos durante 36 meses. El estudio se llevó a cabo a lo largo de nueve años, entre 2003 y 2012. Se utilizó como instrumento la escala abreviada del desarrollo (EAD-1), diseñada en Colombia, validada y debidamente estandarizada por el Ministerio de Salud. A partir de 528 evaluaciones se establecieron trayectorias y curvas diferenciales de desarrollo, con cocientes de desarrollo (CD) para diferentes momentos de los primeros años de vida, hasta obtener un patrón de variación de esos cocientes en función del tiempo. Las áreas de mayor avance fueron el área personal y el área social y las de menor avance la motora gruesa y el área del lenguaje.

Esas curvas de desarrollo permitieron identificar tres momentos. El primero (entre los primeros nueve meses) cuando el desarrollo en cuanto a características y ritmos es muy similar al de niños que no presentan esta condición genética. En el segundo momento (ubicado entre los diez y los dieciocho meses), los niños con SD mostraron un dramático descenso en el CD por debajo de los 70 puntos. El tercer momento (entre los dieciocho y los treinta y seis meses), los CD de los niños con SD desaceleran ese descenso y presentan una cierta estabilización. Aunque el estudio es lo que llamaríamos de corte básico, conocer las trayectorias de desarrollo en niños con SD lleva a pensar cuándo y cómo intervenir, al mismo tiempo que ofrece elementos para la orientación y asesoría a padres y terapeutas sobre la atención de esta población (Rodríguez y Chávez, 2017).

Un trabajo de investigación que resulta relevante dentro de este núcleo temático no solo por la población que estudia, sino también porque proporciona datos sobre el funcionamiento mental de niños con desarrollo atípico, es el de Bejarano y dos Santos (2018). A través de una aplicación móvil, presentan a los niños diferentes tareas estructuradas según niveles de complejidad, para explorar la capacidad sociocognitiva de niños autistas, en relación con el reconocimiento de emociones (básicas y complejas) y la atención conjunta y seguimiento de la mirada. Es un análisis comparativo de los desempeños de sujetos con condiciones distintas que requieren una atención educativa diferenciada. Con un diseño

transversal con grupos paralelos, se evalúan y comparan los desempeños de una muestra de niños con trastorno del espectro autista (TEA) (n=8), síndrome de Down (n=5) y desarrollo típico (n=10), en tareas de reconocimiento de emociones y atención conjunta.

Este estudio confirma lo que la bibliografía señala a propósito de las dificultades de los niños con TEA para el reconocimiento y atribución de estados emocionales, así como para la atención conjunta y seguimiento de la mirada. Muestran en los niños con TEA un rendimiento –indicado en el número de aciertos y errores– inferior al alcanzado por los niños con síndrome de Down y por debajo de los individuos con desarrollo típico.

Más allá de estos resultados, este estudio ofrece elementos para tener en cuenta el uso de las nuevas tecnologías como un medio apropiado y efectivo para lograr un acercamiento a los individuos con TEA, bien para la evaluación de procesos de desarrollo, como también para acciones de intervención psicológica y educativa.

Apuntes de este primer recorrido

Una vez releído este conjunto de trabajos son muchas las reflexiones que surgen y en diversas direcciones. El lector interesado contribuirá mucho en ello gracias a sus críticas y complementaciones. Hay que decir que son varios los estudios que faltan y por ello es bueno insistir que se requiere de otros esfuerzos que completen este panorama.

El recorrido sobre esta producción académica de la psicología del desarrollo arroja un resultado que cubre las diversas áreas, orientaciones y realidades que caracterizan esta disciplina. Sobresale el hecho de que buena parte de los estudios seleccionados sobre psicología del desarrollo en Colombia arrojan una sólida base empírica y un *corpus* robusto y consistente. Quien se interese por las poblaciones colombianas, encontrará en muchos de esos estudios un acumulado que da cuenta de la niñez de nuestro país en variados aspectos de su desarrollo. Esto significa que ofrecen información valiosa sobre poblaciones colombianas. Ese acumulado constituye en sí mismo un haber en la medida en que no son simples revisiones de la literatura sobre el desarrollo con niños de otros países, sino que igualmente hablan de los niños colombianos. Por otra parte, son estudios replicables, comparables y sobre los cuales siempre se puede volver, que, además, encierran una cierta tradición y un valor seguro. Se incluyen algunas revisiones teóricas rigurosas y exhaustivas en esa producción, pero el grueso de estudios de la psicología de desarrollo en Colombia se dedicó a interrogar la realidad en poblaciones específicas. En este sentido responden a las exigencias de una disciplina que tiene un sustento empírico y que acude a unas conceptualizaciones desde las cuales interroga esos hechos. Ese es su valor.

Ligado al aspecto anterior, los estudios aquí revisados en psicología del desarrollo en Colombia se extienden hasta por tres décadas y muchos surgen en la década del noventa. Se hacen en grupos de investigación cuya trayectoria revela una madurez que, sin duda, es el resultado de su continuidad. No se trata de propuestas improvisadas ni de estudios aislados. Tienen un sentido de largo plazo que proporciona, en su conjunto, una visión global y completa. Este aspecto es importante no solo porque en sí mismo es un índice de solidez de sus equipos de investigación, sino porque, además, muestra la consolidación de un oficio y un saber hacer que se reelabora y se transmite entre distintas promociones de investigadores desde la década de 1990. Esta característica permite resaltar el aspecto metodológico que se desprende de ese conjunto de investigaciones. La experticia metodológica permite garantizar el nivel alcanzado por la investigación en esta área en Colombia. El abanico de metodologías de trabajo es tan extenso como variado. La utilización de muchas de esas herramientas da cuenta del nivel de apropiación en el nivel metodológico y la capacidad que en Colombia se ha logrado en ese nivel.

Otro aspecto que cabe resaltar como importante en el conjunto de la bibliografía estudiada, es que son estudios que abarcan buena parte de la geografía colombiana. No se concentran únicamente en poblaciones de Bogotá como capital, pues cubren poblaciones de diversas regiones del país y ciudades como Barranquilla, Cali y Medellín, incluidas, en algunos casos, sus zonas rurales. Este punto es importante y contrasta con la hegemonía dominante de una Colombia vista desde su capital como centro. Un último rasgo de la bibliografía estudiada y que se debe resaltar, es que en un país con desigualdades sociales que lleva arrastrando por décadas los estragos dejados por el conflicto, es de observar que la mayor parte de los estudios de la psicología del desarrollo se ocupa de las problemáticas ligadas a estos fenómenos. Esto da cuenta de un cierto compromiso social en el que sobresalen (por su cantidad y calidad) los estudios que involucran intervenciones para responder a las enormes necesidades de los sectores menos favorecidos de la sociedad colombiana.

La bibliografía sobre la psicología del desarrollo aquí reseñada y clasificada –hay que volver a insistir en ello– no es todo el territorio, aunque es un buen mapa que puede servir de referencia como un momento de lo estudiado y producido en Colombia. Desde aquí se podrá completar con los aportes de tantos colegas y puede ser una buena plataforma para los estudiosos que sigan este camino. Cabe resaltar que este primer esfuerzo en sistematizar la producción académica colombiana en el área de la psicología de desarrollo es, precisamente, eso: un primer paso. En adelante, muchos estudiosos del tema podrán tener este avance para completar, avanzar, e incluso contrastar lo aquí recogido. No es otra la ambición, y treinta años de trabajo puede ser una buena fecha para hacer ese trabajo.

CAPÍTULO III

¿Navega bien la psicología del desarrollo en Colombia? Avances y retos

Rebeca Puche Navarro
Corporación Niñez y Conocimiento

*Sería insensato y contradictorio en sí mismo,
pensar que es posible hacer lo que hasta ahora nunca se ha hecho por
procedimientos que no sean totalmente nuevos.*

Novum organum, 1, 6.

El estado del bote y las preguntas

A partir de los estudios de psicología del desarrollo en Colombia aquí recogidos,⁴³ este capítulo quiere retomar los hilos que los unen y formular algunos referentes para el futuro. Posiblemente sea un avenir más rico y complejo, puesto que las nuevas generaciones pueden seguir avanzando sobre lo logrado.

El título de este capítulo tiene en mente la imagen de Parke, quien retomando a W. Kessen (1925-1999) asocia la psicología del desarrollo a “un bote que hace agua” y que S. White (1979) luego extiende para indicar que “sería un bote que sin terminarlo de construir se lo ha puesto a navegar” (citado por Parke, 2004, p.1).

Frente a esa apreciación de Kessen, el panorama que sugiere la psicología del desarrollo en Colombia contradice esa figura. Para decirlo en términos de Parke, ese bote salió del astillero y navega con buen viento y buena mar. Por supuesto que hay limitaciones, pero ellas no impiden ver todo el panorama. Es más, las críticas se pueden aprovechar como advertencias para continuar con mayores precauciones en la cimentación de este proyecto.

Para sintetizar las características de ese paisaje, hay que resaltar que este capítulo, y tal vez el libro guarda el sentido de las lecturas de Danziger (1997), White y Cahan, (1997) y Runyan (2005), entre otros, que integran un proyecto ético con las problemáticas de la psicología del desarrollo. Esa dimensión ética está entrelazada con preguntas que provienen de lo social, lo económico y lo político y de alguna manera busca hacerlas visibles en las conceptualizaciones, pero también en las intervenciones y en el trabajo con la infancia y el desarrollo. La otra dimensión presente es la metodológica en cuanto andamiaje que atraviesa la conceptualización y producción de ese conocimiento. Como se trató de

43. Se ha insistido en varios momentos de este libro, que el conjunto de estudios del desarrollo aquí recogidos no corresponde a la clase total y completa de los estudios en esa área en Colombia. Se limita a un cuerpo de estudios que cubre los criterios adoptados a saber: continuidad en el tiempo (tres décadas) y presencia por el volumen de producción como grupos (por lo menos quince productos).

ilustrar en el capítulo primero, lo metodológico resulta especialmente sensible a los procesos de transformación y de conceptualización de la disciplina. En la misma dirección, se podría enfatizar el papel de lo metodológico como espacio para visualizar la forma como opera la dimensión histórica. En esta revisión, el ejercicio se centrará en señalar algunas alternativas promisorias.

En el sentido de la reflexión histórica, vale la pena ilustrar el ejemplo de un cambio en la concepción del “experimento” en psicología del desarrollo, tal como se entendía en el intervalo comprendido entre los años veinte y la Segunda Guerra Mundial y al que alude Danziger. En ese entonces, a diferencia del significado que luego adoptaría, “experimento” era un término que se usaba para describir ciertas condiciones de observación (Danziger y Ballantyne, 1997, citado por Wagoner, 2009), muchas de las cuales derivaban del trabajo de Preyer a finales del siglo XIX, que enfatizaban, precisamente, las rigurosas condiciones de observación.

Un ejemplo ilustrativo se encuentra en la obra temprana de Piaget *El nacimiento de la inteligencia* (1936), que recoge las observaciones en el bebé recién nacido. Esos movimientos (naturales) derivados de las relaciones entre mano y visión, así como las actividades de llevarse la mano a la boca y sus actos de succión, constituyen la base del análisis que busca: comprender los procesos efectivos en los inicios del sujeto para interactuar con lo real (Piaget, 1936). El reexamen, así como la arquitectura metodológica de esas actividades espontáneas, está guiado por hipótesis provisionales que soportan implícitamente todo un plan experimental. Para Piaget, se trata de un “experimento” que permite entender esos comportamientos a cabalidad. Pero dicho esto, no es extraño que para algunos otros quede excluido del sentido que la palabra adquirirá posteriormente. Piaget jamás hablará de variable independiente interviniente y la manipulación es, en cierta manera, *ex post facto*, si ese vocablo pudiera servir para dar cuenta del diseño que se atribuye posteriormente a eventos naturales. Sin todo el cuerpo teórico en la cabeza del observador, esas conductas no serían significativas. Es, pues, un trabajo que revela un juego con varias hipótesis que permiten visualizar, según el diseño de su arquitectura, una secuencia de acciones que dan cuenta de lo que subyace, cognitivamente hablando. Pero dista del concepto de “experimento” como hoy se aplica.

La riqueza de las conductas descritas no es, exclusivamente, el resultado de una sensibilidad metodológica extraordinaria que permite a su autor captar y registrar un conjunto de acciones que habían pasado desapercibidas a tantos psicólogos hasta entonces. Es el resultado de la fecundidad de las ideas teóricas que subyacen y alimentan esa práctica investigativa. Ese conjunto de observaciones era inconcebible sin unas hipótesis previas sostenidas sobre un cuerpo conceptual. Piaget identifica conductas simples de succión y movimientos de

la mano del bebé como conductas indicadoras del proceso de construcción y nacimiento de la capacidad intelectual, representado en los potentes conceptos de asimilación, acomodación y esquemas. Esa finura de la observación y la riqueza de la hipótesis, constituyen un argumento respecto de la primacía que tiene la acción en el desarrollo del niño, para rebatir la idea de la “asociación” como determinante de la organización de los comportamientos. Ese proceso de transformación y de rehistoricidad que se cumple al examinar a cada sujeto, es el resultado de rediseños metodológicos que se introducen en la realidad a los que Valsiner acude, como se verá, para señalar cómo el investigador los utiliza para analizar la realidad con base en una teoría.

A ese propósito, se reivindica el enorme ingenio en la reinención de las observaciones de los pioneros de la psicología del desarrollo. Una observación ligada a un plan experimental que se articulaba enteramente con el sentido de lo idiográfico. Así lo plantea Valsiner (1998 citado por Wagoneer, 2009):

La palabra “experimento” se usó ampliamente, en este momento, para describir, por ejemplo, la investigación tanto cualitativa como idiográfica, como lo ilustra el trabajo de Bartlett, Luria, Piaget, Vygotsky y Werner, por nombrar solo algunos psicólogos eminentes. Estos pioneros inventaron sus propios métodos de experimentación para explorar mejor sus intereses particulares de investigación, y lo hicieron de manera sistemática, transparente y con rigor analítico. Aquí se adoptó el significado más antiguo e inclusivo del término “experimento”, utilizado por estos metodólogos como una distorsión intencional de la realidad ordinaria hecha para provocar, acceder y analizar sistemáticamente algunos aspectos genéricos de la realidad. p. 317).

Para algunos, el primer paso en la investigación es esa observación neutra y paciente en la medida en que proporciona hechos: la base de la ciencia (Gillieron, 1990). Catalogar esos hechos puede ser la primera tarea del científico ante el acertijo que hay que descifrar. Posteriormente, tanto la observación como el experimento se han ido transformando.

En ese intrincado itinerario de la historia de la psicología del desarrollo, el fundamento que traía esa mirada metodológica empezó a perderse. Según Danziger (1995): “Baldwin había criticado el estilo wundtiano de experimentación psicológica por tratar las diferencias individuales como una molestia, en lugar de convertirse en su objeto de estudio” (p.22). Mucho se explica por la presión de una cierta tendencia a apuntalar la cientificidad de la psicología. En ese escenario, el cambio en la ecuación era comparar al individuo respecto al conjunto, en lugar de profundizar en los comportamientos del sujeto respecto de sí mismo en su propia naturaleza individual. Este cambio implica que se empieza a dejar atrás aquello de que *individuum est ineffabile* (Ginzburg, 1989), que resume el sentido de una psicología idiográfica; esa psicología del desarrollo inicialmente cualitativa, en la que mucho de su saber pasa por recuperar lo individualizante,

tomándolo en el sentido que Ginzburg propone. Un poco más tarde, con el método microgenético, se continuará por esa ruta.

Ello no impidió la migración de metodologías basadas en historias de vida dentro de una narrativa adherida a la observación naturalista, hacia metodologías de corte más experimental con datos repetibles y medibles. Allí juega un papel la introducción de la estadística.

A fines de la década de 1930, ciertas prácticas con respecto al uso de estadísticas en psicología se habían establecido bien. La significación estadística se había convertido en una muestra ampliamente aceptada de estatus fáctico para los productos de la investigación psicológica (Danziger, 1990, p. 151). Sus palabras dibujan muy adecuadamente ese giro que daba la psicología. Según él:

Al agrupar los datos de muchos individuos, podían encontrarse ciertas regularidades estadísticas. Estas regularidades debían formar la base de las generalizaciones psicológicas, aunque el patrón promedio podría no corresponder al comportamiento real de un solo miembro individual del grupo estadístico (Danziger, 1990, p. 53).

En otras palabras, la necesidad de alcanzar científicidad y ganar un lugar en ese mundo, obligó a replantear el horizonte de la disciplina hasta ese momento y movilizó las fuerzas que tendían hacia ese lugar. Muchos de los criterios de medición para los experimentos, simplemente ignoraban la naturaleza no ergódica de la psicología. Esos criterios contribuyeron a cambiarle el rumbo al sentido que animaba una psicología del desarrollo en una dirección en la que perdía la individualidad. Ese puede ser uno de los elementos, aunque claramente no el único, que enrumbo la psicología del desarrollo por vías que la alejaron cada vez más de los postulados iniciales en los que se inspiró. Esta sería, cuando menos, una hipótesis plausible.

Todo ello lleva a pensar que la importancia del interés de las condiciones metodológicas que tanto enfatiza Preyer, pero luego también Piaget, Werner y esa pléyade. Para ellos, las maneras de estudiar ese niño objeto de observación, encarnaban el reconocimiento de la individuación, con metodologías acordes, que permitirán (posteriormente) estudiar al niño a lo largo del desarrollo para entender sus relaciones sociales, sus desarrollos afectivos, sus actividades intelectuales y sus relaciones con el mundo.

En ese trasegar –hay que decirlo– siempre hubo voces aisladas que recordaban y enfatizaban el sentido de lo ideográfico. Algunas de ellas, incluso, no provenían ni siquiera de la propia psicología del desarrollo, como tampoco de una mirada metodológica, como es el caso de Gordon Allport (1897-1967), que aboga y resalta la importancia del caso único (Allport, 1967, citado por Valsiner, 2009).

Ese rápido recuento lleva implícito la misma pregunta que sigue sobre el tapete: ¿qué se ganó y se perdió en ese giro? Se puede plantear que muchos de los avances que provienen de tecnologías digitales fortalecen el sentido de la individualidad (por individuo se entiende aquí el sujeto en su entorno, en sus relaciones en el UMWELT, propio y natural en el ser humano). Tecnologías que van desde el video, técnicas de registro del seguimiento ocular, de seguimiento del movimiento motor, programas que logran traducir esas imágenes en categorías, hasta técnicas que pueden hacer registros en la interacción madre-bebé desde el state space –por ejemplo– y tecnologías computacionales capaces de detectar algoritmos dentro de un conjunto de registros de observación. La sofisticación de algunas técnicas de observación y registro del comportamiento supone avances vertiginosos, sobre todo en las últimas décadas, lo que facilita las condiciones para generar a su vez avances conceptuales.

Tal vez, puesto que se trata de enriquecer esa fértil relación entre lo metodológico y lo conceptual, hay que anotar el papel excepcional de las nuevas metodologías en el impulso para repensar el desarrollo. Algunos momentos en la historia reciente de la psicología del desarrollo lo ilustran de manera ejemplar. Ese fue el caso cuando las capacidades de los bebés se trajeron en la década del setenta (Karmiloff-Smith, 1994; Mehler y Dupoux, 1990; Puche Navarro, 1984, 1990; Vedeler y Garvey, 2009). Entre varios historiadores, Ross Parke (2004) reconoce ese hallazgo como un hito en los avances modernos de la disciplina. La revelación de las capacidades insospechadas de los bebés fue ejemplar, pues combinó dos fenómenos. Por una parte, esos nuevos datos fueron el resultado de los cambios metodológicos en los modos de registro y análisis, que desde los sesenta y setenta empezaron a hacerse en video, ligado a registros computacionales. Un cambio a partir de tecnologías más sofisticadas no hacía perder el objetivo original de recuperar de la mejor manera al sujeto. El otro cambio lo marca la dirección que va desde los hechos (que se pueden llamar datos) a la teoría. Esas capacidades insospechadas del recién nacido (nuevos datos) revolucionarías las teorías del desarrollo y proponen nuevas conceptualizaciones. Es un caso en el que los cambios metodológicos operan como factores subyacentes de transformación en esa reorganización conceptual.

En esa misma dirección, el método microgenético,⁴⁴ que forma parte de las herramientas de mediciones de series temporales⁴⁵, abrió la puerta a fenómenos como el de la variabilidad de desempeños en psicología (Fischer y Dawson, 2002; Miller y Coyle, 1999; Puche- Navarro y Ossa, 2006; Yan y Fischer, 2002). El

44. Cronológicamente, y en lo que concierne al método microgenético, apenas aparecen unas décadas después, según la fuente de donde deriven.

45. Otra de las técnicas de mediciones sucesivas es la del MIN y MAX (van Dijk y van Geert, 2007).

abordaje microgenético de mediciones sucesivas se caracteriza por abrir ventanas de observación. Se inició abriendo esas ventanas en una única sesión,⁴⁶ luego se replicó en varias sesiones (cada una con sus respectivas ventanas de tiempo), en intervalos determinados. El resultado fue la captura ya no solamente de las trayectorias en cada sesión, sino de trayectorias en los tiempos estudiados. Optar por varias ventanas de observación y no por una única (lo que los psicólogos hacen siempre) conlleva que se obtengan trayectorias (películas) y no momentos (fotografías). Son trayectorias que, además, permiten comparar los desempeños del sujeto respecto de sí mismo (versus compararlo en relación a otros sujetos). Cada una de esas sesiones arroja las secuencias de conductas en las que la niña resuelve un problema, y por esa vía facilita inferir los procesos que subyacen al acceso a la solución y a la comprensión del problema propuesto. El resultado es un panorama con una variedad de desempeños, que no es otro que el fenómeno de la variabilidad. Es decir, cada una de esas conductas es diferente a las otras y dibujan un paisaje de desempeños irregulares. Unas veces una ventana muestra un desempeño que indica comprensión, pero enseguida (incluso en la misma sesión) otro desempeño revela no comprensión. Sin las herramientas de medidas repetidas, como el método microgenético, no hubiera sido posible determinar esa irregularidad en los desempeños que se demuestra y que es la regla.

Estos casos ilustrativos sobre la manera como los métodos proponen nuevos entornos para las conceptualizaciones, nos enfrentan a varias dimensiones igualmente interesantes. En primer lugar, los nuevos datos producidos a partir de metodologías específicas llevarán a conceptualizaciones no previstas (un raro caso de serendipia académica). En los casos descritos, no son las conceptualizaciones las que llevan a examinar la realidad y abrir nuevos rumbos al confirmar o refutar hipótesis. Son los hechos los que sorprenden al investigador. Cambia la dirección, pues ellos son impulsados de abajo hacia arriba. La otra dimensión, no desdeñable en estas conclusiones, es que ambas metodologías se caracterizan por su naturaleza ideográfica y procesual. Proviene y privilegia el estudio de sujetos individuales, fortaleciendo así la tendencia de una psicología del desarrollo apoyada en sus propias bases metodológicas.

Va quedando más claro, entonces, en ese itinerario de la psicología del desarrollo, que el interrogante que daba el título a este libro, aunque permanece incitante, es cada vez menos nostálgico: ¿hubo futuro en el pasado? Estas páginas deben completar la respuesta y rastrear en qué medida la psicología del desarrollo en Colombia da cuenta de la construcción social de sus objetos, con el trasfondo histórico que se impone. Se puede considerar que esos estudios ilustran las dimensiones de lo idiográfico y no ergódico que la identifican. En esa medida,

46. También se pueden repetir varias sesiones en el tiempo y en cada una de esas sesiones abrir ventanas de observación y solicitar varios intentos.

responden a un objeto de trabajo entendido como procesos dinámicos y sus hallazgos se pueden identificar enmarcados en sus metodologías, construyendo así un proyecto que resulte plausible y real en la disciplina.

Este largo preámbulo es el espacio para contextualizar la gran pregunta de saber si los estudios que caracterizan la psicología del desarrollo en Colombia, responden a ese interrogante y mostrar en qué medida cuentan con la capacidad de “restaurar el foco de la psicología del desarrollo hacia el aspecto dinámico social de los procesos psicológicos” (Valsiner, Molenaar, Lyra y Chaudhary, 2009, p. 5).

Lo ideográfico recuperado en las relaciones vinculares

La recuperación de un conjunto de relaciones entrañables e íntimas, como las relaciones más significativamente humanas que entrañan la construcción del sentido que tenemos como personas, definen la naturaleza de lo ideográfico de este núcleo de estudios. Los trabajos de Carbonell en la psicología del desarrollo en Colombia, identifican esta tendencia (Carbonell 2003; Carbonell, 2013; Posada *et al.*, 2004). Un bello ejemplo es aquel estudio sobre la capacidad de transformar las experiencias traumáticas en factores protectores gracias a procesos reflexivos Carbonell *et al.*, 2015). La propuesta de dinamizar las relaciones de confianza para proveer ambientes de seguridad para el niño afectado y vulnerable, solo es posible entendiendo la naturaleza individual, casi íntima y constitutiva del sujeto.

La vivencia de una base segura es una condición inmejorable en el camino para que el niño organice su comportamiento y explorar sus intercambios con el ambiente físico y social (Carbonell, *et al.*, 2006; Carbonell y Plata, 2011; Carbonell, 2013). Algo similar se puede concluir de los estudios sobre las estrategias de regulación emocional, como en el caso del efecto del canto y su función de organizar y regular las fuerzas de los estados fisiológicos y emocionales (Carbonell *et al.*, 2019). El canto, recordémoslo, recoge ese ambiente específico que arropa al niño de manera inefable.

Este conjunto de estudios responde al llamado de una psicología que reivindica esa mirada sobre lo relacional. Se recuperan fenómenos que requieren metodologías como la observación naturalista, los seguimientos a los sujetos en el tiempo, descripciones y cuestionarios que van acopiando información que vienen de esos planos observacionales (que fueron los experimentos). Con el tiempo, poco a poco, algunas metodologías se alejan de ese foco, pero las revisadas sobre las relaciones vinculares en Colombia, adoptan y amplían aquellas que encauzan y se cualifican para medir de manera más exacta los comportamientos de los niños y hacer repetibles los datos. Estas metodologías honran el pasado que se consolida con Preyer, Vygostkii, Baldwin y Werner, entre otros

grandes mencionados al comienzo de este libro y se asientan definitivamente en las ciencias de comienzos del siglo XX, aunque luego se hayan desdibujado. La psicología del desarrollo en Colombia utiliza y va más allá de esas metodologías al situar el campo de las relaciones vinculares en el concierto de la comunidad internacional.

En lo conceptual y en lo teórico, uno de los grandes cambios que se observa en este conjunto de estudios sobre las relaciones vinculares es el paso de una concepción basada en lo comportamental hacia una concepción de tipo representacional. “Los sistemas abiertos implican que el desarrollo depende del contexto y es emergente. Los sistemas abiertos permiten las relaciones de intercambio con su entorno, y se fortalecen en esas relaciones” (citado por Vedeler, y Garvey, 2009, p. 432).

En la historia de la psicología del desarrollo, las relaciones de apego han significado un conjunto de hallazgos que la han hecho avanzar como disciplina (Parke, 2004). La inscripción de estos trabajos en una de las tendencias más ampliamente comprensivas de la investigación actual, resulta una buena señal para el estado de la disciplina en Colombia.

La dimensión histórica desde el trabajo en poblaciones vulnerables

La psicología del desarrollo –se ha insistido en ello– como cualquier disciplina, no está exenta del impacto de los procesos e interacciones sociales en diferentes niveles y en el caso de esa disciplina en Colombia este entrelazamiento está presente a lo largo de su historia. Uno de los núcleos más destacados de los estudios del desarrollo en Colombia que mejor ilustra lo anterior es el que caracteriza la infancia y el desarrollo con poblaciones en contextos de pobreza (Amar, 1998; Amar *et al.*, 2001) para intervenir transformando algunas de esas condiciones (Amar *et al.*, 2008; Holgado *et al.*, 2012). Entre estos programas se destacan especialmente aquellos que debían hacer frente a problemáticas muy reales, y a otras muy arraigadas, casi endémicas. El compromiso de ese grupo de investigadores era enfrentar aspectos que iban desde lo nutricional, la salud y la higiene, pasando por campañas para la prevención del castigo físico y el maltrato, el uso de alcohol, el embarazo adolescente, hasta introducir prácticas más elaboradas de atención hacia aspectos intelectuales y del desarrollo cognitivo del niño (Amar *et al.*, 2001; Amar *et al.*, 2016; Amar *et al.*, 2019).

Estos estudios, como muchos otros, enfrentan el dilema entre las técnicas estadísticas que requieren amplias poblaciones (Amar *et al.*, 2013) y una mirada más cualitativa. Al optar por el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, los estudios de Amar son consistentes en su énfasis de recuperar el contexto de las poblaciones donde se hacen los estudios (Amar *et al.*, 2013; Amar *et al.*, 2014).

La gama metodológica de esas opciones abarcó desde los grupos focales, la observación directa, los registros etnográficos, las visitas domiciliarias, entre otras técnicas de recolección de información. El objetivo era recuperar la infancia en sus propios contextos.

El conocimiento de la propia historia de la psicología puede aportar algunas luces, como propone Danziger (1990):

Típicamente, cuando los psicólogos centraron su atención en los problemas prácticos de la vida real durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, desarrollaron métodos de investigación y modos de conceptualización que se desarrollaron *sui generis* y que divergieron bruscamente de la práctica de laboratorio experimental existente en ese momento. Esto no fue más evidente en ninguna parte como en el campo de las pruebas mentales, en el que se hicieron intentos genuinos para aplicar algunos de los métodos y conceptos de la psicología de laboratorio a problemas prácticos, a menudo con gran desilusión. A veces, esta desilusión se produjo muy pronto, como en el campo de la psicopatología experimental (p. 4).

Se dice (y se acepta, por lo menos retóricamente) que la historia no es lineal y la historia de la psicología, por supuesto, no es una excepción. Esteban y Ratner (2010) lo confirman en un pie de página en el que aluden a Bronferbrenner al describir que “(...) el 76 % de los estudios sobre el desarrollo infantil (de un total de 902), que se publicaron entre 1972 y 1974 en tres importantes revistas (*Child Development*, *Developmental Psychology*, *Journal of Genetic Psychology*), fueron llevados a cabo mediante el paradigma experimental del laboratorio” (Bronferbrenner, 1987, p. 38, citado por Esteban y Ratner, 2010, p. 124). Hay que anotar que los *journals* citados, como tantos otros, suponen un severo y fuerte filtro pues su aceptación depende del tipo de estudio y de su metodología, privilegiando así una metodología experimental y específicos tratamientos estadísticos para los artículos por publicar, que no siempre son los más indicados, como lo señalan Molenaar, Lerner y Newell (2014).

En esa historia que se ha recordado en el inicio del capítulo desde la década de los años treinta, lo experimental ha variado mucho. Es así como la expresión de “paradigma experimental del laboratorio”, utilizado en los años setenta, queda en evidencia y fuera de lugar. En la actualidad, los abordajes metodológicos han cambiado y el grupo de investigaciones que se aglutina en el área de la psicología del desarrollo en contextos de pobreza en Colombia, ha aportado sus muchos granos de arena al estudiar las poblaciones de niños en sus contextos de pobreza. Se abandona el paradigma experimental, mas no por ello las exigencias de rigor en los criterios de una investigación que dé cuenta de las realidades sociales.

Respecto a la dimensión de intervención y prevención de los estudios de psicología del desarrollo en Colombia (Amar *et al.*, 2013; Carbonell, *et al.*, 2014; Carbonell *et al.*, 2006, la consistencia de estudios que se prolongan por

más de tres décadas deja un corpus irremplazable y con pocos precedentes en la psicología colombiana. Otro aspecto por resaltar es el número considerable de niños vulnerables que a lo largo de las décadas ha sido cubierto y favorecido con estos trabajos de intervención. Se trata de un esfuerzo –hay que insistir en ello– sin precedentes y esperamos que sirva de ejemplo a las nuevas generaciones de investigadores.

El desarrollo dinámico: procesos vs concepción estática

La conceptualización del desarrollo como proceso dinámico y complejo que funciona como un conjunto de fuerzas que interactúan entre sí de manera no lineal, se autoorganizan y desde las cuales emerge la novedad, se considera parte de la vanguardia en los estudios del desarrollo (Witherington y Boom, 2019; Spencer, Perone y Buss, 2011; Fischer y Bidell, 2006; Thelen y Smith, 1994;). Dentro de la psicología del desarrollo en Colombia, los estudios de los funcionamientos inferenciales en la infancia –el tercer núcleo en referencia–, le apuestan a la opción de estudiar procesualmente el desarrollo (Puche-Navarro, 2009, 2011). Para este núcleo, la premisa del desarrollo como proceso dinámico se concentra en la recuperación de trayectorias e itinerarios de comportamiento, sea en el estudio durante el primer año de vida, en la emergencia de la capacidad de resolver problemas (Cerchiaro, 2014; Cerchiaro y Puche-Navarro, 2018; Puche-Navarro et al., 2017) o en ese mismo periodo de la capacidad de producir actos de humor como es la conducta de tomar el pelo (Benavides, 2011).

Una condición intransferible al estudiar el cambio en el desarrollo es que debe hacerse en el tiempo evolutivo (aunque parezca una redundancia). La “(...) columna vertebral de la psicología del desarrollo es el estudio del cambio psicológico humano, [y entre esos cambios por supuesto del cambio cognitivo]”⁴⁷ (van Geert, 2019, p.154). En esa opción se recuperan las trayectorias del funcionamiento inferencial en la comprensión de objetos visuales paradójales (Puche-Navarro, 2012) o el “salto” a la abducción para entender las metáforas visuales (de la Rosa, 2010; 2017), o al abordar el razonamiento científico que compromete inferencias al coordinar la relación entre distancia y tamaño al jugar en las rampas (Montes, 2013, 2017; Montes, van Dijk, Puche, van Geert, 2017). Un primer paso es recuperar diversos funcionamientos inferenciales y trazar esas trayectorias, el siguiente es avanzar en la búsqueda de patrones para identificar de manera más precisa los procesos de cambio. Este conjunto de estudios “(...) reafirma la omisión deliberada de explicaciones causales, de la constricción del desarrollo a etapas condicionales y, paralelamente, se abre a la creación de metodologías que permiten buscar modelos acordes con eso que los niños muestran y que nosotros no vemos” (Chávez Castaño, 2017, p. 33).

47. Este agregado es, obviamente, nuestro.

El estudio del cambio en el desarrollo ha utilizado de manera referencial (sino únicamente) métodos estadísticos que buscan promedios (es el caso de las anovas, desviaciones estándar o incluso diseños multivariados). Las nuevas herramientas que provienen de los sistemas dinámicos, entre las cuales están aquellas del cálculo diferencial, buscan definir transformaciones de un estado de permanencia a otro estado nuevo y hacerlo en diferentes escalas de tiempo. En ese paso de un estado al otro, el cálculo diferencial provee una función intermedia (teorema del valor intermedio) entre el estado cero y el nuevo estado, ideado, precisamente, para describir ese cambio. Ciencias como la física y la biología, por ejemplo, utilizan el cálculo diferencial desde hace décadas. En psicología del desarrollo, como dice van Geert, el cálculo diferencial no se utiliza, o es “prácticamente inexistente” (van Geert, 2019, p.154). En los trabajos sobre las operaciones cognitivas en niños, uno de los estudios del grupo utilizó el cálculo diferencial en los desempeños de niños de cuatro años en el manejo del concepto de clasificación (Ossa, 2011, 2013). El modelo de crecimiento logístico permitió modelar el comportamiento de tres patrones de variabilidad y con ello identificar la presencia de atractores en cada uno de ellos (Puche-Navarro, Cerchiaro, y Ossa, 2017; 2020; Cortés, Combariza, y Puche-Navarro, 2009).⁴⁸ El desafío de presentar el lugar de la emergencia del cambio y una modelización de los patrones del cambio a partir de los sistemas dinámicos no lineales, constituye uno de los aportes de este grupo.

A modo de balance: horizontes hacia los cuales avanzar

Este capítulo se iniciaba recordando la necesidad, casi ontológica, de avanzar en direcciones que condujeran hacia conocimientos más completos y más resistentes a la crítica. Para cerrar, acudimos al titular que escribe Runyan en uno de sus estudios sobre historia de la psicología del desarrollo en los Estados Unidos *Hacia una mejor historia de la psicología* (Runyan, 2005), en el que resume la intención de cualquiera que asuma una tarea sobre el conocimiento.⁴⁹ Con gran destreza, Runyan va tejiendo muchos de los hilos del entramado que constituyó un período específico de la historia de la psicología del desarrollo en EE. UU. Ese texto concita a la reflexión sobre los avances en la ruta hacia una historia más completa de la psicología del desarrollo en Colombia al pensarla a partir del terreno del desarrollo de los afectos, de las actividades cognitivas y, por supuesto, de las sociales, en cuanto actividades y procesos construidos en entornos específicos.

48. Dando muestras de que la psicología del desarrollo en Colombia sí tiene estudios con esas ecuaciones diferenciales, cuando ciertos autores acusan que esos estudios “son prácticamente inexistentes en ese campo” (van Geert, 2019, 154).

49. Avanzar hacia un razonamiento mejorado es la base misma de la epistemología piagetiana.

Para comenzar, es importante reconocer una característica de la psicología del desarrollo que puede extenderse a toda la psicología y es la de un panorama que lleva décadas sobreviviendo a una extensa fragmentación de proyectos teóricos, metodológicos e incluso en sus orientaciones de intervención (Kessen, 1983; Lewis, 2000; Witherington y Boom, 2019). Dado ese horizonte, una tarea primordial es tejer algunos de los fundamentos para establecer un camino común y construir una plataforma con coherencia y rigor.

En lo que atañe al cuerpo de la bibliografía colombiana revisada, cada uno de esos núcleos más representativos (así como de muchos de los estudios que conforman el área) ha trabajado en lo suyo de manera independiente. No obstante, no es difícil pensar en tender puentes que permitirían un acuerdo sobre ciertos fundamentos para avanzar armónicamente. Por supuesto, existen diferencias de acento, de orientación y de sensibilidad, pero no por ello pueden considerarse divergentes; no son barreras infranqueables, ni teórica ni metodológicamente.

En lo que se refiere a las orientaciones en las que se inspiran, no se puede negar que ellas cubren autores que van de von Bertalanffy, Piaget, Bronfenbrenner, Ainsworth y Bowlby, hasta investigadores que se adscriben a los sistemas dinámicos no lineales. Autores con concepciones de fuentes diferenciadas. Algunos de esos autores inspiradores proponen una gran teoría, otros un proyecto más acotado a ciertas condiciones teóricas y metodológicas. No todos tienen el mismo estatuto ni en lo conceptual ni en lo metodológico. De lo que se trata es de encontrar un telón de fondo que permita construcciones comunes para avanzar en direcciones que sean fértiles.

Antes de seguir adelante, hay que explicitar que la balanza de quien firma este capítulo está claramente inclinada hacia la conceptualización de los sistemas dinámicos no lineales como la más promisoría para la psicología del desarrollo. Es posible que la posición de muchos de los colegas sea escéptica a este respecto. La cuestión es que es imposible ignorar todo lo que ella ofrece. La invitación es a considerar algunos de sus planteamientos y contemplarlos como posibles alternativas y eventuales rutas. La apuesta es repasar determinados conceptos y por esa vía abrir el diálogo, enfrentar algunas resistencias y luego, posiblemente, suavizar las resistencias. Se ha hecho un ejercicio intencional de manejar ciertos conceptos un poco genéricamente, amén de presionar cualquier frontera conceptual para ampliarla. Dicho brevemente, se propone un espacio conceptual como un escenario amable que aluda a ciertos consensos y dentro del cual muchos de los investigadores colombianos del desarrollo se sentirían cómodos para dialogar.⁵⁰

50. Alguna vez un investigador colombiano me advirtió en una discusión académica, que la ciencia no requiere de consensos. Me lo decía a mí, que me he caracterizado en mi vida académica por no ser de medias tintas. Lo paradójico es que esta época de pandemias me

Para comenzar, se proponen ciertos ejes conceptuales que responden a ese legado fundacional. El primero es la recuperación de la individuación propia de una psicología idiográfica en la cual el sentido de aquello genuinamente humano tiene un lugar central. También se avanza hacia un proyecto de psicología del desarrollo como una ciencia de sistemas. Aquí entraría la problemática de asumir al sujeto en su contexto natural, propio y específico y subrayar claramente ese carácter relacional. El otro eje es la asunción de la psicología del desarrollo como proceso, como una ciencia del cambio en el desarrollo. Otro foco de ese listado no menos crucial es la presencia de un proyecto ético. Se ha mencionado antes (y varias veces quizá) que mucha de esa producción concierne a poblaciones vulnerables y visibiliza sectores históricamente relegados, pero también con proyectos de intervención y prevención que dan respuesta a las enormes desigualdades sociales de Colombia.

Todas estas dimensiones aparecen en muchos de estos estudios que reactualizan miradas sobre el bebé, el niño, el adolescente y la adulta (más o menos mayor) o simplemente la persona, devolviendo así el sentido de esos primeros pasos de la psicología del desarrollo que parecieron perderse por décadas. Rasgos que serán vitales para definir esa renovada psicología del desarrollo en Colombia.

Comencemos por examinar la noción de desarrollo, donde se pueden encontrar muchas coincidencias en el abanico de los estudios que identifican ese panorama. Buena parte de ellos asume el desarrollo como proceso.⁵¹ Una anécdota contada en un reciente artículo de Adolph (2019) lo dice todo, al recordar una visita de Esther Thelen a su laboratorio. Al preguntarle a Thelen por qué no hablaba de percepción, sino de “percibir”, no de memoria sino de “recordar”, no de cognición sino de “pensar”, su respuesta fue: “Exactamente porque las funciones psicológicas son procesos dinámicos, no estructuras mentales estáticas” (Adolph, 2019, p. 189). Nadie lo ha expresado mejor. Esas palabras son una verdadera epifanía. Esa invitación de Thelen resulta un ejercicio estimulante para estudiar las relaciones afectivas, las relaciones vinculares y muchas de las relaciones sociales en las que se apropia y construye su desarrollo. Es imperativo, entonces, tener en mente que las interacciones en las que el sujeto está inmerso son dinámicas y no estáticas, siguen su curso y como tal es necesario abordarlas conceptualmente con las herramientas metodológicas adecuadas.

ha convencido de la necesidad de la ciencia como criterio definitivo, claro, pero también de consensos.

51. Hay que volverlo a repetir (Puche-Navarro, 2009; Puche y Martí, 2011). En teoría, son muchos los que aceptan ese aspecto dinámico que define el desarrollo, pero aceptarlo no garantiza que se aplique en el momento de estudiarlo y el resultado es que son escasos los que ilustran esa concepción.

Fischer y Bidell (2006), también con base en los sistemas dinámicos (aunque a partir de otra vertiente diferente a la de Adolph), coinciden en abrazar el desarrollo como proceso y así lo formulan en una feroz crítica a las vulgarizaciones de la teoría piagetiana que enfatizaban las etapas como el paradigma de estudios “estáticos del desarrollo” (Fischer y Bidell, 2006). Su propuesta es estudiarlo en la dinámica emergente que se produce como resultado de los procesos de organización y regulación (self-organized). Desde una perspectiva estática, resulta imposible concebir ese ejercicio. Fischer acuña el concepto de “variación dinámica” para referirse a ese proceso de cambio que emerge dentro de la actividad y que la caracteriza. La actividad de esas fuerzas genera procesos dinámicos y complejos de crecimiento y un juego de factores múltiples que interactúan momento a momento en contextos específicos y producen la variación subsiguiente en la actividad cognitiva de los sujetos (Yan y Fischer, 2002). Esa formulación, aunque próxima a cumplir quince años, sigue vigente y está presente en el sentido de lo elaborado sobre el desarrollo.

¿Y qué puede decirse de la comprensión del desarrollo como sistema? Según los postulados de von Bertalanffy (1976), el grueso de la psicología del desarrollo adscribe a entenderlo como un sistema. Distintas vertientes (Overton, Ainsworth, Fischer, Thelen y Adolph, por mencionar algunas), explícita o implícitamente coinciden en considerar el desarrollo como un sistema. Era el caso de Piaget y de Werner, pero también de Bronfenbrenner cuando introduce la noción de contexto natural como condición para estudiar al sujeto y sus niveles micro, meso y macro llevan dentro esa noción de sistema en el desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). La noción del desarrollo como sistema radica en la manera como fueron abordados los estudios de poblaciones vulnerables en su relación con la violencia (Amar *et al.*, 2013), especialmente aquellos que estudian el desarrollo en contextos de desplazamiento forzado (Carbonell *et al.*, 2015), pero también aquellos que abordan la comprensión de las relaciones niño-cuidador en la propia noción del concepto de *embeddedness* (Carbonell, 2013). Ese sello se encuentra en muchos de los estudios colombianos en diversas áreas (Bejarano Gómez y dos Santos Caminha, 2018; Polanco Barreto, Sarmiento López, Cordero Galíndez y Bulla Rodríguez, 2018; Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega, Díaz, 2004).

Muchas de las especificidades que exige concebir decisiva y necesariamente el contexto natural en los estudios del sujeto, pretenden dar cuenta del entramado del que emerge el sentido del sujeto en su dimensión relacional. Pero muchos otros autores van ciertamente más allá al compartir el proyecto de entender las relaciones individuo ↔ contexto en el sentido bidireccional que lo planteaba von Bertalanffy (1976): “En la ciencia moderna, la interacción dinámica parece ser el problema central en todos los campos de la realidad. Y la teoría de los sistemas definirá sobre ella sus principios generales” (p. 91). Se trata de hacer un examen del conjunto de las interrelaciones dinámicas de las variables que

se producen en múltiples niveles de análisis (Brown-Urban, Osgood, Okamoto, Mabre, Hassmiller Lich, 2014). Para esos mismos autores, la ciencia de sistemas de desarrollo supone una feliz coincidencia tanto para la psicología del desarrollo como para la ciencia de desarrollo y la ciencia de sistemas.

En ese entramado, la presencia de las orientaciones dinámicas coexisten con aquel paradigma relacional del proceso de una conceptualización del mundo, definido como “espontáneamente activo (dinámica), cambiante (en desarrollo), relacional, holística (integrada)” (Overton y Lerner, 2012, p. 376, citado por Witherington y Boom, 2019). Algunos de los estudios revisados se inscriben en estos planteamientos relacionales, posiblemente con diferentes acentos, pero de cerca o de lejos los suscriben (Orozco-Hormaza, Perinat y Sánchez, 2009; Flórez, Arias, y Torrado, 2011; Puche-Navarro, 2012; Carbonell, 2018; Dulcey, 2018; Holgado *et al.*, 2012; Posada, 2013; Guevara, Cox, van Dijk, y van Geert, 2017). También Spencer y sus coequíperos (2011) entienden el medioambiente como una unidad con el sujeto, inseparables el uno del otro. Zanjan así discusiones. Concebir el organismo en el contexto e integrar los fenómenos en un conjunto de componentes que interactúan entre sí, permite desechar las escisiones y las dicotomías y entender una unidad central que niega la segmentación del sujeto con el contexto “(...) donde es imposible separar la conducta y las etapas del desarrollo del organismo de las influencias externas” (Spencer *et al.*, 2011, p. 261). Son muchos los estudios colombianos que adhieren a esa idea y que como se decía antes, solo se requiere presionar para ampliar los bordes y elaborar más esas implicaciones (Posada-Gilède y Parales Quenza, 2011; Yáñez-Canal, Billmann-Mahecha, Mójica-Mójica y Perdomo, 2013; Simão y Sanchez, 2017).

Entender el desarrollo como un sistema que además de complejo es abierto, puede ser una posición que en el paisaje de los estudios del desarrollo, se extiende rápidamente con aquellos que adscriben los sistemas dinámicos a la cabeza. Se entiende el desarrollo como un conjunto de fuerzas que interactúan de manera no lineal y en el que se producen procesos de reorganización de los cuales emerge el cambio (Puche-Navarro, 2020). Pero ese entrelazamiento entre distintas dimensiones que lo cruzan y lo definen, tiene que ver, precisamente, con su naturaleza de sistema complejo tal y como se lo ha definido páginas atrás. Pero aquí lo complejo está articulado con su carácter de sistema abierto. Sin ese conjunto de relaciones no pueden funcionar.

El planteamiento de Adolph (2019), según el cual el medioambiente también se desarrolla, no solo adscribe a esta idea sino que también le da más fuerza a esa dimensión. En ese juego de interacciones, el funcionamiento del entorno es activo como proceso. Entenderlo así resulta renovador. Ninguna de esas posiciones es entendible si no se considera el sistema como abierto. Muchos de los estudios sobre los funcionamientos cognitivos ilustran esa conceptualización

en varios niveles. Un ejemplo espléndido es un trabajo en el que la situación va cambiando en las interacciones con el sujeto (Ossa, 2011; 2013).

Pensar el desarrollo como un sistema abierto es una mirada que coincide con concebirlo como epigénesis y como un proceso coemergente. Esto no solo confirma los hilos que entrelazan estas posiciones, sino que también abre líneas para que el futuro de los estudios de psicología del desarrollo siga estas claves. Es el caso de los estudios que abordan relaciones en interacción (Roncancio-Moreno, y Aristizábal, 2019), o aquellos sobre la infancia en niños trabajadores (Romero *et al.*, 2011), o estudios más específicos en áreas concretas (Plazas, y Maldonado, 2017; Bejarano Gómez y dos Santos Caminha, 2018; Moreno y Guidetti, 2018). Todos estos estudios coinciden en dimensiones del desarrollo con esas características y respaldarían la formulación del siguiente planteamiento:

La concepción del desarrollo como epigénesis y la concepción de sistemas dinámicos, tienen en común que conceptualizan la relación infante-medioambiente como un proceso complejo y no lineal, coemergente en el contexto del desarrollo del niño en su conjunto, incluidas las esferas físicas y sociales del infante en desarrollo (...) en la que el bebé (o el niño) y el entorno se complementan de manera dinámica (Vedeler y Garvel, 2009, p. 432).

Allí están presentes parte de los ejes conceptuales que nutrirían una concepción del desarrollo relacional, pero también de aspectos específicos del desarrollo cognitivo como procesos dinámicos. Por una parte, los más recientes estudios de las relaciones vinculares dan pasos claros en el fortalecimiento de cómo esos aspectos protectores iniciales resultan prospectivos para los estudios del desarrollo. Adoptar los sistemas dinámicos y las herramientas matemáticas no lineales, asegura tener una posición privilegiada para dar cuenta de los fenómenos complejos que caracterizan la psicología del desarrollo. Por la otra, es que ellos no son un terreno monolítico. Witherington (2019) considera por lo menos cuatro enfoques diferentes e influyentes para conceptualizar las dinámicas de desarrollo en este tema: sistemas dinámicos, perspectivas ecológicas, perspectivas activas y perspectivas interactivistas. Esas cuatro opciones no son las únicas ni las más representativas. Son muchas más y esa representatividad dependerá de los criterios que se adopten. Son incontables las conceptualizaciones que derivan de los sistemas dinámicos, pero dilucidar ese panorama deberá ser objeto de otro texto.

Al analizar los estudios de psicología del desarrollo en Colombia, ninguno de ellos tiene la ambición (afortunadamente) de explicarlo todo. Su virtud estriba en que logran construir un acumulado empírico alrededor de objetos específicos y muchos lo han hecho durante más de tres décadas. El resultado es un impresionante cuerpo empírico alrededor de las relaciones vinculares de ciertos funcionamientos inferenciales, de las formas de crianza y de procesos

del desarrollo en situaciones de pobreza. Solamente ese volumen vigoroso de la población colombiana cumple con creces la tarea de una psicología del desarrollo.

Esos tres núcleos claramente no son los únicos. En la psicología en Colombia muchos otros estudios y reflexiones enriquecen ese *corpus* de trabajos: sobre el envejecimiento, sobre el impacto de la violencia en tantos aspectos del desarrollo y los estudios del desarrollo en poblaciones nativas o indígenas. Se puede afirmar sin ningún reato, que ninguno resulta incompatible con una orientación dinámica ni con los enfoques de desarrollo orgánicos/sistemas clásicos (por ejemplo, Piaget, Werner, von Bertalanffy). Esos trabajos permitirían seguir avanzando tanto en desarrollos empíricos al ampliar hipótesis por verificar, como conceptualmente al afinar los alcances de los trabajos para avanzar en nuevas rutas. En síntesis, en su conjunto son trabajos que pueden releerse dentro de una concepción más general del desarrollo e integrarse para pensar proyectos conjuntos de mayor envergadura.

En este paisaje se pueden avizorar movimientos en los que se inicia un tránsito que no parece dubitativo hacia nociones como emerger, reorganizar, autorregular, verbos todos del tejido que componen el cuerpo nocional básico de los sistemas dinámicos. Ellos, además de encajar, complementan perfectamente la propuesta de la psicología como proceso y como sistema abierto.

Es posible que también otras aproximaciones conceptuales en psicología del desarrollo empiecen a conjugar esos verbos, incluso si lo hacen tímidamente (desde un origen fenomenológico, por ejemplo). En realidad, esos verbos hacen girar el centro de gravedad sobre el cual se trabaja el desarrollo. Emerger, pero también los verbos que identifican los procesos de autorregularse y autoorganizarse, rompen con la propuesta de secuencias rígidas en el desarrollo. El desarrollo empieza a conjugarse con otras fuerzas en las que nuevas realidades y esos nuevos conceptos muestran itinerarios no regulares ni predecibles, ni tampoco únicos. El paso de un estado al otro es el resultado de la emergencia de fuerzas, lo que de entrada lo hace un tanto imprevisible el proceso de organización, que puede llevar por diversas rutas en el paso hacia nuevos estados. Todo eso requiere nuevas lentes y nuevas metodologías para descifrar y capturar ese tránsito. Nuevamente, hay que insistir en el hecho de que con lentes viejas no se pueden apreciar nuevos paisajes.

Precisamente, es esa una de las dificultades: los procesos coemergentes no son directamente visibles y por lo tanto son más difíciles de capturar. Sin embargo, la fuerza del concepto para pensar ese desarrollo dinámico es inversamente proporcional a su tratamiento. En los desarrollos metodológicos, la noción de sistema se operacionaliza y sus expresiones pueden variar en cada núcleo, así como en algunos otros estudios que cubren el campo en Colombia

Se entiende, entonces, que la cuestión metodológica cobre una importancia crucial. Una manera de decirlo consiste en que las conceptualizaciones cambian, pero con ellas tienen que venir verdaderas transformaciones en las metodologías que las arropan. El epígrafe que se ponía al comienzo de este capítulo lo dictamina de una manera simple. No se pueden usar las mismas herramientas para producir datos dentro de nuevas conceptualizaciones. Hay que cambiar de bote para navegar hacia otros horizontes. Sin ninguna duda, ese es el desafío mayor para la psicología del desarrollo en Colombia.

Posiblemente, un buen sector goza de la experiencia de haber cocinado en tiempo lento destrezas de rigor y de mucha paciencia. Muchos núcleos de trabajo han cultivado “el oficio”, como se lo conoce en la jerga. Es el caso del levantamiento de datos en los estudios en la interacción de las díadas (Carbonell, 2013), como también para trazar las trayectorias (Rodríguez, 2010), o el seguimiento requerido en los estudios longitudinales (Rodríguez-Barrera, y Chaves-Castaño, 2017). Esos pasos se convierten en los iniciales, pero es mucho lo que queda por avanzar. Las nuevas herramientas no se reducen a la captura de los datos. A la nuez hay que desgranarla luego en su procesamiento. Es cierto que los tratamientos están doblemente ligados a los procesos de recolección y aquí el avance en lo computacional permite avances rápidos. La realidad estriba en que todo este andamiaje puede ser muy sofisticado y requiere el trabajo en equipo con matemáticos y físicos y profesionales del campo de la inteligencia artificial. La realidad de tratamientos con base en los *big data* no se debe hacer esperar. Es la única manera de lograr la modelización que lleve a identificar algoritmos y patrones de comportamiento en ese ejercicio. Se trata de un trabajo que exige volúmenes de información que den cuenta de algunas de las claves que se buscan en las explicaciones sobre cómo y por qué se pasa de un estado a otro y de un comportamiento a otro. Hay, pues, una necesidad imperiosa de seguir avanzando en dirección de conceptualizaciones que ratifiquen los procesos del desarrollo como complejos dinámicos. Pero su concomitante metodológico es doblemente exigente. Es un entendimiento necesario para asumir el cambio psicológico humano.

Se afirma que “(...) solo recientemente se tienen las herramientas matemáticas requeridas derivadas de los modelos de sistemas de desarrollo que permitan trabajar directamente las medidas intensivas de los procesos mentales de desarrollo” (Molenaar, Lerner, y Newell, 2014, p. 4). El nuevo desafío de los psicólogos del desarrollo consiste en tener formación de calidad para apropiarse de los fundamentos de esas nuevas herramientas. En un mundo globalizado esa es una buena condición. En este punto es importante recordar la vocación interdisciplinaria de la psicología del desarrollo. Rescatar esa característica como oportunidad y explotarla debe estar en la agenda de los investigadores colombianos.

El cambio de las mentalidades y de la adopción de nuevas maneras de pensar es un proceso ciertamente lento y desigual. Lerner (2014) comparaba el tiempo en los cambios en la historia de la psicología con el tiempo lento del descongelamiento de los glaciales. Esa metáfora alude más bien a un saber psicológico atrapado en una estructura congelada que debe acceder a un estado líquido.⁵² ¿Cuánto tardó la psicología en incorporar la noción de sistema de von Bertalanffy? ¿Cuánto en aceptar que el desarrollo es no lineal? ¿Cuánto en no seguir evaluando al niño a partir de un modelo final? ¿Cuánto en incorporar que los procesos psicológicos son no ergódicos? La resistencia al cambio es, decididamente, más fuerte de lo que imaginamos. No se trata de aceptar los cambios, hay que navegar hacia ellos. Es urgente que los equipos de investigación tengan conciencia de que si no se avanza hacia nuevas metodologías se pone en riesgo lo conseguido hasta ahora. Las nuevas tecnologías exigen niveles muy sofisticados de formación y los diálogos con aquellos que manejan esos niveles solo pueden hacerse en un contexto en el que el psicólogo del desarrollo tenga una formación más acorde con esas exigencias, cosa que por el momento no sucede.

Cuando preparaba estas conclusiones, un colega me recordaba a propósito de lo que se decía en la historia del conocimiento: “La naturaleza está escrita en lenguaje matemático”. Uno podría aducir, acaso, que el dominio de las ciencias duras sigue imperando sobre las ciencias sociales. Muchas voces estarían en contra y es cierto que los modelos inspirados en la fenomenología se hacen sentir cada vez con más fuerza. La psicología es una ciencia humana y esa razón la hace una ciencia social. Al tener como objeto de estudio el desarrollo humano es necesario saber si solo en la matemática se puede encontrar la ruta y de ser así cuál sería la matemática con la que se pueden describir los cambios involucrados en esos procesos. Además de ser procesos caracterizados por su complejidad, el conjunto de las trayectorias estudiadas puede, por momentos, ser indescifrable. Para algunos, el cálculo diferencial se cruza con la necesidad de recuperar al sujeto en su trayectoria individual y específica a través del conjunto de cambios —a veces abruptos y a veces suaves— de trayectorias con cambios imprevisibles⁵³ (Witherington, 2019).

El ejercicio efectuado sobre el cuerpo de trabajos más representativo de la psicología del desarrollo en Colombia, muestra con creces que ella ha hecho suyos, muchos de los fundamentos de la más genuina psicología del desarrollo, y sin reatos, puede afirmarse que es una buena muestra de que “Science tolerates

52. A lo Baumann, pero cuántos aceptaríamos que no hay dos sexos, sino un tránsito continuo entre ellos.

53. No se puede negar la resistencia de los psicólogos en general (y los psicólogos del desarrollo no son la excepción) a abordar el lenguaje matemático. De ahí la necesidad de que matemáticos y físicos, entre otros, integren los grupos de investigación es ineludible y no da espera si se quiere realmente avanzar.

no country boundaries (...) new knowledge in the social sciences emerges from very different places all over the World". (Valsiner, Molenaar, Lyra y Chaundry 2009, p. 10).

Un desafío siempre presente para el investigador es establecer sus objetos de trabajo en el abanico de interrogantes que tiene ante sí. Estar en capacidad de determinar aquel objeto que puede llevar a puerto seguro y perseverar en ese empeño. En el caso de la psicología del desarrollo en Colombia, una de las características de los núcleos que resultan representativos es su persistencia en las problemáticas de estudio. Esa continuidad contrasta con la dispersión que muestran algunas investigaciones que parecen perseguir problemas de diversa índole. Se argumenta el poder de los recursos, pues habría que investigar allí donde hay financiación. Lo cierto es que al analizar el conjunto de los núcleos más sustantivos, claramente la concentración en ámbitos definidos es una de sus mayores fuerzas. Sobre esa base, si se hace el ejercicio, tan a la moda, de pensar cuál será el panorama de la psicología del desarrollo en Colombia en veinte años, la respuesta es bastante simple. La disciplina de los grupos no solo en su rigor metodológico para la excelencia de los resultados, será uno de los criterios. Pero el mayor valor será la capacidad de perseverar en sus objetos de estudio. La simpleza de esa aseveración la hace banal, pero la realidad del juego de intereses para sobrevivir a la ley de la oferta y la demanda, no tanto.

Para concluir, se puede decir que la historia de la psicología del desarrollo en algunos momentos se confunde con la historia de la psicología. Lo que resulta menos evidente (y aceptado) es que en algunos momentos ella entra a fortalecer a la propia psicología como disciplina. Dicho en palabras simples, la psicología del desarrollo es una de las fuerzas en las que se ha apoyado la psicología como disciplina en su itinerario de reconocer su autonomía, su sentido y sus proyecciones. Conceptual, pero también metodológicamente, sus fortalezas la han definido. En el nivel de los EE. UU, esta es una de las hipótesis más sugestivas de Parke (2004). El análisis del cuerpo de estudios sobre la psicología del desarrollo en Colombia permite apoyar ampliamente esa afirmación y este libro ofrece muchos de los argumentos que la refuerzan. Esa hipótesis del estatuto de la psicología del desarrollo cobra una especial relevancia al entenderla y asumirla como la ciencia que estudia los procesos por medio de los cuales se avanza en las transformaciones del desarrollo humano. Esa seguirá siendo una tarea de primer orden, tan noble como enaltecedora, en un mundo donde ese saber parecería a veces desvanecerse y carecer de importancia.

Bibliografía

Una pequeña introducción

¿Cómo estudiar la historia?

- Anzola, G. (1930). *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá, Colombia: Librería Nueva Casa Editorial.
- Anzola, G. (1944). *Lecciones de psicología*. Bogotá, Colombia: Editorial Santafé.
- Ardila, R. (1988). Mercedes Rodrigo (1981-1982). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20 (3), 429-434.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Duque, J. (2013). “Tres momentos de la enseñanza de la institucionalización de la ciencia política”. En: *Papel Político*, 18 (1), 15-55
- Fierro, C. (2015). “Las controversias históricas en psicología: ¿anomalías irracionales egotistas o instancias estructurales de debate racional?” En: *Summa Psicológica*, 12 (1), 39-50 doi: 10.18774/summa-vol12.num1-242
- Figueroa, C. y Londoño, C. (2014). “La escuela normal superior y los test en Colombia”. *Praxis y Saber*, 5 (10), 245-265.
- Guil, A., y Vera, S. (2011). “Entre Europa y América Latina: Mercedes Rodrigo, psicopedagoga pionera”. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 71-92.
- Herrera, M. (1993). “Historia de la educación en Colombia. La República liberal y la modernización de la educación: 1930-1946”. En: *Revista Universidad Pedagógica Nacional*, 26, 97-124.
- Herrera, M. (1999). La Escuela Normal Superior 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual. En O. L. Zuluaga (Ed., *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo II (pp. 95-132). Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Herrero, F. (2003). *Mercedes Rodrigo: una pionera de psicología aplicada en España y Colombia*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense.

- Inhelder, B., García, R., y Voneche, J. (1976). *Epistémologie génétique et equilibration. Hommage a Jean Piaget*. Paris: Neuchatel: Delachaux-Niestlé
- Parke, R. (2004). “The Society for Research in Child Development at 70: Progress and Promise”. In: *Child Development*, 75 (1), 1-24.
- Piéron, H. (1934). *Conferencias de psicología dictadas por el profesor Henri Piéron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Puche-Navarro, R. (2004). Informe del I Encuentro de Investigadores en Psicología. Material de trabajo.
- Puche Navarro, R., Ossa, J., y Cerchiaro, E. (2020). “La psicología del desarrollo y los proyectos educativos en Colombia (1930-1950)”. En: *Revista de Historia de la Psicología*, 41(2), 19–29
- Rodrigo, M. (1949). *Introducción al estudio de la psicología*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Van Geert, P. (1998). “We almost had a great future behind us: The contribution of a non-linear dynamics to developmental science in the making”. In: *Developmental Science*, 1, 143-159
- Villar, A. (1965). Desarrollo de la psicología en Colombia. Aporte para el estudio de su historia. En: *Revista de Psicología*, 10 (2), 7-26
- Wallerstein, I. (1996). “Abrir las ciencias sociales”. En: *Revista Colombiana de Educación*, 32, 113-125. <https://doi.org/10.17227/01203916.7759>
- Zuluaga y Gutiérrez, A. (1938). *El alma infantil*. Medellín: Imprenta Departamental.

Capítulo I

Pensando algunas hipótesis sobre la emergencia de la psicología del desarrollo en Colombia

- Álvarez, A. (2012). Los niños de la calle Bogotá, 1900-1950 En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] (comp.), *Historia de La Educación en Bogotá* (Tomo II, pp. 11-44). Bogotá: IDEP.
- Amador, E. (1956). El psicólogo escolar. En: *Revista de Psicología*. (2) 51-59
- Amar, J., Abello, R., y Acosta, C. (2003). “Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud”. En: *Psicología desde el Caribe*, 11, 107-121.
- Anzola, G. (1930). Aspectos de la educación contemporánea. *Del estudio del niño en la escuela primaria*. Bogotá: Nuestra Casa.

-
- Anzola, G. (1944). *Lecciones de psicología*. Bogotá, Colombia: Editorial Santafé.
 - Ardila, R. (1975). “La historia de la psicología colombiana y el plan quinquenal 1970-1975”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 7 (3), 435-446
 - Ardila, R. (2013). *Historia de la psicología en Colombia*. Bogotá: Manual Moderno.
 - Ardila, R. (2014). “Entre la evolución, la psicología y la política: Luis López de Mesa, el primer psicólogo colombiano”. En: *Persona*, 17, 71-76.
 - Ariés, P. (1960/1973). *Lenfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime*. París: Plon
 - Baldwin, J. M. (1895). *Mental Development in the Race and the Child: Methods and Processes*. New York: Macmillan
 - Boring, E. (1929). *A History of Experimental Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
 - Boring, E. (1978). *Historia de la psicología experimental*. México: Trillas.
 - Caballero, A. (2018). *Historia de Colombia y sus oligarquías*. Bogotá: Planeta.
 - Cantillo, M. (2011). “La psicología moderna como saber científico: análisis de las Conferencias sobre psicología de Henri Piéron”. En: *Con-textos*, 5 (1) 1-7
 - Caparros, A. (1982). “En el centenario de Die Seele des Kindes de W. Th. Preyer”. En: *Anuario de Psicología*, 26, 110-116.
 - Carpintero, H. (1994). *Historia de la psicología en España*. Madrid: Eudema.
 - Castillo, E. y Puche-Navarro, R. (2001). “Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Colombia” En: J. Toro y J. Villegas (eds). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo*. Buenos Aires: SIP
 - Colciencias (2018). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2018*.
 - Cruz, E. (2010). “La nación en Colombia. Del radicalismo a la Regeneración”. En: *Pensamiento Jurídico*, 28, 69-103.
 - Danziger, K. (1990). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. New York: Cambridge University Press.
 - Darwin, Ch. (1977/1966). “Esbozo biográfico de un bebé”. En: Ch. Bühler, y otros. *El desarrollo del niño pequeño* (pp.76-89). Buenos Aires: Paidós
 - Delval, J. (1988). “Sobre la historia del estudio del niño”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 44, 59-108
 - Delval, J. (2004). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI
 - Delval, J. y Gómez, J.C. (1988). “Dietrich Tiedemann: La psicología del niño hace doscientos años”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 41, 9-30

- Díaz, A. y Molina, R. (2016). *Psicología en Bogotá: historia y contextualización en los años de su llegada a la tierra del maíz*. Tesis de pregrado). Bogotá: Universidad de los Libertadores.
- Duran, E. y Torrado, M. (2017). “Circulación de los discursos sobre el niño y la infancia”. En: *Economía, Lenguaje, Trabajo y Sociedad*. Bogotá: Universidad Nacional Tomo 2, 96-122
- Figueroa, C. y Londoño, C. (2014). “La Escuela Normal Superior y los test en Colombia”. En: *Praxis y Saber*, 5 (10), 245-265.
- Greenwood, J.D. (2011). *Historia de la Psicología: un enfoque conceptual*. New York: McGraw-Hill.
- González, J. (1977). “Wladimiro Woyno (1900-1977)”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9(2), 328.
- Gottlieb, G. (2007). “Probabilistic epigenesis”. In: *Developmental Science*, 10, 1-11.
- Gruber, H. (1984). *Darwin sobre el hombre. Un estudio psicológico sobre la creatividad*. Madrid: Alianza.
- Guzmán, G., Fals Borda, O., y Umaña Luna, E. (2019). *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social* (Vol. 10). Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Hernández Vargas, E., Valencia, S. y Rodríguez, J. (2003). “De la sección de psicotecnia al laboratorio de psicometría: seis décadas de algo más que medición psicológica en Colombia”. En: *Avances en Medición*, 1 (1), 6-16.
- Herrera, A. (1998). Notas de psicometría. Laboratorio de psicometría UNAL. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/nosotros/historia/>
- Herrero, F. (2003). *Mercedes Rodrigo: una pionera de psicología aplicada en España y Colombia*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense.
- Herrera, M., y Low, C. (1991). “Las ciencias humanas y el ambiente académico en Colombia entre 1930 y 1950”. En: *Revista Colombiana de Educación*, 22-23, 91-109.
- Hothersall, D. (2011). *Historia de la Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Jaeger, S. (1982). “Origins of child psychology: William Preyer”. En: W.R. Woodward y M.G. Ash (eds.). *The problematic science: Psychology in nineteenth-century thought* (pp. 300-321). New York: Praeger.
- Jiménez, M. (1920). *Nuestras razas decaen. Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares*. Bogotá: Imprenta y Litografía de Juan Casis.
- Jiménez, M. López de Mesa, L, Torres, C., Bejarano, J., Araújo, S., Caballero, L. y Escallón, R. (1920). *Los problemas de la raza en Colombia*. Bogotá: El Espectador.

-
- Larosa, M. y Mejía, G. R. (2014). *Historia concisa de Colombia (1810-2013)*. Bogotá: Mincultura.
 - López, D. (2015). “Gerardo Molina y la Universidad Nacional de Colombia (1944-1948): una aproximación al panorama educativo colombiano durante los años cuarenta”. En: *Quirón. Revista de Estudiantes de Historia*, 1 (2), 71-88.
 - Malone, J., Cerri, J. y Staddon, J. (2011). “Darwin y la psicología”. En: G. Gutiérrez y M. Papini (Eds.), *Darwin y las ciencias del comportamiento* (pp. 273-311). Bogotá: Universidad Nacional.
 - Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva. Teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos.
 - Melo, J. (1987). *La historia de la ciencia en Colombia*. Conferencia leída en Santa Marta.
 - Mueller, F. (1963). *Historia de la psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Nieto, A. (1964). *Cincuentenario del Gimnasio Moderno*, Bogotá: Canal Ramírez.
 - Ostler, T. (2016). “Heinz Werner: His Life, Ideas, and Contributions to Developmental Psychology in the First Half of the 20th Century”. In: *Journal of Genetic Psychology*, 177(6), 231-243. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1245520>
 - Parke, R. (2004). “The Society for Research in Child Development at 70: Progress and Promise”. In: *Child Development*, 75 (1), 1-24.
 - Peña, T. (1993). “Historia de la psicología”. En: C. E. Vasco, D. Obregón y L. E. Orozco (coords.). *Historia social de la ciencia en Colombia, Tomo IX: ciencias sociales* (pp. 95-179). Bogotá: Colciencias.
 - Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Barcelona: Editorial UOC.
 - Piéron, H. (1934). *Conferencias de psicología dictadas por el profesor Henri Piéron en la Facultad de Ciencias de la Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
 - Pollock, L. (1983/2004). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica
 - Piaget, J. (1967). *Biologie et Connaissance*. Paris: Gallimard
 - Puche-Navarro, R. (1978). “Panorama actual de la psicología en Colombia”. En: *Cuadernos de Psicología*, 2, 99-128
 - Puche-Navarro, R. (2003). *Elementos relevantes para pensar un estado del arte de la psicología académica en Colombia*. Bogotá: Documento Ascofapsi
 - Puche-Navarro, R. (2003). *El niño que vuelve a pensar*. Cali: Artes Gráficas.

- Puche-Navarro, R. (2013). “Evolución y estudio del desarrollo”. En: *Sistema de evaluación y seguimiento del desarrollo de la primera infancia: Fundamentos*. Cali: Corporación Niñez y Conocimiento.
- Puche Navarro, R., Ossa, J. y Cerchiaro, E. (2020a). “La psicología del desarrollo y los proyectos educativos en Colombia (1930-1950)”. En: *Revista de Historia de la Psicología*, 41(2), 19-29
- Puche Navarro, R., Ossa, J., Cerchiaro, E., y Millán, J. (en prensa). *¿Qué arroja el paisaje de la psicología del desarrollo en Colombia? Pasado reciente y situación actual*.
- Ríos, R. (2013). *Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX* [New School and pedagogical knowledge in Colombia: appropriation, modernity and teaching methods. First half of the 20th Century]. *Historia y Sociedad*, 24, 79-107.
- Rodrigo, M. (1949). *Introducción al estudio de la psicología*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Romero, G., Galvis, J., y Cuesta, J. (2017). *Aportes de Agustín Nieto Caballero a la educación colombiana*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Sáenz, J. (1993). “El saber pedagógico en Colombia 1926-1938”. En: *Revista Educación y Pedagogía*, 8-9, 111-123.
- Sáenz, J. (2013). “La infancia de la infancia. Particularidades y efectos del discurso sobre la degeneración de la raza colombiano en los años veinte y treinta del siglo pasado”. En: S. Sosenski y E. Jackson-Albarrán. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en américa latina. Entre prácticas y representaciones* (pp. 209-240). México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sáenz, J. y Zuluaga, O. (2004). “Las relaciones entre la psicología y la pedagogía: infancia y prácticas de examen”. En: *Memoria y Sociedad*, 8(17), 9-26.
- Saldarriaga, O. (2001). “La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia: 1845-1930”. En: *Memoria y Sociedad*, 5 (9), 45-59.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2012). “La escuela activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano?”. En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] (comp.), *Historia de la educación en Bogotá* (Tomo II, pp. 67-94). Bogotá: IDEP.
- Snow, R. E., y Yalow, E. (1988). “Educación e inteligencia”. En: R. Sternberg, *Inteligencia humana, III. Sociedad, cultura e inteligencia*. Barcelona: Paidós
- Sprung, H., y Sprung, L. (1983). “William Preyer, psicólogo y metodólogo”. En: *Revista de Historia de la Psicología*, 4 (2), 101-112.
- Vergara, H. (1951). “Instituto de psicología aplicada”. En: *Anuario de la Universidad Nacional de Colombia (1939-1954)*, 63-67.

- Villar, A. (1965). “Desarrollo de la psicología en Colombia. Aporte para el estudio de su historia”. En: *Revista de Psicología*, 10 (2), 7-26.
- Villaveces, J. (1991) “Los programas doctorales en Colombia. Algunas reflexiones para su iniciación”. En J. H.Cárdenas (ed). *Doctorados. Reflexiones para la formulación de políticas en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Universidad Nacional y Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo, 307-323
- Villegas, A. (2005). “Raza y nación en el pensamiento de Luis López de Mesa: Colombia, 1920-1940”. En: *Estudios Políticos*, 26, 209-232.
- Wallerstein, I. (1996). “Abrir las ciencias sociales”. En: *Revista colombiana de educación*, 32, 113-125. <https://doi.org/10.17227/01203916.7759>
- Whiterignton, D. (2011). “Taking Emergence Seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development”. In: *Human Development*, 54, 66-92.
- Zerda, Á. (2003). “Ciencia y tecnología en el plan de desarrollo”. En: *Cuadernos de economía*, 22(39), 215-227.
- Zuluaga y Gutiérrez, A. (1938). *El alma infantil*. Medellín Imprenta Departamental.

Capítulo II

Qué dice la bibliografía colombiana de psicología del desarrollo. Análisis de la producción académica 1990-2019

- Acevedo, C., Torres, M., Aguilar, M., Hurtado, C., Silva, L. y López, W. (2018). “Análisis de la productividad e impacto de las revistas de psicología colombianas entre 2000 y 2016”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 141-156.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). *Attachments beyond infancy*. *American Psychologist*, 44, 709-71
- Amador, E., y Montealegre, L. (2015). “Asociación entre la integración visomotora y el desarrollo de la motricidad fina en niños de tres a cinco años”. En: *Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación*, 25(1), 34-40.
- Amar, J., Abello, R., y Tirado, D. (2005). “Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia”. En: *Investigación y Desarrollo*, 13(1), 60-77.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., Llanos, M., y Jiménez, G. (2001). “La construcción de las representaciones sociales acerca de la pobreza y la desigualdad en los niños en la región caribe colombiana”. En: *Investigación y Desarrollo* vol 09 No. 2 pp 592-61

- Amar, J., De la Hoz, C., Martínez, M. y López, L. (2019). “Estrategias de adaptación y prácticas de cuidado en comunidades desplazadas climáticas: caso colombiano”. En: *Psicología em estudo*, v. 24, e41489. Doi: 10.4025/1807-0329e41489.
- Amar, J., Palacio, J., Abello, R., Madariaga, C., De los Reyes, C., De Castro, A., Lewis, S., Martínez, M., Utria, L., Zanello, L., Ferro, J. C., Jabba, D., y Ramos, J. L. (2014a). *Prácticas de cuidado en la primera infancia en contextos rurales: Las familias del sur del Atlántico*, Colombia. Barranquilla: Universidad del Norte
- Amar, J., Madariaga, C., Jabba, D., Abello, R., Palacio, J., De Castro, A., Martínez, M., Utria, L., Sanandres, E., Eljagh, S., Robles, C., Díaz, M., y Zanello, L. (2014b). *Desplazamiento climático y resiliencia: modelo de atención a familias afectadas por el invierno en el Caribe colombiano: el caso del sur del Atlántico (2010-2011)*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Amar, J., Madariaga, C., Jabba, D., Palacio, J., Martínez, M., Utria, L., Sanandres, E., Eljagh, S., Robles, C., Zanello, L., y Díaz, M. (2013a). *Creciendo en la adversidad: resiliencia en víctimas de la ola invernal*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Amar, J., Sierra, E., Palacio, J., Madariaga, C., Pezzano, G. (2012). *Trabajo infantil: Factores de riesgo y protección en familias del Caribe colombiano*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Amar, J. (1998). “Una conceptualización comprensiva del desarrollo humano”. En: *Desarrollo Humano: Perspectiva Siglo XXI*, 1, 5-15.
- Amar, J. (2015). *Desarrollo infantil y prácticas de cuidado*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Amar, J. Abello, R., y Acosta, C. (2003). “Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud”. En: *Psicología desde el Caribe*, 11, 107-121.
- Amar, J., Martínez, M., y Utria, L. (2013). “Nuevo abordaje de la salud considerando la resiliencia”. En: *Salud Uninorte*, 29(1), pp.124-133.
- Amar, J., y Berdugo de Gómez, M. (2006). “Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar”. En: *Psicología desde el caribe*, 18, 1-22.
- Amar, J., Blanco, A., Madariaga, C., Macías, M., Abello, R., Arciniegas, T., Martínez, M. y Turizo, Y. (2009). “Bienestar y trauma: dos facetas de la salud mental en entornos violentos. Ensayos”. En: *Desarrollo Humano*, 1 (9), 1-12.
- Amar, J., Madariaga, C., Martínez, M., Robles, C., Utria, L., Sanandrés, E., Eljagh, S., y Zanello, L. (2012a). *Modelo comprensivo del desplazamiento climático en personas afectadas por la ola invernal de 2010-2011 en el municipio*

- de Manatí, sur del departamento del Atlántico. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ll8ptG>
- Amar, J.J. (1990). “El desarrollo del potencial humano en Colombia: nuevas alternativas para una psicología del niño colombiano”. En: *Investigación y Desarrollo*, 1(1), 47 – 66.
 - Amar, J., y Martínez, M. (2011). “Los fundamentos económicos en la comprensión del mundo social en la infancia”. En: *Revista de Economía del Caribe*, 8, 232-245.
 - Amar, J., Abello, R., Martínez, M., Cortes, O., Monroy, E., Monroy, E. y Crespo, F. (2011b). “Creencias sobre la naturaleza de la pobreza en un grupo de niños de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de barranquilla (Colombia)”. *Psicología desde el Caribe*, 27, 136 – 159.
 - Amar, J., Abello, R., Martínez, M., Crespo, F., Cortés, O., y Monroy, E. (2011a). “Categorización social y cogniciones infantiles sobre la pobreza en niños: una mirada desde el esencialismo psicológico”. En: *Investigación y Desarrollo*, 19 (1), 116-139.
 - Amar, J., Abello, R., Martínez, M. B., Monroy, E., Crespo, F., (2015). “Beliefs about poverty related to social categorization in childhood”. En: *Suma Psicológica*, 22 (1), 9–17. Doi: [Http://Dx.Doi.Org/10.1016/j.sumpsi.2015.05.002](http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.05.002)
 - Amar, J. Luna, F., y Martínez, M., (2012). “¿Es posible el desarrollo a escala humana en el bajo Magdalena?” *Cultura, Educación, Sociedad*, 3 (1), 205-226.
 - Amar, J., Pesellin, M., y Tirado, D. (2009). “Vínculo de apego que establecen padres con hijos nacidos de embarazos múltiples”. En: *Salud Uninorte*, 25(2), 232-244.
 - Amar, J., Hoyos, O. Llanos, M., y Abello, R. (2008). “Comprensión del mundo social: una aproximación de los cambios en la conceptualización del mundo económico y político en niños y adolescentes”. En: L. Larreamendy, R. Puche-Navarro y A. Restrepo (comp.), *Claves para pensar el cambio* (pp. 155-196). Bogotá D.C. Universidad de los Andes.
 - Amar, J., Palacio, J., Llinás, H., Puerta, L., Sierra, E., Pérez, A. y Velásquez, B. (2008). “Calidad de vida y salud mental positiva en menores trabajadores de Toluviejo”. En: *Suma Psicológica*, 15(2), 385-403
 - Amar, J., Palacio, J., Madariaga, C., De Castro, A., Jabba, D., Ramos, J., Martínez, M., Abello, R., Utria, L., Domenico, L., Lewis, S., De los Reyes, Y., Ferro, J. (2016). *Infantia. Prácticas de cuidado en la primera infancia*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
 - Ardila, R. (1967). “La psicología en Colombia”. En: *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 1, pp. 239-251.

- Ardila, R. (1973). *La psicología en Colombia. Desarrollo histórico*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Ardila, R. (1986a). “El pasado y el futuro de la psicología en Colombia”. En: *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 7, pp. 9-17.
- Ardila, R. (1986b). “La Revista Latinoamericana de Psicología y su papel en el desarrollo de la psicología hispanoparlante”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(3), 485-492.
- Ardila, R. (2004). “Psychology in Colombia: developments and current perspectives. In: M. J. Stevens y D. Wedding (Eds.), *Handbook of international psychology* (pp. 169-178). New York: Brunner-Routledge.
- Astington, J. (1993). *The child’s discovery of the mind*. Boston: Harvard University Press
- Ávila, J. H., Marengo, A., y Madariaga, C. (2014). “Indicadores bibliométricos, redes de coautorías y colaboración institucional en revistas colombianas de psicología”. En: *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 167-182.
- Bateson, G. (1980). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial Lumen
- Bejarano, A. y dos Santos Caminha, V. (2018). “Emotiv, un appmóvil para entrenar habilidades intersubjetivas en niños de espectro autista (TEA)” En: H. Téllez et al. *Diversidad e inclusión Reconocer lo que hacemos Vol 2* Bogotá: IberAM Universidad Iberoamericana.
- Benavides, J. (2018a). “Los niños y la comprensión del mundo mental de los otros: teorías explicativas”. En: *Psicogente* 21(40), 518-544. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3089>
- Benavides, J. (2018). “Desarrollo de la comprensión u producción del humor en niños”. En: J. Benavides-Delgado, *Psicología y filosofía del humor* (pp.213-232). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600865>
- Benavides, J. (2018). *Humor y teoría de la mente en niños menores de cinco años*. Bogotá: Ediciones UCC. <https://doi.org/10.16925/9789587601091>
- Benavides, J. (Ed). (2018). *Psicología y filosofía del humor*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600865>
- Benavides, J. (2013). *La emergencia de las acciones de tomar del pelo en niños entre los 9 y 48 meses y su relación con el desarrollo de la teoría de la mente*. Tesis de Doctorado. Cali: Universidad del Valle.
- Benavides, J., y Roncancio, M. (2009). “Conceptos de desarrollo en estudios sobre teoría de la mente en las últimas tres décadas”. En: *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 297-310.

- Benavides, J., y Roncancio, M. (2011). “Tres debates fundamentales en el campo de la teoría de la mente: aspectos teóricos y metodológicos”. En: *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 109-118.
- Bermúdez, M. (2009). “Teorías infantiles de la mente y lenguaje: ¿un problema de huevo o gallina?” En: *Revista Iberoamericana de Psicología*, 2(1), 67-85.
- Bermúdez, M. (2014). *El rol del padre y el desarrollo de los hijos: Contribuciones de papá y mamá al bienestar infantil y a la seguridad emocional de niños*. Tesis de doctorado en psicología. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Botero, M. y Puche Navarro, R. (2002). “Procesos para la acreditación de pregrado en psicología en Colombia”. En J. F. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, volumen III: sistema de acreditación en cuatro países latinoamericanos*. Trabajos seleccionados (pp. 85-104). Santiago: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales y Universidad Mariano Egaña.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos. Formación desarrollo y pérdida*. Quinta Edición. Madrid: Morata
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books. *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2006). “The bioecological model of human development”. En: R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1. *Theoretical models of human development*, pp. 1029-1143. New York: Wiley.
- Burgos, M. C. (2003). *Influencia de la experiencia directa e indirecta con las relaciones románticas y algunas dimensiones de la identidad en las expectativas que tienen los jóvenes acerca de la pareja romántica como base segura y fuente de apoyo*. Tesis de maestría. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Campo, L. (2009). *Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar*. En: *Psicogente*, 12(22), 341-351.
- Campo, L. (2010a). “Relación entre el desarrollo personal social y los procesos evolutivos vinculados con el aprendizaje escolar en las áreas del lenguaje y la cognición”. En: *Psicogente*, 13 (23), 88-99.
- Campo, L. (2010b). “Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia)”. En: *Salud Uninorte*, 26(1), 65-76.

- Campo, L. (2014). “El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia”. En: *Psicogente*, 17(31), 67-79. doi: 10.17081/psico.17.31.422
- Carbonell, O., y Plata, S. (2011). “Los vínculos afectivos al largo de la vida. ¿Qué sabemos de ellos?” En: *Cuadernos de Psicología*, 7, 9-40.
- Carbonell, O. (2013). “La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia”. En: *Ciencias Psicológicas* 2, 201-207.
- Carbonell, O. M., Plata, S., Bermúdez, M., Suárez, L., Peña, P. y Villanueva, C. (2015). “Caracterización de prácticas de cuidado en familias colombianas con niños en primera infancia en situación de desplazamiento forzado”. En: *Universitas Psychologica*, 14(1), 67-80. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.cpcf>
- Carbonell, O. y Plata, S. (2014). “Evaluación de un modelo de intervención temprano focalizado en la sensibilidad materna”. En: B. Torres de Cádiz y J. Causadias (Eds.). *La teoría del apego. Investigaciones y aplicaciones clínicas*, (pp. 245-268). España: Psimática Editorial.
- Carbonell, O., Plata, S., Posada, G., Cristo, M., y Pena, P. (2010). “Calidad de cuidado materno: una comparación entre bebés prematuros”. En: *Universitas Psychologica*, 9, 773-785.
- Carbonell, O., Plata, S. y Alzate, G. (2006). “Creencias y expectativas sobre el comportamiento materno ideal y real en mujeres gestantes desde un abordaje metodológico mixto”. En: *Revista Infancia y adolescencia*, 1(1), 115-140.
- Carbonell, O., García, L., Bermúdez, M. (2019). “Estrategias de regulación emocional materna con bebés en situaciones de estrés: el uso del canto materno” En: *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-xx. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.erem>
- Carbonell, O., Plata, S., Peña, P., Cristo, M. y Posada, G. (2010). “Calidad de cuidado materno: una comparación entre bebés prematuros en cuidado madre canguro y bebés a término en cuidado regular”. En: *Universitas Psychologica*, 9 (3), 773-785.
- Carbonell, O., Posada, G., Plata, S., y Méndez, S. (2005). “Las relaciones vinculares: Un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas”. En: *Cuadernos de Psicología*, 1, 31-38.
- Cardona, A., Ospina, S., Trujillo, T., Arboleda, L., Cardona, Á. y Arango, D. (2013). “Desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo en niños de 12 a 36 meses”. En: *Revista CES Salud Pública*, 4(2), 92-105.

- Carrillo, S., Ripoll, K., y Ruiz, J. (2008). “Cuatro décadas de la psicología del desarrollo en la Revista Latinoamericana de Psicología”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 141-165.
- Carrillo, S. (2008). “Relaciones afectivas tempranas: presupuestos teóricos y preguntas fundamentales”. En: L. Larreamendy, R. Puche-Navarro y A. Restrepo (Comp.), *Claves para pensar el cambio* (pp. 95-124). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Carrillo, S., Bermúdez, M., Suárez, L., Gutiérrez, M., Delgado, X. (2016). “Fathers’ perceptions of their role and involvement in the family: A qualitative study in a Colombian sample”. En: *Revista Costarricense de Psicología*, 35 (2), 101-118.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L. M., Vega, L. y Castro, M. (2013). *Habilidades cognitivas en niños entre cuatro y cinco años cubiertos por el programa de complementación alimentaria en el municipio de Envidado de 2006 a 2010*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cerchiaro, E. (2014). *Emergencia, patrones de cambio y desarrollo en niños entre 15 y 26 meses de edad*. Tesis de doctorado Universidad del Valle.
- Cerchiaro, E., y Puche-Navarro, R. (2018). “Funcionamientos Inferenciales en niños caminadores: un acercamiento al microdesarrollo en una tarea de resolución de problemas”. En: *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 117-135
- Chávez, L. (2007). “Competencias mentalistas en el engaño infantil”. En: A. Ferrer e I. Gómez. *Evaluación e intervención en niños y adolescentes: investigación y conceptualización*. Medellín: La Carreta Editores.
- Cuadros, Z. y Sánchez, H. (2017). “Perspectivas conceptuales y metodológicas de los estudios sobre relaciones afectivas tempranas”. En: *Investigación y desarrollo*, 21(1), 102-134.
- Cudina, J., y Ossa, J. (2016). “The top 100 high-impact papers in Colombian psychology: a bibliometric study from WoS and Scopus”. En: *Informação y Sociedade*, 26(2), 137-154.
- Dávila, T., Rodríguez, A., Carbonell, O., y Posada, G. (1999). *Construcción de un instrumento de medición del fenómeno de base segura en las relaciones vinculares de los adolescentes con sus padres y pares*. Tesis de grado no publicada, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- De la Rosa, A. (2010). *Emergencia de la comprensión de la metáfora visual en niños pequeños*. Tesis de doctorado. Universidad del Valle
- De la Rosa, A. (2017). “Metáforas visuales, abducción y sistemas dinámicos no lineales”. En: R. Puche Navarro (comp.), *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales*. Cali: Editorial Bonaventuriana y California-edit.

- Díaz, K., y López, A. (2005). *Relaciones afectivas en la edad escolar: el rol de la relación niño-maestro*. Tesis de grado no publicada. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Díaz, S. (2004). “Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente, hijo”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 409-430.
- Dulcey, E. (2010). “Psicología social del envejecimiento y perspectiva del transcurso de la vida: consideraciones críticas”. En: *Revista colombiana de psicología*, 19(2), 207-224
- Dulcey, E. (2013). *Envejecimiento y vejez: categorías y conceptos* Bogotá: Fundación Cepsiger para el desarrollo humano y Red Latinoamericana de Gerontología.
- Dulcey, E. (2015). *Violencia en la vejez*. Cátedra Colombiana de Psicología “Mercedes Rodrigo” Décima Versión.
- Dulcey, E., Arrubla, D. y Sanabria, P. (2013). *Envejecimiento y vejez en Colombia: estudio a profundidad*. Bogotá, D.C.: Profamilia. Recuperado de <https://fiapam.org/wp-content/uploads/2014/03/3-ENVEJECIMIENTO-Y-VEJEZ-EN-COLOMBIA.pdf>
- Dulcey, E., Parales, C. y Posada, R. (2018). *Envejecimiento. Del nacer al morir*. Bogotá: Siglo del Hombre Fundacion Christel-Wasiek y Cepsinger
- Duque, J. (2013). “Tres momentos de la enseñanza de la Institucionalización de la ciencia política en Colombia”. En: *Pap. Política*. Bogotá Colombia, 18(1), 15-55
- Escala Abreviada de desarrollo-3. (2016). Bogotá: Ministerio de Salud de Colombia
- Escobar Melo, H. (2003). Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. *Universitas Psychologica*, 2(1), 71-88.
- Esteban, M., y Ratner, C. (2010). “Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural”. En: *Revista Historia de la Psicología* Vol 31 No. 2-3 pp117-136
- Ferrer, A. y Gómez, I, (2007). *Evaluación e Intervención en niños y adolescentes: Investigación y conceptualización*. Medellín: La Carreta Editores
- Fischer, K y Bidell, T. (2006). “Developmental of Psychology structures in action and thought”. In: *Handbook of child psychology*, vol.1 (pp. 467-561)
- Flavell, J. y Miller, P. (1998). “Social cognition”. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (p. 851–898). New York: John Wiley y Sons Inc.
- Flores, R., Arias, N., y Torrado, M. (2011). “Teoría de la mente en tareas de falsa creencia y producción narrativa en preescolares: investigaciones contemporáneas”. En: *Revista Colombiana de Psicología* 20(2), 249-264.

- Fundación Saldarriaga Concha (2014). *Informe final del estudio piloto de valoración del desarrollo infantil en diversos grupos poblacionales de Colombia*.
- Gallegos, M. (2010). “La Revista Latinoamericana de Psicología en sus 40 años de historia: 1969-2009”. En: *Universitas Psychologica*, 9(3),911-924.
- García, L. (2007). *Búsqueda de identidad en adolescentes: Fases de desarrollo y aspectos psicológicos* Universidad de los Andes Estado. Tesis de grado psicología
- Ginzburg, C. (1989). “Indicios: raíces de un paradigma de inferencias indicios”. En: *Mitos, emblemas, indicios*. Barcelona: Gedisa pp 138-175.
- Gómez, Y. y Areiza, N. (2007). “Propiedades psicométricas del cuestionario WBSI de supresión de pensamientos en población adolescente”. En: A. Ferrer y Y. Gómez *Evaluación e intervención en niños y adolescentes: investigación y conceptualización*. Medellín: La Carreta Editores
- Gómez, Y. y Arias, D. (2007). “Propiedades psicométricas del cuestionario de pensamientos automáticos negativos y positivos (ATQ-RP) en población adolescente” (pp. 13-34). En: A. Ferrer y Y. Gómez. *Evaluación e intervención en niños y adolescentes, investigación y conceptualización*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- Gómez, Y. y Yepes, M. (2007). “Propiedades psicométricas del cuestionario de afecto negativo (PANAS) en población adolescente”. En A. Ferrer y Y. Gómez. *Evaluación e intervención en niños y adolescentes: investigación y conceptualización*. Medellín: La Carreta Editores
- Guerrero, J., y Jaraba, B. (2010). *La producción científica de la psicología colombiana: un análisis bibliométrico de las revistas académicas, 1949-2008. Informe ejecutivo de resultados*. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/2011/Estudio_Bibliometria.pdf
- Gutiérrez, G., Pérez, A. y Plata, T. (2009). “Desarrollo histórico de una publicación científica: cuarenta años de la Revista Latinoamericana de Psicología”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 413-428.
- Holgado, D., Maya, I., Ramos, I., Palacio, J., Oviedo, Palacio, O., Romero, V., y Amar, J. (2014). “Impact of child labor on academic performance: Evidence of Program Edúcame Primero, Colombia” In: *International Journal of Educational Development*, 34, 58-66 <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.004>
- Jaraba, B., Guerrero, J., Gómez, Y. y López, W. (2011). “Bibliometrics and history of local academic practices: an essay on the Colombian psychology”. En: *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 354-369.
- Kagan, J. (2003). “Biology, context and developmental inquiri”. En: *Annual Review of Psychology*, 54, 1-23.
- Karmiloff, A. (1992). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde el punto de vista del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial

- Karmiloff, A. (1999). “Taking development seriously”. En: *Human Development*, 42, 325-327.
- Koller, S. y De Morais, N. (2018). “Developmental Psychology in Latin America”. In: R. Ardila (eds). *Psychology in Latin America* (pp. 77-89). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93569-0_5
- Larreamendy, J. (2008). “Desarrollo y aprendizaje. Linderos históricos y coalescencias actuales”. En: L. Larreamendy, R. Puche-Navarro y A. Restrepo (Comp.), *Claves para pensar el cambio* (pp. 72-94). Bogotá: Universidad de los Andes-Ceso.
- Larreamendy, J. y Packer, M. (2011). “Presentación. Psicología y cultura”. En: *Revista de estudios sociales*, 40, 9-10
- Larreamendy, J., Puche-Navarro, R. y Restrepo, A. (2008). *Claves para el cambio. Ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Universidad de los Andes-Ceso
- Leslie, A. (1987). “Pretense and Representation the origins of a Theory of Mind”. En: *Psychological Review*, 94, 84-106
- López, W., Silva, L., García, M., Aguilar, M. y Aguado, E. (2010). “Panorama general de la producción académica en la psicología colombiana indexada en Psycoredayc, 2005-2007”. En: *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 13, no. 2 (jul.-dic. 2010); p. 35-46.
- López, W. y Calvache, O. (1998). “La psicología de habla hispana: 30 años de la Revista Latinoamericana de Psicología”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(3), 401-427.
- López, W., Silva, L., García, M., Bustamante, M. y López, E. (2011). “Retos para la colaboración nacional e internacional en la psicología latinoamericana: un análisis del sistema RedALyC, 2005-2007”. En: *Estudios de Psicología (Natal)*, 16(1), 17-22.
- Lozano, H., y Puche-Navarro, R. (1998). “Paradigma y sintagma: chiste gráfico y tira cómica. Un estudio experimental en el niño”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 84, 99-113.
- Maldonado, C., y Carrillo, S. (2002). “El vínculo de apego entre hermanos un estudio exploratorio con niños colombianos de estrato bajo”. En: *Suma Psicológica*, 9(1), 107-132
- Maldonado, C., y Carrillo, S. (2006). “Educar con afecto. Características y determinantes de la calidad de la relación niño-maestro”. En: *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 39-60
- Maz, A., Jiménez, N. y Villarraga, E. (2016). “La producción científica colombiana en SciELO: un análisis bibliométrico”. En: *Revista Interamericana de bibliotecología*, 39(2), 111-119.

- McFarley, K.M. (1990). *Mother-infant attachment in colombia: a cross-cultural study of early childhood emotional development*. (Disertación doctoral, The University of Texas at Austin, 1990).
- Molenaar, P. (2004). “A manifesto on psychology as a idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever”. En: *Measurement*, 2, 201–218.
- Molenaar, P y Valsiner, J. (2009). “How generalization works through the single case: A simple idiographic process analysis of an individual psychotherapy case”. In: *International Journal of Idiographic Science*, 1, 1-13. [Reprinted in S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout-Yagodzinsky, y J. Glegg (Eds.), *IIS: Yearbook of idiographic science* (pp. 23-38). Rome, Italy: Fireira Publishing]
- Molenaar, P., Lerner, R. y Newell, K. (2014). “Developmental Systems Theory and Methodology” En: P Molenaar, R. Lerner, y K. Newell, *Handbook Developmental Systems Theory y Methodology* (pp.3-18). Guilford Press
- Montes, J. (2013). *Variabilidad y experimentación: Una aproximación desde los sistemas dinámicos no lineales al Razonamiento Científico*. Tesis de doctorado. Universidad del Valle.
- Montes, J. (2017). “Más allá del control central: una aproximación a la autorregulación en la experimentación desde los sistemas dinámicos” En: R. Puche Navarro (comp.). *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales*. Cali: Editorial Bonaventuriana y California-Edit.
- Moreno, M., y Guidetti, M. (2018). Do we plan through gestures? Evidence from Children, Adolescents and Adults in Solving of Tower of Hanoi Task. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.pgec>
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1980). *Gamines. Testimonios*. Bogotá: Carlos Valencia Editores
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX*. Bogotá: Planeta
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados del siglo*. Bogotá: Planeta
- Muñoz, C. y Pachón, X. (2002). *Requiem por los niños muertos*. Bogotá: Cerec
- Muñoz, C. y Pachón, X. (2019). *Los niños de la miseria*. Bogotá Siglo XX. Bogotá: Biblioteca Abierta Universidad Nacional.
- Ordóñez, O., y Marín, D. (2014). “Comprensión humorística y comprensión causal: Tendiendo puentes a través del funcionamiento cognitivo”. En: *Revista Guillermo De Ockham*, 12(2), 59-76.
- Orozco, M. (2008). “Contribuciones de la psicología a los problemas de la niñez en Colombia”. En: *Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 487-498.

- Orozco, M., y Cerchiaro, E. (2012). “El desarrollo de la inferencia analógica en niños que viven en sectores urbanos pobres” En: *Revista Psicología: Reflexão e Crítica*, 25(1), 156-164.
- Orozco, M., Sánchez, H., y Cerchiaro, E. (2012). “Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres”. En: *Universitas Psychologica*, 11(2), 427- 440.
- Orozco, Perinat, A., y Sánchez, H. (2009). “Cognitive Development and Interaction Context”. En: A. C. de Souza Bastos and E. P. Pedreira (eds.), *Living in Poverty. Developmental Poetics of Cultural Realities* (pp. 287-308). Brazil: IAP.
- Orozco, M., Ochoa, S. y Sánchez, H. (2001). *Prácticas culturales y educación de la niñez*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Ortiz, N. (1991). *Escala abreviada de desarrollo EAD-1*. Bogotá: Ministerio de Salud.
- Ortiz-Pinilla, N. (2005). *Escala Abreviada de Desarrollo EAD-2*. Bogotá: Ministerio de Salud
- Ortiz, J. Borré, A., Carrillo, S. y Gutiérrez, G. (2006). “Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguro”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 71-86.
- Ortiz, J. Koller, S. y Carbonell, O. (2017). “Evaluación de impacto de la intervención Módulo Ambientes Seguros para la prevención de accidentes domésticos durante la primera infancia”. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 203-212.
- Ossa, J. y Puche-Navarro, R. (2010). “Modelos bayesianos y funcionamientos inferenciales complejos”. En: *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (2), 119-128.
- Ossa, J. (2011b). “Funcionamiento cognitivo: un inextricable juego de pérdidas y ganancias”. En: *Acta Colombiana de Psicología*, 14(2), 45-55.
- Ossa, J. C. (2013). “Matrices de transición y patrones de variabilidad cognitiva”. En: *Universitas Psychologica*, 12(2), 559-570.
- Ossa, J. y Puche-Navarro, R. (ed). (2015). “Panorama de la formación académica de los psicólogos en Colombia”. En: *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 7-17.
- Ossa, J. (2011a). *Patrones de variabilidad cognitiva*. Tesis de doctorado. Universidad del Valle.
- Paba, C., Sánchez, L., y Sánchez, H. (2013). “Desarrollo de niños que viven en sectores urbanos pobres y sus contextos de interacción educativa”. En R. Flórez-Romero y M. Torrado Pacheco (comp.), *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación* (pp. 127-147). Bogotá: Universidad Santo Tomás / Universidad Nacional de Colombia

- Pardo, M. Pineda, S., Carrillo, S., y Castro, J. (2006). “Análisis psicométrico del inventario de apego con padres y pares en una muestra de adolescentes colombianos”. En: *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 289-302
- Parke, R. (2004). “The society for Research in Child Development at 70: Progress and Promise”. In: *Child Development*, 75, 1-24.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., y Castro, J. (2006). “Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos”. En: *Universitas Psychologica*, 5(1), 21-36.
- Peña, T. (1993). “La psicología en Colombia. Historia de una disciplina y una profesión”. En C. E. Vasco, D. Obregón y L. E. Orozco (coordinadores), *Historia social de la ciencia en Colombia, Tomo IX: ciencias sociales* (pp. 95-179). Bogotá: Colciencias.
- Perdomo, S., Zambrano, S., Hernández, P., Pérez, A. y López, W. (2003). “Veinte años de producción científica en psicología en la Universidad Católica de Colombia: análisis bibliométrico de la investigación publicada (1983-2002)”. En: *Acta Colombiana de Psicología*, No. 9 (may. 2003); p.p. 105-125.
- Perner, J. (1991). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós
- Posada, R. (2012). “Experiences of violence and moral reasoning in a context of vengeance”. En: *Revista Colombiana de Psicología*, 21(2), 197-212.
- Posada, G., Jacobs, A., Carbonell, O., Alzate, G. Bustamante, M. y Arenas, A. (1999). “Maternal care an attachment security in ordinary and emergency context”. In: *Developmental Psychology*, 35(6), 1379-1388.
- Posada, R., y Wainryb, C. (2008). “Moral Development in a Violent Society: Colombian Children’s Judgments in the Context of Survival and Revenge”. In: *Child development*, 79(4), 882-898.
- Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M., Carbonell, O., Alzate, G., Bustamante, M. y Quiceno, J. (2002). “Maternal Caregiving and Infant Security in two cultures”. In: *Developmental Psychology*, 38(1), 67-78.
- Posada, R. (2018). “Creciendo en entornos violentos: Influencias del contexto en el desarrollo moral”. En: E. Dulcey, C. Parales y Posada. R. *Envejecimiento del nacer al morir* (pp.123-142). Bogotá: Siglo del Hombre editores, Fundación Christel-Wasiek y Cepsinger.
- Posada, R., y Parales Quenza, C. (2011). “Violencia y desarrollo social: más allá de una perspectiva de trauma”. En: *Universitas Psychologica*, 11(1), 255-267. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.vdsp>
- Posada, G., Carbonell, O., Alzate, G. y Plata, S. (2004). “Through Colombian Lenses: Ethnographic and Conventional Analyses of Maternal Care and Their Associations With Secure Base Behavior”. En: *Developmental Psychology*, 40(4), 508-518

- Poveda, A. (2004). *Apego individual, apego grupal y resolución de conflictos en adolescentes*. Tesis de psicología, Universidad de los Andes.
- Premack, J., y Woodruff, G. (1978). "Does the chimpanzee have a theory of mind?" In: *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526
- Puche Navarro, R. (2008). "Trazos para un panorama de los postgrados y la investigación en psicología en Colombia". En: *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 42, No. 3, pp. 407-410.
- Puche-Navarro, R. (1977). "Panorama actual de la psicología en Colombia. Algunas reflexiones". En: *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, (16-17), 49-79.
- Puche-Navarro, R. (1984). (1984). *Después de Piaget*. Cali: Ediciones Cleps
- Puche-Navarro, R. (1990). "Percepción intermodal y desarrollo el caso del reconocimiento háptico y visual de una forma". En: *Anuario de Psicología*, 45, 77-87.
- Puche-Navarro, R. (1996). "Bimanualité et procédures: Développement précoce". En: *Archives de Psychologie*, 64, 41-60
- Puche-Navarro, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño* Bogotá: Arango Editores.
- Puche-Navarro, R. (2001). "Inferencia y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida". En: *Psicología desde el Caribe* No. 8.
- Puche-Navarro, R. (2002). "Las psicologías cognitivas y la psicología de la mente: Herencias, relaciones, tensiones y perspectivas". En: *Pensamiento Psicológico*, 1(1), 25-45
- Puche-Navarro, R. (2004). "Graphic Jokes and Children's Mind: An Unusual Way to Approach Children's Representational Activity". In: *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 343-355.
- Puche-Navarro, R. (2009a). *¿Es la mente lineal?* Cali: Fondo Editorial de la Universidad del Valle.
- Puche-Navarro, R. (2009b). "From Implicit to Explicit Representation in Children's Response to Pictural Humor". In: *International Journal of Development Behavior*, 33(6), 543-555.
- Puche-Navarro, R. (2012). "Modeling iconic literacy: The dynamic models for complex cultural objects". In: J. Valsiner (Ed.). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Puche-Navarro, R. (2017a). "Estudios de desarrollo cognitivo: antes y después del encuentro con los sistemas dinámicos". En: R. Puche- Navarro (ed.). *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales* (pp.11-34) Cali: Editorial Bonaventuriana y California-Edit.

-
- Puche-Navarro, R. (2020a). *Lo metodológico como entrada hacia una ciencia de sistemas del desarrollo*. Encuentro de estudiantes de doctorado Universidad del Valle
 - Puche-Navarro, R. (2020b). *La certeza de la emergencia. Reflexiones sobre una Ciencia de sistemas de desarrollo*. Cali: Editorial Bonaventuriana y California-Edit.
 - Puche-Navarro, R. (ed.) (2017b). *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales*. Cali: Editorial Bonaventuriana y California-edit
 - Puche-Navarro, R. y Ossa, J. (2006). “¿Qué hay de nuevo en el método microgenético? Más allá de las estrategias y más acá del funcionamiento cognitivo del sujeto”. En: *Suma Psicológica*, 13(2), 117-139.
 - Puche-Navarro, R., Orozco, M., Correa, M., Orozco, B.C. y Otálora, Y. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
 - Puche-Navarro, R., y Ordoñez, O. (2003). “Pensar, experimentar y volver a pensar: Un estudio sobre el niño que experimenta con catapultas”. En: R. Puche-Navarro, *El niño que piensa y vuelve a pensar* (pp.109-148). Santiago de Cali, Artes Gráficas del Valle Editores.
 - Puche-Navarro, R., y Ossa, J. (2012). “Claves de la publicación psicológica en Colombia. Ritmo, grupos y modalidades de producción en la práctica investigativa”. En: *Revista Colombiana de Psicología*, 21(1), 79-95.
 - Puche-Navarro, R., y Ossa, J. (2018). *Más cerca del desarrollo más allá del humor. Psicología y filosofía del humor* (pp.233-262). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia
 - Puche-Navarro, R., Cerchiaro, E., y Ossa, J. (2017). “Emergencia del cambio: dos casos ilustrativos desde los sistemas dinámicos”. En R. Puche-Navarro (ed.), *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales*. (pp. 11-34). Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana, Editorial Universidad Autónoma de Occidente y California-edit.
 - Puche-Navarro, R., Cerchiaro, E., Ossa, J. (2020). “Más allá de la redescipción y más cerca de la emergencia: el caso del descubrimiento de mecanismos en dispositivos en niños pequeños”. En: R. Puche-Navarro (Comp.). *La certeza de la emergencia. Reflexiones sobre una ciencia del desarrollo*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana y California-edit.
 - Puche-Navarro, R., Colinvaux, D. y Dibar, C. (2001) *El niño que piensa: un modelo de formación de maestros* (OEA): Cali: Artes Grafica del Valle.

- Puche-Navarro, R., Combariza, E., y Ossa, J. (2012). “La naturaleza no lineal de los funcionamientos inferenciales: un estudio empírico con base en el humor gráfico”. En: *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (1), 27-38.
- Puche-Navarro, R. (2008). “Érase una vez el desarrollo”. En: L. Larreamendy, R. Puche-Navarro y A. Restrepo (comp.), *Claves para pensar el cambio* (pp. 30-68). Bogotá: Universidad de los Andes-Ceso.
- Puche, R. y Martí, E. (2011). “Metodologías del cambio”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 1-9.
- Ravelo, E., González, M., y Mejía, S. (2016). “La producción científica del Acta Colombiana de Psicología: Análisis descriptivo del período 2010-2014”. En: *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 19, no. 2 (jul.-dic. 2016); p. 281-297.
- Rengifo, F. (2014). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótica-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. 2014. xiii, 237 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília,
- Rodríguez, J., Chávez, L. (2017). “¿Cuál es el nivel de desarrollo esperable para un niño con síndrome de Down en sus primeros años de vida?” En: *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.cnde>
- Rodríguez, L. Rodríguez, J., Bojacá, S., Izquierdo, D. Amórtegui, A. y Prieto, M. (2016). “Knitting Mochilas: A Sociocultural, Developmental Practice in Arhuaco Indigenous Communities”. En: *Europe’s Journal of Psychology*, 12(2), 242–259, doi:10.5964/ejop.v12i2.1039
- Rodríguez-Burgos, L. (2009). *Emergencia de la generalización inductiva en infantes*. Tesis de doctorado. Universidad del Valle: Cali, Colombia.
- Rodríguez-Burgos, L. Díaz-Posada, Rodríguez-Castro, L.J, Izquierdo-Martínez, D.E. y Nassar-Pinzón, C. (2014). *Knitting meaning: Understanding the origin, the history, and the preservation of a traditional cultural practice of the Arhuaca indigenous community* *Culture Psychology* 20(3), 330-357 DOI:10.1177/1354067X14542529 <http://cap.sagepub.com/content/20/3/330>
- Romero, V., Amar, J. J., Palacio, J., Madariaga, C., Sierra, E. y Quintero, S. M. (2012). *Factores familiares y sociales de alto riesgo asociados al trabajo infantil en ciudades de la Costa Caribe colombiana*. *Universitas Psychologica*, 11(2), 481-496.
- Roncancio Moreno, M., y Puche-Navarro, R. (2012). *Humor gráfico y comprensión de deseos*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(2), 345-360.
- Roncancio-Moreno, M., y Aristizabal, O. D. (2019). *Modalidades de interacción y valores sociales emergentes en niños*. *Avances en Psicología Latinoamericana*

- mericana*, 37(3), 455-470. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7965>
- Roncancio-Moreno, M., Bermúdez-Jaimes, M. E., y Branco, A. U. (2019). El desarrollo del sí mismo en la infancia: Contribuciones teóricas y metodológicas desde la teoría del self dialógico (TSD) y la psicología semiótico-cultural. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12 (1), 77-88.
 - Roncancio, M. (2018). Humor gráfico como escenario para el estudio de los funcionamientos inferenciales. En: J. Benavides (Comp.), *Psicología y Filosofía del Humor* (pp.261-280). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
 - Rosselli-Cock, M., Matute-Villaseñor, E., Ardila-Ardila, A., Botero-Gómez, V.E., Tangarife-Salazar, G.A., Echeverría-Pulido, S.E., Arbeláez-Giraldo, C., Mejía-Quintero, M., Méndez, L.C., Villa-Hurtado, P.C., y Ocampo-Agudelo, P. (2004). Evaluación neuropsicológica infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. *Revista de Neurología*, 38 (8), 720-731
 - Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos, O.L., y Palacios Sañudo, J. (2017). *Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences*. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 75-90
 - Salas, G., Ravelo-Contreras, E. L., Mejía, S., Andrades, R., Acuña, E., Espinoza, F., y Pérez-Acosta, A. M. (2018). Dos décadas de Acta Colombiana de Psicología: un análisis bibliométrico. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 13-38.
 - Saldarriaga, L. (2003). *Vínculo de apego y relaciones de amistad en la adolescencia*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
 - Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F.A., de Castro, F., Juárez Hernández, M.C., Posada, G., y Carbonell, O.A. (2015). Educación inicial de base segura: indicador de la calidad educativa para la primera infancia *Psicología Iberoamericana*
 - Sánchez, H. (2017). *Processos inferenciais e alteridade em elaborações do mito Madre Ñame da cultura Wounaan-nonam*. Doctoral Thesis, Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.47.2018.tde-22012018-103913.
 - Simão, L. M., y Sanchez, H. (2017). Cultural practices as scenario for non-formal education of children in the Wounaan-nonam community of the Colombian Pacific Coast. *Critical Arts*, 31(1), 49-63.
 - Simão, L. y Sánchez, H. (2016). Aspectos da dialogia do mito Madre Ñame na cultura indígena wounaan-nonam. *Psicologia USP*, 27(2), 60-69

- Torrado, M., Concha, M., Carbonell, O. Marín, R., y Rodríguez, P. (1995). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil (desde el nacimiento hasta los seis años)*. Bogotá, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Unicef.
- Valsiner, J., Molenaar, P.C.M., Lyra, M., y Chaudhary, N. (2009). *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*: New York: Springer
- Vasco, C., y Henao, G. (2008). “Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto”. En: L. Larreamendy, R. Puche-Navarro y A. Restrepo (Comp.), *Claves para pensar el cambio* (pp. 1-28). Bogotá: Universidad de los Andes-Ceso.
- Vedeler, D. y Garvey, A.P. (2009). “Dynamic Methodology in infancy research”. En: J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, and N. Chaudhary, *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York: Springer
- Vega, L. (2003). *Vínculos de apego y relaciones románticas. Tesis de grado de Maestría*. Bogotá: Universidad de los Andes. Tesis de Maestría. Universidad de los Andes, Bogotá.
- Velásquez, J., Gómez, E., Restrepo, X., Chávez, E., Piñeres, J. y Villada, J. (2019). *Discusiones metodológicas en el estudio del desarrollo de la intencionalidad compartida en niños: una revisión sistemática*. *Psycke*, 28(2), 1-10
- Velez Van Meerbeke A, Talero-Gutiérrez C, Gonzalez-Reyes R. (2007). Prevalence of delayed neurodevelopment in children from Bogotá, Colombia, South America. *Neuroepidemiology*, 29(1–2), 74–77.
- Villar Gaviria, A. (1965). Desarrollo de la Psicología en Colombia. Aporte para el estudio de su historia. *Revista de Psicología*, 10 (2), 7-26.
- Villegas de Posada, M.C. (2008). Desarrollo Moral y Predicción de la Acción. En L. Larreamendy, R. Puche-Navarro y A. Restrepo (Comp.), *Claves para pensar el cambio* (pp. 125-151). Bogotá: Universidad de los Andes-Ceso.
- Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Yáñez-Canal, J., Billmann-Mahecha, E., Mojica-Mojica, Y. A. y Perdomo, A. (2013). Sociomoral reasoning in children with respect to exclusion and inclusion relationships. *Psychology Research*, 3(12), 719-736.
- Yáñez-Canal, J., Billmann-Mahecha, E., Perdomo, A., y Mojica, A. (2017). Razonamiento sociomoral en los niños con respecto a las relaciones inclusión- exclusión. En J. Yáñez-Canal, L. M. Segovia, y J. A. Chaparro (Eds), *Desarrollo moral y emociones*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Capítulo III

¿Navega bien la psicología del desarrollo en Colombia?

Avances y retos

- Adolph, K. (2019). An Ecological Approach to Learning in (Not and) Development. *Human Development*, 63,180–201 DOI: 10.1159/000503823.
- Amar, J., De la Hoz-Del Real, C.I., Martínez-González, M. B., y López-Muñoz, L. (2019). Estrategias de adaptación y prácticas de cuidado en comunidades desplazadas climáticas: caso colombiano. *Psicología em estudo*, v. 24, e41489. Doi: 10.4025/1807-0329e41489
- Amar, J., Palacio, J., Madariaga, C., De Castro, A., Jabba, D., Ramos, J., Martínez, M., Abello, R., Utría, L., Domenico, L., Lewis, S., De los Reyes, Y. y Ferro, J. (2016). *Infancia Prácticas de cuidado en la primera infancia*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Amar, J., Robles Haydar, C.L., Utría Utría, L. y Martínez González, M.B. (2014) Legitimación De La Violencia En La Infancia: Un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología Desde El Caribe*, 31 (1), 133 - 160
- Amar, J., Madariaga, C., A., Jabba, D., Palacio, J., Martinez., Utria, L., Sandres, E., Eljach, S., Robles, C., Zanello. Lorenzo, y Diaz, M. (2013). *Creando en la Adversidad: Resiliencia en Víctimas de la Ola Invernal*, Barranquilla: Universidad del Norte.
- Amar, J.J., Martínez González, M.G. y Utria Utria, L. (2013a). Nuevo abordaje de la salud considerando la resiliencia. *Salud Uninorte*, 29 (1) 124 - 133 DOI: 2011-7531
- Amar, J., Abello, R. y Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria y de la salud. *Psicología desde el Caribe*, 11, 107-121
- Amar, J., Denegri Coria, M., Llanos Martínez, M., Jiménez Gómez., G. y Abello Llanos, R. (2001). La construcción de las representaciones sociales acerca de la pobreza y la desigualdad en los niños en la región caribe colombiana. *Investigación y Desarrollo*, 09 (2) 592-613
- Amar, J. (1998). Una conceptualización comprensiva del desarrollo humano. *Desarrollo Humano: Perspectiva Siglo XXI*, 1, 5–15.
- Bejarano, A y dos Santos Caminha, V.P. (2018). EMOTIV, un appmovil para entrenar habilidades intersubjetivas en niños de espectro autista (TEA) En H. Téllez et al *Diversidad e Inclusión Reconocer lo que hacemos* Vol 2 Bogotá: IberAM Universidad Iberoamericana

- Benavides, J. (2011). Emergencia de las Acciones de Tomar del Pelo: Producción, Apreciación y Comprensión en Niños entre los 11-48 meses. Tesis de doctorado en Psicología Universidad del Valle: Cali
- Bertalanffy Von, L (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Brown-Urban, J., Osgood, N., Okamoto, J., Mabre, P., Hassmiller Lich, K. (2014). Developmental Systems Science: 95 Extending Developmental Science with Systems Science Methodologies 95-130 En P.C.M. Molenaar, R. Lerner, K.M Newell *Developmental Systems Theory y Methodology* New York: The Guilford Press
- Carbonell Blanco, O. A., García Rodríguez, L. E., y Bermúdez-Jaimes, M. E. (2019). Estrategias de regulación emocional materna con bebés en situaciones de estrés: el uso del canto materno. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-xx. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.arem>
- Carbonell Blanco, O. A., Plata Contreras, S. J., Bermúdez-Jaimes, M. E., Suárez Baracaldo, L. C., Peña Patiño, P. A. y Villa Nueva Betancourth, C. (2015). Caracterización de prácticas de cuidado en familias colombianas con niños en primera infancia en situación de desplazamiento forzado. *Universitas Psychologica*, 14, 67-80.
- Carbonell, O. A. (2013). La Sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia. *Ciencias Psicológicas*, 2, 201-207.
- Carbonell, O. A. y Plata, S. J. (2011). Los vínculos afectivos al largo de la vida. ¿Qué sabemos de ellos? *Cuadernos de Psicología*, 7, 9-40.
- Carbonell, O. A., Plata, S. J. y Alzate, G. (2006). Creencias y expectativas sobre el comportamiento materno ideal y real en mujeres gestantes desde un abordaje metodológico mixto. *Revista Infancia y adolescencia*, 1(1), 115-140.
- Carbonell, O.A., Posada, G., Plata, S.J., y Mendez, S. (2005). Las relaciones vinculares: Un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. *Cuadernos de Psicología*, 1, 31-38.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L. M., Vega, L. y Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 409-430.
- Cerchiaro, E. (2014). *Emergencia y patrones de Cambio en el Desarrollo En Niños Entre 15 Y 26 Meses De Edad*, Cali Tesis de Doctorado Universidad del Valle

-
- Chechiaro, E., y Puche-Navarro, R. (2018) Funcionamientos Inferenciales en Niños Caminadores: un Acercamiento al Microdesarrollo en una Tarea de Resolución de Problemas *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 117-135
 - Chávez Castaño, L. (2017). Lo que emprendió el Grupo de Cognición y Desarrollo fue novedad y cambio En R. Puche Navarro (Compiladora) *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales* pp 32-34 Cali: Editorial Bonaventuriana y California-edit
 - Cortés, M., Combariza, E. y Puche-Navarro, R. (2009). Entre nubes, relojes y Fractales En (R. Puche Comp.) *¿Es la mente no lineal?* Cali: Fondo Editorial de la Universidad del Valle
 - Cudina, J. N., y Ossa, J. (2016). The top 100 high-impact papers in Colombian psychology: A bibliometric study from WoS y Scopus. *Informação y Sociedade: Estudos*, 26 (2), 137-154.
 - Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. London: Sage.
 - Danziger, K. (1994). Does the History of Psychology Have a Future? *Theory y Psychology*, 4 (4): 467-484 DOI: 10.1177/0959354394044001
 - Danziger, K. (1990). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. New York: Cambridge University Press.
 - Danziger, K., y Ballantyne, P. F. (1997). Psychological experiments. In W. Bringmann, et al. (Eds.), *Pictorial history of psychology* (pp. 233–239). New York: Oxford University Press.
 - De la Rosa, A. (2017). Metáforas visuales, abducción y sistemas dinámicos no lineales En R. Puche Navarro (Compiladora) *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales* pp 67-101 Cali: Editorial Bonaventuriana y California-edit.
 - De la Rosa, A. (2010). *Emergencia de la Comprensión de la Metáfora Visual en Niños Pequeños* Cali: Tesis de doctorado en Psicología Universidad del Valle.
 - Díaz-Posada, D.E., Varela-Londoño, S. P., Rodríguez-Birgos L.P. (2107) Multiple Intelligences and Curriculum Implementation: Progress, Trends and Opportunities *Revista de Psicodidáctica*- 22(1), 69–83 OI: 10.1387/RevPsicodidact.15614 69.
 - Dulcey, E. (2019). *Envejecimiento y vejez: Categorías y conceptos*.
 - Dulcey, E., Arrubla, D.J., Sanabria, P. (2013). *Envejecimiento y vejez en Colombia* Bogotá: Profamilia.
 - Esteban, M., y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista Historia de la Psicología*, 31 (2-3), 117-136.

- Flórez, R., Arias, N., y Torrado, M.C. (2011). Teoría de la Mente en Tareas de Falsa Creencia y Producción Narrativa en Preescolares: Investigaciones Contemporáneas. *Revista Colombiana de Psicología*, (20) 2, 249-264.
- Fischer, K.W., y Bidell, T.R. (2006). Dynamic development of action, thought and emotion. In W.Damon y R.M Lerner (Eds) *Theoretical models of human development. Handbook child psychology*, vol 1, 313-399) New York: Wiley.
- Fischer, K. W. y Dawson, T. L. (2002). A new kind of developmental science: using models to integrate theory and research: comment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67 (1), 156-167.
- Guevara, M., Cox, R. F. A., van Dijk, M., y van Geert, P. (2017). *Attractor Dynamics of Dyadic Interaction: A Recurrence Based Analysis. Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, 21(3), 289-317.
- Gillieron, C. (1985). *La construction du réel chez le psychologue*. Neuchatel: Peter Lang.
- Ginzburg, C. (1989). Indicios: raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En C. Ginzburg, *Mitos emblemas, indicios. Morfología e historia*. (138-175). Barcelona: Gedisa
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I, Palacio, J., Oviedo-Tres Palacio.O. Romero-Mendoza, V, y Amar, J. (2012). Impact of child labor on academic performance: Evidence of Program “Educame Primero Colombia” *International Journal of Educational Development* <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.004>.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Beyond Modularity: Innate constraints and developmental change*. Cambridge. M. A: MIT Press Bradford Books.
- Kessen, W. (1983). The child and other cultural inventions. In F. S. Kessel y A. W. Siegel (Eds.), *The child and other cultural inventions* (pp. 26 – 39). New York: Praeger.
- Lerner, R., y Damon, W. (2006). *Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development Handbook of Child Psychology*, 1-18 Sixth Edition Volume One Theoretical Models of Human Development John Wiley y Sons, Inc.
- Lewis, M. D. (2000). The dynamic systems approaches for a integrated account of human development”, *Child Development*, 71, 36-43.
- Mehler, J., y Dupoux, E. (1990). *Naître Humain* Paris: Editions Odile Jacob.
- Miller, P. y Coyle, T.R. (1999). Developmental change: Lessons from microgenesis. In E. K. Scholnick, K. Nelson, S. A. Gelman and P. H. Miller (Eds.), *Conceptual development. Piaget’s legacy*.

- Molenaar, P. C. M. (2004). A manifesto on psychology as an idiographic science: Bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement*, 2, 201–218.
- Molenaar, P.H.C., Lerner, R.M y Newell, K.M. (2014). Developmental Systems Theory and Methodology En P.C.M, Molenaar, R.M., Lerner, y K.M. Newell, *Handbook Developmental Systems Theory y Methodology*. Guilford Press 3-18.
- Montes, J. A. (2017). Más allá del control central: una aproximación a la autorregulación en la experimentación desde los sistemas dinámicos En R. Puche Navarro (Compiladora) *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales* Cali: Editorial Bonaventuriana y California-edit.
- Montes, J. (2013). Variabilidad y Experimentación: Una aproximación desde los sistemas dinámicos no lineales al Razonamiento Científico Variabilidad y Experimentación: Tesis de doctorado en Psicología Universidad del Valle: Cali
- Montes, J, van Dijk, M., Puche, R, van Geert, P. (2017). Trajectories of scientific reasoning: A microgenetic study on children's inquiring functioning, *Journal of Person Oriented Research*, 3 (2) 67-85.
- Moreno, M., y Guidetti, M. (2018). Do we Plan through Gestures? Evidence from Children, Adolescents and Adults in Solving of Tower of Hanoi Task. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1-13. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.pgec>.
- Orozco, Perinat, A., y Sánchez, H. (2009) Cognitive Development and Interaction Context. En: de Souza Bastos A. C. y Pedreira, E. P. (Eds.), *Living in Poverty. Developmental Poetics of Cultural Realities* (pp. 287-308). Brazil: IAP.
- Ossa, J.(2011). Funcionamiento cognitivo: un inextricable juego de pérdidas y ganancias. *Acta Colombiana de Psicología*, 14 (2), 45-55.
- Ossa, J.(2013). Matrices de transición y patrones de variabilidad cognitiva. *Universitas Psychologica*, 12 (2), 559-570.
- Parke, R.D. (2004). The Society for Research in Child Development at 70: Progress and Promise. *Child Development*, 75 (1), 1–24.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence*. Neuchatel et Paris
- Polanco, A.M., Sarmiento López, C.A., Cordero Galíndez, C.F, y Bulla Rodríguez E. A. (2018) Asimetría del Funcionamiento Cognitivo de Acuerdo con el Sexo como parte del Reconocimiento de la Diversidad en el Proceso de Aprendizaje En H. Téllez et al. *Diversidad e Inclusión Reconocer lo que hacemos* Vol 2 Bogotá: IberAM

- Posada-Gilède, R. (2018). Creciendo en entornos violentos. Influencias del contexto en el desarrollo moral. En E.Dulcey-Ruiz,C.J.Parales-Quenza,R. Posada Gielde. *Envejecimiento del Nacer al Morir*, Bogotá Siglo del Hombre Editores Fundacion Chisteel-Wasiiek Cepsinger.
- Posada-Gilède, R., y Parales Quenza, C. (2011). Violencia Y Desarrollo Social: Más Allá De Una Perspectiva De Trauma. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 255-267. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.Upsy11-1.Vdsp>
- Plazas, E. y Maldonado, P.M. (2017). Emergence Of New Stimulus Classes By Exclusion In Children And Adolescents, *The Psychological Record*, 68:451–460.
- Posada, G., Carbonell, O. A., Alzate, G. y Plata, S. J. (2004). Through Colombian Lenses: Ethnographic and Conventional Analyses of Maternal Care and Their Associations With Secure Base Behavior. *Developmental Psychology*, 40 (4), 508-518
- Puche-Navarro, R. (2020a). Lo metodológico como entrada hacia una ciencia de sistemas del desarrollo La Psicología En Colombia. Una Mirada De La Investigación Doctoral Cali Universidad del Valle.
- Puche-Navarro, R. (2020). Emerger el nuevo verbo para trabajar el desarrollo cognitivo ¿Qué agrega la emergencia al estudio del desarrollo? En R.Puche-Navarro, A.Perinat, E. Cerchiaro, J.C Ossa, H. Escobar *La Certeza de la Emergencia Reflexiones sobre una ciencia del desarrollo* pp Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana y California-edit.
- Puche-Navarro, R. (2012). Modeling iconic literacy: The dynamic models for complex cultural objects. In J. Valsiner (Ed.). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Puche-Navarro, R. (2009). *La Mente no lineal* Cali: Fondo Editorial Universidad del Valle.
- Puche-Navarro, R. (2009a). From Implicit to Explicit Representation in Children's Response to Pictural Humor. *International Journal of Development Behavior*, 33 (6), 543-555.
- Puche-Navarro, R. (2004). Graphic Jokes and Children's Mind: An Unusual Way to Approach Children's Representational Activity. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 343 – 355.
- Puche-Navarro, R. (1990). Percepción intermodal y Desarrollo el caso del reconocimiento háptico y visual de una forma. *Anuario de Psicología*, 45, 77-87.
- Puche-Navarro, R. (1984). *Después de Piaget*. Cali: Ediciones Cleps
- Puche-Navarro, R., Cerchiaro, E., Ossa, J.C. (2020). Más Allá de la Redescrpción y Más Cerca de la Emergencia: El caso del descubrimiento de mecanismos en dispositivos en niños pequeños En R.Puche-Navarro, A.Perinat,

- E. Cerchiaro, J.C Ossa, H. Escobar *La Certeza de la Emergencia Reflexiones sobre una ciencia del desarrollo* Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana y California-edit.
- Puche-Navarro, R., Cerchiaro, E., Ossa, J.C. (2020). Más Allá de la Redescipción y Más Cerca de la Emergencia: El caso del descubrimiento de mecanismos en dispositivos en niños pequeños En R.Puche-Navarro, A.Perinat, E. Cerchiaro, J.C Ossa, H. Escobar *La Certeza de la Emergencia Reflexiones sobre una ciencia del desarrollo* Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana y California-edit. (in press)
 - Puche-Navarro, R., Cerchiaro, E., Ossa, J.C. (2017). Emergencia del cambio dos casos ilustrativos desde los sistemas dinámicos. En R. Puche-Navarro (Ed.), *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales.* (pp. 11-34). Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana, Editorial Universidad Autónoma de Occidente y California-edit.
 - Puche-Navarro, R., Ossa, J.C., y Cerchiaro, E. (2017). Emergencia del cambio: dos casos ilustrativos desde los sistemas dinámicos no lineales en R.Puche (compiladora) *El desarrollo cognitivo se reorganiza Emergencia, cambio, autoregulación y metáforas visuales.* 35-62 Cali: Editorial Bonaventuriana, Universidad Autónoma de Occidente y California-edit.
 - Puche-Navarro, R., Combariza, E., y Ossa, J.(2012). La naturaleza no lineal de los funcionamientos inferenciales: un estudio empírico con base en el humor gráfico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (1), 27-38.
 - Puche, R. y Martí, E. (2011). Metodologías del cambio. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 131-139.
 - Puche- Navarro, R. y Ossa, J.C (2006). ¿Qué hay de nuevo en el método microgenético? Más allá de las estrategias y más acá de la del funcionamiento cognitivo del sujeto. *Summa Psicológica*, 13, 117-137.
 - Rodríguez-Barrera, J., y Chaves-Castaño, L. (2017). ¿Cuál es el nivel de desarrollo esperable para un niño con síndrome de Down en sus primeros años de vida? *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.cnde>
 - Romero, V., Amar, J. J., Palacio, J., Madariaga, C., Sierra, E. y Quintero, S. M. (2012). Factores familiares y sociales de alto riesgo asociados al trabajo infantil en ciudades de la Costa Caribe colombiana. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 481-496.
 - Roncancio-Moreno, M., y Aristizabal, O. D. (2019). Modalidades de interacción y valores sociales emergentes en niños. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 455-470. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7965>

- Salinas-Quiroz, F., Morales-Carmona, F. A., de Castro, F., Juárez-Hernández, M. C., Posada, G., y Carbonell, O. A. (2015). Educación Inicial de Base Segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75-82.
- Simão, L. M., y Sanchez, H. (2017). Cultural practices as scenario for non-formal education of children in the Wounaan-nonam community of the Colombian Pacific Coast. *Critical Arts*, 31(1), 49-63.
- Smith, L., y Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Science*, 7 (8) 343-348.
- Spencer, J.P., y Perone, S., Buss, A.T, (2011). Twenty years and going strong A dynamic systeme revolution in motor and cognitive development. *Child Development Perspective*, 5, 260-266.
- Runyan, W.M. (2005). Toward a Better Story of Psychology: Sheldon White's Contributions to the History of Psychology, A Personal Perspective in Pillemer, David B. y White, Sheldon H. (Eds). *Developmental Psychology and Social Change*. New York: Cambridge University Press.
- Thelen, E. y Smith, L. (1994). A dynamic systems approach to the development of cognitive and action. Cambridge, MA: Mit Press.
- Valsiner, J., Molenaar, P.C.M., Lyra, M., y Chaudhary, N. (2009). *Dynamic Process Methodolgy in the Social and Developmental Sciences*. Springer Dordrecht Heidelberg London New York 1 DOI 10.1007/978-0-387-95922-1_1,
- Van Dijk, M y van Geert, P. (2007). Wobbles, humps and sudden jumps: A case strudy of continuity, discontinuity and variability in early language development. *Infant and child development*. 16 7-33
- Van Geert, P. (1998) We almost had a great future behind us: The contribution of non-linear dynamics to developmental science in the making. *Developmental Science*. I (1), 143-159.
- Van Geert, P. (2019). Dynamic Systems, Process and Development. *Human Development*, 63:153–179.
- Vedeler, D. y Garvey, A.P. (2009). Dynamic Methodology in infancy research. In J. Valsiner, J., P.C.M. Molenaar, M. Lyra, y N. Chaudhary (eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 431-453). Springer, New York, NY. DOI 10.1007/978-0-387-95922-1_19.
- Velicer, W.F., Steven F. Babbin, S.F., y Palumbo, R. (2014). Idiographic Applications: Issues of Ergodicity y Generalizability En P.C.M Molenaar, R.M. Lerner, K. Newell *Handbook of Developmental Systems Theory y Methodology* Ner York: Guilford Press.
- Wagoner, B. (2009). The Experimental Methodology of Constructive Microgenesis. En J. Valsiner, J., P.C.M. Molenaar, M. Lyra, M., y N. Chaudhary

Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences Springer Dordrecht Heidelberg London New York.

- White, S.H y Cahan, E.D. (1997). How Developmental Psychologists Make Their Ideas. *Human Development*, 40, (2), 87-90.
- Witherington, D.C. (2007). The Dynamic Systems Approach as Metatheory for Developmental Psychology.
- Witherington, D.C., y Boom, J. (2019). Conceptualizing the Dynamics of Development in the 21st Century: Process, (Inter) Action, and Complexity. *Human Development*, (63), 147–152 DOI: 10.1159/000504097
- Yan, Z., y Fisher, K. (2002). Always Under Construction. Dynamic Variations in Adult Cognitive Microdevelopment. *Human Development*, 45, 141–160.
- Yáñez-Canal, J., Billmann-Mahecha, E., Mójica-Mójica, Y. A. y Perdomo, A. (2013). Sociomoral reasoning in children with respect to exclusion and inclusion relationships. *Psychology Research*, 3(12), 719-736.

Anexos

Anexo I

Algunas referencias sobre la infancia en Colombia

Infancia y conflicto armado

- Ariza-Ortiz, S.M., Ortiz-Padilla, M.E., & García-Acuña, Y. (2018). Abordaje de la infancia en medio del conflicto armado en Colombia: Revisión sistemática de publicaciones en la web, 1999-2013. *Revista Espacios*, 39(25), 18-26
- Moreno, F., Carmona, J. A., & Tobón, F. (2010). ¿Por qué se vinculan las niñas a los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 453-467
- Torrado, M.C. (2009). La Socialización de la infancia en el conflicto En *Otras Palabras* (pp120-125)
- Torrado, M.C., Camargo, M., Pineda, N., & Bejarano, D.C. (2009). Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. En: A.C. Mejía, y G. González Uribe, *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*, (pp.53-146). Bogotá: Save the Children
- Torrado, Ma. C y otros (2004) *Niños, Niñas Y Conflicto Armado: El Caso Colombiano* Papeles del Observatorio No. 1 Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Bello, M. & Ruiz, S. (Eds.) (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: Una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Romero Picón, Y., & Chávez Plazas, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, (8), 197-210
- Acero, M. T. (2013). Niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Verba luris*, (29), 147-159.
- Mayo, M. A. F., Lozano, M. P R., Suescún, M. I. V., & Alvarado, M. C. O. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-14.

Situación de la infancia en Colombia

- Torrado, M. C., & Anzelin, I. (2009). La primera infancia en la agenda local colombiana. Análisis y recomendaciones. Retos de las políticas públicas de primera infancia en Colombia, 29-65.
- Bonilla, R., Torrad, M., Barrios, M., Navarro, F., Quiroga, B., Cano, G., ... & Bermúdez, J. (2004). Situación actual y prospectiva de la niñez y la juventud en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Salazar, C. (1990). Niños y Jóvenes Trabajadores. Buscando un futuro mejor. Bogotá: UNICEF - Centro Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Meunier, J. (1977). Les gamins de Bogotá. Paris: J.C. Lattes.
- Muñoz y Pachón, X. (1980). Gamines Testimonios. Bogotá: Carlos Valencia Editores
- Muñoz y Pachón, X. (1991). La niñez en el siglo XX. Bogotá: Planeta
- Muñoz y Pachón, X. (1996). La aventura infantil a mediados del siglo. Bogotá: Planeta
- Muñoz y Pachón, X. (2002). Requiem por los niños muertos. Bogotá: Cerec

Anexo II

Infancia y conflicto armado. Algunas referencias

Referencias

- Ariza, S., Ortiz, M., y García, Y. (2018). Abordaje de la infancia en medio del conflicto armado en Colombia: Revisión sistemática de publicaciones en la web, 1999-2013. En: Revista Espacios, 39(25), 18-26
- Moreno, F., Carmona, J. A., y Tobón, F. (2010). ¿Por qué se vinculan las niñas a los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia? Revista Latinoamericana de Psicología, 42(3), 453-467
- Torrado, M. (2009). La socialización de la infancia en el conflicto. En: Otras Palabras (pp120-125)
- Torrado, M., Camargo, M., Pineda, N., y Bejarano, D.C. (2009). Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. En: A.C. Mejía, y G. González Uribe, Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia, (pp.53-146). Bogotá: Save the Children
- Torrado, Ma. C y otros (2004) Niños, Niñas Y Conflicto Armado: El Caso Colombiano Papeles del Observatorio No. 1 Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Bello, M. y Ruiz, S. (Eds.) (2002). Conflicto armado, niñez y juventud: Una perspectiva psicosocial. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Romero Picón, Y., y Chávez Plazas, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. Tabula Rasa, (8),197-210

Los primeros componentes de la psicología del desarrollo tal vez puedan situarse a partir del reconocimiento social de la infancia y de la niñez. Muchos historiadores coinciden en afirmar que ese reconocimiento fue tardío. El historiador francés Philippe Ariès sostiene que en la sociedad medieval no había espacio para la infancia ni para el niño como constructos teóricos. Ellos emergerían en el transcurrir de los siglos XVII y XVIII. Entonces, aunque entre los siglos XVI y XVII se asoma una cierta sensibilidad respecto de la infancia, parecería que es solo en el siglo XVIII que el niño es objeto de preocupación por parte de algunos pensadores, en su mayoría filósofos y pedagogos.

Son varios los autores que se constituyen en referentes y vale la pena revisarlos así sea brevemente. En su momento, Rousseau (1712-1778), en el *Emilio* propone una educación centrada en la evolución natural del niño, en la que destaca sus particularidades y sus diferencias y sitúa la infancia como una etapa necesaria y fundamental para el hombre. El pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), simpatiza con algunas de las ideas de Rousseau sobre la educación de los niños y lleva un diario sobre los dos primeros años de su hijo que se convierte en una de las primeras observaciones sistemáticas que se asume como precursora de la metodología observacional en el desarrollo temprano.

Al hilo de lo anterior, este texto solo puede entenderse como un primer intento, inacabado y abierto, que deberá continuarse. Es lo que los anglos llaman un "texto en progreso", y que la edición en *ebook* permitirá reabrir sin mayores dificultades. También es, desde luego, una incitación a los lectores para que lo complementen, lo discutan o incluso lo controvertan. Este quiere ser un texto vivo y discutido dentro de la comunidad. Posiblemente ciertas hipótesis sobre los hechos encontrados vayan a suscitar polémicas. Una colega advirtió que seguramente le caerán rayos y centellas en la medida que es un texto provocador. Ojalá así sea: mientras sean iluminantes habrá cumplido en parte su propósito. Queda de todas maneras, un gusto por escudriñar más minuciosamente nuestro pasado de cara al futuro y no solo a lo que no pudo ser.



editorialbonaventuriana



@EditBonaventuri



EditorialBonaventuriana



editorial-bonaventuriana



editorialbonaventuriana