

No.
41

**Teoría
y Praxis**
Revista de Ciencias Sociales
y Humanidades.

ISSN 1994-733X, Editorial Universidad Don Bosco, año
20, No.41, Vol. 2, Julio-Diciembre de 2022, p. 57-79

ISSN 1994-733X, Editorial Universidad Don Bosco, year
20, No.41, Vol. 2, July-December 2022, p. 57-79

El sujeto psicológico y la microgénesis: aportes de Bärbel Inhelder al estudio de la diversidad funcional intelectual

The Psychological Subject and the Microgenesis: Bärbel Inhelder's Contributions to the Study of Intellectual Functional Diversity

Jorge Molina Aguilar ¹

Resumen

Este ensayo busca visibilizar los aportes de la psicóloga suiza Bärbel Inhelder a la psicología, la pedagogía, la educación y la epistemología. Su obra se vincula a los hallazgos de Jean Piaget, con lo que se pierde de vista una amplia contribución independiente a disciplinas como el trabajo social, la educación, la pedagogía, la psicología, la epistemología y el desarrollo de la ciencia en general. Previo a ser heredera de la cátedra de Epistemología Genética en Ginebra, su tesis doctoral sobre el retraso mental surge en el umbral —y como respuesta— a la patologización de los espacios escolares. Inhelder fue una mujer comprometida con la ciencia y con reivindicar los atropellos a la niñez y a la adolescencia que surgen en el contexto de una creciente medicalización en el siglo XIX y en siglo XX. Sus estudios acerca de las funciones en la construcción del conocimiento la llevaron a conceptualizar la etapa de operaciones formales y a profundizar en los procesos y mecanismos de transición entre las etapas del desarrollo cognitivo, y, en consecuencia, aportar una nueva visión desde la microgénesis (una propuesta centrada en el sujeto psicológico), la cual a su vez aportaba pilares fundamentales en torno al estudio de la diversidad funcional intelectual.

Palabras clave: epistemología, genética, desarrollo, cognición, microgénesis

Abstract

This essay seeks to visibilize the contributions of Swiss psychologist Bärbel Inhelder to psychology, pedagogy, education and epistemology. Her work is linked to Jean Piaget's contribution, but she made a wide independent contribution to disciplines such as Social Work and the development of science in general. Prior to being heir to the chair of Genetic Epistemology in Geneva, her doctoral thesis on mental retardation arose on the threshold of -and as a response to- the pathologization of school contexts.

¹ Psicólogo, Máster en Salud Mental, Pg. Psicooncología y Candidato a Doctor en Ciencias Sociales. Investigador del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica de la Universidad Don Bosco. ORCID 0000-0001-7288-9740. Correo: jorge.molina@udb.edu.sv

Inhelder was a woman committed to science and to vindicating the abuses of childhood and adolescence that arose in the context of increasing medicalization in the 19th and 20th centuries. Her studies on the functions in the construction of knowledge led her to conceptualize the stage of formal operations and to delve into the processes and transition mechanisms between the stages of cognitive development, and, consequently, provide a new vision from microgenesis, a proposal focused on the psychological subject which in turn provided fundamental pillars around the study of intellectual functional diversity.

Keywords: epistemology, genetics, development, cognition, microgenesis

1. Introducción

Los trabajos de Bärbel Inhelder forman parte de un enorme legado científico. Sus temáticas más relevantes están vinculadas al razonamiento en el retraso mental, el espacio y la conservación en la mente de los infantes, operaciones formales, metodología longitudinal, imágenes mentales, memoria, aprendizaje, estudios transculturales, estrategias y procedimientos (Beredjklian der Hagopian, 2016, p.224; Coll, 1997; Daly, y Canetto, 2013). Quizás el dato menos conocido para el lector es sobre su teoría de las operaciones formales en el desarrollo cognitivo, idea que le fue atribuida únicamente a Jean Piaget.

Inhelder tuvo una trayectoria independiente de sus trabajos junto a Piaget, que estuvo marcada por diferentes eventos históricos. A continuación, se plantean algunos de ellos, tales como el censo de “débiles mentales” y la aplicación de métricas de inteligencia como metodología diagnóstica. En ambos casos esto se da a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, en medio de una tendencia a medicalizar la vida cotidiana, y clasificar —y luego patologizar— los contextos escolares.

Su comprensión del retraso mental y sus estudios transculturales son algunos de los aportes más invisibilizados tanto en la psicología como en la ciencia en general. Para su época, Inhelder planteó una metodología desafiante, y a través de su análisis sobre la cognición humana y los procesos de transición entre las etapas del desarrollo, realizó notables contribuciones acerca de lo que se considera “anormal” o “mentalmente débil”. Es necesario decir que, en su época, se utilizaba la palabra “imbécil” para designar a las personas con retraso mental o de lento aprendizaje —este léxico peyorativo no es utilizado en la actualidad y se menciona únicamente como antecedente y con el fin de reflejar el momento histórico en el cual se desarrolla.

El trabajo de Inhelder poco a poco conduce al desarrollo epistemológico de la microgénesis, la cual, ontológicamente, surge de una visión del individuo como eje de su propio desarrollo, como un ser capaz de encontrar estrategias funcionales con base en sus experiencias, sus percepciones, su conocimiento previo, y que no estaba anclado a la búsqueda de leyes generales

—algo que constituye la transición del *sujeto epistémico de Piaget al sujeto psicológico* en Inhelder.

El objetivo de este ensayo es dar a conocer el trabajo independiente de Inhelder, el cual abona incluso a las críticas tradicionales que se hacen desde 1956 al Centro de Epistemología Genética y previamente a Jean Piaget (una de ellas, la sobregeneralización de las etapas del desarrollo). Así, el presente texto hace referencia a momentos históricos que influenciaron e impactaron la carrera de Inhelder. Estos momentos perfilaron la visión sobre la anormalidad y las posibilidades de desarrollo de algunos individuos. No se recurre a una revisión del trabajo de Jean Piaget o la Epistemología Genética en su totalidad. Si bien se presenta un apartado sobre la contribución de ambos, se entiende que, a pesar de que hubo momentos claves como los años de estudio y la cátedra en Ginebra, la influencia fue mutua, tanto de Piaget a Inhelder como de Inhelder a Piaget.

2. Antecedente Histórico

Bäbel Inhelder nació un 15 de abril de 1913 en Saint Gallen, Suiza. Fue hija única y vivió algo que era muy común en la formación de las mujeres de su generación: sus estudios estuvieron centrados en ser maestra de escuela. Sin embargo, su madre, Elsa Spannagel, fue una talentosa escritora, y su padre, Alfred Inhelder, un zoólogo profesor de Ciencias Naturales de la Escuela de Profesores de Rorschach (Dany y Canetto, 2013).

Con el tiempo, Inhelder logró asistir a la universidad y ampliar su formación. Su primer acercamiento con la psicología fue a través de los cursos de psicología experimental (algo que no captó su atención). En su adolescencia fueron los escritos del profesor Sigmund Freud lo que generó un interés inicial en ella, pero años después junto al profesor de psicología infantil, Jean William Fritz Piaget, los textos psicoanalíticos serían objeto de debate y amplias discusiones (Dany y Canetto, 2013). Inhelder recibió su doctorado en psicología de la Universidad de Ginebra en 1943. Su disertación fue sobre la construcción infantil de las cantidades, un tema que trabajó con Piaget en sus años en Saint Gallen y que sintetiza un contexto caracterizado por la patologización de los entornos escolares.

Su contribución y trabajo junto a Jean Piaget puede dividirse en dos momentos: uno durante los años de estudiante en Ginebra, donde Piaget es una figura de profesor y mentor para ella, entre 1932 y 1943; el segundo, al salir de Saint Gallen, cuando Inhelder es doctora en psicología y da inicio a su trabajo sobre el sujeto psicológico y la microgénesis, y luego, asume como sucesora de la cátedra de psicología genética en la Universidad de Ginebra, entre 1971 y 1983 (Dany y Canetto, 2013; Kneisler, 2015; Reusser, 2016; Siegel, 2013).

Según Gruber (1998, citado en Dany y Canetto, 2013), Inhelder recibió once doctorados honoríficos, ocupó el puesto de profesora invitada para impartir cátedra en diferentes universidades, entre estas, la Universidad de Harvard, y la Universidad de Zúrich. También estuvo a cargo de la Sociedad Suiza de Psicología y la Sociedad de Psicólogos Francófonos (habla francesa en Suiza). Muere un 16 de febrero de 1997, dejando un legado científico amplio que puede encontrarse en una diversidad de publicaciones, entre libros, artículos, ponencias y una prominente carrera como académica y científica.

2.1. Escenario histórico y acontecimientos relevantes

En 1913, el médico escolar Emil Villiger fijaría el método “Binet-Simon” para examinar —y diferenciar— entre aquellos infantes considerados como normales y los considerados “débiles” “anormales” e incluso llamados en su momento “imbéciles” (Villiger, 1913, citado en Wenger, 2021). La prueba de inteligencia desarrollada en 1904 por los investigadores franceses Alfred Binet y Théodore Simon, buscaba medir el coeficiente intelectual (CI, por sus siglas) en infantes y adolescentes, e incluso, en función de su desempeño, se planteaba la “edad mental” de quienes la realizaban (Universidad Complutense de Madrid, 2022).

La prueba de inteligencia y sus contextos de aplicación serán un punto de inflexión y debate a lo largo de la carrera de Bärbel Inhelder. En un primer momento, aun cuando la tendencia parece forzar al uso de la prueba que medía el CI, Inhelder asume una postura en contra de su aplicación forzada, pues comprende que los resultados de esta tenían enormes consecuencias en la trayectoria de vida de las personas.

En contraste, Inhelder incursiona en la aplicación de experimentos enfocados en encontrar “capacidades en momentos del desarrollo”, una práctica co-construida junto a su profesor y colaborador, Jean Piaget. En un segundo momento, entre 1940 y 1943, las pruebas de inteligencia y el método Binet-Simon, se convierten en objeto de discusión y divergencia en su contexto laboral, y también en el material que forma parte integral de su disertación de tesis doctoral, la cual fue preparada aún durante sus años de investigación en Saint Gallen y plantea las bases iniciales para los principales antecedentes de su propuesta: la microgénesis (Kneisler, 2015; Siegel, 2013; Wenger, 2021).

En resumen, el nacimiento y la trayectoria de vida de Inhelder, se presenta en medio de una tendencia a la patologización en los contextos escolares. Esta tendencia se ve reforzada por diferentes eventos, y entre estos, el uso de pruebas de inteligencia para determinar el devenir de infantes y adolescentes, y la necesidad de clasificar y diferenciar a las personas “débiles” o consideradas “anormales”.

Pero esos eventos fueron en parte el resultado de una tradición que iniciaría desde 1896, entre el umbral de la “medicina escolar” y el profesorado. Esta tradición tuvo como punto de partida los trabajos del profesor suizo Johann Konrad Auer, quien, a través de la Asociación Suiza de Profesores, luchó por diseñar un censo local y luego nacional para “diferenciar” entre los niños y adolescentes sanos y los “mentalmente débiles”, “anormales” o “imbéciles” (Siegel, 2013; Wenger 2021).

Tanto la aplicación del método Binet-Simón, como el censo de personas consideradas “débiles mentales” tuvieron una relación importante, precisamente porque lo “mentalmente débil” en un momento de la historia, fue determinado por una métrica de la inteligencia. Así, el método y el censo resultaron ser fenómenos importantes en la trayectoria profesional de Inhelder, y ambos sentaron las bases para un evento importante en la vida y la carrera profesional de la psicóloga suiza: el rol de las oficinas de trabajo y asistencia social en las personas “mentalmente débiles”.

A modo de ejemplo, es posible evidenciar cómo la medicina escolar de la época recurre de manera constante al método Binet-Simon, y los reportes que emergen de esto forman parte integral en iniciativas como el censo de personas “mentalmente débiles”. Como resultado, se crean e institucionalizan las “clases especiales” asignadas a niños y adolescentes, con base en la prueba del CI de Binet-Simon (Siegel, 2013; Wenger 2021). Esto dio paso a la emergencia de los “centros de asesoramiento educativo” a cargo de asistentes sociales y psicólogos escolares, y también a la formulación de ofertas educativas con base en el coeficiente intelectual de niños y jóvenes. Bajo la influencia del contexto descrito, surge la oficina de Asistencia Social de Saint Gallen, lugar donde Bärbel Inhelder desempeñaría el cargo de “jefe de trabajo” entre 1940 y 1943.

Este breve periodo, resultaría significativo en los años finales de Inhelder como estudiante de doctorado en psicología. Tanto en su disertación doctoral como en su vida profesional, deja un precedente en torno al uso —y abuso— de las pruebas de coeficiente intelectual. Más allá de esto, Inhelder deja un precedente acerca de la “anormalidad” y el “retraso” y/o “debilidad mental”. Dichos aportes desafían las principales tendencias de su época y más bien se enfocan en sentar las bases de una diversidad funcional intelectual.

2.2. El Censo de los Débiles y las Métricas de la Inteligencia

Según Wenger (2021), las ideas del censo propuesto por el profesor Auer se convertirían en una tendencia nacional y punto de partida para el “censo de jóvenes mentalmente débiles” que inició en 1895. El objetivo principal no solo era “identificar” cómo se planteó anteriormente. Según el profesor suizo, todo este esfuerzo consistía no solo en diferenciarles desde la primaria, sino lograr que aquellos considerados “débiles mentales” *no estuviesen mezclados* en las mismas escuelas, pues no podían exigirles el mismo tipo de tareas y/o servicios que los infantes y adolescentes “normales” (Wenger, 2021).

Dos años después, la práctica del censo se convertiría en una “propaganda efectiva” para la creación y oferta de “clases especiales”, y se llevaría a cabo en Suiza una “encuesta nacional estadística de niños con discapacidad mental y física” (Hasenfratz, 1929, citado en Wenger, 2021, p.242). La finalidad de este instrumento era descubrir a los “mentalmente débiles” que debían recibir una educación especial, aunque *no existieran lugares cercanos donde impartieran estas clases*.

Si bien las clases especiales o auxiliares ya existían en Suiza desde 1880, fue luego del contexto de censos, pruebas y encuestas, que la asignación se comenzaba a basar en aspectos psicológicos y en “debilidades mentales” (Wenger, 2021; Reusser, 1996). Sin embargo, uno de los principales problemas es que no todas las provincias contaban con este tipo de educación, y en muchos casos quienes requerían de este tipo de clases, debían ser separados de su hogar por largos periodos de tiempo.

Fue así como entre 1880 y 1938 la Ordenanza de Servicio Médico Escolar solicitaba transferencias de los infantes “débiles” a los sitios donde había “clases especiales”, y, aunque ya existían Centros de Asesoramiento Educativo (desde 1920), eran las unidades de Asistencia Social las encargadas de brindar el servicio de clases especiales y auxiliares para las niñas y los niños considerados débiles mentalmente (Siegel, 2013; Wenger, 2021).

Estos eventos serían parte del contexto en el cual Inhelder recibe su cargo como “jefe de trabajo” en Saint Gallen. De forma puntual, los informes de niños, niñas y adolescentes trasladados por ser considerados “mentalmente débiles” serían los insumos principales en sus años de investigación, y marcarían un punto de exploración para conocer acerca de las condiciones socioeconómicas alrededor de las personas que fueron trasladadas.

2.3. El Informe con Boesch

A finales de 1940, a petición de la Oficina de Asistencia Social en Saint Gallen, Inhelder y quien sería su sucesor, Ernst Eduard Boesch, fueron encargados de investigar aspectos de tipo inhibitorio y con el potencial de interrumpir operaciones escolares. Ambos examinaron cien niños y jóvenes que presentaban trastornos intelectuales según los informes de diferentes autoridades escolares, oficinas de asistencia social e incluso, de una oficina de “Bienestar anormal”. En los informes que ambos analizaron se podía evidenciar una serie de prácticas pedagógicas y también de psicología escolar, que se enfocan en diagnosticar y tomar medidas en infantes y adolescentes (Kölbl, 2004; Wenger, 2021).

Esta investigación se da en paralelo a los estudios doctorales de Inhelder. Los años de trabajo en Saint Gallen tienen una contribución notable en su trayectoria profesional y académica. El informe solicitado por la institución refleja el fuerte impacto del contexto histórico y el trabajo junto a Jean Piaget. Asimismo, el informe expresa las consecuencias de los diagnósticos en contextos escolares, así como también las condiciones socioeconómicas en las cuales se habían dado. A modo de ejemplo, el informe mostraba cómo los traslados de niños y adolescentes de las provincias hacia las capitales de distrito (como Saint Gallen) golpeaban a la clase baja y más vulnerable (Kölbl, 2004; Wenger, 2021).

Como resultado, la investigación no solo reflejaba características cognitivas y prácticas propias de una sociedad en pleno apogeo de patologización infantil, sino también ponía en relieve una serie de desigualdades sociales y económicas pues los padres pertenecían a clases obreras en la gran mayoría de los casos (zapateros, guardias, carniceros, entre otros). En tres casos los padres habían muerto y la única madre con título era una sirvienta-institutriz calificada; por tanto, del 98% de los informes estudiados de infantes y adolescentes que estaban asignados a clases especiales, únicamente un caso provenía de una familia de clase alta en Suiza, el resto formaban parte de las mayorías populares, en palabras exactas del informe: *milieux populaires* (Boesche e Inhelder, citados en Wenger, 2021, p.246).

De forma resumida, en primer lugar, las medidas en los informes mostraban las consecuencias que tienen los exámenes de parte de un psicólogo escolar, el cual, muchas veces, era “forzado” a reflejar un diagnóstico (Wenger, 2021, p.244). En segundo lugar, a pesar de que las clases especiales llevaban varios años (en Saint Gallen, por ejemplo), aún eran escasas y la mayoría de clases se enfocaban en el cuidado de los niños, y no en su formación educativa. En tercer lugar, la educación especial, más que una “oferta” era en realidad una “medida de bienestar obligatorio”; y, por tanto, ante los escasos “cursos especiales”, esto resultaba en “colocaciones en sitios ajenos a la residencia de los niños y adolescentes”; lo cual llevó a muchos niños a crecer en familias o instituciones adoptivas (Wenger, 2021, p.245). En cuarto lugar, como se expresó antes, el informe reflejaba que los niños, las niñas y adolescentes colocados fuera de sus familias, provenían de hogares de escasos recursos económicos o considerados “pobres” (Furrer et al. 2014; Ramsauer, 2000).

Sin embargo, en el informe no solo se reflejaba el papel del psicólogo escolar, sino además una serie de problemas de aprendizaje. Según Kneisler (2015), desde 1920 los servicios psicológicos escolares y los centros de asesoramiento educativo de Suiza ya tenían el mandato público de examinar niños y adolescentes “anormales” y sacarlos de las escuelas regulares. La investigación de Inhelder y Boesch también presentaba una discusión sobre las capacidades —o falta de capacidades— que tenían el potencial de determinar si un infante o un adolescente era “educable” o no en su totalidad, y con base en ese diagnóstico, se ordenaba una medida que determinaba la vida de un individuo y su familia (Wenger, 2021).

Para ambos autores, la investigación durante sus años en Saint Gallen representaría un ápice central para sus carreras. Por un lado, para Boesch sería una experiencia que serviría en el desarrollo de la “psicología cultural”, una rama donde él sería referente en los años venideros, e incluso en la actualidad. Instituciones alemanas como el Instituto Max Planck para el Desarrollo Humano (*Max Planck Institute for Human Development*), hablan de una perspectiva boeschiana, se refieren a ella como una perspectiva interesante “a la hora de superar las dicotomías más tópicas en torno al desarrollo humano (sujeto-objeto; individuo-grupo; biológico-social, etc.) en las cuales seguimos en buena medida atrapados” (Rodríguez y Blanco, 2012, p.93). El trabajo de Boesch es incluso citado junto a autores como George Simmel, cuando se habla sobre la relación dinámica entre la “esfera individual” y la “esfera cultural” (Josephs, 2002, citado en Rodríguez y Blanco, 2012, p.91).

Por otro lado, de forma puntual en el caso de Inhelder, la investigación y “el informe” junto a Boesch planteaban debates iniciales acerca de la anormalidad y lo “mentalmente débil”. Esto llevó a que en el trabajo de Inhelder se debatiera el uso de las pruebas y métricas de inteligencia, acompañado de una postura crítica acerca de los métodos para diagnosticar y tomar medidas en los infantes. Esta situación la llevó a plantear el sustituir las métricas por el uso de experimentos (aprendidos en su primer momento de trabajo junto a Piaget) y, en consecuencia, sentar una postura contraria en torno al uso coeficiente intelectual y la anormalidad (Kölbl, 2004; Siegel, 2013; Wenger, 2021).

2.3.1. Aportes controversiales

Para Inhelder, la prueba Binet-Simon era en realidad un método diagnóstico que servía para identificar a los niños de una clase especial, pues la finalidad no era probar el conocimiento escolar, sino determinar el nivel de “inteligencia natural” (Wenger, 2021). La prueba Binet-Simon fue un ápice central en la construcción del informe de Inhelder y Boesche entre 1940 y 1943 en Saint Gallen.

En consecuencia, Inhelder consideraba que en gran parte de las pruebas de CI se podría sobreestimar de forma errónea una psicopatologización del individuo. Para ella no era suficiente saber si un infante era “capaz” o “incapaz” de resolver una tarea; sino que más bien buscaba identificar el motivo por el cual alguna función mental fallaba o se encontraba perturbada, inclusive en buscar la naturaleza de la alteración (Wenger, 2021).

Inhelder consideraba un problema el hecho de que las pruebas de CI se plantean como un resultado final, pues para ella adquiere mayor relevancia saber qué oportunidades de desarrollo posee el infante. Esto resultaría controversial en su época, sobre todo en los contextos escolares donde prevalecía aún el método Binet-Simon como herramienta diagnóstica. En medio de esto, para ella el rol de la psicología no solo consistía en registrar los actos visibles, lo externo, sino más bien, analizar las funciones psicológicas y los procesos de transición, lo cual permite identificar oportunidades en el desarrollo de los infantes y adolescentes llamados “débiles mentales” o “anormales” (Siegel, 2013; Wenger, 2021).

2.3.2. Anormalidad y Patologización

El experimento sobre la conservación física aportaba a Inhelder el conocimiento o desconocimiento que poseía un infante, y también el estadio del desarrollo en el cual se encontraba². Para ella, algunos infantes se encontraban detenidos en los niveles más bajos del desarrollo; pero, aun así, aquellos que eran diagnosticados con “retrasos menores” podían llevar a cabo operaciones formales, y, por lo tanto, alcanzar la normalidad. En efecto, para Inhelder el retraso mental era una parada parcial o total de las funciones mentales en una etapa del desarrollo (Siegel, 2013; Wenger, 2021).

Durante sus años en Saint Gallen, el diagnóstico más común que Inhelder hizo fue “subdesarrollo intelectual” o “baja capacidad mental”. Sin embargo, ella no se enfocó únicamente en lo intelectual, pues en sus informes también exploró aspectos como las neurosis, el nerviosismo y curiosamente acuñó la idea de una “debilidad mental que no necesitaba de expulsión de la escuela” (Wenger, 2021, p.249).

² Este experimento sobre la conservación física de la cantidad de materia, no se admite hasta alrededor de los 7-8 años por término medio, la de peso entre los 9-10 años y la de volumen sólo hasta los 11-12 años (Inhelder citada en Piaget, 1941, p.107).

Inhelder enfatizó en que los contextos escolares hacían uso de una terminología que se fundamentaba en la psicopatologización, y principalmente en una *semántica prestada* de la medicina y la patología, lo cual daba la pauta a la transición del discurso moral-intelectual al discurso terapéutico en la educación —algo que en su contexto adquirió fuerza y se institucionalizó a través de las ideas iniciales en los censos del profesor Auer, cimentadas en las pruebas de CI (Binet-Simon) como instrumento y método para diagnosticar (Siegel, 2013; Wenger, 2021).

Sin embargo, para ella las dificultades no necesariamente eran patologías, pues encontró que el entorno social tiene un papel central. En el informe para Saint Gallen, antes de la descripción del infante, se hacía énfasis en el diálogo con los padres, y entre las preguntas centrales (aparte de las vinculadas a las tareas) se encontraba el conocer sobre las enfermedades de la familia, acerca de los problemas familiares y financieros, y en general profundizar acerca del impacto que las dificultades del hogar podían tener en los infantes y adolescentes (Wenger, 2021).

En síntesis, aunque el trabajo de Inhelder se considera para muchos “de naturaleza evolutiva” —principalmente por la comprensión de los infantes sobre la conservación y las operaciones concretas en etapas del desarrollo ontogénico y fisiológico—, durante los años en Saint Gallen y a través de la investigación junto a Boesch su trabajo fue aún más heterogéneo, pues tomó en consideración tanto los aspectos socioemocionales como también una comprensión más amplia acerca de la diversidad en el desarrollo intelectual (Kölbl, 2004; Siegel, 2013; Wenger, 2021).

2.4. Contribución al Servicio de Asistencia y Trabajo Social

Fruto del escenario antes descrito —una creciente tendencia a patologizar los ambientes escolares— en 1938, en Saint Gallen, se funda la Oficina de Asistencia Social. Así, las escuelas asumen un rol diagnóstico —y en algunos casos terapéutico—, y en medio de esa coyuntura, en la oficina de asistencia social de Saint Gallen, es contratada en 1940 Bärbel Inhelder (Butzmann, 2006; Reusser, 1996).

Previo a los años en Saint Gallen, Inhelder contaba con una amplia trayectoria académica y laboral, pues, como se expresó antes, ella trabajó como ayudante *ad-honorem* de Jean Piaget hasta 1938; y, a título personal ya había publicado su primer artículo en 1936 acerca del principio de conservación física en la infancia. Tenía un consultorio psicopedagógico, y de forma paralela preparaba su investigación de tesis doctoral acerca del razonamiento en los débiles mentales, tesis que será defendida en 1943 (Kleineberg, 2012; Kölbl, 2004; Siegel, 2013; Wenger, 2021).

Es necesario enfatizar que las “clases especiales”, en su mayoría, lejos de plantear una educación diferente, estaban centradas en el cuidado de infantes y adolescentes, quizá en parte porque muchos eran considerados “no educables en su totalidad” (Wenger, 2021, p.240). Las encargadas de estas clases eran las unidades de trabajo social, y estas tenían a su cargo diferentes tareas, entre ellas, el diagnóstico y la transferencia de niños y adolescentes.

Estas tareas se dan en un contexto donde iniciaba la Segunda Guerra Mundial, pero Suiza prestaba atención a los problemas de una sociedad industrializada. En dicho escenario, las unidades de trabajo social, y específicamente las áreas de asistencia social, tenían un alto nivel de importancia, pues el gobierno consideraba que los problemas sociales debían ser resueltos a través de la educación en la infancia y en la adolescencia (Kleineberg, 2012; Kölbl, 2004; Siegel, 2013; Wenger, 2021).

Así, el contexto educativo y la toma de decisiones en torno al mismo no solo estaba en manos de un Servicio Médico, de un maestro, o de un psicólogo escolar, sino más bien, estaba en manos de asistentes sociales. Vale la pena recalcar que en algunos países (como Suiza, Francia y Nueva Zelanda) el trabajo de un asistente social es distinto al de un trabajador social: el asistente social puede obtenerse a través de una certificación y ser ejercido por otras profesiones como enfermería o psicología, por ejemplo.

Muchas veces este cargo se conoce como asistente social *assistant social* o incluso en su forma original, como asistente de servicio social *assitant de service social*³. Según el Instituto Superior de Formación Social y Comunicación (2022), en ambos casos su formación es resultado de una amplia trayectoria histórica en la evolución del trabajo social, y, por tanto, es multidisciplinar, pues contiene aspectos que van desde lo económico, lo legal y comunicacional, hasta una breve formación en temáticas afines a la salud (L'institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication ISFSC, 2022).

³ La traducción directa de “asistente social” proviene del francés *assistant social*, en esa misma línea, la traducción directa de “asistente de servicio social” es *assitant de service social*. Otra aclaración necesaria es el caso de *assistant de service social*, el cual es fácil de confundir con *assitant du service social*. La diferencia está en las palabras “du” y “de”. El primero, “du” es para quienes son “asistentes del servicio social”, un cargo en una oficina especial o incluso en la milicia; el segundo, “de”, es para referirse a “asistente de servicio social”, un puesto que funciona en diversas organizaciones, y se desarrolla junto a asistentes, educadores, y, trabajadores sociales.

En el contexto antes mencionado (y aún en la actualidad), un asistente social se desempeña en diferentes espacios, entre estos, la escuela, el hogar y en algunos casos, la corte, pues tienen una función legal, sobre todo en lo que respecta al traslado de niños y adolescentes. Esto último es importante en el contexto de Inhelder, ya que muchas veces la asignación a “clases especiales” que las oficinas de asistencia social recomendaron implicó separar adolescentes e infantes de su hogar (Wenger, 2021; Kölbl, 2004).

A pesar de que la contratación de Inhelder se da en un espacio de Asistencia Social, su contribución no solo se enfoca en la distribución de infantes en clases especiales. Más bien, sus aportes resultan bastante heterogéneos, llegando incluso a debatir las tendencias de su época (patologizar los contextos escolares). De más está decir que esta perspectiva (contraria a la patologización) se vinculaba a notables aportes científicos en diferentes disciplinas, entre estas, la psicología, la pedagogía, las neurociencias, la biología, y por supuesto, la epistemología.

Conocer el contexto laboral y la formación del asistente y trabajador social es importante para comprender con mayor profundidad el papel que Inhelder tendría en sus años en Saint Gallen, y cómo este tuvo influencia en ella. Asimismo, es necesario *reconocer* sus aportes al desarrollo histórico del trabajo y la asistencia social como profesión (pues ambas fueron adquiriendo cada vez más insumos desde distintas disciplinas). Lastimosamente, a Inhelder se le vincula única y exclusivamente a la psicología y/o a la educación.

Esta contribución y postura, en parte, era fruto de ocho años consecutivos de trabajo —y estudios— en el Instituto Jean-Jacques Rousseau en Ginebra, junto a grandes personajes históricos como Édouard Claparède, Pierre Bovet y Jean Piaget (Daly y Canetto, 2013; Nguyen, 2016). A continuación, se presentan los aportes principales de Inhelder junto a Jean Piaget. Se destaca su trabajo sobre las operaciones formales, la etapa preoperacional y el pensamiento taxonómico y jerárquico. Fue en medio de su labor junto a Piaget y en yuxtaposición al contexto histórico, donde surge un énfasis en analizar los mecanismos de transición y los *procesos subyacentes* en cada individuo (entre las etapas del desarrollo). Esto dio paso a su postura de cara a lo “anormal” a través del análisis del sujeto psicológico, y, en consecuencia: la microgénesis.

3. Inhelder y Piaget

Según la División 35 de la Asociación Estadounidense de Psicología *American Psychological Association*, y la Sociedad por la Psicología de Las Mujeres *Society for the Psychology of Women*, el concepto de “etapa operativa formal” fue propuesto por Bärbel Inhelder, al igual que fueron suyas las investigaciones en torno a la comprensión del espacio y la concepción de “cantidad” en los infantes (Daly y Canetto, 2013; Anuario de Psicología, 1997).

Como se expresó antes, fue Inhelder quien durante su corta estancia en Saint Gallen aplicó por primera vez la epistemología genética⁴ a las investigaciones sobre retraso mental. En su trabajo se mostró que los infantes diagnosticados con retraso mental llegaban a las mismas conclusiones en la resolución de problemas en comparación a personas que no tenían este diagnóstico. La diferencia central entre ambos grupos estribaba en que sus tiempos para llegar a la resolución y sus estrategias eran distintas (Daly y Canetto, 2013).

A pesar de sus hallazgos, la gran mayoría de profesionales afines al área de la educación y la psicología, atribuyen dichos logros a Jean Piaget, quien en su momento fue mentor de Inhelder y luego colaborador en el trabajo que ella desarrolló. Inhelder tuvo, como ya se ha dicho, una carrera independiente, la cual fue tristemente subsumida y opacada bajo el nombre de Piaget. De forma resumida, la trayectoria de Inhelder se enfocó en el estudio sobre el intelecto del ser humano en las primeras etapas de la vida, y su notoria contribución a la *Epistemología Genética*, de nuevo, una teoría atribuida en su mayoría a Piaget (Daly y Canetto, 2013).

3.1. Una amplia tradición epistemológica

Según Reusser (1996) tanto Bärbel Inhelder como Jean Piaget fueron grandes dinamizadores de la filosofía de la ciencia del siglo XX. El mismo autor llega a expresarse de ambos como un “kantismo dinamizado”, pues si bien Kant se preguntó en 1781 acerca de las condiciones necesarias del conocimiento lógico y la razón, y defendía su tesis sobre la mente activa “a priori”. Inhelder y Piaget serían, en 1974, quienes buscarían responder acerca de cómo se desarrolla esa “mente activa a priori”. Así, desarrollaron una tesis enfocada en la construcción gradual de estructuras cognitivas (Reusser, 1996).

Los aportes de ambos plantean un nuevo espacio científico para la epistemología, pues durante mucho tiempo, era una disciplina reservada exclusivamente a la filosofía, y fue posteriormente que adquirió un trato empírico y de corte científico, a través de la búsqueda de estructuras ontológicamente genéticas que fuesen precursoras del razonamiento (Reusser, 1996; Kölbl, 2004).

⁴ Jean Piaget planteó que el desarrollo cognitivo se da en fases (sensoriomotora preoperacional) y gracias al aporte de Inhelder se sumaban las fases preoperacional y de operaciones formales; en cada una de ellas varía la forma de resolver los problemas, hasta llegar al razonamiento científico formal, ese patrón del desarrollo -reflejaba biología y experiencia- se denominaba epigénesis, y la teoría completa acerca de la adquisición del conocimiento se conocería como *epistemología genética* (Beredjikian der Hagopian, 2016).

Piaget e Inhelder aportaron una ruta que conducía a explicaciones biológicas acerca de la cognición y la emergencia de la mente humana. Por un lado, Piaget enfocaría su tesis inicial en describir el desarrollo de la mente humana como una “morfología cognitiva” que ocurre en etapas irreversibles de autogénesis, las cuales progresan desde formas iniciales —que están sujetas a la biología—, hasta formas cognitivas más complejas que interactúan con formas y expresiones culturales, las cuales, en su madurez, consolidan un pensamiento abstracto y consciente (Reusser, 1996).

Por su parte, Inhelder buscaría decodificar cómo las etapas irreversibles se desarrollan, es decir, llegar a comprender qué sucede en la transición entre una etapa y otra. Inhelder enfatizó en la actividad del sujeto, del individuo como agente principal y *eje motivador* de su propio desarrollo. Claro ejemplo fueron sus aportes a la etapa del pensamiento operativo, donde inicialmente el infante pasa desde un pensamiento perceptivo, vinculado al aquí y ahora (una forma de presentismo), a un pensamiento lógico, descentralizado, que va desde las operaciones unidimensionales al desarrollo de pensamientos más flexibles y coherentes. Esto aporta al sujeto la capacidad de emitir juicios, internalizar acciones y percepciones, realizar las operaciones en el mundo real, o incluso en su imaginación (Reusser, 1996; Kölbl, 2004).

Los experimentos de Inhelder sobre la conservación física permitieron comprender cómo el infante (antes de la adquisición del lenguaje) desarrolla una serie de etapas previas al pensamiento científico, pero entre cada etapa también se desarrollan procesos de transición que las dinamizan. Entre esos procesos, el inventario de resolución de problemas se amplía y se vuelve cada vez más flexible. El infante desarrolla hipótesis, algo que posibilita pensar no solo en lo real, sino también en lo posible, en formas de aislar ideas, variables, e inclusive combinarlas de forma hipotética (Reusser, 1996; Kneisler, 2015; Kölbl, 2004).

Mucho del trabajo de Inhelder y Piaget resultó en aportes significativos a la psicología del desarrollo y a la epistemología genética. En la mayoría de los casos, los aportes se reducen a una serie de etapas (secuenciales) atribuidas exclusivamente a Piaget, y a los debates en torno a la participación del lenguaje y el pensamiento. Sin embargo, muchos de estos aportes (en desarrollo junto a Inhelder) poseen una mayor cantidad de ramificaciones, pues emergen de una larga tradición de corte epistemológico, atribuida inicialmente a la filosofía.

Un primer aporte, como se mencionó antes, es que ambos autores vinculan la epistemología a la ciencia, buscando responder al enigma de “cómo se desarrolla la mente humana”. Un segundo aporte es considerar que el ser humano puede ser comprendido desde su infancia —desde la perspectiva del niño o la niña— y, por tanto, la esencia del conocimiento está indisolublemente vinculado a su devenir.

Tercero, las raíces de la actividad cognitiva y del conocimiento deben buscarse en la acción humana, específicamente en la construcción adaptativa al entorno, principalmente en los procesos de asimilación y acomodación; así, la estructura del contenido se basa en esquemas de asimilación que se presentan en un determinado momento del desarrollo, y determinan posibles formas de experiencia⁵ (Reusser, 1996; Kölbl, 2004; Kneisler, 2015; Wenger, 2021).

3.2. La Etapa Operativa y la Imagen Interior

Inhelder y Piaget exploraron cómo la imagen interior en el infante era importante, pues representaba un instrumento necesario para entender aquello que se percibe al evocar. Como resultado, hicieron énfasis en examinar con precisión el desarrollo de la imagen interior y su relación a la inteligencia y la memoria en la infancia (Suhkamp 1990, citado en Butzmann, 2006).

Sobre las contribuciones acerca de la inteligencia y la memoria, en palabras de Piaget (citado en Bringuier, 1977, p. 207) se expresa lo siguiente:

Sí, con Bärbel Inhelder continué las investigaciones en colaboración y la última que hicimos fue sobre las relaciones entre la memoria y la inteligencia. El problema era saber si la memoria consiste esencialmente en una reproducción más o menos pasiva de lo que se percibió anteriormente, o bien si la memoria es una reconstitución en parte conceptual y en parte inferencial del pasado, una parte del cual ha sido olvidada y que se trata de completar y reconstruir.

La búsqueda de formas elementales de pensamiento clasificatorio y taxonómico también resultó importante. Ambos autores partían de la noción donde el desarrollo del pensamiento no solo iniciaba con el significado de las palabras, sino con la percepción y coordinación de acciones, así como la formación de una imagen interior. Esas formas elementales llevaron a Inhelder y Piaget a explorar el pensamiento taxonómico, pues en la infancia, los individuos se esfuerzan por clasificar los elementos que se les presentan, dividiéndolos en “elementos similares” y formando entre ellos “una o más colecciones”. Las primeras estructuras concretas descansan en “operaciones de clases” y de “relaciones” y se organizan en leyes fáciles de definir, su consecuencia psicológica más directa es la constitución de las nociones de conservación y fueron denominadas como “agrupamientos elementales” (Inhelder y Piaget, 1971; Piaget, 2007).

⁵Asimilación, en este caso se refiere al proceso mediante el cual el individuo interpreta las experiencias nuevas en función de sus esquemas; acomodación, proceso mediante el cual se modifican las estructuras existentes para incorporar o adaptar nuevas experiencias; y, esquema, se refiere a una representación mental (Beredjikian der Hagopian, 2016).

Por tanto, el pensamiento lógico en sus inicios está vinculado a los objetos, a la búsqueda de “elementos similares”. En consecuencia, el pensamiento formal-operacional consiste en gran parte a un dominio de la lógica de clases que surge de una clasificación jerárquica más compleja (Kleineberg, 2012; Siegel, 2013).

Inhelder fue quien desarrolló en gran medida la investigación acerca de la transición del pensamiento que ocurre entre la niñez y la adolescencia. Ella adoptó un enfoque funcional orientado a conocer los procesos y mecanismos intermedios que cada individuo posee. Esto le llevó a identificar que uno de los cambios principales del pensamiento entre la niñez y la adolescencia implica la aparición del pensamiento experimental o de tipo inductivo (Siegel, 2013).

Si bien Inhelder y Piaget concluyen que cada etapa del desarrollo se basa en la anterior. Como resultado de los años en la oficina de trabajo social, y su experiencia académica, Inhelder enfoca su trabajo en estudiar el pensamiento inductivo y la ley de dualidad. Esta última consistía en identificar la inclusión de clases complementarias, las cuales son en sí mismas una síntesis de negación y reciprocidad, y por lo tanto, una abstracción del contenido. Por ejemplo, se plantea la operación donde $A < B$, y en consecuencia no es posible $A > B$. Llevar a cabo experimentos sobre la conservación física en infantes con “debilidades mentales” en contraposición a las pruebas tradicionales de CI llevó a Inhelder a comprender cómo los infantes plantean estrategias ante “situaciones ingeniosas”, un trabajo que poco a poco condujo a la definición de la etapa de desarrollo llamada “operaciones formales” (Kleineberg, 2012; Reusser, 1996; Siegel, 2013).

Al finalizar sus años de trabajo en Saint Gallen, en 1943, y obtener su doctorado en psicología, Inhelder regresa a Ginebra, donde trabaja en la academia y continúa su obra con Piaget. Esta colaboración iniciada desde 1932 dio lugar a un gran número de libros y artículos tales como *El desarrollo de las cantidades en el niño* (Piaget e Inhelder, 1941), *La geometría espontánea del niño* (Piaget, Inhelder y Szeminska, 1948), *La representación del espacio* (Piaget e Inhelder 1948), entre otros.

Para Inhelder, los años posteriores a Saint Gallen estuvieron caracterizados por una amplia producción en conjunto con Piaget, pero también por el desarrollo de una prominente y amplia carrera independiente —inclusive en 1976 el asumir como sucesora de Piaget (1971-1983) en la cátedra de psicología genética en la Universidad de Ginebra, así como también de consolidar un trabajo constante e interdisciplinario a través del Centro de Epistemología Genética—. En total, fueron cerca de cuatro décadas de trayectoria profesional y de aporte al desarrollo del proyecto de *Epistemología Genética*.

Los aportes de Inhelder sobre el pensamiento inductivo, taxonómico y clasificatorio, así como la imagen interior, la memoria y las operaciones formales, fueron una notable contribución a la psicología y la epistemología, pero más aún, son parte de una amplia tradición histórica, pues sirvieron para formular una teoría del desarrollo de la cognición humana y aportar así al desarrollo científico.

3.2.1. Los Procesos de Transición

Para Siegel (2013), los estudios sobre la conservación física en los infantes, así como también acerca de los procesos y mecanismos intermedios, las operaciones formales y el pensamiento inductivo llevaron a Inhelder a concluir que los infantes con retraso mental, siguen el mismo patrón de desarrollo que los infantes “normales”, pero a un ritmo más lento. Su énfasis no consistía en los resultados, sino en cómo los sujetos llegaban a sus respuestas. Esto obligaba a prestar mayor atención al proceso y a las habilidades cognitivas que los “mentalmente débiles” poseen.

Esto llevó a que Inhelder prestara atención no solo a las leyes que rigen y posibilitan el desarrollo cognitivo, sino también a comprender cómo existen procesos de transición entre las etapas del desarrollo. Estos procesos de transición pueden variar entre un individuo y otro, y en algunos casos presentarse en ritmos diferentes. Así, por un lado, la morfología cognitiva dio la pauta a Piaget para una noción del sujeto epistémico, caracterizado por una mente que surge gradualmente en etapas del desarrollo irreversibles, a través de un conjunto de leyes que describen una progresión de las formas de pensamiento (Kölbl, 2004). Pero por otro lado, aportaba a Inhelder cuestionamientos acerca de cómo algunos individuos transitan por estas etapas en tiempos y estrategias distintas a la norma, o más bien, a lo considerado como “normal” (Butzmann, 2006; Kölbl, 2004; Siegel, 2013).

Lo anterior conducía a examinar al sujeto como agente y eje de su propio desarrollo, a identificar sus estrategias en base a su experiencia y no necesariamente a una “norma” o “ley” establecida. Esto se conocería como “sujeto psicológico” en la obra de Inhelder. Su énfasis en los mecanismos de transición y el desarrollo de habilidades en cada individuo la llevarían a identificar aquellos procedimientos que cada sujeto posee, los cuales, a su vez, resultan en estrategias y procedimientos entre el conocimiento funcional y estructural (Butzmann, 2006; Kölbl, 2004; Siegel, 2013). Lo anterior, sumado a los recursos internos (como la imagen interior) y el conocimiento previo, fueron aportes considerados como “funcionales” que Inhelder brinda al proyecto de epistemología genética. Esta visión serviría como un complemento de la visión lógico-estructural que venía de Piaget (Siegel, 2013).

Para Inhelder, el sujeto epistémico de Piaget tiene estructuras intelectuales comunes de acuerdo con su nivel de desarrollo. En contraste, el sujeto psicológico, es propio de cada individuo, y su análisis permite conocer los medios de los cuales dispone un sujeto en particular para alcanzar una meta (Inhelder, 1976). Por tanto, desde los aportes de Piaget a la epistemología genética se “permite explicar algunas de las leyes generales subyacentes a la génesis de las funciones cognitivas”. Esto brinda algunas pautas generales sobre el desarrollo del conocimiento y forma parte de la *macrogénesis*, fundamentándose en un *sujeto epistémico* (Gillieron y Coll en 1981; Inhelder, 1976).

Tanto el contexto histórico como su trayectoria profesional y académica llevó a Inhelder a poner énfasis en el análisis de procesos en la transición de una etapa del desarrollo a otra, y a prestar especial atención a las estrategias que cada individuo utiliza para solventar problemas o alcanzar metas. Este fue el caso del estudio de las personas consideradas mentalmente débiles. Su contexto histórico y personal también la llevaron, más adelante, a realizar notables aportes sobre la diversidad funcional intelectual. Lo anterior gradualmente le condujo a una de sus mayores contribuciones: la *microgénesis*, una propuesta independiente que está fundamentada en el *sujeto psicológico*.

A continuación, se presenta la *microgénesis*. Si bien esta aproximación surge en un contexto psicoeducativo y de trabajo y asistencia social, puede ser aplicada a diferentes fenómenos. En su conjunto, es una contribución que focaliza su atención en el individuo y sus posibilidades (sujeto psicológico) más allá de generalizaciones, secuencias lineales y leyes generales de transición.

4. La Microgénesis

Como se mencionó, la contribución de Inhelder consistía en analizar cómo una vez obtenidas las habilidades elementales por parte del infante, éste era capaz de aplicarlas al uso cotidiano. Esto presentaba una mezcla interesante entre empirismo y aplicación de experiencias y conocimientos previos. De aquí la importancia de la relación de operaciones llamadas “agrupamiento” (Inhelder y Piaget, 1971).

En palabras de Inhelder en la entrevista con Gillieron y Coll en 1981 (p. 10), ella expresa lo siguiente:

Recíprocamente, los aspectos contextuales sólo se pueden aprehender si se dispone de un conocimiento de los mecanismos generales. No hay que caer en un particularismo a ultranza y creer que todo depende del contexto. Nuestro objetivo central en el estudio de las estrategias es identificar lo que un sujeto puede trasponer de una situación a otra, analizar cómo puede aplicar a situaciones nuevas determinados modelos *ad hoc* que ha elaborado en un contexto particular.

Nuestros esfuerzos de aplicar a situaciones nuevas se dirigen a estudiar todo tipo de regularidades, de alternancias funcionales: el sujeto explora las propiedades de una situación, las reconoce, las integra en procedimientos cuando intenta alcanzar una meta. Lo esencial es la activación de un saber, su transformación en un saber-hacer. Pero existen relaciones entre el aspecto teleonómico y el aspecto causal, entre la acción y su conceptualización. Tengo la esperanza de que encontraremos algunos mecanismos generales, aun reconociendo la gran diversidad que existe, la multiplicidad de las intuiciones, de las representaciones, de las significaciones. Tal vez sea una ilusión.... Pero, en lo relativo a los procedimientos, hay que esperar que estas leyes no sean tan generales como algunas leyes de estructuración operatoria.

Piaget enfocó su atención en encontrar un matiz de reglas generales que explicaran cómo los infantes desarrollan sus propios conocimientos gracias a su experiencia, y realizó un trabajo que se enmarca en la idea de *macrogénesis*, basado en un sujeto epistémico. Por su parte, Inhelder enfocó sus esfuerzos en el proceso contrario, es decir, en cómo un sujeto desarrolla estrategias propias con base en sus experiencias y conocimientos previos. Este esfuerzo no se realizaba necesariamente con la finalidad de generalizar, sino más bien de profundizar en el individuo como un productor de estrategias para resolver problemas. Esto desafía —y complementa— la idea generalizada del proyecto original de Piaget, y se enmarca en la *microgénesis*, que pasa del estudio del sujeto epistémico al sujeto psicológico (Gillieron y Coll, 1981).

5. Reflexiones finales

Inhelder, aparte de formar parte de una tradición histórica en la epistemología y la búsqueda acerca de cómo se forma el conocimiento, deja un legado en torno a la comprensión del pensamiento y la inteligencia humana, con hincapié en la diversidad funcional intelectual. Asimismo, aporta de manera notable una perspectiva crítica sobre la categorización y la patologización de infantes y adolescentes en los contextos escolares del siglo XIX y el siglo XX.

Bäbel Inhelder fue la primera persona en utilizar los experimentos co-construidos junto a Jean Piaget como herramientas diagnósticas. Su reflexión acerca de infantes “mentalmente débiles”, “anormales”, y sobre todo con retraso mental leve, estriba en que estos siguen el mismo patrón de desarrollo que otros niños y niñas (normales), únicamente que con un ritmo más lento. Por un lado, esto aportaba una forma metodológica novedosa (y desafiante) para su tiempo, pues el “método” experimental que Inhelder aplicó abrió las puertas para un debate acerca de las pruebas tradicionales de CI que pretendían ser una métrica de la inteligencia, pero en realidad, servían como un instrumento diagnóstico en su época.

Por otro lado, esta propuesta constituye un aporte de corte *ontológico* acerca de la visión del ser humano y sus capacidades, y, sobre todo, de lo que se consideraba “anormal” y/o “débil”. La visión de Inhelder llegó a desafiar las formas tradicionales que se tenían sobre los individuos considerados como “mentalmente débiles” o “anormales”. En contraste, Inhelder propone que estos individuos no solo tenían la posibilidad de ser educados y escolarizados, sino más bien, de ser considerados individuos con posibilidades de desarrollo, que podían interactuar en las mismas condiciones y tener las mismas oportunidades que otros individuos “normales”, y, por ende, no ser separados de sus familias y sus hogares.

Los aportes de Inhelder a la *epistemología genética* inician con el análisis sobre la conservación en la mente de los infantes, y en torno al desarrollo de las operaciones concretas. Fue representante y heredera de toda una tradición de investigación científica e interdisciplinaria, pues contribuyó a la incursión de la epistemología en la ciencia, a través del análisis de la *psicogénesis* de las funciones cognitivas desde el estudio de los procesos de transición en el individuo.

En cuanto al aprendizaje, las ideas de Inhelder plantean la necesidad de formular esfuerzos orientados al desarrollo, con énfasis en el rol activo del sujeto psicológico. Junto a Piaget encontró la relevancia que tiene una etapa y los procesos de transición en la infancia, pues es el individuo quien desarrolla sus propios procesos de construcción, por lo tanto, este debe llevar a cabo las estrategias por sí mismo en interacción con su entorno físico, sociocultural e histórico.

En efecto, la curiosidad y la interacción con objetos y con otros infantes son eventos primordiales, pues abonan a un inventario que posteriormente será una imagen mental en la memoria del infante, la cual a su vez tiene el potencial de convertirse en una estrategia en la resolución de conflictos, en la consecución de metas, y claro, en la transición de una etapa del desarrollo cognitivo.

Bärbel Inhelder desempeñó un papel crucial en la historia de la psicología y la ciencia en general. Sus aportes fueron heterogéneos y pueden ser comprendidos de forma *ontológica* y *epistemológica*, así como también pueden ser aplicados metodológicamente en diferentes áreas y especialidades, entre estas, la psicología experimental y la psicología infantil. Su trayectoria profesional es amplia y diversa: contribuyó al desarrollo de disciplinas como el trabajo y la asistencia social, la educación, la pedagogía, la epistemología y las ciencias sociales y de la salud.

Inhelder forma parte de un conjunto de mujeres científicas que han sido opacadas por figuras masculinas, entre ellas, es posible mencionar nombres como Bliuma Zegiárnik⁶, Mariya Yerofeyeva y Natalia Shenger-Krestovnikova⁷, Mary Cover Jones⁸ y Lillian Moller Gilbreth⁹. Y así, una amplia lista de mujeres que usualmente no forman parte central en la currícula de estudios. Este escrito, es simplemente un esfuerzo por visibilizar y rendir homenaje a una de ellas.

Referencias

Beredjklian der Hagopian, M. (2016). *Psicología*. Santillana.

Bringuiler, J. (1977). *Conversaciones con Piaget*. Gedisa.

Butzmann, E. (2005). Leserbriefe, Ich sehe was, was du nicht siehst (Cartas al editor, veo algo que tú no ves). *Gehrin und Geist* 1(9), 1-2. <https://www.sprache-werner.info/9-2005.5813.html>

Coll, C. (1997). In memoriam Bärbel Inhelder (1913-1997). *Anuario de psicología*, (74), 125-132. <https://bit.ly/3NZWJhk>

Daly, J. y Canetto, S. (2013). Bärbel Inhelder 1913-1997. *Society for Psychology of Women*. <https://bit.ly/3KF1R8r>

Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. (2022, 29 de marzo). *Escala Binet-Simon*. Exposiciones Virtuales Complutenses. <https://bit.ly/3JCrlCn>

Furrer, M., Heiniger, K., Huonker, T., Jenzer, S. y Praz, A. (2014). *Fürsorge und Zwang. Fremdplat-zierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850-1980*. Schwabe.

⁶ Psicóloga zoviética quien junto a Kurt Lewin estudió la memoria y gracias a ella tenemos el “efecto Zegiárnik” (Beredjklian der Hagopian, 2016)

⁷ Co-autoras junto a Iván Pavlov en el Instituto de Medicina Experimental de San Petersburgo y a quienes se les reconoce por la psicopatología experimental y la indefensión aprendida (Hill, 2018)

⁸ Compañera de vida de John Watson, y considerada como la madre de la terapia conductista, uno de sus aportes fue la desensibilización sistemática (Rutherford, 2010)

⁹ Psicóloga, ingeniera, y una de las primeras mujeres en obtener un doctorado en ingeniería, fue pionera de la psicología industrial junto a su esposo Frank Gilbreth (Koppes, 2010)

- Gillieron, C. y Coll, C. (1981). Entrevista con Bärbel Inhelder. Es difícil imaginar al Piaget epistémico sin la Inhelder real. *Estudios de Psicología*, 2(7), 3-13. 10.1080/02109395.1981.10821267
- Hill, D. (2019). "Androcentrism and the Great Man Narrative in Psychology Textbooks: The Case of Ivan Pavlov". *Journal of Research in Gender Studies* 9(1): 9-37. <https://bit.ly/3ykFJwH>
- Inhelder, B. (1976). *Estrategias cognitivas: aproximación al estudio de procedimientos en la resolución de problemas*. Universidad de Ginebra.
- Kleineberg, M. (2012). *Die Elementaren Formen der Klassifikation ein Strukturgenetischer Beitrag Zur Informationsgeschichte*. Universidad de Humboldt.
- Kneisler, T. (2015). *Piaget in der Erziehungswissenschaft*. Editorial Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Koppes, L. (2010). Lillian Evelyn Moller Gilbreth (1878-1972). *Society for Psychology of Women*. <https://bit.ly/3bm5fZf>
- Kölbl, C. (2004). Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern. *Journal für Psychologie*, 12(1), 25-49. <https://bit.ly/3rmHKEp>
- L'institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication. (2022, 18 de marzo). *Assitant Social*. Autor. <https://bit.ly/3KFy1Rh>
- Nguyen, T. (2016). Profile. *Bärbel Inhelder*. *Psychology's Feminist Voices*. <https://bit.ly/38MCROK>
- Piaget, J. (2007). *Seis estudios de psicología*. Sion LTDA.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1971). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
- Ramsauer, N. (2000): "Verwahrlost". *Kindswegnahmen und die Entstehung der Jugendfürsorge im schweizerischen Sozialstaat, 1900-1945*. Chronos.
- Reusser, K. (1996). Den Menschen vom Kind her verstehen Jean Piagets universale Theorie der geistigen Entwicklung. *Psychoscope*, 6(17), 4-7. <https://bit.ly/366ovYq>

- Rodríguez, A. y Blanco, F. (2012). Una revisión histórica de la obra de E. E. Boesch (1916-) y de su recepción en el marco de la psicología cultural contemporánea. *Revista de Historia de la Psicología*, 1(33) 79-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5447739>
- Rutherford, A. (2010). Mary Cover Jones (1896-1987). *Society for Psychology of Women*. <https://bit.ly/3xZDNbA>
- Siegel, D. (2013). *Konzeption und Design einer App für Kinder zur Förderung eines verantwortungsbewussten Verhaltens im Straßenverkehr* [tesis de grado, Universidad de Ciencias Aplicadas]. MOnAMi-Publication Server of Hochschule Mittweida. <https://bit.ly/3Ky0MPQ>
- Wenger, N. (2021). Ihr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt. Gutachten der St. Galler Fürsorgestelle für Anormale in den 1940er-Jahren. En S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann y V. Moser (comps.), *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880-1980*. (B. Heilbrunn, ed.) (pp. 241-257). Verlag Julius Klinkhardt. 10.25656/01:22280