ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA Y FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

Desarrollos y debates actuales en Argentina y el mundo

VOLUMEN 2
COLECCIÓN DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA PERUANA Y LATINOAMERICANA

Catriel Fierro

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA Y FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

Desarrollos y debates actuales en Argentina y el mundo

VOLUMEN 2
COLECCIÓN DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA PERUANA Y LATINOAMERICANA

SOCIEDAD PERUANA de HISTORIA de la PSICOLOGÍA

adrus editores

Enseñanza de la historia de la Psicología y formación de psicólogos
Colección de Historia de la Psicología Peruana y Latinoamericana
Volumen 2

© **Sociedad Peruana de Historia de la Psicología**

Primera edición: agosto de 2016
Tiraje: xxx Ejemplares

© **Adrus D&L Editores S.A.C.**
Av. Nicolas de Pierola Mz. 6 Lote 3
Pj Alto Libertad Cerro Colorado
Arequipa - Perú
Teléf. 01-4016451
adrusdyleditores@hotmail.com

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú
Nº 2016-
ISBN:

Diagramación:
José Luis Vizcarra Ojeda
Cristofer Jason Vizcarra Ojeda

Diseño de carátula:
Omar Suri
www.cromosapiens.com

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transferirse por ningún procedimiento electrónico ni mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso expreso del editor.

Impreso en Perú 2016 Printed in Peru

ÍNDICE

Me parece que la historia te gusta, como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque concierne a los hombres vivos, y todo lo que se refiere a los hombres, a cuantos más hombres sea posible, a todos los hombres del mundo en cuanto se unen entre sí en sociedad y trabajan y luchan y se mejoran a sí mismos, no puede dejar de gustarte por encima de cualquier otra cosa. Pero, ¿es así?

--Antonio Gramsci, Cartas desde la Cárcel

La historia es la ciencia del hombre, ciencia del pasado humano. Y no la ciencia de las cosas o de los conceptos. Sin hombres ¿quién iba a difundir las ideas? La historia es la ciencia del hombre; y también *de los hechos*, sí. Pero de los hechos *humanos*. La tarea del historiador: volver a encontrar a los hombres que han vivido los hechos y a los que, más tarde, se alojaron en ellos para interpretarlos en cada caso.

La historia objetiva interpreta, organiza. Reconstruye y completa las respuestas. Y en ello no hay escándalo ni atentado contra la supuesta majestad de la ciencia. La ciencia no se hace en una torre de marfil; se hace en la vida misma y por gentes que trabajan en ese momento. Está ligada a través de mil sutilezas y complicados lazos a todas las actividades divergentes de los hombres. A veces incluso sufre la influencia de las modas.

--Lucien Febvre, Combates por la Historia

Generalmente se considera importante que el hombre se conozca a sí mismo, entendiendo por ese conocerse a sí mismo, no puramente conocimiento de las peculiaridades personales, es decir, de aquello que lo diferencia de otros hombres, sino conocimiento de su naturaleza en cuanto hombre. Conocerse a sí mismo significa conocer, primero, qué es ser hombre; segundo, qué es ser el tipo de hombre que se es, y tercero, qué es el hombre que *uno es* y no otro. Conocerse a sí mismo significa conocer lo que se puede hacer, y puesto que nadie sabe lo que puede hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer el hombre es averiguar lo que ha hecho. El valor de la historia, por consiguiente, consiste en que nos enseña lo que el hombre ha hecho y en ese sentido lo que es el hombre

--Robin Collingwood, La Idea de la Historia

La historia de la psicología es el estudio empírico de los actos científicos y profesionales de los psicólogos a lo largo de más de cien años, en diversos tipos de estructura social, y el conjunto de sus asertos reposa en evidencias procuradas por la investigación. La historia de la psicología que aquí se ha propuesto adquiere un sentido distinto según se la engaste dentro de la tradición académica rioplatense o de una política curricular "centrada en la disciplina". Una historia de la psicología orientada socioprofesionalmente adquiere cierto sentido dentro de nuestra tradición académica, cuyos rasgos típicos son el aislamiento y la descalificación de los organismos y eventos de los psicólogos en cuanto tales, a escala mundial. Historia

que no es la de las nociones perdidas, la de la curiosidad anticuarial, sino la de los nexos de sentido entre un presente profesional y científico concreto y ese pasado específico que conduce a él.

--Alberto Vilanova, La historia de la Psicología y su sentido curricular

A Alberto Vilanova

Historiador, investigador y docente

AGRADECIMIENTOS

Acuerdo con la premisa colectivista y grupalista de la ciencia y usualmente atribuida a Isaac Newton que sostiene que si podemos ver más allá es porque montamos a hombros de gigantes. Consecuentemente, estoy convencido que esta obra, sus ideas y sus propuestas son el feliz y casual producto del apoyo, estímulo y acompañamiento constante de docentes, colegas y compañeros más allá de mi persona.

Agradezco en primer lugar al equipo de cátedra de 'Historia Social de la Psicología' de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y especialmente a la profesora Cristina Di Doménico quien, fiel a su visión humanística de la orientación vocacional, me ha orientado sin violencia, fuerza o excesiva complacencia, pero con mucha paciencia y desinterés durante prácticamente toda mi incipiente carrera académica. Cristina, en conjunto con la profesora Ana Ostrovsky, me ha acompañado durante mis 4 años como becario de investigación, siendo por ello coagente de los éxitos que he tenido la suerte de lograr, especialmente en lo que respecta a mi reciente acreditación como becario doctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Por esto y otras cosas, mi deuda hacia ambas profesoras es tan grande como evidente. Específicamente, fue Cristina quien, tanto directa como indirectamente, me puso en contacto con los apremiantes problemas que sacuden a la psicología argentina. Su obsequio del volumen póstumo de Alberto Vilanova, '*Discusión por la Psicología*', es, probablemente, el hecho aislable al que más debo en mi pasado académico. Baste decir aquí que creo que ni la investigación que aquí expongo, ni gran parte de mis intereses científicos, tendrían en la actualidad la forma y dirección que tienen si no hubiera buceado una y otra vez en dicho volumen, cuyas páginas repletas de preocupaciones auténticas, de interrogantes abiertos, de hechos inverosímiles y de problemas vigentes no hicieron más que empujarme hacia los temas que hoy me apasionan.

Agradezco a los ayudantes a quienes he tenido el placer de 'auxiliar' en trabajos prácticos –Pedro Diez, Jorge Visca, Aixa Galarza, Gustavo Manzo, Jorge Iacovella y Leonardo Toselli- y a los adscriptos a quienes he acompañado, los cuales me han posibilitado contemplar las cuestiones inmateriales de la docencia universitaria de excelencia, algunas de las cuales superan los dominios teóricos o técnicos de la pedagogía. Agradezco asimismo al equipo de cátedra de 'Epistemología de la Psicología' que desde el año 2013 me nutre mediante el diálogo y la discusión constante en temas tan apasionantes como complejos y necesarios para los psicólogos, en especial a los argentinos. Muchas de las líneas que transpiraron de dichos debates pueden percibirse en esta obra. A la generalidad de los docentes de mi carrera de grado, agradezco que de una u otra forma, por la positiva o la negativa, me demostraran la importancia del pensamiento crítico, del pluralismo científico, del desapego doctrinario y del escepticismo razonado y metodológico en ciencia.

Estoy en deuda con ciertos académicos en particular, cuyos comentarios críticos en torno a presentaciones anteriores a las cuestiones expuestas en este libro permitieron enriquecer esta, su forma final. Las observaciones de Hugo Klappen-

bach, Ana Talak y Alejandro Dagfal, entre otros, me han permitido avanzar en la confección de un trabajo de calidad, y han reforzado en mí la idea de que las obras científicas –o las que pretenden serlo- sólo mejoran mediante la crítica fundamentada de pares académicos.

Respecto a la bibliografía utilizada en esta investigación, agradezco a Joseph Agassi, Mitchell Ash, Ezequiel Benito, James Capshew, Helio Carpintero, Tomás Caycho, Miguel Gallegos, Luciano García, José María Gondra, Hugo Klappenbach, David Krantz, Luis Moya, Michael Sokal, Raúl Serroni-Copello, Frank Sulloway y a William Woodward, entre otros que seguro olvido en este momento, por haber accedido atenta y cordialmente a mis pedidos por bibliografía específica de su propia autoría. En la misma línea, agradezco a los usuarios anónimos de Bibliotik y What.Cd, y a Alexandra Elbakyan y otros miembros de varios notables emprendimientos en torno al acceso abierto de literatura académica y científica. Tanto los primeros como los segundos hicieron posible lo que de otra forma hubiera sido irrealizable por falta de acceso a información específica. Su ayuda desinteresada adicionalmente me ha permitido redimensionar la importancia del acceso abierto y gratuito al conocimiento científico.

Adicionalmente, deseo expresar mi deuda para con Jorge Visca y Florencia Giuliani, quienes brindaron asesoramiento metodológico y técnico que facilitó el análisis de datos expuesto en esta obra. Jorge fue el supervisor de la tesis de grado que sirvió de base para el presente volumen, por lo que sus correcciones y atentas sugerencias en torno a la primera versión de esta investigación han enriquecido esta, su forma final, en gran medida. Agradezco también a Kelli Vaughn-Johnson por sus amables comentarios en torno a las ideas centrales expuestas en esta obra y por su impulso brindado luego de que hubiera hallado una versión publicada de parte del primer capítulo de este libro.

En lo personal, deseo agradecer el acompañamiento y afecto incondicional de María Lujan, que contempló, experimentó y resistió de forma estoica el caos físico y funcional provocado por la proliferación de papeles, libros y artículos impresos durante la confección de mi tesis de grado y de esta obra. Complementariamente, agradezco a Juan, Matías y Lucas por su paciencia ante los esparcimientos denegados reiteradamente durante la realización de esta obra.

Finalmente, pero no por esto menos importante, esta obra tiene el honor de publicarse como segundo volumen de la reciente serie editada por la *Sociedad Peruana de Historia de la Psicología*. La confección y publicación de esta investigación en el presente formato no hubiera sido posible sin la gentil y desinteresada invitación a hacerlo por parte de Walter Arias. Walter no sólo ofreció la posibilidad de publicar el trabajo, sino que facilitó bibliografía suya para enriquecer la revisión sistemática de material expuesta en el capítulo 2, y revisó y comentó partes de la misma, por la que obró en los hechos como un editor respetuoso y profesional. Mi agradecimiento hacia Walter, sin quien esta obra no habría alcanzado la forma actual y que, espero, sea de utilidad tanto para psicólogos *en formación,* como para profesionales e investigadores y, especialmente, para aquellos seducidos por la enseñanza de la historia de nuestra ciencia, especialmente en Argentina.

PRÓLOGO

Corría el año 2011 y personalmente atendía a un turno de examen de la asignatura Historia Social de la Psicología, a mi cargo en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Allí se presentó un alumno que inmediatamente concitó mi atención por la rigurosidad conceptual de su exposición y especialmente por la alta motivación que demostraba en referencia a los temas tratados en la cursada, temas en los que rara vez encontrábamos alumnos proclives a profundizarlos. Debe tenerse en cuenta que la asignatura se ubica en el primer año de la Carrera, por razones de organización curricular que responden a peculiaridades históricas vernáculas en las que no nos explayaremos aquí. Podría especularse que en el alumno ingresante se espera más una respuesta positiva (en el mejor de los casos) a la propuesta de una Cátedra que plantea un abordaje crítico de la Historia de la Psicología que una respuesta proactiva (en un sentido de autonomía reflexiva). Cuando comunicamos al alumno el resultado de su examen (máxima calificación, por no existir un parámetro superador) también le solicitamos que se acercara a la Cátedra y al Grupo de Investigación de Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur de América, ya que existen en nuestra Universidad diversas opciones de integración de los jóvenes estudiantes. El alumno era Catriel Fierro y respondió a nuestra invitación. Desde entonces, he tenido el placer de acompañarlo en su transcurso académico, dirigiendo sus becas de estudiante, su tesis de Licenciatura y actualmente su Beca Doctoral CONICET.

El autor dedica este libro a Alberto Vilanova, profesor emblemático que desarrollara su carrera académica en nuestra Universidad y que fuera desde 1987 hasta 2003, año de su lamentable fallecimiento, profesor titular de la Cátedra de Historia Social de la Psicología en nuestra Facultad. Reconocido nacional e internacionalmente, con una producción prolífica y dejando una zaga de discípulos cuestionadores, fue quien pioneramente planteara los déficits de la formación de psicólogos en nuestro país y en Latinoamérica. En países del Cono Sur de América (en particular los pertenecientes a la llamada "cuenca del Río de la Plata") resaltó la hegemonía clinicista y monoteórica de la formación, y los efectos producidos a partir de estos sesgos. El autor de este libro, aún sin haberlo conocido personalmente, pertenece a esta zaga.

Las preguntas que se plantea en el Prefacio: ¿Por qué enseñar historia de la psicología en el grado universitario? ¿Cuál es el rol de dicha historia en la formación de profesionales? ¿Cuáles son sus sentidos formativos? ¿Y cuáles son las mejores maneras de garantizar la concreción de dichos sentidos mediante la instrucción concreta?, han permeado sus indagaciones y sus escritos. Su preocupación por ubicar a la Historia de la Psicología como elemento crítico, cuestionador y no justificacionista o validador de posiciones dogmáticas en la formación de los psicólogos, especialmente en nuestro país, no solo se refleja en este libro sino en sus ya varias publicaciones nacionales e internacionales. Allí deja claramente expresada su posición, en consonancia con centros productivos internacionales, respecto a que la investigación histórica y su derivado, la enseñanza de la historia disciplinar, procuran la visión de los objetos científicos entendidos desde su historicidad y por lo tanto, desde el locus de su producción y desde su dimensión epocal. Resultan también interesantes sus apreciaciones respecto a la participación en el campo de la historiografía en psicología de los historiadores

internos o externos, y la repercusión que ello ha tenido en las enseñanzas propias a la formación de los psicólogos.

El trabajo que el autor presenta hoy responde a una investigación que ha realizado para obtener su titulación en Psicología.

El primer capítulo constituye una descripción y explicación introductoria de la investigación, y es por tanto un apartado heterogéneo. Allí se desarrollan los puntos más importantes que sólo se han mencionado en este apartado, se contextualizan las problemáticas que enfrentan los pedagogos e historiadores profesionales, y se reseña brevemente algunos de los intentos de acercamiento por parte de los primeros a una enseñanza de la historia en el pregrado crítica y rigurosa. Complementariamente, se describe parte del marco teórico de la investigación, en especial la historia social de la ciencia, la sociología del conocimiento y una de sus prolongaciones tecnológicas: las técnicas sociobibliométricas.

Algunos puntos referidos a los argumentos sobre el sentido de la historia se retoman en el capítulo 2. Dicho capítulo pretende responder al primero de los objetivos o finalidades generales de esta investigación: una exposición ordenada y geográfica tanto de la historia de la enseñanza de la historia de la psicología (con sus problemas, metodologías y cuestiones principales) como de los debates recientes en torno al tema y del estado actual del campo en países occidentales a través de una exposición sistemática de trabajos conceptuales y empíricos.

El capítulo 3 expone las cuestiones metodológicas y procedimentales de la investigación, especialmente en torno a la ya referida aplicación de metodología bibliométrica a programas de asignaturas. Los capítulos 4 y 5 exponen los resultados y discusión de los resultados de la investigación, respectivamente, cumplimentando así los objetivos particulares del trabajo en torno al diagnóstico y análisis del estado actual de la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina. El capítulo 4 expone de forma detallada los resultados del relevamiento cuantitativo, mientras que el capítulo 5 discute, contextualiza y profundiza en algunos núcleos detectados en el relevamiento en el contexto tanto del marco teórico como de las investigaciones expuestas en el capítulo 2. Finalmente, el capítulo 6 contiene una breve conclusión acerca de los aspectos más significativos de la cuestión revelados por la investigación, así como también posibles líneas de trabajo futuro que continúen el presente trabajo.

Por último, solo resta agradecer a este joven productor su inquietante presencia en nuestro campo disciplinar y augurarle muchos años de aportes, tan necesarios al desarrollo científico profesional de la psicología. Los que estamos culminando nuestras carreras académicas nos complacemos enormemente con la vitalidad, la curiosidad, el entusiasmo y la crítica de jóvenes como Catriel Fierro que nos proyectan a un mejor futuro disciplinario.

Cristina Di Doménico
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina Marzo de 2016

PREFACIO

UNAS PALABRAS SOBRE HISTORIA DE LA CIENCIA, SCIENCE TEACHING Y PSICOLOGÍA

El presente libro sintetiza la investigación original realizada por el autor para la obtención de su tesis de licenciatura en psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En un sentido estricto, constituye un estudio empírico sobre el estado actual de la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina. Sin embargo, consideraciones más generales realizadas aquí sobre la inserción curricular de la historia, sobre su sentido formativo y sobre el estado de su instrucción en otros países a nivel internacional amplían el espectro abordado por el relevamiento; de aquí que el estudio pueda ubicarse plausiblemente en la compleja intersección entre la historiografía de la ciencia, la enseñanza de la ciencia (y de la psicología), y la formación y entrenamiento universitarios del psicólogo.

¿Por qué enseñar historia de la psicología en el grado universitario? ¿Cuál es el rol de dicha historia en la formación de profesionales? ¿Cuáles son sus sentidos formativos? ¿Y cuáles son las mejores maneras de garantizar la concreción de dichos sentidos mediante la instrucción concreta? La pregunta sobre la enseñanza de la historia de una disciplina en la formación de científicos y profesionales puede parecer ociosa o, más aún, superflua. Después de todo, desde la profesionalización de las ciencias en las universidades a partir del siglo XVIII, durante el siglo XIX y especialmente durante las últimas décadas, la formación universitaria en 'ciencia' (que mayoritariamente suele identificarse erróneamente con el conjunto de las ciencias naturales) y la operatividad tecnológica producto de dicha ciencia (cuya proyección práctica definitiva suele identificarse con las mal llamadas 'ciencias duras') aparecen a los ojos de los estudiosos como constituidas por dos grandes tipos de competencias o conjuntos de saberes: las científicas, vinculadas con la producción, crítica y revisión sistemática y empírica del conocimiento, y las profesionales, vinculadas con las destrezas y saberes procedimentales para la resolución de problemas concretos a través de intervenciones expertas (Pozo & Pérez Echeverría, 2009; Teichler, 2009; Ziman, 1986). Desde al menos 1949, como es conocido, la formación en psicología pretende regirse –al menos en líneas generales- con dichos dos conjuntos de competencias teórico-profesionales como objetivos, aunque esto sea más explícito en Estados Unidos (Brewer, 2006; Rubin et al., 2007) y en Europa (Roe, 2003; Rué, 2008), y aunque en el Cono Sur la formación en psicología siga orientada mayoritariamente por contenidos y conocimientos, y no por competencias (Benito, 2009b; Benito & García, 2010; Klappenbach, 2000b; 2003a; Di Doménico, 2015).

Con una definición circunscripta de 'ciencia' y de 'profesión' como marco, es factible que, especialmente a ojos de los legos y estudiantes, pero también a ojos de parte de los académicos no historiadores, la historia de la ciencia aparezca como incapacitada de contribuir con el desarrollo de ninguna capacidad considerada central para la investigación y para el desempeño profesional.

Sin embargo, la 'ociosidad' de la pregunta realizada es sólo aparente: aún un análisis superficial y no sistemático sobre la formación de científicos durante el siglo XX demuestra que, desde 1950 y luego de la profesionalización de la historia de la ciencia –sobre todo en los países anglosajones-, el debate sobre el 'rol' de la historia de las disciplinas en las currículas de las ciencias y profesiones no ha hecho más que revitalizarse y mantenerse candente (Brush, 1974; 1989; Gooday, Lynch, Wilson & Barsky, 2008). Sin pretender una cita de autoridad, debe recordarse que uno de los textos más importantes y discutidos de la filosofía de la ciencia que impactó de hecho en la enseñanza de las ciencias, la historiografía y la epistemología, iniciaba sus argumentos proponiendo que la historia debía abandonar su rol de cúmulo de anécdotas o errores superados para tomar su legítimo lugar como núcleo vital para la *inteligibilidad de la ciencia contemporánea* (Kuhn, 1962/1970). Y en línea con esto debe recordarse que, como producto de tales discusiones entre filosofía de la ciencia, historiografía y formación universitaria, es precisamente luego de la década de 1960 que la historia de la ciencia y sus respectivas prolongaciones en ciencias específicas aparece como contenido central en los debates sobre la *science teaching,* tanto a nivel secundario –bachillerato- como a nivel superior –universitario– (Hodson, 1985; Klopfer, 1969; Matthews, 2014).

Si nos referimos a los centros académicos más productivos de occidente, ya no es superfluo (si de hecho alguna vez lo fue) preguntarse qué sentido tiene enseñar historia a un científico puesto que, a nivel disciplinar, el giro historicista en filosofía de la ciencia –y el giro 'sociológico' en historia de la ciencia–, entre sus consecuencias, consiguieron revalorizar la dimensión *inherentemente histórica* de los objetos científicos y de los cánones metodológicos. De esta forma y mediante un consenso generalizado se reforzó la idea acerca de la necesidad de agregar las reconstrucciones históricas al conjunto de conocimientos que todo científico debería poseer para concretizar auténticamente el espíritu crítico y colectivo de la empresa que encarna. En este sentido, la 'nueva historia de la ciencia' anglosajona (europea y norteamericana), de acuerdo a Collins y Shapin (1989), se erige sobre ciertas premisas básicas fuertemente vinculadas con la sociología de la ciencia: entre otras, y en primer lugar, que el experimento y su lugar en la producción de la verdad científica se vuelven un problema de investigación más que un hecho dado y evidente; en segundo lugar, que los hallazgos experimentales son inherentemente 'anulables' y discutibles: "todos los hallazgos experimentales pueden ser criticados, y no hay hallazgo experimental que deba ser tomado como una confirmación o refutación [*disconfirmation*] crucial de una teoría de la que se dice que dicho hallazgo prueba" (Collins & Shapin, 1989, p. 69). En tercer lugar, que los juicios en que se basan los experimentos tienen carácter abierto y no definitivo, dado que las decisiones sobre el estado de los hallazgos experimentales no provienen de asertos emitidos *por los hallazgos* mismos sino por factores usualmente considerados 'externos' a la ciencia: "los juicios de los científicos pueden ser influenciados [*informed*] por compromisos con ciertas perspectivas acerca del mundo natural, por ciertas inversiones en recursos teóricos y técnicos, y por un rango de consideraciones [variadas]" (Collins & Shapin, 1989, p. 69). Por lo anterior, ya no sólo es productivo, sino *necesario*, el impartir contenidos históricos en la formación del científico: el objetivo ya no es (o más bien ya no *sólo* es) socializar a los jóvenes aspirantes en los canones académicos. Más bien, toma cuerpo como meta curricular el insuflar en dichos jóvenes nociones

críticas y a menudos polémicas como las apuntadas arriba acerca de la naturaleza no conclusiva del conocimiento, de la naturaleza problemática de las instancias demostrativas empíricas y de la necesidad de la revisión y crítica constante de los hallazgos científicos, etcétera. Y tales nociones requieren contemplar la dimensión social de la ciencia, en tanto que "la forma en cómo algo llega a ser visto como verdadero, no ambiguo y replicable [*repeatable*] es un proceso social y, por tanto, asunto de estudio empírico" (Collins & Shapin, 1989, p. 71).

Es cierto que, en un movimiento pendular muy propio de los debates científicos, luego de tales giros se haya pasado a enfatizar posturas filosóficas y epistemológicas rayanas con el irracionalismo y subjetivismo extremos provenientes especialmente de la sociología de la ciencia europea (Golinski, 1998), cuyas consecuencias curriculares, disciplinares y hasta políticas no pueden abordarse aquí (Christie, 1990/2005; Suárez, 2005; Thackray, 1980).[1] Lo mismo puede decirse acerca del movimiento pendular, igualmente provocado por las sub-disciplinas recién aludidas, trazado ante la rápida alternancia de las concepciones que se defienden al concebir al científico, o como un ser esencialmente antisocial, excéntrico, irresponsable y esencialmente individual, o como un individuo desapasionado, servicial, gregario –en tanto que parte de una empresa que lo preexiste y que lo sobrevivirá- y en constante búsqueda por la verdad, sea esta concebida como una verdad positiva o como una verdad conjetural e inalcanzable en los hechos (Solomon, 1989). Pero, en un sentido general, no por esto es cierto que el cambio de agenda de las disciplinas meta-teóricas o meta-científicas hacia 1970 posibilitaron la apertura de debates acerca del rol, sentido o contribuciones específicas de la reconstrucción histórica de la ciencia a la socialización, entrenamiento y formación académica de profesionales.

Estos debates –conceptuales, sobre el sentido imputado a la enseñanza de la historia, y empíricos, acerca del impacto real y concreto de la enseñanza de la historia de la ciencia a estudiantes universitarios- tienen una actualidad llamativa (Brush, 2007; Campanario, 1998; Gooday, 2005; Gooday et al., 2008; Maienschein, Laubichler, & Loettgers, 2008). Desde hace ya más de treinta años que, en el mundo anglosajón y respecto al campo referido de la *science teaching* (o la más amplia *science education*) la historia de la ciencia (especialmente su modalidad sociológica, contrapuesta a la historia intelectual o de las ideas científicas) se concibe como parte esencial de la formación científica, política y hasta ciudadana de los habitantes (Ziman, 1980/1985;

1 Si bien el constructivismo historiográfico se filtró hacia la enseñanza directa e indirectamente, a través de la psicología del aprendizaje y de la historia de la ciencia, respectivamente, su impacto no ha estado exento de críticas. Mientras ciertos autores han destacado sus fortalezas (Martínez, 2005), otros autores han sido más cautos, marcando las deficiencias y limitaciones de los enfoques constructivistas aplicados a la enseñanza de la historia de la ciencia (Matthews, 1994/2005), como también las interpretaciones erróneas o literales del constructivismo (Pozo, 1987). Matthews, autoridad en estas temáticas y autor de una de las obras insignes sobre el lugar de la historia y la filosofía de la ciencia en la formación académica, comenzaba hace 20 años el prefacio de dicho libro precisamente remarcando el peligro que representaba el impacto de doctrinas irracionalistas, subjetivistas y constructivistas extremas para la enseñanza universitaria fundamentada desde la modernidad en la valorización del diálogo, de la argumentación empírica y la crítica colectiva (Matthews, 1994/2014).

1985).[2] La modalidad de las investigaciones que fundamentan tales debates tienen la misma tendencia peculiar que la propia historia de la ciencia: una inclinación progresiva hacia el refinamiento, la especialización y la delimitación de los dominios específicos de cada una de las disciplinas académicas (Brush, 1989). Recuérdese que, con el desarrollo e institucionalización de la historiografía de la ciencia, este campo, como su propia denominación, pasó a significar esencialmente 'historia de las ciencias físicas' (y en menor medida también biológicas), promoviendo que se organizaran campos *ad hoc* en torno a cada una de las ciencias occidentales ('historia de la economía', 'historia de la filosofía', 'historia de las ciencias del comportamiento', 'historia de la psicología', etc.). De aquí que se discuta, de forma concreta, por el rol de la 'historia de la física' en la formación de físicos (Brush, 1969), por el rol de la 'historia de la sociología' en la formación de sociólogos (O'Rand, 1982), por el rol de la 'historia de la química' en la formación de químicos profesionales (Ellis, 1989) y, como desarrollaremos en este libro, por el rol de la 'historia de la psicología' en la formación de psicólogos (Krantz, 1965; Goodwin, 2000). Con énfasis diferenciales y coloraciones nacionales y disciplinares peculiares, desde hace más de medio siglo es difícil rechazar las ideas, basadas en constataciones empíricas, de que la historia de la ciencia tematizada y explícitamente impartida fomenta la reflexión filosófica, meta-teórica y contextual en los estudiantes de dicha ciencia (e.g. Abd-El-Khalick & Lederman, 2000) y de que la enseñanza de la historia de la propia disciplina permite comprender el hecho de la naturaleza dinámica y procesual de la empresa científica: es decir, el hecho de que "la investigación científica combina el descubrimiento de hechos objetivos sobre el mundo *y la creación de nuevos conceptos para describir y predecir dichos hechos*" (Brush, 1989, p. 60. Énfasis agregado). En otras palabras, mediante la enseñanza de la historia de la ciencia "se agrega una dimensión crítica a la formación científica, y la ciencia así puede ser presentada como parte de una herencia cultural más amplia" (Jenkins, 1989, p. 26).

En síntesis, desde 1960, y por una miríada de causas, la discusión acerca del lugar de la historia de la ciencia en la formación de los científicos está decididamente

2 Una posible línea de análisis que este volumen no persigue pero que se plantea para futuros trabajos, especialmente por su relevancia para la psicología, es el vínculo entre la formación ciudadana perseguida por las instituciones universitarias, la historia de la ciencia en calidad de insumo para la consecución de tal objetivo, y el rol central que en el establecimiento de tal vínculo tuvo James B. Conant. Conant fue el célebre rector de Harvard quien tuvo entre sus alumnos a Thomas Kuhn, quien defendió reiteradamente la necesidad de una sensibilidad histórica en los científicos (Conant, 1947; 1964) y quien, más relevante para nosotros, fue quien en 1945 dispuso la conformación de una comisión de '12 psicólogos notables' para reseñar el estado de la psicología en las universidades norteamericanas y esbozar recomendaciones futuras en torno a la inserción y desarrollo de la disciplina en una 'universidad ideal' (Blanco, Di Doménico & Pineda, 1993; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1996). La consecución de esta línea de análisis histórico probablemente arroje luz sobre el íntimo vínculo presumido entre las discusiones históricas en torno a la formación académica en psicología (especialmente las anglosajonas) y la incidencia sobre la misma de perspectivas y disciplinas exógenas (Conant era diplomado en física), de especial relevancia si se considera que le resultado de las discusiones de los '40 en Norteamérica desembocaron en el llamado 'modelo Boulder' que, con modificaciones, se implementó en gran parte del mundo y se halla vigente en las academias latinoamericanas, incluidas las argentinas.

instalada, al menos en las academias anglosajonas americanas y europeas. ¿Cuál es el lugar de la psicología –como disciplina y no como insumo básico- en los debates sobre la historia de la ciencia y su enseñanza? Si se evalúan las actas de reuniones y congresos internacionales sobre enseñanza, historia y filosofía de la ciencia, como las *International History, Philosophy and Science Teaching Conferences,* entre el 2007 y la actualidad se registran importantes pero escasísimas presentaciones sobre la historia, filosofía y enseñanza de la psicología de autores o grupos de autores específicos (Monroy-Nasr, León-Sanchez, & de Moura, 2007; Monroy-Nasr, Álvarez-Díaz de León, & León-Sánchez, 2009; Monroy-Nasr, Alvarez-Díaz de León, & León-Sánchez, 2011). En importantes compendios colectivos recientes (Martínez & Guillaumin, 2005) tampoco aparecen reflexiones conceptuales o análisis empíricos sobre la *enseñanza* de la historia de la psicología, o sobre su sentido curricular. Lo mismo sucede con obras de conjunto sobre historia, filosofía y enseñanza de las ciencias (Matthews, 1991), con obras sobre la adaptación del conocimiento histórico y de su dinámica de producción a las aulas secundarias y universitarias (Kokkotas, Malamitsa & Rizaki, 2011) y con recientes –pero pioneros- compendios enciclopédicos sobre la filosofía y la historia en la enseñanza de la ciencia (Matthews, 2014). A la vez, y puertas adentro de la disciplina, en las conferencias recientes sobre enseñanza de la psicología (Howell-Carter & Gonder, 2011; Howell-Carter, Gonder, & Mushtaq, 2012; Gonder, Howell-Carter, & Anderson, 2013) se registran escasas propuestas sobre la enseñanza de la historia de la psicología (e.g. Mace & Meehan, 2011). Esto dista de ser reciente: obras colectivas menos contemporáneas pero especialmente relevantes sobre la enseñanza media y superior de la historia de la ciencia que incluyen a la física, la medicina, la sociología y la química no contienen capítulos sobre la historia de la psicología (Shortland & Warwick, 1989a). ¿Cuál es la razón de esta llamativa ausencia de historiadores y pedagogos de la historia de la psicología en los debates del ámbito de la *science teaching*?

A modo de hipótesis explicativa de este peculiar fenómeno, puede conjeturarse que la complicada relación entre la Historia de la Psicología con campos adyacentes como la historia de la ciencia –complejidad definida entre otros factores por la prevalencia de *psicólogos*-historiadores, o *insiders,* en la primera- quizá se haya filtrado a la propia dimensión pedagógica de los debates sobre historia y formación académica, aislando dichos debates de los foros y claustros extra-disciplinares.

Un rápido análisis de las plataformas propias de la disciplina disipa sin embargo nuestras conjeturas menos desalentadoras: al menos en el mundo anglosajón, existen publicaciones específicas sobre enseñanza en psicología (por ejemplo, la revista *Teaching of Psychology* de la APA) donde se tratan en ocasiones cuestiones históricas. Asimismo, existen publicaciones propiamente históricas (la *History of Psychology* de la APA y la *Journal for the History of the Behavioral Sciences*) donde, más esporádicamente que el caso anterior, se publican reflexiones sobre la instrucción histórica. Adicionalmente, existen numerosas obras colectivas editadas sobre enseñanza de la psicología (Benjamin, Daniel, & Brewer, 1985; British Psychological Society, 1990; Davis & Buskist, 2002; Dunn, en prensa; Dunn, Beins, McCarthy & Hill, 2009; Dunn, Halonen, & Smith, 2008; Hartley & McKeachie, 1990; Hebl, Brewer, & Benjamin, 2000; Griggs, 2002/2008; Radford & Rose, 1980; Ware & Johnson, 2013). Sin embargo, en la mayoría de las mismas no existen capítulos o secciones sobre

Historia de la Psicología, y sólo en algunas de dichas obras encontramos trabajos conceptuales o empíricos sobre la enseñanza e instrucción histórica (Benjamin, 2009; 2013; Carroll, Keniston, & Peden, 2008; Goodwin, 2000; 2002; Mayo, 2008; Raphelson, 2013; Rhoads & Wight, 2013; Rutherford & Pickren, 2015; Simonton, 2013; Waller, 2013; Wight, 2013; Windholz & Lamal, 2002/2008). Los casos sobre manuales específicos sobre enseñanza de la historia de la psicología son extremadamente infrecuentes (Benjamin, 1981). Por tanto, los psicólogos parecen efectivamente interesados en discutir colectivamente la enseñanza de la historia que tiene lugar en las currículas, aunque este interés resulte comparativamente mínimo y se exprese en una igual mínima cantidad de trabajos. En cualquier caso, este no es el lugar para analizar si la usual lejanía entre la historiografía de la ciencia y la historiografía de la psicología ha contribuido con que los psicólogos dediquen poca atención a la enseñanza de la historia de la disciplina. Sí es el lugar para enunciar que los psicólogos (aún los historiadores) parecen haber dedicado pocas de sus energías a discutir sobre las modalidades actuales de enseñanza de la historia de la psicología, sobre las posibles formas de mejoramiento de dicha instrucción, y sobre el sentido (o los sentidos) de que en las currículas, un espacio específico se reserve a las reconstrucciones narrativas del pasado.

Lo que de disonante tiene la ausencia de los historiadores o pedagogos de historia en debates sobre la enseñanza y formación en psicología se amplifica si se considera el notable desarrollo de la historiografía de la psicología desde 1960. Efectivamente, es de público conocimiento el amplio desarrollo teórico y metodológico que dicha historiografía ha experimentado en los últimos 50 años, a través de psicólogos-historiadores y en menor medida historiadores profesionales. Si bien algunos excesos y extremismos se han marcado en torno a dicho desarrollo (Popplestone, 2005; Lovett, 2006), no es menos cierto que ha existido un progreso notable en lo referido a la calidad y cantidad de las producciones de aquellos que se identificaron parcial o totalmente con la Historia de la Psicología desde 1960 (Samelson, 1999; Sáiz & Sáiz, 2001)[3]. Sin embargo, por la naturaleza de nuestra investigación, aquí debe destacarse que los énfasis puestos en cuestiones teóricas –como la filosofía de la historia-, metodológicas –como los sesgos historiográficos y las fuentes del trabajo del historiador- y epistemológicas –la naturaleza de las reconstrucciones históricas- en su conjunto parecen haber provocado que se prestase poca atención a asuntos pedagógicos en historia de la psicología. No sugerimos que tal olvido haya sido intencionado, como tampoco desconocemos el creciente corpus de literatura que, aumentando progresivamente desde 1970, versa sobre cuestiones pedagógicas aplicadas a la historia: simplemente, conjeturamos que los intereses cognitivos e intelectuales de los historiadores parecen haberse cernido más sobre la producción científica y académica, que sobre la inserción de dicha producción en la formación de los psicólogos vía formación universitaria. Si consideramos que las reflexiones de los pedagogos, historiadores y filósofos de la ciencia sobre el valor

3 Esto no implica un desarrollo homogéneo de la especialidad en todas las naciones occidentales, ni un crecimiento progresivo y ascendente de su literatura en dichas naciones: relevamientos recientes precisamente muestran cierto decrecimiento en la producción de literatura histórica sobre psicología en ciertos países: véase, para el caso de Alemania, Krampen (2016).

central de las reconstrucciones históricas para la formación académica son aplicables a la psicología, es factible concluir que tal olvido inmotivado probablemente sea perjudicial tanto para la propia comunidad de historiadores de la psicología (quienes se ven debilitados en su vínculo con aquellos que instruyen a los científicos en los claustros universitarios y privados de potenciales debates enriquecedores) como para los receptores de la instrucción: los psicólogos *en formación*.

Ahora bien, ¿cómo se reflejan estas cuestiones en la enseñanza y formación en psicología en Argentina? En un sentido más fundamental, ¿por qué investigar enseñanza de historia de la psicología en el país con la mayor razón de psicólogos por habitante del mundo y en la nación donde sea probablemente más extendida la autopercepción exclusiva y excluyente de dichos psicólogos como *psicoanalistas*? Entre otras razones, precisamente por eso. Como esperamos que se desbroce clara y progresivamente al desarrollarse nuestro trabajo, los historiadores y los pedagogos coinciden en el sentido *crítico* de la historia de la psicología, que en términos amplios implica el fomento por parte de dicha historia de la reflexión, el pensamiento crítico y el escepticismo razonado en estudiantes y profesionales. Ciertas propuestas acerca de lo que constituye al pensamiento científico-crítico argumentan que sus bases yacen, entre otras cosas, en el contacto directo con datos empíricos y en el conocimiento de fuentes primarias (en oposición a fuentes secundarias o terciarias), en una perspectiva pluralista y empírica de los objetos de conocimiento, y en el supuesto racionalista crítico de *falibilidad* que sostiene que es factible que los investigadores, científicos y profesionales *se equivoquen* más seguido de lo que ellos suponen, y que lo hagan con una frecuencia mayor en comparación con la frecuencia de sus *aciertos* efectivos (Bunge, 1991; Ennis, 1991; Serroni-Copello, 1997b). La centralidad de las fuentes primarias para la enseñanza de calidad de la historia (Carroll, 2013; Henderson, 1995; Smith, 1982; Rutherford & Pickren, 2015; Feliu Torruella & Hernàndez Cardona, 2011), la naturaleza hipotética y conjetural de las reconstrucciones históricas y de la propia historiografía (Benjamin, 2009b; Carmen Giménez, 2002; Woodward, 1980), la importancia de las instancias dialógicas, argumentales e interactivas tanto en la historiografía profesional como en su instrucción universitaria (Carroll, 2006; Lewin & Wakefield, 1983; Raphelson, 1979; 1982; Sarabia, 1992; Taylor & Young, 2003; Zehr, 2006), y el carácter nodal de la enseñanza de la historia en el fomento a un científico-ciudadano comprometido y a la vez crítico con su grupo más general (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen, & Barreiro, 2013) constituyen todas ideas que convergen, fundamentalmente, en el reconocimiento de que el conocimiento sobre la historia de la ciencia (aquí la historia de la psicología) es un insumo nuclear para el ejercicio crítico, reflexivo y racional de la ciencia. En otras palabras, convergen en la idea de que la enseñanza de la historia de la psicología puede servir al fin de fomentar el pensamiento crítico que es el corazón de todo emprendimiento científico.

Argentina es un país que, a grandes rasgos y con el riesgo que implican todas las generalizaciones, no ha fomentado a nivel universitario y de forma sistemática la reflexión, el pensamiento o el escepticismo que se consideran fundamentos para el talante científico (es decir, el talante crítico). Desde la instauración de una hegemonía psicoanalítica en las carreras de grado argentinas a partir de 1958, y en un marco de escasez y deterioro investigativo, infraestructural y funcional, las propuestas naturalistas, objetivistas y empíricas de la psicología han languidecido,

en parte por sus propios conflictos pero, además, por la hegemonía psicodinámica[4]. De aquí que, más allá de ciertas academias geográficamente aisladas y estadísticamente 'insignificantes' (Polanco & Calabresi, 2009), y más allá de una aparente apertura teórica en los albores de la profesionalización de la psicología argentina (Cortada de Kohan, 1978a; Klappenbach, 2000c), el pluralismo, fundamental para el pensamiento crítico informado, haya sido virtualmente aniquilado a nivel de la formación de grado. No es este el apartado para una diatriba sobre los déficits del psicólogo argentino –algo que se realiza de forma sucinta en el capítulo 2-. Sí es un prefacio para notar que los análisis curriculares nacionales más sistemáticos hasta la fecha (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1998; 1999; Di Doménico & Vilanova, 1999a; 1999b; 2000; Klappenbach, 2003a; Vezzetti, 1998; Vilanova & Di Doménico, 1999) han permitido concluir que las tipicidades del psicólogo argentino, que extrañamente muy a menudo le enorgullecen y satisfacen, han sido el aislamiento internacional, el relegamiento de la investigación, el tecnicismo, el profesionalismo excluyentemente clinicista y, como base de todos estos rasgos mórbidos, una orientación psicoanalítica omniexplicativa, dogmática y reaccionaria de la actualización e investigación empírica (Courel & Talak, 2001; Di Doménico, 1996; 1999a; 1999b; Cortada de Kohan, 1978b; Klappenbach, 2000b; 2003b; 2015c; Piacente, 1998; Saforcada, 1969; Serroni-Copello, 1990; Vilanova & Di Doménico, 1990; Vilanova, 1994a; 1994b; 1997b). La omniexplicación, el dogmatismo y la reactancia a la actualización, son precisamente y según investigadores en pedagogía y filosofía de la educación, las maniobras colectivas que, filtradas a los estudiantes universitarios (aquí psicólogos en formación) se oponen, desalientan y yugulan directamente cualquier tipo de pensamiento crítico (Ennis, 1991; Nieto & Saiz, 2011).

Si bien existen voces optimistas que notan ciertos cambios positivos hacia los últimos años en las academias argentinas, especialmente en cuanto a las posibilidades abiertas por cambios legislativos en salud mental, en cuanto a la proliferación de centros de investigación con vínculos internacionales y en cuanto a la implementación de procesos de acreditación de carreras de grado (Di Doménico, 2015; Klappenbach, 2015a), al menos por el momento estos cambios no se han institucionalizado y refieren predominantemente a *potencialidades* futuras. Frente a estas, los relevamientos sistemáticos realizados en el pasado reciente sobre la enseñanza de la psicología y sobre la formación del psicólogo disponibles a través de investigaciones específicas permiten concluir que, en lo raigal de las academias –que resultan ser decisivas-, el perfil del psicólogo argentino no ha cambiado mucho desde 1990 (Alonso, 1999; Alonso & Klinar, 2014; Benito, 2009a; 2009b; Benito & Elmasian, 2010; Castro Solano, 2004; Fierro, 2014a; García, 2009a; Klappenbach, 2015c; Manzo, 2010; Medrano, Moretti, Benito & Elmasian, 2009; Moya, 2012; Moya, Castañeiras, Di Doménico & Manzo, 2010; Moya, Castañeiras & Fernández Álvarez, 2015; Ostrovsky & Di

4 Análisis de conjunto sobre los procesos históricos que han llevado a este punto pueden hallarse en Balán (1991), Dagfal (2009), Gentile (2003) y Rossi (1994; 2001). Estudios más circunscriptos y con énfasis en la formación universitaria, pero con enfoque igualmente histórico, pueden hallarse en Blanco, Di Doménico & Pineda (1993), Gonzalez & Dagfal (2012), Klappenbach (2000b; 2000c; 2006), Vilanova (1985; 1987/2003; 1990; 1993; 1994a; 1994b; 1994c; 1994d; 1995b; 1995/2003; 1996; 1997b; 2001a), Vilanova & Di Doménico (1999; 2004).

Doménico, 2007; Di Doménico & Piacente, 2011; Vázquez-Ferrero & Colombo, 2008; Vázquez-Ferrero, 2010a; 2010b; 2011). La historia de la psicología, como curso de grado, se entronca en Argentina en dicha tradición problemática más general; de aquí que de por sí resulte interesante estudiar cómo se adaptan los cursos históricos a perfiles profesionalistas y anti-científicos. Pero, a su vez, en tanto curso del cual usualmente se pregonan actitudes o perspectivas *críticas* y *reflexivas*, a la historia de la psicología se le suponen contenidos, enfoques y competencias promovidas que deberían ir en contra de todo dogmatismo (uno de los cuales ha anidado en las currículas argentinas). Esto redobla el interés por estudiar el caso vernáculo de la enseñanza de la historia en las universidades argentinas.

De acuerdo con lo expuesto, especialmente en torno al descuido (o, más bien, a la escasa priorización) de los historiadores respecto a la traducción pedagógica de su empresa, la presente investigación pretende colaborar, quizá de forma algo ambiciosa, con avanzar algunos pasos en el sentido de recobrar la tematización y reflexión sobre la enseñanza e instrucción de la historia de la psicología, especialmente en Argentina. Nuestro estudio, como se explicitó al inicio, constituye un relevamiento empírico sobe la enseñanza de la historia de la psicología a nivel de grado, cuyo extenso relevamiento de literatura previa y cuyas discusiones iniciadas y no clausuradas aquí pretenden, precisamente, dar a pie a mayores debates sobre los contenidos, las formas y los enfoques posibles al momento de impartir el pasado de la ciencia y, ulteriormente, sobre las formas de garantizar el mejoramiento de dicha enseñanza en los momentos y casos en que tal mejoramiento fuese necesario. Una de las principales convicciones raigales que atraviesa estas páginas es una atribuida al célebre historiador anglosajón de la psicología, Edwin Boring: es aquella que reza que ningún psicólogo está completa o adecuadamente formado si carece de sólido conocimiento del pasado de su disciplina. Otra, más adecuada a nuestra realidad nacional en el Río de la Plata, es la que reza que el pensamiento histórico en tanto parte nodal del talante científico es especialmente útil, por su potencial crítico y por las revisiones empíricas que motoriza, en ambientes donde se rinde constante culto a 'intelectos geniales', a 'textos sacros' y a 'creadores' *sui generis* cuya inspiración heroica les llevó a descubrir, desgarradoras batallas mediante, alguna u otra verdad atemporal que, aún hoy, no logramos inteligir. Otras convicciones transversales a este volumen, no explicitadas aquí, quedan para que el atento lector las aísle y aprecie en el contexto de los argumentos avanzados a lo largo de estas páginas.

Si bien los datos aquí presentados no han sido publicados hasta el momento, partes de la presente investigación han sido socializadas ante la comunidad científica en congresos y jornadas específicas y han incorporado en su forma final los productivos intercambios surgidos de dicha socialización. Ciertas cuestiones expuestas en el prefacio, en el capítulo 1 y en el capítulo 5, especialmente en lo tocante al pensamiento crítico, fueron expuestas oralmente en una comunicación libre en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina en Mayo del 2015, bajo el título '*El pensamiento crítico en la formación universitaria de los psicólogos argentinos. Perspectiva histórica, agenda curricular actual y aportes potenciales desde la enseñanza de la historia de la psicología y de la epistemología de la psicología*'. Parte del marco teórico fue expuesto oralmente en dos trabajos libres: '*La Enseñanza de la Historia de la Psicología en Argentina: El Sentido de su Inclusión Curricular desde los Programas de Trabajo Docente*' y

'*Estado actual de la enseñanza universitaria de la historia de la psicología. Investigación bibliográfica sobre nueve países occidentales*', en el XV y XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis realizados en Octubre de 2014 y 2015, respectivamente, y ambos en co-autoría con la Lic. María Cristina Di Doménico. Ciertas variables aisladas del análisis cuantitativo realizado fueron expuestas en el 1º Encuentro de Estudiantes y Graduados Investigadores en Psicología 'Alberto Vilanova' en Junio de 2015 en Córdoba, Argentina, a través de un poster titulado '*Formación profesional, pluralismo crítico e historia de la psicología: análisis bibliométrico de la enseñanza de la historia de psicología en Argentina en el contexto de los déficits formativos del psicólogo rioplatense*'. Finalmente, una variable de análisis y su discusión fue expuesta como trabajo libre en el XXXV Congreso Interamericano de Psicología realizado en Lima, Perú, en Julio de 2015, bajo el título '*Presencia de Autores Históricos desde Fuente Primaria en la Enseñanza de la Historia de la Psicología en Universidades Públicas Argentinas*'.

A pesar de esto, dichos trabajos y sus publicaciones respectivas en actas han sido citados en la presente investigación cuando tal referencia se consideró necesaria.

CAPÍTULO I

LA PREGUNTA SOBRE LA INSERCIÓN CURRICULAR DE LA HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA DE LA PSICOLOGÍA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PSICÓLOGO

'La psicología y la historia no son buenos compañeros de cama [*bedfellows*]'. Así comenzaba Kurt Danziger hace unos años un epílogo en un libro colectivo sobre su propia obra (Danziger, 2004, p. 207). La cita refería al supuestamente inherente conflicto entre la disciplina histórica, por un lado, cuyo sentido sería la contextualización narrativa y cuyo móvil es (o debería serlo) la crítica, y la disciplina psicológica, por otro lado, cuyo sentido sería la objetivación del mundo y cuyo móvil sería una naturalización a-histórica en las antípodas de la crítica. En un sentido general, a su vez, la cita refería a una preocupación directriz en Danziger, presente durante sus 40 años de producción histórica y teórica, acerca de cómo armonizar los intereses críticos de la historia de la psicología –definido como campo subdisciplinar de la psicología- y los intereses naturalistas y a menudo cientificistas de la psicología. Esto se evidencia aún ante un rápido análisis de algunas de sus obras circunscriptas acerca de los vínculos entre la historiografía y la psicología (Danziger, 1979; 1984; 1993b).

Mención especial requiere aquí el clásico de Danziger '*Does the History of Psychology have a Future?*' (Danziger, 1994), donde el autor, además de dudar sobre la viabilidad de una relación fructífera entre la criticidad de la 'nueva historia' y la psicología oficial, no reparaba en criticar una de las formas concretas en que la historia de la ciencia se funcionalizaba y aplacaba al cientismo ortodoxo de la disciplina en países anglosajones. Dicha forma era la inserción curricular de la historia de la psicología, en cursos de pregrado y de posgrado. Para Danziger, en el contexto del entrenamiento de psicólogos "el rol que se le concede normalmente a la historia de la psicología parece estar en gran medida circunscrita a un contexto pedagógico, mediante la introducción de los pregraduados a la visión que la disciplina tiene sobre sí misma" (1994, p. 467). Profundizando esta idea, el historiador germano sostenía que de cara a la tendencia de los psicólogos a la metodolatría, estos habrían confinado a la historia de la ciencia a un lugar ornamental cuyo lugar en la vida de la disciplina no se halla en el área de la investigación o de la generación del conocimiento sino en el área de las relaciones públicas a través de la formación de grado o en el área de la socialización profesional a través del entrenamiento de posgrado. (Danziger, 1994, p. 469)

Evidentemente, si la psicología y la historia no hallan su espacio respectivo en un mismo colchón, la inclusión en la cama conyugal de un tercer agente, como lo es la *enseñanza*, sólo podría traer más problemas: menos espacio, más conflicto producto de delimitación disciplinar. En definitiva, menos descanso para todos. Y si la enseñanza –entendida como la faz instruccional, concreta, práctica- se enlazara

con la *formación* académica y profesional –entendida como los procesos y aspectos curriculares que directa e indirectamente contribuyen a formar sistemáticamente a los psicólogos en las academias-, estaríamos en presencia de cuatro personas en una misma cama. Las cuatro, aparentemente, demandan una sola plaza exclusiva, y nadie dudaría del derecho legítimo de que la historia y sus ramificaciones, la psicología en su conjunto, la enseñanza universitaria y la formación y entrenamiento académicos tuvieran una cama cada una. Sin embargo, por armonización curricular, por limitación de estipendio y por propia inercia de los procesos de profesionalización de la psicología a lo largo de las últimas décadas, el hecho al que asiste tanto Danziger como muchos otros autores hacia los '90 es el de una sólida inserción curricular de contenidos históricos e historiográficos.

¿Hasta dónde se puede rastrear la raíz de este conflicto conyugal y disciplinar? Aparentemente, hasta la propia profesionalización de la psicología, ocurrida primeramente en Estados Unidos. Según Pickren (2012), los cursos de historia de la psicología nacen en conjunto con las primeras cátedras y los primeros departamentos autónomos de psicología hacia fines del siglo XIX en Estados Unidos[1]. Efectivamente, los cursos y asignaturas sobre historia de la psicología en las carreras de grado datan de las primeras décadas del siglo pasado, lo mismo que los primeros compendios históricos y los primeros análisis sobre la producción historiográfica de los psicólogos (e.g. Griffith, 1922). Dado que Estados Unidos fue la cuna de la profesión de psicólogo a partir de las diplomaturas y carreras específicas (Camfield, 1973; Danziger, 1979), es comprensible que en el seno de tales diplomaturas y cursos se originaran las primeras asignaturas acerca de los antecedentes de la psicología científica (Benjamin, 2009a)[2].

Sin embargo, fue recién seis décadas más tarde –alrededor de 1960- que comenzaron a formularse sistemática y explícitamente en el mundo académico anglosajón las primeras preguntas en torno al lugar de la historia de la psicología en la formación del psicólogo. Hitos en este sentido son, por ejemplo, los clásicos artículos de Helson (1972), Jaynes (1973) y Henle (1976), escritos con pocos años de separación entre sí y que en su conjunto se orientaron a especificar las razones por las que la historia justificaba su lugar como área de formación específica en el currículum universitario. Antes que estos autores norteamericanos realizaran

1 La cuestión sobre la situación curricular de la historia de la psicología en Estados Unidos en el siglo XX se aborda de forma sucinta en otro trabajo de futura aparición (Fierro, en prensa-a).

2 Debe notarse el vínculo funcional entre las carreras de grado y los cursos históricos: por su especificidad y posible valor mentado para los profesionales, sería sólo en el marco de las primeras donde los segundos podrían organizarse e impartirse. Más allá del caso estadounidense, lo anterior sería corroborado por el hecho que en países como España (Carpintero et al., 2010), China (Jue-Fu, 1984) y Japón (Kodama, 1984), la historiografía de la disciplina y su traducción en cursos específicos sólo se inició formalmente, o recibió impulsos sistemáticos, luego del establecimiento de cursos sobre psicología y, posteriormente, de carreras específicas. Para análisis específicos sobre la enseñanza de la historia en países orientales –un tema escasamente relevado en estudios anglosajones-, pueden consultarse fuentes en idioma original en Meng (2006), Meng & Zhang (2014) y Tian (2008).

sus planteos, el editor de la *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Robert I. Watson, realizaba hacia 1960 un llamamiento –también ya clásico- a levantar el velo de olvido que parecía haber caído sobre la historia de la psicología en tanto área de interés e investigación formal (Watson, 1960).

Watson fue discípulo del historiador más difundido en las aulas de los *colleges* anglosajones: Edwin G. Boring, cuya *Historia de la Psicología Experimental* (Boring, 1978) fue el texto estándar para la enseñanza de la historia de la disciplina durante varias décadas (Laver, 1977; Nance, 1962; Riedel, 1974). El estudio de Watson de 1960 es relevante para el presente trabajo puesto que representa una versión (en gran medida simplificada y esquemática) de parte de la empresa que se lleva a cabo en la presente monografía: un estudio cuantitativo de referencias bibliográficas. En efecto, Watson relevó y analizó artículos acerca de investigaciones en temas históricos en tres importantes revistas de psicología de publicación periódica. Su análisis arrojó porcentajes extremadamente bajos de investigaciones históricas producidas por representantes de la comunidad de psicólogos –de ahí el estado "olvidado" de la subdisciplina-.

En 1966 (un año después de fundar la revista antes nombrada), Watson publicó una exposición pronunciada ante la American Psychological Association en 1962 en la que explicitaba directamente el rol de la historia de la psicología en el currículum universitario (Watson, 1966). Probablemente, dicha exposición de Watson sea la primera publicación que, de la pluma de un psicólogo con marcados intereses en la historia de la disciplina, argumenta de forma directa el sentido curricular de la historia de la psicología, distinguida esta del valor inherente de la investigación histórica para el avance del ámbito *qua* subdisciplina. Es a partir de dicho año, de hecho, que comienzan a anudarse de forma lenta y progresiva los trabajos dedicados a exponer argumentos a favor de la sistematización de la inclusión de la historia de la psicología en cátedras universitarias, paralelamente al refuerzo y proliferación de asignaturas de historia en línea con la institucionalización académica de la subdisciplina histórica al interior de la psicología (Klappenbach, 2000a). El mismo año en que Watson intentaba dilucidar el lugar curricular de la historia de la psicología, Josef Brozek, otro historiador de la ciencia psicológica de gran envergadura, remarcaba la necesidad de continuar y profundizar tal empresa, sosteniendo que "el lugar y rol de la historia de la psicología en el currículo de grado no ha sido definido conclusivamente" (Brozek, 1966, p. 1075). Probablemente por esta indefinición fueran requeridas y necesarias tanto los intentos de profesionalización e institucionalización de la historia, como las reflexiones conceptuales acerca del sentido curricular y formativo del pasado disciplinar.

La problemática aludida por Watson y Brozek por separado –el lugar, sentido o aporte de la historia de la psicología al currículo de grado- se dio, como se refirió arriba, en el marco de un proceso más general: el de la organización e institucionalización de la historia de la psicología, no sólo a nivel curricular sino a nivel profesional (esto es, como especialización y como disciplina de investigación, al interior de la psicología y de la historia de la ciencia). En efecto, hacia fines de la década de 1960, en Estados Unidos, se organizan las primeras instancias de formación de posgrado específicas sobre historia de la psicología (Brozek, Watson, & Ross, 1969; 1970; Brozek & Schneider, 1973) y hacia 1970 aparecen en Estados Unidos los primeros

historiadores profesionales –ya no meros psicólogos con intereses vinculados con la historia- (Brozek, Watson, & Ross, 1970; Capshew, 2014)[3]. A su vez, alrededor de esta época aparecen las primeras revistas científicas especializadas, junto con las primeras organizaciones internacionales (como CHEIRON) y la División 26 de la APA, dedicada a la historia de la psicología (Evans, 1982; Mills, 1982; Watson, 1975). A Watson y Brozek siguieron múltiples historiadores interesados en legitimar su propio campo de investigación y enseñanza.

Por tanto, no es casual la coincidencia temporal entre la problematización del lugar curricular de la historia de la psicología, la emergente crítica sistemática a la historiografía clásica de la psicología (representada por Boring) y el inicio de la proliferación de los argumentos sobre el lugar de la sub-disciplina en la formación y entrenamiento de los psicólogos.

El Rol de los Argumentos Acerca de los Aportes de la Enseñanza de la Historia de la Psicología

Lo anterior se evidencia si consideramos que la institucionalización de la historia en tanto curso de grado fue, al menos en parte, fruto de la persuasión de los argumentos que los historiadores defendieron acerca de la importancia de la historia de la psicología para el avance de la ciencia en su conjunto. De hecho, las primeras instancias específicas para formar a historiadores se dirigían a *docentes* e *instructores* de historia de la psicología, de quien se suponía el mayor interés para especializarse en el área y perseguir una formación profesional (Brozek, Ross & Watson, 1969; 1970; Weyant, 1968), y fue parte esencial de tales instancias el reflexionar y delinear las funciones de la historia de la psicología en el campo investigativo y en la formación de pre-grado y de grado en la disciplina. De aquí es comprensible que el sentido curricular de la historia, la reflexión acerca de su utilidad, y las consideraciones en torno a la formación de psicólogos, constituyeran desde 1960 temáticas íntimamente vinculadas, al menos en Estados Unidos. En pocas palabras, paralelo al surgimiento de los historiadores *profesionales* de la psicología como grupo autoconsciente, la cuestión sobre la inserción académica –y por tanto curricular- de lo que los autores comenzaban a percibir como una especialidad investigativa formaría necesariamente parte central de la agenda de los mismos.

Es interesante por tanto detenerse sobre los argumentos sobre el sentido curricular de la historia de la psicología, al menos dado que consideran parte del aparato legitimante de aquellos pioneros interesados en el tratamiento científico y sistemático del pasado disciplinar. Algunos relevamientos de tales argumentos (Fierro, 2015a; Rosa, Blanco, & Huertas, 1991; Wertheimer, 1990) evidencian que la historia, a través de su enseñanza, ha sido considerada como fuente de programas

3 Debe destacarse la naturaleza explícitamente interdisciplinar de las instancias inauguradas en esta década: hacia 1970, y por la voluntad de los artífices de estos procesos, la historia de la psicología se concebía, por un lado, como una sub-disciplina lindante con la historia de la ciencia, y, por otro lado, como un componente de las entonces emergente 'historia de las ciencias humanas'. Esto es claro tanto en las expresiones de Brozek (1969) y Watson (1978) como de los primeros historiadores profesionales de la psicología (Sokal, 1984b; Woodward, 1980).

de investigación, como herramienta para evitar la repetición de programas de investigación ya superados, como potenciadora del pensamiento y el desempeño profesional deliberado y autoconciente, y como fomentadora de la cognición crítica y del desapego doctrinario. Según múltiples autores, y seleccionando sólo algunos de los argumentos esbozados, la historia es una herramienta idónea para revisar mitos de origen y personalismos unilaterales muy propios de las tradiciones positivistas de la historia de la ciencia (Finison, 1983; Harris, 1980; Raphelson, 1979). También, su enseñanza en el grado de psicología colaboraría en el sentido de mejorar las aptitudes y habilidades del alumnado en la búsqueda y evaluación crítica de información y contenidos psicológicos (Harris, 2011; Furumoto, 2003). Finalmente, los cursos de historia de la psicología permitirían ubicar a la psicología en un contexto social, político, cultural y académico más amplio, sólo a partir del cual sus adelantos, controversias y tradiciones cobrarían pleno sentido (Baker, 2002; Krantz, 1965; Smith, 2007). Específicamente en este sentido se dirigen los enfoques marxistas o sociohistóricos (e.g. Polanco & Fierro, 2015; Wolf, 1978). Y, en el amplio abanico de tales enfoques sociohistóricos, la historia social de la psicología constituye un enfoque o alternativa historiográfica para delinear y reconstruir el devenir histórico de la ciencia a nivel de sus instituciones, sus organizaciones y sus grupos profesionales (Ash, 1980; Buss, 1976; 1979a; Sokal, 1984a; Vilanova, 1996; 1997a; 2000). Una síntesis de estos y otros argumentos se expone en el Esquema 1.

Sin embargo, debe remarcarse que ha sido destacado por múltiples docentes e historiadores de la psicología el hecho de que los argumentos que destacan tales y otros aportes no son *inherentes* a la enseñanza de la historia de la psicología. En otras palabras, la enseñanza de la historia de la psicología no deriva naturalmente, o por inercia, a realizar los fines y sentidos enumerados. Si pretende fomentarse el pensamiento crítico, la comprensión de la ciencia contemporánea, la autoconciencia y la integridad fundamentada respecto del desempeño profesional, entre otras competencias, el curso de la historia debe adoptar formas, perspectivas y técnicas particulares: en un sentido general, el curso debe ser más que una colección de biografías, hitos fundacionales o anécdotas de las figuras clásicamente representativas de la

Esquema 1

Argumentos sobre el valor curricular de la historia de la psicología y sus fuentes bibliográficas (adaptado de Fierro, Di Doménico & Ostrovsky, 2015)

Revisión de mitos de origen y de personalismos unilaterales	Finison (1983); Harris (1980; 2011)
Fuente de nuevas ideas y de programas de investigación	Krantz (1965); Raphelson (1982)
Evitación de errores, prejuicios y repeticiones	Henle (1976); Watson (1960)
Autoconciencia y determinación en el actuar (científico y profesional) del psicólogo	Rosa (2002); Rutherford (2013); Smith (2007)

Pensamiento crítico y desapego doctrinario del graduado	Benjamin (2009a); García de Onrubia (1970-1972/2002); Henle (1976); Henderson (1995)
Búsqueda y análisis crítico de información y materiales	Kushner (1980); Rutherford (2013)
Complemento o corrección de *manuales* introductorios	Ash (1983); Furumoto (1989; 2003); Vilanova (2000)
Comprensión y perspectiva del campo de la ciencia psicológica y del propio trabajo	Benjamin & Baker (2009); Smith (2007)
Comprensión de la dinámica y contexto social de la ciencia	Wolf (1978); Vilanova (1997a; 2000); van Strien (1993a)
Visión integrada y coherente de las subdivisiones de la Psicología	Jaynes (1973); Smith (2007)
Oportunidades profesionales y ocupacionales para el propio historiador	Baker (2002)

ciencia. En términos de Halpern (citado en Chamberlin, 2010), la historia puede ser un curso muy valioso "*si su propósito se explicita.* No es sólo repetir cuando nació Skinner. Es enseñar cómo se usan los principios de condicionamiento en el aprendizaje, en la terapia y en la publicidad, y es unir tales conexiones" (p. 44. Énfasis agregado). Henderson (1995) es enfático al diferenciar los beneficios capitalizados y las competencias desarrolladas por los alumnos en cursos de historia lineales, expositivos

> y cronológicos, respecto de los cursos de historia que, a partir de una perspectiva crítica, problematizan –entre otras cosas- las clásicas reconstrucciones históricas: si se enseña la asignatura como un relato de eventos cronológicos, un recuento de las vidas de grandes psicólogos, y un conjunto de descripciones de experimentos cruciales, es poco probable que se genere pensamiento crítico. Sin embargo, si consideramos al pensamiento crítico como una respuesta directa a la discrepancia o incertidumbre respecto a la lógica, los hechos, la opinión o la perspectiva, entonces la asignatura de historia de la psicología puede proveer muchas oportunidades para el ejercicio de dicho pensamiento. (p. 60)

Pedagogos argentinos como Ramallo (1966) precisamente han destacado que la enseñanza de la historia "no puede detenerse en la simple exposición de fechas y acontecimientos, debe ir más allá, en busca de las razones que determinaron el desenvolvimiento de los pueblos y los conducen inexorablemente hacia el porvenir" (p. 24). Puesto que la ciencia es, después de todo, una forma cultural y colectiva de producción de conocimiento, lo que Ramallo predica del devenir de los *pueblos* bien puede extrapolarse al devenir de las disciplinas o de las comunidades científicas, si se considera que en las últimas décadas se espera del graduado universitario no

el conocimiento de fechas, autores o acontecimientos sino la adquisición de "un amplio rango de habilidades críticas y prácticas que les habiliten a desarrollar un interés personal en las cuestiones más generales propuestas por una disciplina particular y el emprendimiento de investigación social y culturalmente relevante para sus propias vidas" (Shortland & Warwick, 1989b, p. 2).

Respecto a las oportunidades referidas por Henderson (1995), los académicos argumentan que estas deben vehiculizarse a partir de técnicas específicas, algunas de las cuales han sido referidas arriba. Acerca de la perspectiva crítica referida por Henderson, suele reconocerse al interior de la historia de la psicología una 'nueva' historia, o historia 'crítica' surgida progresiva y aproximadamente hacia mediados de la década de 1970 (Capshew, 2014; Danziger, 1984; Furumoto, 1989; Woodward, 1980), y que mayoritariamente se han expresado en actitudes, propensiones y procedimientos técnicos y metodológicos concretos por parte de la comunidad de especialistas. Como resume Klappenbach (2000), la *crítica* propuesta por los historiadores profesionales –y la crítica de la que por extensión se apropian los docentes y académicos respecto de la enseñanza que pretenda ser crítica- convoca, entre otras cosas, a no legitimar -de forma inmediata y a-priori, tal como lo hace la tradición- a las autoridades y reconstrucciones históricas clásicas. También convoca a posicionarse críticamente respecto de la disciplina como un *todo*, y finalmente, convoca a someter a revisión los propios supuestos del historiador –es decir, a ejercitar la *reflexividad* (Smith, 2007) sobre la propia perspectiva teórica e histórica-. Todas estas cuestiones hacen, en su conjunto, a la complejidad de la cuestión de la enseñanza de la historia de la psicología: un área con una notable (y problemática) variedad de finalidades, funciones, objetivos, enfoques, perspectivas y modalidades de evaluación (Dagenbach, 1999; Rutherford & Pickren, 2015; Smith, 1982) y un área que, a su vez, no opera en el vacío sino que se enraíza -siempre y en todo contexto- en un plan curricular específico y concreto, del cual cobra tanto dirección y finalidad como sentido, fundamento y viabilidad.

Lo que cabe destacar aquí con la finalidad de introducir a la presente monografía es que en un sentido general –y en ocasiones, en un sentido específico-, la idea de que la historia de la psicología debía formar parte del conocimiento de *todo* psicólogo ya estaba expresado en los clásicos textos de Watson y Brozek. Particularmente, Watson remarcaba la idea de que era primordialmente el *docente* de historia quien debía estar convencido de su labor pedagógica, si pretendía que tal labor tuviese frutos sistemáticos (Watson, 1966). Aún con modulaciones y alteraciones brotadas naturalmente de la especialización y el refinamiento de los estudios históricos, el énfasis en la contribución contextual, sociológica, crítica y aún reflexiva de la historia de la psicología ya era una preocupación directriz en autores como Brozek y Watson. Y si bien no concretados definitivamente durante los '60 a través de estos pioneros –imperfectos, como todos los iniciadores-, tales énfasis fueron en gran medida garantizados cuando, a nivel institucional y en el mundo anglosajón, el recambio generacional permitió que las instancias de posgrado, los cursos históricos y las publicaciones científicas quedaran a manos de los primeros historiadores formados específicamente en historia de la disciplina (Evans, 1982; Watson 1975).

Lo descrito arriba acerca de la contingencia de la enseñanza de la historia se aplica especialmente al desarrollo de las competencias 'críticas' que constituyen, a criterio de la presente investigación, la traducción -a nivel curricular- de ciertas directrices y fundamentos propios de la investigación y producción científica de la 'nueva historia' de la psicología. En otras palabras, la cuestión curricular –la ubicación, planificación y enfoque del curso, la calidad y cantidad de materiales y fuentes a analizar, las actividades, dinámicas y técnicas pedagógicas, la forma de evaluación y seguimiento del aprendizaje- es en gran medida determinante de la realización o no de las potencialidades que desde hace 50 años (y comenzando con Watson) se atribuyen a la historia como asignatura universitaria.

Entre la pedagogía y la producción científica: Los cursos de historia en cuestión

Lo anterior difícilmente cuadre dentro del panorama de conflicto conyugal descrito al inicio: más bien parece la bella historia de la co-existencia pacífica entre historiadores amateurs con inclinaciones pedagógicas, historiadores profesionales con intereses investigativos y docentes, y eventuales pedagogos de historia de la psicología con afanes críticos y reflexivos. Y es que, retornando a la crítica de Danziger (1994), lo hasta aquí descrito sólo representa *parte* de quienes, hacia 1970 y 1980, se interesaban en investigar las raíces históricas de la psicología. Otros autores, como Ash, Geuter y Danziger mismo, se mostraban marcadamente más escépticos sobre la posibilidad de congeniar una historia auténtica y simétricamente crítica con cursos de historia auténticamente críticos y reflexivos, en el marco de una formación y entrenamiento igualmente crítico y reflexivo.

Los argumentos de estos autores 'escépticos' (por ausencia de un mejor término) podrían sintetizarse de la siguiente manera: la formación académica en general responde a la ortodoxia cientificista –marcadamente positivista, confirmacionista y justificacionista- de la psicología *mainstream* (que en los '80 se identificaba mayoritariamente con el cognitivismo, pero que también registraba trazas importantes de los conductismos norteamericanos). Las universidades responden, a nivel curricular general y a nivel de asignaturas específicas, a dicha ortodoxia cientificista. Los cursos de historia constituyen prolongaciones específicas de dicho curriculum y dicha ortodoxia. Luego, los cursos de historia necesariamente deberán ser funcionales a dicha ortodoxia (y por lo tanto, acríticos y legitimantes).[4] Entonces la existencia de

4 Esto representa una síntesis aglutinada de los complejos argumentos y razonamientos de los autores referidos, entre los cuales existen focos y énfasis diferentes. Para Danziger, por ejemplo y en línea con sus preocupaciones profesionales, las parcialidades curriculares también llevan a una insensibilidad respecto de filosofías de la ciencia post-positivistas y respecto de áreas lindantes con dichas filosofías, como los estudios sociales de la ciencia y la sociología del conocimiento científico (Danziger, 1993b; 1994; 2009). Para Ash (1983), las parcialidades curriculares son ellas mismas más bien un resultado propiamente histórico de tendencias positivistas de las cuales la psicología norteamericana no se habría desprendido jamás (de aquí que Boring y su historiografía, por ejemplo, representaran no tanto una tendencia historiográfica sino *a la propia psicología positivista norteamericana* posterior a la década de 1900). Para Geuter (1983), quien se basa en ciertos historiadores críticos de la ciencia y de la psicología,

cursos de pregrado o postgrado de historia con orientación auténticamente crítica es contraria a la naturaleza misma del curriculum anglosajón criticado por los autores.

El texto de Ash (1983) es esencial a nuestro trabajo puesto que constituye una de las más profundas y sistemáticas críticas a la faz pedagógica de la historia de la psicología. Recuérdese que Ash realiza propiamente una historia de la historiografía de la psicología y considera que la agenda política de la historiografía clásica (de Boring, Murphy e incluso la de Watson) era, precisamente, ubicar a la psicología como el resultado natural de décadas de progreso en los proyectos naturalistas de las ciencias naturales. Lo que interesa aquí de dicha crítica es que el origen de la historiografía clásica sería, precisamente, la tarea docente y pedagógica de los historiadores –que hacia 1930 eran principalmente psicólogos experimentales-. De aquí que, para Ash, el interés por legitimar el proyecto naturalista para la psicología, y las carencias profesionales en historiografía de la ciencia en aquellos primeros psicólogos-historiadores, derramaran sobre una historiografía que sería, por necesidad, justificacionista, presentista y *whiggista*, entre otras cosas.

De lo anterior que Ash (1983) considere que la historiografía de la psicología en Estados Unidos se ubicase –hacia los '80- entre la pedagogía y la producción científica. Esta última, alineada con la historiografía crítica de autores como Danziger y Samelson, y con la historia social o sociológica de la ciencia, perseguiría entre otras cosas la desnaturalización de los objetos psicológicos, la problematización de la definición disciplinar y el cuestionamiento al canon metodológico de la psicología. Para el autor, tales objetivos, cuyo objetos de crítica serían omnipresentes en la academia y funcionales a la historiografía clásica, dan de lleno con la uniformización, socialización e adoctrinamiento que persigue la formación de grado en cualquier disciplina. Por tanto, y en línea con el argumento sintetizado párrafos arriba, al cruzar la línea que separa la ciencia de la academia, la historia necesariamente mutaría enormemente. En pocas palabras, la historia de la psicología debía dejar a las puertas de la universidad el refinamiento metodológico, contextual e interdisciplinar con fines críticos y reflexivos, para adoptar un ropaje que no perturbase demasiado las normativas, valores y procedimientos de la ciencia psicológica.

En pocas palabras, Ash es, como se dijo, escéptico acerca de la posibilidad de integrar ambas caras de la historiografía. Pedagogía y producción científica, sistemática y de nivel en historia de la psicología constituirían dos agendas irreconciliables. Esto a tal punto que, según Ash (1983), los intentos de ciertos historiadores de la psicología como Woodward (1980) de integrar historiografía con pensamiento crítico a nivel de formación de grado estaría destinada a fracasar o, cuanto menos, no se propondría explícitamente transgredir el canon psicológico tal como lo proponía la historiografía crítica.

---

tal situación no era privativa de Estados Unidos sino que era coextensiva a Alemania, donde la modalidad biográfica y celebratoria de la historiografía de la psicología habría ocluido otros usos no legitimantes de las narrativas históricas durante el desarrollo de la disciplina en el siglo veinte. Para Geuter, la reflexión histórica necesariamente está motivada por crisis o problemas disciplinares específicos, por lo que, en cierto sentido, la reconstrucción del pasado en cierto sentido siempre estaría supeditada a las preocupaciones de los agentes científicos (aquí los psicólogos).

Una ponderación crítica del punto de vista de Ash (1983) excedería estas páginas –y, de cualquier manera, un contraargumento a su postura sobre la mutua exclusión entre pedagogía e historiografía será abordado más adelante puesto que estructura toda la presente investigación-. Sí debe destacarse aquí que la oposición entre 'historia clásica' e 'historia crítica' se naturalizó durante los años '80 (Furumoto, 1989; Harris, 1980; Samelson, 1980a; 1980b; Wertheimer, 1984), y ante debates sobre la pertenencia disciplinar de los historiadores, se asimiló a la oposición 'historiadores internos' vs 'historiadores externos'[5]. Esto nos importa puesto que, fuera por la preocupación primordial de los historiadores de la psicología de hacer historia de calidad, o por el simple descuido de cuestiones *curriculares*, el grupo heterogéneo de quienes hacían crónicas sobre el pasado de la ciencia lentamente se deslindó de la discusión de la inserción de la historia de la psicología en la formación de los psicólogos. Once años después del texto de Ash, Danziger (1994) parecía romper el silencio sobre este asunto pero para agregar aún más escepticismo, como se refirió en los primeros párrafos. En síntesis, la oposición 'función pedagógica' vs 'función crítica' de la historia parece haber alejado a pedagogos e historiadores profesionales, respectivamente.

Una viñeta interesante y relevante para nuestro estudio acerca de dicho alejamiento lo constituye el problema en torno a los manuales de historia de la psicología. Las historias manualizadas –de conjunto, a menudo superficiales y con fines introductorios- fueron quizá el objeto más criticado por los historiadores profesionales de la psicología: hay objeciones contra ellos en trabajos predominantemente teóricos o metodológicos como los de Danziger (1979b; 1990b; 1993b; 1994), Ash (1983; 1987), Geuter (1983), O'Donnell (1979) y Samelson (1980a; 1980b), entre muchos otros. Esto es comprensible puesto que el núcleo de muchas críticas de historiadores profesionales fue un texto en extremo semejante a un manual en formato y finalidad declarada: la 'historia experimental' de Boring. Escrutinio mediante, es claro que, especialmente posterior a Boring, aquellos interesados en la enseñanza de la historia, además de realizar investigaciones originales, usualmente también producían este tipo de bibliografía terciaria. Por tanto, la mayoría de los manuales de historia de la psicología, al menos hasta la década pasada, era producto de aquella esquiva estirpe de docentes-historiadores que nos interesa en esta investigación. Como tal, los manuales son interesantes puesto sintetizan los intereses de los pedagogos de la historia de la psicología.

Este tipo de fuente, como es ampliamente conocido, fue considerado por Thomas Kuhn (1959/1982) como el producto más claro de la ciencia 'normal', no revolucionaria, cuya finalidad era iniciar a los ingresantes a una disciplina en los cánones y ejemplares de la misma. Esta conceptualización sobre los manuales, que se ha sugerido fue extirpada directamente de los argumentos kuhnianos acerca de las ciencias naturales y trasladada sin cambios a la historiografía de la psicología (Blight, 1981; Wettersten, 1975), es claramente solidaria con la agenda de la historiografía clásica y claramente opuesta al interés crítico en un sentido 'fuerte'

5 Dos excelentes reconstrucciones de la historia de la historiografía de la disciplina pueden hallarse, en español, en Klappenbach (2000a), y en inglés, en Capshew (2014).

(Danziger, 1984) de la historiografía profesional de la psicología[6]. De aquí que es comprensible que las historias manualizadas fueran objeto de intenso escrutinio posterior a Boring pero especialmente posterior a los años '80.

¿En qué consistió el escrutinio aludido respecto a los manuales? En un sentido general, en continuar criticando a las historias clásicas y a las sistematologías de la psicología de autores como Boring, Baldwin, Murphy, Woodworth, Heidbreder, Wolman, Marx & Hillix, etc. (pero especialmente al primer autor nombrado) por su insensibilidad contextual sociológica, su poco énfasis en fuentes primarias, su superficialidad, su ausencia de temáticas controversiales y sus tendencias retrospectivamente *normalizadoras* entre otras (Blight, 1981; Buss, 1975; Furumoto, 1989; 2003; Weimer, 1979; Wettersten, 1975). En esta empresa también colaboraron, de forma pionera, autores latinoamericanos como Valdés-Fauly y de la Torre Molina (1985), quienes denunciaban desde una asumida perspectiva marxista las múltiples 'parcializaciones' en que incurrían los manuales de historia de la psicología editados hasta el momento. En un sentido específico, tal escrutinio se volcó progresivamente a abonar el análisis y el impacto de la historiografía profesional de la psicología en las fuentes terciarias que, especialmente a partir de 1970 y con formato manualizado, comenzaron a editarse *específicamente* acerca de la historia de la psicología (Klappenbach, 2000a). Abordaremos esta cuestión con detalle en el segundo capítulo, pero algunos de los estudios disponibles sobre la calidad de dichos manuales (Brock, 1993; Reid & Morganti, 1996; Zehr, 2000b) mostraban, hacia el cambio de milenio, en primer lugar un escaso impacto de las investigaciones históricas en las fuentes aludidas, y en segundo lugar, cierto *fastidio* por parte de los investigadores acerca de la calidad de los materiales con que se socializaba a los estudiantes en historia de la psicología. El lamento de los especialistas en cuestiones históricas en ocasiones se hace explícito, y con los años que han transcurrido hasta la actualidad, parece haberse hecho aún más frecuente. Finalmente, como es natural en estos debates, las defensas de las historias manualizadas tampoco han sido escasas (Dewsbury, 1990; Henderson, 2010; Morawski, 1992).

---

6 El verdadero significado y alcance de la perspectiva de Kuhn sobre la historia de la ciencia en los manuales usados en la formación científica también ha sido objeto de discusión. Mientras que algunos autores sostienen que Kuhn proponía que era *lógico, necesario y deseable* que los manuales distorsionaran la historia de la ciencia (Siegel, 1979; 1980), adoptando así una postura *normativa* acerca de la necesidad de enseñar una 'mala' historia para la 'plebe' de los científicos no historiadores (Fuller, 2000), otros pedagogos proponen que si bien Kuhn sostuvo que cierta distorsión histórica era *funcional* a la educación en ciencia, tal distorsión *no era normativa ni moralmente deseable* (Brush, 1979; 1980). La obra kuhniana, al menos su clásico de 1962 (Kuhn, 1962/1970), parece ir en esta última dirección de describir cómo los manuales son la apoteosis de la ciencia normal pero a la vez de remarcar que las auténticas narrativas históricas (la historia tal como se presenta a los historiadores de la ciencia) diferían de las versiones manualizadas (Hedley Brooke, 1998). Pero esto último lleva necesariamente, según Kindi (2005), a la conclusión de que la historia de los historiadores profesionales, auténtica, veraz y plausible puesto que sometida a los cánones metodológicos de la disciplina histórica, no es aquella que debería formar parte de la formación de grado de los científicos: la que sí debería hacerlo es aquella de los manuales, puesto que en esta se conserva la tradición y las pautas procedimentales ejemplares de la dinámica científica –de acuerdo a Kuhn-.

El fastidio de los investigadores en historia es comprensible, pero debe recordarse –al lector y a los propios historiadores- que fue la propia retórica profesionalista y de gran parte de la *scholarship* histórica la que explícitamente cortó lazos con la faz pedagógica de la historiografía[7]. Cortados esos lazos e incomunicados los grupos compuestos a grandes rasgos por investigadores en historia por un lado y por pedagogos por otro, ambos parecen haber continuado –al menos hasta mediados de los '90- sus tareas de forma relativamente independiente. Mientras que los historiadores consideraron que su propia producción, alineada con los cánones de la historiografía de la ciencia, debía alimentar a otros historiadores y a la comunidad científica general (y no a los estudiantes de pregrado o de grado), los pedagogos –aquellos pocos interesados en la enseñanza universitaria de la historia- mayoritariamente mantuvieron su ejercicio sin contacto con las importantes y a menudo sustantivas revisiones históricas e investigaciones empíricas llevadas a cabo por los primeros. En este último grupo existieron importantes excepciones, como Ludy Benjamin (sobre quien volvemos en el capítulo 2) y William Woodward, pero a grandes rasgos y en síntesis, hacia 1990 enseñar historia e investigar en historia eran mayoritariamente percibidas como tareas independientes, sino contrarias en sus fines.

La enseñanza de la historia de la psicología: Los pedagogos ponen manos a la obra

Como esperamos haya quedado en claro en el apartado sobre los argumentos sobre el valor de la enseñanza de la historia, ante el cisma o la incomunicación ya referida entre historiadores y pedagogos, estos últimos no parecen haberse quedado de brazos cruzados. Como se refirió superficialmente, los movimientos de acercamiento de historiadores a la docencia universitaria ya estaba prefigurada en los intereses de Watson y Brozek y a nivel institucional también era el móvil de los *Summer Institutes for the History of the Behavioral Sciences* (Brozek, Watson & Ross, 1969; 1970; Brozek & Schneider, 1973), dirigidos principalmente a docentes universitarios y con el objetivo entre otros de mejorar la calidad de la instrucción histórica que recibían los psicólogos en formación. Y más allá de tales instancias, múltiples de los trabajos referidos acerca de la necesidad de alfabetizar históricamente a los psicólogos provenían de docentes o potenciales docentes de historia de la psicología.

Debido al conjetural cisma referido, es importante revalorizar el acercamiento a la cuestión de la enseñanza por parte de los participantes de dichos procesos, a menudo historiadores con reciente formación profesional en historiografía. Un caso ejemplar de tal acercamiento es W. Woodward, cuya propuesta para una

7 Este hecho no es lo suficientemente enfatizado en las fuentes disponibles sobre la temática: el estado de los instrumentos pedagógicos para la historia de la psicología que los historiadores profesionales hallaron en los '90 –y aún posterior a dicha década- fue consecuencia directa del cisma (mayoritariamente silencioso) causado por los énfasis críticos, reflexivos o 'desnaturalizadores' de los primeros historiadores profesionales. Una pregunta que será transversal a la presente investigación es, por tanto, si tales énfasis críticos no *exageraron* la brecha que separaba a la *scholarship* histórica de su contrapartida en las currículas de grado.

historiografía crítica (Woodward, 1980) fue parte de una de las operaciones editoriales sobre historiografía de la psicología más sistemáticas de las últimas décadas, e impulsada por el ya citado Brozek (Brozek & Pongratz, 1980). Woodward, un joven graduado del programa de doctorado de New Hampshire[8] que hacia 1975 reemplazaría a Robert Watson en el mismo, reconocía que la historiografía de la disciplina servía a diferentes fines según fuera impartida a estudiantes iniciales o a estudiantes de posgrado, o según constituyera parte del equipo metodológico operativo de los filósofos e historiadores de la ciencia. A partir de esto, y de cara a la inserción curricular problemática de la historia de la psicología, reconocía que junto con la definición metodológica y técnica de la historiografía como la escritura metodológica y significativa de la historia de la disciplina, aquella podía concebirse además como una *actividad cognitiva* más que como una actividad de escritura, como un *proceso* más que como un contenido, y como "una búsqueda por lo que realmente sucedió más que con una búsqueda por lo que debería haber sucedido" (Woodward, 1980, p. 29).

Para Woodward (1980), la historia crítica del siglo XX -aquella que pretendía revisar la fiabilidad, sesgos y plausibilidad de la historia heredada de los historiadores prusianos, Whigs y positivistas franceses-, y la por entonces emergente historia crítica *de la psicología* –aquella que años más tarde Danziger (1984) identificaría como una historia sin dobles estándares, reflexiva y crítica de los relatos de autoridad- *tendría* cabida en el entrenamiento universitarios de los psicólogos. Pero para garantizar tal cabida, considerado lo extenso y complejo de los asuntos que componen su campo de referencia y estudio, debe transformarse y adaptarse a los requisitos curriculares de un curso de pregrado. De acuerdo a este autor, si la pretensión *crítica* de la historiografía se asocia explícitamente con las pretensiones de fundamento, falibilidad, racionalidad y empirismo argumentado propias del *pensamiento crítico* en tanto actividad cognitiva y metacognitiva, entonces aún la más compleja y acérrima producción histórica sobre la psicología tiene un lugar en la formación de los psicólogos. Si la historia critica es visualizada no sólo como un campo de estudio o un objeto científico (en tanto conjunto de narrativas históricas) sino también como una forma de pensamiento –crítica, contextual y simétrica- especialmente atenta a los sesgos tanto del historiador como del cientificismo y del irracionalismo, entonces tiene un lugar y una función en el entrenamiento de psicólogos.

Esto, por supuesto, da lugar a cuestionamientos ulteriores: qué clase de profesionales deben impartir las clases, mediante el énfasis de cuáles aspectos técnicos, a través de qué recursos pedagógicos y a través de qué formato u orientación historiográfica, entre otras cuestiones materiales y procedimentales, puesto que "al menos el 80% de la enseñanza eficaz es 'proceso' mientras que como mucho el 20% es contenido, [donde] 'proceso' refiere a *las actitudes no verbales del docente hacía el objeto de estudio o contenido y hacia los aprendices mismos*" (Woodward, 1980, p. 49. Énfasis agregado). De aquí la importancia de ponderar con la misma intensidad cuestiones teóricas y cuestiones instruccionales-procedimentales en los cursos. Más allá de esto, y en lo que importa aquí, de acuerdo a Woodward una enseñanza

8 Uno de los dos programas de formación doctoral en historia y teoría de la psicología (junto con el de la Universidad de York), cerrado hacia 2007 (Chamberlin, 2010).

histórica que exponga y contrabalancee las fuentes de sesgo de la historiografía, que retenga cierto poder subversivo y no legitimante respecto de la disciplina, que desaliente el conocimiento de segunda mano e impulse el contacto directo con las fuentes y documentos, que se nutra de una sociología de la ciencia contextualista y que acerque al estudiante a la importancia de la contextualización histórica del presente de la disciplina familiarizándolo de forma operativa con las herramientas y precauciones propias del historiador, no puede ser otra cosa que *crítica*. Esto, que reiteramos requiere de herramientas pedagógicas específicas, es así puesto que el móvil de la *crítica* histórica radica siempre en un agente (que suele ser el historiador, pero que aquí es el estudiante) y puesto que mediante un aprendizaje significativo o 'experiencial' (como lo denomina Woodward), los psicólogos en formación pueden hacer suyo dicho móvil. En definitiva, los cursos de historia, a través de los docentes, estimularían en los estudiantes "el pasaje a través de las etapas de desarrollo adulto que van de la amoralidad, la dependencia temerosa y el oportunismo, hacia el ajuste respecto a personas y reglas y hacia la autonomía basada en principios" (Woodward, 1980, p. 49).

Dos elementos son centrales en la propuesta de Woodward (1980): primero, el contacto directo del estudiante con las biografías personales, intelectuales de los autores, con sus fuentes o productos intelectuales y con obras que las contextualicen. Segundo, la implementación de aprendizaje basado en modelos –juegos de rol, debates estructurados, intercambios dialogados- para garantizar que los estudiantes "sean constantemente desafiados a través de la interacción con el docente y con sus pares, para que defiendan una posición sistemática y para que incorporen críticas y respuestas [*replies*] en su propio pensamiento" (Woodward, 1980, p. 50). El contenido vehiculizado en estas dinámicas debe ser un sólido marco teórico desde fuentes primarias y secundarias atravesado por consideraciones tanto filosóficas (por ejemplo, reconstrucción racional y reconstrucción irracional de teorías), como históricas (por ejemplo, la estructura de las revoluciones científicas) y sociológicas (colegios invisibles, disputas de prioridad, el rol de los científicos en la sociedad, entre otras). Como docente de historia de la psicología, Woodward concluye que tales perspectivas viabilizadas en recursos tecnológicos -relaciones medios-fines pedagógicos-, a la vez que acercan a los estudiantes de psicología a una definición más compleja de la historiografía (que abarca actualización bibliográfica, concienciación de las fuentes de sesgo en historia de la ciencia y sensibilidad respecto a la función social de la historia de la psicología como subdisciplina interdisciplinaria), los predisponen a adoptar actitudes y propensiones críticas (conciencia de fuentes de sesgos, escepticismo metódico, etc.), a dialogar con la comunidad intelectual pretérita de la disciplina, y a viabilizar una conducta autónoma y con arreglo a principios.

Esta propuesta y semejantes, si bien han sido recibidas por ciertos académicos con beneplácito (e.g. Danziger, 1994; Fierro, en prensa-b; Saulo de Freitas, 2015), han sido a la vez recibidos de forma cautelosa por historiadores de cuño aún más crítico, y de acuerdo a lo descrito en el apartado anterior. El caso más explícito de esto quizá sea el del propio Mitchell Ash, quien reconocía que la historiografía crítica propuesta por Woodward (y en menor medida por su colega Leary en New Hampshire) "no significan una crítica social, sino 'una aproximación crítica al conocimiento que involucra la persecución de metas limitadas en vínculo con la literatura histórica moderna" (Ash, 1983, p. 172). Explicitando su duda acerca del

valor *crítico* de aquella propuesta, Ash continuaba detallando que la labor propuesta por Woodward, Leary y sus colegas en el doctorado de New Hampshire "claramente no pretende alterar radicalmente la psicología, sino ayudar a enriquecer el conocimiento que ella tiene sobre sí misma mediante la profesionalización de su historiografía" (Ash, 1983, p. 172).

Transpira de estas observaciones, y de otras no referidas aquí en la obra de Ash y de otros académicos la idea de que existe una crítica más valiosa que la que se asocia con el pensamiento crítico, racional, empírico y argumentado de la colectividad profesional, y que se identifica en términos generales con la acción de criticar o someter a duda las pretensiones de verdad, validez y eficiencia de la disciplina en varias o todas de sus parcelas. El propio Ash identifica estas perspectivas con, por un lado, la historiografía anglosajona 'contextual' caracterizada por la imputación ideológica de la ciencia, y por otro, con la 'historia crítica' al interior de Cheiron, cimentada en la sociología de la ciencia y en la filosofía post-positivista y a cuyo grupo pertenecieron autores como Samelson, Danziger, Krantz y el propio Ash, entre otros.

Moderando las observaciones de Ash, sin embargo, debe decirse que una aproximación pedagógica como la de Woodward (1980) difícilmente sea legitimante del *statu quo* de la disciplina: mucho menos puede concebirse que tal aproximación no sea solidaria o complementaria con los intereses de los historiadores críticos. Puede continuarse debatiendo si en algún momento la estructura y función de los cursos de historia de la psicología tendrán contacto con los intereses de la comunidad de historiadores en su estado más refinado y explícito, o si a la historia de la psicología le aguarda el aproximarse sólo asintóticamente a dichos intereses, realmente constituyendo la apropiación legitimante que la disciplina realiza en torno a su pasado histórico. Sin embargo, puede reemplazarse dicho debate conceptual con indagaciones empíricas o argumentaciones más refinadas que demuestren lo correcto de la esperanza de los pedagogos como Woodward, o el acierto del escepticismo de los historiadores. Si nos volvemos a breves pero sugerentes trabajos realizados por pedagogos que simultáneamente son historiadores profesionales, podemos moderar aquel escepticismo al notar que los cursos pueden instilar pensamiento histórico en los estudiantes (Benjamin, 1979; 1981; 2009a), pueden fomentar una conciencia crítica sobre asuntos sociales y políticos en el pasado y presente de la profesión (Rutherford, 2013; Woodward, 1994), pueden refinar la clase de elaboración cognitiva del pasado disciplinar (Sánchez, Rivero & Pérez, 2000), pueden reorientar las elecciones teóricas de los estudiantes (Hart & English, 1983) y pueden, en definitiva, estimular el pensamiento crítico (Tao & Li, 2014a; 2014b).

Con todo, lo expuesto arriba no ha sido exclusivo al campo de la psicología: concomitante al desarrollo y profesionalización de la Historia de la Ciencia (Christie, 1990/2005; Suárez, 2005) y a la especialización y refinamiento a que tales procesos conducen, en su conjunto la historiografía de la ciencia se ha distanciado de la enseñanza de la ciencia (y de *las ciencias*). Como apuntan Shortland y Warwick (1989b) acerca de la situación de la instrucción histórica sobre ciencia hacia 1990, la revisión constante de las narrativas históricas, por caso, es indicador de ebullición y salud en la sub-disciplina cuyo objeto es refinar las reconstrucciones del pasado, pero a la vez tal revisión constante es a menudo desalentadora y frustrante para los peda-

gogos e instructores que "buscan perspectivas fácilmente asimilables y respuestas directas a preguntas históricas" (p. 3). A la vez, la proliferación de perspectivas en la historiografía e la ciencia ha solido desalentar a los pedagogos que, sin ser especialistas en dichos campos, hallan inaccesibles las producciones de los historiadores profesionales por su complejidad, especificidad y esoterismo –en sentido de producción cuyos términos y metas generales apuntan a la propia comunidad de historiadores y no a comunidades externas-. Esta inaccesibilidad, nacida en la auto-referencialidad, el ensimismamiento y la estrechez de metas investigativas, y sus efectos adversos en ámbitos como la enseñanza y la divulgación científica, ha sido remarcada recientemente tanto por Erickson (2010) como por Shapin (2005). Finalmente, Shortland y Warwick reconocen que la inaccesibilidad de fuentes primarias para estimular el trabajo áulico en cursos históricos incomunica a los pedagogos e historiadores, y provoca que los primeros, ignorando el trabajo actualizado de los segundos, tengan que depender de fuentes secundarias o terciarias no actualizadas pero accesibles y comprensibles –para ellos y los alumnos- como insumos para la instrucción histórica. Estos dilemas, como esperamos se haya visualizado, se han reflejado en los debates historiográficos en psicología, pero, afortunadamente, no son propios de dicha sub-disciplina ni de la disciplina mayor en que se inserta. Y, en este sentido, respecto al campo de la historia profesional general (política, cultural, económica, etc.), no sería extremadamente audaz el sugerir que el efrentamiento intestino entre 'pedagogos' (incluso los que proponen una pedagogía crítica) y 'académicos' en torno a los roles que puede adaptar la historia de la psicología es una réplica, puertas adentro de la disciplina, de los sismos provocados por el enfrentamiento entre las dos funciones usualmente imputadas asignadas a la historia desde su profesionalización en el siglo XIX: la función crítica propuesta por el 'proyecto ilustrado' de la historiografía y la función identitaria propuesta por el 'proyecto romántico' (Carretero et al., 2013).

Volveremos sobre el conjunto de estudios disponibles sobre enseñanza de la historia de la psicología en el siguiente capítulo. Baste aquí enunciar que múltiples demostraciones empíricas de los últimos 30 años parecen indicar que hay dos tipos de 'criticidades' en juego en los asuntos que nos preocupan en el ámbito de la reconstrucción histórica de la psicología y su instrucción en el grado universitario. Una, de índole individual o cognoscitiva, sería ejercida por el propio estudiante de cara a los requerimientos diarios que se le realizan por ser un futuro profesional de la psicología, y estarían vinculados con la búsqueda y actualización bibliográfica, el análisis de fuentes, el pensamiento razonado y argumentado y la comunicación científica y académica, entre otras actividades. Otra clase de 'criticidad' sería la clásicamente abordada (y deseada) por los historiadores denominados críticos (e.g. Danziger, 1984; Harris, 1980; Samelson, 1980b), consistente en el ejercicio científico colectivo, por parte del subsistema social de psicólogos, de una apreciación apartidaria, escéptica y desapasionada (en lo humanamente posible) de la disciplina, posible solamente a través de un conocimiento sistemático de la historia de la ciencia. Mientras la primera actitud crítica sería una crítica por definición individual y autoregulada estructurada sobre un talante racionalista, la segunda sería una crítica colectiva, sociológica y también auto-regulada pero en una dimensión macro-social (cuyos sujetos serían los grupos de psicólogos).

Esta distinción, y lo que evidencia, permiten remarcar que la relación entre las inclinaciones críticas promovidas por la literatura científica y aquellas defendidas por los cursos de historia de pregrado no es a menudo una de exclusión, sino una de implicación. No puede concebirse una comunidad científica crítica y reflexiva de sus supuestos sin que sus integrantes valoren, aprecien y se conduzcan efectivamente con arreglo a principios críticos (abrazando alguna clase de realismo y operacionalismo, valorando el debate argumentado, estableciendo un terreno de escrutinio colectivo isonómico, asumiendo la falibilidad humana, etc.). Esto requiere, necesariamente, una socialización científica y profesional mínima, lograda en las carreras de grado. Pero, a la vez, debe existir una comunidad científica materialmente existente y cultural y simbólicamente significativa para que los individuos conciban como deseable y productivo el desarrollar un pensamiento crítico, no dogmático, inquisitivo y metódicamente escéptico. Es tal comunidad científica, despersonalizada y en lo declarativo preocupada por alcanzar la verdad y la eficiencia tecnológica de acuerdo al *ethos* científico (mertoniano u otro), la que con su subsistencia garantiza que los móviles de los científicos individuales se agrupen y canalicen de forma productiva. En pocas palabras, tal como ha sucedido con los proyectos 'románticos' e 'ilustrados' de la historiografía general (Carretero et al., 2013), una instrucción histórica sobre la ciencia puede *fomentar* el criticismo reflexivo e informado y, simultáneamente, ofrecer a los estudiantes un modelo de identidad disciplinar o, por lo menos, moverlos a comprometerse con la psicología.

Resumiendo lo anterior, tanto la crítica exigida por los historiadores profesionales de la psicología (Ash, Danziger, Young) como aquella propuesta por los pedagogos (Benjamin, Raphelson, Rutherford, Watson, Woodward) son metas valiosas que debería perseguir la historia en tanto contenido curricular. Más importante para nuestra investigación, ambas enfatizan a su manera (mediante la imputación de intereses colectivos o a través del énfasis en la contextualización de la empresa y productos científicos) la naturaleza social, colectiva y grupal de la ciencia –aquí la psicológica-: una idea enfatizada por todas las concepciones sociológicas de la ciencia. Esto nos lleva considerar los fundamentos teóricos más generales de la presente investigación.

La dimensión colectiva de la crítica histórica: La historia social como enfoque curricular

Antes de continuar este capítulo introductorio, debe hacerse en este punto una digresión con los fines de clarificar los supuestos y enfoques que fundamentan la presente investigación. Se ha sostenido que la historia de la psicología ocupa un lugar crucial en la formación del psicólogo (en Milar, 1987, se califica a historia de la psicología como la *piedra basal* de la formación universitaria en psicología). Se ha argumentado que la historia no sólo colabora con la formación académica del psicólogo, sino también con su formación profesional (Baker, 2002). Y se ha especificado que no cualquier forma de enseñanza de la historia conduce a los mismos resultados, teóricamente esperables: una enseñanza crítica, problematizadora, temática, es más susceptible de formar alumnos críticos, problematizadores y con un pensamiento igualmente temático. El supuesto fundamental aquí, por tanto, es

que la historia tiene un lugar central en la formación del psicólogo: que la historia tiene un sentido *formativo* (Beins, 2011; Rosa, 2002).

Dentro de los enfoques pedagógicos (y de perspectivas historiográficas que son su orígen) que parecen ir en el sentido de garantizar esta formación crítica, autoconciente y temática, se destacan particularmente –por su popularidad entre los docentes de los cursos históricos- aquellos enfoques contextuales, sociales o sociológicos (Benjamin & Baker, 2009). Aunque con particularidades y matices, la mayoría de los docentes anglosajones de historia (especialmente aquellos que, con formación profesional en historia de la psicología, desde la década de 1990 han comenzado a ocupar cátedras y cursos) sostienen que la historia como curso de grado debe presentar, a partir de sus contenidos y técnicas pedagógicas, cierta contextualización de teorías, autores y escuelas psicológicas. Sea la asignatura de historia una asignatura introductoria o de final de licenciatura, parece haber consenso entre los autores de que su enseñanza no puede reducirse a exponer teorías o biografías aisladas (cada una y entre sí) del contexto complejo del que han surgido (Raphelson, 1982).

Como ya se mencionó, esta actitud contextual es una de las más representativas de la nueva historia de la psicología (Furumoto, 2003). La historia de la psicología, desde los años 1970, tiende a ser *contextual* (sensible a las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y estrictamente intelectuales de cada época y de cada escuela y teoría), *historicista* (sensible al pensamiento de cada época en sus propios términos) e *inclusiva* (sensible a las producciones de autores que, lejanos del *mainstream* académico, no han sido incluídos en las reconstrucciones clásicas de la historia de la disciplina), entre otras características. Es la dimensión *crítica* de la asignatura la que suelen destacar los autores, tanto los teóricos (Danziger, 1984; 1994; Harris, 1980; Samelson, 1980; Woodward, 1980; van Strien, 1990; 1993), como los propios pedagogos (Benjamin, 1979, 2009; Carroll, 2006; Henderson, 1995; Raphelson, 1979; Rutherford, 2002); y es precisamente la dimensión o cuestión crítica la que más fuertemente suele ser vinculada con la propuesta de una historia contextual, la primera en calidad de producto de la segunda.

En otras palabras, los autores suelen identificar la enseñanza de la historia que fomenta capacidades críticas (de lecto-escritura, de análisis conceptual, de fundamentación teórica y de desempeño profesional) con aquella enseñanza que incluye la contextualización como eje o directriz significativa: esto es, con aquella enseñanza que vincula el devenir histórico de la ciencia psicológica con factores intelectuales, sociales, institucionales, culturales y, en ocasiones, incluso políticos. Esta identificación tiene, a su vez, una historia propia. Por ejemplo, hacia mediados de 1960, Krantz (1965) sostenía que la forma más completa de explicación histórica era la explicación que no omitía los factores sociales y culturales. El propio Watson (1960) reconoció la influencia del ambiente social en las teorías psicológicas y propuso una historia que integrara recursos historiográficos con explicaciones psicológico-sociales, considerando las escuelas psicológicas como complejos actitudinales y prescriptivos (Watson, 1967; 1979) –aunque esta tendencia fue criticada por otros historiadores (Danziger, 1994) como 'ahistórica-.

Otros autores posteriores reforzaron esta tendencia a la explicación social o sociológica de ciertos objetos de la historia de la psicología, como teorías y escuelas

específicas, en calidad de enfoques curriculares. Woodward (1980) destaca cómo una enseñanza personalista de la historia debe equilibrarse con perspectivas historiográficas contetxuales o sociales, y sostiene (Woodward, 1982) que la incorporación de la historia al curriculum universitario permite concientizar al alumno acerca de afinidades paradigmáticas y contextos institucionales. En línea con esto, Finison (1983) defiende introducir en la enseñanza de la historia, y a partir de la historiografía crítica, "características del contexo social e intelectual coetáneo [a cada autor o teoría], sin utilizar nociones vagas como 'Zeitgeist' o teleologías similares" (p. 29).

En la década de 1990, autores como Bohan (1990) argumentan a favor de introducir nociones construccionistas y sociológicas del conocimiento a la enseñanza de la historia de la psicología para "expandir la comprensión de los estudiantes acerca del rol de las demandas contextuales en las formas en que el conocimiento, la psicología y la historia son construídos" (p. 83). Henderson (1995) propone una modalidad de enseñanza de la historia que permita a los estudiantes "evaluar sus ideas sobre el rol de la teoría y el método en la psicología a la luz de desarrollos históricos y del contexto social" (pág. 60). En el contexto local, Vilanova (1997a) defiende, respecto del pasado disciplinar, una concepción 'ampliada' de historia, "capaz de bucear en el fondo social, económico y político de los sucesos científicos y profesionales" (p. 20; véase también Vilanova, 1996; 2000). Zehr (2000a) convoca a instar a los alumnos a "examinar el clima social y cultural de las eras históricas de donde los textos son tomados […] reforzando la noción de que los psicólogos trabajan dentro de restricciones impuestas por necesidades y valores societales" (p. 31). Revisiones más contemporáneas (Brock, 2014b; Danziger, 2013; Pickren, 2012; Rutherford y Pickren, 2015) refuerzan la idea de que la enseñanza de una historia de la psicología puramente idealista o conceptual dislocada de los contextos sociales, culturales e intelectuales propios de cada teória, sistema o autor, conduce a serias tergiversaciones y distorsiones en la narración histórica aprehendida por el alumno, además de constituir un teleologismo o esencialismo que ha sido múltiples veces criticado a nivel de la investigación y producción historia (Brock, 2014a; Caparrós, 1990; Danziger, 1979; 1984; 2013; Ross, 1969; Smith, 2005; Vilanova, 1996; 1997a).

Nuevamente, en este respecto la historiografía de la psicología parece haber seguido de cerca desarrollos y debates tanto del campo de la historiografía de la ciencia como de los debates sobre formación y educación en ciencia (*science teaching*). De acuerdo a la eclosión de discusiones sobre las relaciones entre la ciencia y la sociedad en la década de 1980 en el mundo desarrollado e industrializado (e.g. Ziman, 1985), fue hacia dicha década que "los profesores hallaron que la atención creciente brindada al rol social y cultural de la ciencia no había sido adecuadamete representada en las clases académicas sobre ciencia" (Shortland & Warwick, 1989b, p. 4). En tal sentido, especialmente en Europa, se ha pretendido recuperar una instrucción científica que enfatice tanto los procedimientos y contenidos de la ciencia –internalismo- como su contexto social y cultural y sus proyecciones societales más generales. Sin embargo, esta pretensión, en tanto que toca temas como la objetividad, racionalidad y axiología de la ciencia, ha enfrentado a los docentes con un dilema que se halla muy presente en las discusiones específicamente psicológicas y que retomaremos más adelante. En términos de Shortland y Warwick (1989b), por un lado los docentes están ansiosos por que los estudiantes sean concientizados sobre el rol de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de la sociedad y la cultura

del siglo veinte. También creen que los estudiantes deben tener atisbo tanto de los aspectos detrimentales como de los aspectos beneficiosos de dicho rol. Por otro lado, estan acertadamente preocupados de que no debería darsele a los estudiantes la impresión de que el estudio de la ciencia es intrínsecamente malo, o que nunca puede confiarse en los científcos en tanto que expertos. *En su lugar los docentes han luchado por estimular en los estudiantes la habilidad de enfrentarse [to cope] con la ciencia de una forma que es tanto respetuosa de la considerable experticia tecnica de los científicos como conciente de las failibilidades y debilidades de estos*. (p. 4. Énfasis agregado)

En términos de los mismos autores, y en vínculo con una historia pragmática de la ciencia, la exposición histórica en la formación de científicos que se ajuste a los hechos sin hipostasiar a los investigadores o incurrir en hagiografía estimulará en los estudiantes la humildad y el afán de impersonalidad gregaria que viene con la tarea científica, en tanto que dicha exposición histórica mostrará las muy humanas presiones bajo las cuales la mayoría de los científicos debe trabajar, los fracasos y decepciones que a menudo siguen a largos años de trabajo, y al esfuerzo comunal que se canaliza en la producción de nuevo conocimiento científico, [dispersando] la desalentadora imagen del científico infallible. (Shortland & Warwick, 1989b, p. 11)

El impacto de la historia social en la historiografía de la ciencia, y aún más en la enseñanza universitaria de dicha historiografía, no puede analizarse de forma extensiva aquí. Nótese sin embargo la importancia de un enfoque sociológico (no *sociologista*), colectivista y profesional para la reconstrucción e instrucción de la historia de una disciplina que a menudo ha sido concebida (por críticos e *insiders* por igual) como 'positivista', 'cientificista' y empiricista. Es en la transición de tal imagen a una imagen más racional e isonómica de la dinámica científica –que no implica diluír las pretensiones de cientificidad de la comunidad académica- y en la transición de la promoción de una epistemología positivista a una post-positivista –que no implica la derivación en un relativismo subjetivista e irracionalista- que la historia social se concibe como un enfoque curricular relevante. En términos de Brush (1989), la investigación científica combina el descubrimiento de hechos objetivos sobre el mundo y la creación de nuevos conceptos para describir y predecir tales hechos. La enseñanza de la ciencia tradicional y el periodismo popular han enfatizado demasiado en lo primero, perpetuando así la imagen del experto arrogante que tiene acceso infalible al conocimiento sobre el mundo ('la ciencia ha demostrado que…'). Esto se acompaña con la pretensión de que todos los fenómenos de la naturaleza, incluído el comportamiento humano, puede ser reducido a partículas atómicas y fuerzas físicas. Esta posición a menudo ha sido llamada 'positivismo', 'cientificismo' [*scientism*] o 'reduccionismo mecanicista' por críticos de la ciencia, y en ocasiones es inculpada por promover actitudes negativas en estudiantes y en el público. En el otro extremo, algunos sociólogos y filósofos sostienen que todo el conocimiento, incluyendo los hechos científicos y los teoremas matemáticos, son 'construídos socialmente'. Desde este punto de vista la ciencia no puede tener pretensiones de superioridad sobre la astrología, la religión, el misticismo, el cracionismo y otras doctrinas. *Una tarea importante de la educación en ciencia es lograr un balance entre ambos extremos –el mostrar que la ciencia puede adquirir conocimiento válido y útil que es sin embargo producto del pensamiento humano, sujeto a cambios a la luz de nueva evidencia y razonamientos.* (p. 60. Énfasis agregado)

Efectivamente, una historia que revaloriza las variables implícitas, procedimentales y retóricas (en un sentido amplio) de la ciencia humaniza a los científicos a la vez que modera las expectativas del estudiante, volviéndolas más racionales y ajustadas a los hechos. Reincorporando la dimensión controversial y polémica de la ciencia (en tanto que esta es, en principio, conocimiento *siempre revisable*, a diferencia de los mitos y los dogmas), la enseñanza de la historia de la ciencia "puede asistir al futuro cidadano en hacer que este conciba a los científicos como 'los mejores expertos disponibles' [*'the best possible experts'*], sin generar en torno a ellos las poco razonables expectativas y consecuentes polarizaciones que luego crean opiniones anti-científicas" (Collins & Shapin, 1989, p. 75).

En el contexto de estas preocupaciones, y prescindiendo de una exposición más profunda acerca de esta cuestión, se comprende que suele recomendarse para la asignatura de historia de la psicología una perspectiva *contextual*, fundamentándose esta recomendación en la mayor factibilidad de tal perspectiva de derramar en actitudes y propensiones críticas, reflexivas y fundamentadas por parte del alumnado. Aunque los autores son heterogéneos al denominar esta perspectiva contextual, un nombre ya acuñado en la disciplina histórica y que representa esta tendencia en historiografía de la ciencia es el de 'historia social' de la ciencia (Shapin, 1985; Ziman, 1985); para el caso expuesto aquí, historia social de la psicología (Ash, 1980; Furumoto, 1989; Sokal, 1984a). Con ciertas variaciones, pero reteniendo la propuesta central y sus derivados, este enfoque en la enseñanza de la historia se fundamenta en múltiples aportes de la filosofía de la ciencia, de la sociología de las profesiones, y de la sociología del conocimiento y de la ciencia, entre otras (Klappenbach, 2000; Louw, 2003; Polanco & Fierro, 2015; Vilanova, 1997a; 2000). En términos de Moradiellos (2013), la historia social será aquella que enfatice el eje pragmático de la ciencia: aquel que precisamente se compone por la dimensión social, histórica e institucional de la empresa científica, y que se ecentra en las disciplinas como

Actividades humanas colectivas, repletos de conjuntos de reglas operativas, normas de conducta, códigos de actuación metódicos y nomenclaturas inteligibles para los que participan en dicha empresa gregaria […] Las construcciones científicas carecen de posibilidad de realización sin la actiad constante y recurrente de los sujetos humanos individuales (los científicos, como sujetos corpóreos, operatorios y gnoseológicos) que son, por definición, múltiples, diferenciad sy en contacto y comunicación. […] Esas ciencias son resultado de una evolución histórico-cultural de la humanidad, teniendo siempre tiempo y lugar de cristalización y emergencia (no son un conocimiento eterno, inmóvil y compacto, que está esperando en algún lugar a su descubrimiento o desvelamiento por los simples mortales). (p. 23)[9]

9 No puede profundizarse esta cuestión aquí, pero debe apuntarse que, a diferencia de lo que parecen sostener ciertos autores (e.g. Collins & Shapin, 1989), tanto las ideas subyacentes a la 'nueva historia de la ciencia' como a la historia social o sociológica de la empresa científica no implican un compromiso ineludible con *una* filosofía de la ciencia específica (como la kuhniana, por ejemplo, con sus énfasis en la alternancia ciencia normal-ciencia revolucionaria-revolución científica). A nuestro entender, una historiografía de la ciencia que enfatice las dimensiones sociales, culturales y profesionales de la psicología debe dialogar con una filosofía de la ciencia que conciba como moduladores de la producción científica factores variados y disímiles tales como la

La sociología del conocimiento y de la ciencia y el análisis socio-bibliométrico

El apartado anterior permite contextualizar de forma precisa el tipo de análisis que se lleva a cabo en la presente investigación. La sociología del conocimiento y la sociología de la ciencia, que han inspirado gran parte de esta nueva historiografía en psicología (Klappenbach, 2000; Louw, 2003; Polanco & Fierro, 2015; Talak, 1997) han brindado a su vez, y de forma paralela, herramientas de análisis para aportar a la explicación contextual de la ciencia. Por tanto, se requiere definir, aunque brevemente, estos ámbitos científicos.

Una diferenciación entre los distintos campos de análisis sociológico (principalmente, los de la sociología del conocimiento y la sociología de la ciencia) excede este trabajo. Sin embargo, cabe rescatar algunos puntos comunes que fundamentan conceptualmente las técnicas utilizadas en nuestra investigación. Desde las primeras formulaciones de la sociología del conocimiento (Mannheim, 1952; 1966) y de la sociología de la ciencia (Merton, 1970), pasando por las formulaciones sociológicas relativistas del conocimiento científico (Bloor, 1998), hasta el conjunto de los 'estudios sociales de la ciencia' (Knorr-Cetina & Mulkay, 1983), la ciencia ha sido conceptualizada en múltiples estudios históricos como una empresa eminentemente social. La ciencia, probablemente desde la obra de Karl Mannheim, ha dejado de verse como una empresa individual y estrictamente intelectual, y las tendencias posteriores a la década de 1970 en filosofía, historia y sociología de la ciencia abogan por el estudio sociológico de los sujetos colectivos (como las clases, los grupos sociales, las instituciones, las profesiones) que vehiculizan la ciencia y que, en su conjunto, forman estilos de pensamiento homogéneos y delineados. El punto central a todas estas propuestas, aunque con particularidades, es que el conocimiento científico producido por los académicos es necesariamente modulado por factores extra-científicos. Tanto para posturas sociológicas internalistas, que proponen que la propia estructura de la ciencia responde a normas, valores y legalidades comunes a todos los grupos sociales (Merton), como para las posturas sociológicas externalistas, que proponen que la ciencia es permeable a la política, la economía y la sociedad porque *ella misma es una forma refinada pero esencialmente idéntica a dichas esferas* (Bloor, Collins, Latour), el componente 'social' o 'sociológico' –comunitario, colectivo, de regulación grupal- es central a la ciencia como producto, como institución y como actividad humana.

---

comunicación entre académicos y grupos de investigación, la argumentación en foros científicos, los hábitos de publicación, el *ethos* científico de la psicología y la incidencia documentada de comunidades extra-disciplinares y extra-científicas en las actividades de los psicólogos, entre muchos otros factores. Y dado que no parece existir una filosofía (positivista, post-positivista o posmodernista) que abarque operativamente *todos* los factores relevantes, es plausible que una historiografía social de la psicología requiera relacionarse de forma ecléctica y fluida con diversas propuestas epistemológicas (un ejemplo ilustrativo de tal relación ecléctica y centrífuga –desde la psicología hacia la filosofía de la ciencia- lo constituye el ejemplo conformado por la obra de Pieter van Strien [1990; 1993]).

De estos desarrollos teóricos surgieron paulatinamente a partir de los años '60 nuevos recursos metodológicos y de análisis con el fin de relevar las entonces novedosas dimensiones sociales e institucionales de la ciencia, entre las que se incluye el intercambio científico a partir de publicaciones periódicas, la formación de colegios invisibles y la productividad de los científicos. En efecto, si bien parte de la sociología del conocimiento y de la ciencia es interpretativa –y por lo tanto cualitativa-, las perspectivas internalistas, predominantemente anglosajonas, han sido aquellas que han pretendido cuantificar los datos de la indagación social de la ciencia. Así, desde la década de 1970, una forma concreta de explorar, caracterizar y explicar la ciencia y su producción es recurrir al análisis de la estructura y la dinámica *organizacional* de la empresa científica (Carpintero, 1981a; Lamo de Espinosa, García, & Albero, 1994; Solla Price & Beaver, 1966).

A riesgo de sobresimplificar, a partir de la emergencia de la sociología del conocimiento y su recepción y desarrollo en múltiples centros académicos, el concepto de *ciencia* es separado y analizado en varios sentidos, complejizándose así su estudio (Carpintero, 1981b): por un lado, adquiere relieve el estudio de la ciencia como un conjunto de conocimientos (conceptualizados como pretendidamente verdaderos, legitimados o consensuados, según el autor y el énfasis); estudio usualmente atribuido a la sociología del conocimiento alemana (Mannheim, 1966) y a la sociología del conocimiento anglosajona de corte fenomenológico (Berger & Luckmann, 1962). Por otro lado, adquiere relevancia la indagación de la ciencia como una institución social –esto es, como un cuerpo social complejo, regulado por normas sociales que rigen el comportamiento, estructurado en torno a valores específicos, y modulado por factores que, como las recompensas o la competencia, modulan a la ciencia como un todo-. Este es el clásico programa de la sociología *de* la ciencia (o, más específicamente, sociología de la *institución científica* o sociología de los científicos) de Robert K. Merton (Merton, 1970). Finalmente, la ciencia puede ser estudiada en su actividad real y concreta: el término *ciencia* se reformula desde una perspectiva naturalista y avalorativa, de forma tal que no comprende más que lo que efectivamente hacen los científicos, sus actividades y sus intercambios concretos. Aquí ubicamos –a *grandes rasgos*- la gran miríada de análisis sociológicos post-mertonianos, usualmente reduccionistas, relativistas y empíricos en su enfoque y en sus conclusiones (Bloor, 1998; Knorr-Cetina & Mulkay, 1982).

La aplicación de la socio-bibliometría a la ciencia psicológica: las tradiciones valenciana y argentina

La proliferación de la sociología del conocimiento y de la ciencia ha impactado de formas variadas en la psicología (Fierro, 2014b; 2015; Gallegos, Berra, Benito, & López López, 2014; Jaraba-Barrios & Mora-Gámez, 2010; Talak, 2014). En lo que respecta a la presente investigación, se destacan fundamentalmente dos: Por un lado, la difusión de los análisis sociológicos se filtra en la psicología a partir de la incorporación más o menos directa en la actividad historiográfica de conceptos, herramientas de análisis y recursos heurísticos propios de la sociología. Recuérdese que la renovación historiográfica en psicología se debió al menos parcialmente por la incidencia tanto de la sociología de la ciencia como por la historia social de la ciencia, cuya vertiente más popular hacia 1980 era efectivamente la cualitativa

(Sokal, 1984b; Shapin, 1982; 1992/2005)[10]. Otros trabajos y autores pertenecientes a la historia de la psicología han tomado a la sociología del conocimiento como una orientación de índole cualitativa o interpretativa, general, para comprender fenómenos históricos de la psicología (Buss, 1979a; McLaughlin, 1998; van Strien, 1993).

Sin embargo, otra vía de influencia de los análisis sociológicos es indirecta y, cronológicamente, más reciente: la vía de los análisis bibliométricos y socio-bibliométricos. Los estudios bibliométricos constituyen un campo delimitado cuyo origen efectivamente proviene de la sociología de la ciencia, dado que, entre otras cosas, la bibliometría (como técnica o metodología) permite el estudio de la ciencia en tanto institución social normativamente regulada, y en tanto organización con canales comunicacionales, objetivos explícitos y carácter público (Carpintero, 1981b). Si bien la bibliometría tiene múltiples definiciones, a la luz de la perspectiva sociológica que constituye parte del enfoque de esta investigación se la definirá como la definió originalmente Pritchard: como la "aplicación de las matemáticas y los métodos estadísticos para analizar el curso de la comunicación escrita y el curso de una disciplina" (Spinak, 1996, p. 34); donde la comunicación escrita refiere a las *producciones de los científicos* (firmas, títulos y citas de los trabajos científicos; aquí concretamente programas de asignaturas de grado) y donde 'disciplina' refiere a la *ciencia* (en este caso, la psicología). Así, el campo de aplicación de la bibliometría es la ciencia -comprendida como empresa colectiva y como organización esencialmente social- y en sí misma, esta herramienta de análisis puede definirse –alternativamente a como Pritchard lo hace- como "la cuantificación de la información bibliográfica susceptible de ser analizada" (Garfield et al., 1978, p. 180, citado en Carpintero, 1981b, p. 34). La *información* bibliográfica aludida comprende –pero no se limita a- las citaciones y referencias realizadas en las investigaciones y producciones textuales de los científicos, publicadas estas a su vez en plataformas científicas concretas. Nuevamente, aquí se evidencia la incidencia de la redefinición *sociológica* de la historia de la ciencia, cuya contraparte equilibradora a las tendencias interpretativas cualitativas propias de los estudios clásicos (Young, 1990) ha sido el recurso a indicadores cuantitativos y, entre ellos, bibliométricos (Castro e Silva & Teixeira, 2012; Kragh, 1989, esp. pp. 237 y ss; Thackray, 1978).

En este sentido, e integrando directamente conceptos de la sociología del conocimiento, en la utilización de la bibliometría para el análisis de la producción científica se parte fundamentalmente de dos supuestos, explicitados por Klappenbach (2008/2009): del carácter *social* de las publicaciones científicas –carácter social que adquieren a partir de ser producto de la interacción de agentes sociales en una institución que es en parte social- y del carácter *público* del conocimiento –esto es, la posibilidad que tienen los científicos de todo el mundo de acceder a dicho conocimiento a través de órganos oficiales, publicaciones científicas, reuniones y congresos, etc.-. La orientación social o sociológica de esta aproximación bibliométrica a la ciencia se vuelve evidente cuando, a partir del análisis cuantitativo, pueden "detectar[se] grupos de trabajo, colegios invisibles, nivel de institucionalización,

10 La figura del historiador Kurt Danziger es paradigmática, aunque no única, en este respecto, incorporando influencias tanto de la sociología del conocimiento alemana (Danziger, 1979, 1984; Louw, 2003; Polanco & Fierro, 2015) como de la sociología del conocimiento científico (Stam, 2004; Talak, 1997) en sus investigaciones empíricas

incluso nivel de apoyo económico" (Carpintero, 1981b, p. 34). En este sentido, los datos cuantitativos *per se* colaboran con visibilizar estructuras implícitas que permiten darles sentido y explicarlos: tales estructuras implícitas a menudo constituyen constructos sociológicos (como el interés de grupo, por ejemplo), y es contra tales estructuras que se interpretan los datos cuantitativos.

Pero, nuevamente, debe realizarse una distinción con los fines de clarificar las bases teóricas y metodológicas de la presente investigación. La socio-bibliometría –la cuantificación y análisis de la información bibliográfica de la literatura científica en forma de citas a partir de conceptos que hacen a la dimensión social de la ciencia- clásicamente se ha aplicado a *los intercambios científicos en el marco de la dinámica organizacional de la ciencia* (de aquí que se hayan estudiado los índices de productividad de científicos específicos, la colaboración entre personalidades y grupos, las revistas y órganos de difusión, la existencia de 'colegios invisibles', entre otros). Este campo fue el que se desarrolló a partir de autores como Merton, Pritchard, Price, Thackray y Elkana, y cuyas herramientas y constructos adoptaron investigadores en historia de la psicología: primero los norteamericanos (Brozek, 1969; Brozek & Pongratz, 1980) y luego, con especial énfasis y desarrollo, los españoles (Brozek, 1991; Carpintero & Peiró, 1981; Carpintero & Tortosa, 1990). En este sentido se refiere Klappenbach (2013), siguiendo a Brozek (1991), a lo que denomina la 'tradición valenciana de la socio-bibliometría': la tradición de tales académicos europeos en torno al análisis de la psicología (contemporánea e histórica) a partir del análisis, medición y evaluación de producciones científicas como *libros* y, especialmente, *revistas periódicas psicológicas*.

Junto a esta aplicación de la socio-bibliometría a las publicaciones periódicas, Klappenbach (2013) identifica una tradición local, argentina, que aplica la socio-bibliometría al análisis y medición de un cuerpo de referencias bibliográficas por entero diverso: los programas de asignaturas universitarias de grado. Así, encontramos una considerable producción de análisis bibliométricos cuyo corpus de análisis son citas bibliográficas pero no en calidad de firmas de artículos científicos, sino en calidad de contenidos (obligatorios y ampliatorios) estipulados en los programas, planificaciones y sílabos de diversos cursos de grado de carreras universitarias, en el contexto curricular de planes de estudio y perfiles egresados específicos (Benito, 2009a; Medrano et al., 2009; Moya, 2012; Vázquez-Ferrero, 2010a; 2010b; 2011; Vázquez-Ferrero & Colombo, 2008; Visca & Moya, 2013). Cabe destacar que ciertos investigadores (Miguel & Dimitri, 2013) ubican en la propia Universidad Nacional de Mar del Plata de Argentina el segundo grupo más prolífico de Argentina en cuanto a la producción de análisis bibliométricos. Es en esta tradición regional concretamente –aunque no específicamente en el grupo local aludido- donde se inscribe la presente investigación, puesto que ella constituye, en su parte cuantitativa, un relevamiento y análisis de referencias bibliográficas obtenidas no de artículos o publicaciones periódicas sino del conjunto de los contenidos estipulados en los programas de estudio de asignaturas de grado de historia de la psicología.

La aplicación de la socio-bibliometría a los programas de historia de la psicología

Aquí se superponen los tres campos descritos en la introducción y cuya comprensión es requerida para el dimensionamiento del presente trabajo: la historia de la psicología, su enseñanza en el marco de carreras de grado, y su análisis contextual desde perspectivas sociológicas –del conocimiento y de la ciencia-. Expresado de forma sintética, la sociología del conocimiento constituye para el presente estudio un marco interpretativo general para los sucesos, procesos y reconstrucciones históricos (Mannheim, 1966), constituyendo por tanto uno de los ámbitos a los que acude la historiografía de base socio-profesional para emitir explicaciones y narrativas plausibles (Danziger, 1979a; 2009; 2013; Louw, 2003; Klappenbach, 2000; Polanco & Fierro, 2015). Por otra parte, y de forma indirecta (a través de la sociología de la ciencia), es fuente de desarrollos técnicos y metodológicos específicos como la bibliometría, cuya aplicación a la psicología tiene, como hemos aludido arriba, ya cierta historia y múltiples matices. La historia de la psicología, por su parte, constituye actualmente un campo fundamental de la psicología académica (y también de la psicología profesional), que aunque continúa siendo un área marginal conservando su proporción relativa al total de la psicología académica, ha aumentado notablemente su producción investigativa en términos absolutos respecto de la década de 1960 (Sáiz & Sáiz, 2001). Es, en este sentido, una sub-disciplina de elevada y rigurosa producción investigativa y empírica, un campo lindante con la historia de la ciencia, y una especialidad consolidada al interior de la ciencia psicológica, especialmente en países anglosajones como Estados Unidos y Canadá. La enseñanza de la historia de la psicología, finalmente, a la vez que una especialidad al interior de la enseñanza de la psicología (Benjamin, 2009; Rutherford & Pickren, 2015; Vilanova, 1996; 1997a), constituye un pilar clave de la formación del psicólogo debido al sentido formativo crucial de las asignaturas históricas (Rosa, 2002; 2008), demostrado este a través de argumentos por parte de autores internacionales y regionales y a través de estudios empíricos (abordados estos últimos en el capítulo 2). Sin embargo, y como veremos en dicho capítulo, la relevancia del campo percibida por los pedagogos e historiadores no suele coincidir con la percepción que sobre dicha relevancia tienen otras autoridades universitarias, otros académicos y los científicos en general.

Del entrecruzamiento de estos tres ámbitos surge la fundamentación de la presente investigación, que, como se mencionó superficialmente párrafos atrás, constituye un relevamiento y análisis bibliométrico de la totalidad de los contenidos de los programas y sílabos de asignaturas de historia de la psicología de universidades nacionales de gestión pública en el territorio argentino. Tal análisis se contextualiza a partir de reseñar inicialmente el desarrollo histórico del sentido curricular y formativo de la historia de la psicología, y el estado actual de la enseñanza de la historia en aquellos países con producción científica disponible acerca de la temática (abordadas en el siguiente capítulo). Como veremos, aunque existe registro de la aplicación de la bibliometría a la historia y a la formación por separado, existen muy pocos trabajos empíricos previos y actualizados acerca del análisis (socio-bibliométrico o conceptual) sobre programas de historia de la psicología en Argentina (González, 2014; Visca & Moya, 2013).

En línea con esto, el primer objetivo particular de nuestra investigación ha sido obtener datos concretos acerca de la enseñanza de la historia de la psicología a nivel nacional. Como se aborda en con más detalle en el siguiente capítulo, la historia de la psicología ha sido estipulada como contenido básico obligatorio en la formación del psicólogo por las asociaciones de profesionales (AUAPsi & UVAPsi, 2008), y esto ha sido recogido por la resolución ministerial RES. 343/09 que actualmente rige los procesos de acreditación de las carreras de psicología en el país. Dicha resolución no estipula contenidos específicos acerca de la historia, como tampoco considera cuestiones pedagógicas concretas a viabilizar la enseñanza. Lo mismo puede decirse de los documentos de las asociaciones profesionales ya citadas, las cuales no justifican específicamente la enseñanza de la historia, ni los lineamientos curriculares sobre las que debería impartirse, ni contenidos específicos (Fierro & Di Doménico, 2014). Empero esto, tanto la resolución referida como las reflexiones colectivas de las unidades académicas argentinas parecen coincidir en el carácter basal de la enseñanza de la historia de la psicología en la formación universitaria del psicólogo.

A la constatación de la ausencia de análisis previos de esta clase y modalidad en Argentina, se agrega la cuestión de que la formación del psicólogo ha sido usualmente abordada desde otros constructos o dimensiones de análisis que no refieren directamente al *sentido formativo* de, específicamente, la historia de la psicología (Blanco et al., 1993; Di Doménico, 1996; 1999; Di Doménico & Vilanova, 1999a; García, 2009a; Klappenbach, 2003a; Manzo & Di Doménico, 2010; Manzo, 2010; Moya, 2012; Vilanova, 1993a; 1995a; 1997b; 2001a; Vilanova & Di Doménico, 1999; Visca, 2011). Por tanto, si se argumenta que la enseñanza de la historia contribuye de formas no secundarias o accesorias a la calidad y perfil del egresado universitario, y de acuerdo al objetivo arriba esbozado, es vital analizar y evaluar los contenidos que se imparten desde las cátedras de historia, entendiendo a dicho contenido como el objeto concreto de la enseñanza.

En esta investigación se definió la variable 'contenido' de las asignaturas de historia como el conjunto de citas y referencias bibliográficas susceptibles de ser analizadas y estipuladas en los programas docentes respectivos de cada asignatura. No se incluyeron, de esta forma, las áreas o núcleos temáticos de tales programas (aunque los objetivos pedagógicos declarados en las planificaciones de los sílabos sí son analizados cualitativamente al momento de caracterizar la enseñanza en cada cátedra relevada, en el capítulo 4). El contenido de las asignaturas definido a partir de la bibliografía constituye, a nivel de la formación de grado, parte esencial del 'primer nivel de concreción del curriculum' identificado por Coll (1995) y retomado por posteriores análisis sobre enseñanza y formación en psicología (AUAPsi, 1998; 1999; Klappenbach, 2003a). Como se especifica en el capítulo 3 sobre cuestiones metodológicas, el contenido de los programas de historia fue analizado de acuerdo a los parámetros e indicadores socio-bibliométricos, en función de múltiples dimensiones estipuladas por estudios anteriores (Gonzalez, 2014; Klappenbach, 2013; Visca & Moya, 2013).

Las citas y referencias bibliográficas de los programas docentes de las asignaturas de historia constituyen, sin embargo, sólo parte de la enseñanza de la historia de la psicología: estrictamente, constituyen el *contenido* de tal enseñanza, pero nada

permiten inferir acerca de su *modalidad instruccional o pedagógica*. Como se desarrolló en este capítulo, los historiadores y docentes de cursos de historia internacionales destacan que la enseñanza debe vehiculizarse a partir de técnicas y metodologías pedagógicas concretas variadas, fundamentadas estas tanto en un conocimiento sistemático de la psicología del estudiante universitario como en una planificación deliberada en términos de objetivos, procesos y resultados pedagógicos (Benjamin, 1979; 2009; Brooks, 1985; Henderson, 1995; Kushner, 1980; Rutherford & Pickren, 2015; Zehr, 2000a; 2006). A nivel internacional existen, de hecho, relevamientos, revisiones y compendios acerca de recomendaciones técnicas y pedagógicas para viabilizar la enseñanza de la historia de cara a los frecuentes problemas con que dicha instrucción se encuentra a priori, a la vez que existe un considerable corpus de análisis y evaluaciones respecto a la efectividad de dichas técnicas (Carroll, 2006; Vaughn-Blount, Rutherford, Baker, & Johnson, 2009; Zehr, 2004; Woody, 2011).

La relevancia otorgada a esta *instrucción concreta* responde a una distinción clave en la realización del currículum universitario respecto a sus tres niveles del currículum, que se detalla en el capítulo 3. Mientras que el currículum prescripto –en este caso, de una asignatura de historia concreta- estipula los contenidos, perfil y objetivos propuestos por el equipo docente (relevado en este trabajo a partir de la bibliografía), su realización se modula y articula con otros dos niveles de desarrollo curricular. Las condiciones objetivas, concretas y materiales de la implementación del currículum (como el contexto institucional, la infraestructura, la gestión y coordinación curricular, los recursos humanos, entre otros factores) constituyen un 'segundo nivel de concreción del curriculum' que sale al encuentro del currículum propuesto, y obliga siempre a su ajuste. Finalmente, un tercer nivel de concreción del currículum implica directamente el desarrollo de los *practicum* y de las actividades áulicas específicas: esto es, la técnica y metodología concreta de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria y de acuerdo tanto al perfil y contenidos pautados por el curriculum prescripto, como al efecto de los factores ambientales o ecosistémicos del segundo nivel de concreción (Coll, 1995; Klappenbach, 2003a; Polanco & Calabresi, 2011). A partir de esta multidimensionalidad curricular, en un estudio que tematice la enseñanza debe atenderse no sólo al contenido sino a la modalidad de enseñanza de los docentes –es decir, a la modalidad concreta y real de dicha enseñanza-. El contenido curricular de una asignatura parte de, y se justifica por, un perfil y objetivos específicos deseables de ser alcanzados. Sin embargo, el logro de este perfil y de estos objetivos en gran medida depende de la vehiculización adecuada de principios pedagógicos en la enseñanza concreta (Vilanova, 1995a). Las citas y referencias constituyen el curriculum propuesto o sugerido, pero este curriculum nada dice sobre las potenciales constricciones variadas con que la enseñanza puede encontrarse y a partir de las cuales debe alterar, de alguna forma, el contenido propuesto.

Por lo anterior, el segundo objetivo particular del presente trabajo ha sido indagar el efecto modulador de factores ambientales e infraestructurales sobre la enseñanza de la historia de la psicología, específicamente sobre las formas concretas de enseñanza de la historia de la psicología en las asignaturas de cuyos programas docentes se analicen. Así, a la vez que se realizó un análisis cuantitativo de los contenidos de los programas de historia, se llevó a cabo un análisis cualitativo de las estrategias concretas de los docentes al momento de impartir la asignatura.

Consecuentemente, se indagó la presencia de estrategias pedagógicas, como también la importancia percibida y otorgada a estas estrategias por parte de los docentes. Estas estrategias concretas de enseñanza y su importancia atribuida constituyeron una segunda variable a analizar en las asignaturas de historia. Respecto a nuestra investigación, sin un análisis de estas estrategias, la indagación acerca de la enseñanza se torna una indagación sobre contenidos idóneos de ser transmitidos a los estudiantes pero sin referencia o anclaje alguno a los contenidos transmitidos real y efectivamente debido a la injerencia y a la modulación proveniente del segundo y tercer nivel de concreción del currículum. En un nivel pedagógico pragmático, sin una vehiculización adecuada de la labor docente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje –de cualquier asignatura, pero en lo que aquí respecta, de historia de la psicología-, los argumentos que históricamente se han venido emitiendo a favor de incluir a la historia en la formación del psicólogo permanecen como máximas ideales o principios formales (Monroy-Nasr, Álvarez-Díaz de León, & León-Sánchez, 2009). En otras palabras, sin técnicas pedagógicas concretas, las potencialidades de la enseñanza de la historia permanecen como potencialidades, y no colaboran con el desarrollo de aptitudes y competencias concretas, desarrollo el cual sería precisamente uno de los objetivos de la asignatura y una de las razones de su existencia en la currícula de psicología (Vilanova, 2000). Debe aclararse que en este último sentido, la variable 'enseñanza' incluye también, junto al aspecto estrictamente pedagógico, las consideraciones curriculares manifiestas que se vinculan con cada asignatura de historia: su inserción en el currículo de grado, sus objetivos específicos, su aporte percibido a la formación más general, entre otras. Tales consideraciones curriculares no serán abordadas aquí (para un análisis de algunas de ellas, véase Fierro & Di Doménico, 2014).

Por lo anterior, las preguntas que este trabajo toma como puntos de partida y respecto de las cuales pretende dar respuesta refieren directamente al contenido y a la modalidad (o técnica) de la enseñanza de la historia de la psicología. La investigación pretende responder, entonces, respecto a cuáles son los contenidos que se imparten en las asignaturas de grado de historia. Por otro lado, se pretende analizar si existe el recurso a técnicas pedagógicas específicas para llevar a cabo esta enseñanza; de existir tal recurso, se pretende describir y analizar la implementación de dichas técnicas en las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

Junto con lo anterior, y respecto al contenido de las asignaturas de grado de historia de la psicología, especialistas en esta peculiar especialidad son explícitos al momento de sostener que sólo un enfoque crítico promovido desde la asignatura puede estimular capacidades críticas en el alumnado (Benjamin, 2009; Henderson, 1995; Vaughn-Blount et al., 2009). Aunque como se refirió arriba los autores no definen de forma completamente homogénea lo que implicaría tal enfoque crítico en la asignatura (en ocasiones a partir de contenidos específicos y en ocasiones a partir de metodologías pedagógicas que estimulan el conflicto cognitivo), se opta en la presente investigación por definir tal enfoque crítico, cuando sea requerido su análisis, en términos de la incorporación de bibliografía e investigaciones revisionistas en historia de la psicología a partir de perspectivas contextualizadas y, en lo posible, desde fuentes primarias (Pickren, 2012; Rutherford & Pickren, 2015; Vaughn-Blount et al., 2009).

En línea con esto, el tercer objetivo de esta investigación ha sido analizar la relevancia que cobran los nuevos enfoques en la historia de la psicología en la impartición de las asignaturas. En línea con este objetivo, se analizó el tipo (calidad) y grado (cantidad) de incorporación y presencia de producción historiográfica revisionista en los programas de historia. Tal como se explicitó en la introducción, la perspectiva o postura crítica en historia de la psicología ha dominado el campo desde mediados de la década de 1970 a partir de la incorporación de nociones de la epistemología, la sociología y la filosofía de la ciencia que permitieron la reevaluación crítica y rigurosa tanto de la producción historiográfica clásica en psicología, como del propio desarrollo reciente de la psicología (Capshew, 2014; Danziger, 1984; Furumoto, 1989; 2003; Wertheimer, 1984; Woodward, 1980). Por esto, en este trabajo se considera que el grado de actualización e incorporación de bibliografía específica en línea con estos (y otros) enfoques críticos contemporáneos es un parámetro operativo y útil para describir, analizar y caracterizar el contenido de las asignaturas, y para inferir de forma general y aproximada los resultados y beneficios que es factible que los alumnos obtengan en su paso por tales asignaturas a partir de la interiorización de tal contenido. Suele reconocerse, desde la sociología de la ciencia aplicada a la psicología, que es en artículos científicos o *papers* donde se transmiten los resultados de investigaciones novedosas o críticas de conocimiento previamente disponible (Carpintero, 1981a; 1981b; Klappenbach, 2008/2009; Carosio & Klappenbach, 2015). Considerado lo anterior, en el relevamiento y análisis de los programas analizados prestó especial atención, por un lado, a la presencia de autores reconocidos e insignes del ámbito de la 'nueva historia' o historia crítica de la psicología y de títulos fundamentales para dichas perspectivas historiográficas, y por otro lado, a la presencia de artículos científicos en revistas científicas (temáticas o generales) con referato en tanto vehiculizarían los adelantos y avances de la sub-disciplina cuya enseñanza constituye un aspecto de la *criticidad* promovida por las asignaturas históricas.

Como objetivo general, el presente trabajo pretendió producir datos que pudieran ser utilizados y aplicados en el futuro con miras a mejorar la calidad de las asignaturas de historia en Argentina, en lo que respecta a la adecuación de sus contenidos, a su actualización en línea con parámetros internacionales, y a la aplicación pedagógica concreta a través de metodologías y dinámicas instruccionales específicas efectivas y eficaces. Este mejoramiento se proyecta como especialmente necesario en el marco de los actuales procesos de acreditación de las carreras de psicología (Di Doménico & Piacente, 2011) y en el contexto de la formación mayoritariamente deficitaria en psicología propia de Argentina, sintetizada en la introducción.

A partir de algunos de nuestros conocimientos previos, y de cuerdo a nuestro primer objetivo específico, al momento de iniciar la investigación se hipotetizó que el contenido de los programas de las asignaturas de historia a nivel nacional registraría una gran variabilidad y dispersión en cuanto a títulos y autores, hallándose pocas citas transversales (comunes a varios programas) y aún menos citas comunes a todos los programas analizados. En línea con esto, se conjeturó sobre un núcleo de referencias comunes y una gran dispersión por fuera de dicho núcleo: es decir, que sí existirían ciertas referencias bibliográficas comunes, y que tenderán a reiterarse en múltiples programas, pero que la amplia mayoría de las referencias serían comunes a pocos programas o propias de un solo programa.

Respecto de nuestro segundo objetivo sobre la presencia y calidad de las técnicas de enseñanza, se hipotetizó que los docentes no otorgarían a la instrucción concreta de la historia una elevada relevancia, ubicando el contenido concreto de las asignaturas por sobre las técnicas pedagógicas. Respecto de la presencia de dichas técnicas, y de acuerdo a los diagnósticos generales previos sobre formación en psicología en Argentina, se hipotetizó que no existiría una planificación sistemática sobre su aplicación y utilización en las actividades con los alumnos, optando la mayoría de las asignaturas por modalidades conferenciales-expositivas (*lectures)* de parte de los docentes y auxiliares, con cierta intervención de los alumnos limitada a la lectura y análisis grupal de las referencias bibliográficas y a la resolución de cuestionarios. Se conjeturó, por tanto, que se hallaría una aplicación mínima de técnicas pedagógicas deliberadamente adaptadas a la enseñanza de la historia y de aprendizaje activo (como *role plays,* debates estructurados, proyectos de investigación áulicos, etc.), y que en los casos en que tales técnicas se aplicaran, dicha aplicación sería arbitraria (es decir, la aplicación de las técnicas no surgiría por estar centralizada, explicitada y justificada en las planificaciones y sílabos de los docentes sino que surgiría de acuerdo a los pareceres libres de cada docente a cargo de comisiones prácticas).

Respecto de nuestro tercer objetivo específico acerca de la presencia de investigaciones contemporáneas de enfoque crítico en los programas, se conjeturó que se registrarían múltiples citas bibliográficas de autores, títulos y temáticas propias de la historia crítica, concentradas especialmente en torno a autores ya clásicos en dicha historiografía a nivel internacional y especialmente discutidos en la historiografía de la psicología argentina. Finalmente, se conjeturó, de acuerdo con relevamientos previos (Visca & Moya, 2013), que existiría una presencia predominante de investigaciones en calidad de publicaciones en revistas científicas,

Ya se ha desarrollado con bastante extensión lo referente a la justificación de este tipo de estudios: por una parte, la historia es un área investigativa específica, en constante revisión y con una producción empírica y rigurosa en progresivo aumento. Por otra parte, se ha argumentado detalladamente y durante más de 50 años acerca de los beneficios y lugar de la historia en el curriculum de grado: en este sentido, la formación del psicólogo se superpone directamente con la historia de la disciplina precisamente cuando el psicólogo en formación atraviesa las instancias curriculares que representan las asignaturas de corte histórico. La perspectiva metodológica del actual trabajo -el análisis bibliométrico- no sólo constituye una herramienta sociológica y objetiva en línea con los análisis históricos contemporáneos de la ciencia sino que, además, cuenta con una aplicación consolidada y reconocida a nivel internacional y a nivel regional. La ausencia de una tradición sistemática consolidada sobre tales temáticas en la producción local sobre psicología –y más concretamente, la ausencia de análisis bibliométricos sobre los contenidos *totales* de las asignaturas de historia y de análisis acerca de las técnicas de enseñanza en dichas asignaturas- refuerza la justificación de la presente investigación. Finalmente, en el marco de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia a partir de los procesos de acreditación de las carreras de psicología (Fierro & Di Doménico, 2014), se justifica el relevamiento del estado actual de la enseñanza de la historia de la psicología a partir de identificar tal enseñanza como un área vital para la formación sistemática y el desempeño idóneo de los profesionales.

Como última cuestión antes de abordar la literatura disponible sobre enseñanza de la historia de la psicología, explicitamos que el objetivo más amplio y general de esta investigación ha sido el aportar datos para colaborar con la reflexión colectiva que, como deliberación intencional, es la única posibilidad para evitar el azar, la inercia de la tradición o la arbitrariedad en la formación de psicólogos, en la enseñanza concreta y en el diseño y desarrollo curricular. Aplicado a la historia de la psicología, hemos pretendido colaborar con fomentar entre las cátedras de historia de Argentina un debate acerca de, entre otras cosas, los puntos de contacto entre historiografía y enseñanza (que, contra lo que sostienen algunos historiadores anglosajones, son más numerosos que lo que parecen), las alternativas instruccionales disponibles desde hace años a nivel internacional para llevar adelante los cursos de forma eficaz, estimulante e innovadora, y el sentido curricular de la historia de la psicología en currículas, perfiles de graduado y futuros profesionales como los argentinos, para quienes la psicología a menudo se reduce a la psicología clínica freudo-lacaniana y para los cuales es difícil conjugar la incontrovertibilidad de ciertos constructos teóricos (especialmente los psicodinámicos) con el escepticismo metódico, la criticidad y la historicidad de la ciencia que promueve la historiografía de la ciencia de cuño sociológico (Vilanova, 1997a; Whitley, 1970; Ziman, 1985).

CAPÍTULO II

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ESTUDIOS EMPÍRICOS Y CONCEPTUALES SOBRE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN LA CURRICULA DEL PSICÓLOGO

La enseñanza de la psicología como área de especialidad y la enseñanza de la historia de la psicología como sub-disciplina

Como sub-disciplina y campo de estudio, la enseñanza de la psicología en educación superior es, a nivel internacional, una temática tempranamente consolidada dentro de la ciencia psicológica, especialmente a partir de los primeros documentos formales que, luego de la segunda guerra mundial, fueron bases para los debates en torno a la organización y el diseño curricular de la disciplina en Estados Unidos (Bazar, 2015). El objeto de la enseñanza de la psicología usualmente se descompone en la instrucción concreta de la disciplina y en los procesos de análisis, desarrollo y mejoramiento curricular de las carreras de grado (Daniel, 1998; MacLeod, 1965; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1996). Al interior de esta área, la enseñanza de la historia de la psicología ha recibido considerable y sostenida atención, aunque con pocos intentos de sistematización y delimitación como un área *per se* (Benjamin, 1979; 1981; Brown, 1979).

En Argentina, y con décadas de retraso respecto del plano internacional, la enseñanza general de la psicología es considerada en ciertos trabajos e investigaciones de la década de 1990 como un ámbito de estudio y revisión crucial para la alteración prospectivamente positiva de la calidad y modalidad de formación del graduado rioplatense (Blanco et al., 1993; Vilanova, 1994a; 1995a; 1996). En tales obras, se defiende la necesidad de una enseñanza de grado autoconciente y planificada a la luz de los sesgos particulares de la tradición rioplatense en psicología: tradición a partir de la cual los egresados se perciben específicamente como psicólogos clínicos de orientación psicoanalítica (o simplemente como 'psicoanalistas') y no como profesionales generales con competencias en múltiples ámbitos de aplicación de conocimiento científico (Klappenbach, 2003a). Desde los '90 hacia la actualidad, los trabajos acerca de la enseñanza de la psicología en el territorio local usualmente refieren a las variadas falencias educativas de la academia argentina: entre ellas, la formación monoteórica y el dogmatismo, el clinicismo, el aislamiento disciplinar, el practicismo y la disociación entre intervención e investigación, todas tipicidades regionales que constituyen la matriz de socialización y formación de los alumnos. Estas tipicidades han sido relevadas y registradas por estudios sistemáticos posteriores (Castro Solano, 2004; Courel & Talak, 2001; Di Doménico & Vilanova, 1999a; 1999b; Vilanova & Di Doménico, 1999) y, lo que es importante para la presente investigación, se hallan operativas en la formación contemporánea (García, 2009a;

Klappenbach, 2015c; Manzo, 2010; Moya, 2012; Polanco & Calabresi, 2011; Visca, 2011). Estas tipicidades dan de lleno con los parámetros tanto norteamericanos (Blanco et al., 1993; Brewer, 2006) como europeos (Blanco & Botella, 2001; Matarazzo, 1998; Polanco & Calabresi, 2011; Rué, 2008) de enseñanza de la psicología, para los cuales en cierto sentido son requisitos indispensables cierta formación de grado en investigación, la actualización de contenidos curriculares, el entrenamiento en competencias prácticas y a nivel general, el fomento de actitudes democráticas, racionales y dialógicas.

Ciertas investigaciones y relevamientos nacionales (Klappenbach, 2003b; Vilanova, 1996; 1997a; 2000) han sostenido que la enseñanza de la historia es una de las sub-especialidades de la enseñanza de la psicología que, en parte y en función del grado en que los planes curriculares lo permitan, es susceptible de contribuir con eliminar (o jaquear) los sesgos de las diplomaturas universitarias rioplatenses. Recientemente, tal enraizamiento de la enseñanza de la historia de la psicología en la enseñanza de la psicología ha sido enfatizado a nivel internacional (Bazar, 2015; Rutherford & Pickren, en prensa). Tanto los estudios argentinos como los estudios internacionales destacan, siguiendo a autores como Brozek (1969), McPherson (1979) y Watson (1966) décadas antes en un contexto por entero diverso, que sólo mediante un uso crítico de la historia de la disciplina en la formación universitaria pueden superarse los provincianismos, unilateralidades y personalismos que han tendido a constituir los núcleos duros de la psicología académica durante varias décadas.

Como se explicitó en la introducción, lo que de *ad hoc* pudiese tener este razonamiento acerca del sentido curricular de la historia de la psicología se desvanece al constatar la medida en que investigaciones pertenecientes a otras disciplinas como la pedagogía, la antropología o la sociología destacan, de forma independiente a los autores citados, el lugar esencial de la historia de las ciencias en la formación disciplinaria. En psicología hallamos, en este respecto y junto a las formulaciones nacionales, testimonios anglosajones (Stocking, 1965; Woodward, 1982) y europeos (Carretero, Rosa, & González, 2013; Rosa, 2002; Rosa, Blanco & Huertas, 1991) que ubican a la enseñanza-aprendizaje de la historia como uno de los motores fundamentales de la conciencia crítica, la autodeterminación conductual y la reflexividad científica.

Por el solapamiento de incumbencias en ambas sub-disciplinas, los interesados en la enseñanza de la historia de la psicología pertenecen a dos cofradías relativamente reducidas: la de los pedagogos universitarios, y la de los historiadores de la disciplina. De aquí que los problemas que tienen que enfrentar dichos interesados pertenecen tanto a los problemas (conceptuales y procedimentales) de la enseñanza como a los problemas (teóricos y metodológicos) de la historiografía. ¿Cuáles son estos problemas que deben afrontar los pedagogos de la historia de la psicología? ¿En qué países han sido revisados esos problemas de forma explícita en comunicaciones científicas? ¿De qué forma empírica o conceptual tales cuestiones han sido sometidos a investigaciones y reflexiones?

Con la finalidad de analizar el estado de la cuestión a nivel internacional, y de contextualizar nuestro análisis sobre Argentina, este capítulo se orienta a relevar y analizar el conjunto de estudios sobre la inserción curricular de la historia de la psicología en la currícula universitaria del psicólogo. Se analizan brevemente

aquí los estudios clásicos de habla inglesa sobre la temática para luego abordar las indagaciones específicas más recientes sobre el estado de la enseñanza de la historia de la psicología en países occidentales (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Irlanda, España, México, Brasil, Perú, Paraguay y Argentina) y en China. La última sección del capítulo pretende contextualizar la importancia de este tipo de análisis en Argentina a partir de considerar con cierta profundidad los vínculos entre el sentido curricular de la asignatura y las tipicidades de la enseñanza y formación en psicología en el país.

Estudios conceptuales y empíricos clásicos sobre la enseñanza de la historia de la psicología en el ámbito académico anglosajón

Ya hemos referido en la introducción a una serie de estudios empíricos, mayoritariamente estadounidenses, que inspirados parcialmente por el llamamiento de Watson (1960), comenzaron a indagar el estado de la historia en tanto curso de grado. Aunque no desde una perspectiva bibliométrica, es interesante notar que varios de estos estudios adoptaron un enfoque cuantitativo para presentar sus resultados y así robustecer sus argumentos de cara a los lectores interesados en la temática. El estudio del propio Watson (1960) consistió un relevamiento cuantitativo de artículos de corte histórico presentes en tres publicaciones periódicas centrales en la psicología académica norteamericana (el American Journal of Psychology, el Journal of General Psychology, y el Psychological Bulletin) entre 1938 y 1957, y en un relevamiento complementario del número de psicólogos que incluían al área histórica dentro de sus intereses. Watson halló que sólo 38 artículos de un total de 2800 (esto es, sólo un 1,35%) podían clasificarse como estrictamente históricos, y alrededor de un 0,03% de los psicólogos del directorio de la APA consideraba a la historia de la psicología como un área de interés. Aunque se ha hecho notar que las cifras de Watson son aproximadas por cuestiones técnicas y de muestreo (Klappenbach, 2000, p. 260, n. 2-4), sí permiten obtener una idea general acerca del estado *olvidado* de la historia de la psicología para los investigadores y profesionales norteamericanos hacia 1960. En otros términos, la autopercepción de los profesionales colegiados norteamericanos hacia 1960, y sus consecuentes prácticas científicas o profesionales, no ubicaban a la historia de la psicología como un objeto o área de estudio de significativa importancia o atractivo[1].

Un año después de la investigación de Watson, Nance (1961) relevó la reacción (o percepción) de un grupo de estudiantes activos respecto del curso de historia de la psicología de la Universidad de Wisconsin, hallando que los alumnos consideraban la asignatura como moderadamente o muy útil. En dicho estudio, el autor remarcaba que, en función de los contenidos del curso –hipnotismo, psicología dinámica, conductismo y gestaltismo-, los alumnos ubicaban como los principales contribuyentes a la psicología a Wundt, Freud, James, Helmholtz y Darwin. Un año después, el

1 Sin embargo, y respecto a las preocupaciones pedagógicas en el trabajo clásico de Watson, Shaklee se le había adelantado tres años, publicando en 1957 uno de los primeros trabajos sobre enseñanza de la historia de la psicología. Allí el autor proponía, como enfoque de los cursos históricos, la impartición de autobiografías de personalidades psicológicas (Shaklee, 1957).

mismo autor encuestó a 168 universidades norteamericanas acerca de, entre otras cuestiones, la ubicación curricular de la historia de la psicología y a las prácticas de enseñanza, inaugurando virtualmente una tradición de investigaciones en torno a encuestas a departamentos de psicología sobre sus cursos de historia (Nance, 1962). Nance registró que un 54% de la totalidad de las universidades organizaban el curso en torno a un solo manual de historia de la psicología sin remitir al alumnado a otras fuentes, y un 75% del total de universidades relevadas que impartían el curso de historia se centraban en el manual clásico de Boring (1978). La enseñanza de la historia, a partir de esta predominancia, adoptaba mayoritariamente la forma de lecturas y análisis por parte de los alumnos, y exposiciones por parte del docente. Esto, a su vez, probablemente fuera favorecido por el tamaño de los cursos de historia de la psicología (y de los cursos de historia y sistemas psicológicos), que a lo largo de los años posteriores al estudio de Nance se volverían progresivamente más poblados. En efecto, Riedel (1974), pesquisando una muestra de 393 universidades norteamericanas, registraba una década después de Nance que hacia 1970 en gran medida habían proliferado tanto las cátedras de historia de la psicología (calificadas usualmente como 'Historia y sistemas de psicología') como había crecido la audiencia de estudiantes que tomaban los cursos. Una década después de su último estudio, Nance (1971) nuevamente sondeó el interés y la percepción de los estudiantes respecto a su propio curso de historia en la Universidad de Winsconsin. En su encuesta halló que aunque los alumnos universitarios consideraban útil la enseñanza del pasado disciplinar, enfatizaban su propio interés acerca de hechos y psicólogos *recientes* o *contemporáneos*, supeditando la historia de la ciencia a los problemas y debates de la psicología de los '70.

Uno de los colaboradores más cercanos a Robert Watson, Josef Brozek, también se refirió en numerosas ocasiones a cuestiones pedagógicas sobre la historia de la psicología, tanto en lo referente a su instrucción concreta como en lo referente a su sentido y contribución al graduado. Respecto de lo primero, Brozek impulsó (desde su cátedra en la Universidad de Leigh) un enfoque pedagógico equilibrado entre fuentes primarias y secundarias, y entre aproximaciones temáticas y aproximaciones biográficas a la historia de la disciplina (Brozek, 1966). Respecto de lo segundo, el pionero de la profesionalización de los estudios históricos en psicología defendía, como fundamento de los enfoques pedagógicos, una visión multifásica de la historia e historiografía de la psicología: esto es, una visión que ubicaba como legítimos recursos de los estudios históricos tanto a las interpretaciones socio-culturales como a los análisis cuantitativos y a las biografías de psicólogos eminentes (Brozek, 1969). Debe remarcarse, además, que el interés por recabar información a nivel internacional acerca de la historiografía de la psicología no sólo motivó volúmenes colectivos donde se prestó especial importancia a la enseñanza de la historia (Brozek & Pongratz (Eds.), 1980; Woodward, 1980), sino que a su vez motivó varios relevamientos y análisis nacionales acerca de la temática, algunos de los cuales se detallan en los siguientes apartados. En su conjunto, los esfuerzos institucionales de Brozek, sus propios análisis y aquellos que promovió e impulsó, constituyeron una realización concreta de la idea de que la historia de la psicología "no tiene una función secundaria ni es un lujo, sino que es un componente básico y esencial del currículum psicológico" (Brozek, 1990, p. 20).

Como sugieren en su revisión sobre el tema Ware & Benjamin (1991), los primeros estudios acerca ya no sólo del sentido curricular de la historia, sino específicamente acerca de *su metodología y técnica de enseñanza,* surgen hacia finales de la década de los setenta y, se hipotetiza, responden a la proliferación de argumentos acerca de los potenciales aportes de la historia como contenido curricular en la formación del psicólogo y acerca de los potenciales aportes de la historia como área de investigación empírica al desarrollo del conjunto de la ciencia (Henle, 1976; Jaynes, 1973; Krantz, 1965). Raphelson decía a inicios de los '80 que "especialistas en la enseñanza de este campo [la historia] escasean, y no ha existido una tradición construida alrededor de este campo como sí lo ha habido acerca de los cursos introductorios de psicología" (Raphelson, 1983, p. 306). En efecto, Hilgard, Leary y McGuire (1991) consideran que acerca de la enseñanza de la historia, y antes de 1977, sólo podía hallarse en el ambiente académico "una carta ocasional o un informe corto refiriéndose a la enseñanza de la historia en el *Journal of the History of the Behavioral Sciences*" (p. 95). En el grupo descrito por Hilgard y compañía entrarían los estudios recién referidos, y especialmente el de Krantz, un historiador formado con Kuhn y Solla Price quien defendía la idea de que la enseñanza de la historia daba a los estudiantes perspectivas novedosas en torno a problemas históricos y que les hacía explícitos los implícitos de la labor científica.

Junto con la aproximación predominantemente *conceptual* de Krantz, trabajos como el de Grigg (1974) sobre proyectos de investigación para la realización de *practicum* en historia de la psicología, el de Prytula, Oster y Davis (1977) sobre la importancia de la lectura y consulta de fuentes primarias para la enseñanza crítica del pasado disciplinar, y el de Weigel y Gottfurcht (1972) sobre el recurso a historias o genealogías del personal docente de la universidad para la impartición de la historia constituyen algunos de los primeros esfuerzos de los pedagogos por orientar la instrucción en contenidos históricos más allá que las clásicas *lectures* (lecciones o exposiciones orales) de los ámbitos anglosajones –una intensión explicitada por la propuesta pedagógica de autores como Coffield (1973)-. No es que tales *lectures* se demostraran inservibles, como advierte Ware (1981) al sostener que dicha técnica "puede ser efectiva cuando esté acompañada por una actitud entusiasta respecto al tema por parte del docente" (p. 95), sino que se pretende complementar tal aproximación instruccional con recursos adicionales para fomentar en los estudiantes tanto el interés y el involucramiento en la tarea, como el desarrollo de competencias científicas fundamentales. En este sentido, debe notarse que de acuerdo a pedagogos de historia general, y especialmente respecto a disciplinas con proyecciones investigativas y profesionales como la psicología, las modalidades expositivas de enseñanza de historia -como la lección- deben limitarse a introducir brevemente un tema novedoso, a sintetizar conclusiones de un estudio descrito, o a reunir brevemente consideraciones sobre un período o hecho histórico problemático, dando lugar con su reemplazo a actividades que ubiquen al alumno en un lugar activo, de contacto, análisis y manipulación directa de objetos o documentos históricos (Verniers, 1968). Así, para Ramallo (1966) los trabajos escritos, los reportes orales, y sobre todo la discusión socializada mediante debates dentro o fuera del aula, al requerir la profundización en contenidos, son instrumentos esenciales para el desarrollo de competencias y habilidades críticas en los cursos de historia. Así, los primeros trabajos empíricos sobre la enseñanza de la historia de la psicología

referidos parecieron coincidir en reconocer que las facultades de análisis y síntesis fundamentales al entrenamiento universitario se desarrollan "como consecuencia de la ejercitación constante a través del trabajo intelectual de compulsa de las fuentes y el manejo de la bibliografía, que pondrá al alumno en contacto directo con los repositorios de la verdad [histórica]" (Ramallo, 1966, p. 28).

Aunque parecen delinear cierta tendencia o al menos referir a un área de interés creciente, la *escasez* de trabajos empíricos sobre enseñanza de la historia de la psicología entre 1950 y 1980 en términos comparativos con otras áreas de la psicología fundamenta la apreciación de Hilgard et al. (1991). En este sentido, la enseñanza de la historia de la psicología sólo comenzaría a conformarse como un área de genuino interés con cierto cuerpo propio recién hacia la década de 1980, precedido por hitos esporádicos como los estudios de Nance y Riedel ya citados, y caracterizado por la publicación (inconstante y heterogénea, debe reconocerse) de artículos e informes sobre recursos instruccionales para los cursos históricos (Benjamin, 1979; Raphelson, 1979), de algunos números monográficos (Brown, 1979) y de infrecuentes manuales específicos para la pedagogía histórica (Benjamin, 1981). Las obras de Benjamin son especialmente importantes en este respecto puesto que representan, desde su inicio, un interés pionero por vincular los contenidos de la 'nueva historia' de la psicología con el desarrollo de habilidades investigativas, profesionales y meta-reflexivas en los estudiantes a través de asignaturas históricas (Benjamin, 1976).

Así, comienza hacia finales de la década de 1970 la publicación de ciertos trabajos que defienden la institucionalización investigativa y curricular de la historia de la psicología. Estos trabajos proponen, como lo demuestra Kushner (1980), la integración de marcos historiográficos de análisis (en su caso concreto, el enfoque prescriptivista de Robert Watson) con la estructura y contenidos de las asignaturas de historia. Hacia esta década parece ser evidente la necesidad, indicada por Ware (1981), de llevar los cursos históricos más allá de las clases magistrales, por ejemplo a través de la realización y posterior exposición y evaluación de investigaciones por parte de los alumnos, con cierta profundidad y trabajo de archivo en torno a teorías, personalidades o sistemas históricos concretos. Indagaciones empíricas como la de Hart & English (1983), donde los autores demuestran la incidencia del curso de historia en la reorientación de la elección teórica y en los rasgos de personalidad de los estudiantes, fueron de alguna forma el corolario fáctico de las deliberaciones de la década del '70 en Estados Unidos en torno al tema.

Algunos de estos trabajos, predominantemente conceptuales (reflexiones en torno al sentido de la historia, contribuciones teóricas de la historia al graduado, etc.) son especialmente relevantes puesto que entroncan sus defensas sobre la importancia de la historia de la psicología en consideraciones sobre la función de las instituciones universitarias y en dimensiones políticas y científicas más generales. Es por ejemplo el caso de Robinson, para quien los estudios universitarios se caracterizan por despertar al alumno frente al hecho de que el conocimiento humano es un asunto [*affai*] cuya evolución está plagada por los peligros del auto-engaño y de la ideología latente; y frente al hecho adicional de que la 'evolución' no es continua, sino a menudo víctima de influencias regresivas o paralizantes. (Robinson, 1979, p. 6)

Enseñanza de la historia de la psicología y formación de psicólogos

Dado que para tales fines la historia de la ciencia es según Robinson un insumo crucial y central, la enseñanza universitaria de la psicología no puede prescindir de contenidos y asignaturas históricas, que permiten explicar significativamente el estado contemporáneo de la disciplina y que sólo incidentalmente se trata del 'pasado'. Aludiendo al desarrollo de la perspectiva y la comprensión contextual que una enseñanza no exclusivamente biográfica o superficial de la historia fomenta en el estudiantado, Robinson sostiene que confrontado con un conjunto de acciones o ideas sobre las cuales no se presentan sus precedentes históricos, el estudiante de historia probablemente las considere incompletas [*half-baked*], no por prejuicio sino por respeto a la continuidad de la cognición humana a lo largo de las múltiples estaciones del pensamiento. Dado este respeto, dicho alumno puede ser el último en jurar alianza a este o aquel *ismo,* sea behaviorismo, freudianismo, marxismo, frenología, quiromancia o curación mediante la fe. (Robinson, 1979, p. 6)

El trabajo de Robinson (1979) es representativo de una serie de reflexiones que, por tanto, consideraban seria y consecuentemente el lugar de la historiografía de la psicología en la formación y entrenamiento de psicólogos anglosajones.

Los trabajos que por su sistematicidad, rigurosidad y muestreo extensivo pueden considerarse como hitos relevantes para nuestra investigación hacen su aparición sólo hacia la década de 1990. Dos importantes artículos de revisión sobre la enseñanza de la historia de la psicología deben destacarse, ambos en el centenario de la American Psychological Association, por su profundidad y por la representatividad de sus fuentes bibliográficas. La primera, una revisión bibliográfica sobre la enseñanza de la historia de la psicología (Ware & Benjamin, 1991), se realizó con los fines de "estimular el interés y promover la actividad investigativa acerca de la enseñanza de la historia de la psicología" (p. 136). Los autores analizan 56 artículos académicos acerca de la enseñanza de la historia (la mayoría publicados en la revista *Teaching of Psychology*), clasificando cada trabajo según las categorías de proyectos (actividades específicas), enfoques (posibles modelos o perspectivas para organizar la asignatura) y evaluaciones, con los fines de poner a disposición de docentes e investigadores una guía sintética sobre las posibilidades múltiples de enfocar la asignatura. Ware y Benjamin ubican como el período más fructífero en publicaciones específicas el que abarca entre 1980 y 1984, corroborando lo expuesto más arriba acerca del período en que comienza a sistematizarse la enseñanza de la historia como cuestión específica, y remarcan que hacia 1990 se registra un considerable descenso en publicaciones sobre la temática. Sin embargo, en años inmediatamente subsiguientes a la revisión citada, los artículos sobre la enseñanza de la historia continuaron emergiendo en revistas estadounidenses, recomendando por ejemplo comparaciones de manuales y genealogías intelectuales para fortalecer la riqueza del aprendizaje de los alumnos (Landrum, 1992) y exigiendo la expansión del curriculum histórico a latitudes por fuera de Norteamérica y a corrientes historiográficas y epistemológicas post-positivistas (Woodward, 1994).

Junto a dicha revisión sistemática y específica –probablemente la primera de su tipo-, ubicamos el relevamiento y análisis realizado Hilgard et al. (1991) como la segunda indagación más relevante en calidad de antecedente de la presente investigación. Aunque orientado al desarrollo académico e investigativo de la historiografía de la psicología, el estudio de los autores –que constituye una revisión,

evaluación e historización de la propia historia de la psicología en Estados Unidos- incluye en su apartado final una consideración sobre la temática de la enseñanza de la historia de la psicología en los cursos universitarios. Allí se abordan brevemente temas estratégicos y pedagógicos tales como el interés de los alumnos en las asignaturas de historia, la necesidad de evaluación y revisión de manuales clásicos de psicología y el examen de mitos de origen en la historia de la psicología, entre otros. El trabajo constituye un antecedente de las indagaciones sobre la enseñanza dado que sintetiza los núcleos problemáticos del sentido curricular de la historia a la vez que establece líneas de acción futura con los fines de continuar la profundización de la investigación histórica en el marco universitario. Los autores destacan la importancia de las actividades pedagógicas del docente de historia –docente que sólo ocasionalmente es a la vez investigador activo en temáticas históricas- y argumentan que el escrutinio y desarrollo en el área de los recursos técnicos para la enseñanza "no sólo mejorará el nivel general de la instrucción en historia de la psicología, sino que también puede conducir a una mayor sensibilidad histórica en la totalidad del campo de la psicología" (Hilgard et al., 1991, p. 100).

Estudios empíricos recientes sobre la enseñanza de la historia de la psicología en el ámbito académico anglosajón

La enseñanza de la historia de la psicología en Estados Unidos y Canadá.

Los dos textos descritos antes constituyen sistematizaciones bibliográficas y revisiones sobre la temática de la enseñanza (especialmente el Ware & Benjamin, 1991) y por esto son consideradas como antecedentes de la presente investigación, enfocada específicamente en el estado actual de la las asignaturas de historia y su enseñanza en Argentina. Definida así la temática, hallamos un *primer grupo* de investigaciones y estudios específicos en años recientes que comparten, por un lado, la preocupación por especificar los aportes de las asignaturas históricas, y por otro, el análisis y relevamiento de información en función de enfoques, materiales y objetivos en cada curso de historia indagado.

En un estudio ya clásico, Hogan, Goshtasbpour, Laufer, & Haswell (1998) relevaron información acerca de 415 asignaturas de historia en universidades norteamericanas indagando, entre otras cosas, la clase de materiales utilizados en la enseñanza, la ubicación curricular de la asignatura, la inclusión de historias regionales y de género, la presencia de fuentes primarias y la utilización de manuales. Los autores hallaron un núcleo común de regularidades en las asignaturas, específicamente en los textos más utilizados por los docentes (manuales o compendios generalistas de historia), en la ausencia de historias locales o historias de grupos clásicamente segregados, en la representacion débil de las historias respectivas de las múltiples áreas aplicadas de la psicología y, finalmente, en la inclusión mediada (esto es, a través de manuales) de documentos y fuentes primarias. Los autores concluyen que una de las principales debilidades del núcleo conformado por estas uniformidades es la ausencia casi absoluta de los adelantos y desarrollos historiográficos contemporáneos a los contenidos y metodologías de enseñanza, por lo que puede inferirse que las asignaturas permanecen impartiendo reconstrucciones históricas que no atienden a investigaciones actuales. Junto a esto, la debilidad de

la representación de la historia de las áreas profesionales de la psicología atentaría contra el argumento, sostenido por varios autores descritos en el primer apartado, de que la asignatura colaboraría en detectar sesgos implícitos en la aplicación profesional de la ciencia

Esta preocupación sobre la incorporación de adelantos investigativos en historia a las asignaturas es constante en los estudios empíricos anglosajones de años recientes. Una investigación similar en sus objetivos a la de Hogan et. al (1998) arroja múltiples preocupaciones acerca de la enseñanza de la historia de la psicología. A partir del análisis de cuestionarios enviados a 44 departamentos de psicología en universidades canadienses, Bhatt & Tonks (2002a) remarcan, retomando la postura de Danziger (1994) al respecto, la tensión entre la dimensión pedagógica y la dimensión académica de la historia. A partir de constatar la desaparición de la asignatura en algunas universidades y los bajos porcentajes de autores con intereses y formación histórica, los autores equilibran el avance sistemático de la dimensión investigativa de la historiografía de la psicología con la reducción de cátedras, de personal y de interés por la impartición áulica de contenidos históricos. Es importante destacar aquí que según los autores, y en el sentido de lo concluido independientemente por Hogan et. al (1998), las cátedras no sólo se reducen en su cantidad sino en su calidad: A nivel de grado, la apasionante investigación historiográfica no conduce a progreso alguno. Los manuales parecen ignorar los hallazgos de estas investigaciones, y los docentes, de los cuales una gran cantidad tienden a ser 'no-expertos' o 'externos', continúan con la versión 'celebratoria' [whiggish] de la historia de la psicología. Junto a esto, los auto-aclamados 'científicos duros' dentro de la psicología continuamente rebajan el valor de los cursos de grado de historia de la psicología. (Bhatt & Tonks, 2002a, p. 8)

Así, los autores concluyen que aunque la historia de la psicología como área investigativa continua prosperando, su faz pedagógica no parece tener un futuro brillante. De aquí que destaquen la importancia estratégica que tiene la constante defensa y justificación de la inclusión de la asignatura de historia en la formación de grado de los psicólogos.

Aunque las conclusiones de Bhatt y Tonks han sido discutidas y, principalmente, moderadas en su aplicabilidad al conjunto de la enseñanza de la historia (Brock, 2002; Rutherford, 2002), sí se ha acordado que la enseñanza de la historia (ya no canadiense, sino anglosajona) debe enfrentar retos y problemas en lo referido al estipendio disponible, de personal activo y al entrenamiento y formación de docentes. Se reconoce que aunque el futuro de la enseñanza de la historia de la psicología no esté predeterminado, sí depende en gran medida –nuevamente- de la capacidad de los docentes e historiadores de demostrar el valor de su campo de estudio y de enseñanza (Rutherford, 2002, p. 17). Si consideramos paralelo a esto que la mayoría de los docentes que da el curso no es especialista en historia, es dudoso el grado de demostración alcanzable acerca del valor de dicho campo y de su enseñanza.

La variabilidad del estado y prospección de la enseñanza de la historia en función de los disímiles contextos académicos parece mostrar, a partir de estas investigaciones y de sus discusiones, la necesidad de abordar la temática de la enseñanza de la historia de una forma particular. En términos de la réplica de Bhatt

& Tonks a sus comentadores, "el panorama de la enseñanza de la historia de la psicología es, como la disciplina misma, variada" (Bhatt & Tonks, 2002b, p. 22), y mientras que en algunas universidades el área florece y se actualiza, en otras no es considerada prioritaria y, por tanto, no es actualizada o llevada a concurso o renovación. Esta situación, en primer lugar, refuerza la necesidad de revisar de forma atenta la naturaleza de la historia de la psicología, con el fin de definir los aportes que su enseñanza es capaz de realizar a la formación universitaria del psicólogo. En segundo lugar, pone en primer plano la utilidad de las indagaciones empíricas acerca del estado curricular actual de la historia en universidades específicas.

Estas líneas de investigación son retomadas como interrogantes iniciales por otro estudio empírico, llevado adelante a partir del relevamiento de datos acerca de la enseñanza de la historia en 384 universidades norteamericanas. A partir de indagar la ubicación curricular de la asignatura de historia, la dedicación y formación del docente a cargo del curso y las medidas futuras que se adoptarán cuando tales docentes a cargo renuncien o se jubilen, Fuchs & Viney (2002) han concluido que el futuro de la asignatura en las universidades estadounidenses está, en gran medida, asegurado, aunque, a la vez, se registran tendencias negativas que deben ser consideradas con detalle. Aunque la mayoría de las universidades indagadas parecen interesadas en prolongar el dictado de la asignatura en el futuro, los materiales de estudio utilizados en dichas universidades no incorporan directa o indirectamente las perspectivas y adelantos contemporáneos en historiografía de la psicología, como tampoco informan acerca de los descubrimientos empíricos y revisiones de peso en la historia de la disciplina, en su lugar optándose aún por manuales y textos editados en décadas pasadas, o editados recientemente pero carentes de actualización y de perspectiva crítica. En este sentido, si bien Canadá registró una temprana producción historiográfica, y hacia 1970 virtualmente todas las carreras de grado de psicología instruían sobre la historia de la psicología (Laver, 1977), la particular dependencia de su enseñanza respecto a manuales y fuentes terciarias –evidenciada hacia tan tarde como fines de la década de 1970- parece haberse continuado sin modificaciones sustanciales hasta la actualidad, tal como lo destacan Fuchs & Viney (2002). Aunque gran parte de las universidades canadienses dictan la asignatura, y aunque los docentes parecen comprometidos con tal enseñanza, hay una creciente tendencia a considerar a la historia de la psicología en tanto parte del currículo como un contenido obsoleto que, en cuanto sea posible, dejará de ofrecerse al psicólogo en formación. Esto es constatable a partir de los recortes económicos y de la manifestación explícita de que algunas asignaturas dejarán de ofrecerse en cuanto sus titulares se jubilen. Complementario con esto, los docentes que imparten la asignatura no son instructores idóneos según Fuchs & Viney (2002) en tanto no se hallan capacitados para la enseñanza de la historia: no poseen una formación profesional en el estudio de la historia ni en su indagación científica (Henderson, 2010). Puesto que la presente investigación pretende indagar técnicas y recursos pedagógicos, además de contenidos bibliográficos, es importante considerar en nuestro marco de análisis qué han obtenido en este respecto los investigadores. Fuchs & Viney (2002) acuerdan con la tendencia registrada tanto por Rutherford (2002) como con Bhatt & Tonks (2002a): aunque los docentes de las asignaturas históricas parecen dispuestos y estimulados, dado que la enseñanza de la historia es a menudo un área menor respecto de la enseñanza profesional, de las

responsabilidades investigativas y de la identidad profesional, no es sorpresivo que la mayoría de los profesores del curso de historia estén incapacitados en emprender investigaciones y publicaciones en la historia de la psicología, no sean miembros de la División 26 [de la A.P.A.: Historia de la Psicología], no estén suscriptos a *History of Psychology* y no sean participantes activos en los programas de la División durante las convenciones de la A.P.A. (Fuchs & Viney, 2002, p. 12)

Según Henderson (2006), los cursos de historia enseñados por 'no especialistas' en historia de la psicología plantean dos tipos de desafíos: pedagógicos, vinculados con las formas en que el docente debe fomentar el interés de los estudiantes y llevar adelante los *practicum*, y académicos, vinculados con las bases informativas confiables y acreditables de los conocimientos a que el docente debe remitirse sobre teorías y personajes históricos, sobre filosofía de la ciencia, sobre historia intelectual y social y sobre historiografía de la ciencia. Si bien se ha intentado atender y resolver la cuestión de los 'no especialistas' a partir de técnicas instruccionales específicas o enfoques curriculares programáticos (Henderson, 2006; Steirn, 2011; Vaughn-Blount et al., 2009), existe cierto consenso por parte de los historiadores profesionales de que las asignaturas no son susceptibles de realizar sus múltiples potencialidades cuando los responsables docentes no son especialistas en historia: esto es, cuando tales docentes son investigadores activos, formados de forma sostenida en cuestiones históricas e historiográficas y auténticamente involucrados con esta sub-disciplina de la psicología. De aquí que sea muy poco viable –e incluso adversa- la propuesta de ciertos autores como Wertheimer (1997) en torno a reemplazar cursos específicos de historia por contenidos históricos *temáticos* en asignaturas específicas. Es loable la intención de que todos los cursos posean y enfaticen una perspectiva histórica de su materia prima o del conjunto de fenómenos psicológicos que les competan, pero por falta de entrenamiento y por carencia de conocimientos sobre cuestiones históricas e historiográficas, la realización de dicha intención en la práctica probablemente tendría consecuencias pedagógicas nocivas.

Los hallazgos de Fuchs y Viney (2002) han sido en gran medida corroborados recientemente por un relevamiento a gran escala realizado por Barnes & Greer (2014) a partir de dos encuestas acerca de la ubicación curricular, la modalidad instruccional y la composición docente de asignaturas de historia de la psicología en 66 universidades canadienses. Los resultados del relevamiento indican una presencia curricular sostenida y considerable por parte de la historia de la psicología en la formación de psicólogos canadienses (la mayoría de las universidades ofrecen el curso, algunas de ellas situándolo como contenido obligatorio). Sin embargo, en varias universidades –tal como remarcaban Fuchs & Viney (2002)- el curso de historia sigue corriendo riesgo de desaparecer del plan curricular *por carencia de docentes calificados*. En este sentido, los investigadores remarcaban que "el número de cursos enseñados y ofrecidos excede por mucho el número de especialistas" (Barner & Greer, 2014, p. 162): sólo un tercio de las asignaturas históricas están a cargo de personas definidas como poseedoras de cierta experiencia en el área o como especialistas o interesados en la historia de la psicología (nótese que, por tanto, es posible que de tal tercio, varias asignaturas estén a cargo de un docente *interesado, pero no especializado*, en historia de la psicología). Debe destacarse sin embargo que lo manifestado por las universidades hace que esta cuestión ya no remita sólo al desinterés de las facultades y departamentos en ubicar y contratar

investigadores en historia, sino que remite a su vez a la *inexistencia de una oferta suficiente* de especialistas para cubrir los cursos universitarios. En este sentido, los autores se explayan diciendo que aunque la psicología tradicionalmente ha valorado el *curso* de historia de la Psicología, el *historiador* y la historia de la psicología como un área de investigación *no han sido* valorados ni se les ha dado la misma cantidad de puestos o cargos departamentales como a otras áreas del campo. Consideramos esta desconexión entre pedagogía e investigación bastante única al área histórica. (Barnes & Greer, 2014, p. 166. Itálicas en el original)

También debe destacarse aquí que ante la inminente jubilación de muchos responsables de tales asignaturas, los departamentos consideran quitar el curso de la oferta curricular. Y respecto de los materiales, si bien más de la mitad de las asignaturas incorporan fuentes secundarias y primarias, la materia prima de los cursos parece continuar siendo el manual de historia (respecto de los cuales, los más utilizados por las asignaturas canadienses son los de Hergenhahn, Leahey y Schultz & Schultz).

Tal como es común en Estados Unidos, las universidades canadienses continúan ofreciendo el curso de historia mayoritariamente como un *capstone course* (definido por Benjamin, 2009, como un tipo de curso ubicado hacia el final de la formación, que pretende ser abarcativo y general, que persigue ser el epítome del entrenamiento del psicólogo y que por tanto suele ofrecer una visión coherente e interrelacionada de los contenidos principales del plan curricular total). En vínculo con esto, Barnes y Greer remarcan que tal ubicación probablemente haga al curso objeto de críticas de los historiadores profesionales que, en la línea de las argumentaciones de Ash (1983) y Danziger (1993a; 1994), destaquen las funciones socializadoras, disciplinadoras y retóricas de una asignatura que sería necesariamente presentista y justificacionista –impartiendo contenidos históricos sólo en la medida en que fueran útiles o significativos respecto de la formación que el alumno ha recibido durante los años anteriores-. (Debe destacarse sin embargo que según ciertos autores, ubicar a la asignatura como introductoria tiene desventajas igual o más problemáticas). Barnes y Greer puntualizan que si bien en la mayoría de las universidades el curso es ofrecido de hecho, lo es "no porque se lo valore en y por sí, sino *porque es requerido*" (Barnes & Greer, 2014, p. 165), en el sentido de que el curso es un requisito estipulado por las juntas directivas de las universidades en función de los requisitos gubernamentales, y su dictado no proviene del convencimiento de tales juntas de la necesidad de que el psicólogo aprenda acerca de la historia de su disciplina.

Es precisamente en la desconexión entre enseñanza e investigación, entre pedagogía y producción de conocimiento, entre formación integral de profesionales y oferta limitada de cursos esenciales para tal formación, que los autores identifican el principal desafío actual para la historia de la psicología como curso de grado. Barnes & Greer (2014), en línea con otros autores (Benjamin, 2009; Capshew, 2014) destacan que actualmente la Historia de la Psicología constituye un área específica y profesional de investigación de la psicología, tan científica como otras áreas y sub-disciplinas, y que probablemente sea la ausencia de conciencia respecto de este hecho lo que provoca que los departamentos consideren a la historia de la psicología como un contenido suntuario o prescindible en la formación de sus profesionales.

Análisis empíricos independientes a los de los autores estadounidenses aquí citados parecen confirmar los temores de estos en torno a la importancia percibida sobre los cursos históricos y, consiguientemente, en torno a su permanencia en los currículos. Un relevamiento reciente por Norcross, Hailstorks, Aiken y Pfund (2016) muestra que desde el año 2005, los cursos de historia y sistemas de la psicología son parte de los pocos grupos de cursos cuya presencia curricular ha *decrecido* en gran medida en los programas ofrecidos por departamentos de psicología de universidades estadounidenses. Mientras que cursos sobre psicopatología, psicología multi o transcultural, neuropsicología y psicología forense han aumentado su presencia en currículos de psicología en términos relativos desde el año nombrado, los cursos históricos parecen haber recorrido el sentido opuesto. De una muestra de 439 programas de psicología de Estados Unidos conducentes a título (*bachelor* y/o *baccalaureates*), un 54% de los mismos tenía una asignatura de historia hacia 1996. Un 83% de dichos 439 programas incluía un curso de historia y sistemas hacia 2005 –lo que revelaría un aumento en términos comparativos-, pero hacia 2014 lo dictaba un 73% de ellas. En otras palabras, entre 2005 y 2014 unas 44 universidades cesaron de ofrecer cursos históricos. Más significativo, al interior de dicho último porcentaje, sólo un 45% de los programas incluyen el curso de historia como obligatorio: un 26% de los programas los incluyen como optativos y el restante 29% lo lista como electivo. Aunque el decrecimiento referido no es masivo en términos comparativos, en términos absolutos representa una disminución del dictado de asignaturas históricas; y en términos comparativos, es indicativo de la relevancia otorgada a cursos históricos en relación con aquella otorgada a otros cursos de ciclo básico y de ciclo profesional.

En un sentido complementario a lo descrito hasta aquí, un *segundo grupo* de estudios empíricos sobre la temática en Estados Unidos y Canadá han prestado cierta atención a la cuestión de los intereses y conocimientos previos de los estudiantes que cursan asignaturas históricas. Tomando como estímulo los lineamientos de acreditación que impulsó la APA en 1980 y que volvía obligatorios los cursos de historia y sistemas de la psicología para la formación doctoral en psicología, Punches y Viney (1986) relevaron la familiaridad de los estudiantes respecto a un conjunto de nombres de 76 psicólogos históricos célebres o relevantes y respecto a herramientas o recursos bibliográficos básicos para la investigación en historia en un curso de posgrado de historia de la psicología de la Universidad Estatal de Colorado entre 1981 y 1984. Los autores hallaron que la mayoría de los estudiantes 'meramente reconocía' algunos de los nombres (entre los que figuraban Wundt, Brentano, Angell, Calkins, Witmer, entre otros), y que al momento de ingresar a la asignatura, estos "sabían sorpresivamente poco acerca de la historia de su disciplina o sobre los recursos básicos disponibles para la investigación histórica" (Punches & Viney, 1986, p. 65). Henderson (1988) realizó una indagación semejante entre 1985 y 1988 en un curso de posgrado de historia de la psicología, donde relevó en 53 estudiantes (y en 9 docentes del departamento con fines comparativos) el conocimiento previo en torno a psicólogos ilustres históricos, contemporáneos y acerca de la naturaleza de la psicología. Semejante a los resultados de Punches y Viney, Henderson comprobó que los estudiantes alcanzaban el *grade training* con una escasa información previa sobre psicólogos y conceptos psicológicos históricos o contemporáneos importantes. En estos alumnos, existía una relativamente adecuada

comprensión del conductismo, del psicoanálisis y del humanismo, pero una escasa familiaridad acerca del funcionalismo, la gestalt, las perspectivas revisionistas en torno a Wundt y la psicología pre-wundtiana. Adicionalmente, y respecto a la disciplina, los docentes creían más fuertemente que los estudiantes que la finalidad de la psicología era generar conocimiento (más que mejorar la condición humana) y que el rigor metodológico era más importante que la aplicación práctica. La aplicación de las mismas encuestas a los estudiantes *luego* del curso a su cargo, y la mejoría significativa así relevada respecto al grupo de docentes, llevan a Henderson a reconocer la importancia de los cursos históricos, pero también a concebir que la historia de la psicología, aunque en ocasiones es un *capstone course*, "en vez de presentarse como un foro para integrar las líneas disímiles de cursos previos, [debe] presentarse como un dominio completamente nuevo para el estudiante" (Henderson, 1998, p. 205).

Un relevamiento semejante al de Punches & Viney (1986) fue realizado por Bunnell (1992), quien evaluó en alumnos de su universidad de pertenencia el reconocimiento de nombres de psicólogos históricos ilustres previo a que estos cursaran la asignatura. Bunnell halló, en consonancia con los estudios anteriores, que los estudiantes adquieren escaso conocimiento de la historia de la disciplina si no han atravesado una instrucción histórica específica, y a pesar de haber atravesado asignaturas filosóficas o introductorias de las que se presume deben incluir contenidos históricos. Este último punto fue corroborado por otro investigador, Stedman (1994), quien administró una tarea de reconocimiento de psicólogos ilustres antes y después de impartir un curso sobre historia de la psicología. El pre-test de Stedman corroboró las conclusiones de Bunnell sobre el escaso conocimiento previo de los estudiantes, mientras que el post-test de Stedman corroboró que el curso aumentaba significativamente la capacidad de los alumnos en reconocer y valorar la importancia de personalidades particulares a la disciplina. Estas preocupaciones han sido recuperadas más recientemente por Woody, Viney y Johns (2002), quienes evaluaron el 'alfabetismo' histórico (los conocimientos sobre figuras, teorías, contextos, y experimentos históricos de la psicología) en 214 estudiantes de cursos de historia de la psicología de dos universidades de Colorado, Estados Unidos. En la investigación de estos autores, la cuestión de los manuales aparece nuevamente como un fondo omnipresente: el alfabetismo histórico que los estudiantes traen a los cursos de historia no sólo determina los aspectos pedagógicos a cargo del docente (que no puede avanzar sin conocimientos básicos previos), sino que causa que el docente preste especial atención a los clásicos *textbooks* de historia. Estos, que "han tendido hacia una celebración acrítica de las vidas y obtas de grandes psicólogos […] se han limitado a un tipo de historia cortada y pegada [*cut-and-paste]* que ha prestado poca atención a los contextos sociales y culturales que contribuyeron al desarrollo y soporte de la psicología" (Woody et al., 2002, p. 1015). Sin embargo, y retomando aquí a Dewsbury (1990) y a los importantes trabajos en psicología educacional de Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, (1956), los autores reconocen que los manuales pueden ser sin embargo necesarios, puesto que muchos alumnos alcanzan cursos históricos sin haber cursado asignaturas filosóficas o psicológicas generales y puesto que sin conocimientos previos, "pueden beneficiarse de la aproximación más estructurada de un texto comprehensivo y bien escrito que presente información acerca de la historia interna y externa de la

psicología" (Woody et al., 2002, p. 1016)[2]. Tales nociones son juzgadas como ciertas por los autores al corroborar que los estudiantes (*junior* y seniors) de los cursos avanzados de historia relevados registraban una importante deficiencia tanto en el conocimiento del contexto histórico del surgimiento de la psicología, como en el reconocimiento de psicólogos eminentes y en la historia de las áreas y campos de la psicología que los propios estudiantes habían escogido como especialidad. Figuras como Calkins, Hollingworth, Pavlov y Rogers aparecen a los estudiantes como casi completamente desconocidas, y eventos clave en la raíz de la profesionalización de la psicología anglosajona son ubicados incorrectamente en la cronología temporal del siglo XIX. Los desalentadores resultados de este tipo de estudios parecerían dar razón a Dewsbury y a Woody y compañía acerca del carácter problemático de la *implementación* de la 'nueva historia' de la psicología, con su énfasis teórico culturalista, sociológico e historicista y con sus orientaciones metodológicas sobre la investigación original de archivo.

Junto con este grupo de estudios empíricos, un *tercer grupo* de investigaciones, en línea con lo referido en la introducción, se han ocupado de reseñar críticamente uno o varios manuales o historias manualizadas de la psicología[3]. Estudios como los de Brock (1993), Reid & Morganti (1996), Zehr (2000b), Leahey (2002) y Thomas (2007) han relevado importantes omisiones, distorsiones o (en el caso del último autor) *errores* en las narrativas de los manuales de historia. Especialmente en torno a figuras claves (como Wundt y Titchener), pero también acerca del contexto socio-cultural de las escuelas de psicología, los manuales, hacia el cambio de milenio, no parecían incorporar la literatura revisionista producida por especialistas en historiografía y que representaban importantes cambios respecto a la 'historia clásica'. La inserción de la historia en manuales introductorios (generales) de psicología también han sido objeto de escrutinio, demostrándose por ejemplo tendencias claramente cognitivistas en las reconstrucciones históricas en dichas fuentes. De acuerdo a un análisis de Hobbs y Chiesa (2013), algunos de dichos manuales distorsionarían la historia de los conductismos, colocando así en desventaja a los estudiantes que pretendiesen orientarse profesionalmente al análisis del comportamiento, en tanto que a los mismos se les instilaría la idea de que las propuestas conductistas sólo tienen interés histórico, mas no contemporáneo. El hecho de que los manuales introductorios reflejen en su contenido importantes pujas y diatribas

2 Los autores en este punto recurren, como se dijo, a la taxonomía de los dominios de aprendizaje de Bloom et al. (1956). Si bien no profundizaremos en esta cuestión, esta taxonomía ha sido extensamente criticada, especialmente debido a su ambigüedad, por múltiples pedagogos y filósofos de la educación (e.g. Ennis, 1981), y en su reemplazo se han propuesto definiciones alternativas (Ennis, 1991; Hawes, 2003). Estas últimas son precisamente algunas de las que se retoman en obras de otros historiadores-pedagogos de la psicología (Benjamin, 2009a; Carroll et al., 2008; Fierro, 2015c).

3 Por la tradición propia de las revistas y plataformas de publicación científica, la mayoría de los manuales de historia editados a partir de 1980 han sido extensamente reseñados, especialmente en la *Journal of the History of the Behavioral Sciences,* en la *Teaching of Psychology* y en la *History of Psychology*. Estas reseñas, puesto que no constituyen investigaciones en un sentido estricto, no son incluidas y consideradas aquí. Sí se incluyen aquí los *essay reviews* o aquellas reseñas que han tematizado reflexiones historiográficas o consideraciones generales sobre la enseñanza de los cursos al evaluar las obras.

conceptuales y profesionales a nivel disciplinar, y que en ocasiones estos persistan en aproximaciones *whiggistas* o celebratorias a la historia de la ciencia, lleva a que hasta recientemente se haya sostenido que tales fuentes "no reflejan los desarrollos metodológicos de la historiografía de los últimos 30 años" (Munro, 2014, p. 28).

Complejizando la cuestión, dentro de este conjunto, otras propuestas, como las de Henderson (2010), Dewsbury (1990) y O'Doyle (2008) contraargumentan que la imagen que muestra a los manuales de historia como celebracionistas, whiggistas y cientificistas no es homogénea o aplicable a todo el conjunto de fuentes disponibles, y que ciertos manuales sí parecen haberse actualizado e incorporado tanto fuentes primarias como revisiones históricas. Esto se explica de forma clara en el artículo de Donald Dewsbury, para quien los manuales *deben* existir en la enseñanza de la historia puesto que los cursos persiguen diversos objetivos, y uno de dichos objetivos es *iniciar* a los estudiantes en el campo histórico-teórico de la disciplina. Para tal objetivo, una fuente terciaria, amplia y accesible como lo es el clásico 'manual' es ideal, siempre y cuando esta esté actualizada, sólidamente informada y tenga una calidad aceptable. Los estudiantes deben 'aprender a caminar antes que correr', en términos de Dewsbury, por lo que antes de desarrollar competencias metacognitivas o críticas –el objetivo de múltiples cursos de historia-, deben tener conocimientos básicos sobre el pasado de la disciplina. Estos conocimientos son vehiculizados por manuales u obras introductorias: entonces, estas obras tienen un lugar legítimo aún en los cursos de historia. Y acerca de las deficiencias de los manuales y de los estudios apuntados por Brock (1993), Reid y Morganti (1996) y Zehr (2000b), un capítulo más reciente de Goodwin (2002) lleva a moderar el alcance de las críticas del primero. En su reseña sobre la enseñanza de la historia de la psicología en vínculo con la historiografía, Goodwin expone cómo manuales clásicos como el de Schultz & Schultz durante la década de los '80 cambiaron radicalmente su estructura y contenido *incorporando* efectivamente la 'nueva historia' revisionista de la psicología, y cómo otros, como los de Hothersall, Leahey y Fancher, al aparecer en el mercado incorporaron desde sus primeras ediciones las tendencias de aquél movimiento historiográfico. Es cierto, sin embargo, que el propio Goodwin reconoce que no es evidente ni clara la medida en la que dichos textos revisados impactaron en la *forma* en que la historia se enseñaba: "lo que se necesitaba era una convocatoria explícita a los docentes del curso de historia para tomar conocimiento sobre la nueva literatura y para incorporarla en su enseñanza" (Goodwin, 2002, p. 353)[4]. La entrevista que Goodwin realiza a Benjamin sobre el rol vital de la historia en los cursos introductorios también demuestra que al menos parte de los historiadores han sido sensibles tanto a los desarrollos contemporáneos de la historiografía como cuidadosos al momentos de seleccionar o elaborar manuales históricos de forma consecuente con dichos desarrollos (Goodwin, 2000)[5].

4 Para Goodwin, dicho llamado llegó en 1989 con la ahora clásica conferencia de L. Furumoto, 'The new history of psychology' (Furumoto, 1989).

5 Para contrapesar las sospechas más negativas de Goodwin (2002), debe reconocerse que una cantidad nada despreciable de cursos de historia de la psicología en Estados Unidos y Canadá estaban impartidos hacia el cambio de milenio por docentes que a la vez eran investigadores en historia, miembros de CHEIRON y asistentes de sus jornadas científicas (Green, 1995; c.f. Fuchs & Viney, 2002).

Finalmente, y retomando las dicotomías planteadas por Ash (1983) en torno a la historia pedagógica y la historia auténticamente crítica, debe notarse que el debate sobre el lugar, función y contenido de los manuales de historia parece que dista de acabarse en años próximos. Excede esta investigación reflexionar sobre las filosofías de la ciencia que fundamentan gran parte de las críticas de los psicólogos-historiadores (especialmente los que han aparecido en la subdisciplina posterior al año 2000) a la historia clásica, a la historiografía de los manuales y a las historias manualizadas en general. Sí debe destacarse que, al menos en lo que respecta a ciertas de estas críticas, la disputa ya no parece ser acerca del enfoque celebratorio de la historia clásica (es decir, un asunto metodológico) sino acerca de las epistemologías que fundamentan tanto a la historia clásica como a algunas vertientes de la historia crítica post-1980. Nos referimos a que, debido al especial impacto de filosofías de la ciencia post-positivistas extremas y posmodernistas en la historiografía de la psicología (Capshew, 2014), parecen esperarse y pretenderse manuales que, desde enfoques foucaultianos, 'reflexivos' o construccionistas, pongan en jaque tanto las pretensiones de verdad de la psicología, como la ontología de sus objetos de estudio y sus proyecciones sobre la sociedad. Esto no sólo se evidencia en la recepción positiva de manuales orientados por tendencias filosóficas continentales (Henderson, 2010), sino en la recepción *negativa* de manuales orientados por tendencias filosóficas post-positivistas moderadas[6].

Al respecto, por ejemplo, Greer (2009) recientemente criticaba uno de los manuales de historia más completos y equilibrados disponible hasta la fecha (Benjamin, 2008) enunciando que las perspectivas ontológicas y epistemológicas del contenido de la obra reforzaban implícitamente una imagen empírica y científica de la psicología (imagen que, nos dice Greer, sería una impostura)[7]. Aún más, Greer imputa al supuesto interés legitimante de esa y otras obras semejantes el hecho de que "el futuro del curso de historia de la psicología está en peligro por su propia popularidad como un *capstone course,* donde parece servir, mayoritariamente, a la función ceremonial y disciplinar de codificar la identidad científica de la psicología" (Greer, 2009, p. 293). El argumento de Greer acerca de que las fuentes secundarias incluidas en la obra de Benjamin no son lo suficientemente

6 Para ilustrar este punto, considérese la complejidad de conjugar filosofías de la ciencia acumulativas o incrementalistas por un lado e historiografías críticas por otro, o inversamente, filosofías de la ciencia posmodernistas por un lado y pretensiones de cientificidad y verdad por parte de la disciplina, por otro. La disyuntiva de la segunda oposición es evidente en el marco de una disciplina institucionalizada y profesionalizada como la psicología; la disyuntiva de la primera oposición es especialmente importante para la enseñanza de la historia, puesto que, como ha apuntado McCullough, la cosa más difícil de transmitir en la escritura o enseñanza de la historia "es que nunca nada *tendría que* haber sucedido necesariamente de la forma en que sucedió. Podría haber salido dirigida en cualquier número de direcciones diferentes en cualquier momento, por cualquier número de diferentes razones" (1999, p. 159, citado en Goodwin, 2002, p. 354).

7 A partir de semejante aserto –cuya filosofía de la ciencia implícita no es discutida por Greer (2009)- quedan sin responder dos cuestiones: ¿Cuáles son los argumentos que permiten concluir que la psicología no es científica ni empírica? Si la psicología no es científica ni empírica, entonces ¿qué es en realidad?

críticas y subversivas en lo ontológico, y de que esto lleva a reforzar el *statu quo* en las carreras de psicología, necesariamente recuerda directamente a la crítica de Laudan (1992/2005), Lovett (2006) y Guillaumin (2005) acerca de los extremismos a que puede llevar una hipostasia de filosofías de la ciencia irracionalistas como base de la historiografía, y refuerza la idea –sólo enunciada aquí por cuestiones de espacio- de que es necesario explicitar, debatir y argumentar nuestras posturas acerca de las filosofías de la ciencia asumidas por los historiadores, puesto que estas guían efectivamente la reconstrucción histórica (Nickles, 2005). Para lo que aquí nos interesa, el tenor de estas críticas, si no se acompaña con propuestas factibles respecto a la docencia concreta de la historia, puede llevar a dejar aún al docente concienzudo de historia de la psicología preocupándose por ser demasiado internalista y celebratorio (aplaudiendo los logros pasados de la disciplina), por ser demasiado whiggista (interpretando el pasado como el preludio a la verdad contemporánea), o por ser demasiado racista, sexista, clasista o algún otro 'ista' que se haya inventado recientemente. (Henderson, 2006, p. 60)

En el mismo sentido, pero décadas antes, Alfred Raphelson había reconocido que la clasificación de la historia de la psicología como un curso 'angular' de la carrera de pregrado no era inherentemente negativa, y no hacía al curso presa obliatoria de tendencias celebratorias, puesto que dado que los estudiantes "ya están relativamente interiorizados en el campo de la psicología, pueden ser expuestos a los detalles de la historia de la disciplina a través de técnicas de enseñanza más activas y estimulantes que el método conferencial usual" (Raphelson, 1983, p. 306).

Recientemente, ciertas obras anglosajonas acerca de la enseñanza de la historia de la psicología han complejizado aún más las cuestiones básicas que subyacentes al ámbito. Específicamente, Wade Pickren ha discutido recientemente la necesidad de diversificar e internacionalizar el contenido de las asignaturas históricas en Estados Unidos (Pickren, 2012), lo que convoca (no sólo a los norteamericanos, sino los responsables de asignaturas históricas en todo el mundo) a reflexionar acerca de los enfoques, perspectivas y técnicas idóneas para presentar una historia de la psicología no sesgada, provincialista o circunscripta exclusivamente a los distintos ámbitos locales o regionales. Por otro lado, en el sentido de remarcar tanto la heterogeneidad como el carácter abierto de los debates en torno a la enseñanza de la historia de la psicología, una revisión realizada por Rutherford y Pickren (2015) expone las metas, objetivos y aproximaciones posibles de las asignaturas históricas, constituyendo en su conjunto un análisis comprehensivo de la cuestión y, a su vez, un documento indispensable para fundamentar la enseñanza de la historia en algo más que los gustos personales, los autores familiares o las perspectivas histórico-filosóficas funcionales a las posturas teóricas de los docentes a cargo de tal enseñanza. Este último análisis pone en evidencia la necesidad de debatir y clarificar de forma sistemática y consistente los objetivos y fines del dictado del curso a la luz tanto de los requisitos y énfasis curriculares de los planes donde se insertan, como de la diversidad de aproximaciones, enfoques y técnicas disponibles. Puesto que existen relaciones directas entre los perfiles curriculares, los contenidos de las asignaturas y las estrategias instruccionales, la variación en alguna de estas tres áreas lleva a la variación en la asignatura en su totalidad: de aquí que los debates sobre la enseñanza de la historia, como los de cualquier asignatura universitaria, permanezcan abiertos.

En línea con esto, hasta la actualidad persiste el interés por gestar aproximaciones instruccionales y pedagógicas a los cursos de grado de historia de la psicología que, contra las clásicas dicotomías ya planteadas, permitan una enseñanza *crítica,* reflexiva y significativa de la historia de la psicología para los estudiantes universitarios. Desde la publicación del relevamiento más sistemático disponible sobre el tema hace veinticinco años (Ware & Benjamin, 1991), el objetivo de mejorar la instrucción áulica de la historia ha dado a luz a innovadores enfoques y técnicas específicas en el territorio aquí abordado. En este sentido, han proliferado las propuestas de complementar la enseñanza de la historia a partir de demostraciones en tiempo real de experimentos o experiencias empíricas epocales con la finalidad de acercar a los estudiantes a las instancias *concretas* del pasado disciplinar y así experimentar directamente las peculiaridades de los estudios psicológicos (Boynton & Smith, 2006). El desarrollo del pensamiento crítico, una de las usuales metas de los cursos históricos, ha sido perseguido a través del análisis retrospectivo de literatura científica en psicología (Henderson, 1995), a través del análisis de implícitos y asunciones filosóficas en las teorías, autores y propios estudiantes (Cox, 1997; Waller, 2013), a través del debate y comparación de teorías y sistemas psicológicos (Benjamin, 2009a; Carroll, 2006) y a partir de ejercicios de pensamiento activo por parte de los alumnos (Zehr, 2000a; 2002; 2004).

Retomando una idea original de Tobacyk (1987), Mayo (2004; 2008) ha propuesto la utilización de la adaptación de las 'rejillas' del alternativismo constructivo de G. Kelly como forma de impartir los contenidos de los cursos de historia y de instar a los estudiantes a analizar y aprehender conocimiento sobre autores, teorías y contextos socio-históricos de forma dinámica e integrada. En línea con el desarrollo del pensamiento crítico, recientemente Carroll (2013) ha propuesto complementar tareas de investigación sobre figuras históricas en psicología dadas a los alumnos con tareas que impliquen razonamientos de pensamiento histórico contrafáctico acerca de las figuras históricas trabajadas. Puesto que el interés y la disposición de los estudiantes son prerrequisitos para el desarrollo de un pensamiento histórico complejo, también se ha prestado atención a técnicas que fomenten dichos prerrequisitos, como replicaciones experimentales, debates, juegos de roles, genealogías académicas y exposición de aparatos clásicos (Woody, 2011). Young, Rodkey & Rutherford (2015) han resumido recientemente sus diez años de docencia universitaria en cursos de 'Problemas Históricos y Conceptuales de la Psicología' en universidades canadienses, proponiendo diagramaciones de *practicum* y actividades específicas que involucran novelas gráficas y conversaciones imaginadas con personalidades de la psicología con la finalidad (muy propia de la historia crítica de la psicología) de ayudar a los estudiantes a replantearse las pretensiones de universalidad y esencialismo comunes a la formación universitaria en la disciplina. Cabe destacar que la mayoría de los estudios aquí expuestos sobre recursos instruccionales han sido evaluados por los propios autores en sus consecuencias prácticas en el aprendizaje de los alumnos y en cuanto a su efectividad respecto al logro de los objetivos planteados con su uso, con resultados mayoritariamente positivos que alientan a su adaptación y uso en otras latitudes.

En síntesis, y centrándonos en los relevamientos empíricos del *primer* grupo reseñado aquí, los estudios anglosajones sobre el estado, lugar y sentido de la

historia de la psicología en el currículo universitario arrojan ciertas uniformidades que son dignas de ser atendidas, sobre todo por las prospectivas negativas que de ellas se desprenden. En líneas generales, la mayoría de las asignaturas de historia en el contexto anglosajón: Tienen una ubicación problemática en la currícula: o son introductorios, como en el caso de la mayoría de las universidades norteamericanas, y según ciertos autores no se prestan por esto a la comprensión significativa por parte de los alumnos, o son cursos finales (*capstone courses*), presentados a los inminentes profesionales según otros autores de forma demasiado tardía para una capitalización máxima de los beneficios que se imputan normalmente a estas asignaturas. La variabilidad de la ubicación de la asignatura y los problemas concomitantes son una de las fuentes que llevan a que la enseñanza de la historia de la psicología sea una 'cuestión abierta': no existe una solución única o prefijada a las objeciones y planteos de los pedagogos, y estas se vuelven aún más mudables cuando se considera que las asignaturas emergen de un perfil de graduado enmarcado en una curricula.

ii. Se basan predominantemente en reconstrucciones manualizadas de la historia disciplinar, lo cual para ciertos autores es indeseable e inadmisible dada la sensibilidad de la nueva historia de la psicología a los fines pedagógicos que estas manualizaciones han perseguido (Ash, 1983; Blight, 1981; Danziger, 1979a; O'Donnell, 1979). Si bien existen cursos que complementan fuentes terciarias con fuentes primarias o artículos científicos, parecen predominar los cursos donde los manuales son la única fuente obligatoria de lectura y aquella que estructura las unidades temáticas y los contenidos de la asignatura. Los críticos de las fuentes terciarias sostienen que tales manuales incurren en distorsiones, simplificaciones y tergiversaciones considerables en el retrato histórico de la ciencia, la profesión y los personajes de la psicología, a menudo con fines legitimantes. Como hemos visto, la cuestión se complejiza al considerarse ya no el aparente carácter distorsivo *inherente* a los manuales (que en tanto rasgo *inevitable* de los manuales parece ser él mismo un mito), sino la variabilidad de dichas fuentes en el mercado editorial, la consecuente calidad y actualización variable de los contenidos de los mismos, y el hecho de que en última instancia dichos textos son insumos que debe instrumentar *un docente real* en una situación de enseñanza-aprendizaje que puede tanto capitalizar las fortalezas de los manuales como amplificar sus rasgos negativos (superficialidad, exclusión de temáticas controversiales, predominio de psicologías básicas por sobre historia de áreas aplicadas, etc.).

iii. No incorporan adelantos o innovaciones investigativas propias de la historiografía reciente o contemporánea de la psicología. Las temáticas generales de la nueva historia (como la historia de género, la historia de grupos marginales, las revisiones de mitos históricos, la historia social o profesional de la disciplina, las imputaciones sociales e ideológicas a la disciplina *in toto,* entre otras) son adicionadas a los contenidos a partir de fuentes primarias o secundarias sólo esporádicamente, y en mucho menor medida estas son presentadas al alumno a través de algunos manuales actualizados. Como hemos visto, esto presenta matices, puesto que a la vez que hay cursos impartidos por investigadores o especialistas en historia, la reedición actualizada (o la edición novedosa) de fuentes terciarias y *textbooks* sobre historia han facilitado en cierta medida el

acercamiento entre la historiografía y la pedagogía. El problema parece radicar en la cantidad relativamente menor de tales docentes y cursos actualizados, en términos relativos, y, en ocasiones, en que las demandas de las tendencias historiográficas más radicales y críticas de la disciplina no alcanzan los contenidos de la asignatura. El mantenimiento de una lejanía considerable entre enseñanza e investigación es uno de los puntos más aludidos por los historiadores que insisten en los fines socializadores, indoctrinadores o cientificistas (legitimadores) de los cursos históricos y de la formación universitaria del psicólogo en general.

iv. No se estructuran en torno a una exposición variada de fuentes primarias, cuya reivindicación ha sido insignia de las últimas décadas en historia crítica (general, de la ciencia y de la psicología), y sobre cuyas utilidad y beneficios se han pronunciado largamente los docentes e historiadores de la psicología (Henderson, 1995; Kushner, 1980; Benjamin, 1979). Las fuentes primarias no son incluidas de forma estructural en los sílabos (mayoritariamente, su lugar lo ocupan, como hemos visto, manuales y fuentes terciarias). Como se expuso, ciertos pedagogos e historiadores han insistido en la confección de actividades que impliquen el uso de fuentes primarias por parte de los estudiantes, y ciertos autores han adaptado sus manuales para la inclusión sistemática de extractos de documentos originales. La publicación de *sourcebooks* y de compendios de fuentes primarias, y el establecimiento de repositorios virtuales de transcripciones de obras históricas también parece orientarse en el sentido de servir como insumos a la enseñanza[8]. Por tanto, aquí nuevamente el problema parece más producto de la cantidad *relativamente escasa* de cursos que efectivamente incorporan fuentes primarias, que de la absoluta ausencia de dichas fuentes en los cursos históricos.

v. No contienen o imparten contenidos acerca de temáticas *historiográficas* (teóricas y metodológicas sobre la historia de la ciencia y de la disciplina). De esto se sigue que autores marquen que la historia de la psicología es presentada mayoritariamente como un relato lineal acabado, coherente y con direccionalidad, y no como un producto siempre cambiante (y siempre *cambiable* o pasible de ser revisitado) de indagaciones tan racionales como interesadas por parte de historiadores que son, ellos mismos, agentes sociales y profesionales. No se diferencia la historia de la psicología como producto (la reconstrucción histórica de la ciencia psicológica en tanto resultado de la indagación empirica del pasado) de la Historia de la Psicología como subdisciplina de investigación (es decir, como campo de estudio con problemáticas específicas y como actividad de los historiadores con implícitos teóricos y metodológicos propios). El impacto de esto a nivel de las facultades y de la composición docente de las asignaturas concretas se evidencia parte de la tensión entre la dimensión pedagógica y la dimensión académica de la historia, puesta en relieve teóricamente por Danziger (1979) y Ash (1983) entre otros,

8 De hecho, uno de los principales sitios web de acceso a fuentes primarias digitalizadas, *Classics in the History of Psychology* organizado por Christopher Green y dirigido a investigadores, docentes y estudiantes precisamente tenía como objetivo el servir de repositorio de materiales para cursos de historia de la psicología (Green, 1997).

y corroborada empíricamente por la mayoría de los estudios antes citados, especialmente por Bhatt y Tonks (2002a) y por Fuchs y Viney (2002). Se refuerza de esta forma la omisión de los adelantos investigativos, puesto que la historia es vista como producto y no como área de investigación empírica de la psicología. Pero, nuevamente, la cuestión aquí es más problemática de lo que aparenta, puesto que de acuerdo a los principios básicos de la psicología educacional enfatizados por Dewsbury (1990) y Woody et al. (2002), es contraproducente (o simplemente ineficaz) transmitir a los estudiantes contenidos y nociones avanzadas sobre la historia de la disciplina (como lo son las historiográficas o meta-teóricas) sin que estos posean un conocimiento previo sobre los contenidos a que se aplican dichas nociones (contenidos que son la propia *historia* de la disciplina y las propias *teorías* psicológicas). De aquí que las asignaturas se encuentren en un dilema, *debiendo* impartir contenidos de complejidad elevada en función de la subdisciplina que encarnan a nivel curricular, a estudiantes *con escasos conocimientos previos* o, en algunos casos, recién iniciados en la vida universitaria.

vi. No son impartidas en un contexto material e infraestructural favorable, puesto que no reciben fondos o estipendios suficientes (para la contratación de docentes, para la realización de actividades que requieren insumos monetarios, etc.). A la vez, no son objeto de actualización o revisión curricular y, en una proporción considerable de casos, son asignaturas cuyo dictado pretende ser suspendido en cuanto los docentes que las enseñan se retiren o jubilen. En este sentido, la *percepción* que de la historia tienen otros docentes y miembros ejecutivos de las universidades norteamericanas no sólo va en sentido contrario a los argumentos y percepciones de los pedagogos e investigadores en historia, sino que a efectos prácticos, se traduce en la limitación de la posibilidad de solucionar los problemas concretos abordados hasta aquí.[9]

vii. A criterio tanto de historiadores como de algunos de los propios docentes, los cursos de historia anglosajones no tienen una base de recursos humanos sólida y sistemáticamente formados. Aunque algunos de los instructores a cargo de las asignaturas parecen involucrados en su tarea y manifiestan declarativamente interés en el área, la mayoría de los docentes en los estudios reseñados enseña historia por gusto personal o por iniciativa propia, sin una formación científica y profesional sistemática en el área que los respalde, ni una actualización adecuada en torno a las temáticas enseñadas (investigación original y producción científica, publicaciones en revistas temáticas, asociación con organizaciones o instituciones específicas sobre la subdisciplina, consulta o actualización respecto a contenidos novedosos, etc.). Sólo una cantidad reducida de docentes están involucrados en la investigación y producción respecto de conocimientos en el ámbito propiamente historiográfico en psicología.

---

9 Esto es preocupante si se considera el hecho de que, a pesar de carecer históricamente de un auténtico y delineado *núcleo curricular común* a escala nacional, las universidades norteamericanas que forman psicólogos profesionales desde hace más de 130 años han coincidido durante la mayor parte de su existencia en que la historia y la teoría de la disciplina constituyen contenidos transversales, o mínimos, o por lo menos basales para la disciplina que el graduado debe conocer (Benjamin, 2006; Blanco et al., 1993).

El estudio de la enseñanza de la historia de la psicología en el ámbito académico europeo

La enseñanza de la historia de la psicología en el Reino Unido.

Es ocioso comparar la producción norteamericana con la producción de otros países aún en el área que nos interesa puesto que, aún con los problemas y limitaciones referidas, Estados Unidos concentra claramente la mayor reflexión e indagación (conceptual o empírica) sobre la cuestión de la enseñanza de la historia. Sin embargo, independientemente o en vínculo con los debates norteamericanos, otros países, especialmente europeos, han comenzado a tratar la cuestión de la enseñanza de la historia de la psicología.

En el ámbito de la psicología británica, los trabajos de Richards acerca del sentido formativo y la modalidad instruccional de la historia de la psicología son referencias obligatorias (Richards, 1994; 2005). El último estudio realizado por el académico anglosajón arroja resultados similares a los sintetizados por autores estadounidenses y canadienses. Richards indagó 60 universidades inglesas e irlandesas entre los años 1999 y 2000 a través de un cuestionario que relevaba, entre otras cosas, la presencia del curso de historia en el currículo, la capacitación del plantel docente, la impartición de la asignatura a partir de manuales, la actualización de contenidos y la presencia o no en la docencia de investigadores activos en el área. Corroborando los resultados 'poco optimistas' de Bhatt & Tonks (2002a) para Canadá, Richards describe como preocupante el panorama académico inglés, donde sólo un tercio de las universidades indagadas ofrecen explícitamente una formación en historia a partir de una asignatura específica, sin diluirse en cursos de 'sistemas psicológicos' o 'filosofía de la psicología'.

Además de una baja presencia en la totalidad de las universidades indagadas, la historia de la psicología es impartida en las universidades británicas al inicio del grado, cuando "los estudiantes no están en posición de entenderla, mientras que si se enseña al final es demasiado tarde para que los estudiantes hagan un uso completo de ella" (Richards, 2005, p. 14). Esta cuestión aquí esbozada, que puede ubicarse sin esfuerzo en el marco de la enseñanza de la historia de la psicología puesto que involucra temáticas de planificación curricular, no parece explícitamente como un problema prioritario en los estudios norteamericanos, probablemente puesto que en la mayoría de las universidades canadienses y estadounidenses, la historia retiene su clásica ubicación como *capstone course*, hacia el final del pregrado, o hacia el inicio de la formación de grado. Diversamente a tal escenario y a partir de lo sostenido por Richards, puede inferirse en el ámbito académico inglés cierta tensión acerca del lugar adecuado de la asignatura a partir de constatar que multiples autores la ubican curricularmente de forma imprecisa, como curso idóneo tanto para comenzar (Milar, 1987) como para finalizar (Raphelson, 1982; Benjamin, 2009a) la formación académica del psicólogo.

Las universidades británicas, a su vez, parecen incorporar la nueva agenda de la historia (la historia crítica o revisionista) pero de forma predominantemente mediada: es decir, a través de manuales. Aunque Richards considera que los manuales más usados en estas universidades son sensibles a las investigaciones contemporáneas en historia, como el clásico de Thomas Leahey (2004), a su vez

especifica claramente un problema crucial en la enseñanza de la historia: la ausencia de manuales *acerca de* temáticas historiográficas en psicología. No ha habido textos que expliquen al estudiante cosas tales como los problemas en la historia de la psicología contemporánea, cuáles son y han sido las diferentes aproximaciones hacia la historia de la psicología, cómo se *hace* realmente la investigación en historia de la psicología o cómo leer textos históricos primarios. (Richards, 2005, p. 15)

En un tono más promisorio respecto del futuro de la enseñanza de la historia, Richards considera que el desarrollo de ciertos manuales introductorios a estas temáticas como el de Jones & Elcock (2001) –deudores del enfoque externalista y sociológico del propio Richards- es un avance digno de atención. Sin embargo, y en lo referido a ubicación de la asignatura, a la formación y actividad investigativa docente, y a la dependencia respecto de manuales en desmedro de fuentes primarias, las conclusiones del investigador británico apoyan las conclusiones de los estudios en academias norteamericanas de Bhatt & Tonks (2002a) y de Fuchs & Viney (2002).

Debe notarse que, como en Norteamerica, donde a pesar de que el curriculum 'nuclear' de psicología ha sido y es un auténtico dilema la historia de la psicología está de hecho presente en la vasta mayoría de los grados (Benjamin, 2006; Blanco et al., 1993; Pickren, 2012), en Inglaterra, la British Psychological Society, en conjunto con la Higher Education Academy Psychology Network y la Association of Heads of Psychology Departments se pronunciaron hacia 2011 sobre la naturaleza *nuclear* de los contenidos históricos y metodológicos en psicología para la formación de grado (Trapp et al., 2011)[10]. Coincidentemente, en los reportes oficiales de la Higher Education Academy Psychology Network acerca de los contenidos para la alfabetización científica y cívica (ciudadana) de los psicólogos, los contenidos sobre las cuestiones conceptuales e históricas de la psicología aparecen como parte del conjunto de conocimientos requeridos para dicha alfabetización. Allí se concibe que las asignaturas históricas enfatizan la naturaleza transitoria [*transient]* del conocimiento, el pensamiento epistemológico y la filosofía de la ciencia, áreas todas las cuales facilitan la alfabetización psicológica [*psychological literacy]* a través de alentar el pensamiento crítico, el aprendizaje independiente y la apertura mental. Bien impartidos, los cursos sobre cuestiones conceptuales e históricas de la psicología pueden ayudar a los estudiantes a entender los puntos de vista de otros, sus propios sesgos al momento de considerar evidencias y teorías, y ciertamente los propios sesgos de la Psicología como disciplina en sí misma. (Mair, Taylor, & Hulme, 2011, p. 13)

Esto representa el producto de un proceso iniciado hacia 2004 cuando la British Psychological Society explicitó el importante valor pedagógico de la historia de la psicología y requirió que contenidos históricos se enseñaran en grados de psicologías acreditados (aunque no en asignaturas específicas, sino en contenidos incrustados

10 Aunque la BPS no es el cuerpo *regulatorio* de los psicólogos profesionales en Gran Bretaña (dicho cuerpo colegiado es el Health and Care Professions Council), aquella es sin embargo un cuerpo colectivo y representativo de profesionales cuyas funciones incluyen el diseño y difusión de los estándares de formación académica de pre y posgrado de profesionales y cuyos pronunciamientos, por tanto, tienen una importancia central para el entrenamiento universitario de los psicólogos.

en otras asignaturas). Por tanto, en el Reino Unido la historia de la psicología muy recientemente ha tomado un nuevo valor ya sólo por su sentido intrínseco, sino por su lugar central en la formación y alfabetización universitaria de los psicólogos. Estos pronunciamientos, que a efectos prácticos implican la exhortación oficial para la impartición de historia en todas las universidades británicas, han revitalizado debates acerca de cuáles *contenidos* históricos deben integrar las asignaturas, cuáles deben ser sus *soportes* materiales, y cuáles las *herramientas instruccionales* idóneas para promover su asimilación y aprendizaje. De aquí que, a partir de esta nueva prevalencia de preocupaciones tanto curriculares como historiográficas en el Reino Unido, en este último lustro hayan proliferado en dicha región innovaciones instruccionales para la enseñanza de los cursos de orientación histórica.

Dado el cuño de estas deliberaciones, pueden entroncarse estos pronunciamientos profesionales de los psicólogos en las preocupaciones más generales de la formación secundaria europea en ciencia. Efectivamente, en un sentido general desde la primera guerra mundial, elementos como la recomendación de la British Association for the Advancement of Science (BAAS) de incorporar el pasado científico en la formación secundaria, y los reportes oficiales a que tal recomendación dio origen constituyen indicadores del respetable y sostenido interés en la historia de la ciencia en la educación y enseñanza de la ciencia secundarias en Inglaterra. Aquella era vista como una forma de desarticular la especialización prematura y como una ayuda en la promoción de una comprensión científica en niños que no iban a perseguir carreras científicas. Era vista como una forma de inutilizar el criticismo, emitido por los profesores encargados de enseñar los 'clásicos', de que las ciencias eran 'deshumanizantes', siendo considerada así como una forma valiosa de enseñar la naturaleza y los métodos de la ciencia. (Brock, 1989, p. 32)

En un sentido específico, desde finales de los años '80, con el establecimiento de los exámenes que en Gran Bretaña otorgan el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE), se considera a la historia de la ciencia como un curso secundario que, con miras a la formación superior, debe exponer material accesible a todos los estudiantes, debe ser relevante al ámbito social y cultural de dichos estudiantes, y debe "proveerles con una base sólida de la cual desarrollar un interés activo no sólo en la historia y en la ciencia sino en los debates públicos que tengan una dimensión histórica o social. Los estudiantes, en pocas palabras, deben ser alfabetizados histórica y científicamente" (Shortland & Warwick, 1989b, p. 5). Los documentos que contenían hacia los años '90 los criterios nacionales preparados por el Departamento de Educación y Ciencia de Inglaterra precisamente indicaban que los cursos de historia de la ciencia debían promover en los alumnos de colegios secundarios el desarrollo de habilidades vinculadas con, entre otras cosas, la comprensión del desarrollo diacrónico de valores sociales y culturales en referencia al presente, la comprensión de la naturaleza empírica del conocimiento histórico a partir del uso de evidencia histórica, la habilidad de localizar y extraer información de fuentes primarias y secundarias, y la habilidad de integrar dicha información en argumentos lógicos. Así, de acuerdo a Shortland y Warwick, se pretende del alumno que a partir de los cursos de historia de la ciencia estos consideren "la naturaleza misma de la empresa histórica *a través de involucrarse prácticamente en la producción de conocimiento histórico*" (1989, p. 5. Énfasis agregado). En pocas palabras, la historia ya no es una cronología de hechos, teorías o grandes hombres; la enseñanza no es

la exposición ordenada de dicha cronología con la finalidad de que los alumnos reciten hechos descarnados; y, por tanto, "el docente no puede concentrarse solamente en exponer los fundamentos para las habilidades prácticas y teóricas del futuro científico profesional" (Shortland & Warwick, 1989b, p. 5). Contrariamente, el profesor debe servirse de recursos instruccionales que, a la vez, expongan las nuevas perspectivas historiográficas de la ciencia e involucren activamente a los estudiantes en instancias prácticas que desarrollen sus disposiciones hacia la ciencia, sea que estas tiendan prospectivamente a una formación superior sistemática o a una actualización y sensibilidad histórica difusa pero constante en la forma de una participación ciudadana general.

Retomando los relevamientos empíricos específicos sobre cursos de historia de la psicología, y acerca de la cuestión de los contenidos de la enseñanza -quizá el tema más problemático en la concreción curricular-, es claro que la amplitud de los criterios de acreditación de grados de psicología en el Reino Unido permite cierto dinamismo al momento de escoger bibliografía y núcleos temáticos para las asignaturas que aquí nos interesan (The British Psychological Society, 2010). Junto con el estudio ya referido de Richards (2005), una investigación reciente se explaya sobre el estado de los cursos históricos en la región aquí reseñada. Un reporte de Brock y Harvey (2015) indica que de 119 departamentos de Psicología del Reino Unido (Inglaterra e Irlanda) encuestados, sólo 20 ingleses y 5 irlandeses imparten cursos *específicos* sobre problemas conceptuales e históricos de la psicología –aunque, por lo que hemos descrito arriba, es extremadamente probable que el resto de los departamentos incluyan contenidos sobre la temática al interior de otras asignaturas: es decir, que los contenidos estén diseminados o incrustados en asignaturas filosóficas, introductorias o generales-. El mismo reporte indica que la presencia o ausencia de cursos históricos específicos no se vincula con el tamaño del departamento (a partir del tamaño relativo del staff de cada departamento) sino con la importancia otorgada al área por el propio staff o por la totalidad del departamento. Adicionalmente, un 75% de los 20 departamentos con cursos históricos marcan tales cursos como obligatorios para la obtención del grado, y cada curso cuenta con una matrícula inscripta de 118 estudiantes promedio. A diferencia de Estados Unidos, donde el curso varía entre ser un curso introductorio o un *capstone course,* un 90% de los 20 departamentos aludidos imparten la asignatura en el primer año del grado y sin requerir otras asignaturas como prerrequisitos.

Brock y Harvey (2015) destacan que sólo 2 de las universidades inglesas y sólo 2 de las universidades irlandesas encuestadas explicitaron la literatura utilizada en la asignatura, remitiendo a manuales como el de Schultz y Schultz de 2011, el de Fancher y Rutherford de 2012, el de Richards de 2010 y el de Goodwin de 2008. Sólo un 35% de los departamentos ingleses estaban suscriptos a la publicación oficial de la British Psychological Society, la *History & Philosophy of Psychology,* y 12 se hallaban suscriptos a *History of Psychology* de la American Psychoogical Association. De forma diversa, un 60% de los departamentos irlandeses estaban suscritos a la primera revista y un 80% a la segunda. Interesante para nuestra investigación, sólo 1 de los departamentos ingleses tenía a un doctorado en historia de la psicología como staff de la asignatura: 4 departamentos más tenían a conferencias o 'publicadores' en el área en aquella función, y el 75% restante de los departamentos ingleses aducían que los responsables del curso tenían conocimientos generales de psicología, expe-

riencia previa enseñando el curso, o interés personal. Promisoriamente, un 85% de los departamentos ingleses y un 80% de los departamentos irlandeses pretenden buscar un reemplazo al docente a cargo de la asignatura una vez que este se retire, en lugar de cesar de ofrecer el curso cuando esto suceda.

Acerca de la confección de nuevos materiales para la enseñanza, ya existen en el mercado británico nuevas (y novedosas) historias manualizadas sobre la psicología. En perspectiva comparada con la mayor parte de las obras semejantes editadas en Estados Unidos, estos manuales tienen, primero, una orientación crítica explícita –que se identifica con una perspectiva más heterogénea e inclusiva de corrientes psicológicas y con filosofías de la ciencia subyacentes radicales o posmodernistas- y, segundo, una orientación social o sociológica (contextual) marcada que responde, precisa y explícitamente, a los requerimientos de las organizaciones y asociaciones de psicólogos arriba referidas. Esto está sintetizado de forma clara en la obra de Walsh, Teo, & Baydala (2014), donde, en respuesta a aquellos requerimientos (y atendiendo directamente a las carencias aludidas por Richards), estructuran su obra de conjunto sobre historia y filosofía críticas de la psicología -a partir de la convicción de que la disciplina es tanto una ciencia natural como una ciencia humana-, alrededor de un eje historiográfico explicitado, y desde una perspectiva tanto intelectualista (internalista) como sociológica (externalista). En términos de los autores, dicho manual comprensivo para la formación de pregrado enfatiza los elementos filosóficos, culturales y sociales que influenciaron el desarrollo de la psicología. Los autores demuestran que la psicología es tanto una ciencia humana (i.e. psicoanalítica o fenomenológica) como natural (i.e. cognitiva), explorando cuestiones más socio-históricas y filosóficas más generales. (Walsh et al., 2014, p. 2)

Si bien una obra no marca una tendencia –siquiera en un ámbito tan específico como los textbooks de historia de la psicología-, es probable que en el futuro próximo en el Reino Unido, la edición de nuevos manuales, y la reedición de manuales previos tengan en consideración el énfasis puesto por las organizaciones inglesas y sus pronunciamientos en torno a la naturaleza social, interdisciplinaria y heterogénea de la disciplina y en torno al carácter insoslayable de la historia como contenido curricular.

En el mismo sentido de tendencia emergente pueden marcarse los recientes intentos renovadores de la enseñanza de la historia en el Reino Unido a partir de la propuesta de enfoques y recursos instruccionales con que complementar la modalidad de enseñanza prevalente en las universidades –las ya aludidas '*lectures*' o lecciones-. En línea con la orientación filosófica y sociológica de los lineamientos de la British Psychological Society, Jones & Elcock (2015) han evaluado recientemente la remodelación de un curso de tercer año del grado de psicología sobre problemas históricos y conceptuales de la psicología en la Universidad de Gloucestershire. La modificación de la asignatura ha implicado, en lo teórico, una reorientación hacia cuestiones epistemológicas, filosóficas (ontológicas) y disciplinares (neutralidad política o moral de la psicología, ética psicológica y su vinculación con el poder estatal, el contexto social de la emergencia de la psicología, etc.). En lo instruccional, los autores remarcan la necesidad de estimular el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes a partir de debates e intercambios organizados en torno a temáticas polémicas o problemáticas en psicología, como lo han sido por ejemplo el recurso a

la psicología para la justificación del racismo, el recurso a psicólogos para programas de tortura en Guantánamo, o la cambiante representación de la mujer soltera en la literatura psicológica desde los años '30[11]. Estos problemas, tomados como punto de partida para un análisis más sistemático, requieren por parte de los estudiantes un importante rastreo bibliográfico, competencias de consulta, selección y filtración de fuentes bibliográficas, y realización de reportes semestrales que califican, en un sentido general, como investigaciones originales.

La cuestión de la ética profesional y la neutralidad de la disciplina (puntos muy propios de la nueva agenda de la historiografía de la psicología) también es recogida por Akhurst y Ewell –psicólogas de la Universidad de Rhodes- al proponer que los cursos históricos pueden facilitar la comprensión de los canones conductuales de los profesionales y a la vez fomentar posicionamientos críticos respecto a los mismos (Ackhurst & Ewell, 2015). Según estos autores, y en línea con Jones y Elcock (2015), los estudiantes reconocen que aproximaciones que fomentan su protagonismo y su involucramiento con tareas específicas en los cursos fomenta en gran medida su interés sobre la temática y facilita una imagen más compleja y heterogénea de la disciplina y de su contexto (cultural, institucional, social) más general. Algo en extremo solidario con estas posturas ha propuesto recientemente Lamont (2015), un pedagogo de historia e investigador de la Universidad de Edinburgo que sostiene que el análisis del discurso puede utilizarse como metodología para explorar de forma empírica problemas históricos o conceptuales en la psicología a partir de fuentes variadas. Lamont sostiene que pueden diseñarse e implementarse módulos y actividades instruccionales para que los estudiantes confeccionen análisis de discurso a partir de preguntas de trabajo específicas.

En línea con las premisas del aprendizaje activo y participativo, Hall, Ivaldi y Todd (2015) proponen recurrir a la modificación de las clásicas conferencias o lecciones expositivas de forma que estas impliquen una reducción de la pasividad de los estudiantes, fomentando la participación de los mismos, incrementando actividades antes y después de las propias exposiciones, e integrando las mismas con evaluaciones con la finalidad de maximizar la asistencia y la retención de estudiantes. A partir de revisar la literatura sobre el aprendizaje activo, Hall y compañía proponen impartir la historia de la psicología en función de resolución de problemas concretos, a partir de actividades que fomenten la colaboración y cooperación entre estudiantes, que incluyan recursos tecnológicos y que posibilite la evaluación entre los propios estudiantes, lo que redundaría en el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo e independiente de los universitarios. Los recursos instruccionales utilizados son, nuevamente, debates desarrollados luego de analizar y sintetizar información relativa a preguntas concretas, búsquedas bibliográficas sistemáticas sobre figuras concretas de la historia de la psicología, y exposiciones

11 Como se refirió superficialmente más arriba, una de las líneas de investigación más prolíficas en Historia de la Psicología desde los '70 ha sido la recuperación contextual y crítica del rol de las mujeres en el desarrollo de la disciplina (e.g. Furumoto, 2003; Rutherford, 2013). Los académicos que simultáneamente investigan y están a cargo de cursos históricos han desarrollado propuestas pedagógicas que incluyan tal línea de investigación, y plataformas virtuales que reúnen tales propuestas. Un ejemplo de tal propuesta es *Psychology's Feminist Voices* (Rutherford, 2015).

ordenadas y estructuradas de la información que resulta de la integración de las preguntas del docente con las fuentes rastreadas por los estudiantes (los textos propuestos y utilizados por los autores son manuales de Hothersall y Hergenhahn).

El uso de debates dialécticos para fomentar el aprendizaje activo en los estudiantes también ha sido propuesto como recurso instruccional por otros pedagogos ingleses como Nyatanga y Howard (2015), de la Universidad de Derby. Estos autores implementan, con éxito evaluado objetivamente, debates con la estructura tripartita de la dinámica filosófica hegeliana: cada uno de los docentes expone una serie de conferencias respecto de ciertos temas concebidos como tesis y antítesis respectivamente, y eventualmente se ofrece un debate dialéctico donde se discuten e integran las perspectivas planteadas. Esto constituye un modelado a partir del cual los docentes pretenden que, a través de aprendizaje vicario, los estudiantes puedan estructurar sus propios debates dialécticos. Además de fomentar la interactividad y la creatividad en los estudiantes, Nyatanga y Howard sostienen que estos recursos fomentan el pensamiento crítico de los estudiantes de los cursos históricos. En línea con el énfasis de estos autores en el pensamiento crítico, pero proponiendo instancias de resolución concreta de problemas para fomentar competencias en autonomía profesional, Bartos y Banks (2015), de la Universidad de Surrey, argumentan que el pensamiento autoconciente y reflexivo no se transmite por 'ósmosis' entre los estudiantes (es decir, por simple coexistencia de los individuos en actividades críticas sobre historia) sino a través de la interacción, cooperación y realización conjunta de proyectos específicos.

A partir de los datos proporcionados por Brock y Harvey (2015) y de las propuestas instruccionales innovadoras descritas hasta aquí, puede concluirse de forma sintética que mientras que el escenario en el Reino Unido es por entero diverso al escenario sobre la enseñanza de la historia en Norteamérica (menor presencia de cursos delimitados sobre historia, mayor presencia de contenidos históricos en el curriculum, carácter predominantemente obligatorio de las asignaturas, mayor tendencia a preservar las asignaturas ante la jubilación de los titulares, mayores suscripciones a revistas temáticas y a instituciones sobre historia), ambas regiones comparten ciertos rasgos. Esto es especialmente cierto en cuanto a la prevalencia de fuentes terciarias en la enseñanza, en cuanto a la formación mayoritariamente inespecífica de los responsables de las asignaturas y en cuanto al énfasis –cuando se trata de estrategias instruccionales- en la potencialidad de los cursos históricos para fomentar competencias científicas básicas -como la lectura, análisis y confección de textos científicos-, avanzadas –referidas al pensamiento crítico, reflexivo, autónomo- y prácticas o profesionales.

La enseñanza de la historia de la psicología en España.

Más allá del Reino Unido, Europa en su conjunto es una región reconocida por la proliferación y alta productividad en historia e historiografía de la psicología, y esto explica que registre propias tradiciones consolidadas en lo que respecta específicamente a análisis sobre la *enseñanza* de la historia de la psicología. Circunscribiéndonos a España –uno de los centros más prolíficos en historia de la psicología-, los académicos de dicho país han dado a luz a una elevada producción en historia de la ciencia, cienciometría y enseñanza de las ciencias, debido entre otras cosas a una

rápida y sostenida institucionalización de la investigación de temáticas históricas en el corpus más general de la psicología local a partir de la década de 1980. En este sentido, a partir de la creación de carreras de grado y facultades independientes luego de 1968 la historia de la psicología fue incluida oficialmente como un tema obligatorio en los planes de estudio para la formación en psicología. La creación de cierta cantidad de cargos y unidades didácticas, como también la emergencia de numerosos y consistentes grupos de docentes e investigadores en la especialidad fue así posibilitada (Carpintero et al., 2010, p. 278).

Sin embargo, no ha sido sólo el avance institucional de la historia de la psicología lo que en España ha puesto en relieve la cuestión de su situación y modalidad curricular. De hecho, y más recientemente, una serie de cambios, reformas y reestructuraciones en el Espacio Europeo de Formación Superior y en los estándares que rigen los planes de estudios y títulos de grado de Psicología en España –con el objetivo declarado de avanzar hacia la homologación nacional y la convergencia respecto de la formación- reubicó a la historia de la psicología junto con la metodología de la ciencia, la proyección profesional de la ciencia y la deontología en un módulo curricular denominado 'Psicología: Historia, Ciencia y profesión' (Blanco & Castro, 2007). Tal módulo identificaba, en calidad de objetivos, ciertos conocimientos y destrezas vinculados con las aportaciones y limitaciones de los movimientos y escuelas relevantes para la psicología actual, desde una perspectiva histórica. Técnicas de documentación e investigación para conocer la historia de la psicología. Situación de la Psicología en el marco de la ciencia. Ámbitos y contextos de aplicación de la psicología con sus compromisos éticos y deontológicos. (Ficha técnica de propuesta de Título Universitario de Grado en Psicología, Ministerio de Educación y Ciencia, citado en Mestre, 2007, p. 78)

Esta reubicación, con la consecuente menor asignación de *créditos* e importancia al área de la Historia de la Psicología en la formación del psicólogo en su conjunto, motivó discusiones y debates al interior del simposio del año 2005 de la Sociedad Española de Historia de la Psicología, y dio como resultado un número monográfico de la Revista de Historia de la Psicología en el año 2007, que en líneas generales evidencia el desaliento sentido por los historiadores de cara a procesos de convergencia y homologación curricular que parecen haber minimizado el lugar de la historia de la psicología, a la vez que propone alternativas y análisis acerca de la cuestión. Tal discusión –y tal número monográfico-, como explicitaba Vera Ferrándiz un año después de la publicación de dicho número, respondía al convencimiento generalizado de que la supresión de la historia de la psicología, o aún su *depreciación* en los *curricula* de las Universidades Europeas […] no haría más que fulminar […] la posibilidad real de que los egresados de las Facultades de Psicología pudieran adaptarse 'flexiblemente' al cambiante mercado de trabajo. (Vera Ferrándiz, 2008, p. 10)

En este sentido, la introducción al monográfico referido rezaba que ante la reducción de créditos otorgados a las asignaturas históricas,

los historiadores tenemos la conciencia de habernos quedado sin argumentos para una defensa racional, o por lo menos igualmente rigurosa o justa, de las funciones que hemos venido desarrollando y del espacio académico que hemos venido ocupando; una conciencia alimentada, además, por nuestras crecientes

dificultades de ajuste (no hay, por ejemplo, revistas de historia de la psicología en el Social Sciences Citation Index) a las condiciones que van definiendo en los últimos tiempos la lógica de la carrera académica. (Blanco & Castro, 2007, p. 9).

Es precisamente ante esta situación que fueron retomadas explícitamente tanto las reflexiones y argumentaciones acerca del sentido curricular de la historia de la psicología (Blanco & Castro, 2007), como los análisis y recomendaciones en torno a su enseñanza de cara al lugar que esta pasaría a ocupar en la formación de los académicos españoles de cara a la reestructuración curricular (Mestre, 2007). De aquí que se remarque que Historia es la única asignatura susceptible de ofrecer a los estudiantes un marco general y global de la psicología, que permita una visión integrada de la disciplina, de cara a su complejidad y fragmentación contemporánea y, especialmente, de cara a los nuevos desafíos planteados por la reforma curricular aludida.

Esta es la situación que recientemente ha puesto en relieve las cuestiones (complementarias pero diferenciadas) de la modalidad e instrucción y enseñanza concreta de los contenidos históricos (Samper, Mestre, Tur, Orero, & Falgás, 2008), y de la argumentación acerca del sentido y función de la historia de la psicología en el currículo del psicólogo (Blanco & Castro, 2007; Mestre, 2007); cuestiones que, por tanto, se han vuelto objeto de varios relevamientos y análisis detallados. De estos análisis nos servimos para describir el estado actual de la enseñanza de la historia de la psicología en España.

Respecto de la modalidad e instrucción y enseñanza concreta de contenidos históricos en las universidades españolas, y acerca de los objetivos curriculares concretos en cuyo concepto se dictan tales contenidos, se sostiene que la asignatura introduce a los alumnos a las cuestiones básicas de la ciencia psicológica, habilitando así el aprendizaje de las bases teóricas generales de la historia de la disciplina. Se atribuye que la historia de la psicología permite comprender cabalmente la psicología actual, especialmente a través de la incorporación -a la historiografía y los contenidos- de análisis de factores sociales que han impulsado a la ciencia y de análisis en profundidad de autores, teorías y escuelas psicológicas históricas. En este sentido se destaca el papel integrador que persigue la asignatura al permitir una perspectiva o visión global y de conjunto de la ciencia, lo que no excluye un punto de vista crítico a través del cual analizar y comprender el pasado disciplinar.

Es evidente que para los académicos españoles la historia de la psicología como contenido curricular abarca dos áreas interrelacionadas pero claramente delimitadas:la Historia de la Psicología constituye un e*lemento básico de formación y de conocimientos* para el estudiante de psicología, ya que su contenido permite un conocimiento del desarrollo de la psicología, de sus antecedentes principales y de las diferentes escuelas psicológicas, así como *la exploración de los distintos campos de interés e investigación en historia de la psicología*, los tipos de datos que se utilizan y la metodología de revisión y aproximación a las fuentes historiográficas. (Samper et al., 2008, p. 212. Énfasis agregado)

Los relevamientos empíricos realizados por los académicos españoles muestran que en la mayoría de las universidades españolas (públicas y privadas) existe un curso sobre historia o historia y sistemas de la psicología (Samper et al., 2008).

Puesto que los Planes de Estudios de las licenciaturas de Psicología así lo estipulan, en España Historia de la Psicología constituye una asignatura semestral de carácter teórico-práctico, *troncal* (obligatoria a todo plan de estudio de psicología), al interior del primero de tres ciclos de formación universitaria, y en el seno de los departamentos de Psicología Básica.

Según los bloques temáticos de asignaturas de 73 universidades españolas relevados por Samper et. al (2008) –bloques que no estipulan ni indican contenido bibliográfico específico alguno-, las asignaturas usualmente incluyen cuestiones sobre los *antecedentes o precursores* (filosóficos y de otra índole) de la psicología moderna, sobre *psicologías internacionales históricas* (reflexología rusa, psicología soviética, psicología norteamericana, psicología alemana), sobre *escuelas y teorías específicas* (conductismo, constructivismo, freudismo y post-freudismo, psicoanálisis, Gestalt, cognitivismo, etc.), sobre *psicología aplicada* (psicología clínica, social, evolutiva, etc.) y, finalmente, sobre *metodología y recursos instrumentales* (es decir, sobre cuestiones metodológicas y técnicas sobre investigación en historia de la psicología, como metodología de la historia de la psicología, historiografía de la psicología, aplicación de la matemática a la investigación en psicología, fuentes y recursos documentales, etc.). Como remarcan Samper y otros autores (Carpintero et al., 2010), en algunas universidades, los contenidos que componen el sílabo de Historia de la Psicología se complementan fuertemente con cuestiones específicas acerca de la historia y el desarrollo de la psicología en España.

Junto con relevar empíricamente los contenidos, los investigadores aventuran contenidos y modalidades de instrucción que a su criterio son deseables para las asignaturas históricas que, al insertarse en las carreras de psicología, constituyen parte esencial del entrenamiento de los profesionales. En este sentido, se destaca que es necesaria una Historia más detallada del desarrollo de la Psicología, los perfiles profesionales del psicólogo, el código deontológico, el acceso a las fuentes y bases de datos, el conocimiento de las principales Escuelas y teorías, [que] pueden introducir al estudiante en la Psicología como ciencia y como profesión. (Samper et al., 2008, p. 221).

Otro tipo de relevamientos de autores íberos se han centrado en el diseño de espacios de trabajo novedosos para la instrucción de la asignatura. En esta línea, Zúñiga (2002) ha expuesto el diseño de un espacio de trabajo interactivo en red a través de la plataforma multimedia *World Wide Web Course Tools* (WebCT) aplicado a un curso histórico semi-presencial. La aplicación de nuevas tecnologías a la enseñanza, además de constituir la vanguardia de la formación superior para muchos pedagogos, cuenta con el atractivo de constituir una innovación que atrae por su modalidad a los estudiantes más que las modalidades presenciales de clases magistrales. Zúñiga apunta que el recurso a un aula virtual es el recurso a un lugar de trabajo compartido co-construído por profesor y estudiantes y optimizado por herramientas virtuales –como calendarios, correos electrónicos internos y foros-. Así, el recurso a foros de discusión en torno a artículos o textos cortos del programa de trabajo implica la recuperación de una modalidad pedagógica altamente efectiva para el cambio de actitudes como lo son los debates, y su optimización. Zúñiga apunta como actividades mentadas –que pueden ser modificadas por los docentes que emulen la metodología- el comentario de fuentes primarias, el análisis y

debate sobre fuentes secundarias que expongan la naturaleza pluri-dimensional de la historia, y la realización de foros en torno a videos expuestos en el aula. Como apunta el autor, el uso de una modalidad semi-presencial implica para el alumno un incentivo y una novedad, la posibilidad de utilizar nuevas fuentes de información, una mayor participación y auto-monitoreo del aprendizaje y un incremento de su interactividad con los contenidos históricos. En términos generales la modalidad semi-presencial virtual permite constituir un espacio de aprendizaje *flexible* que es factible interese e involucre más al estudiante que modalidades presenciales predominantemente magistrales. Sin embargo, tal modalidad requiere, como nota el propio autor, un esfuerzo mayor y más continuado por el alumno y "mucho más esfuerzo y tiempo de dedicación del profesor" (Zúñiga, 2002, p. 573). Nuevamente, la eficacia de la asignatura de historia en cuanto al logro de sus objetivos parece directamente proporcional al grado de interés y preparación de los profesores, lo que demuestra que, como en toda cuestión curricular, la instrucción histórica no deja espacio para la improvisación o la intuición.

Adicionalmente, ciertos académicos españoles han incluido a los alumnos en sus indagaciones, específicamente en aquellas acerca de las expectativas de los estudiantes de historia de la psicología respecto de la asignatura, y en aquellas acerca de los efectos de su cursada. Sobre lo primero, un estudio realizado por Domenjó, Gelonch, Giménez Segura, Zúñiga, y Cañete (1991) sobre estudiantes de una asignatura ubicada en tercer año de una licenciatura en Barcelona arroja que los estudiantes a menudo exigen de la asignatura una 'gestalt' o panorama general que permita unificar y dar sentido al plan de estudios (que representa una ciencia que usualmente se ha denominado multiparadigmática, fragmentada o escolástica). A la vez, este estudio arroja que los estudiantes manejan una completa indiferenciación entre historia general e historia de la ciencia y de la psicología, y una completa confusión entre cuestiones de ciencia básica, como la identificación del método experimental con el método científico. Finalmente, los autores notan como 'preocupante' la indiferenciación de los alumnos respecto de las peculiaridades de la psicología en relación con la psiquiatría y el psicoanálisis. Al menos algunas de estas cuestiones parecen modificarse con el propio atravesamiento de la asignatura. Sobre los efectos de la enseñanza de la historia de la psicología, Sánchez, Rivero, & Pérez (2000) relevaron las influencias registradas sobre los alumnos a partir de cursar una asignatura histórica de la Universidad Autónoma de Madrid. Los autores concluyen que el curso promueve significativamente el cambio actitudinal (hacia posturas más liberales) respecto de las teorías, y que complejiza la representación histórica que los alumnos detentan respecto del desarrollo longitudinal de la disciplina. Estos cambios se atribuyen no sólo a los *contenidos* del curso, sino a las *prácticas* (pedagógicas e historiográficas) realizadas por los alumnos.

Debe remarcarse que, por la naturaleza de las reformas del Espacio Educativo europeo (concretamente, el sistema de créditos adoptado en 1989 en el marco del programa Erasmus y el programa Bolonia), no sólo los psicólogos europeos comenzaron a plantearse argumentaciones *conceptuales* sobre la historia, como veremos más adelante, sino que también debieron reorganizar y reorientar la propia pedagogía en los cursos. Sánchez de Miguel e Iturbide (2008) exponen en este respecto el caso de las asignaturas de Historia de la Psicología de la Universidad del País Vasco, que debieron adaptarse a los requerimientos didácticos y técnicos del sistema de

créditos europeo. Los autores destacan que la reorganización conceptual del sistema educativo y la propia reflexión sobre los actores implicados en los distintos niveles de la educación, en conjunto con la consideración de las limitaciones infraestructuraes de su ámbito concreto de trabajo (alta matriculación, ausencia de materiales docentes en vasco, y desconocimiento de la formación por competencias) les llevó a sondear en sus alumnos el interés por la asignatura, sus conocimientos previos y sus preferencias prácticas, la valoración de los mismos respecto de las actividades docentes, y los cambios en hábitos de estudio y manejo de los materiales docentes bajo la modalidad novedosa del sistema de transferencia y acumulación de créditos. Sánchez de Miguel e Iturbide conformaron una muestra de 216 alumnos de los cursos de Historia de la Psicología I y II, a los que encuestaron antes del cursado de la asignatura acerca de sus expectativas y conocimientos previos, luego de dicho cursado acerca del desempeño docente, y a través de grupos de discusión posteriores acerca de los hábitos de estudio y cuestiones semejantes. Por un lado, los autores hallaron que la casi totalidad de estudiantes tenía expectativas medias o altas para la asignatura, y que la mayoría de los estudiantes (un 48,1%) se perfilaban hacia la psicología clínica. Por otro, los estudiantes estaban muy familiarizados e interesados con la psicología del inconciente, la humanistica y la gestalt por sobre las otras psicologías (lo que se traducía a su vez en una preferencia por autores como Freud, Rogers y Maslow). Respecto a las prácticas docentes, los profesores implementaron plataformas virtuales en consonancia con las reformas educativas, que fueron valoradas muy positivamente por los estudiantes por el hecho de poder consultar y estudiar el material sin necesidad de presentarse en la clase.

Una experiencia semejante de adaptación de la asignatura Historia de la Psicología al sistema de créditos europeos refieren Tornay Mejías, Castro Ramírez y Antolí Cabrera (2007) en la Universidad de Granada. En línea con propuestas de formación basada en la investigación (Katkin, 2003) -sin por esto negar la formación en competencias y habilidades propuestas por el proyecto Tuning y la declaración de Bolonia-, y en dirección a lo propuesto por múltiples autores anglosajones al destacar la centralidad de la Historia de la Psicología, los autores sostienen que asignaturas como Historia, guiadas por el objetivo de formar en habilidades investigativas, son susceptibles de fomentar "la capacidad de encontrar y asimilar información novedosa, de transmitirla tanto oralmente como por escrito, la evaluación crítica de contenidos, el uso de tecnologías de la información, y un largo etcétera" (Tornay Mejías et al., 2007, p. 87). Puesto que en Granada la asignatura es troncal y constituye el *primer* curso que atraviesan los alumnos en la carrera de grado, y puesto que la asignatura consta de más de 360 estudiantes, los autores subdividen la matrícula al punto de que cada docente se encuentra con aproximadamente 20 estudiantes durante al menos una hora por semana.Al interior de cada grupo de estudiantes, los docentes generan subgrupos y asignan un tema de la asigatura a cada uno. Cada subgrupo se especializará en dicho tema, exponiendo cada semana y a los otros subgrupos en debate con el docente el progreso de su investigación. Esta consiste concretamente en el resultado del proceso de suplementar las lecturas de los libros de textos utilizados en la asignatura con análisis de fuentes buscadas por los propios alumnos en diversos medios acerca de aspectos concretos del tema general asignado. Estos se vuelcan a exposiciones orales, a posters y a producciones escritas semanales. Cada semana los docentes asignan nuevos puntos de profun-

dización sobre la temática original, lo que implica que a lo largo del semestre cada estudiante indaga de forma sistemática sobre un campo, sistema o área de la historia de la psicología, expone su indagación y luego forma parte de debates y exposiciones sobre su tema y sobre los temas de otros estudiantes. En síntesis, los autores persiguen el desarrollo de habilidades de búsqueda y análisis de información, de exposición y de utilización de recursos técnicos.

Vinculado con la enseñanza de la historia, debe notarse que, como remarca Moradiellos (2013), la configuración del EEES fue acompañada en el 2004 por la aprobación de los 'Descriptores de Dublín' que estipulan un conjunto de habilidades, competencias y saberes mínimos exigibles a todo estudiante universitario europeo. Estos Descriptores incluyen el conocimiento específico de una disciplina, la capacidad de aplicar dichos conocimientos en los campos profesionales respectivos, la destreza para emitir juicio, reunir e interpretar datos sobre cuestiones científicas, la habilidad de transmitir información y el desarrollo de habilidades de aprendizaje que posibiliten estudios posteriores con autonomía. Moradiellos especifica que esto se concretiza aún más en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, puesto que en este ámbito, se incluyen como objetivos generales además de los ya enunciados la adquisición de una perspectiva racional y crítica respecto a la evolución y dinámica del pasado de las sociedades con la finalidad de comprender el presente y habilitar una ciudadanía informada y capacitada, el proporcionamiento de un conocimiento preciso sobre personajes, institucones, conceptos, períodos y procesos de cambio y continuidad históricos, y la transmisión de la capacidad intelectual requerida para el uso de los instrumentos procedimentales y metodológicos que hacen al oficio del historiador (Moradiellos, 2013, p. 124-126). La conciencia de tales estipulaciones se halla de forma clara en las deliberaciones de los historiadores de la psicología en cuanto a la cuestión de la instrucción en el grado universitario.

Finalmente, y respecto de la argumentación acerca del sentido y función de la historia de la psicología en el currículo del psicólogo, motivada y reavivada en gran medida como se dijo por la reestructuración curricular, los académicos españoles son autores de algunas de las piezas más exhaustivas acerca de la cuestión. En ciertos trabajos previos a la reforma curricular, los historiadores de dicho país han destacado la multiplicidad de sentidos y contribuciones concretas de la historia para la psicología contemporánea y su enseñanza universitaria. Si bien los españoles, siguiendo aquí a otros autores internacionales (Danziger, 1994; Young, 1966) no circunscriben la historia de la psicología exclusivamente a la "función docente, propedéutica y formativa del estudiante" (Rosa, Blanco & Huertas, 1991, p. 406), sí destacan que su enseñanza posee un valor formativo vital en tanto que fomenta la criticidad, la tolerancia y la independencia personal (para el ejercicio científico y profesional) a través de presentar los cambios, polémicas y alteraciones en los desarrollos internos de la psicología en vínculo con el contexto societal mayor. En este sentido, los académicos españoles proponen una historiografía que no sólo relate de forma fidedigna el pasado disciplinar, sino que también ejerza una crítica conceptual y metodológica de las producciones psicológicas y que constituya una base empírica para una filosofía de la psicología y para la historia de la ciencia (Rosa et al., 1991); de aquí que complejicen los fundamentos de la disciplina histórica al exigir para esta un sustrato metateórico común y una noción funcional de ciencia

y actividad científica. Estas ideas han prolongadas por los mismos autores en otras obras (Rosa, Huertas, & Blanco, 1996), las cuales han sido objeto de debates y discusiones fructíferas (Loredo, 1998; Rosa, Huertas, & Blanco, 1998). Es ilustrativa, como puente entre los trabajos referidos arriba sobre enfoques pedagógicos e instruccionales y las reflexiones más generales aquí esbozadas, la afirmación de Rosa (2002) acerca de la importancia de la *historiografía* para la formación auténticamente científica (esto es, crítica) en psicología: cuando se intenta que el estudiante se apropie del saber acumulado de las ciencias, [deberíamos defender que] lo haga no sólo de los contenidos sino también de los procedimientos para la construcción de conocimientos, de las metodologías y, con ello, del talante crítico que posibilita la propia construcción del saber. También al enseñar historia los objetivos no pueden limitarse a la transmisión de un listado de eventos que impliquen un cierre narrativo […] La historia, si se quiere que tenga un valor formativo, que no esté solo al servicio de identidades diseñadas en gabinetes, debe mostrar la propia fábrica de los métodos con los que se construyen sus elaboraciones sobre el pasado […] Sólo así podrá ser un instrumento útil para que sus usuarios ganen control sobre los objetivos y orientación de sus acciones presentes, para que puedan imaginar informadamente diversos futuros posibles […], para la metacognición y la toma de conciencia, para la ganancia de control sobre las acciones individuales y colectivas. (Rosa, 2002, p. 212)

Los artículos específicamente motivados por la reforma curricular critican, en líneas generales, lo que los autores identifican como el ideario positivista (Blanco & Castro, 2007) y/o capitalista (Loredo, Sánchez, & Fernández, 2007) que fundamentarían la reforma educacional europea: un ideario al menos parcialmente indeseable y que, según los historiadores españoles referidos, requiere debate y reflexión por parte de psicólogos e historiadores[12]. En este sentido, se argumenta que la reforma aludida no se fundamenta en una idea adecuada y acabada de 'flexibilidad profesional' (el objetivo de las innovaciones educativas europeas), sino en una idea abstracta, ahistórica y positivista de la misma, prácticamente irrealizable y utópicamente dañina, a partir de la cual se acentúan y promueven las competencias genéricas y transversales *en desmedro* de los saberes generalizados de segundo grado, a los que pertenecen la historia de la psicología, de las ciencias humanas y de la ciencia en general (Bautista Fuentes, 2007).

Concretamente, la propuesta de Loredo, Sánchez y Fernández (2007) es ilustrativa de al menos un conjunto de historiadores y productores íberos en nuestra subdisciplina: según los autores, el Espacio Europeo de Educación Superior propone reemplazar los centros de poder *internos* de la Universidad como las cátedras y los departamentos por "unas fuerzas externas, las del mercado y la empresa privada, que no son mejores que aquellas" (p. 61). En lo psicológico, según los autores el EEES ha adoptado un constructivismo cognitivista que, lejos de las

12 El trabajo de Loredo, Sánchez y Fernández es relevante en sumo grado considerada nuestra perspectiva socio-bibliométrica (y dadas las hipótesis de fondo de dicha perspectiva) puesto que, además de criticar la adopción unilateral de modelos externalistas o sociologistas aplicados a la historiografía de la psicología, también exponen los riesgos de asumir posturas posmodernistas que niegan la existencia de teorías del sujeto o que proponen sujetos históricos completamente irracionalistas.

propuestas piagetianas, abstrae y obscurece contenidos y contextos sociopolíticos de la educación superior. Detrás de la formación por competencias se hallaría "la lógica del capitalismo contemporáneo, según la cual todo, desde los recursos naturales hasta las emociones de los sujetos de carne y hueso, debe subordinarse al funcionamiento del mercado" (Loredo et al., 2007, p. 62). Así, para los autores el EEES ha subordinado la universidad a una sociedad neoliberal donde los psicólogos profesionales ya no adquirirán conocimientos que les proporcionen un talante crítico respecto de la realidad[13]. De aquí que 'flexibilidad' y 'movilidad' (términos omnipresentes en las reformas del EEES) constituyan para los autores "traducciones, a lenguaje psicopedagógico, de las características que debe tener el futuro sujeto de la sociedad occidental, un sujeto que será una mezcla perfecta –o eso se pretende- de consumidor satisfecho y trabajador domesticado" (Loredo et al., 2007, p. 62). Como cabe inferir, para los autores, en este marco curricular y hasta político la historia de la psicología es un contenido superfluo o prescindible, esto predominantemente debido a las tendencias legitimantes de la historiografía contemporánea, identificadas con la historia social, institucional o sociocultural de la disciplina. Para otros autores españoles, la historia de la psicología funciona, a ojos de quienes han mentado las reformas curriculares, "como una suerte de recurso mítico e identitario al servicio de este proyecto positivista, que parece culminar en una idea un tanto hipertrofiada de la dimensión profesional de la disciplina" (Blanco & Castro, 2007, p. 9)[14].

Por estas preocupaciones generales que, entre otras cosas, se defienda tanto el sentido y la importancia de la historia en la formación del psicólogo –a partir de, por ejemplo, argumentar acerca de la *perspectiva* que tal historia otorga al alumno (Smith, 2007)- como la pluralidad y criticidad inherentes a la empresa de confeccionar *historias* de la psicología que explícita y deliberadamente rechacen la tarea –impuesta exógenamente o autoimpuesta- de fomentar una *identidad profesional común* o transversal en los psicólogos (Vezzetti, 2007)[15]. En un sentido explícito, la

13 No puede abordarse aquí por constricciones de espacio la cuestión que surge de enfrentar estas conjeturas con aquellas que plantean autores anglosajones –en un marco económico y cultural por entero semejante al que describen los autores españoles- en el sentido precisamente contrario: es decir, que la formación universitaria por competencias –entrenamiento científico-profesional guiado por la incorporación de 'saberes-hacer'- es susceptible de garantizar en los graduados un pensamiento *crítico, reflexivo* e *informado* respecto a la disciplina y a la realidad social (Kaslow et al., 2004; Rubin et al., 2007).

14 En vínculo con lo expuesto en el apartado de autores anglosajones, es interesante notar que los académicos españoles, tal como lo explicitan Blanco y Castro (2007, esp. pp. 11-12) también parecen percibir una oposición entre el racionalismo (curiosamente igualado con el positivismo) y la función crítica de la historia de la ciencia, implicando necesariamente que las filosofías de la ciencia post-positivistas racionalistas (especialmente la popperiana, pero también la laudaniana y la lakatosiana) serían inherentemente legitimantes o, por lo menos, no podrían fundamentar una historiografía *crítica* de la psicología. Como veremos, esto es replicado por algunos autores argentinos, aunque en un contexto por entero diverso y con implicancias curriculares diversas.

15 A partir de lo propuesto por Carpintero et al. (2010), España ha sido quizá el país de habla hispana con mayor edición de fuentes originales y con mayor *traducción* de fuen-

idea –muy difundida por ciertos autores ibero y norteamericanos- de que una de las funciones curriculares de la historia de la psicología es *integrar* el campo disciplinar o fomentar en el estudiantado cierto sentido de comunalidad a partir de los peligros de la hiperespecialización profesional de la psicología, es rechazada por los autores que ahora estamos revisando, puesto que tal identidad sería, cuanto menos, falsa, y cuanto mucho, una imposición ideológica, distorsiva y normativa externa. Si bien esto es defendido por Vezzetti y por Blanco y Castro (2007), es objeto de especial atención por parte de Brescó de Luna y Rasskin Gutman (2006), quienes, en un sentido antropológico o sociológico y a la vez psicológico-cultural, conciben a los discursos históricos como mediaciones simbólicas con que la comunidad científica fomenta la identidad colectiva construida para los estudiantes de psicología. Si bien el hecho de que la historia transmite cierta memoria colectiva y cierto pasado compartido no es para los autores iberoamericanos en sí mismo un hecho negativo, sí lo es en el punto en que tal memoria, por la heterogeneidad histórica de la disciplina, sería esencialmente falsa, y más un producto retrospectivo de los intentos retóricos y persuasivos de legitimación del positivismo contemporáneo (justificacionismo) que fruto plausible de la interpretación histórica no partidaria del pasado de la ciencia. La faz política de la historia –que sería una faz legitimante cuando es escrita por psicólogos profesionales- se vuelve evidente cuando se constata que el uso de distintas narraciones canónicas vehicula inevitablemente todo un conjunto de valores y principios que, más allá de naturalizar y legitimar cuestiones como la realidad nacional –esto es, la existencia de 'un nosotros' contrapuesto a 'un ellos- actúan a su vez como una suerte de referentes morales y ejemplares para la comunidad; criterios que […] conforman los modos de interpretar, argumentar, justificar o condenar determinados acontecimientos socio-políticos. (Brescó de Luna & Rasskin Gutman, 2006, p. 373)

Tal perspectiva no es coextensiva a *todos* los autores españoles, sin embargo. En uno de los más ordenados y profundos trabajos españoles sobre la historia de la psicología en la formación de los psicólogos, Carmen Giménez (2002) recuerda que España ya desde la década del '90 se preocupaba por discutir el lugar de la historia de la psicología en la currícula universitaria. En la propuesta de Giménez se identifican múltiples ideas muy fecundas y sensibles a discusiones historiográficas recientes. En primer lugar, la idea de que las narraciones históricas pretenden explicar parte del devenir humano. En segundo lugar, la idea de que la historia ubica, a partir de trazar narraciones, el presente en relación con el pasado y con el futuro, garantizando así seguridad e identidad. Tercero, que la historia, lejos de ser guía para evitar errores o instrumento para la vida, permite una discriminación en la cadena de hechos pretéritos, habilitando así cierta diferenciación temporal, concientización respecto del pasado, y representación (objetivada) de tal parcela cronológica. Cuarto, que la historia es ella misma "una forma de memoria colectiva, la inscripción y la transmisión de las señas de pertenencia, rasgos, relaciones internas

tes originalmente anglosajonas en historia de la psicología, tanto manuales (textbooks) como source-books (conjuntos de fuentes primarias). En una gran cantidad de manuales íberos (e.g. Gondra, 1998; Saíz, 2009) pueden hallarse justificaciones sobre el sentido de la enseñanza de la historia de la psicología: es por la extensión de estas fuentes que no son incorporados y detallados aquí.

y vínculos externos que caracterizan e identifican a las entidades grupales" (Carmen Giménez, 2002, p. 215). Quinto, y en un sentido metodológico, que la historia constituye un conjunto de *interpretaciones* que, a pesar de obedecer a canones normativos y explícitos y a pesar de desembocar en narrativas y perspectivas que relacionen hechos históricos de forma coherente, no constituye una *certeza*. A pesar de que el historiador deba explicitar objetivos alcanzables, adherir a una teoría de la acción humana específica, garantizar coherencia entre las interpretaciones históricas y dicha teoría y finalmente contextualizar los hechos reconstruidos a partir de los datos disponibles y de los conocimientos previos, y aunque esto desemboque en una teoría fundamentada, plausible y probable sobre lo que ocurrió en el pasado, fundada, plausible y probable no quiere decir cierta. No hay certeza sobre el pasado como tampoco la hay sobre el presente […] Si por verdad se entiende la comprensión de la totalidad de factores, interrelaciones, hechos, motivos, intenciones, instrumentos y consecuencias de cualquier acontecimiento del pasado o del presente, entonces su establecimiento es una tarea imposible. Como máximo puede aspirarse a lograr un conjunto de hipótesis que globalmente nos aproximan al entendimiento de lo acontecido. (Carmen Giménez, 2002, p. 216).

Esto tiene dos consecuencias: primero, la norma que fuerza al investigador histórico a procurarse datos fiables, a no ceder a presiones internas externas, a no alinearse partidariamente, a no caer bajo emociones, idealizaciones o identificaciones suscitadas por su trabajo empírico. Segundo, que las teorías históricas nunca se *comprueban*. Sobre esto último, dado que las interpretaciones, teorías y reconstrucciones históricas son aproximaciones tangenciales a la verdad, la aceptación, corroboración o refutación de cada reconstrucción histórica responde a la contrastación con los datos y a otras teorías sobre la misma cuestión u objeto histórico. Esto tiene dos consecuencias conductuales y hasta *morales* de importancia vital para el historiador: primero, el reconocimiento de que sus propuesta son provisionales y susceptibles de refutación y refinamiento; segundo, que la mejor forma de maximizar el acercamiento (siempre tangencial) a la verdad del pasado es, en privado, someter sus reconstrucciones al control riguroso de los datos, y en público, mantener siempre que sea posible discusiones, debates y diálogos argumentados con otros historiadores con la finalidad de que, a través de la dinámica de conjeturas y refutaciones que subyacen al método científico, las teorías históricas se refinen en su grado de aceptabilidad, potencia, completud y fecundidad.

Puesto que la ciencia constituye para Carmen Giménez (2002) una tarea pública, colectiva y continua de construcción de conocimiento, lo anteriormente dicho sobre la historia en general se aplica sin grandes cambios a la tarea de historiar este campo peculiar, sea este definido como el conjunto de principios que cimentan el conocimiento (epistemología), como el trabajo real de los científicos en tanto agentes sociales (historia social, de los intelectuales, historia contextual, etc.), o como el conjunto de los conocimientos y saberes acumulados producto del interjuego entre los principios epistemológicos y el obrar de los científicos. De aquí que la autora española, en el contexto del clásico debate entre historiadores internos y externos, sostiene que "para descifrar los signos que permiten construir la historia de una disciplina es imprescindible conocer, diseccionar y analizar la estructura de su presente" (p. 218). Notando la inexistencia de 'héroes' en la historia de la ciencia, y la tendencia de desplazar la glorificación de los científicos y sus tratamientos

míticos por la consideración colectivista, grupalista y social de la ciencia en tanto actividad mancomunada, Carmen Giménez destaca la relevancia historiográfica del contexto social para la producción de las teorías científicas.

Aplicado esto a la historia de la psicología, se obtiene una imagen heterogénea, escolástica y diversa de discursos y prácticas científicas que, hacia el siglo XIX y en torno a la conciencia como objeto de estudio, implicaban ideas filosóficas, biológicas, médicas, físicas, psicofísicas, fisiológicas, legales y pedagógicos. La autora identifica que paralelamente a la profesionalización de la psicología, la comunidad de profesionales se disgregó en escuelas "cada una de las cuales o bien redefinía de nuevo los principios en los que fundamentar su edificio teórico [el de la psicología], o bien enfocaba el estudio de la conciencia desde puntos de vista diversos y en la práctica irreconciliables entre sí" (Carmen Giménez, 2002, p. 220). Dado que en ningún momento la historia de la psicología registra una unificación o integración al punto de identificar claramente la teoría y profesión psicológicas, la autora concibe que una de las funciones de la enseñanza de la historia en el currículo del psicólogo es, precisamente, ofrecer una imagen de conjunto de la disciplina. Según Carmen Giménez, el objetivo de la formación universitaria es la formación de ciudadanos competentes entre otras cosas en la responsabilidad que implican las tareas científico-profesionales de la disciplina. Dicha formación implica la adquisición del saber acumulado por la psicología, la interiorización del lenguaje y estrategias intelectuales de la comunidad académica, el dominio de los procedimientos y artes investigativas, el conocimiento de técnicas e instrumentos prácticos, y la adquisición de una perspectiva crítica respecto de su propia actividad. Sin embargo, por el carácter joven de la psicología como ciencia y por su considerable amplitud y heterogeneidad que derrama en bibliografía y enfoques, a nivel curricular es comprobable, a la vez que cierta tendencia a la superficialidad, "la escasa profundidad crítica con la que se encaran algunas teorías, el abandono poco justificado de temas tildados de clásicos a favor de temáticas supuestamente novedosas, […] o la carencia de espacios de reflexión y crítica epistemológica" (Carmen Giménez, 2002, p. 222). Esto se complejiza por el hecho de que factores 'exógenos' a los problemas científicos estrictamente definidos, como la dinámica interna de los departamentos, los conflictos de poder al interior de universidades, y las relaciones problemáticas entre diversas casas de estudios acaban influyendo en la inclusión y tratamiento de contenidos dentro de los planes de estudio.

En este complejo contexto es que la historia de la psicología, como asignatura, contribuye con combatir la atomización de contenidos, la desvinculación entre los mismos, la (falsa) dicotomía entre ciencia y profesión, y la ausencia de diálogo y discusión seria entre diversos marcos teóricos. En primer lugar, según Carmen Giménez (2002) la historia de la psicología facilita una visión global de la ciencia que facilita la comprensión de la relación entre los diversos cuerpos teóricos y metodológicos. Contra la idea de que existirían *historias* de la psicología, o historia de *las psicologías*, Giménez no concibe una contradicción entre la reconstrucción histórica de la disciplina y la vehiculización de cierto sentido de unificación o coherencia disciplinar, puesto que la historia a la vez que "permite comprender la trama lógica que subyace a tanta disparidad, presenta un *conjunto sistemático en el que todos los contenidos se ordenan y vinculan entre sí* y procura una perspectiva sólida, amplia e integradora de la psicología" (p. 224. Énfasis agregado). En segundo lugar, y vincu-

lado con esto, la historia de la psicología a nivel conceptual suministra al estudiante herramientas para la estructuración y adopción de un pensamiento científico que, en la línea de muchos autores anglosajones, se identifica con la posibilidad de "valorar críticamente cada una de las distintas opciones posibles y fundar su actividad [la del estudiante] en bases más firmes y realistas que las derivadas de tradiciones, creencias o afinidades que no por bellas son menos peligrosas" (Carmen Giménez, 2002, p. 224). Es sobre el fondo de la historia de la ciencia que al estudiante se le vuelven inteligibles las peculiaridades, características e *identidad* de la psicología. De esta forma, a la vez que comunicarle al alumno que la psicología es *una* disciplina no sería antónimo de una perspectiva crítica o del estímulo a talantes científico-críticos en la disciplina, el riesgo de no comunicar tal idea es –en Iberoamérica y en el mundo occidental en general- asistir a la fragmentación, disgregación y disolución de la psicología. Si bien quizá este es el futuro ineluctable de la psicología (una idea que los historiadores no finalistas o teleológicamente orientados seguramente criticarían), no es menos cierto que los historiadores de la psicología no deban o no puedan comunicar, en los espacios áulicos, que a pesar de su heterogeneidad constitutiva, hoy el vocablo 'psicología' refiere, entre otras cosas, a una disciplina multiforme pero definida al fin.[16]

Debe remarcarse, a su vez, que en continuidad con el número monográfico "La Historia de La Psicología y el Espacio Europeo de Educación Superior" de la Revista de Historia de la Psicología, publicado en 2007, se publicó en 2008 en dicha revista otro número monográfico con diverso contenido pero con objetivos semejantes al anterior monográfico: el remarcar la importancia y contemporaneidad de la historia de la psicología, en este caso a partir de destacar la importancia de la historia para la *investigación* (ya no la formación) contemporánea en psicología. Si bien el carácter de las reflexiones de tal número son de índole más teórica que las reflexiones del monográfico anterior, lo motivan la misma necesidad y preocupación: la de legitimar el lugar curricular de la historia de la psicología en la formación, entrenamiento y desempeño de los psicólogos, a través de remarcar la centralidad y el sentido fundamental de la historia de la psicología, y de cara a los múltiples y multiformes problemas que estos enfrentan en su ejercicio aplicado o profesional. En la introducción a tal monográfico, Vera Ferrándiz destacaba que si los historiadores de la psicología pretendemos participar en la vida académica, en la docencia y en la investigación, de un modo activo y, si además, queremos ser escuchados por nuestros colegas, tal vez se impone un momento de análisis y

16 La formación ciudadana y el lugar de la historia de la ciencia en dicha formación es motivo de argumentación de varios autores (e.g. Benjamin, 2009a; Robinson, 1979). En el espacio español que aquí reseñamos, Moradiellos (2013) apunta que "no es posible concebir un ciudadano que sea agente consciente de su papel cívico al margen de una conciencia histórica mínimamente desarrollada. Sencillamente porque dicha conciencia le permite plantearse el sentido crítico lógico de las cuestiones de interés público, orientarse fundadamente sobre ellas, asumir sus propias limitaciones de información y comprensión al respecto y precaverse contra las mistificaciones, hipóstasis y sustantivaciones de los fenómenos históricos" (p. 54). Esto, que tiene sentido por sí mismo, se vuelve más significativo si se concibe que la propia ciencia es, ella misma, una forma cultural con una estructura y dinámica societal donde los científicos son, en un sentido amplio, sus 'ciudadanos'.

reflexión. Análisis de las necesidades que los propios investigadores pudieran tener con respecto de la historia –incluyendo la posibilidad de que estas fueran *nulas*- y reflexión también acerca del propio trabajo del historiador […] [para determinar] si es el caso de que la propia historia *profesional* de la psicología *necesariamente* ha de estar condenada a casar mal, por las cosas que cuenta, con los intereses de los investigadores y docentes en activo. (Vera Ferrándiz, 2008, p. 8)

A partir de la literatura emanada de los profesionales íberos, concluimos que los académicos españoles vinculados con la historia de la psicología registran un contundente interés por la enseñanza de la historia de la psicología, por su lugar en la formación de los profesionales y por sus efectos concretos sobre los alumnos reales. Si bien estos debates se han reavivado a partir de las reestructuraciones curriculares en el Espacio Europeo de Educación Superior, existe una continuidad en la valorización formativa de la historia de la psicología. A la vez, a pesar de que tales reestructuraciones han sido mayoritariamente concebidas como cambios negativos o adversos para la subdisciplina, han tenido el efecto positivo de promover el debate de cuestiones relativas a la enseñanza de la historia en los planes de estudio españoles de psicología.

El estudio de la enseñanza de la historia de la psicología en el ámbito académico Latinoamericano

Los países latinoamericanos poseen, comparativamente, menor cantidad de estudios acerca del estado de la enseñanza de la historia de la psicología en sus universidades. A su vez, estos estudios son característicamente fragmentarios y sintéticos, y su heterogeneidad impide una visión de conjunto como el caso anglosajón. Sin embargo, consideramos necesario evaluar aunque superficialmente la situación de la enseñanza de la historia en el continente regional más amplio donde se inserta la enseñanza argentina de la historia de la psicología.

La enseñanza de la historia de la psicología en México.

En México caben destacarse –por su profundidad y sus objetivos, semejantes en cierto sentido a los de nuestra investigación- el estudio de Monroy-Nasr et al. (2009) realizado en torno al lugar de la enseñanza de la historia en el marco de la renovación curricular acaecida en el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (la más antigua y poblada del continente, con 290.000 estudiantes activos). Monroy-Nasr forma parte de un equipo de académicos mexicanos que desde por lo menos 2003 abogan por la introducción de cursos específicos sobre filosofía e historia de la ciencia en la formación de pregrado de psicología en la UNAM (Monroy-Nasr, Branco de Moura, & León-Sánchez, 2007). El pedido de los autores tiene raíces y puede rastrearse, fundamentalmente, hasta el estado 'desastroso' –en términos de los autores y de reportes nacionales- del estado de la educación secundaria en México, donde el rendimiento de los estudiantes era hacia 2006 en promedio muy inferior al de los estudiantes secundarios en otros países más desarrollados. La preocupación de los autores es especifica: una de las causas de que los estudiantes no alcancen una formación básica que les permita un futuro manejo adecuado en un país democrático es la ausencia de una 'cultura científica'

en ellos. Esta ausencia de 'cultura científica' es arrastrada por los estudiantes hacia la formación universitaria.

Esta ausencia no es privativa de los estudiantes mexicanos: Monroy-Nasr et al. (2007) recuperan las propuestas de historiadores y filósofos de la ciencia norteamericanos de la década de 1980, para quienes, con la finalidad de combatir la analfabetización en pensamiento crítico y científico en la formación académica, los cursos de la ciencia deben ubicar a la ciencia en su perspectiva histórica. Estudiantes liberalmente formados –graduados y pregraduados en ciencia por igual- deben completar sus cursos de ciencia con una apreciación de la ciencia como parte de una tradición intelectual, social y cultural […] Los cursos de ciencias deben transmitir estos aspectos de la ciencia a través de enfatizar sus dimensiones éticas, sociales, económicas y políticas (American Association for the Advancement of Science, 1989, p. 24, citado en Monroy-Nasr et al., 2007, p. 4)

Recuperando los movimientos de enseñanza de la ciencia (*science teaching and education*) reseñados en la introducción de este libro, Monroy-Nasr et al. (2007) reconocen que son requisitos para el avance tecnológico-humanista en los estudiantes universitarios el poder distinguir entre conocimiento sólidamente fundamentado y las perspectivas ilógicas y anticientíficas que proliferan constantemente con pretensiones de verdad científica. Son los cursos sobre historia y filosofía de la ciencia los que permiten, contra la memorización vacía de los estudiantes, que estos aprehendan sobre la empresa colectiva del conocimiento. Por la negativa, la ausencia de dichos cursos lleva a que "el desarrollo de la ciencia, sus problemas teóricos y objetos de estudio, sus fracasos y nuevos intentos permanezcan insignificantes y por tanto ininteligibles, sin volverse estos parte de la cultura de nuestros estudiantes o ciudadanos" (Monroy-Nasr et al., 2007, p. 5). Sin embargo, estos cursos requieren no sólo maestría psicopedagógica sino también conocimiento *sobre el objeto de cada ciencia* y sobre sus asuntos *históricos y filosóficos*, y en México, según los autores, es corriente que los docentes sean exclusiva y disyuntivamente pedagogos o científicos históriadores-filósofos. De aquí que, sin conocimiento acabado de ambas dimensiones, no se logre uno de los fines más importantes de la enseñanza de una perspectiva histórica y filosófica de la ciencia: la crítica de concepciones ingenuas o intuitivas del conocimiento (como las que reducen a la ciencia a la lógica inductiva y observacional, o las que igualan a la ciencia y su conocimiento con otras fuentes legítimas de conocimiento)[17].

Como consecuencia necesaria de las preocupaciones de estos autores, los mismos propusieron, por un lado, la participación de docentes y estudiantes de grado de la carrera de Psicología en seminarios sobre filosofía e historia de la ciencia, epistemología, psicología y enseñanza de la ciencia. Por otro, académicos mexicanos

17 Un dato relevante aportado por la psicología cognitiva y la filosofía de la educación es que, de acuerdo con los autores (Monroy-Nasr et al., 2007), cuando el conocimiento intuitivo choca o es contradicho por el conocimiento científico, el primero es el que suele ser retenido o preservado, mientras que el segundo es desechado. Considérese este hecho ante los sesgos formativos en psicología en ciertos países del Cono Sur como Argentina, reseñados en la introducción y abordados más adelante en la última sección de este apartado.

como Monroy-Nasr, Pérez-Cota, Álvarez-Díaz de León y Molina-Avilés, con la ayuda de la filósofa Christiansen y el filósofo de la ciencia argentino Lorenzano, propusieron e impulsaron la creación, en la carrera de psicología de la UNAM, de un curso de Historia de la Psicología en el primer semestre y un curso de Filosofía de la Psicología en el cuarto semestre (Monroy-Nasr et al., 2007). Después de esta 'lucha cuesta arriba', en términos de los propios autores, el resultado fue la efectiva inserción curricular de un curso introductorio de historia de la psicología en el año 2008, luego de casi 40 años de no ofrecerse curso histórico alguno en la currícula de psicología.

Creado el espacio de formación de pregrado en historia, y para fundamentar su inserción curricular, en línea con la receptividad de los autores de la *sciente teaching*, Monroy-Nasr et al. (2009) revisaron de forma sistemática las razones por las que es necesario insertar una asignatura de corte histórico en la formación de los profesionales. Los autores administraron un cuestionario sobre las expectativas y creencias sobre la asignatura a los 252 estudiantes que constituyeron la primera cohorte de la asignatura. La mayoría de los estudiantes esperaban un curso de elevada dificultad, pero a la vez, un 93,7% de dicha muestra tenía un elevado interés por sus contenidos. Simultáneamente, los alumnos tenían una justificación difusa a la hora de suponer las razones de la existencia del curso mismo: este estaría en la currícula por su 'utilidad', o por la exposición, a través de contenidos históricos, de las 'personalidades' de la psicología. Considerado esto último, es esperable que los estudiantes se vinculen más fuertemente con aproximaciones historiográficas personalistas o de 'Grandes Hombres', en desmedro de aproximaciones contextuales o sociológicas.

Aún más relevante para los problemas esgrimidos por los autores mexicanos como justificación del curso, los estudiantes encuestados identifican 'historia' exclusivamente con el 'pasado', omitiendo el vínculo de dicho pasado con el presente (del cual surgen los motivos y preguntas que motorizan a las investigaciones históricas). Aún más preocupante para Monroy-Nasr et al. (2009) es la justificación mayoritaria de los estudiantes sobre el carácter científico de la historia: a la vez que sólo un 27,4% de los estudiantes encuestados vincularon 'historia' con 'ciencia', el estudio del pasado disciplinar sería científico no por su base empírica o por el fundamento de sus hipótesis en los datos, fuentes y artefactos disponibles, sino en la medida en que dicho estudio utilice 'métodos experimentales'. Así, un 30,6% de los estudiantes encuestados "usan criterios de las ciencias naturales para calificar el conocimiento histórico" (Monroy-Nasr et al., 2009, p. 10). En otras palabras, los estudiantes, además de poseer creencias epistemológicas cientificistas en un sentido estricto del término y aplicarlas al ámbito de la historia, serán por esto necesariamente reactivos a las corrientes que fundamentan la mayoría de la historiografía contemporánea de la psicología: un constructivismo moderado o radical (dependiendo de los autores), referencias necesarias y significativas al estado presente de la disciplina, énfasis contextualistas o externalistas, entre otros.

Como ideas previas centrales de los alumnos, Monroy-Nasr et al. (2009) extraen, por un lado, que la historia debe ser aprendida a través de la memorización –y por tanto, que sólo aquellos con buena memoria pasan el curso-, y por otro lado, que el aprendizaje de la historia no requiere comprensión o razonamiento

complejo alguno. Frente a estas ideas, se requerirían perspectivas curriculares que integren el pasado disciplinar con obstáculos epistemológicos, dudas, errores y falta de certezas en la historia de la ciencia y de la psicología. Un relevamiento posterior a través de encuestas a 217 estudiantes (Monroy-Nasr et al., 2011) indica que los alumnos, al iniciar la asignatura, continúan identificando a la historiografía como el estudio de eventos pasados pero desde una perspectiva *continuista*, a la vez considerando que la historia no puede reducirse a la descripción de cambios a lo largo del tiempo. Esta aparente contradicción se comprende cuando se aprecia que los estudiantes no tienen en claro qué implica el tipo de trabajo e investigación que realizan los historiadores. En este estudio se reitera el fenómeno (para más del 70% de la muestra) de la creencia de que a pesar de que la historia sería una ciencia social, para el 45% de los estudiantes es simultáneamente cierto (y aparentemente nada conflictivo) la idea de que 'el conocimiento histórico es científico porque usa métodos experimentales'. Finalmente, y de forma novedosa respecto de los estudios previos, al ser relevado el conocimiento fáctico que los estudiantes tienen sobre autores históricos ilustres, este demuestra ser extremadamente escaso.

En cierto sentido, esto se complementa con el último estudio realizado por los autores mexicanos, donde el grueso de 101 estudiantes encuestados ingresantes de psicología y pedagogía de la UNAM adopta una postura 'relativista' frente a la disciplina (Monroy-Nasr, León-Sánchez, Álvarez-Díaz de León, & Barrera García, 2015). Esta postura implica sostener que dado que la experimentación en seres humanos es inaplicable, y dado que consecuentemente la predicción del comportamiento humano es inútil y poco factible, entonces la psicología no es susceptible de convertirse en una ciencia. De aquí que los alumnos la consideren como una disciplina 'social', simultáneamente que conciban –de forma algo contradictoria- que los fenómenos psicológicos deberían ser considerados como objeto de una disciplina científica. Como apuntan los investigadores, es factible que, en síntesis, los estudiantes identifiquen 'ciencia' con 'experimentalismo' y que, por rechazar el rol de la experimentación en la psicología, se vean forzados a concebir esta última como una disciplina de las humanidades (como la filosofía y la literatura).

Lo que es central de estos estudios para nuestra investigación es que a partir de estos datos problemáticos, los autores enfatizan la necesidad de atender, en la enseñanza de la historia, tanto al *contenido* como a las *técnicas y estrategias pedagógicas*. En primer lugar, y como han sostenido ciertos autores anglosajones, un curso de historia de la psicología no puede limitarse a reunir anécdotas, biografías u obras clásicas en psicología: su contenido debe resultar significativo para la formación y el perfil graduado deseado y perseguido sistemáticamente por la unidad académica, lo que implica situar a la psicología como actividad colectiva en el marco cultural, social e intelectual más amplio del país y momento histórico de que se trate. Pero junto a esto, aún los cursos con contenidos cuya perspectiva es crítica o no legitimante deben implementar estrategias pedagógicas que faciliten un aprendizaje racional y comprensivo, en contra de la memorización vacía que los cursos de historia utilizan, según los autores, en mayor medida. De aquí que los autores sostengan que si bien contenidos y enseñanza se vinculan, no son exactamente lo mismo, y si pretenden *converger*, requieren la actividad deliberada del docente, fundamentado este en recursos instruccionales concretos (Monroy-Nasr et al., 2007; 2009).

El contenido de la asignatura inaugurada por los autores va precisamente en el sentido referido: adoptando la noción de 'tradiciones de pensamiento psicológico' (a partir de la filosofía de la ciencia de Larry Laudan), los autores pretenden exponer a los alumnos que cada tradición tiene su estudio de objeto y hay desarrollado una metodología apropiada para aproximarse a él. La psicología no tiene un solo objeto o una sola metodología para explicar sus procesos y fenómenos. Por lo tanto, una aproximación histórica y filosófica puede acercar a los estudiantes a la comprensión de la naturaleza plural y diversa de nuestra disciplina. (Monroy-Nasr et al., 2009, p. 4)

Acorde con la mayoría de la historiografía contemporánea, el curso de la UNAM inicia en cuanto a contenidos con el problema de la fundación científica de la psicología por Wilhelm Wundt (excluyendo los antecedentes proto-psicológicos de autores previos), y se enfatiza la controversia en torno a la cientificidad de la nueva psicología y el problema de la introspección. A partir de la naturaleza controversial de estos problemas se aborda la proyección de las diversas teorías psicológicas que, mediadas por los llamados 'sistemas psicológicos', hoy alcanzan las grandes corrientes de pensamiento psicológico.[18]

Del estudio e indagación de estos autores mexicanos se obtienen dos líneas que coinciden con las conclusiones de los autores anglosajones: en primer lugar, que la historia no es periférica en la formación de los psicólogos, reduciéndose a un anecdotario o inventario de errores superados. Por el contrario,la enseñanza de la historia de la psicología no es sólo cuestión de proveerle a los estudiantes una 'cultura psicológica', subsidiaria de una cultura científica, para el sólo hecho de tener conocimiento acerca del pasado. Es, principalmente, una forma de encontrar nuevas formas de construir el futuro de la disciplina. (Monroy-Nasr et al., 2009, p. 12)

En segundo lugar, que la enseñanza de la historia de la psicología es tanto enseñanza como historia: es tanto una empresa pedagógica y docente (por tanto, instruccional) como una indagación científica de la historia científica con contenidos, metodología y fundamentos propios. Específicamente respecto a la faz pedagógica de la enseñanza, se reconoce la necesidad de "desarrollar estrategias de enseñanza específicas que faciliten a los alumnos los cambios conceptuales necesario para tener éxito" (Monroy-Nasr et al., 2009, p. 12).

Estas estrategias de enseñanza específicas no sólo facilitarían la comprensión y aprehensión de las cuestiones históricas de la disciplina a partir del cambio conceptual aludido, sino que probablemente colaborarían a su vez con elevar las expectativas de los alumnos respecto de los cursos de historia. Las expectativas modulan directamente el interés, la dedicación y la significatividad con que los estudiantes encaran y emprenden las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y junto

18 Los autores reconocen en este punto que una exposición verídica de la historia de la psicología en sus inicios científicos requiere "el reconocimiento de múltiples interrelaciones y varias controversias. Estamos comprometidos a impulsar el respeto por esta diversidad teórica, evitando el eclecticismo" (Monroy-Nasr et al., 2009, p. 5). El lugar de las controversias en la historiografía de la psicología y la utilidad de estas para apreciar las características peculiares de la racionalidad científica de la disciplina (sobre todo a nivel teórico, pero también a nivel pedagógico) ha sido recientemente abordado en Fierro (2015e).

con los aprendizajes previos, la motivación y las actitudes, son cuestiones clave si se pretende mejorar el rendimiento académico, fundamentar cambios e innovaciones curriculares y mejorar, en un sentido amplio, la formación e instrucción de los psicólogos. Adicionalmente, como han destacado pedagogos, filósofos de la educación y psicólogos cognitivos, las expectativas y disposiciones son esenciales como base motivacional para desarrollar un pensamiento auténticamente crítico (Ennis, 1991; Nieto & Sáiz, 2011). Finalmente, conocer tales expectativas permite al docente dirigir y conducir exitosa y fundamentadamente la instrucción concreta. Atender esta cuestión en el caso de los estudiantes de las asignaturas de historia es vital dado que en el alumnado se tiene la idea de que la historia en general no es una disciplina científica, por lo que su único objetivo es narrar los acontecimientos del pasado, y otras veces se llega a considerar como una introducción general a la Psicología, cuando en realidad no es ese su objetivo. En cuanto a su contenido, se le considera estrictamente teórico, lo que provoca en el estudiante desgano y tedio. (García Sánchez, 2008, p. 16)

Efectivamente, el estudio de García Sánchez –una replicación de la investigación de Domenjó et al. (1991) ya referida- releva las expectativas de los estudiantes ante la asignatura 'Historia de la Psicología' ubicada en el primer semestre de la licenciatura de psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas. El estudio arroja como resultados significativos, entre otros, el hecho de que la mayoría de los alumnos pretende que el curso sirva para 'saber o conocer' (de una forma difusa y meramente introductoria) acerca de la psicología, existiendo así una amplia brecha entre los usualmente auténticos sentidos de la enseñanza de la asignatura y los mentados por los alumnos. Junto a esto, los alumnos interrogados no son capaces de justificar adecuadamente por qué el conocimiento histórico es científico, y más relevante, identifican el contenido esperable de la asignatura mayoritariamente con el 'origen' o 'inicio' de la psicología, relegando la historia de la psicología al pasado y sin referencias significativas o sólidas al presente y al futuro (Rosa, 2002). Esto en su conjunto refuerza la impresión expuesta por Monroy-Nasr et al. (2009) acerca del desafío de la enseñanza de la historia de la psicología: desafío que es abordable, en principio y de forma general, a partir de que el docente conozca las expectativas del alumno y estimule el desarrollo de otras expectativas que las iniciales, a partir tanto de estrategias instruccionales específicas como a partir de remarcar el sentido, la utilidad y la especificidad de la historia de la psicología para el psicólogo en formación.

Por lo anterior, si bien con un acervo marcadamente menor al de los países europeos o norteamericanos, México es una de las naciones que, sobre todo recientemente, ha incluido en su agenda la investigación en torno a la enseñanza de la historia de la psicología. La peculiaridad de estos estudios es, quizá, su orientación empírica a la indagación de los conocimientos y creencias previas de los estudiantes, y la consideración de tales elementos como puntos de partida para ulteriores investigaciones y reflexiones sobre el mejoramiento de la instrucción.

La enseñanza de la historia de la psicología en Paraguay.

Como se dijo antes, no se cuenta con indagaciones específicas sobre la enseñanza de la historia en la mayoría de los países latinoamericanos. Junto con el estudio de

los autores mexicanos recién mencionados, los estudios y relevamientos de José García respecto de la enseñanza de la historia de la psicología en la universidad paraguaya son, probablemente, algunos de los análisis más minuciosos con que cuenta esta parcela de la enseñanza de la psicología en la región.

La crónica y análisis que ha realizado García (2011a; 2011b) sobre algunas de las cátedras de historia de Paraguay, sus responsables docentes y sus contenidos temáticos refuerzan la imagen de heterogeneidad que refleja el curso de historia en las currículas universitarias latinoamericanas. A modo de ilustración, en el año 2008, fecha en que como vimos arriba la UNAM incorpora un curso de historia de la Psicología, se elimina por reforma de la malla curricular la asignatura 'Historia de la Psicología' en la Universidad Católica de Paraguay (la universidad con la carrera de Psicología más antigua del Paraguay, y que había dictado la asignatura desde la apertura de la licenciatura en 1963). Esto se replica en años recientes, cuando varias universidades comienzan a suprimir –o reemplazar- los cursos de historia (por ejemplo, la Universidad de la Integración de las Américas, en el 2011). Esto permitiría concluir que la historia de la psicología no es considerada de forma unánime como una pieza de importancia fundamental en la formación universitaria del psicólogo en Paraguay.

Junto a esta tendencia regresiva -ya notada para el caso anglosajón-, la heterogeneidad de los contenidos, el cambio repentino de los mismos ante los cambios de titularidad docente, y la ausencia de una cobertura sistemática de la historia de la psicología nacional –paraguaya en este caso- basada en la historiografía y en la investigación sistemática permite concluir a García que la enseñanza de la historia, en el contexto de la universidad paraguaya, presenta un curso en extremo sinuoso, y las actividades resultantes más parecen eventos incidentales y esporádicos que asimilaciones planificadas y consecuentes de nuevos contenidos o áreas de investigación a la estructura formal que define el Curriculum formativo de los psicólogos. (García, 2011a, p. 87)

A esto viene a sumarse el hecho de que la generalidad de los docentes que imparten los cursos de historia no son, en primer lugar, académicos con formación en historia o historia de la psicología, y en segundo lugar, que el ámbito histórico no reviste mayor atracción para los docentes que cualquier otro curso del currículo. Sobre lo primero, es claro que no existen instancias de formación de posgrado en historia o historiografía de la psicología en Latinoamerica, por lo que la formación de los historiadores, cuando es de posgrado, lo es en historia (general) pero no en historia de la ciencia o de la disciplina. Sobre lo segundo, sólo en ocasiones este tipo de académicos (nos referimos a los historiadores formados) está al frente de asignaturas históricas en Paraguay, según el relevamiento de García (2011a). Específicamente, mientras que la historia de la psicología no es un área que atraiga la vocación de muchos docentes, complementariamente en esta región parece existir el hecho de que los docentes en el área no registran producción o investigación sistemática en la subdisciplina, lo cual necesariamente conlleva consecuencias adversas para la enseñanza.

En términos del historiador paraguayo en que nos basamos en este apartado, "La vocación y aún el interés, que son componentes centrales y esenciales para

aspirar a una contribución significativa en todo campo del conocimiento, quedan así bastante relegados" (García, 2011b, p. 108). Esto es particularmente alarmante, considerados la importancia y valor estratégico que registra la historia de la psicología en el currículo universitario del psicólogo, según García y la generalidad de los historiadores anglosajones.

La enseñanza de la historia de la Psicología en Perú.

Los escasos relevamientos de conjunto disponibles para Perú (Arias, En prensa) detallan sobre la presencia de la historia de la psicología como curso de grado en dos universidades: la Católica de Santa María, desde el año 1995, y la Católica de San Pablo, desde 2007[19], ambas en la región de Arequipa. Si bien se infiere que tal muestra es relativamente pequeña y poco representativa del conjunto de la cuestión en Perú –considerada la elevada cantidad de casas de estudios superiores en dicho país- debe destacarse la profundidad y atención dedicada a la enseñanza de la asignatura por los investigadores y docentes que han sido autores de los pocos trabajos disponibles sobre la cuestión.

En un primer sentido (instruccional), y en línea con investigaciones de autores europeos y anglosajones, las investigaciones y análisis disponibles identifican problemáticas en torno a la disposición e interés de los estudiantes respecto de la asignatura. Los estudiantes de las asignaturas históricas aquí consideradas estarían en escasa medida predispuestos o interesados por el pasado de la disciplina, lo cual a su vez se explica no sólo por la falta de conocimientos previos sobre la temática sino también por las "serias dificultades de estudio, mediadas por la ausencia de métodos de estudio, falta de vocación, una comprensión limitada de los materiales leídos, etc." (Arias, en prensa, s. p.). Precisamente tomando como punto de partida las condiciones aludidas, académicos peruanos han investigado en torno a la eficacia de modalidades alternativas de instrucción concreta que sean más efectivas y eficaces que las formas expositivas y conferenciales unilaterales clásicas, las cuales, al requerir interés y conocimientos previos por parte de los alumnos, son problemáticas en el contexto peruano (Arias & Oblitas, 2014). Estas investigaciones concluyen, comprensiblemente, que el aprendizaje significativo en los cursos de historia en Perú se consolida a partir de una *mayor* actividad del docente y a partir del debate e interacción con los alumnos con base a la lectura previa de los materiales, en contraposición a enfoques que proponen que el aprendizaje significativo se logra a partir de la total (o casi total) independencia de los alumnos y en la minimización del rol del docente. Decimos que es comprensible

19 Esto no implica, sin embargo, que estas dos universidades sean las únicas con cursos de grado en historia de la psicología en el país. Más bien, las dos universidades referidas constituyen los casos relevados por Arias (en prensa), que constituye el único estudio disponible sobre la temática abordada en esta investigación. En Perú, otras universidades incluyen cursos históricos en el currículo: son los casos, por sólo nombrar algunos, de la Universidad de Lima -cuya asignatura de historia está a cargo del reconocido historiador Ramón León- y el de la Universidad Privada del Norte -cuya asignatura de historia está a cargo de Arturo Orbegoso- (Arias, comunicación personal). Sin embargo, no se disponen estudios sobre los contenidos e instrucción en dichas universidades, como tampoco acceso a los sílabos de dichas asignaturas.

puesto que la independencia en las tareas instruccionales y la mayor autorregulación en el aprendizaje del alumno (como proponen, según lo visto al inicio de este capítulo, múltiples autores anglosajones) desembocan en un mayor aprendizaje *sólo* cuando el interés previo de los estudiantes por la temática es existente, y cuando las tareas no son vistas como tediosas o no están mediadas por dificultades estratégicas de planificación y estudio. Los hallazgos de los autores a partir de su estudio experimental permitirían concluir que en casos de cursos sin 'vocación histórica', el aprendizaje debe ser guiado activamente por el docente –lo que hace que la cuestión sobre los recursos instruccionales en cursos de historia de la psicología redoble su importancia-.

En un segundo sentido (docente-formativo), los investigadores peruanos reconocen la dificultad que implica el hecho de que los profesores de los cursos de historia no sean ni hayan sido en momento alguno especialistas en la temática, ni desarrollen activamente investigaciones, ni produzcan y publiquen en revistas científicas acerca de cuestiones históricas (Arias, en prensa). Esto se imputa al hecho de que Perú carece de instancias formativas específicas y de nivel profesional sobre historia de la psicología y de la ciencia. Más allá de la especialización, y acerca de la investigación y producción en historia de la psicología, a un nivel más fundamental los autores atienden a la desvalorización de esta subdisciplina en la formación de psicólogos y en la investigación científica. De aquí que ciertos investigadores de este país, tal como los europeos y los norteamericanos, se esfuercen deliberadamente por argumentar sobre el sentido de la asignatura, destacando por ejemplo su contribución a la consolidación en el alumno de una integral identidad profesional.

Lo anterior se agrega a otra cuestión problemática. Según Arias (en prensa), investigadores en cuestiones históricas -predominantemente regionales o locales, sobre la historia de figuras o personalidades de la historia de la psicología peruana- no son responsables de asignaturas históricas, sino de asignaturas metodológicas o generales. De aquí que no sólo debe considerarse la ausencia de instancias formativas de posgrado en historiografía, sino también el hecho de que productores activos en la temática no acceden a asignaturas fuertemente vinculadas con su propia producción.

En un tercer sentido (teórico-historiográfico), los académicos peruanos orientados hacia la investigación de la enseñanza de la historia de la psicología reconocen la compleja miríada de perspectivas y enfoques epistemológicos y teóricos subyacentes al estudio de la historia disciplinar (Arias, en prensa). En consecuencia, los psicólogos-historiadores y pedagogos en Perú buscan modular la enseñanza y la instrucción de la historia en función de los clásicos enfoques históricos en psicología (el enfoque crítico epistemológico de las ideas, el enfoque de grandes hombres, biográfico, y el enfoque sociológico o de *zeitgeist*, acerca del contexto). En este sentido, debe reconocerse que, como fundamento de estas consideraciones, se halla la profusa productividad de historiadores peruanos en torno a cuestiones propiamente históricas y a cuestiones metodológicas o filosóficas de la historia de la psicología (Arias, 2015; Caycho Rodríguez, Arias Gallegos, & Barboza Palomino, 2015; Caycho Rodríguez, 2013; Gallegos, en prensa; León, 1982; 1984)

Uno de los análisis más exhaustivos disponibles en Perú acerca de la instrucción histórica analiza, como se dijo, el caso de la Universidad Católica de San Pablo

(Arias, en prensa). Este estudio arroja la presencia de dos asignaturas históricas en dicha casa de estudios: una enfocada en los antecedentes filosóficos de la disciplina, y otra enfocada específicamente en la historia de la psicología científica. Estos cursos fueron dictados durante años por docentes sin formación en historia, pero actualmente son impartidos por el autor del análisis referenciado, un académico especializado en historia de la psicología. Los contenidos de la asignatura sobre historia de la psicología científica incluyen contenidos sobre escuelas psicológicas (funcionalismo, Gestalt, soviética, conductismo y constructivismo), sobre psicologías nacionales en su conjunto (psicología peruana, psicología francesa, psicología latinoamericana, psicología soviética) y sobre ciertas corrientes contemporáneas (psicología positiva, PPI, etc.).

Debe destacarse a su vez que junto con producciones de historiadores latinoamericanos (como Ardila y Alarcón), las obras de referencia de las asignaturas son predominantemente manuales (entre ellos, Hothersall, Brett Brennan, Hergenhahn, Reuchlin, Robinson, Merani, etc.) y fuentes secundarias producidas predominantemente por el responsable de la asignatura. El análisis indica que sólo en menor medida los materiales comportan fuentes primarias, aunque según información no publicada, se incluye este tipo de fuentes para cada tema de la asignatura (Arias, comunicación personal). En esta asignatura específica, las estrategias y modalidades didácticas –exposición por parte del docente, conformación de grupos y análisis de las fuentes temáticas- son escogidas y desarrolladas en base a los hallazgos empíricos relevados por las investigaciones experimentales referidas más arriba. Específicamente, se implementan técnicas de biografía y periodización para dictar los contenidos.

Finalmente, debe destacarse que las producciones de los alumnos que se capacitan en estas técnicas y formatos en ocasiones han resultado publicados en revistas científicas, lo que permite una revalorización –necesaria, como han sostenido múltiples autores internacionales- de los trabajos de los alumnos respecto de la historiografía, tanto local como internacional, de la psicología.

La enseñanza de la historia de la psicología en Brasil

Brasil es uno de los países con mayor producción historiográfica en la región Latinoamericana (Freitas Campos, Jacó-Vilela, & Massimi, 2010; Gallegos, en prensa). No obstante esto, y como en los otros países latinoamericanos, consideraciones sobre la enseñanza de la historia de la psicología o sobre su importancia para la formación del psicólogo son escasas en relación con el acervo de investigaciones originales sobre el devenir de la psicología brasilera e incluso internacional.

Un documento fundamental, impulsado por el contacto internacional entre historiadores de la psicología, es el informe sobre el grupo de trabajo de 'Historia de la Psicología' de la Asociación Nacional Brasilera de Investigación y Estudios de Posgrado en Psicología (ANPEPP), que en su reunión de 1996 incluyó una sección específica sobre enseñanza de la historia y uno de cuyos objetivos fue "contribuir a la organización de cursos de historia de la psicología en programas de grado y posgrado en las universidades brasileñas" (Freitas Campos, Brozek, do Carmo Guedes, Massimi, & Makino Antunes, 1996, p. 336). En dicho grupo de trabajo,

investigadoras de renombre como Marina Massimi y Regina Freitas-Campos sostuvieron la necesidad de impulsar la enseñanza de la historia con el objetivo de estimular el entrenamiento de jóvenes investigadores en la subdisciplina.

El reporte del grupo de trabajo menciona cuatro centros académicos de Brasil donde hacia 1996 se trabajaba para implementar cursos de historia de la psicología. En la universidad Católica de São Pablo, Carmo Guedes era responsable del 'Nucleo de la Historia de la Psicología' paralelo a un programa de formación de posgrado en Psicología Social y a un programa en Psicología Educacional. Dicho Núcleo incluía actividades vinculadas a la enseñanza concreta de cursos, a la supervisión de investigaciones de maestría y doctorado, y al sostenimiento de relaciones internacionales y de intercambio con otras instituciones brasileras y extranjeras. Guedes destaca cómo los trabajos finales de los estudiantes de posgrado incluían la confección de revisiones de libros de texto y trabajos recientes en la subdisciplina; trabajos que a su vez realimentaban los materiales de los cursos y asignaturas. Antunes, también docente de la universidad nombrada y miembro del Núcleo referido, estaba a cargo de un curso de posgrado sobre historia de la psicología educacional en Brasil y a cargo de una asignatura de Historia en el posgrado de la Universidad de San Marcos en São Paulo. Más relevante para nuestros análisis puesto que a nivel de pre-grado y de grado, Massimi era docente de cursos históricos en la Universidad de São Paulo en Ribeirão Preto, los cuales incluían 'Historia de la Psicología I' (obligatoria de primer semestre), 'Teorías y Sistemas en Psicología' (obligatoria de segundo semestre) e 'Historia de la Psicología II' (opcional). La misma académica era responsable a nivel de posgrado de cursos sobre Historia de la Psicología con contenidos y temáticas historiográficas, y seminarios sobre Historia de la Ciencia y Epistemología. Massimi también colaboraba con Ana María Goldfarb para establecer en la Universidad Católica de São Paulo un posgrado en Historia de la Ciencia, establecido en 1997, donde se incluyera la historia de la psicología como línea de investigación y como curso. Finalmente, la propia Freitas-Campos estaba a cargo de diversos cursos históricos en el Programa de Posgrado de Psicología de la Universidad Federal de Minas Gerais, entre los que deben destacarse 'Estudios Avanzados en Historia de la Psicología' e 'Investigación Práctica en Historia de la Psicología'.

El grupo de trabajo concluyó sobre la necesidad de preparar materiales y un libro de textos para el uso de cursos históricos de la psicología en universidades brasileñas y que incluyera, entre otros temas, temáticas sobre investigación en historia de la psicología (historiografía, objetos, fuentes, métodos, etc.), sobre estudios concretos sobre historia de la disciplina que recuperaran el testimonio de los investigadores durante sus proyectos, y sobre la enseñanza concreta de la historia, destacando "la formación de los investigadores, materiales de enseñanza, redes de intercambio, papel de la historia de la psicología en la formación de psicólogos" (Freitas Campos et al., 1996, p. 340). Dicho libro se publicó efectivamente en 1996 (Freitas-Campos,1996/2008), y además de incluir un apartado sobre historiografía y un apartado sobre reflexiones de investigadores, fiel a las preocupaciones del grupo de trabajo la obra incluyó un apartado sobre enseñanza concreta de cursos históricos.

En los dos capítulos de dicho apartado se defienden ideas que ya hemos analizado en este trabajo. Gomes (1996/2008), docente desde 1989 de 'Historia de

la Psicología' en la carrera de grado de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, enfatiza, por ejemplo, que la naturaleza plural y heterogénea de la disciplina, y la prolongación curricular de esta cuestión en los programas universitarios de psicología (que en Brasil responden a grandes rasgos al modelo científico-practicante y por tanto constituyen arreglos complejos y problemáticos de contenidos de diverso origen y profundidad) *requiere* un enfoque histórico que es, por supuesto, el corazón de las asignaturas de historia. Dado que por la complejidad de la disciplina y los problemas curriculares "los contenidos son presentados descontextualizados de su etimología e historicidad" (Gomes, 1996/2008, p. 116), la fineza coneptual de cada teoría psicológica se difumina, y con ella la posibilidad del alumno de adquirir rigurosidad teórica para tratar los campos de la disciplina y precisión conceptual para evaluar críticamente los sistemas psicológicos. Con una orientación explícitamente filosófica y foucaultiana, y desde la Historia de las Ideas, Gomes considera que la historia de la psicología puede contribuir con intentar solucionar tales problemáticas, al marcar que en su asignatura, que aborda desde los antiguos griegos hasta la psicología cognitiva, se destaca de cada teoría su objeto, su *episteme,* su lógica y su ética, con la finalidad de clarificar las peculiaridades de cada sistema o teoría psicológica y de explicitar lo que el autor considera es la base *ideológica* y reguladora de cada propuesta disciplinar. De aquí que el curso descrito por Gomes también incluya perspectivas de la filosofía de la ciencia y la epistemología.

Por otra parte, Guedes (1996/2008), docente de Historia de la Psicología en el posgrado en Psicología Social y de la Educación ya referido, contextualiza la importancia de la enseñanza de la historia de la psicología en las circunstancias que llevaron a la creación del Núcleo con que comenzamos este apartado. En un nivel de posgrado, cursos de historia de la psicología responden a la necesidad de contextualizar investigaciones específicas y de enraizar las contribuciones investigativas originales de los maestrandos y doctorandos en las circunstancias de la psicología (mayoritariamente brasilera). Es interesante marcar a su vez que el Núcleo nombrado y sus cursos de posgrado enfatizaban la lectura y crítica de obras internacionales, como las obras de Roger Smith, las investigaciones de Ariès y Duby, y las reseñas de libros en la *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. En un sentido complementario, cursos de posgrado sobre historia de la psicología acercan a los psicólogos graduados a la investigación histórica, otorgando nuevas perspectivas y orientaciones para refinar sus propios proyectos originales y para –en caso que el interés sea considerable- posibilitar una dedicación total a investigaciones históricas.Guedes transmite reiteradamente una impresión que es central para autores anglosajones y europeos en general: la idea de que la investigación histórica se domina a partir de la práctica concreta, y que, por tanto, una de las funciones de la *enseñanza* de la historia es, aunque parezca paradójico, interiorizar a los psicólogos en la *investigación* y *producción novedosa* de conocimiento sobre el pasado de la disciplina, esto a partir de instancias concretas de búsqueda, tratamiento y análisis de información.

Como exponen Freitas Campos et al. (2010), en gran medida la preocupación sobre la enseñanza (de grado y en menor medida de pregrado) de la historia de la psicología ha continuado desde fines de los '90. Sin afán de totalidad en un campo tan extenso y en una nación tan amplia y heterogénea en lo académico como Brasil, en los últimos años se han publicado numerosas reflexiones y propuestas pedagógicas

concretas para cursos históricos. En cuanto a las reflexiones de índole conceptual, Rocha de Holanda (2007) recientemente proponía que la historia de la psicología permite explicar las diferencias "fundamentales e irreductibles" (p. 81) entre las teorías psicológicas; diferencias que, si permanecen sin explicitarse o analizarse durante la formación, colisionan con la posibilidad de esablecer una identidad profesional transversal de los psicólogos. Criticando las cronologías lineales de autores como Heidbreder y Schultz & Schultz, y considerando las críticas sobre la imposibilidad de cientificidad de la psicología, sobre su lugar en la individuación de la sociedad moderna y sobre el carácter alienado e ideológico de sus teorías y técnicas, Rocha de Holanda concibe que la utilidad de la enseñanza de la historia radica en que permite contextualizar el hecho de que gran parte del campo de aplicación de la psicología, "especialmente en lo que respecta a la evaluación psicológica y psicometría, surgió en respuestas a demandas de ajuste y control de los individuos, en el ámbito de la sociedad occidental moderna plenamente mercantilizada" (p. 82)[20]. De aquí que la enseñanza de la historia se dirigiría a facilitar en los psicólogos conciencia en torno al hecho de que las demandas realizadas a ellos como expertos o profesionales científicos tienen implícitos ideológicos ocultos que, como tales, deben ser cuestionados por los profesionales.

Rocha de Holanda (2007) recupera la importancia del hecho de que las Directrices Curriculares Nacionales para las carreras de grado de Psicología en Brasil desde 2004 deben incluir *contenidos transversales* sobre los fundamentos epistemológicos e históricos de la psicología. Esta es, para la autora, la puerta por la que pueden introducirse las críticas históricas destinadas a "revelar el carácter construido, no universal y no necesario del modo en que significamos nuestra experiencias y de los modos de subjetivación disponibles en la sociedad individualizada que opone el individuo a la colectividad" (p. 85). Para tal fin, y ejemplificando con un curso de 'Teorias e Sistemas em Psicologia', la autora reconoce la necesidad de trascender la bibliografía obligatoria, lo cual es posibilitado a partir de actividades y tareas que llevan a los estudiantes a realizar búsquedas bibliográficas complementarias respecto al tema abordado en cada una de las unidades. Tales búsquedas son luego discutidas por los estudianes y los responsables de las actividades aulicas, y presentadas en formato de trabajos grupales al final del semestre. Estos trabajos consisten en una exposicion de los fundamentos historicos y epistemológicos de las teorías seleccionadas y de sus implicaciones éticas ideológicas, lo que redunda, según la autora, en un ensanchamiento crítico del curriculum universitario.

Acerca de propuestas concretas, Lhullier (2009) ha propuesto recientemente el uso de películas animadas norteamericanas para ilustrar y explicitar de forma más vivencial y menos distante conceptos, parámetros meta-teóricos y aproximaciones metodológicas de las corrientes historicas de la disciplina (en el caso de Lhullier, de la escuela funcionalista de la psicología estadounidense). La autora sostiene que el uso de cortos animados permite una mayor economía de tiempo que las

20 Este tipo de asertos, y otros provenientes de exposiciones programáticas de lo que los historiadores brasileros conciben como la historiografía crítica (o 'nueva') de la psicología (Massimi, 1996) permite conjeturar una fuerte impronta de las críticas de las filosofías continentales (foucaultianas, predominantemente) a la psicología y al proceso histórico de su desarrollo.

películas con actores reales, y que la estructura linear de la narración de los filmes animados y la consistencia argumental con la personalidad y comportamiento de los personajes animados facilita la articulación teórica. Esta clase de enfoque, además de que permite recuperar los aspectos lúdicos de la enseñanza, no debe circunscribirse a la teoría peculiar escogida aquí por la autora, sino que constituye un marco adaptable para las teorías de cualquier otro curso histórico, concedido que su uso esté mediado por la deliberación razonable e informada del docente. La reciente propuesta de la Academia Paulista de Psicología ante el pedido de BVS-Psi de formalizar un 'módulo' de Historia de la Psicología y de sintetizar allí información, recursos pedagógicos y materiales para asignaturas de corte histórico representa una propuesta institucional y de envergadura para el mejoramiento de la enseñanza de la subdisciplina (Academia Paulista de Psicologia, 2010).

Los recursos web parecen ser un tema de especial interés para los pedagogos brasileros. En una reciente reseña de un libro de texto de C. Goodwin, Senra (2011) destacaba de la obra su inclusión de herramientas electrónicas –como revisiones dirigidas de conceptos, cuestionarios interactivos y guías para uso docente-. Estas herramientas son valorizadas puesto que la historia de la psicologia "a menudo es poco atractiva para los estudiantes [y puesto que pueden] lograr mayor comprensión histórica de las ideas e investigaciones precursoras de la psicología, visibilizando equívicos como el presentismo" (p. 184).

La enseñanza de la historia de la psicología: el caso Argentino.

Retomando una pregunta superficialmente abordada en la introducción, cabe preguntarse por qué (o cuál es el sentido de) indagar acerca de la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina.

En primer lugar, al igual que Brasil, Argentina es, especialmente desde la década de 1990, uno de los centros latinoamericanos más productivos en investigaciones históricas (Facchinetti, Talak, Jacó-Vilela & Klappenbach, 2014; Gallegos, en prensa; Talak, 2015). Por tanto y en un sentido estricto, posee una cuantiosa producción sobre el pasado disciplinar, aunque predominantemente sobre las teorías psicológicas producidas y recepcionadas en el país (Klappenbach, 2014b). En segundo lugar, y como condición de posibilidad de dicha producción aludida, es sabido que la historia de la psicología es concebida en Argentina y en términos difusos o implícitos como un contenido *esencial* al curriculum del psicólogo. Las raíces de esto se remontan, en primer lugar, al hecho de que el modelo universitario argentino en psicología (adaptado de universidades europeas: el modelo 'Napoleónico') hace que las asignaturas de los cursos de grado sean estables y predominantemente obligatorias (con escasos cursos optativos y con un curriculum nuclear definido), a diferencia de las currículas altamente mutables y heterogéneas de universidades norteamericanas –lo cual provoca una estabilidad curricular que conlleva a la tendencia a la preservación de asignaturas-. Sin embargo, y en un sentido menos difuso y mucho más explícito, debates curriculares provenientes incluso desde la conferencia de Bogotá sobre formación y entrenamiento en psicología establecen que la historia de la psicología (en conjunto con los sistemas psicológicos) constituye un contenido central para las carreras de grado de psicología (Ardila, 1978; Di Doménico, 1996). Esto implica que desde las deliberaciones de los propios psicólogos

latinoamericanos sobre su formación existe cierto consenso sobre la importancia de estos contenidos particulares en la universidad.

Aún más interesante puesto que específicamente propio de la región del Cono Sur de América es el hecho de que desde los propios procesos de deliberación en torno al Mercosur Educativo, la historia se ha establecido como un contenido nada secundario al perfil de graduado que persiguen nuestras latitudes. En un primer sentido, los principios para la formación de psicólogos en los países del Mercosur conciben que historia, teorías y sistemas psicológicos constituyen parte de la formación básica común de los profesionales abocados al estudio de la mente (Di Doménico et al., 1998; Di Doménico, 1999b). En un segundo sentido, y ya al interior de Argentina, los procesos gestados a partir de la creación de AUAPsi y orientados a reformas y renovaciones curriculares ubicaron a la historia de la psicología como una piedra angular de la formación científica y pluralista pretendida y largamente prescindida en el Río de la Plata. Por un lado, el informe diagnóstico de la situación de las carreras argentinas de Psicología hacia 1998 reconocía en los planes de estudio una presencia (aunque escasa) de contenidos sobre historia de la constitución de la disciplina, contextualizada y descriptiva en función de las diversas vertientes teóricas (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1998, p. 21). Por otro lado, y probablemente como respuesta a tal escasa inserción, AUAPsi recomendaba hacia 1999 que dentro de los contenidos de la formación de psicólogos argentinos tuviera un lugar central la historia de la disciplina y de la profesión, cuyo sentido curricular sería el de desarrollar una perspectiva diacrónica a través del contexto de constitución y de los desarrollos posteriores, a la luz de los paradigmas sociohistóricos imperantes, imprescindibles para una adecuada comprensión del estado actual de la Psicología (perspectiva sincrónica), en su faz disciplinar y profesional. (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1999, p. 13)

Los contenidos (o 'descriptores') incluidos en el núcleo temático de la historia de la psicología son reveladores tanto del ideario de los participantes de AUAPsi, como de las nociones que los historiadores que integraron dicha asociación detentaban para la faz pedagógica de la subdisciplina. Las asignaturas históricas debían referir mínimamente a la Psicología como ciencia. Antecedentes filosóficos. El problema de la modernidad y los desarrollos posteriores. La delimitación histórica de "teorías", "sistemas" o "escuelas" psicológicas. Racionalismo y empirismo. Diferenciación de los conceptos de alma, mente, psique, persona, personalidad, sujeto, conciencia, inconciente, organismo, actividad, comportamiento, conducta, etc. La Psicología como profesión. Los estudios universitarios en Psicología. Diferentes modelos. Las asociaciones profesionales. (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1999, p. 13)

A partir de tal extracto se evidencia que en el marco de las recomendaciones curriculares de AUAPsi, la historia e historiografía de la disciplina se concebía como un cuerpo que conjugaba al mismo tiempo factores filosóficos en calidad de *antecedentes*, marcos meta-teóricos como el racionalismo y el empirismo, cuestiones historiográficas (como la delimitación de 'escuelas' o 'teorías' o el objeto de estudio de la historia de la psicología a partir de los objetos de estudio de la disciplina) y factores socioprofesionales. Creemos poder conjeturar que tal visión de la Historia

de la Psicología estaba en línea con los estándares heterogéneos de la sub-disciplina hacia el cambio de milenio.

No es casual la fuerte inclusión de la historia y los sistemas psicológicos en estas consideraciones curriculares. Más allá del hecho de que autores con inclinaciones históricas como H. Klappenbach, A. Talak, C. Di Doménico, A. Vilanova y H. Vezzetti participaron en los debates que se llevaron adelante en el marco de AUAPsi (Fierro & Di Doménico, 2015), en Argentina y hacia los '90 la historia se visualizaba, al menos en algunos casos, como uno de los soportes y a la vez vehículos curriculares más conspicuos del pluralismo sistemático y del racionalismo crítico que, con énfasis diferenciales, habían estado ausentes de la psicología Argentina desde la creación de las carreras de grado hacia fines de los años '50. Debe concebirse que el grueso de la formación de psicólogos en Argentina, mayoritaria y exclusivamente psicoanalítica conforme se sucedieron las décadas, en un contexto de aislamiento investigativo y bibliográfico, es el fondo de la apreciación de ciertos autores en torno a la historia como contenidos curriculares. Esto se explicita en ciertos pronunciamientos iberoamericanos conjuntos, donde psicólogos internacionales, retomando ideas de pedagogos anglosajones históricamente sensibles (MacLeod, 1965; 1971) conciben que el corazón de la enseñanza de la psicología es el fomento a un espíritu constantemente renovador donde las nuevas generaciones sean escépticas de los enfoques, teorías y cuestiones y respuestas planteadas por los profesionales de generaciones anteriores. Blanco, Di Doménico y Pineda (1993) argumentaban en este preciso sentido que en una ciencia como la nuestra, tan sometida tradicionalmente a presiones especulativas de muy diverso orden, carentes la inmensa mayoría de ellas del más elementar rigor y coherencia teórica, se hace absolutamente imprescindible que el estudiante, antes de adentrarse en el campo del aprendizaje de habilidades técnicas, se dote de las herramientas conceptuales necesarias con ayuda de las cuales sea capaz de trazar una línea divisoria entre la Psicología científica y aquella otra que tiene como substrato la especulación vacua y caprichosa o la literatura. Sin una base teórica y experimental […] el psicólogo profesional corre el riesgo de convertirse, en el mejor de los casos, en un consejero con buena voluntad y sentido común, y en el peor, en un pomposo charlatán. (p. 28)

Independientemente del hecho de que quizá no la totalidad de los psicólogos argentinos del 1958 hasta la actualidad sean 'pomposos charlatanes' según los términos recién utilizados, es indudable que la historia, los sistemas e incluso la epistemología de la psicología (pero fundamentalmente la historia, el conjunto de narrativas conceptuales y profesionales sobre el pasado disciplinar) constituyen el núcleo de la base *teórica* concebida por los autores como el fundamento de la formación universitaria del psicólogo científico. Y es que en vínculo con la ausencia de escepticismo de las nuevas generaciones respecto de conocimientos previos referida por los autores arriba citados, otros académicos argentinos se han pronunciado sobre la peculiar tendencia de los psicólogos rioplatenses a tornar teorías científicas (o con pretensiones de cientificidad) en dogmas afectivos y creenciales –el negativo por antonomasia de las teorías siempre mutables, conjeturales y cambiantes de la ciencia concebida como una empresa desapasionada o al menos sólo *parcialmente* irracional-. Un ilustre epistemólogo argentino de la psicología precisamente destacaba, en la década que signó estos debates, que las huestes de

profesionales locales encarnaban una identidad profesional propia de "sacerdotes de cultos laicos" (Serroni-Copello, 1997a, p. 65).

En este sentido, de la década de 1990 datan algunos valiosos –aunque escasos y fragmentarios- reportes específicos sobre el valor o sentido curricular de la historia de la psicología en la formación de psicólogos (especialmente en la de los argentinos) realizada por autores locales. En breves escritos, por ejemplo, se remarcaba tanto la importancia de la historia económica y social para la explicación del aislamiento y atraso del afianzamiento científico y la eficacia profesional de la psicología Argentina (Vilanova, 1996), como la propia funcionalidad de ciertas mitologizaciones y personalizaciones historiográficas filtradas hacia las asignaturas históricas en las currículas de psicología respecto a la legitimación del ya referido culto al *magister dixit* propio de los psicólogos rioplatenses (Vilanova, 1994b). Otros autores (Vezzetti, 1996b) remarcaban, a través de su enseñanza universitaria de historia de la psicología, la pluralidad constitutiva que hacia el siglo XIX prefiguraba esta disciplina, poblada por los proyectos psicofísico, evolucionista y psicopatológico, evidenciando así la parcialidad y distorsión de los proyectos profesionales unilaterales (en Argentina, psicopatológicos, freudianos y lacanianos). Finalmente, ciertos académicos remarcaban el 'engaño naturalista' que, producido por la redefinición ortodoxa de la actividad científica (irónicamente identificada esta en las carreras de psicología con la psicoterapia psicoanalítica), conllevaba la creencia en que "las categorías de la ciencia psicológica actual, al menos en algunas de sus versiones, se corresponden con la *arquitectura universal de la subjetividad humana*" (Piacente, 1998, p. 281. Énfasis agregado), incurriendo así en groseras universalizaciones carentes, precisamente, de perspectiva *histórica*.

Parece que, en los orígenes de la profesión en Argentina, y constituyendo la raíz de las parcialidades contemporáneas, de lo que se careció fue precisamente aquello que múltiples autores (Smith, 2007) identifican directamente con los beneficios de la historia: perspectiva diacrónica, cierta humildad intelectual, un talante escéptico y no creencial, una concepción moderadamente relativista (o realista crítica) acerca del conocimiento, entre otros. Así, las apreciaciones vivenciales de ciertos protagonistas que asistieron a la formación universitaria en Argentina luego de los años '60 apuntaban a que lo que había alimentado la dogmatización y escotomización del rol científico y profesional en las academias había sido la ausencia de la instancia moderadora de una epistemología no comprometida con el subdesarrollo doctrinarista […] Lejos de proponérsenos la verdad como 'hipotética y relativa' como objetivo final, y después de todo, en tanto que científicos, nuestro objetivo, se nos sugirió que ya obraba en nuestro poder y que, en santas cruzadas, debíamos enarbolarla con el apostata. (Vilanova, 1985, p. 8)

De aquí que la crítica de conjunto a la sacralización de los autores y textos antiquísimos en el marco de la formación de psicólogos argentinos, a los 'retornos' a supuestos clásicos mediados por exégetas rotativos, a la cristalización de conceptos y constructos teóricos más allá de toda posible refutación, y a la ignorancia autocomplaciente de los intelectuales de turno, sea uno de los soportes de la introducción y valorización de la historia de la psicología (crítica, sociológica, contextual) como contenido curricular. En este contexto se concibe un rol *crítico* y *propedéutico* específico para la historia de la ciencia, que abandone –como pedía T.

Kuhn- su papel de 'anecdotario' y que constituya el trasfondo de los problemas contemporáneos en la disciplina, como los referentes a la naturaleza de la mente (Vilanova, 1996a/2003) e, incluso (o especialmente), a aquellos vinculados con la psicopatología –razón de vivir de los psicólogos argentinos- (Vilanova, 1996b/2003). Esto, a la vez, permite una definición curricular más clara entre *pasado* y *presente*, entre *reconstrucción histórica* e *investigación básica, aplicada y tecnológica en torno a problemas contemporáneos,* extremadamente necesaria en un país donde los ensayos freudianos –por caso- no solo pueblan las asignaturas de historia sino que, en calidad de contenidos, ocupan el lugar de investigaciones o avances recientes en asignaturas sobre psicopatología, psicología clínica, psicología del desarrollo, psicodiagnóstico, etc, constituyendo mayoritariamente estas las fuentes de las que el estudiante es exhortado a derivar conocimiento básico, modelos procedimentales y de intervención y conducta profesional. Concebir, insertar e instrumentar a la historia de la psicología en su legítimo espacio curricular y formativo conduce, a juicio de Vilanova (1994d), a colaborar con la idea de que si bien la clasicidad es algo central en la literatura y en la filosofía, no lo es en las ciencias. Cuando nosotros proponemos un texto clásico, por ejemplo, lo debiéramos hacer nada más que para ver en estado germinal aquellos grandes problemas que luego se fueron complejizando y que son, por decir así, el numen en que se nutren las investigaciones de hoy. No hay textos clásicos; *de ninguna manera nuevas lecturas de viejos textos nos van a dar producción de conocimiento en psicología*. (p. 33. Énfasis agregado)

En pocas palabras, y sintetizando de forma global lo sostenido en los '90 por los autores argentinos citados, la defensa por la enseñanza de la historia podría expresarse de la siguiente forma: si la enseñanza de la psicología en Argentina era monoteórica y dogmática, la historia de la psicología venía a mostrar tanto la heterogeneidad y pluralidad constitutiva de la disciplina como una posible racionalidad teórica que reemplazara los siempre interesados aprendizajes iniciáticos; si la formación era clinicista, la historia venía a mostrar que la clínica, además de constituir una de las *múltiples* prolongaciones profesionales de la disciplina, no constituía un marco metodológico o profesional que pudiese reemplazar a la investigación científica; si la formación era practicista, la historia venía a mostrar que las teorías psicológicas, especialmente aquellas más consecuentes con el canon científico, brotaban de experiencias e instancias investigativas básicas y aplicadas, las cuales formaban parte del fundamento de todo subsistema de la ciencia (Vilanova, 1996; 1997c).

Continuando en la línea de Vilanova, uno de los primeros (y más sistemáticos) trabajos concretos producidos en Argentina acerca del valor de la historia para la formación en psicología fue precisamente un breve escrito titulado 'La historia de la psicología y su sentido curricular' (Vilanova, 1997a). Contextualizada específicamente en la enseñanza de la psicología como especialidad psicoeducacional, la historia de la psicología en tanto que *contenido* puede tomar la forma de una asignatura (como suele suceder en las currículas argentinas por la propia estructura de las Facultades y sus currículos) o, de forma diversa, también la forma de un taller o una actividad investigativa. En el contexto de la forma que tales cuestiones adoptan en nuestro territorio, "en las naciones del Cono Sur de América, más particularmente en las de la Cuenca del Plata, la enseñanza de la historia suele cubrir carencias formativas importantes, que hacen a la identidad del futuro graduado" (Vilanova, 1997a, p.

19). Precisamente, el autor destaca que la Historia de la Psicología, como conjunto de revisiones contradictorias y antagónicas sobre el pasado disciplinar, viene a insertarse en un contexto problemático de cara a que en Argentina, la psicología usualmente se presenta como una profesión clínica –ramificación de una 'ciencia de la salud' o 'del hombre'- disociada de la raíz investigativa y constantemente efervescente de nuevos conocimientos.

Frente a tal definición parcial, y dado que toda historiografía de la ciencia requiere una definición previa sobre el campo del cual pesquisará el pasado, Vilanova (1997a) propone concebir a la psicología *más acá* de los griegos, los medievales y los modernos, como el conjunto de la ciencia que se manifiesta "en formas académicas, [en] la carrera de grado de la que emerge el personaje social denominado 'psicólogo'" (p. 19). En este sentido, contra definiciones extremadamente amplias y difuminadas de la psicología, Vilanova propone una definición 'pragmática' que visualice a la ciencia como el conjunto de asociaciones, publicaciones, congresos, revistas, y por supuesto, profesionales (diplomados, graduados) que se perciban a sí mismos como psicólogos[21]. A partir de tal definición, la historia que se reconstruirá –y que por tanto será la que se inserte en los planes de estudio- será para Vilanova una historia *cultural, política* y *social,* que deberá exponer y explicar a los estudiantes, principalmente, las teorías psicológicas de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX como *emergentes* de complejos factores intelectuales, institucionales, políticos y sociológicos. Así, las ideas sobre la mente y la conducta son secundarias (aunque complementarias) a una historia de los *psicólogos* y de sus *productos científicos* (teorías, sistemas, axiologías) y profesionales (escuelas, instituciones, diplomaturas).

A partir de lo anterior, Vilanova (1997a) vislumbra funciones específicas para los cursos de corte histórico en relación al perfil de graduado, y especialmente al perfil de graduado rioplatense. En primer lugar, y contra las definiciones monolíticas, dogmáticas y doctrinarias de todo conocimiento (aquí teorías psicológicas) que han sido casualmente moneda común en las academias argentinas, la historia de la psicología, definida como un estudio empírico, crítico y conjetural fundamentado en evidencias investigativas, facilita al alumno el acceso a "la fluidez y la relatividad del saber científico y las mudables razones sociales que subyacen a la creación de profesiones" (p. 21). En segundo lugar, y ante el ilegítimo y esquizofrenizante reemplazo de la identidad profesional del psicólogo por la del *psicoanalista* (este último quien a su vez reniega de su pertenencia a la disciplina madre y de sus colegas no psicoanalistas), la historia de la psicología permitiría cumplir "funciones de fortalecimiento de la identidad disciplinar y, por tanto, como fue dicho, de inserción

21 Es interesante remarcar que Vilanova (1997a) sostiene que una definición profesional y gremial tal no debe llevar, inherente o necesariamente, a que la historiografía desemboque en un justificacionismo contemporáneo, como en cierta ocasión parece haberlo manifestado J. Brozek. A la vez que una historiografía positivista (o intelectualista) no está exenta de riesgos naturalistas ni de distorsiones narrativas (Ash, 1980; Danziger, 1979a; 1979b; 2013), una historiografía socio-profesional sería perfectamente susceptible de evitar falacias historiográficas en función del rigor conceptual y metodológico de sus exponentes.

del estudiante en el esquema curricular" (p. 22).[22] Esto, mediante la reubicación y recontextualización del psicoanálisis como un *capítulo psicológico conjetural* acerca de la motivación humana y del enfermar psíquico, usualmente reacio a la validación inter o pluri-metodológica y situado en el marco más general de la *ciencia* y *profesión* psicológica, y mediante el correcto dimensionamiento (producto del devenir histórico) de los complejos, diversos y heterogéneos campos que hoy conforman el campo de la psicología.

Finalmente, Vilanova (1997a) concibe que la historia de la psicología como contenido curricular introduce a los tópicos específicos de la disciplina que aún hoy continúan como problemas científicos abiertos, introduce al dimensionamiento y estudio del rol profesional del psicólogo, facilita la diferenciación y aprehensión de las *tipicidades* epocales y geopolíticas en la ciencia y en la profesión, informa sobre las líneas contemporáneas de la disciplina, fomenta la construcción de parámetros meta-teóricos y meta-metodológicos para analizar comparativamente los productos disciplinares, promueve el desapego emocional (afectivo) y creencial respecto a las doctrinas que se han establecido en la psicología a nivel internacional y local, y articula y explicita la estructura bipartita del plan de estudios (que de otra forma permanecería indefinidamente como un extraño enigma para el estudiante). Sobre el final de su escrito, Vilanova recupera el parecer de uno de los pioneros en la enseñanza de la historia de la psicología en las currículas argentinas, el platense L. F. García de Onrubia (1970-1972/2002), para quien la Historia de la Psicología, además de partir siempre del presente y de surgir de necesidades contemporáneas, tematiza el pasado *vinculado significativamente* al presente, revisa críticamente los conocimientos psicológicos y constituye una disciplina meta-teórica en tanto toma como objeto la formulación de las explicaciones sobre los hechos psíquicos.

A riesgo de reiterarnos, debe remarcarse que Vilanova (1997a) propone una historia socio-profesional como asignatura considerando y atendiendo a los énfasis curriculares propios de las academias locales: profesionalistas, aislacionistas en lo internacional y descalificativos en lo científico y empírico. Sumida en dichas tipicidades la historia cobra relevancia tanto como halla obstáculos: lo primero porque ofrece una imagen completamente distinta (y ciertamente más fiel y verídica) acerca de la psicología de lo que clásica y usualmente vehiculizan las

22 En este punto Vilanova también polemiza con Danziger (1994), este último para quien el historiador profesional no debe comprometerse con intereses de comunidad científica alguna. Vilanova argumenta que la criticidad del historiador no viene dada directamente por su pertenencia a una disciplina, sino, sobre todo, por el enfoque historiográfico adoptado y por la presencia o ausencia en el historiador mismo de un afán justificacionista o celebratorio respecto de la ciencia. A partir de esto, y en vinculo con lo expresado en la nota anterior, un psicólogo-historiador (formado en historia de la ciencia, por supuesto) estaría al menos en principio tan capacitado para producir una historia *crítica,* no legitimante o espuria, que un historiador profesional no-psicólogo (usualmente referido como 'historiador externo'). "Una historia sociocultural, política y económica como la que aquí se concibe, basada sobre fuentes, sólo puede ser crítica, aunque se halle movimentada por los propios psicólogos "(Vilanova, 1997a, p. 22) puesto que, frente a los canones normativos y metodológicos de la historiografía (a su vez consensuados por la comunidad sub-disciplinar), esta prevalece y modula los por otra parte siempre presentes intereses del historiólogo.

currículas monoteóricas; lo segundo, puesto que por constituir sólo *una* asignatura en un marco más general de asignaturas psicoanalíticamente orientadas, a menudo sobre ella recae la exposición de temas y problemas que en otro contexto curricular podrían articularse con otros espacios curriculares previos (en los que abrevaría) y posteriores (a los cuales serviría de antecámara).

El sentido de una historia social como estímulo crítico a la formación de los psicólogos es desarrollado por el mismo autor en un trabajo posterior, específico sobre los problemas de la historia de la psicología como curso de grado (Vilanova, 2000). El trabajo, importante en tanto recepción local de ciertas críticas a la inserción curricular de la historia de la psicología, expone diez problemas centrales de la instrucción pedagógica de la historia de la psicología, que se sintetizan en la Tabla 2. De cara a nuestro análisis, nos interesa destacar que Vilanova, en línea con los historiadores sociales de la psicología, concibe la explicación contextualista de la disciplina a través de la enseñanza no sólo como un recurso pedagógico útil, sino y sobre todo como la forma en que los docentes de historia pueden responder a la crítica realizada por los historiadores profesionales acerca de los supuestos fines legitimadores o adoctrinadores de los cursos históricos. Como sabemos, la crítica de estos historiadores de la psicología, expuesta en apartados anteriores, apunta a que los cursos no incorporan avances historiográficos ni ofrecen una perspectiva crítica de la disciplina. Vilanova propone, en línea con esto, que la enseñanza de la historia que considere los procesos políticos, culturales y socioeconómicos en la base de las formulaciones científicas y académicas permitiría satisfacer los estándares académicos de los historiadores y a la vez ofrecer narrativas significativas para la formación de los psicólogos (especialmente la de los argentinos). Explícitamente, el autor sostiene que ante la crítica de que "el suelo social de los conceptos que el alumno está estudiando no es investigado […] los aportes de una historia social o sociológica son cruciales" (2000, p. 145).

Tabla 2

Diez Problemas de la Historia de la Psicología como Curso de Grado (Adaptado de Vilanova, 2000)

Problema	Formulación
El acento en el componente histórico o en el componente psicológico de la historia de la psicología	¿Cómo enfatizar la parte psicológica del curso histórico sin descuidar las cuestiones propiamente históricas? "¿Hasta qué punto podemos renunciar o no a asumir la historia como disciplina en tanto posee sus propios problemas, sus propios asuntos epistemológicos, para luego desde allí encarar a la psicología?" (Vilanova, 2000, p. 144)
El carácter acrítico, individualista y desconocedor de los procesos socio-políticos y económicos de la historia de la psicología enseñada La capacitación del docente en *historiografía* de la psicología.	¿Cómo evitar la historia ficcional, de 'Grandes Hombres', y promover una historia social o sociológica de la disciplina? "¿Cuán grande es la distancia que [el docente en historia] puede tomar y al mismo tiempo cuán habilitado está en un sentido técnico riguroso para opinar acerca de imputaciones políticas, sociológicas, económicas respecto de los grupos de interés que gestan a los grandes esquemas teóricos y a las instituciones fundantes?" (Vilanova, 2000, p. 146).
El presentismo, celebracionismo y el justificacionismo historiográficos en los manuales de historia	¿Cómo superar, si posible, los sesgos historiográficos y los errores de las fuentes secundarias y promover el *historicismo* en la enseñanza concreta? ¿Cómo promover una historia socio-económica e historicista?
La raigambre angloamericana de la historia de la psicología enseñada y su énfasis experimentalista	¿Cómo promover una historia de la psicología centrada en otro contexto socio-político que el anglosajón? ¿Cómo trascender los *tópicos* y *métodos* experimentalistas estructurales de la historiografía de primera mitad de siglo XX?

La centración de la historia en la psicología básica	¿Cómo incluir en los cursos historias *socio-profesionales* de la psicología, con el agente social psicólogo en su centro? ¿Cómo promover historias de la *aplicación práctica* de la psicología?
La ignorancia por parte de las historias "de la presencia de los propios psicólogos como sujetos sociales" (Vilanova, 2000, p. 151)	¿Cómo equilibrar las tendencias historiográficas que se centran en problemas o líneas de investigación psicológicas, con tendencias historiográficas sobre el psicólogo *como diplomado y profesional* y sobre la psicología como *institución?*
La variabilidad de la ubicación curricular posible de la asignatura: curso introductorio, medio u avanzado	¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada ubicación curricular de la historia de la psicología? ¿Cómo maximizar la efectividad de la asignatura en cada ciclo en que se ubique? ¿Cómo optimizar la enseñanza de la asignatura según su ubicación?
La enseñanza de la historia por psicólogos y el consiguiente riesgo de reconstrucciones históricas justificacionistas	¿Cómo evitar el riesgo de la instrucción justificacionista en asignaturas impartidas por docentes cuya identificación primaria es con un área o ámbito de la ciencia, y no con la historia? "[¿]Hasta qué punto es legítimo que un psicólogo sea docente de historia de la psicología, y no lo sea un historiador profesional[?]" (Vilanova, 2000, p. 152). ¿Cómo promover una historia crítica (sociológica) que disminuya el riesgo del justificacionismo?
La escasa armonización didáctica que lleva a la proliferación de múltiples (y contradictorios) enfoques para enseñar el curso y los contenidos	¿Cómo armonizar la enseñanza de la historia a partir de la multiplicidad de enfoques historiográficos (personalistas, hagiográficos, socio-económicos, locales-regionales, interdisciplinares, fenomenológicas, etc.)? ¿Cómo definir y establecer, si posible, un criterio para evaluar los enfoques didácticos más adecuados?

Los énfasis curriculares dominantemente profesionalistas y monoteóricos del contexto formativo rioplatense en que se enmarcan usualmente los cursos de historia	¿Cuál es el lugar y la función de la historia de la psicología en planes curriculares profesionalistas, a menudo parcializados y deficitarios? ¿Es factible que la enseñanza de la historia pueda contribuir con la modificación de tales planes? ¿Es factible la enseñanza de una historia de la psicología *básica* cuyos conceptos no son retomados más avanzada la formación? ¿Cómo superar el carácter suntuario a que la historia de la psicología es forzada por tales planes curriculares?

Dado que en Argentina las teorías suelen reconducirse exclusivamente a la voluntad de personalidades históricas especíicas, y dada la preeminencia del psicoanálisis freudo-lacaniano en las academias, se sigue de lo anterior que la tendencia curricular más general continúa (y continuará) ensalzando las bondades de la teoría de Freud o de Lacan no sólo como verdades transhistóricas, sino como productos unipersonales y sin raíces o antecedentes significativos dignos de mención. Es en el contexto académico en el cual todo (o casi todo, o todo lo que importa) se reduce a la inspiración clínica de Freud donde la historia social halla su razón de ser. Y, según el historiador que nos ocupa, considerando que la amplia mayoría de los docentes de historia de la psicología no son historiadores profesionales, la tendencia a una historia acrítica por parte de dichos docentes puede ser yugulada, en buena medida, teniendo conciencia de que los conceptos psicológicos son producidos por agentes sociales […] Una historia crítica de la psicología debe ser una historia histórica, en el sentido de ser sociológica, procurar el suelo social de los conceptos, preocupares por los productores de conocimiento como agentes representantes de grupos de interés; sólo así nos capacitamos para hacer una historia critica de nuestra propia disciplina. (Vilanova, 2000, p. 146)

Sin embargo, y como admite el propio Vilanova (2000), esto abre la pregunta acerca de cuán capacitados están los docentes para realizar imputaciones sociales sistemáticas y fundamentadas (para evitar las clásicas imputaciones *canguilhelmianas*, asimétricas, desfasadas, foráneas a la disciplina y ya superadas) a la psicología.

Puesto que el conocimiento necesario para realizar tales análisis proviene no sólo de la lectura y dominio de los contenidos obligatorios de las asignaturas históricas de grado sino sobre todo del conocimiento más amplio de investigaciones y propuestas historiográficas en profundidad y sobre temas concretos realizadas por la comunidad de especialistas a nivel internacional, la vara propuesta por Vilanova para la enseñanza sólo podrían alcanzarla, efectivamente, los psicólogos-historiadores: aquellos profesionales que, vinculados con la historiografía de su ciencia más allá del mero pasatiempo o del interés superficial, estuviesen involucrados por la investigación empírica y rigurosa en el campo.

Pareceres muy similares defiende Sanz Ferramolla (1997), pionero en la recepción argentina de la historia crítica de cuño sociológico, quien sin referirse directamente a los *cursos* de Historia de la Psicología sino a la propia subdisciplina, concibe como el sentido de su inserción en la disciplina madre el ser una fuente fértil de nuevas ideas para la investigación empírica, y complementariamente el "ayudar a integrar lo que parece un campo desconcertante y de desesperante diversidad y fragmentación" (p. 109). Esto no quita, sino que más bien implica, visualizar a la historia de la psicología como la historia de los agentes socio-profesionales, institucionales, científicos e incluso tecnológico-aplicados autopercibidos como psicólogos y posterior a la profesionalización de la disciplina. No debe asumirse sin embargo que lo propuesto por Vilanova (1997a; 2000) para la enseñanza de la historia de la psicología o por Sanz Ferramolla para la subdisciplina en general es representativo de las aproximaciones a la cuestión en Argentina. De hecho, podría concebirse todo lo contrario: que, al menos hasta la década de 1990, la idea de enseñar una historia sociológica (más que una historia conceptual, 'de las ideas' o de personalidades específicas) ha sido más una excepción que una regla. En este sentido, Klappenbach (2003b) indica que hacia la década pasada sólo existía de forma obligatoria *un* curso sobre historia social o sociológica el conocimiento psicológico en las carreras de grado argentinas: aquel del cual Vilanova era titular en la Universidad Nacional de Mar del Plata desde 1990 hasta su fallecimiento en 2003.[23] De hecho, un prolífico historiador perteneciente a una de las universidades más pobladas y más claramente orientadas en lo teórico de Argentina sostenía, haciendo suya la perspectiva del ya citado García de Onrubia (1970-1972/2002) y acerca de los estudios que componen la historiografía contextualista, que "en el mejor de los casos corresponden a la Historia Social, pero no a Historia de la Psicología. La Historia de la Psicología es la revisión crítica de los conocimientos psicológicos, de las ideas que intentan explicar los hechos psíquicos" (Ruiz, 1999, p. 10).[24]

Junto con esto, y por el fuerte impacto de la filosofía continental en la historiografía local (especialmente el de la obras de M. Foucault y P. Bourdieu), las corrientes predominantes en la historiografía de la psicología en el territorio (en la producción pero especialmente en la enseñanza) han sido, hasta muy recientemente, aquellas de cuño intelectual que, bajo la rúbrica de 'historia de las ideas', no acuerda con la idea de que la profesionalización marca un hito de discontinuidad entre la 'pre-historia' y la historia propiamente dicha de la disciplina (Talak, 2015;

23 Recientemente, Visca, Ostrovsky, y Moya (2014) han realizado un análisis específico y clarificador sobre el enfoque, contenido e impronta sociológica e historiográfica de dicho curso en el marco de la carrera de grado de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

24 No polemizaremos aquí acerca del hecho, constatado por muchos de los autores hasta aquí referenciados, de que no habría ninguna clase de oposición a priori o necesaria entre una historia *social* (sociológica, contextualista, simétrica) y una historia que revise críticamente los conocimientos científicos (Scheerer, 1990; van Strien, 1990). De hecho, uno de los objetivos a que remite la expresión 'crítica', cuando se adosa al término 'historia' para describir el enfoque y pretensiones del historiador, es precisamente el de problematizar las teorías y objetos psicológicos, mostrando la *historicidad* de estos y, a la vez, mostrando reflexivamente el carácter en cierto sentido arbitrario (no finalista o teleológico) de la historia (Fierro, 2015b; Shapin, 1992/2005).

Vilanova & Di Doménico, 1999; Vezzetti, 1996b). En todo caso, el de Vilanova es *uno* de los escasos idearios publicados y disponibles que han tematizado de forma explícita (no indirecta ni metafórica) las funciones, sentidos y problemas pedagógicos de la subdisciplina cuando muta necesariamente al ingresar como *contenido* al entrenamiento de profesionales de la mente y la conducta. Es por la especificidad de dicha obra, y por la participación del autor en las consideraciones curriculares regionales que mencionamos al comienzo de este apartado y con las que seguimos a continuación, que nos hemos detenido en ella.

Lo explicitado hasta aquí por los autores argentinos redundó mayoritariamente en las consideraciones de los encuentros de psicólogos del Mercosur ya referidos, que paralelamente se desarrollaban en torno a cuestiones sobre enseñanza, formación y acreditación, generando así una peculiar y fructífera retroalimentación. En estos encuentros, que retomaban las afirmaciones ya citadas del 'modelo Bogotá', se concebía que las carreras debían formar en teorías y epistemología basales a los enfoques psicológicos contemporáneos: teorías y epistemología *históricas por necesidad* (Di Doménico, 1996). Como se refirió al inicio de este apartado, después de una década de deliberaciones y encuentros, los 'Principios para la formación de psicólogos en el Mercosur' concebían que la formación básica común para los psicólogos de la región debía incluir de forma insoslayable a la historia, teorías y sistemas psicológicos (Di Doménico, 1999b). No es difícil enlazar la *amplitud* de contenidos a que dicha inclusión de la historia necesariamente apunta, con el *pluralismo teórico y metodológico* propuesto como objetivo curricular tanto para el resto del ciclo básico de las carreras de grado (formación científica) como para el ciclo aplicado, profesional o practicante (diversidad en enfoques, modelos técnico-procedimentales y ámbitos profesionales de inserción). Tampoco es demasiado audaz notar el vínculo entre dicha amplitud referida, el carácter de 'condición de cientificidad' con que se introduce la formación en epistemología, metodología y procesos básicos, y el principio formativo que ubica como deseable el desarrollo de 'actitudes críticas y reflexivas' en los psicólogos del Cono Sur. Finalmente, sí es interesante remarcar el vínculo Argentina-Mercosur en cuanto al lugar de los contenidos históricos, apuntando que la historia de la psicología viene a valorizarse como contenido curricular precisamente en una formación en psicología "agobiada de vacíos, predominantemente en su faz básica" (Di Doménico, 1999b, p. 29), reactiva al pluralismo y condicionada por la consolidación, después de medio siglo, de un "sistema profesional basado en una práctica hegemónica que generó un mercado propio, poderoso económicamente, y cuya estructura piramidal de recursos fue sostenida por la convergencia de intereses de los sectores implicados" (Di Doménico, 1999a, p. 98).

Los debates del Mercosur, concretamente en lo tocante a Argentina, derramaron en las deliberaciones que a partir del 2000 se intensificaron en dicho país en torno a la necesidad de regular institucional y legalmente la formación universitaria de los psicólogos. En Argentina, el inicio de los procesos de acreditación de las carreras de grado de Psicología en 2004 fue producto de pedidos y exigencias realizadas por los propios profesionales a los ministerios gubernamentales respectivos para la inclusión de las titulaciones de psicología en el artículo 43º de la Ley de Educación Superior, el cual regula aquellas carreras correspondientes a profesiones cuyo ejercicio es de interés público puesto que potencialmente comprometedora de la salud de la

ciudadanía (Di Doménico & Piacente, 2003). El artículo 43 referido obliga a dichas carreras explicitar los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima de la carrera, los criterios de intensidad de la formación práctica, los estándares para la acreditación de la carrera y las actividades reservadas al título. Todas estas dimensiones fueron sintetizadas y explicitadas en un documento presentado a los órganos ministeriales en el año 2008; documento representativo de la culminación de múltiples deliberaciones conjuntas integradas por la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPSI) y por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) de Universidades de gestión estatal (AUAPsi & UVAPsi, 2008).

En estos documentos, y en línea directa con las resoluciones del Mercosur (Di Doménico et al., 1998), la historia de la psicología aparece como un conocimiento constitutivo del 'Área de Formación Básica', vinculada tanto con aspectos institucionales (los diversos enfoques teóricos de la disciplina) como con aspectos conceptuales (procesos básicos de la conducta humana) (AUAPsi & UVAPs, 2008, p. 5). Adicionalmente, y respecto a los contenidos curriculares básicos, la "historia de la psicología y [los] desarrollos actuales" (AUAPSi & UVAPsi, 2008, p. 6) aparece como un eje temático individual. Dicho eje se desagrega en los siguientes núcleos de contenidos: "La construcción y desarrollo de los paradigmas, teorías y enfoques de la Psicología, desde sus orígenes; y a su constitución como ciencia y profesión" (AUAPsi & UVAPsi, 2008, p. 7). En la desagregación específica de dichos núcleos, el documento elevado al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología argentino por las asociaciones referidas contemplaba como contenidos curriculares los orígenes históricos de la psicología, los comienzos de la psicología científica, el desarrollo de las corrientes psicológicas contemporáneas, y la psicología en Argentina. Por tanto, puede aseverarse que a criterio de los representantes de unidades académicas públicas y privadas, la historia de la psicología constituye parte de los contenidos en la base de la formación de los psicólogos.

El documento elevado fue tomado por el Ministerio de Educación y considerado como base de los *parámetros* de los procesos de acreditación de las carreras de psicología, estos últimos los cuales iniciaron en el año 2009 a partir de la publicación de la Resolución 343/09 sobre las dimensiones curriculares a evaluarse en cada carrera de grado (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2009). De esta forma, no sólo el Ministerio no realizó modificación alguna a la documentación presentada por los propios psicólogos, sino que, precisamente por eso, el lugar de la historia de la psicología ha quedado virtualmente asegurado para las carreras de grado de psicología de cara al futuro. En otras palabras, por resolución ministerial, temáticas históricas son *contenidos curriculares básicos* de toda carrera que pretenda dar una titulación legal en psicología en Argentina –aunque, puesto que inespecíficos y generales, dichos contenidos, tal como se enunciaron en el párrafo anterior, dan libertad a cada unidad académica para instrumentarlos a partir de los contenidos bibliográficos específicos que estas juzguen apropiados-.

Puesto que la historia es un contenido curricular básico, ¿esto significa que su presencia en las carreras de grado está *indefinidamente* asegurada? En realidad, no. Como se estableció desde el inicio de los procesos de acreditación, las evaluaciones de cada unidad académica de Psicología en Argentina, y las modificaciones

curriculares concomitantes a los aspectos deficitarios arrojados por cada evaluación con respecto a los parámetros arriba delineados, deben ser seguidas por la propia *discusión* y *modificación* colectiva de los propios parámetros acreditatorios (Di Doménico, 2015; Di Doménico & Piacente, 2011; Di Doménico & Risueño, 2013; Polanco & Calabresi, 2011). Es decir, seguida por la posible rectificación de los parámetros que estipulan la obligatoriedad de los contenidos históricos, entre otras cosas. De hecho, recientemente (Klappenbach, 2015d) se ha explicitado precisamente que dicha modificación, pautada desde el inicio de los procesos de acreditación, podría llegar a afectar, con cierto grado de probabilidad, a la obligatoriedad de los contenidos históricos que nos ocupan en esta investigación. Por tanto, existe la posibilidad de que la revisión de los parámetros elimine a la historia de la psicología como contenido obligatorio en la formación de los psicólogos Argentinos.

¿Puede asegurarse a ciencia cierta si esto sucederá en el futuro próximo? En realidad, no. Pero de cualquier forma, este hecho inédito hasta el momento –el que podamos dudar sobre la permanencia de los contenidos históricos en las currículas- sitúa a Argentina en línea con al menos parte de las preocupaciones de los países anglosajones ya reseñados. Más allá de la viabilidad de este cambio potencial, el plantear la posibilidad de la remoción de la historia de la psicología de las academias argentinas impulsa y revaloriza el sano ejercicio de continuar indagando, conceptual y empíricamente, la enseñanza de la subdisciplina en nuestro territorio. De aquí que consideramos, reanudando lo planteado al inicio del apartado, que esta situación novedosa constituye una tercera razón para pesquisar la enseñanza e instrucción histórica al interior de nuestras carreras de grado.

Deseamos enfatizar la idea de *continuidad* respecto a dichas indagaciones puesto que, como vimos hasta ahora, Argentina registra trabajos específicos sobre la cuestión de la enseñanza. Pero –y como enfatizaremos de aquí en adelante- desde los trabajos publicados por Vilanova (1997a; 2000), Vilanova y Di Doménico (1999) y por Vezzetti (1996a) hasta la actualidad, otras indagaciones se han ocupado en el territorio del tema que nos ocupa. Estas indagaciones posteriores referidas registran una especificidad y profundidad que lleva a considerar a los trabajos anteriores como antecedentes en una materia que se ha desarrollado considerablemente en los últimos años y que ha planteado nuevos interrogantes.

Siguiendo la distinción operativa realizada en todo este capítulo, parte de los trabajos publicados sobre enseñanza de la historia de la psicología en Argentina paralelamente a los debates sobre la acreditación de las carreras de psicología han sido eminentemente *conceptuales*. Es decir que estos sintetizan reflexiones conceptuales o argumentos teóricos sobre la enseñanza y su valor, o exponen experiencias docentes generales, pero no relevan empíricamente contenidos o núcleos conceptuales de asignaturas a nivel local o nacional, como tampoco evalúan eficacia de recursos instruccionales. Así, la historia fomentaría un pensar crítico, según Pablo Vallejo, titular de 'Historia de la Psicología y del Psicoanálisis' en la Universidad Nacional de Tucumán (asignatura sobre la que volvemos en los capítulos 4 y 5), especialmente a partir del contacto de los estudiantes con fuentes primarias y documentos y con actividades prácticas de investigación histórica (Vallejo, 2011). Según Patricia Sherman (2011), miembro de la cátedra 'Historia de la Psicología' de la Universidad Nacional de Córdoba, la historia de la psicología permite, por un lado, que el

estudiante conozca en términos generales su disciplina, clásicamente fragmentada, diversa y marcada por una intensa especialización; por otro, permite el sostén de la identidad (colectiva y profesional) a través de la conservación del conocimiento pasado. Sherman coincide con Vallejo en la importancia de propuestas pedagógicas en torno a procesos de investigación acotados por parte de los estudiantes, y agrega que tales propuestas facilitan la comprensión de "la variedad de fuerzas que moldean el campo psicológico" (2011, p. 35). Hernán Scholten (2011), a cargo de 'Historia de la Psicología' de la Universidad Nacional del Comahue, asume como fundamentos premisas muy conocidas por los cultores vernáculos de la historiografía (como la perspectiva genealógica de Foucault) y otras menos usuales (como la sociología de la ciencia y la 'epistemología histórica') para estructurar una asignatura que, de cara al clinicismo que persiguen los estudiantes, problematice la definición de la psicología, clarifique su ubicación respecto a otras ciencias, y critique las historias clásicas (positivistas, naturalistas y experimentalistas) de la disciplina. Finalmente, Julio del Cueto (2011), miembro de 'Psicología I' de la Universidad Nacional de La Plata, reconoce como punto de partida el consenso en torno al carácter fundamental de los contenidos históricos en la formación de psicólogos, dentro de la cual la enseñanza de la psicología pretende abarcar "una pluralidad de modelos teóricos diferentes y que los mismos sean abordados críticamente" (p. 37). Del Cueto resalta la incipiente profesionalización de la Historia de la Psicología en Argentina, país en el cual cada vez más profesionales se dedican específica y exclusivamente a investigar y enseñar en el área. A partir de esto, sostiene –contrariamente a lo que los historiadores internacionales sostienen en los debates clásicos sobre el tema- que dicha profesionalización de los propios psicólogos debería facilitar la distancia crítica con la propia disciplina, minimizando los celebracionismos típicos de los historiadores internos (o *community historians,* en términos de Dehue, 1998). Del Cueto se hace eco de la clásica disputa entre pedagogía e historia remarcando que el desafío que enfrentan los historiadores argentinos es "lograr fortalecer el vínculo entre la reflexión histórica y la práctica efectiva de la psicología, sin sacrificar el rol crítico que el historiador está llamado a cumplir" (2011, p. 38). Tal tarea, sostiene, es perseguida por su asignatura al fomentar un enfoque crítico y epistemológico basado en la historia intelectual, la sociología de la ciencia, los estudios culturales, y en la historia de la ciencia.

Estas reflexiones mayoritariamente conceptuales surgen al cobijo de los 'Conversatorios de Cátedras de Historia de la Psicología', organizados desde el 2010 al interior de los Encuentros Argentinos de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Al menos declarativamente, las propuestas que vertebran dichos conversatorios, a la vez que retoman temáticas abordadas desde los debates del Mercosur e incluidas en los procesos de acreditación, sintetizan también algunas de las peculiaridades de la formación de los psicólogos en nuestro país. Así, como criterios compartidos por todas las cátedras en torno a la instrucción, aparecen tanto el apoyo a las perspectivas críticas de los fundamentos epistemológicos e históricos de la psicología, como la necesidad de apertura a las problemáticas historiográficas sociales y culturales contemporáneas, la tensión entre lo moderno y lo contemporáneo, la necesidad de desarrollar competencias en investigación y producción de escritura académica investigativa, y el interés por la lectura de fuentes primarias y por la realización de traducciones (Anónimo, 2011). Estas preocupaciones se han

prolongado casi sin cambios hacia otros conversatorios, donde adicionalmente los docentes han discutido las dificultades de la enseñanza de la asignatura y el espacio y función curricular de la historia de la psicología (Anónimo, 2012).

Otras reflexiones generales no surgen sin embargo de este marco de conversatorios. Es el caso de un reciente trabajo del ya citado Vezzetti (2007), quien en línea con una perspectiva conceptual y reflexiva más que empírica, destaca junto a Vilanova (2000) y a otros autores internacionales (Ash, 1983; Danziger, 1994) la doble faz del campo de la Historia de la psicología, como un curso de grado y como un campo académico-investigativo con objetos, métodos y sentidos propios. Específicamente, Vezzetti considera prioritaria –y en cierto sentido, más significativa- la faz académica de la Historia en tanto actividad de análisis, reflexión y construcción crítica de conocimiento sobre el pasado por parte de los historiadores e investigadores en historia. En este sentido, identifica la razón de ser de los cursos de historia con una finalidad casi exclusivamente pedagógica, "pacificadora y compensatoria" (Vezzetti, 2007, p. 148), contraria a la historia en tanto disciplina, que se encarga de "la iluminación crítica del presente" (Vezzetti, 2007, p. 149). En cierto sentido, a diferencia de Ash (1983), de Vilanova (1997a; 2000), de Sanz Ferramola (1997) y de Smith (2007), entre otros, y en línea con autores en este punto más intransigentes como Danziger (1994), Vezzetti no parece concebir la posibilidad de una tensión *productiva* alguna entre la historia como pedagogía (como parte del currículo) y la historia como producción académica de novedades científicas. La historia como curso de grado parece obedecer, por su naturaleza y casi por necesidad, a la construcción de relatos estáticos y lineales –tal como la historia clásica anglosajona lo hizo durante varias décadas- transmitiendo dogmas que permiten saciar la demanda identitaria de los estudiantes del grado a través de ofrecer relatos originarios sobre un trasfondo disciplinar común (mítico a juicio de Vezzetti); la historia como disciplina (y el historiador antes que profesor), gozando de mayor libertad, y gracias a técnicas genealógicas y críticas y a una profesionalización sistemática, reconstruye relatos históricos no necesariamente unitarios, factiblemente críticos, que estarían en condiciones de equilibrar las incompletas reconstrucciones históricas realizadas por los docentes de los cursos de historia, *profesores* antes que *historiadores*. En este sentido, las funciones de iluminación crítica del presente, de distancia respecto de la identidad presupuesta al psicólogo y a los psicólogos, y de ampliación del horizonte de la investigación contemporánea –funciones imputadas a la historia de la psicología por Vezzetti- son pasibles de realizarse desde la *disciplina* histórica (desde la investigación profesional), *mas no* desde la *enseñanza* concreta de la historia de la psicología como curso de grado en los curricula universitarios.

Sin embargo, el caso del trabajo citado de Vezzetti (2007) es nuevamente más excepción que regla, puesto que las reflexiones conceptuales sobre la enseñanza de la historia y posteriores al año 2000 no abundan en las publicaciones temáticas. En este sentido, es más corriente que suceda con tales reflexiones lo que con los conversatorios arriba referidos, que aparecen mencionados y registrados en actas de encuentros específicos pero no desarrollados o articulados en trabajos con cierta extensión. Limita nuestra posibilidad de análisis el hecho de que estos conversatorios no se han plasmado en trabajos específicos que expliciten la forma concreta en que tales temas y debates se han llevado a cabo. Sin embargo, sí permiten constatar la preocupación por los docentes argentinos acerca del sentido curricular de la

historia y acerca de las cuestiones estrictamente pedagógicas e instruccionales de la subdisciplina.

Sin embargo, junto con estos análisis 'conceptuales', existen otras indagaciones, *empíricas* y específicas, con cierta extensión y desarrollo en torno a cuestiones variadas sobre la enseñanza local de la historia, y que permiten orientarnos mejor en función de los objetivos de nuestra investigación. Una pequeña parte de estos trabajos, como el análisis de Gentile (2009) sobre el programa de Enrique Butelman de 'Historia de la Psicología' en la Universidad Nacional de Rosario en los años '60, el análisis de Visca, Ostrovsky y Moya (2014) sobre la historia de la asignatura 'Historia Social de la Psicología' de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y el análisis de González (2010) sobre la enseñanza de la 'tercera fuerza' en la Universidad Nacional de San Luis entre 1976 y 1980 pertenecerían al campo que, un poco recursivamente, podría denominarse 'historia de la enseñanza de la historia de la psicología en la Argentina', puesto que analizan históricamente (diacrónicamente) casos específicos de asignaturas históricas concretas.

Junto con estos trabajos ubicamos relevamientos cualitativos y cuantitativos sobre cursos concretos de historia de la psicología. En el primer grupo de estudios empíricos cualitativos, se destaca el de Fedeli (2010), profesora de 'la cátedra 'Psicología I' ya aludida que relata precisamente la puesta en marcha de un proyecto de investigación en la Universidad de La Plata cuyo objetivo, entre otros, es el de acercar a los ingresantes a la Carrera de Psicología a la socialización académica –más específicamente, a través del fortalecimiento de la lectura comprensiva y la lectura académica-. Es un hecho constatado por los docentes de asignaturas introductorias como Historia de la Psicología –hecho abordado en los capítulos siguientes- que por debilidades estructurales de la Educación Secundaria argentina, los ingresantes a la universidad en su mayoría carecen de habilidades básicas que, como las referidas por Fedeli, son condiciones de posibilidad de la formación científico-profesional.[25] Fedeli especifica que las comisiones de trabajos prácticos de su asignatura suelen constar de 70 alumnos, lo que limita la posibilidad de implementar acciones educativas (instruccionales) eficaces; pero además remarca que dichos alumnos desconocen incluso lo básico de la vida universitaria y el silencio que detenta la mayoría en las primeras clases es indicador del desconcierto y miedo del cambio que representa la Universidad respecto de colegios secundarios.

Dado que se concibe que la asignatura debe impartir contenidos históricos y epistemológicos de cierta complejidad, las medidas instruccionales atienden a la forma en que dichos contenidos deben comunicarse *en el contexto particular* arriba descrito. Fedeli (2010) expone cómo los grupos de trabajo formados entre alumnos por instrucción explícita de los docentes desde la primera clase, con secretarios (o

25 El resultado de la yuxtaposición entre este hecho fáctico, el aumento constante y progresivo de la matrícula de ingresantes a carreras de Psicología en el país y las recientes modificaciones a la Ley de Educación Superior que prohíben exámenes restrictivos de ingreso a las carreras universitarias (esto es, exámenes excluyentes, cuya aprobación es requisito para comenzar la educación superior), si bien en el fondo constituyen una democratización de la formación universitaria, probablemente resulten adversos para la calidad de la enseñanza impartida en instituciones con serios déficits y limitaciones infraestructurales.

voceros), constituyen un objetivo mentado por la asignatura para facilitar la creación de lazos que faciliten el estudio, el intercambio y el diálogo o la discusión. Por su parte, el instructor, no sólo debe conocer el tema que va a dar, el lugar que ocupa el tema en el Programa, la ubicación del autor con respecto al contexto de discusión de ideas de su época sino también tiene que saber qué tipo de clase va a propiciar (expositiva o de indagación, por ejemplo) *y fundamentalmente en primer año, quiénes son sus alumnos*. (Fedeli, 2010, p. 188. Énfasis agregado)

De aquí que la enseñanza de la historia de la psicología repentinamente deba considerar variables mediadoras o moduladoras para su eficacia pedagógica, tan variables o exógenas a sus problemas específicos y nodales, como, por ejemplo, la falta en los estudiantes de orientación vocacional que, factiblemente, los haya llevado a una carrera universitaria que aún no perciben si es la que desean estudiar. En este contexto es requisito no sólo el *engagement* o la motivación de los alumnos en torno a la historia de la psicología (Woody, 2011), sino en torno a la *disciplina* en su conjunto, en torno al *pensamiento crítico,* en torno al pensamiento científico y en torno a lo que implica la enseñanza-aprendizaje de una ciencia y profesión. En un nivel fundamental, Fedeli (2010) sostiene que el docente, ante la novedad que representan los contenidos de historia de la psicología (y ante la complejidad de los debates, polémicas y metateorías que implican) debe, entre otras cosas, explicitar los supuestos de la bibliografía impartida, facilitando su tematización autoconciente en los alumnos –explicitación programática que un célebre pedagogo español, Gimeno Sacristán (1986) identificaba hace décadas como la condición de posibilidad de toda enseñanza racional y científicamente fundamentada, y por tanto, no basada en apriorismos o peticiones de principio-. Cabe destacar que no existiría para Fedeli relación de exclusión mutua entre la posibilidad de enseñar historia de la psicología a este alumnado peculiar, y la fundamentación de la asignatura en posiciones críticas como la de Danziger (1979a) que propone una historia social y contextual de la disciplina que debe exponer tanto las problemáticas de que surgen las teorías, como los intereses de los actores profesionales. Tampoco existiría contradicción entre los fines de aquella enseñanza, el enfoque danzigeriano, y posturas foucaultianas que sitúan a la Psicología como un 'saber sobre el Hombre' y posturas 'vezzetianas' que identifican al saber psicológico como una tecnología del saber, producto de la visualización particular de discursos específicos a partir de ciertos códigos institucionales. Finalmente, debe destacarse que, como actividades concretas, Fedeli explicita que la asignatura promueve en los estudiantes lecturas globales del texto que, en esencia y en lo que al abanico de recursos instruccionales de historia respecta, constituyen lecturas grupales por parte de los estudiantes en los *practicum* a partir de la señalización de ejes y cuestiones importantes por parte de los docentes. Debe destacarse que algunas de las hipótesis de Fedeli se corroboran a partir de estudios empíricos realizados por colegas de su propia cátedra, los cuales han analizado las producciones escritas de los alumnos en el marco de las actividades de evaluación de la asignatura 'Psicología I' que se realizan a través de elaboraciones conceptuales en trabajos de a pares sobre la historia de la psicología en la Argentina. Así, Ferández, Aguinaga, Gallardo Oyarzo y Grassi (2011) concluyen que un 92% de los estudiantes de la asignatura que alcanzan esta instancia logran, a través del año de la cursada y a partir de la actividad específica de elaboración conceptual, *utilizar* un enfoque histórico-crítico para interpretar los contenidos de

su formación. Más significativo, una parte de dicho porcentaje, yendo aún más lejos, parece haber *interiorizado* y luego *aplicado* a contenidos curriculares específicos un *enfoque* o *perspectiva* histórico-crítica, en el sentido de que de cara al futuro parecen susceptibles de *operar* con dicha perspectiva respecto a otros contenidos no estrictamente históricos. Esto se estima como más complejo –y productivo- que el mero conocimiento de qué propone, como enfoque teórico, la historia crítica, y es, de cara a la formación de psicólogos en Argentina, un insumo cognitivo esencial.

Otros trabajos cualitativos sobre la enseñanza de la historia de la Psicología incluyen recientes relevamientos sobre argumentos sobre el sentido curricular de la historia de la psicología y sobre técnicas instruccionales para realizar dicho sentido (Fierro, 2014c; 2015a) y análisis comparativos acerca del rol e importancia formativa atribuidas a la subdisciplina por parte de autores anglosajones e iberoamericanos (Fierro et al., 2015). Otros estudios, como el de Polanco (2013), han relevado y analizado cualitativamente puntos específicos de un tipo concreto de fuentes históricas –las terciarias: los manuales de historia de la psicología–, que integran, como se verá en el capítulo siguiente, el contenido de múltiples asignaturas argentinas. Finalmente, recientes pronunciamientos (empíricos en tanto que fundamentados en asignaturas concretas o en experiencias docentes específicas) han argumentado sobre el rol central de la enseñanza de la historia en el desarrollo de competencias académicas básicas, vinculadas con la lectura y redacción académica y científica (Piñeda, 2015; Piñeda, Klappenbach, González, Polanco & Vázquez-Ferrero, 2013), en el impulso a las prácticas de investigación y archivo que redundan en el aprendizaje no-formal y en el desarrollo de competencias de búsqueda, tratamiento y análisis de la información (González & Piñeda, 2015; González, Piñeda, Klappenbach & Polanco, 2013) y en el desarrollo del tan necesario pluralismo científico y sistemático que no ha sido prioridad o eje vertebrador histórico, como hemos visto, de la psicología académica argentina (Fierro, 2014b; Ostrovsky 2015).

Finalmente, y centrales para nuestra investigación, otro grupo de trabajos empíricos sobre la temática son cuantitativos. Puesto que una de las únicas formas de cuantificar estudios sobre enseñanza y formación es a partir de la adaptación y aplicación de técnicas socio-bibliométricas, es comprensible que la vasta mayoría de estos trabajos abarquen análisis bibliométricos de contenidos de asignaturas de historia de la psicología. Así, por ejemplo, Vázquez-Ferrero (2009) ha analizado comparativamente a través de la bibliometría los programas de Epistemología y de Historia de la Psicología de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. El autor destaca que, contraria a la tradición de otros países anglosajones, la Universidad referida suele recurrir como fuentes de las asignaturas a libros enteros "aunque también [a] capítulos aislados de libros, recortes y párrafos seleccionados de textos de diversa índole, y artículos o escritos no publicados pero elaborados por los propios docentes (generalmente conocidos como 'fichas de cátedra')" (p. 436). En función de esto, Vázquez-Ferrero analiza y relaciona la bibliografía complementaria (total) y obligatoria (de lectura indispensable) de ambas asignaturas. Si bien el autor explicita que no releva otras categorías habituales de estudios sociobibliometricos –frecuencia de autor, antigüedad media de la bibliografía, idioma– , esto responde a su objetivo mentado. En función de lo que interesa para nuestra investigación, el autor concluye que en la asignatura de Historia de la Psicología en San Luis existe una relación adecuada entre la bibliografía obligatoria

y los tiempos necesarios para el cursado de la asignatura (un cuatrimestre) por un lado y para la lectura necesaria por parte de los estudiantes para internalizar los contenidos por otro. A la vez, el autor remarca que en dicha asignatura predominan citaciones a artículos de revistas, que la amplia mayoría de la bibliografía del sílabo se halla disponible en la plataforma del 'campus virtual' online, y que existe una elevada proporción de fuentes complementarias por cada fuente obligatoria: 12 textos componen el material obligatorio, y 593, los complementarios.

Otros análisis del mismo tipo (cuantitativos, aunque no explícitamente socio-bibliométricos) han profundizado en las variables no consideradas por Vázquez-Ferrero (2009). Así, González (2008) ha analizado la enseñanza de la historia de la psicología en la Universidad Nacional de Rosario y en la Universidad Nacional de Tucumán, pero sin circunscribirse a las asignaturas específicamente históricas, abordando también asignaturas sobre lo que hoy se conoce como 'sistemas psicológicos'. La Universidad Nacional de Rosario, a diferencia de otras currículas, incluye en la licenciatura en psicología múltiples cursos vinculados con temáticas históricas: 'Desarrollos Psicológicos Contemporáneos', 'Desenvolvimiento Histórico Epistemológico de la Psicología' (I, II y III, cátedra A y B), es decir, seis asignaturas. González incluye estas asignaturas, junto con las dos asignaturas históricas de la carrera de Psicología de Tucumán, en su muestra, con el objetivo de analizar, en primer lugar, los modelos y paradigmas de psicología transmitidos en las asignaturas, y en segundo lugar, los autores más referenciados en la bibliografía obligatoria, los objetivos planteados y los contenidos de los programas. Los resultados de González son ilustrativos tanto de la tendencia ya descrita por Vilanova (1994b) sobre la reorientación personalista y distorsiva de la historia de la disciplina, como de la posibilidad de reinterpretar la historiografía a partir de corrientes psicológicas concretas. En las asignaturas de Rosario, Lacan es el autor más referenciado (con 16 materiales de lectura: un 19,2% del total), seguido por Freud (9 citas, equivalentes a un 10,8% del total) y por Green (6 citas, 7,2% del total). El resto de los autores con más de una citación –Bercherie, Castoriadis, Roudinesco, Aleman, Deleuze y Kris- son, todos ellos, en mayor o menor medida historiadores del psicoanálisis o psicoanalistas-historiadores (Kris siendo incluido a partir de un texto sobre *psicoterapias*), a pesar de que declarativamente, los programas aducen presentar cierta amplitud de corrientes psicológicas. Y, finalmente, la obra más citada en el conjunto de las asignaturas de Rosario es 'El Seminario' de Lacan, en sus diferentes tomos. Lo anterior permite concluir que asignaturas que deberían adoptar un corte explícitamente generalista y pluralista (en términos de AUAPsi, UVAPsi, los parámetros de acreditación y especialistas internacionales) se circunscriben a la teoría hegemónica en el país, y presuntamente la única en que están formados los docentes. En las dos asignaturas de Tucumán, existe un equilibrio entre referencias a historiadores internacionales (Caparrós, Leahey), filósofos (Foucault), psicólogos (Fodor, Skinner) e historiadores locales (Plotkin, Vezzetti).

La autora concluye, entre otras cosas, que en las asignaturas históricas "hay pocos estudios o abordaje de modelos teóricos distintos al psicoanálisis, [sólo encontrándose] referencias menores a los modelos cognitivos" (González, 2008, p. 138). González (2011) replicó su estudio en asignaturas históricas de la Universidad Nacional de Córdoba ('Escuelas, Sistemas y Corrientes de la Psicología Contemporánea') y de la Universidad Nacional de San Luis ('Historia de la

Psicología'), analizando los sílabos del año 2007 de ambas asignaturas. Respecto de los autores referenciados más de una vez en los contenidos, San Luis registra una distribución equilibrada entre historiadores nacionales (Klappenbach, Sanz Ferramola, Vilanova, Piñeda, Dagfal, Vezzetti), historiadores críticos internacionales (Carpintero, Danziger, Samelson, Blumenthal) y autores propiamente históricos (Wundt, Ingenieros y Ribot). Esto responde a los criterios amplios y pluralistas de la asignatura, que se propone abordar la historia del conductismo, el cognitivismo, el psicoanálisis, el humanismo, el constructivismo, el sistemismo y el integracionismo, y a las capacidades cognitivas a desarrollar en los alumnos, vinculadas entre otras al reconocimiento de la complejidad de la historiografía, a la intelección de los *diferentes* desarrollos teóricos y técnicos de la psicología, y a la comprensión de la historia de la Psicología en Argentina. La asignatura de la Universidad de Córdoba, con una mayor dispersión de autores, también contempla como autores predominantes a historiadores locales (Vezzetti, Vilanova, Klappenbach) y autores de manuales anglosajones (como Hergenhahn), y en cuanto a fuentes primarias, incluye contenidos de Freud (y del conductismo, aunque estos mediados por fuentes secundarias y terciarias como las de Swenson). A pesar de la circunscripción de las fuentes primarias, la asignatura incluye contenidos sobre Gestalt, Psicoanálisis, Conductismo, Neoconductismo, Psicología Humanística y Psicología Cognitiva desde fuentes terciarias (esto es, manuales).

Visca & Moya (2013) relevaron recientemente los contenidos bibliográficos *obligatorios* de los programas actualizados (hasta el año 2013) de ocho asignaturas históricas de siete universidades nacionales argentinas, siendo así el primer estudio empírico de conjunto (con una muestra de universidades mayor a uno o dos) sobre la materia. Dicho análisis recoge las 240 referencias bibliográficas obligatorias que constituyen, en su conjunto y según su pertenencia curricular, los contenidos reales que se imparten en las asignaturas de corte histórico en universidades públicas argentinas, en función de categorías socio-bibliométricas tales como autor, título de la referencia, tipo de fuente, entre otras. Entre las conclusiones más significativas –que son retomadas como punto de partida de indagación de la presente investigación-, tal relevamiento concluye, entre otras cosas, que la mayor parte de las asignaturas asumen una perspectiva historiográfica crítica, que tales asignaturas enfatizan las fuentes primarias de Wundt y de Freud (en desmedro de otros autores), que existe una considerable omisión de escuelas psicológicas históricas en varias de las asignaturas, que la incorporación de autores latinoamericanos (historiadores y psicólogos históricos de la región) es reducida, y que existe una marcada ausencia artículos científicos en calidad de investigaciones históricas e historiográficas actualizadas o contemporáneas.

Finalmente, González (2014) realizó un estudio sobre los programas de los años 2005, 2006 y 2007 de asignaturas con contenidos históricos siete universidades nacionales (La Plata, Buenos Aires, Rosario, Tucumán, San Luis, Córdoba y Mar del Plata) a partir de una metodología mixta –cuantitativa y cualitativa o interpretativa– en torno a indicadores como autores citados, título de la fuente, editorial, idioma y año de edición. La autora incluyó en su muestra asignaturas que usualmente se distinguen claramente de los cursos históricos, al incluir, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, cursos sobre sistemas psicológicos y cursos sobre objetos psicológicos específicos –como emoción y personalidad, por ejemplo- que sin

embargo llevan la denominación de 'Sistemas Psicológicos Contemporáneos II'. La investigación de González halló que cada asignatura tiene perfiles marcados y disímiles, especialmente en lo tocante a los enfoques conceptuales e historiográficos de cada curso, la prevalencia –o no- de una teoría psicológica particular, y los tipos de fuentes utilizados. Por nombrar ciertos resultados significativos, es clara la prevalencia en las asignaturas de historia de la Universidad de Buenos Aires una orientación foucaultiana-canguilhemiana en lo filosófico e intelectualista (o conceptual) en lo historiográfico, que a la vez no incluyen contenidos sobre corrientes conductistas, gestálticas o humanistas. Esto se reitera, de forma más evidente, en las asignaturas de la Universidad de Rosario, predominante y excluyentemente lacanianas. En términos generales, sin embargo, la autora concluye que "en la mayoría de las asignaturas que abordan la historia de la psicología o los sistemas contemporáneos en psicología en universidades nacionales, se realiza un recorrido por los principales modelos teóricos de la psicología" (González, 2014, p. 238).

A partir de los estudios argentinos arriba reseñados, se concluye que nuestro país registra, al interior de los estudios historiográficos, un conjunto de análisis sobre la peculiar forma que toma la historiografía cuando se inserta en la enseñanza universitaria. Sin embargo, de los análisis disponibles no es posible aún extraer una imagen de conjunto sobre el estado actual de la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina. En primer lugar, porque la mayoría de los estudios son conceptuales, en el sentido ya descrito. En segundo lugar, porque ciertos estudios empíricos se han centrado en universidades específicas (González, 2008; 2011; Vázquez-Ferrero, 2009), mas no han relevado y comparado más de dos universidades por investigación. Y de los estudios empíricos que han ampliado su muestra más allá de ciertos centros educativos específicos, algunos se centran sólo en la bibliografía obligatoria de los cursos de historia (Visca & Moya, 2013), mientras que otros, a la vez que se centran sobre esta bibliografía obligatoria, han relevado planes de trabajo y sílabos algunos de los cuales hoy ya cumplen una década de antigüedad (González, 2014). Por tanto, no hay análisis disponibles que permitan, por un lado, tener una imagen completa y *actualizada* del estado de la enseñanza de la historia en Argentina. A su vez, no se han relevado a nivel nacional y de forma sistemática las *estrategias instruccionales* utilizadas por los docentes en asignaturas de historia: la mayoría de los estudios conceptuales y empíricos se centran en contenidos bibliográficos o núcleos temáticos, omitiendo o sólo referenciando algunas técnicas de enseñanza (y cuando lo hacen, se refieren a sólo un curso de historia en particular).

Siguiendo la lógica de este apartado, esta falta de información comparativa sobre el estado de enseñanza de la historia en las principales universidades nacionales argentinas es una cuarta razón para indagar sobre la temática en nuestro país. Finalmente, una quinta razón que desearíamos expresar para remarcar la importancia del tipo de estudio que constituye esta investigación (y que pronto pasaremos a detallar) fue esbozada hacia el final de la introducción, y en cierto sentido en este mismo capítulo al describir el proceso de revisión curricular en los años '90 en Argentina. Esta razón refiere a la formación de los psicólogos, en su forma actual –cómo se enseña la disciplina en las aulas argentinas hacia el año 2015- y en su forma pretérita inmediata –cómo se ha enseñado la psicología en las aulas argentinas *hasta* el año 2015-. Lo primero refiere, principalmente, a los déficits

formativos que caracterizan a los centros universitarios más poblados del territorio en el presente. Lo segundo, a los procesos históricos y a las matrices teórico-profesionales que, empapando las currículas desde finales de la década de 1950, han formado cognitiva e institucionalmente a los psicólogos argentinos, y que, desde dicha década, constituyen el contexto en que se han formado los profesores universitarios: aquellos que desde hace décadas y hasta hoy continúan impartiendo la docencia, y aquellos que, hoy nóveles, tuvieron como modelo teórico y profesional a psicólogos pertenecientes al primer grupo.

Respecto a ambos temas, en múltiples indagaciones empíricas recientes se ha constatado que, procesos de innovación curricular mediante, y no obstante el paso de las décadas y de la aparición de algunos espacios académicos e institucionales innovadores específicos, el grueso de la psicología argentina continúa manteniendo sus parcialidades y coloraciones típicas que la alejan del conocimiento internacionalmente consensuado y de la solvencia procedimental. Esto, que exuda de forma predominantemente implícita de las actitudes áulicas de los docentes, de los contenidos de los sílabos y de la estructura de los grados, y que por tanto escapa a estudios específicos (no sólo por su falta de atractivo como cuestión a pesquisar sino por el hecho de que la *formación* de los psicólogos nunca ha sido un tema de investigación privilegiado en el país) es especialmente cierto en cuanto al dogmatismo monoteórico, al profesionalismo, y al rehusamiento, tanto en el consumo como en la producción a nivel de pregrado y posgrado, de investigaciones relevantes, rigurosas y que apunten –como lo hacen los estudios de toda ciencia *crítica*- a revisar el conocimiento previamente disponible (Di Doménico & Piacente, 2011). Análisis bibliométricos específicos han apuntado que, por ejemplo, en el grado de psicología más poblado del territorio, la edad media de la literatura de los sílabos es 1981, mientras que menos del 20% de dicha literatura ha sido publicada luego del año 2005 (Benito & Elmasian, 2010). En el mismo sentido, un análisis comparativo entre las referencias bibliográficas (N=1716) del grado de psicología de la Universidad de Buenos Aires y las referencias bibliográficas (N=686) del grado de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba arrojó que la edad media de la literatura de esta última era 1992 y que sólo un 14,2% de dicha literatura era posterior al 2004 (Medrano et al., 2009). Un 40,6% de la literatura de la Universidad de Buenos Aires corresponde a autores locales, mientras que un 36,9% de la literatura de la Universidad Nacional de Córdoba era de autoría vernácula. Finalmente, en Córdoba, Freud y Lacan componen el 15,4% de la literatura de las asignaturas, mientras que componen un 22,7% en la Universidad de Buenos Aires.

La presencia del psicoanálisis en las currículas argentinas es penetrante. Además de formar parte de asignaturas históricas, filosóficas o epistemológicas, los ensayos centenarios de Freud forman parte de las asignaturas que entrenan a los psicólogos en psicopatología, psicología clínica, psicología jurídica y forense, entre otras. Otros estudios socio-bibliométricos (Moya, 2012) arrojan que referencias bibliográficas pertenecientes a Freud (y en mucha menor medida, a autores post-freudianos) conforman el 34,7% de las referencias bibliográficas de asignaturas del ciclo básico de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, un 53,2% de las referencias de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y un 47,3% de las referencias de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (las tres casas de estudio

que hacia el 2013 concentraban al 55% de los estudiantes activos de psicología de Universidades públicas argentinas). Referencias a Jacques Lacan constituyen un 7,3%, un 5% y un 9,4% del *total* de las referencias en las tres universidades referidas, respectivamente. Este centramiento inusitado en un autor específico –autor que adicionalmente podría sostenerse no es representante de la ciencia psicológica ni del psicoanálisis contemporáneo a escala internacional-, a la vez que evidencia una tendencia curricular específica, indica un menor espacio o representación para otras alternativas teóricas, para otras aproximaciones profesionales a la psicología, y para otro tipo de fuentes y enfoques (investigativos, empíricos) a la disciplina. Como apunta el relevamiento citado, la década comprendida entre el año 2000 y el año 2010 sólo marcó un aumento de contenidos psicodinámicos y una minimización de contenidos alternativos (especialmente de autores cognitivo-constructivistas, comportamentales y neofenomenológicos o humanistas). Y, nuevamente, más del 85% de los contenidos bibliográficos en las tres universidades nombradas pertenecen a autores europeos y argentinos, en desmedro de autores latinoamericanos no argentinos y de autores estadounidenses. El predominio curricular de autores ya longevos, a la vez que la consiguiente hegemonía de enfoques psicológicos especulativos o cuanto menos adversos a los cánones científicos modernos, a la vez que insta al estudiantado a retrotraerse al siglo XIX para hallar respuestas a problemas del siglo XXI, impulsa a que considerables porcentajes de los psicólogos en formación en dichas universidades conciban que el ejercicio profesional –el clínico, por caso- no debe fundamentarse en investigaciones actualizadas, empíricas y controladas, o que la prestación de servicios psicológicos no debe ser indagado fácticamente a partir de metodología científica (Cataldo & Bogetti, 2011; Scotti, 2010).

Una reciente investigación nos permite comprobar la actualidad de los déficits en la formación de psicólogos con que carga Argentina desde hace 50 años, a la vez que demuestra la distancia que separa la formación profesional de pregrado en la región de los problemas y avances contemporáneos a nivel internacional. Menéndez & Acosta (2011) han analizado la formación teórica-clínica recibida por estudiantes de tres de las principales casas de estudios superiores de psicología del país (las de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Córdoba). Si confiamos en la representatividad de la muestra relevada (967 estudiantes de Buenos Aires, 179 estudiantes de Córdoba y 102 estudiantes de Rosario) y aceptamos la inexistencia de diferencias significativas en función de las diversas carreras tal como la declaran los autores, entonces puede concluirse que la mayoría de los estudiantes del ciclo profesional de las carreras de psicología de dichas universidades prevé la clínica como su futuro profesional (79%), identifica –nosotros agregaríamos erróneamente– la 'clínica' con un procedimiento psicoterapéutico (88,75%), concibe que la causación de los trastornos psíquicos es la 'conflictiva inconsciente' (95,33%) –desechando otras alternativas explicativas-, considera que las causas más relevantes para la determinación de los mismos son las experiencias infantiles –de acuerdo al factor etiológico entronizado por el psicoanálisis–, opina que las 'interpretaciones' son las formas de intervención psicoterapéutica más eficaces –ignorándose así intervenciones o técnicas psicoterapéuticas ajenas al psicoanálisis-, cree que la 'resolución de conflictos subyacentes' es el criterio de alta –desconociendo la ambigüedad y poco operatividad de tal criterio e ignorando la fuerte pertenencia teórica, y no empírica, del mismo–, identifican como autores

extranjeros de referencia en la disciplina a Freud, Lacan, Winnicott, Klein, Piaget y Vygotsky –todos muertos hace más de medio siglo, excepto por Piaget, que murió hace 35 años-, percibe como psicoanalítica la orientación formativa recibida en sus estudios (97%), conciben que el objeto de estudio de la psicología es el 'sujeto psíquico' (44,7%) o el 'aparato psíquico' (20,5%) o 'el paciente' (9,7%) –siendo tales conceptos los objetos teóricos propuestos por una teoría psicológica, el psicoanálisis, y no por el conjunto de la disciplina-, considera que el psicoanálisis es la técnica psicoterapéutica más eficaz (54%), seguida por la psicoterapia psicoanalítica (40%) –aquí desconociendo los desarrollos desde hace 30 años en investigaciones en psicología clínica y psicoterapia-, y finalmente, imputan como motivación central de los pacientes psicológicos al momento de solicitar terapia el 'suprimir síntomas' (45%). Adicionalmente, el estudio de Menéndez y Costa indican que el 70% de los encuestados se hallaba en tratamiento psicoterapéutico desde hacía dos o más años, o lo habían estado durante un período de entre 6 meses a 2 años. Los autores argentinos más consultados por los estudiantes de la muestra son Pichón-Rivière, Ulloa, Bleger, Liberman y Fernández.

Estos estudios ponen en relieve varios puntos importantes para nuestro tema de investigación. En primer lugar, que la formación en psicología en Argentina continúa mayoritariamente sesgada hacia la monoteoría: el predominio del psicoanálisis es extenso pero, sobre todo, excluyente respecto a otras propuestas. Más aún cuando se considera, como reconoce Piacente (1998), que el psicoanálisis tiende a erigirse como una meta-teoría o parámetro de evaluación de otras teorías psicológicas no psicodinámicas. En segundo lugar, que el aislamiento internacional perdura, en la medida en que los contenidos bibliográficos están conformados por un porcentaje muy significativo de producción vernácula y por otro porcentaje significativo de producciones europeas incorporadas a las currículas, en desmedro de producciones norteamericanas o, por caso, asiáticas. Esto no implica, por supuesto, que las primeras sean necesaria o inherentemente inferiores en algún sentido respecto a las segundas, ni que estas representen la culminación de la Psicología ni que estén de algún modo exentas de críticas. Sin embargo, si consideramos el estado de avance constante de la Psicología en las naciones anglosajonas con base en la investigación de elevado costo, dimensión y alcance, y si consideramos que la amplia mayoría de los autores europeos recogidos en las currículas argentinas son psicoanalistas o filósofos franceses, entonces, al menos en un sentido general y práctico, los planes de estudio en una medida considerable continúan dándole la espalda a avances investigativos y empíricos en la disciplina. En tercer lugar, es factible que la peculiar postura freudiana y lacaniana frente a la investigación empírica que hacen suya los instructores[26] –los que a su vez históricamente sólo

26 Las propensiones de Freud a sobregeneralizar y a realizar enunciados carentes de sustento empírico sistemático le fueron criticadas al autor en su propio momento histórico (Borch-Jacobsen & Shamdasani, 2012) y ha sido notada más recientemente por múltiples historiadores y psicólogos de la ciencia (e.g. Simonton, 2012; Vilanova, 1995c). El propio Freud sostuvo reiteradamente que sus observaciones de consultorio, inescrutables puesto que privadas y circunscriptas por definición a casos limitados y disímiles entre sí, eran, además de una forma de 'investigación científica', toda la validación que requería el psicoanálisis y toda la evidencia que garantizaba su cientificidad. A un entusiasta patologista que creía haber confirmado ideas freudianas mediante

en escasísima medida se han formado en metodología e investigación (AUAPsi, 1998; Vilanova, 1994a; 1994c; 1994d)-, agregada a la prevalencia de los contenidos psicodinámicos y a la debilidad estructural y financiera respecto a investigación en el pre-grado y en el posgrado en Psicología en Argentina, termine inhibiendo la mayoría de las tendencias centrífugas de los alumnos hacia la producción de conocimiento novedoso y la revisión crítica del conocimiento disponible a la luz de evidencia empírica y a la luz de argumentos científicos.

Si a lo anterior se agrega la usual debilidad curricular (en términos cuantitativos y cualitativos) de asignaturas de investigación en carreras de grado de psicología en Argentina (Klappenbach, 2003b), y se considera la simultánea tendencia a reemplazar formación en investigación por discusiones filosóficas o epistemológicas (Acevedo, 2001, Fierro & Pontoriero, 2015; Vilanova, 1994b), se concluye que la investigación deliberada, conjetural, sistemática y empírica no aparece a ojos de los estudiantes como un futuro profesional válido o deseable, y que la actualización mediante el consumo crítico de dicha investigación no es parte constitutiva de la formación universitaria (Benito, 2009a). De hecho, si consideramos que sólo un porcentaje de los docentes universitarios de psicología son investigadores activos y conocen empíricamente el área sobre la que imparten clases (Tornimbeni, González, Corigliani, & Salvetti, 2006), podemos concluir que aún sigue vigente en cierta medida la histórica diferenciación entre investigadores y 'conocedores de contenidos' al interior de los currículos argentina (Vilanova, 1994c; 1994d). Complementario con esto, la defensa de posturas irracionalistas, subjetivistas y anti-científicas en psicología en Argentina, además de constituir una constante histórica mayoritaria en las academias locales (Serroni-Copello, 1997a; 1997b) ha llevado a que los psicólogos argentinos a menudo se escuden en la heterogeneidad de la pluralidad de la disciplina para ignorar cánones procedimentales internacionalmente consensuados para producir conocimiento y para fundamentar sus prácticas, fomentando así a escala local la reproducción del estado escolástico de la psicología (estado que en el mundo finalizó hacia 1950, aproximadamente), exacerbando las diferencias entre las teorías psicológicas, coartando el diálogo argumentado y reduciendo las elecciones teóricas y técnicas de los profesionales a cuestiones creenciales, gustos personales y otras idiosincrasias (Tosi & Tosi, 2014; Vorano, 2015).

---

experimentación (esto es, indagación fáctica y controlada de los fenómenos freudianos), Freud respondió que no podía otorgarle valor a tales confirmaciones "porque la abundancia de observaciones confiables en las cuales aquellas proposiciones reposan [las proposiciones teóricas del psicoanálisis] las hacen independientes de toda verificación experimental" (Freud, 1934, citado en Rosenzweig, 1991, p. 171-173. Énfasis propio). Complementariamente, si bien compleja, la postura adoptada por Lacan ante las academias y ante la ciencia fue en general una de tipo crítico y condenatorio. Tal como remarca Evans (2009), la adopción de Lacan de las epistemologías de Koyré, Bachelard y Canguilhem le llevaron a criticar excesivamente los intereses empiristas, operacionalistas o simplemente fácticos de la empresa científica –identificando erróneamente dicha empresa con el positivismo-, empujándolo así a considerar que la ciencia misma era una iniciativa paranoica y delirante, que el psicoanálisis trascendía aquella empresa y que, en definitiva, el psicoanálisis no era una ciencia ni debía pretender serlo.

El escolasticismo corporativo, el dogmatismo y la ortodoxia y el abandono o la deserción de la investigación están íntimamente vinculados. La ortodoxia, en enseñanza de la ciencia, refiere a una modalidad dependiente y autoritaria de apropiación y reapropiación de una determinada teoría o conocimiento en un ámbito académico específico. Término originalmente utilizado para describir las prácticas religiosas, fue aplicado por psicosociólogos (Deconchy, 1984) a las prácticas científicas, algunas de las cuales promueven la reducción del conocimiento científico (público, abierto, conjetural, revisable y replicable) a un *saber* positivo y confirmatorio laxamente definido, que lejos de surgir del consenso a partir del debate racional y argumentado, brotaría de grandes clásicos ya escritos, de voces autorizadas o de aprendizajes iniciáticos. Concebir a la ciencia y a su producto cognoscitivo desde una perspectiva ortodoxa (implícita, por supuesto, puesto que declarativamente tal enfoque es socialmente indeseable) requiere desconocer la importancia de investigaciones originales, de avances internacionales y de la fuerza de argumentos empíricos independientemente de recursos a la autoridad. La indagación sistemática de la empiria, el pluralismo teórico (incluso como cuestión empírica abierta y previa a toda conclusión) y el escepticismo razonado entre pares pierden atractivo ante la valorización de la expresión de autoridades 'iluminadas' cuyas exégesis de obras centenarias, por ser completamente subjetivas, son necesariamente arbitrarias y marginales. Esto no implica que no exista afiliación y consenso al interior de los grupos dogmáticos: todo lo contario. Lo que define al individuo y a los grupos ortodoxos es que en ellos se prioriza el pensamiento y la voluntad grupal por encima que el pensamiento y la voluntad independiente. Es el cuidado sacrosanto de ciertos dogmas centrales (los cuales varían de grupo en grupo) lo que provoca estructuraciones verticalistas y asimétricas y lo que causa –gracias al fervor emocional de los adherentes- que se legitime el resguardo de dichos valores y premisas dogmáticas a través de la modulación conductual y creencial de las conductas de los 'seguidores' por parte de unos pocos ilustrados. Este tipo de actitudes están en las antípodas de las actitudes o talantes críticos, escépticos y reflexivos exigibles a los científicos y viabilizadas por la dinámica grupal y colectiva de la institución científica. Y sin embargo, son aquellas que explícita e implícitamente se transmiten como deseables en las academias argentinas en función de los análisis aquí referidos, a partir de la defensa cruzada del psicoanálisis, a partir del recurso a instituciones no universitarias y para-académicas para la formación profesional, a partir de fundamentar las pretensiones de conocimiento y eficacia en el retorno mediado a supuestos 'maestros' y a partir de minimizar la importancia del único rumbo que como seres falibles poseen los científicos: la investigación constante y siempre provisoria (Di Doménico, 1999a; Klappenbach, 2000b; Vilanova, 1997b; 1997d). En términos de uno de estos autores, el culto a la gran teoría, que era usual en Europa y en Estados Unidos en los primeros decenios del siglo, permanece entre nosotros como indicador incuestionable de estancamiento. Indica estancamiento porque presupone incapacidad para la desconfianza, actitud basal en el científico. Y la desconfianza malevolente, escéptica y optimista a la vez, específica del investigador, fue la que demolió, con sus resultados fácticos, la cerrada arrogancia del sistema omniexplicativo, de aquellas psiquiatría y psicología de 'los grandes asuntos'. (Vilanova, 1997d, p. 183)

Finalmente, la penetrante y homogénea presencia de ejemplos, temáticas y contenidos *clínicos* en las currículas, sumada al sesgo excluyentemente psicodinámico de las asignaturas profesionalistas clínicas y no-clínicas (Fierro, Iacovella & Toselli, 2015; Moya et al., 2010; 2015) encastra perfectamente con las expectativas y conocimientos previos de los estudiantes (ingresantes y avanzados por igual), sellando así al interior de la academia la errónea igualación dispersa en la sociedad entre psicología y psicoanálisis, y la igualmente errónea y parcial identificación de la psicología con una 'ciencia de la salud'. Clásicas investigaciones que demostraron que los estudiantes ingresaban a las carreras de psicología con la idea de ejercer profesionalmente en desmedro de producir conocimiento para basar dicho ejercicio (Horas, Barbenza, Mikusinski, Montoya, & Castillo de Pantano, 1977) han sido replicadas con resultados semejantes, que demuestran que sistemáticamente, los estudiantes identifican a la psicología con el *ejercicio* y la *prestación de servicios* y sólo secundariamente con la gesta y el refinamiento de conocimiento (Sans de Uhlandt, Rovella, & Barbenza, 1997). Adicionalmente, a la vez que los estudiantes de psicología atribuyen a su rol profesional características que no son coextensivas a la disciplina y que son más bien propias de los psicólogos clínicos o psicoterapeutas –demostrando así la confusión reductiva entre el psicólogo clínico y el psicólogo-, de acuerdo a los relevamientos empíricos tales auto-atribuciones denotan un grupo de psicólogos en formación cuya autoimagen los ubica como "ambiciosos, dogmáticos, impacientes cuando se ven bloqueados o frustrados y rápidos para conseguir sus metas" (Figuerona & Schufer de Paikin, 1992, p. 10). Independientemente de los pareceres de los estudiantes, el hecho es que su formación, al finalizar la carrera, capacita *plenamente* (es decir, de forma sistemática) sólo para el ejercicio clínico, y dentro de este, sólo para el ejercicio del psicoanálisis (que, como hemos visto, en Argentina dista de incluir revisiones sistemáticas, actualizadas y críticas). Los estudiantes avanzados de múltiples carreras de grado de psicología en Argentina se autoperciben como capacitados para el ejercicio clínico del psicoanálisis (diagnóstico e intervención individual en trastornos no severos), y como poco o nada capacitados para el ejercicio clínico a partir de otros modelos teóricos, para el ejercicio en otros ámbitos de la psicología, y para la producción de conocimiento nuevo o la revisión crítica de conocimiento previo a través de la investigación (Fierro, 2014a; Manzo, 2010).

Comprensiblemente, al interior de dicho ámbito clínico, el auto-encasillamiento de los estudiantes en un modelo teórico específico (psicoanalítico o cognitivista) se filtra hacia el valor que estos atribuyen a competencias internacionalmente requeridas a los psicólogos clínicos, y factiblemente se filtre hacia la futura solvencia procedimental. Así, estudiantes enlistados en el psicoanálisis atribuyen media o baja importancia a la competencia en el uso de diagnósticos clínicos siguiendo criterios internacionales, en el establecimiento y favorecimiento de la alianza terapéutica, en la descripción y medición de variables psicológicas, en la definición de objetivos y plan de intervención terapéutico para cada situación clínica, y en el conocimiento de los principios básicos de los distintos procesos psicológicos (García Acacio, Noguera, & Peralta, 2015). Esto, de acuerdo a otras investigaciones empíricas (Castro Solano, 2004), redunda efectivamente en la autopercepción de competencias en los propios profesionales ya egresados, quienes no se perciben competentes en la realización de diagnósticos, en la intervención en cuadros

clínicos modernos, en la redacción de informes psicológicos, en la realización de tareas preventivas en torno a drogadependencia, en la intervención en poblaciones de bajos recursos económicos, en el tratamiento de trastornos de personalidad y en la intervención comunitaria, entre otras. Lo anterior da de lleno no sólo con los parámetros internacionales de entrenamiento de psicólogos clínicos, sino que en Argentina contraría las necesidades y demandas de la sociedad que están en la base de los requerimientos a las prestaciones de los psicólogos, y contraría a su vez los requerimientos de las instituciones prestadoras de salud al corpus de profesionales en función de los requerimientos sociales. De acuerdo con una de las

investigaciones más sistemáticas sobre la cuestión, en términos generales se observa un pobre ajuste entre las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión y las habilidades que tienen los psicólogos. Desde el punto de vista de aquellas personas que contratan psicólogos, en términos generales se puede afirmar que el perfil promedio no ofrece aquello que las instituciones requieren. La redacción de informes psicológicos, el trabajo con población de bajos recursos económicos o minorías, el asesoramiento a profesionales no psicólogos, el diseño de baterías de evaluación psicológica a medida y el conocimiento de las áreas nuevas de la psicología, no forman parte del repertorio de destrezas de los graduados. […] El perfil del psicólogo promedio, registra carencias básicas en una gran cantidad de áreas desde el punto de vista del potencial usuario del sistema, hallazgo que resulta llamativo frente a la gran cantidad de estudiantes y graduados de psicología en Argentina. (Castro Solano, 2004, p. 136-137)

Esto probablemente se retroalimente con el hecho de que docentes a cargo de asignaturas de ciclo profesional en universidades argentinas conciben que la 'experiencia clínica psicoanalítica' (a la que identifican con el objetivo de las carreras de grado) es intransmisible, no referenciable o enunciable –esto es, inefable- y que por tanto, no puede ser objeto de experiencias de enseñanza-aprendizaje explícitas y sistemáticas (e.g. Glaz & Roumieu, 2015; Triolo Moya, 2015). Así, a contracorriente del grueso de la psicología del aprendizaje, de la sociología de la educación y de la formación por competencias, entre otras áreas investigativas, es constatable en la academia argentina la idea de que el conocimiento –teórico, conceptual y procedimental- es inasible, no es susceptible de aprehensión mediante debates racionales y empíricos abiertos y que, por tanto, requiere –en términos de diagnósticos críticos ya referenciados- 'aprendizajes iniciáticos' o modalidades supervisivas ajenas a la modalidad de la ciencia abierta y crítica.

Este es, sintética y superficialmente abordado, el panorama actual de la mayoría de las academias de psicología más pobladas de Argentina. En este contexto se insertan los contenidos históricos sobre la disciplina. Dado que a grandes rasgos este estado de la formación universitaria coincide con el descrito más arriba por los historiadores defensores de la inserción curricular de la subdisciplina (Vezzetti, 2007; Vilanova, 1996; 1997a), lo sostenido párrafos atrás sobre la contribución de la historia a la formación de los psicólogos se mantiene. Si aceptamos que la enseñanza de grado de la psicología en Argentina es distorsiva respecto del estado actual de la disciplina a nivel internacional, o por lo menos sesgada en extremo (deserción de la investigación básica o aplicada, reducción profesionalista, hipertrofia del área clínica, monoteoricismo psicoanalítico excluyente, instrucción dogmática o iniciá-

tica), entonces la historia es un contenido clave para remarcar la inadecuación y arbitrariedad de dicha distorsión, para contextualizar dicha distorsión en la propia historia de la profesionalización de la disciplina en Argentina, y para exponer de forma sistemática las raíces pretéritas de las alternativas teórico-metodológicas y profesionales contemporáneas en psicología que, hoy al igual que ayer, no son perseguidas sistemáticamente por los psicólogos en las academias. Específicamente acerca de la historia de la enseñanza y de la formación de psicólogos en Argentina, reconstrucciones históricas que analizan la vida universitaria de los psicólogos desde la creación de las carreras de grado (e.g. Ben-Plotkin, 2003a; Dagfal, 2009; Klappenbach, 2006a), de instrumentarse en cursos de grado, pueden ayudar a que los estudiantes comprendan las raíces gremiales, políticas, económicas e incluso ideológicas del estado actual de la psicología vernácula en comparación con las psicologías regionales e internacionales. Esto, si consideramos que la alfabetización histórica inmuniza contra las apelaciones legitimantes a la historia que realizan usualmente las partes interesadas y que dicha alfabetización expone a la teoría y práctica científica como lo que realmente son: "actividades cooperativas y acumulativas sujetas a influencias y limitaciones sociales, económicas, tecnológicas, éticas y culturales" (Shortland & Warwick, 1989b, p. 6).

La historia, si se esfuerza por ser apartidaria a pesar de partir siempre de interrogantes y valores presentes, es susceptible de evidenciar la heterogeneidad *constitutiva* de la disciplina en sus orígenes científicos, y la actitud consiguientemente descuidada y ajena a la ciencia de pretender reemplazar dicha heterogeneidad con alguna 'verdad revelada'. La historia de la psicología puede fomentar la comprensión de la mutua interrelación entre la filosofía y la ciencia (y la tecnología), a la vez ilustrando que dicha interrelación no implica que la primera pueda suplantar a la segunda y que la segunda, a partir de cánones metodológicos y criterios correctivos, tiene como pretensiones siempre asintóticas a la verdad, la eficiencia y la eficacia. En este sentido, la enseñanza de la historia de la psicología puede sortear el Escila del historicismo estéril y el Caribdis del justificacionismo presentista *y a la vez* clarificar a través de la investigación empírica de personalidades, actos y procesos históricos que la psicología no es literatura, ni filosofía, ni tertulia, sino un proceso colectivo de deliberación, producción cognoscitiva y argumentación regida por una racionalidad peculiar –que debe especificarse-.

Sin lugar a dudas, y en cuanto al monoteoricismo, la historia de la psicología puede contribuir a reubicar al psicoanálisis como una *parte* constitutiva de la disciplina, contextualizándolo y equilibrando a la luz de la evidencia histórica disponible sus pretensiones de meta-teoría o de discurso comprehensivo y de sentido último que ha tenido desde hace medio siglo en Argentina. En el mismo sentido, una enseñanza que incorpore una historia *crítica* de la historiografía clásica puede evidenciar, por un lado, los sesgos de los historiadores clásicos anglosajones respecto a la psicología, pero también los sesgos de la historiografía altamente mítica y hagiográfica del psicoanálisis –historiografía que implícita y explícitamente los psicoanalistas argentinos abrazan y aducen al momento de justificar sus prácticas- (Klappenbach, 2006b). Una historiografía crítica que se nutra de la sociología de la ciencia, por ejemplo, es especialmente necesaria en un territorio donde los constructos psicoanalíticos se han naturalizado (a nivel social y cultural pero sobre todo a nivel académico) al punto de que su cuestionamiento es considerado por

la comunidad profesional, en el mejor de los casos, innecesario, y en el peor, una afronta a la autoridad de los exégetas (Ben-Plotkin, 2003a; 2003b). Efectivamente, la enseñanza de la historia de la ciencia permite "percibir la forma por la que se ha alcanzado gradualmente el consenso acerca de muchos de las asunciones e implícitos que hoy damos completamente por sentados" (Shortland & Warwick, 1989b, p. 9).

Por la misma razón es requerida una historiografía tal en un territorio donde la *figura* altamente personalizada de Freud produce un tipo de reverencia y respeto sacrosanto más propio de grupos religiosos que de escépticos falibles como se supone son los científicos. La reintroducción curricular de los antecedentes intelectuales de Freud, de las críticas históricas a su propuesta y de la reevaluación crítica de los mitos y distorsiones historiográficas en torno al psicoanálisis es necesaria en un contexto donde el psicoanálisis, a la vez que es la teoría dominante, se presenta paradójicamente de forma predominantemente descontextualizada, tal como suele presentarse la 'leyenda freudiana' (Borch-Jacobsen & Shamdasani, 2012; Dunn & Dougherty, 2005). Acerca de la ortodoxia y escolasticismo, en el imaginario profesional de los psicólogos argentinos perdura el respeto por el gran hombre y la tendencia a la división bíblica del saber en un antes y un después de ese gran hombre. Como si el conocimiento fuese algún tipo de irrupción en ciertas mentes, y no un gris y sedimentoso producto colectivo, muchos profesionales argentinos acuden a los textos donde quedaron acuñadas las certidumbres del pasado, a la búsqueda de respuesta para los problemas de ahora. (Vilanova, 1997d, p. 184)

La cita evidencia cuán necesaria es una historia crítica de la psicología y del psicoanálisis en las currículas de un territorio con tales tendencias, si consideramos que explícitamente dichas historiografías críticas son fuertemente críticas del personalismo, orientadas al revisionismo de las narrativas heredadas (Furumoto, 1989; 2003) y, al menos algunas de ellas, catalizadoras de teorías y metodologías provenientes de la sociología del conocimiento, de la ciencia y de las profesiones (Danziger, 2013; Fierro, 2014b; 2015b; Polanco & Fierro, 2015; Talak, 1997). Y en este punto es esencial una historia sociológica *simétrica* e integral que no circunscriba (hipostasiando o distorsionando) de forma justificacionista las teorías o propuestas en función de los puntos de vista aceptados en el presente, sean estos los de los historiadores, los de los psicólogos, los de los líderes de turno o los de los profesores universitarios. Es cierto que no existe una historia (o una enseñanza, o una teoría) completamente apartidaria, objetiva y no sesgada, pero también es cierto que existen sesgos y pertenencias *mejores* que otros, si se adscribe por un lado a la dimensión internacional de la ciencia y por otro al hecho de que por la falibilidad individual, los científicos deben establecer e institucionalizar un diálogo y revisión críticos constantes que sean *grupales* y *colectivos* (lo cual, a la vez, requiere comunicación e intercambio con el exterior). Contrario a los énfasis curriculares implícitos a las carreras de psicología que desprecian la objetividad (pero que casualmente no abandonan los foros académicos, sus pretensiones de verdad o sus beneficios materiales y simbólicos), lo que precisamente puede enseñar la historia de la disciplina –asumiendo una postura explícitamente no ortodoxa y antidogmática- es que existen subculturas y temperamentos mejores que otros. Y que, si no por la adhesión personal a valores humanistas y democráticos, al menos por la raigambre de las carreras universitarias de psicología no pueden los académicos rehusar de su pertenencia a la *comunidad científica,* "fratría agnóstica y escéptica por definición y exenta, por

definición también de cacicazgos y de hombres providenciales" (Vilanova, 1997d, p. 184). En pocas palabras, dado que es imposible no pertenecer a subculturas en el mundo de la ciencia, como lo argumentan los sociólogos e historiadores de la ciencia (Campbell, 1979/1988; Merton, 1977; Schaffer, 1985; Shapin, 1985; Ziman, 1985; 1986), la elección se reduce a qué subcultura pertenecer: "se puede cultivar el saber iniciático, sostenido en revelaciones inampliables, ingenuamente arrogante; y se pueden promover el escepticismo, el alerta ante las propias expectativas y el siempre fértil reconocimiento de la ignorancia" (Vilanova, 1997d, p. 184). Frente a esta elección –siempre personal en su motivación- la historia de la psicología, puesto que no guía o axiología, puede servir al estudiante como una base informacional para minimizar la arbitrariedad de su decisión.

Si en algún sentido básico colabora una historia no partidaria en las currículas de grado de psicología es en presentar, al menos en un primer momento –y previo a cualquier análisis filosófico, epistemológico o teórico- a todas las teorías, escuelas y corrientes psicológicas (y consiguientemente al psicoanálisis) *en pie de igualdad,* como respuestas tentativas a problemáticas epocales muy concretas, siempre respondientes, en tanto que emergentes de agentes y procesos sociales, a intereses intelectuales y a necesidades institucionales e intelectuales muy diversas (Dagenbach, 1999). En un sentido institucional, tal pluralidad, si es comunicada mediante estrategias instruccionales adecuadas, puede infundir actitudes y propensiones muy necesarias en los psicólogos argentinos en formación de cara a los planes de estudio vigentes: suspensión o circunscripción creencial, desafectivización teórica, cuestionamiento del hedonismo personal como base de la adscripción teórica o profesional, escepticismo metódico, talante crítico, entre otras.

En un sentido dinámico o procesual, el estudiante se beneficia de empaparse de contenidos sobre los procesos de institucionalización, profesionalización y controversia científica a nivel internacional puesto que la ciencia, si bien pluricéntrica, es una empresa global que no puede dar la espalda al mundo *so pena* de arriesgarse a aislarse del intercambio y de pervertir así sus rumbos y sus metas. Así, la historiografía de la psicología explicita que de los múltiples nacimientos, programas o propuestas decimonónicas para la psicología, el interés por la psicopatología es *sólo uno* de dichos nacimientos (Klappenbach, 1994; Vezzetti, 1998). Dicha historiografía, a su vez, permite comprender el impulso de los modelos de formación científico-profesionales por parte de los psicólogos anglosajones a partir de la segunda guerra mundial, *pero* remarcando que en las naciones desarrolladas, la psicología como profesión (sobre todo la psicología clínica) está necesaria e inevitablemente enraizada en la psicología como conocimiento básico y aplicado (psicología como *ciencia*) y como actividad de producción colectiva de dicho tipo de conocimiento (psicología como disciplina investigativa). Aún más, una historia que se ofrezca como reflexión pero sin afán normativo, reconociendo sus límites respecto de la investigación teórica y empírica contemporánea, puede aventurar que a pesar de ser la clínica uno de los nacimientos de la psicología y la psicopraxiología del siglo veinte por excelencia, la disciplina en su conjunto no está atada o determinada inexorablemente a sus nacimientos, a sus 'padres' y a sus 'tradiciones' y que –extrapolando una expresión de G. Allport-, los vínculos entre la psicología y su pasado *son históricos pero no funcionales*. Paradójicamente, la historia como contenido curricular podría así contribuir a la formación del psicólogo estimu-

lando su reflexión crítica y contextualizando el presente, pero evitando imponer canones metodológicos y racionales pasados, pretéritos por definición, al estado contemporáneo de la disciplina –estado que se rige por cánones consensuados por los psicólogos *contemporáneos*-. En pocas palabras, parece así que el historiador y el docente de historia se enfrentan al desafío de asumir un complejo lugar respecto a la disciplina: siendo ellos mismos investigadores empíricos, su lugar no sería el mismo que aquel ocupado por los investigadores básicos, aplicados o tecnológicos que indagan sobre objetos o problemas psicológicos actuales. Sin embargo, será precisamente a estos últimos académicos –y a los estudiantes- a quienes los historiadores deberán intentar interpelar, interesar o ser de relevancia, sin sacrificar por esto su propia agenda. En cualquier caso, es sólo la perspectiva histórica, con su descripción detallada de los desarrollos teóricos, metodológicos y disciplinares de la ciencia, aquella que permitirá demostrar un hecho usualmente indiscutido en las naciones científicamente desarrolladas pero que en la formación de pregrado en psicología en Argentina debe reforzarse penitentemente: el que indica que las ciencias, con sus lenguajes (sintáctica), sus significados (semántica) y sus agentes concretos y operadores humanos (pragmática) son instituciones culturales históricas (no eternas) a la par que objetivas y necesarias (no caprichosas ni arbitrarias), demostrativas (no son dogmas de fe sino resultados de operaciones repetibles) y universales (abarcan toda la esfera de actividad humana y por eso pueden ser aprendidas por todos los humanos. (Moradiellos, 2013, p. 22)

Sin embargo, como contenido curricular, la historia de la psicología sí puede coadyuvar a demostrar, a partir de impartir contenidos sobre teoría y método de la historia de la psicología (es decir, sobre historiografía), que por un lado que la propia Historia de la Psicología es una subdisciplina científica, empírica y rigurosa con arreglo a lineamientos procedimentales, y que por otro, contrariamente al parecer de muchos intelectuales rioplatenses, la historia (y la psicología) no constituyen un tipo avanzado de *literatura*, sino que poseen sus propias orientaciones metodológicas y racionalidades prácticas y sus propias pretensiones de cientificidad que las distinguen de empresas artísticas o estéticas. La paradójica situación de la historia de la psicología como contenido curricular parece radicar en que no puede proponerse de forma legítima como el repositorio de las respuestas a problemas contemporáneos, pero tampoco puede evitar pronunciarse acerca de la racionalidad científica y de los productos científicos de la psicología contemporánea. Y al hacer esto último, en tanto ella misma un contenido curricular proveniente de una subdisciplina empírica e investigativa (sea de la psicología o de la Historia de la Ciencia), como contenido curricular no puede defender un anarquismo metodológico o procedimental sin reducir sus propios productos (y los de la psicología, y los de la historia de la ciencia) a narraciones literarias carentes de pretensión alguna de veracidad, y sin cometer una autocontradicción performativa.[27]

27 Estas consideraciones teóricas y metodológicas, aunque inusuales en discusiones sobre instrucción histórica, no son periféricas, puesto que la posición tomada frente a ellas por parte de los docentes de las asignaturas (su aceptación o rechazo) determinará el tipo de enfoque historiográfico de las cátedras y, consecuentemente, los núcleos temáticos y los contenidos bibliográficos.

Puntualizando lo anteriormente expuesto, el psicólogo *argentino* en formación se beneficiará aún más si, como se refirió antes, logra interiorizarse con la historia de la psicología *en Argentina,* inteligiendo los procesos, vicisitudes y factores de muy diverso orden (muchos de ellos corporativos y escolásticos) que han motorizado las derivas actuales, y reconociendo así que la hipertrofia de la clínica psicológica responde a factores socio-económicos, culturales y políticos específicos e identificables. En otras palabras, la historia de la psicología vernácula como contenido curricular, si impartida desde posiciones no doctrinarias, habilitaría que las nuevas generaciones de psicólogos argentinos comprendieran cabalmente el estado actual de la disciplina a nivel nacional a través de las razones históricas que los han traído hasta aquí, identificaran lo indeseable –si algo- de dicho estado y, procesos colectivos de deliberación mediante, pudieran avanzar en mejorar lo mejorable de acuerdo a sus propias evaluaciones. Contribuiría también a este fin crítico la contextualización de la historia de la psicología local en la historia de la psicología *latinoamericana*. Esta, heterogénea y difícil de sintetizar en un conjunto, sin embargo muestra claros casos de geografías académicas donde una *multitud* de teorías psicológicas fueron recepcionadas activamente y aplicadas en diversidad de ámbitos, y donde el psicoanálisis, en el marco de dicha pluralidad, se sometió a los cánones básicos de la investigación científica, actualizándose, reformulándose y refinándose en base a los datos (Alarcón, 2002a; 2002b; Ardila, 1986; Klappenbach & Pavesi, 1994; 1995/2003). Reconocer el carácter predominantemente sobresimplificador y dicotómico que la psicología asumió en Argentina durante y posterior a su profesionalización (Vilanova, 1985; 1995b), e inteligir la profundización de dicha parcialización representada por la reconceptualización psicoanalítica de toda la disciplina a partir de los años ‘60 es, probablemente, uno de los puntos donde la enseñanza de la historia de la psicología se vuelve imperiosa para estudiantes argentinos de psicología.

Estas son, superficialmente articuladas, las cinco razones que aducimos para justificar un análisis empírico y de conjunto sobre el estado actual de la enseñanza de la historia de la psicología en las academias argentinas, en el contexto de la formación universitaria de psicólogos vigente, y continuando y profundizando análisis y estudios anteriores que conforman, como hemos visto, cierta ‘tradición’ local.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y PROCEDIMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN

Como se abordó en el capítulo anterior, una serie de trabajos empíricos previos han indagado sobre los cursos de historia de la psicología en Argentina. La mayoría de tales trabajos, a la vez que ilustrativos y metodológicamente orientadores, se ha centrado predominantemente en ciertos casos de universidades nacionales, sin abordar en conjunto dichas instituciones y sin fines comparativos. Aquellos que desde perspectivas comparativas abordan más de dos casas de estudios (e.g. González, 2014; Visca & Moya, 2013), a su vez, se han centrado en los contenidos *obligatorios* de las asignaturas, excluyendo los contenidos *ampliatorios* de los sílabos: es decir, aquellos contenidos que se sugieren a los estudiantes para profundizar en los contenidos y bibliografía obligatoria pero que, ella misma, no suele ser objeto de evaluación específica en las instancias de examen de las asignaturas. Nuestra investigación pretende, como se planteó al inicio y como retomaremos a continuación, analizar todos los contenidos de las asignaturas de historia de universidades públicas, y avanzar en indagar las estrategias, recursos y metodologías instruccionales y pedagógicas implementadas en dichas asignaturas. De esta forma, y yendo un paso más allá de los trabajos previos, pretendemos analizar la totalidad de referencias bibliográficas de los cursos de historia (atendiendo especialmente a la presencia de autores renombrados pertenecientes a las corrientes historiográficas 'críticas'), y, a la vez, indagar las prácticas docentes reales en los *practicum* de dichas asignaturas.

Teoría del curriculum universitario y niveles de concreción

Por un lado, evaluar los contenidos de las asignaturas es necesario puesto que permite visualizar la bibliografía que la asignatura imparte y que, como tal, es el acceso que los estudiantes tienen a la subdisciplina de la Historia de la Psicología. En cierto sentido, la bibliografía es el mensaje de cada una de las cátedras: la forma en que instruyen al alumno en el pasado disciplinar, los enfoques (teóricos, metodológicos e historiográficos) con que realizan dicha instrucción y los autores que priorizan para formar a los psicólogos. Un análisis de dichos contenidos permite, entre otras cosas, realizar comparaciones (entre Argentina y otros países), formular análisis cuantitativos (en torno a la actualización de la literatura o a la prevalencia y frecuencia de autores) y discutir, cualitativamente, las corrientes históricas representadas en los sílabos. Pero, además, el análisis de los contenidos bibliográficos de las asignaturas permite dirimir la cuestión de si las asignaturas de historia sufren del mal endémico de las academias argentinas de psicología que historiadores e investigadores han denominado 'sustitución de contenidos' (Polanco & Calabresi, 2009; Vilanova, 1995a; 1997b): es decir, la presentación de contenidos foráneos o poco representativos de la temática que, por reglamentación, consenso internacional y hasta nomenclatura, debería integrar cada asignatura. Históricamente, los espacios curriculares en los grados de psicología en Argentina han 'contrabandeado'

contenidos psicoclínicos y psicoanalíticos a diversas asignaturas que, como 'Psicología Laboral', 'Psicología Jurídica', 'Psicodiagnóstico', 'Evaluación Psicológica' y 'Psicología del Desarrollo' no deberían ser ni predominantemente orientadas a la clínica, ni exclusivamente psicoanalíticas. Este fenómeno de 'sustitución de contenidos' (el reemplazo ilegítimo del objeto de cada asignatura específica por aquellos contenidos que los docentes conocen, creen o suponen y son ajenos a su espacio curricular) no parece reconocer límites precisos, como arrojan múltiples análisis previos (Moya, 2012; Vázquez Ferrero, 2010b), y dado que las asignaturas de historia no están exentas de tal tendencia educativa, deben ser relevadas para clarificar los alcances de dicho fenómeno y para evaluar en qué medida ellas representan o no aquella tendencia.

Los contenidos concretos comportan parte esencial del curriculum universitario, entendido este como el proyecto fijado por una institución educativa específica para el logro de un determinado perfil de graduado, en términos de ciertos objetivos usualmente operacionalizados en aprendizajes, logro de competencias, capacidades y actitudes, y actividades científico-profesionales que habilitarían para el ejercicio profesional (AUAPsi, 1998; Vilanova, 1995a). Existen múltiples abordajes a los currículos universitarios puesto que existen múltiples *teorías* acerca de que implica un curriculum concreto (Lundrgen, 1991/1997). Sin embargo, parece existir cierto consenso en concebir al curriculum (aún al universitario) como un proceso de varias etapas o niveles de concreción (Bautista, 1988; Vallina, 2011). Para esta investigación, recurriremos a la concepción constructivista de curriculum de Cesar Coll (1995), cuya obra fue el parámetro para los procesos de diagnóstico del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular llevado a cabo durante 1997 y 1998 en Argentina, descrito en el capítulo anterior (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1998).

Según este marco teórico, existen tres niveles de concreción del curriculum. El primer nivel, que constituye el currículo *explícito* o *prescripto* o *declarado*, está integrado por "aquellos aspectos que el diseño curricular establece explícita y declarativamente como *perfil, objetivos y contenidos* de las carreras" (Klappenbach, 2003a, p. 10). Mientras que el perfil es, como se dijo, la descripción genérica de las actividades profesionales y científicas que se esperan del graduado, y los objetivos aquellas competencias y capacidades requeridas para el aprendizaje de aquellas actividades, los contenidos son los núcleos y descriptores que posibilitan la consecución de los objetivos y el logro del perfil. Los contenidos del curriculum incluyen por un lado los hechos y conceptos a aprenderse, y por otro los procedimientos, las actitudes, valores y normas propios de la profesión y de la ciencia de que se trate. En este punto, y aplicado esto a nuestra disciplina y nuestras universidades, es obvio que los contenidos del curriculum, lejos de ser escogidos por el parecer privado de los titulares de cátedra o del gusto personal de los auxiliares, deberán ser dirimidos y escogidos en función de un "análisis del desarrollo de la disciplina, tomando particularmente en cuenta la historia de la enseñanza universitaria de la psicología en nuestros países y en el mundo" (AUAPsi, 1999, p. 4).

Este primer nivel de concreción del curriculum se concretiza en un segundo nivel, referido a la "contextualización y pormenorización del curriculum base prescripto" (Coll, 1995, p. 134, citado en Klappenbach, 2003b, p. 10). Es decir que, en

base a los elementos del primer nivel de concreción, el grupo docente debe escoger los contenidos (bibliográficos, por ejemplo) para viabilizar el logro de aquel. Aún así, el segundo nivel de concreción de curriculum para Coll incluye también las condiciones objetivas que determinan el contexto institucional, material y específico donde se desarrollarán los planes de estudio, incluyendo así desde la disponibilidad infraestructural de recursos, hasta la incidencia de la gestión en la implementación curricular, y el peso de la coordinación, evaluación y seguimiento curricular en la concreción del proyecto educativo. De aquí que este segundo nivel sea bipartito y que, por un lado, implique una selección y organización de contenidos y por otro, requiera de una conciencia deliberada de las variables (muchas de ellas exógenas a la tarea docente) que influyen en dicha concreción (Bautista, 1988). Por lo anterior, los ítems bibliográficos (de asignaturas de historia, en nuestro caso) implicarían, por una parte, ciertos objetivos y contenidos nucleares enunciativos mentados por el plan de estudios de cada carrera de psicología (primer nivel de concreción), y por otro, consistirían ellos mismos en los elementos para lograr en los estudiantes la consecución de aquellos objetivos (segundo nivel de concreción).

Antes de continuar, debe reconocerse que según los pedagogos e investigadores, implícito o latente, en todo proyecto educativo se halla un 'curriculum oculto' que, a grandes rasgos, corresponde por un lado con los resultados no previstos y evaluados negativamente por los docentes, y por otro lado con los resultados previstos y pretendidos a partir de la parte del curriculum que no es explicitada. Así, el curriculum oculto constituye el conjunto de aprendizajes, actitudes, valores y normas –entre otros constructos- que se consideran negativos y se fomentan accidentalmente en los estudiantes, o que se consideran positivos, son perseguidos y no son declarados (Margolis, Soldatenko, Acker, & Gair, 2001). En la formación científica, el curriculum oculto se transmite mediante *énfasis curriculares* diversos –mensajes implícitos en torno a nociones sobre la naturaleza de la ciencia, la importancia de la tecnología, el valor del diálogo y el disenso, el sentido de la disciplina que se estudia- (Roberts, 1982), mediante inclinaciones ideológicas y formativas por parte de los docentes, que se filtran tanto a la selección e impartición de contenidos como a las actitudes y valores que promueven en los alumnos (Gimeno Sacristán, 1986) y, finalmente, mediante al estímulo de ciertas creencias epistemológicas específicas en torno a la naturaleza del conocimiento científico, la diferencia entre el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común, la posibilidad de la aproximación a la verdad, entre otras (Brookes, 2010; Kortemeyer & Westfall, 2009; Nieto & Saiz, 2011). En síntesis, la evidencia disponible apunta que el pensamiento y las competencias cognitivas de los estudiantes están fuertemente modulados por aquello del proyecto curricular que, sin explicitarse, es parte de los objetivos pedagógicos.

Finalmente, en función de la teoría de Coll (1995), existe un tercer nivel de concreción del curriculum que consiste en la programación e implementación del plan de estudios "en las prácticas docentes cotidianas y en tal sentido son competencia y responsabilidad de cada profesor y constituyen el referente inmediato del curriculum en acción [que] incluye todas las prácticas de laboratorios, pasantías, practicum e internados, etc." (Klappenbach, 2003a, p. 11). Parte de este tercer nivel incluye necesariamente los recursos reales y concretos utilizados por los docentes en situaciones áulicas igualmente reales y concretas para realizar los dos niveles

previos: es decir, este nivel incluye técnicas pedagógicas y didácticas concretas que se supone permiten el aprendizaje de los estudiantes y que facilitan la consecución de actitudes y competencias específicas para el logro de las actividades del perfil graduado perseguido. De cara a las problemáticas filosóficas y empíricas de la educación en historia en general, y ante los desarrollos internacionales reseñados en el capítulo 2, es constatable que existe una considerable bibliografía acerca de técnicas y recursos pedagógicos para la impartición de la misma en la educación superior, constituyéndose así como hemos dicho la enseñanza de la historia un campo con problemáticas, metodologías y publicaciones específicas (Feliu Torruella & Hernàndez Cardona, 2011). Esto, a la vez que ensancha nuestro campo de indagación, facilita y enriquece diálogos inter-disciplinares con miras al mejoramiento de la instrucción histórica.

En la presente investigación, y en función de nuestros objetivos ya explicitados, hemos realizado, en primera instancia, un relevamiento y análisis tanto del primer nivel de concreción del curriculum en las asignaturas de historia (contenidos bibliográficos básicos u obligatorios y complementarios u ampliatorios). La bibliografía de las asignaturas se ha relevado puesto que responde directamente a nuestra primera meta: la de relevar y describir el contenido de las asignaturas de historia de las carreras de grado de psicología del territorio. La inclusión del contenido total no sólo responde a nuestro interés por completar investigaciones previas (Visca & Moya, 2013) sino porque es en el contenido completo de una asignatura donde se vehiculiza la perspectiva total de la cátedra a cargo. Es a partir de concebir dicha perspectiva total que se viabiliza indagar tanto el 'curriculum oculto' (en un sentido laxo y en lo que refiere a la selección de materiales), como el mensaje colectivo que la cátedra pretende transmitir en torno a cuestiones específicas del campo de la Historia de la Psicología. Finalmente, la inclusión de dichos contenidos a la vez permite cumplimentar nuestro objetivo de analizar la presencia y relevancia que cobran los enfoques críticos o 'revisionistas' de Historia de la Psicología en las cátedras pesquisadas.

En segunda instancia, hemos llevado a cabo un relevamiento y análisis de ciertos aspectos del segundo nivel de concreción del currículum, específicamente en torno a la formación de los recursos humanos que componen las cátedras y a la percepción de dichas cátedras en torno a los factores infraestructurales que inciden en el desarrollo de las asignaturas (matrícula, presupuesto, gestión, espacios físicos y funcionales, etc.). La consideración de estos factores responde a dos razones: primero, que el curriculum prescripto es un curriculum teórico y en potencia, que necesariamente requiere anclarse en condiciones objetivas y reales para concretarse, y son estas condiciones las que viabilizan u obstruyen a aquel curriculum. Dichas condiciones objetivas deben analizarse para poder alcanzar luego a una evaluación más completa sobre la enseñanza que realmente tiene lugar en las aulas universitarias. En segundo lugar, tales factores deben evaluarse puesto que han sido, históricamente, un aspecto deficitario en los grados argentinos de psicología, donde el exceso matricular ha sobrepasado (y aún sobrepasa) los espacios físicos y los recursos funcionales, donde los recursos humanos no siempre han estado formados en contenidos científicos y profesionales de las asignaturas que dictan, y donde las limitaciones presupuestarias han estimulado tanto el enfeudamiento, estatización y enclaustramiento de las cátedras, como la priorización por parte de los

docentes de la ocupación de cargos en asignaturas en desmedro de toda evaluación previa acerca de si se poseen competencias y conocimientos para dicha ocupación (AUAPsi, 1998; 1999; Klappenbach, 2003a; Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1987/2003; 1993a). Si consideramos que las asignaturas de historia de la psicología en Argentina suelen ser asignaturas introductorias pertenecientes a los primeros años del ciclo básico (Fierro & Di Doménico, 2014; Vilanova, 1997a), entonces en tanto que espacios que sienten plenamente el impacto de la matrícula ingresante, deben ser evaluadas en su segundo nivel de concreción curricular.

Finalmente, y de acuerdo a nuestro tercer objetivo, se ha confeccionado un análisis del tercer nivel de concreción del currículum en lo tocante a la organización de las asignaturas, la instrumentación de sus practicum y la modalidad evaluativa, entre otros aspectos. Debe recordarse que en este nivel se concretiza al máximo el mensaje conceptual y abstracto (en términos de competencias, actividades y habilidades) del curriculum prescripto. Como tal, cada asignatura requiere en este nivel de enfoques pedagógicos y organizativos específicos en función del contenido y objetivos que les son propios, y –más importante para esta investigación-, requiere de recursos instruccionales y pedagógicos específicos con que instrumentar los contenidos bibliográficos para lograr en los estudiantes el aprendizaje significativo y duradero de los mismos, y su estructuración en habilidades y competencias variadas. La inclusión de este nivel en nuestra investigación responde a múltiples razones. En primer lugar, aún no se ha publicado en Argentina un análisis de conjunto sobre la enseñanza de la historia de la psicología en las carreras de grado que incluya consideraciones pedagógicas sobre dichas asignaturas: en pocas palabras, sobre los recursos instruccionales utilizados por las cátedras. Si bien Argentina es un país con una considerable producción historiográfica y una recepción notable de ciertas tendencias historiográficas, no parece haber sido igualmente receptiva de consideraciones pedagógicas en torno a la subdisciplina. Una publicación que considere estos factores pedagógicos a nivel nacional es necesaria puesto que, como hemos visto, en la formación del psicólogo la Historia de la Psicología es esencialmente un contenido curricular que, como los demás contenidos, requiere de *practicum* (espacios de realización de actividades concretas) para su aprendizaje. Disponer de datos sobre los *practicum* de historia, desde nuestra perspectiva, facilitará el debate sobre cómo mejorar dichos espacios, si es que requieren alguna clase de mejora, y considerando especialmente el hecho de que existen trabajos que, como hemos visto, tratan estos temas a nivel internacional.

Otra razón para relevar el estado de la enseñanza concreta es que existen antecedentes empíricos que sugerirían que este aspecto ha sido uno de los más descuidados en la formación de psicólogos en Argentina. Tradición formativa usualmente reacia a las prácticas pre-profesionales no clínicas y en general a todo instrumento de enseñanza más allá del papel, del lápiz y de la recitación verbalista, la psicología argentina a menudo ha descalificado como 'positivistas' o 'conductistas' instrumentos o instancias de enseñanza nodales para el psicólogo profesional tales como los laboratorios, las cámaras Gesell, la observación naturalista y las prácticas comunitarias, entre otras. Esto al punto que el último diagnóstico nacional sobre el estado de la formación notaba la orientación clínica de la enseñanza y recomendaba, en este sentido y en cuanto al tercer nivel de concreción del curriculum, la "necesidad de evaluación de los planes y programas de las asignaturas *y su implementación en*

el aula con el objetivo de que resulten apropiadamente articulados [y la] necesidad de capacitación docente continua para optimizar las prácticas docentes" (AUAPsi, 1999, p. 6. Énfasis agregado). Por tanto, es requisito para cualquier análisis curricular la inclusión de las prácticas áulicas reales.

Junto con dicha cuestión, recogemos esta dimensión práctica en nuestra investigación puesto que es a través de las actividades *prácticas* que se reconoce que los psicólogos desarrollan sus competencias, especialmente en cuanto a lo que a competencias investigativas se refiere. Según uno de los argumentos del capítulo anterior, la historia, si se muestra como una subdisciplina empírica y fundamentada en la investigación, es factible de contribuir con romper el profesionalismo de las currículas de grado, al aparecer ante los estudiantes como un posible futuro profesional de producción de conocimiento. Esta exposición debe hacerse, según las premisas de ciertos estudios sobre formación de investigadores en el grado, a través de actividades prácticas: dado que las competencias profesionales y científicas requieren actividades prácticas para desarrollar sus componentes cognitivos, instrumentales, operativos y fácticos, para el desarrollo de habilidades vinculadas a la investigación se requiere el ejercicio explícito y deliberado de métodos, estrategias y técnicas pertenecientes a la investigación (Acevedo, 2001). Si a esto se agrega que no existe investigación en el vacío (desconectada de campos específicos), los cursos de historia que pretendan desarrollar competencias investigativas deben echar mano a recursos instruccionales que impliquen las habilidades de dichas competencias. De hecho, investigaciones locales (Tornimbeni et al., 2006) demuestran que, precisamente, los docentes argentinos que a la vez investigan en el área en que imparten clases tienden a instrumentar prácticas investigativas en sus clases, necesariamente con la hipótesis de fondo de que los cursos, además de enseñar *contenidos* concretos, deben enseñar a *producir* y *criticar* conocimiento en cada ámbito de la psicología. De aquí que, necesariamente, la formación que posea el docente necesariamente modulará su capacidad de transmitir adecuadamente los contenidos y su habilidad para fomentar el aprendizaje de competencias académicas e investigativas (García, 2009b). Aplicado esto a las asignaturas de historia, la exposición de los avances de la subdisciplina hacerse a través de contenidos historiográficos y a través de actividades que, en un sentido general, coloquen a los estudiantes en el lugar o rol del historiador. En este sentido, incluir un análisis del tercer nivel de concreción del currículum nos permite no sólo evaluar las prácticas pedagógicas incorporadas a los cursos, sino también pronunciarnos sobre cómo asimilan dichos cursos las críticas a la modalidad de conferencia magistral que suelen adoptar los docentes de cursos históricos multitudinarios en los *practicum* y cuyas limitaciones han sido remarcadas por investigadores en enseñanza de la historia de la psicología (Benjamin, 1976; 2002; Goodwin, 1994) y por investigadores en enseñanza de la historia general (McLeish, 1968; Moradiellos, 2013).

Finalmente, el hecho de revalorizar investigaciones sobre cómo enseñamos historia de la psicología a los psicólogos conlleva explicitar el hecho de que las prácticas docentes, las estrategias y y las técnicas pedagógicas son poderosos vehículos de mensajes implícitos, de creencias epistemológicas no declaradas y de lo que describimos arriba como 'curriculum oculto'. Es en la praxiología docente que se comunican, de forma sistémica (contextual) y no deliberada, mensajes en torno a nociones básicas como la ciencia, el conocimiento y la verdad, entre otros,

que a pesar de estar implícitos, son altamente efectivos y operativos en la conducta, las actitudes y las propensiones de los estudiantes universitarios (Roberts, 1982; Nieto & Saíz, 2011). Por tanto, es necesaria una discusión sobre nuestros insumos pedagógicos en el contexto de qué mensajes sobre la historiografía, sobre el pasado disciplinar y sobre el futuro de la psicología pretendemos comunicar a nuestros estudiantes. Como dijimos, sin embargo, la implementación de multiples insumos pedagógicos está limitada por factores pertenecientes al segundo nivel de concreción del curriculum, por lo que debe considerarse la relación entre ambos niveles para obtener una imagen completa del estado de la cuestión.

Metodología

De acuerdo a los estudios previos sobre la temática, nuestra investigación ha pretendido responder a los puntos no abordados por los mismos desde metodologías ya implementadas en el pasado en función del tipo de estudio y de nuestra muestra. En términos generales, nuestro investigación constituye estudio descriptivo de tipo bibliométrico, de diseño *expost-facto* retrospectivo (Klappenbach, 2008/2009; Moya, 2012).

La bibliometría, a efectos prácticos, puede definirse como el análisis cuantitativo y estadístico de grandes cantidades de información científica (especialmente en lo relativo a publicaciones y literatura científica) y, complementariamente, como el conjunto de técnicas y herramientas específicas para llevar a cabo dicho análisis. De acuerdo con ciertos bibliómetras, la bibliometría es una herramienta útil para estudios no sólo de cienciometría (el análisis cuantitativo de la ciencia) sino también de sociología e historia de la ciencia (Spinak, 1996; Thackray, 1978). Especialmente si explicita sus hipótesis básicas sobre la naturaleza cultural y sociológica de la ciencia en tanto actividad colectiva y grupal, la bibliometría suele denominarse 'socio-bibliometría', y en este último formato ha sido aplicada numerosas veces a la historia de la psicología con la finalidad de detectar y analizar la productividad de ciertos autores (Carpintero & Peiró, 1984; Pascual, 1981), la existencia de colegios invisibles (Solla Price & Beaver, 1966; Peiró, 1981), los perfiles de ciertas revistas específicas (Klappenbach, 2008/2009; Visca, 2012), e incluso el crecimiento nacional o internacional de la propia subdisciplina (Klappenbach, 2014b; Krampen, 2016; Saíz & Saíz, 2001), entre otros indicadores.

La aplicación de la bibliometría a estudios sobre *formación* o *enseñanza* en psicología responde a las fortalezas que dicha metodología presenta para el campo de estudio, especialmente al habilitar análisis objetivos, cuantificables, replicables y pasibles de representación gráfica. En este sentido, debe reconocerse que la aplicación de la bibliometría al análisis de planes de estudio (Moya, 2012; Vázquez Ferrero, 2010b) y programas de asignaturas específicas (Fierro & Pontoriero, 2015; González, 2008; 2014; Vazquez Ferrero, 2009; 2010a; 2011; Vázquez Ferrero & Colombo, 2008; Visca & Moya, 2013) constituyen la denominada 'tradición argentina' de la socio-bibliometría aplicada a la formación de psicólogos (Klappenbach, 2013), diferenciada esta de la 'escuela valenciana' pionera desde los años '80 en la aplicación de esta metodología a la historia e historiografía de la psicología en clave de sociología de la ciencia. Por nuestros objetivos, procedimientos y muestra, la presente investigación se enmarca en dicha 'tradición argentina'.

Tipo de estudio y diseño

Población y muestra

En congruencia con el primer objetivo de nuestra investigación, se analizaron los programas de trabajo docente de asignaturas históricas pertenecientes a los currículos de grado de psicología de la mayoría de las carreras de psicología de universidades nacionales de gestión pública (N = 8). Asimismo, se entrevistó a la mayoría de los profesores a cargo (titulares) en calidad de informantes clave (N = 8).

Vertiente cuantitativa de la muestra.

La muestra de programas de trabajo docente estuvo formada por los programas del año 2014 de las asignaturas históricas de la Universidad de Buenos Aires (cátedra I y II), de la Universidad de La Plata y de la Universidad Nacional de Mar del Plata; el programa del año 2013 de la asignatura histórica de la Universidad Nacional de San Luis; el programa del año 2012 de la asignatura histórica de la Universidad de Córdoba, y los programa del año 2011 de las asignaturas históricas de la Universidad del Comahue y de la Universidad de Tucumán. Cabe aclararse que algunas de estas asignaturas, a pesar de no constar del rótulo de 'historia' en su denominación, están orientadas explícitamente mediante enfoques y perspectivas históricas, por lo que se han considerado las asignaturas en función de su organización curricular antes que por su denominación exclusivamente. El criterio utilizado al momento de recuperar los sílabos de las asignaturas fue la disponibilidad *on-line* de dichos sílabos digitalizados en las respectivas plataformas virtuales de las distintas universidades.

De los programas de trabajo docente relevados, se extrajo la totalidad de las referencias bibliográficas (N = 798) listadas en ellos, y se los sometió a un análisis bibliométrico como se detalla más abajo.

La elección de universidades *de gestión pública* (y no privada) se justifica dado que tales casas de estudio nacionales alojaban hacia el 2013 aproximadamente al 67,5% de estudiantes de psicología activos en el territorio, y dado que tales unidades académicas han producido hasta la fecha el 64,5% del total de egresados desde la profesionalización de la psicología en Argentina en los años '50. Complementariamente, las siete unidades académicas seleccionadas del total de las universidades nacionales alojaban, hacia el 2013, al 87% del total de estudiantes de psicología en universidades públicas y al 62,7% del *total* de estudiantes de psicología en Argentina (Alonso & Klinar, 2014)[1]. La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario no ha formado parte de los datos relevados. En primer lugar, existen trabajos previos sobre dicha universidad en particular (González, 2008), cuyos resultados son ilustrativos y son considerados en la discusión de nuestros datos,

1 De acuerdo a los datos cuantitativos actualizados publicados luego de la confección de esta investigación (Alonso & Klinar, 2015), hacia 2014 las universidades escogidas para el relevamiento registraban una matrícula activa de aproximadamente 49455 estudiantes de psicología, lo que representa un 51,3% del total de estudiantes activos en el país y un 80,4% del total de estudiantes activos *en universidades nacionales públicas* argentinas.

pero que por su propia existencia tornarían superfluo un nuevo relevamiento. En segundo lugar, sin embargo, hemos decidido no considerar a la universidad referida en nuestro estudio debido a que dicha unidad académica registra contenidos históricos dispersos en múltiples asignaturas, a la vez que dichos contenidos se hallan combinados con contenidos teóricos y epistemológicos a menudo de forma indistinta, y a la vez que dichos contenidos históricos son en ocasiones tamizados a priori por ciertas perspectivas psicológicas o epistemológicas específicas. Como ha explicitado el estudio de González, la elevada cantidad de asignaturas en Rosario que responde a nuestro criterio de considerar asignaturas históricas alterarían necesariamente el equilibrio de la muestra y, necesariamente, sesgarían los resultados (no permitiéndonos extraer inferencias válidas en nuestro análisis general sobre los contenidos bibliográficos *totales* previo a la discusión de cada una de las unidades académicas concretas). No consideramos con esto sin embargo que dicha universidad no requiera nuevos análisis que registren los cambios entre el año 2008 -relevado por González- y la actualidad, sino más bien lo contrario: dado que en el trabajo de dicha autora existen datos sugerentes, el caso de Rosario podría ser útil para analizar el sesgo lacaniano de la historiografía allí enseñada, como también para concebir la función de dicha enseñanza de una historia así definida.

Vertiente cualitativa de la muestra.

Con los fines de cumplimentar nuestro objetivo de indagar el contexto infraestructural y funcional de las asignaturas y de su dinámica técnica y pedagógica (esencialmente el recurso a recursos instruccionales), se administró una entrevista estructurada a los titulares de las cátedras respectivas en calidad de informantes clave (N = 8).

Procedimiento

En línea con el primer objetivo particular de obtener datos concretos acerca de la enseñanza de la historia de la psicología a nivel nacional, la totalidad de las referencias bibliográficas (N = 798) fueron relevadas y luego analizadas en torno a algunas de las categorías conceptuales e indicadores objetivos usualmente utilizados por los estudios bibliométricos de programas de asignaturas (Klappenbach, 2013). Concretamente, se relevó el autor, título, año (de publicación original), editorial, idioma, tipo de edición, tipo de fuente, nacionalidad y género del autor de cada una de las referencias bibliográficas. Como se mencionó en el primer capítulo y también en el presente, el análisis bibliométrico aplicado a la psicología y a su historia goza de una considerable y consolidada tradición (Brozek, 1969; 1991; Carpintero, 1981b; Carpintero & Peiró, 1981; Carpintero & Tortosa, 1990; Jaraba Barrios, Guerrero-Castro, Gomez Morales, & López López, 2011; Klappenbach, 2008/2009; Liberatore & Visca, 2014; Miguel & Dimitri, 2013; Solla Price & Beaver, 1966). Ya hemos explicitado cómo dicha metodología se ha utilizado en Argentina para la descripción, caracterización y evaluación de la formación de psicólogos a partir de relevar contenidos curriculares de asignaturas específicas y consiguientemente, para deducir de ellos los perfiles profesionales encausados en su enseñanza (Klappenbach, 2013; Moya, 2012; Vázquez Ferrero, 2009; 2010b; 2011; Vázquez Ferrero & Colombo, 2008; Visca, 2012).

El indicador bibliométrico 'tipo de edición', que registra los mayores valores en comparación con las otras categorías, refiere a la índole de la publicación a que hace referencia la cita bibliográfica: libro, capítulo de libro, artículo de publicación periódica, capítulo en libro colectivo editado, ficha de cátedra, artículo en obras completas, capítulo en libro colectivo compilado, actas de congreso, informe de beca de investigación, entre otras (Klappenbach, 2013). El valor 'libro' de tal categoría refiere a los libros unitarios cuya autoría es variable (aunque a menudo proviene de un solo autor) y que se limitan a una sola temática o a un conjunto de temáticas circunscriptas y significativamente relacionadas. Junto a esto, se distinguen los libros editados de los libros compilados, dado que la compilación usualmente implica expresamente la recopilación de capítulos o artículos previamente publicados (mientras que los libros editados, aunque pueden incluir materiales ya publicados, no necesariamente se agotan en esta función y suelen incorporan producciones originales). Por su parte, la categoría 'tipo de fuente' refiere, en historia de la psicología, al carácter de la fuente de que se trate (Rosa et al., 1996): primaria (si la referencia remite a una producción de un autor históricamente significativo realizada por el propio autor), secundaria (si es un documento de un autor contemporáneo o moderno que predominantemente se limita a analizar, comentar o remitir a un autor histórico o a una fuente primaria) o terciaria (si es un documento cuyo sentido exclusivo es reunir referencias y fuentes secundarias en calidad de índice, o si el documento es una enciclopedia, un manual, u otra obra de conjunto semejante). A modo de ejemplo, la referencia al manifiesto conductista de 1913 de John B. Watson publicado por el autor en el *Psychological Review* constituye una fuente primaria, mientras que las revisiones, biografías y análisis contemporáneos que rememorar el centenario del manifiesto constituyen una fuente secundaria. Finalmente, la referencia a la descripción del conductismo en su conjunto (o de la recepción del manifiesto conductista) al interior de un manual general de historia de la psicología o en una 'ficha de cátedra' elaborada por el equipo docente constituye una fuente terciaria.

Se reconoce que existen interpretaciones, teorizaciones y clasificaciones alternativas respecto de la cuestión de las fuentes, provenientes de la teoría de la historia y de la historiografía (Cassani & Amuchástegui, 1969). Sin embargo, la diferenciación entre fuentes primarias, secundarias y terciarias respecto de los documentos bibliográficos se adopta para esta categoría bibliométrica particular dado el amplio uso que ha tenido tal diferenciación en la producción científica en historia de la psicología (Benjamin, 2009b; Rosa et al., 1996; Rutherford & Pickren, 2015), y dada la operatividad y utilidad de tal diferenciación para los objetivos planteados en este trabajo.

Debe remarcarse que al menos parte de los bibliómetras, en línea con la sociología de la ciencia cuantitativista, conciben a la ciencia como una institución y organización específica cuyo conocimiento es público y cuya difusión y debate se da, principalmente, en el intercambio de las revistas científicas (Carpintero, 1981a). A partir de esta consideración, esta investigación, en línea con los autores y trabajos referidos, incluye el indicador bibliométrico 'publicaciones periódicas' en los análisis de los programas de las asignaturas históricas, con los fines de describir las principales incorporaciones de investigaciones contemporáneas (provenientes de tales revistas) a la enseñanza de la historia a nivel nacional.

Algunas de las categorías bibliométricas incluidas aquí permiten profundizar directamente, en el sentido de una sociología del conocimiento psicológico en Argentina, la difusión y circulación social de conocimientos y producciones psicológicas: además de la categoría de 'publicación periódica', este es el caso del indicador 'editorial'. La cuestión de la difusión del conocimiento a partir de la traducción y edición de textos en el territorio es considerado por múltiples autores (Klappenbach, 2001; Vezzetti, 1996a; Vilanova, 1987/2003; 1997b) como un punto relevante en la conformación y configuración de la psicología argentina a lo largo de su historia: por tanto, es una dimensión de análisis relevante para la presente investigación, incluyendo tangencialmente la cuestión de la difusión de las ideas científicas, tanto en el territorio nacional como en el internacional, específicamente en lo que respecta al pasado de la disciplina a nivel internacional (escuelas, sistemas y corrientes psicológicas) y a la Historia de la Psicología (como campo de estudio, como conjunto de enfoques sobre cómo escribir y enfocar la historia, etc.).

Para los fines de análisis, se estableció una base de datos en el software SPSS 18 donde se ingresó la totalidad de referencias bibliográficas de cada programa, desagregadas en función de los indicadores bibliométricos citados más arriba. Se analizó la totalidad de las referencias bibliográficas en su conjunto (N= 798), comprendiendo así los 8 programas relevados en total. Las referencias bibliográficas fueron organizadas en función de frecuencias totales y relativas y porcentajes, y fueron procesadas y analizadas de forma estadística mediante el paquete de software informático antes citado.

A su vez, se establecieron bases de datos con la totalidad de las referencias bibliográficas obligatorias de los 8 programas (N = 249). Si bien como ya se dijo existe un análisis previo en torno a esta muestra (Visca & Moya, 2013), en la presente investigación y como se expuso arriba se han analizado las referencias a partir de varias dimensiones no incluidas en aquel primer análisis, y se pretende caracterizar cada asignatura a través de la comparación entre los dos tipos de bibliografía (obligatoria y total): por esto la presente investigación hace numerosas referencias a los contenidos obligatorios de las asignaturas, en algunos casos detallando casos de cursos específicos. Finalmente, se crearon dos bases de datos adicionales: una con los contenidos obligatorios de cada cátedra diferenciada, y otra con los contenidos totales (obligatorios y complementarios) de cada cátedra discriminada. Esto último se realizó con los fines de caracterizar los perfiles generales de cada asignatura y de permitir un análisis intra-cátedra con los resultados generales como fondo.

El análisis intra-cátedra se concibe como necesario precisamente a partir de ciertos datos disponibles de análisis previos: primero, en torno a cómo históricamente las asignaturas en las carreras de psicología en Argentina han tendido a 'sustituir sus contenidos' (Polanco & Calabresi, 2009; Vilanova, 1987/1994; 1997b) y segundo, en torno a cómo programas de historia de la psicología pueden proponer declarativamente un pluralismo sistemático pero enseñar en la práctica perspectivas monoteóricas y retraductoras –desde una escuela en particular- de las demás propuestas disciplinares históricas (González, 2008). La ausencia de un vínculo directo entre curriculum prescripto, contenidos impartidos y prácticas docentes hace que los análisis que sólo analizan citas bibliográficas o núcleos de contenido tengan la limitación principal de no garantizar de forma confiable que los datos

recogidos se correspondan con las narrativas históricas vehiculizadas por la asignatura, además de no arrojar datos sobre las prácticas docentes reales (pedagógicas).

A partir de considerar tales limitaciones es que, como segundo objetivo de nuestra investigación, y en función de los datos y regularidades obtenidos a partir del análisis bibliométrico, consideramos necesario indagar las formas concretas de enseñanza de la historia de la psicología en las asignaturas de cuyos programas docentes se analizaron. De aquí que juzgamos necesaria la realización de entrevistas estructuradas a informantes clave, las cuales se llevaron a cabo luego de haber finalizado el análisis cuantitativo de la muestra. En el marco de esta investigación se consideró como informante clave al docente responsable de cada cátedra de historia de la psicología relevada. Un diseño de entrevista estructurada se consideró pertinente para esta investigación a los efectos de homogeneizar la colecta de información, y dado el carácter puntual de la información requerida –que requiere a su vez una focalización particular-. Los reactivos de la entrevista se depuraron específicamente a partir de las preguntas utilizadas en encuestas previas que estructuraron algunos de los trabajos de autores anglosajones citados en el segundo capítulo, y a partir de las revisiones bibliográficas disponibles acerca de los enfoques y recursos pedagógicos en Historia de la Psicología (Fierro, 2014c; 2015a; Rutherford & Pickren, 2015; Ware & Benjamin, 1991). La información obtenida por las entrevistas se analizó cualitativamente, y permitió complementar los datos obtenidos a partir de los indicadores bibliométricos analizados previamente. De esta forma, se obtuvo una imagen integral del estado de la enseñanza de la historia en las asignaturas relevadas, así como se viabilizó la caracterización de los perfiles de cada asignatura en particular. Del total de ocho (N=8) informantes clave, tres fueron entrevistados de forma presencial y cinco de forma virtual (a través de entrevistas mediada por correos electrónicos o por vía telefónica).

Respecto al procedimiento en torno al tercer objetivo de esta investigación (analizar la relevancia que registran los nuevos enfoques en la historia de la psicología en la impartición de las asignaturas), a partir de los datos bibliométricos y la información recabada por las entrevistas, y considerando como base revisiones bibliográficas previas en torno a dichos enfoques, se analizó el grado y calidad de la incorporación de estos enfoques históricos a la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina. Se analizó la frecuencia de citaciones a autores clásicamente percibidos como pertenecientes a las corrientes revisionistas o críticas de la historiografía de la ciencia, y se analizó las obras de dichos autores presentes en los sílabos. Finalmente, y considerando revisiones bibliográficas previas, también se evaluó en este respecto la presencia de autores o fuentes sobre temáticas o acontecimientos que, desde la publicación de dichos trabajos y hasta la actualidad, hayan sido de alguna forma criticados o revisados por la propia comunidad de historiadores. En su conjunto, esto ha permitido evaluar tanto la relevancia otorgada por las asignaturas a los desarrollos investigativos contemporáneos en historiografía, como la presencia de conjeturas históricas que hayan sido revisadas (en su totalidad o parcialmente) por los investigadores del campo.

Los resultados de estos procedimientos y los datos extraídos (tanto de la vertiente cuantitativa de la muestra como de la muestra cualitativa) se exponen de forma ordenada en el capítulo IV. El capítulo V discute las implicancias de

dichos datos a la luz de investigaciones previas y de problemas formativos del psicólogo argentino.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS: EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN UNIVERSIDADES NACIONALES PÚBLICAS ARGENTINAS

Se presentan a continuación los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos realizados. Con los fines de ordenar la exposición, se presentan primero los análisis respecto a los indicadores bibliométricos relevados sobre *el total de los contenidos* (obligatorios y complementarios) *del conjunto* de las ocho asignaturas relevadas. En su conjunto, las referencias analizadas (N=798) conforman el material concreto que se enseña en las asignaturas históricas de las unidades académicas seleccionadas. Se presentan luego en la segunda mitad de este capítulo las caracterizaciones realizadas acerca de cada uno de los programas analizados por separado, complementando para este fin los análisis bibliométricos con los datos cualitativos obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

Análisis bibliométrico de la totalidad de los programas de estudio completos

Se presentan los análisis en términos de frecuencias organizadas en función de las categorías e indicadores bibliométricos. Se complementan estos análisis con información cualitativa disponible a través de revisión de literatura relevante.

Autor.

Existe una gran dispersión de autores en las referencias relevadas. Del total de 798 referencias, agrupadas finalmente en 398 grupos de autores y co-autores, un 34,8% comprende autores referenciados con frecuencia igual a uno (es decir, que no se reiteran dos veces y que por lo tanto, se hallan presentes en un solo programa o sílabo). El 12% siguiente incluye autores que se reiteran dos veces en el total de referencias (compartidos por dos programas o, en ocasiones, reiterados algunos en un mismo programa). Luego de estos porcentajes, la dispersión decrece –y los autores se centralizan en frecuencias relativamente altas-, existiendo así un 39,4% de referencias que se reiteran 5 o más veces. Dada la amplitud y dispersión del total compuesto por los autores con más de 5 citas, sólo se presentan y analizan aquellos que componen el 33.8% final de las referencias en los programas de historia en sus contenidos obligatorios y complementarios, referenciados 6 o más veces (ver Tabla 2).

Los autores más citados componen un grupo heterogéneo en cuanto a sus características. Hallamos múltiples historiadores argentinos de la Psicología (Hugo Vezzetti, Hugo Klappenbach, Ana María Talak, Alberto Vilanova, Alejandro Dagfal y Mariano Ben-Plotkin), por lo que puede concluirse que las producciones de historiadores locales se encuentran considerablemente representadas en los

contenidos de la enseñanza. Se infiere también, a partir de esta regularidad, que *temáticas sobre la historia de la psicología argentina y regional* se hallan representadas en las asignaturas, puesto que es probable que sobre estos temas investiguen predominantemente los autores locales.

Junto a los autores argentinos hallamos un heterogéneo grupo de historiadores (de la psicología y generales) extranjeros: un historiador alemán con profesión de psicólogo, Kurt Danziger; un historiador de las ideas francés con formación en filosofía, Michel Foucault; un historiador británico con profesión de sociólogo, Nikolas Rose; un historiador de la ciencia con formación en biología, Stephen Jay Gould; un historiador y filósofo de la ciencia británico, Roger Smith; un filósofo y físico dedicado a la epistemología, Georges Canguilhem; un historiador de la psiquiatría, Gerald Grob; y una psicoanalista dedicada a la historia del psicoanálisis, Elisabeth Roudinesco. Esto permite concluir, respecto de los autores, un equilibro general entre producción historiográfica local y recepción e incorporación de producción histórica internacional (aunque las mayores frecuencias de citación las hallamos en los autores argentinos).

Finalmente, encontramos otro grupo específico de autores representado en las referencias: el de los autores históricamente significativos (que pertenecen necesariamente a registros de fuente primaria). Dos son especialmente importantes en el contexto argentino dadas las particularidades del desarrollo histórico de la psicología local, fuertemente psicoanalítica: Sigmund Freud (neurólogo vienés) y José Bleger (psiquiatra argentino). José Ingenieros es también una figura histórica relevante de la primera psicología científica argentina de comienzos de siglo (Klappenbach, 2006a; Vilanova & Di Doménico, 1999; 2004).

Tabla 2
Autores con frecuencia de citación mayor a 5 en los programas de historia de la psicología

Autor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Vezzetti, Hugo	34	4,3	4,3
Danziger, Kurt	30	3,8	8,0
Klappenbach, Hugo	18	2,3	10,3
Talak, Ana María	18	2,3	12,5
Foucault, Michel	15	1,9	14,4
Freud, Sigmund	15	1,9	16,3
Vilanova, Alberto	14	1,8	18,1
Rose, Nikolas	13	1,6	19,7
Bleger, José	12	1,5	21,2
Dagfal, Alejandro	12	1,5	22,7
Gould, Stephen Jay	11	1,4	24,1
Wundt, Wilhelm	11	1,4	25,5
Smith, Roger	9	1,1	26,6
Hergenhahn, B. R.	8	1,0	27,6
Ben Plotkin, Mariano	7	,9	28,5
Autores varios	6	,8	29,2
Canguilhem, Georges	6	,8	30,0
Garrett, Henry	6	,8	30,7
Grob, Gerald	6	,8	31,5
Ingenieros, José	6	,8	32,2
Roudinesco, Elisabeth	6	,8	33,0
Watson, John	6	,8	33,8

Wilhelm Wundt es también uno de los autores más referenciados y constituye, junto con Freud (este último especialmente en Argentina) un autor históricamente significativo, en tanto que al fisiólogo alemán suele atribuírsele desde las orientaciones internalistas en historia de la psicología la fundación (o inauguración) formal de la psicología científica (Boring, 1978). Constituye, a su vez y respecto a esta atribución, una figura controversial según las aproximaciones externalistas o sociológicas de la historia de la ciencia (Ash, 1983; Brock, 1993; Danziger, 1979a; 1979b). Finalmente, John Watson es, junto a Freud y Wundt, el tercer autor históricamente relevante para la psicología presente en este tercio de las referencias totales.

El grupo de autores de manuales de historia de la psicología (fuentes terciarias) está representado en este recorte de referencias únicamente por el autor anglosajón B.R. Hergenhahn (psicólogo norteamericano con producción en historia).

Título.

Existe una elevada dispersión (menor concentración y transversalidad entre distintos programas) en cuanto a los títulos de las obras incorporadas como bibliografía a las asignaturas, comparada esta categoría con la de 'autor' recién expuesta. De los 644 grupos del total de referencias apareadas por título, sólo el 2,8% de las referencias totales se reiteran 4 o más veces, y sólo un 10,3% agregado incluye fuentes reiteradas 3 o más veces (ver Tabla 3). Un 23,6% de las referencias totales se reitera dos o más veces, pero es posible que ciertos registros se reiteren en un mismo programa. Por esto, sólo es legítimo concluir con seguridad que poco más de un décimo de los títulos que componen la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina son comunes a más de un programa, mientras que el resto (casi nueve décimos, un 89,7%) del total de las referencias son exclusivas de un único sílabo.

En este sentido, puede concluirse que existe una relativamente pequeña cantidad de contenidos de enseñanza de historia de la psicología comunes a algunos de los programas en términos de títulos (no parece existir título alguno que se reitere en todos los programas), y una gran dispersión del resto de los materiales alrededor de estos títulos prevalentes.

Una de las dos referencias bibliográficas que más se reitera en los análisis realizados es el libro completo de Mariano Ben-Plotkin, *Freud en las Pampas* (Ben-Plotkin, 2003a), un estudio de historia cultural sobre la recepción del psicoanálisis en la Argentina, editado en el 2003 por Sudamericana, citado con una frecuencia total de cinco veces, y común a los programas de la Universidad Nacional de La Plata, la cátedra I de Historia de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Comahue y la Universidad Nacional de Tucumán (en esta última se cita dos veces, en su totalidad, como contenido de dos unidades temáticas distintas).

También con una frecuencia de cinco referencias hallamos el segundo capítulo del libro de Nikolas Rose *Inventing Our Selves*, traducido al castellano con fines docentes como *Una historia crítica de la Psicología* (común en los programas de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de la Universidad de La Plata, de la Universidad del Comahue, de la Universidad de Córdoba, y en la cátedra I de Historia de la Psicología de la Universidad de Buenos Aires). Dado que esta fuente se halla en cinco asignaturas, es esta la fuente que mayor transversalidad registra en el presente estudio.

Tabla 3
Títulos con frecuencia de citación mayor a 2 en los programas de historia de la psicología

Titulo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Freud en las Pampas	5	,6	,6
Una historia crítica de la psicología	5	,6	1,3
Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos	4	,5	1,8
Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood	4	,5	2,3
Los orígenes sociales de la psicología moderna	4	,5	2,8
Aventuras de Freud en el País de los Argentinos	3	,4	3,1
Crisis de la psicología: ¿Singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico	3	,4	3,5
Del tratamiento moral a las psicoterapias. Observaciones sobre la formación de la idea contemporánea de psicoterapia	3	,4	3,9
El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual	3	,4	4,3
El verdadero Charcot	3	,4	4,6
Estructura social de la experimentación en Psicología	3	,4	5,0
Galton, el nacimiento de la psicología diferencial y la eugenesia: factores sociales, políticos y económicos	3	,4	5,4
Hacia un marco conceptual para una historia crítica de la psicología	3	,4	5,8
Introducción a Compendio de Psicología	3	,4	6,1
José Bleger y los inicios de una psicología psicoanalítica en la Argentina de los 60	3	,4	6,5

La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia Vol. 1 (1885-1939)	3	,4	6,9
La falsa medida del hombre	3	,4	7,3
La historia de la introspección revisada	3	,4	7,7
Las Psicologías del fin de siglo a la luz de su historia	3	,4	8,0
Las raíces históricas del laboratorio psicológico	3	,4	8,4
Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)	3	,4	8,8
Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional: debates, herencias, proyecciones sobre la sociedad	3	,4	9,2
Mental Health and World Citizenship	3	,4	9,5
Periodización de la Psicología en Argentina	3	,4	9,9
Progreso, degeneración y darwinismo en la primera psicología argentina, 1900-1920	3	,4	10,3

La totalidad del libro del que proviene dicho capítulo de Rose es referenciado cuatro veces en total en el conjunto de referencias analizadas. *Inventing Our Selves* constituye un referente teórico y conceptual en historia de la psicología de orientación crítica que se nutre, entre otros marcos, de la historiografía genealógica, analizando las relaciones entre la producción subjetiva, la disciplina psicológica y los dispositivos gubernamentales contemporáneos. Se halla presente en las universidades del Comahue, de La Plata (dos veces) y en la cátedra I de Historia de la Psicología de la Universidad de la UBA.

A estos tres títulos le sigue, con cuatro referencias, un artículo de Hugo Vezzetti de carácter reflexivo y teórico (sobre el cual nos explayamos en el capítulo 2) publicado en la *Revista de Historia de la Psicología* (Vezzetti, 2007) donde el autor expone sus consideraciones acerca de la historia de la psicología, sus funciones y objetivos, a partir de una perspectiva de historia intelectual (o historia de las ideas) en clave predominantemente foucaultiana. Es común a los programas de la Universidad de Córdoba, de la Universidad de La Plata, de la cátedra I de Historia de la Psicología de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El último título con cuatro referencias es el capítulo de Kurt Danziger acerca de los orígenes sociales de la psicología moderna, donde el historiador alemán problematiza ciertas reconstrucciones sociológicas de la historia de la psicología y propone, como alternativa, un enfoque sociológico clásico (la sociología del conocimiento) para reconsiderar los orígenes institucionales y políticos de la psicología (Danziger, 1979a). Es común a los programas de la Universidad de La Plata, la

Universidad del Comahue, la Universidad de Mar del Plata y la Universidad de San Luis. Debe notarse que la Universidad de Córdoba también incorpora el capítulo de Danziger pero en su idioma original (inglés), por lo que no es asimilada al recuento de títulos presente, referidos a la traducción castellana del mismo. Si lo hiciéramos, este sería uno de los tres registros comunes a cinco asignaturas.

Año de publicación.

Se evidencia una incorporación relativamente reducida de investigaciones contemporáneas en historia de la psicología. La media del año de publicación del total de las referencias es 1979, y el año que registra las mayores referencias publicadas es el 2000. Un 61,7% de las referencias son previas a tal año, y un 78% son previas al 2005. Extraídas de tales análisis las referencias a fuentes primarias (algunas de las cuales se remontan al siglo XVII), el año promedio de publicación de las fuentes secundarias y terciarias es el 1995, con una considerable desviación estándar de 13 (por lo que la referencia bibliográfica promedio se ubica entre 1982 y 2008), y el año que registra más citas es el 2000. Si extraemos las fuentes terciarias (a menudo fichas de cátedras o manuales que predominantemente no incluyen los adelantos investigativos del campo), los resultados se mantienen (la desviación estándar decrece a 12,6). Se puede decir a partir del promedio de año de publicación de las fuentes que el área investigativa de historia de la psicología no estaría representada de forma cabalmente actualizada en la enseñanza de las asignaturas, especialmente considerando que desde la década de 1980 la historia de la psicología como área de investigación ha registrado un crecimiento sostenido (Capshew, 2014; Sáiz & Sáiz, 2001). Esta conjetura se refuerza al notar que sólo un 22% de las referencias totales indican títulos publicados en los últimos diez años. Para corroborar esta hipótesis se requeriría analizar extensivamente otros indicadores bibliométricos (como 'revistas de publicación periódica' y 'tipo de edición'), lo que se lleva a cabo en los siguientes apartados y que se discute con más detalle en el capitulo 5.

El 75,3% de las referencias totales remiten a publicaciones del año 1975 o posteriores. Si consideramos, no del todo arbitrariamente, al año 1975 como el que promedia la década que dio inicio a la proliferación de producción sistemática y variada de estudios en la 'nueva historia' de la psicología (Capshew, 2014; Furumoto, 1989; 2003; Klappenbach, 2000a; Jones & Elcock, 2001; Watson, 1975), es factible concluir que gran parte de la bibliografía contenida en los programas es contemporánea o posterior a estos desarrollos. Múltiples autores notan que la producción historiográfica en psicología a partir de 1970 se caracterizó por un mayor profesionalismo, una mayor rigurosidad metodológica y un mayor intercambio y debate entre pares (Hilgard et al., 1991), por lo que no sería exagerado inferir, al menos en lo que respecta a las publicaciones anglosajonas, que las fuentes publicadas a posteriori de tal fecha registrarían cierta relación (variable) con la 'nueva historia', especialmente en lo que respecta a la perspectiva revisionista y a la sistematización de los procedimientos investigativos. Sin embargo, no puede asegurarse acerca de una obra (especialmente de aquellas por autores no familiarizados o ajenos a la disciplina histórica anglosajona) que sea crítica, en el sentido de revisionista o no presentista o justificacionista, o que tal obra pertenezca a la 'nueva historia' por el sólo hecho de haber sido publicada luego de 1975. Para fundamentar tal afirmación

debería realizarse un análisis cualitativo en profundidad de las fuentes publicadas posteriormente a tal fecha, lo cual excede el objetivo y límite del presente trabajo.

Sin embargo, si consideramos este hito -arbitrario pero operativo-, tres cuartos de la bibliografía total es cronológicamente posterior a él; a su vez, el cuarto restante abarca el rango de años existente entre 1637 y 1974. Si inferimos que la mayoría de los textos previos a 1974 son textos específicamente históricos o pertenecen a la *historia* de la psicología –especialmente aquellos que datan de las primeras décadas del siglo y de las últimas décadas del siglo anterior-, los indicadores bibliométricos apuntarían a una prevalencia de contenidos y referencias no históricas (es decir, apuntarían a una prevalencia de contenidos recientes o contemporáneos) en relación con los contenidos propiamente históricos, o de fuente primaria. Ambas conclusiones esbozadas (la de la presencia de obras de historia crítica y la de la prevalencia de contenidos recientes) requieren, para ser corroboradas, un análisis cualitativo de cada asignatura y un análisis cualitativo del conjunto de los datos relevados, lo que en parte se realiza en la siguiente sección y en el capítulo 5.

Editoriales

Según Klappenbach (2001), la temática del estudio de las casas editoriales en el desarrollo de la psicología en cualquier nación es de vital importancia, y "mucho más para una historia de la psicología en países periféricos, en los cuales la recepción de ideas y teorías se produce principalmente a través de traducciones y ediciones de obras originalmente publicadas en idiomas extranjeros" (pág. 63). Es precisamente por el carácter predominantemente receptivo de la psicología argentina que es de primaria importancia el análisis de la difusión de producciones psicológicas extranjeras. Una vía concreta para realizar dicha tarea es, como sostiene el autor, el análisis de las operaciones editoriales llevadas a cabo por las casas editoras. La inclusión de este indicador bibliométrico en el análisis de la enseñanza de la historia de la psicología no es de importancia secundaria para la temática, puesto que dichos materiales concretos (productos de operaciones editoriales) constituyen la materia prima con que se forman los profesionales en la universidad a través, aunque no exclusivamente, de la enseñanza de la psicología. De hecho, la incidencia de la cuestión de la traducción y edición local de obras psicológicas sobre la producción, profesionalización y formación en psicología a comienzos y mediados de siglo XX ha sido tematizada por estudios históricos específicos (Klappenbach, 2001; 2006a; Vezzetti, 1996a; Vilanova, 1987/2003; Vilanova & Di Doménico, 1999).

La Tabla 4 expone los grupos editoriales que conforman, acumulados, el 50% del total de las referencias. No pudo accederse al *lugar de edición* de varias referencias bibliográficas debido a errores menores de citación, por lo que dicha variable no ha sido incorporada al presente análisis. La editorial más representada en los programas de historia de la psicología es Paidós, fundada por Butelman y Bernstein e identificada con una larga trayectoria de carácter pionero en la publicación de textos de índole psicológica (Dagfal, 2009; Klappenbach, 2001), diversificada progresivamente hasta la actualidad. En segundo lugar en función de las frecuencias se ubica la editorial Fondo de Cultura Económica, caracterizada por publicaciones en áreas y disciplinas conexas a la Psicología, tales como la filosofía e historia de la ciencia, la historiografía, la sociología y la epistemología, entre otros. En tercer

lugar, en función de las frecuencias, se ubica la editorial Siglo XXI, semejante en su diversidad de publicaciones a Fondo de Cultura Económica, y difusora, además de textos psicológicos, de materiales pertenecientes a la economía, la biología y la filosofía. La cuarta editora más presente en las referencias que componen los programas de historia de la psicología no es, propiamente, una casa editorial sino una revista científica: la Revista de Historia de la Psicología, asociada a la Sociedad Española de la Historia de la Psicología, que constituye el único *journal* científico en español específico sobre temáticas históricas e historiográficas. Según sus indizaciones, registra una fuerte presencia en bases de datos (Ulrich, Pio, Latindex, Psycinfo, Eirh y Resh, entre otras) y ha sido el origen de varias publicaciones de autores internacionales relevantes en el área histórica.

Finalmente, el quinto grupo editorial no es una casa editorial ni una revista científica, sino un departamento de publicaciones periódicas al interior de la Universidad de Buenos Aires: el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de dicha universidad. Aunque ha publicado cierto material original, este Departamento aparece como editor en las referencias de los programas de historia en calidad de gestores de traducción de capítulos y artículos científicos originalmente publicados en idiomas extranjeros (principalmente inglés y francés), por lo que puede considerarse, aunque no un grupo editorial formal, sí un cuerpo importante en la difusión de producciones en psicología.

Estos cinco 'operadores editoriales' conforman el 22% de los 275 grupos editoriales totales presentes en los programas de historia de la psicología. Adicionalmente, un 33% de dichos grupos está conformado por sólo doce editoriales, por lo que existe una marcada concentración y transversalidad de casas editoriales en las referencias relevadas.

Tabla 4
Principales editoriales con frecuencia de citación mayor a 4 en los programas de historia de la psicología

Editorial	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Paidós	57	7,2	7,2
Fondo de Cultura Económica	35	4,4	11,5
Siglo XXI	25	3,1	14,7
Revista de Historia de la Psicología	24	3,0	17,7
Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología UBA	21	2,6	20,3
Cambridge University Press	19	2,4	22,7
Amorrortu	18	2,3	25,0
Nueva Visión	17	2,1	27,1
Crítica	15	1,9	29,0
Facultad de Psicología UBA	12	1,5	30,5

Cátedra I de Historia de la Psicología Facultad de Psicología UBA	11	1,4	31,9
Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología	11	1,4	33,2
Sudamericana	11	1,4	34,6
Journal of the History of the Behavioral Sciences	10	1,3	35,9
American Psychologist	9	1,1	37,0
Puntosur	9	1,1	38,1
Polemos	8	1,0	39,1
Sage	8	1,0	40,2
Universidad Nacional de Mar del Plata	8	1,0	41,2
s.d (*sin información*)	7	,9	42,0
Thomson Learning-Parainfo	7	,9	42,9
Universidad Nacional de Cordoba	7	,9	43,8
Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina	6	,8	44,5
Prentice-Hall	6	,8	45,3
Revista Latinoamericana de Psicología	6	,8	46,0
Alianza	5	,6	46,7
Anuario de Psicología	5	,6	47,3
Eudeba	5	,6	47,9
Facultad de Psicología Universidad Nacional de Tucuman	5	,6	48,6
History of Psychology	5	,6	49,2
History of the Human Sciences	5	,6	49,8
Irvington Publishers	5	,6	50,4

Se procedió a analizar, del total de las referencias, la índole de la edición de la fuente; es decir, describir cada referencia en función de su procedencia y formato de publicación. La totalidad de los tipos de fuente se presentan en la Tabla 5.

Los tipos de edición se agruparon en 24 categorías. Tres tipos de edición concentran más de tres cuartos de las referencias totales. Un 32,6% de las referencias constituyen capítulos de libro de un solo autor. Otro 25,5% está representado por artículos de publicaciones periódicas. En esta categoría se incluyen sólo los artículos de revistas científicas (con y sin referato), y no artículos de revistas de divulgación o artículos de periódico (este último representado por una categoría aparte). Finalmente, un 20,8% adicional de las referencias totales está conformado

por citas a libros completos de único autor. Como se dijo, estas tres categorías agrupan un porcentaje acumulado de 78,9%.

Tabla 5
Tipos de edición representadas en los programas de historia de la psicología en función de frecuencias y porcentajes

Tipo de Fuente	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Capítulo de Libro	260	32,6	32,6
Artículo de Publicación Periódica	203	25,5	58,1
Libro	166	20,8	78,9
Capítulo de Libro en Libro Colectivo Editado	59	7,4	86,3
Ficha de Cátedra	28	3,5	89,8
Artículo en Obras Completas	22	2,8	92,6
Capítulo de Libro en Libro Colectivo Compilado	17	2,1	94,7
Libro Colectivo Editado	10	1,3	96,0
Libro Colectivo Compilado	7	,9	96,9
Actas de Congreso	5	,6	97,5
Artículo de Periódico	3	,4	97,9
Otro (Memoria de Congreso)	3	,4	98,2
Otros (Mímeo)	2	,3	98,5
Otros (Tesis doctoral)	2	,3	98,7
Artículo de Enciclopedia	1	,1	98,9
Artículo en Diccionario	1	,1	99,0
Otro (Artículo de revista)	1	,1	99,1
Otro (Capítulo de Tesis)	1	,1	99,2
Otro (Conferencia)	1	,1	99,4
Otro (Documento en Red)	1	,1	99,5
Otro (Informe de Investigación)	1	,1	99,6
Otro (Ponencia)	1	,1	99,7
Otro (Tesis)	1	,1	99,9
Otros (Informe de Beca)	1	,1	100,0
Total	797	100,0	

Por tanto, el tipo de edición más referenciado constituye un extracto de libro de único autor y/o temática. Debe remarcarse que, en calidad de capítulo circunscripto, tal tipo de edición retiene coherencia y contenido sólo si se remarca y explicita su

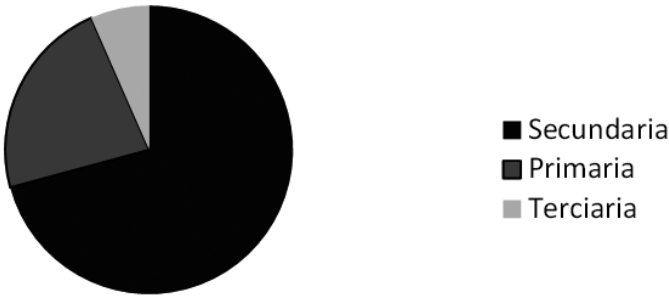
pertenencia al contexto mayor -el libro en su conjunto- (Vázquez-Ferrero, 2009). En este nivel de análisis no puede concluirse acerca de si el alumno es expuesto de forma equilibrada o no a diversos tipos de ediciones, puesto que no se analiza aquí si las referencias agregadas son representativas del común de las asignaturas. Para corroborar de alguna manera la cuestión de los tipos de ediciones, debe analizarse la especificidad de cada asignatura (lo que se realiza en el siguiente apartado).

Los libros unitarios y los capítulos de libro están a su vez equilibrados por una cantidad considerable de artículos de publicación periódica. Si tales artículos están actualizados, se supone desde una perspectiva socio-bibliométrica que tales ediciones comunican y presentan los resultados de investigaciones novedosas y contemporáneas (Carosio & Klappenbach, 2015) y, en ocasiones, exponen los debates entre los autores que actualmente producen en el área de la historia de la psicología. Sin embargo, esta conclusión se fundamenta en la observación de los datos de los análisis de las referencias totales; cabe la posibilidad de que ciertos programas se concentren predominantemente en un tipo de edición y que el equilibrio de fuentes en la enseñanza sea sólo relativo. En este sentido, y en lo que respecta a la bibliografía obligatoria de todas las asignaturas, se ha evidenciado previamente la escasa incorporación de artículos de publicaciones periódicas y de investigación reciente o contemporánea (Visca & Moya, 2013), por lo que es probable que la equidistribución de estas fuentes no se refleje en la enseñanza concreta. Para una corroboración en este aspecto deberían analizarse los tipos de edición al interior de cada programa de historia, lo que se realiza en la siguiente sección al caracterizar cada asignatura. Se retoma con detalle esta cuestión y sus implicancias en el capítulo 5.

Contrapuesta a la concentración en capítulos de libro, artículos y libros enteros de único autor, existe una notable dispersión dentro de la categoría 'Otro' (ediciones que no pueden ser asimiladas a las categorías previas), al interior de la cual se especificó el tipo de documento para permitir una mayor discriminación expositiva.

Tipo de fuente.

En línea con las diferenciaciones usualmente realizadas en el análisis de fuentes en historia de la psicología (Rosa et al., 1996; Klappenbach, 2013), las referencias fueron a su vez analizadas en función del carácter de la fuente: primarias, secundarias y terciarias



Como se observa en la Figura 1, hallamos una clara superioridad cuantitativa de fuentes de carácter secundario, las cuales comportan el 70,8% de las referencias. Esta categoría incluye textos de diversa procedencia editorial cuya característica diferencial es el constituir análisis, comentarios o revisiones usualmente en referencia a una o varias fuentes primarias. En contraste, poco más de un quinto del total de referencias (22,6%) representan fuentes primarias: es decir, obras relevantes desde el punto de vista histórico en tanto pertenecientes a autores, tradiciones o corrientes psicológicas históricas. En este sentido, el conjunto de referencias analizadas presenta un núcleo reducido de trabajos históricos y un conjunto más amplio de análisis y reconstrucciones secundarias. Un 6,6% restante constituyen referencias a fuentes terciarias.

Figura 1. Tipos de fuente representados en los programas de historia de la psicología

Aunque es cierto que la historiografía anglosajona surgida hacia 1970 enfatizó como rasgo característico desde sus inicios la necesidad de retornar al trabajo de archivo en la forma de búsqueda y análisis de fuentes primarias para lograr la rigurosidad, también es cierto, como sostienen Benjamin (2009a), Rutherford & Pickren (2015) y Klappenbach (2014a), entre otros, que la investigación en historia de la psicología no puede prescindir de las fuentes secundarias. La propia tarea investigativa de reconstrucción del pasado requiere de una fundamentación nutrida tanto de fuentes primarias como de análisis y reapropiaciones más contemporáneos. Si reemplazamos la figura del investigador por la del estudiante y la resituamos en el marco del curso de grado, lo anterior puede ser aplicarse a la propia enseñanza de la historia: en ella, las fuentes primarias deberían utilizarse en conjunto con análisis y reapropiaciones historiográficas más contemporáneas, entre otras razones porque dichas fuentes secundarias representan los esfuerzos investigativos de psicólogos-historiadores o historiadores profesionales por reconstruir (de forma delimitada y en función de sus objetivos) parcelas específicas de la historia de la ciencia.

Esto no implica sin embargo el restar relevancia a las fuentes primarias, puesto que en ellas mismas (o los contenidos e ideas que vehiculizan) son uno de los *objetos* de la Historia de la Psicología. Como ya se describió en este trabajo, la revalorización de la fuente primaria puede imputarse a la 'nueva historia' anglosajona de la psicología (Danziger, 1979a; Furumoto, 1989; Harris, 1979; 1980); y

de aquí su relevancia directa para la enseñanza de la historia de la psicología. Sin embargo, la posibilidad de enseñar dicha historia a través de fuentes primarias es, en las asignaturas relevadas, limitada fuertemente, puesto que los autores de fuentes primarias (es decir, los psicólogos históricos, o sus antecedentes inmediatos históricamente relevantes) no están igualmente representados en los contenidos totales de dichas asignaturas: pocos autores históricos son comunes a más de una asignatura, y a partir de esto se infiere que ciertas teorías y su análisis a partir de fuentes primarias no son expuestas al alumno en la mayor parte de las asignaturas. La Tabla 6 detalla los autores del 22.6% de las fuentes que corresponden, como se expuso arriba, a fuentes o artículos propiamente históricos. Se incluye el total de autores referenciados por el interés que representan, en tanto constituyen la materia prima histórica de las asignaturas relevadas.

La categoría de fuentes terciarias abarca, predominantemente, fichas de cátedra con fines pedagógicos, artículos de enciclopedia, índices bibliográficos y manuales de historia de la psicología. Las fuentes terciarias suelen remitir esencialmente a fuentes primarias y secundarias en proporciones variables, pero los fines propedéuticos que persiguen –así como la necesaria reducción de su profundidad a favor de la extensión- las identifican como esencialmente disímiles a los otros tipos de fuente.

Tabla 6
Autores incorporados desde fuentes primarias en las referencias bibliográficas totales de asignaturas históricas

Publicaciones periódicas.

Se especificaron, a su vez, los títulos de las revistas científicas de publicación periódica dentro del valor 'artículo de publicación periódica' en la categoría 'tipo de fuente'. Se pretendió, de esta forma, determinar las revistas con mayor presencia dentro de la enseñanza de la historia a nivel nacional. Un 25,5% de la muestra (unas 206 citas) pertenecen a publicaciones periódicas, y sobre este porcentaje y frecuencia se realizaron los análisis cuyos resultados se sintetizan a continuación.

La Tabla 7 muestra aquellas publicaciones periódicas con una frecuencia de citación de 2 o más veces (porcentaje que comporta el 71,4% del total de las referencias a este subtipo de fuentes particular). El total restante (un 28,6%) comprende publicaciones científicas presentes en un sólo programa, por lo cual se concluye que más de un cuarto de las revistas incluidas en la enseñanza son exclusivas de un programa concreto. Se procede a describir las cinco revistas con mayor frecuencia de referencias.

La revista más citada en los programas es la ya aludida Revista de Historia de la Psicología editada, desde su establecimiento, por la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia y hasta época reciente, por el catedrático español Helio Carpintero. Registra más del doble de referencias que la publicación que le sigue en orden de frecuencias, por lo que puede ser considerada como la principal publicación periódica incluida en la enseñanza de la historia a nivel nacional. La Revista, indexada en múltiples bases de datos ya referidas, es de acceso libre en todos sus volúmenes.

La segunda publicación periódica más frecuentemente citada es la revista argentina 'Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología', editada entre 1995 y 1999 por el historiador argentino de la psicología Hugo Klappenbach desde la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. La revista, indexada en Latindex y Sociological Abstracts, reunió en sus tres volúmenes editados a historiadores nacionales (Alberto Vilanova, Hugo Vezzetti, Alejandro Dagfal) e internacionales (Miguel Massimi, Kurt Danziger, Josef Brozek, Ulfric Geuter, entre otros) en torno a cuestiones específicamente históricas e historiográficas a nivel nacional, regional e internacional. Actualmente no está siendo editada y durante el período en que estuvo activa, fue difundida en formato impreso. No se halla digitalizada en internet.

En tercer lugar en orden de frecuencias hallamos a la *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, la primera revista científica internacional sobre temáticas históricas en ciencias del comportamiento, abarcando la sociología, la antropología, la biología y especialmente la Psicología. Fue producto de la iniciativa de un grupo de trabajo liderado por el historiador Robert Watson, quien fuera su editor hasta 1975 y quien, al menos en parte, respondió al estado de olvido de la investigación en historia con la coordinación y organización en torno al área, siendo la *JHBS* uno de los resultados de los esfuerzos que él motorizó (Watson, 1975; Evans, 1982). Constituye hasta la actualidad una publicación periódica de referencia en el ámbito de la investigación y producción actualizada en historia de la psicología; su publicación es física y digital y su acceso está condicionado por suscripción o pago.

En cuarto lugar de los grupos conformados por el análisis de las referencias se ubica la publicación oficial de la American Psychological Association, la revista *American Psychologist*. Constituye una de las principales publicaciones internacionales en la actualidad en lo que respecta a la Psicología y sus relaciones con otras ciencias. Es precisamente en esta revista donde Robert Watson, antes citado, publicó en 1960 su análisis sobre el estado de olvido de la investigación en historia (Watson, 1960) –tomando precisamente como una de las fuentes de datos las publicaciones de la propia *American Psychologist*-. Como la *JHBS,* se publica en formato físico y digital y su acceso está restringido por suscripción o abono por artículos o volúmenes específicos.

En quinto lugar se encuentra el grupo de referencias a *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, una de las revistas latinoamericanas con mayor trayectoria en publicaciones científicas sobre temáticas psicológicas. Establecida en el año 1954 por Guillermo Vidal como 'Acta Neuro-Psiquiátrica Argentina', constituye la publicación de la entidad de bien común 'Fundación ACTA Fondo para la Salud Mental', posee una sección específica sobre historia e historiografía, e incluye en sus publicaciones temáticas tanto aplicadas como propiamente básicas (estas últimas dentro de las cuales incluimos, no sin cierto forzamiento, investigaciones y artículos en epistemología y metodología). Se halla indexada en múltiples bases de datos nacionales e internacionales; su edición es física y su versión digital no permite acceso a los artículos completos.

Tabla 7

Publicaciones periódicas con frecuencia de citación mayor a 1 en los programas de historia de la psicología

Nombre de Publicación Periódica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Revista de Historia de la Psicología	24	11,8	11,8
Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología	11	5,4	17,2
Journal of the History of the Behavioral Sciences	10	4,9	22,2
American Psychologist	9	4,4	26,6
Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina	6	3,0	29,6
Revista Latinoamericana de Psicología	6	3,0	32,5
Anuario de Psicología	5	2,5	35,0
Cátedra I Historia de la Psicología Facultad de Psicología UBA	5	2,5	37,4
History of Psychology	5	2,5	39,9
History of the Human Sciences	5	2,5	42,4
Revista Universitaria de Psicoanálisis	5	2,5	44,8
Anuario de Investigaciones	4	2,0	46,8
Theory & Psychology	4	2,0	48,8
Cátedra Psicología I Facultad de Psicología UNLP	3	1,5	50,2
Facultad de Psicología UBA	3	1,5	51,7
Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría	3	1,5	53,2
Revista de Psicología General y Aplicada	3	1,5	54,7
Annales Médico Psychologiques	2	1,0	55,7
Anuario Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA	2	1,0	56,7
Cuadernos de Psicología Concreta	2	1,0	57,6
Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UBA	2	1,0	58,6
Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud	2	1,0	59,6
Fundamentos en Humanidades	2	1,0	60,6
Journal of Russian and East European Psychology	2	1,0	61,6
Journal of the History of Medicine	2	1,0	62,6
L'Évolution psychiatrique	2	1,0	63,5
Memorándum	2	1,0	64,5
Psicología em Estudo	2	1,0	65,5
Psychological Bulletin	2	1,0	66,5
Psychological Review	2	1,0	67,5
Revista Argentina de Psicología	2	1,0	68,5
Revista Cubana de Psicología	2	1,0	69,5
Teaching of Psychology	2	1,0	70,4
The American Journal of Psychiatry	2	1,0	71,4

Idioma.

El indicador bibliométrico de idioma permite clarificar la índole del lenguaje en que los textos se presentan en los programas de las asignaturas históricas. Se han analizado no los idiomas originales de las fuentes (dato que es cubierto en gran parte por el análisis de la nacionalidad de autores más abajo) sino los idiomas en que son presentados los documentos a los estudiantes de las asignaturas de historia. La Figura 2 presenta la totalidad de los idiomas y sus frecuencias y porcentajes respectivos, donde se muestra una clara prevalencia del idioma español por sobre los idiomas extranjeros. Se constata una amplia mayoría de textos en idioma español (83,9% de la muestra), seguida esta por grupos decrecientes de otros idiomas: Inglés (12,7%), Francés (3,1%) y Portugués (0,3%).

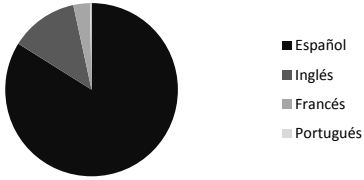


Figura 2. Idiomas de las referencias totales presentes en los programas de asignaturas históricas

Nacionalidad.

El indicador bibliométrico de nacionalidad (tanto de autores como de co-autores) constituye un dato objetivo y analizable acerca del origen geográfico de los académicos presentes en los programas de las asignaturas históricas. En este sentido, permite entre otras cosas la descripción y análisis de la incorporación y presencia de autores extranjeros en la enseñanza de la historia. Adicionalmente, y respecto a las fuentes secundarias (no-históricas o primarias), este indicador permite inferir a grandes rasgos el tipo de temáticas contempladas en dichas asignaturas, puesto que a menudo los autores (especialmente los latinoamericanos) producen historiografía acerca de la historia de la psicología de la región -lo mismo puede extenderse a los autores argentinos, que predominantemente historian la psicología producida y recepcionada en Argentina-. Considerado el énfasis de la 'nueva historia' en las fuentes primarias, y considerado el carácter internacional de la mayor parte de los desarrollos históricos de la disciplina, en la enseñanza esto implicaría una alta prevalencia de autores de nacionalidades extranjeras.

La Tabla 8 expone la totalidad de los datos acerca de esta categoría de análisis. Se observa que el 68,9% de las referencias pertenecen a autores de tres nacionalidades. La nacionalidad más representada es la argentina, con un tercio de la totalidad de las referencias analizadas. En segundo lugar se ubican los autores de nacionalidad norteamericana, con un 18,9% de las referencias totales. En tercer lugar, cercanos

en frecuencia de citación a los norteamericanos, se ubican los autores de nacionalidad francesa, con un 16,4% de las referencias. El amplio porcentaje de autores argentinos permitiría inferir la prevalencia de producción acerca de historia de la psicología específicamente argentina en los programas relevados, respecto de producción anglosajona y francesa.

A estas nacionalidades siguen otras representadas en una medida considerablemente menor. Los autores alemanes comprenden un 8,8% de las referencias, seguidos estos por el 5,5% de los británicos. Los autores españoles, austríacos y suizos finalizan el grupo de los autores con una frecuencia de referencias mayor a la decena.

A partir de estas cifras, existiría una gran dispersión de nacionalidades, que aumentan en diversidad pero disminuyen notablemente en frecuencias totales. Cabe destacar que dentro de este grupo diverso y progresivamente menos citado ubicamos a los países latinoamericanos como Colombia, Chile y Brasil, siendo en general Latinoamérica una región escasamente representada y Argentina el único país latinoamericano con representación dentro del grupo de naciones con mayor cantidad de referencias. Esto permite concluir la comparativamente baja representación de autores internacionales y la escasa representación de autores latinoamericanos no argentinos en historia de la psicología dentro de los contenidos de la enseñanza de la historia.

Finalmente, también se constata la baja frecuencia de referencias a trabajos en coautoría entre dos autores de disímiles nacionalidades, lo que permitiría concluir que existe una baja incorporación de producciones en colaboración internacional en historia de la psicología dentro de la enseñanza de la historia a nivel nacional.

Tabla 8

Nacionalidad de autores representados en citas bibliográficas en los programas de asignaturas de historia de la psicología

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Argentino	267	33,5	33,5
Norteamericano	151	18,9	52,4
Francés	131	16,4	68,9
Alemán	70	8,8	77,7
Británico	44	5,5	83,2
Español	38	4,8	88,0
Austríaco	20	2,5	90,5
Suizo	16	2,0	92,5
Colombiano	6	,8	93,2
Ruso	6	,8	94,0
Canadiense	5	,6	94,6
Chileno	4	,5	95,1
Brasilero	3	,4	95,5
Cubano	3	,4	95,9
Estonio	3	,4	96,2
Neerlandés	3	,4	96,6
Varios	3	,4	97,0
Italiano	2	,3	97,2
Mexicano	2	,3	97,5
Venezolano	2	,3	97,7
Alemán; Estonio	1	,1	97,9
Alemán; Neerlandés	1	,1	98,0
Alemán; Norteamericano	1	,1	98,1
Alemán; Norteamericano; Países Bajos	1	,1	98,2
Británico-Canadiense	1	,1	98,4
Checo & Norteamericano	1	,1	98,5
Egipcio	1	,1	98,6
Español; Alemán	1	,1	98,7
Norteamericano; Argentino; Canadiense	1	,1	98,9
Norteamericano; Británico	1	,1	99,0
Norteamericano; Húngaro	1	,1	99,1
Norteamericano; Neozelandés, Belga	1	,1	99,2
Norteamericano; Ruso	1	,1	99,4
Peruano	1	,1	99,5
Portugués	1	,1	99,6
Soviético	1	,1	99,7
Sudafricano; Británico; Australiano	1	,1	99,9
Vasco	1	,1	100,0
Total	797	100,0	

Género.

Finalmente se presentan las referencias en función del género de los autores.

La Figura 3 permite observar de forma directa la elevada prevalencia de autores de género masculino por sobre autores de género femenino: un 78,8% de los autores de las referencias en los contenidos de las asignaturas pertenecen, al menos por la apreciación de sus nombres, al género masculino. Un 12,3% de los autores pertenecen según idéntico criterio al género femenino. Finalmente, existe un 8,9% de referencias a trabajos en co-autoría (mínimo dos autores) donde existe representación de ambos géneros. Adicionalmente y en línea con la conclusión sobre la baja colaboración entre autores internacionales, se observa una muy baja frecuencia y porcentaje de producciones conjuntas de autores de ambos géneros.

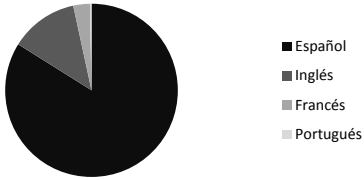


Figura 3. Género de autores representados en citas bibliográficas en los programas de asignaturas de historia de la psicología

Caracterización de la enseñanza de los programas de las asignaturas relevadas

Se presenta en esta sección la caracterización respectiva de cada asignatura relevada de historia de la psicología. Con los fines de lograr una descripción acerca de las particularidades de cada una de las asignaturas y considerando la caracterización a nivel nacional establecida en la sección anterior, se integran los resultados más significativos del análisis de cada programa en su totalidad con los análisis cualitativos de los datos obtenidos por las entrevistas a los informantes clave de dichas asignaturas. A su vez, se contrastan los contenidos obligatorios con los contenidos totales en cada caso cuando la diferencia entre ambas variables se considera cualitativamente significativa, especialmente en términos de los indicadores bibliométricos "Autor" y "Nacionalidad". Esto permite relevar información a partir del contraste existente en ciertos casos entre el currículum explícito (los contenidos obligatorios) y el currículum implícito o ideal (el conjunto total de contenidos, incluidos los ampliatorios o complementarios).

Historia de la Psicología cátedra II – Universidad de Buenos Aires.

Contenido.

El contenido de la asignatura está compuesto por un total de 34 referencias bibliográficas. La asignatura se caracteriza por un predominio de autores y temáticas filosóficas. El único autor que se reitera tres veces es Immanuel Kant, y de los ocho autores cuyas referencias (17 citas) constituyen más del 50% del total de

bibliografía, el único que puede ser asociado directamente a la Psicología en tanto ciencia independiente o autónoma es Sigmund Freud.[1] Como figuras cercanas (en calidad de precursores, antecedentes o influencias) o pertenecientes (en calidad de diplomados, profesionales o investigadores pioneros identificados con el campo) a la disciplina podemos ubicar a Brentano, Bruner, Dumas, James, Ribot, Skinner, Watson y Wundt, cada uno con una referencia bibliográfica.

Se hallan también textos de carácter historiográfico (de autores historiadores como Edward Carr, Stephan Strasser y Phillipe Ariès) y otros pertenecientes a la historia y filosofía de la ciencia (Thomas Kuhn, Alexandre Koyré). La temática que parecen compartir las referencias y los contenidos bibliográficos en su conjunto es el constructo filosófico de las 'pasiones' con su concomitante en psicología, las 'emociones'. Como muestra la Figura 4, se constata cierto sesgo francés en la asignatura, en tanto es la nacionalidad más representada -y por un amplio margen- entre las referencias (un 39,4% del total). Los autores franceses referenciados son Ariès, Condillac, Descartes, Dumas, Foucault, Koyré, La Mettrie, Merleau-Ponty, Spinoza y Ribot. Un 21,2% de las referencias reúne a autores alemanes, un 18,2% a autores norteamericanos, un 12,1% a autores británicos y el restante 9,1% a autores austríacos. No hay referencias en el programa a autores argentinos o regionales.

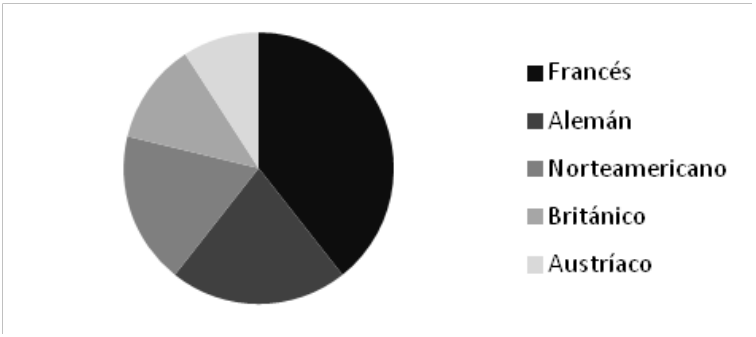


Figura 4. Nacionalidades representadas en las referencias bibliográficas totales de la cátedra Historia de la Psicología II

1 Si bien han existido intentos separatistas del psicoanálisis respecto de la Psicología (algunos de estos intentos propiciados por los mismos historiadores del psicoanálisis), especialmente en Argentina donde el primero a menudo ha sido concebido como una propuesta 'superadora' de la segunda, debemos hacer lugar a que, desde una perspectiva epistemológica, las pretensiones de conocimiento del psicoanálisis son parte de las pretensiones de conocimiento de la psicología (Vilanova, 1995c) y a que, desde una perspectiva histórica, el propio Freud concibió a su propuesta teórica como *una* psicología, o como *parte* de la psicología científica de su época (Dagfal, 2015; Klappenbach, 2006b). Que los psicoanalistas argentinos desconozcan este hecho, o que carezcan de argumentos empíricos que justifiquen la reducción psicoanalítica de la psicología, no vuelve al hecho menos real o fáctico.

Enseñanza.

Se destaca que uno de los fines específicos del dictado de la asignatura es mostrar al estudiante la importancia de la lectura directa de fuentes primarias –evidenciado esto complementariamente en la baja cantidad de fuentes secundarias y en la ausencia explícita de manuales- y la importancia de la actitud crítica que de dicha lectura se desprende. En este sentido, la asignatura no valoriza especialmente los contenidos propiamente dichos del curso (contenidos que varían, según el año y el programa, existiendo aproximadamente veinte variantes de sílabos) sino que pretende priorizar el enfoque de la misma, que se considera más operativo y vital para el desempeño actual y futuro del estudiante. Cada variante del programa de la asignatura se estructura con un problema, temática o pregunta psicológica-filosófica específica de base (temáticas como la percepción, el recuerdo-olvido, la diferenciación acción-conducta-acto, etc.). A su vez, el enfoque priorizado explícitamente se identifica con el análisis crítico de los textos.

Este análisis crítico parece referir a una actitud *historicista* a aplicar a la bibliografía: el sentido del trabajo con fuentes primarias se justifica en la medida en que posibilita al alumno el desarrollo de un respeto por la fuente, por el autor y por los términos específicos de su producción discursiva. En cierto sentido, se trata de socializar al alumno en el tratamiento adecuado de fuentes históricas y en la independencia respecto de análisis de otros autores (fuentes secundarias). El interés por el desarrollo de una actitud crítica debe leerse especialmente a la luz del hecho de que la asignatura puede cursarse en cualquier momento del plan de estudios de cinco años de la licenciatura, por lo que puede recibir tanto a estudiantes iniciales como a avanzados. Se desprende que la actitud crítica es más provechosa (y más compleja de lograr) en los estudiantes avanzados, dado que han atravesado la mayor parte de la carrera de grado sin incorporar conocimientos específicamente históricos. Por esto se destaca la complejidad de lograr que el estudiante próximo a la graduación cuestione y reflexione acerca del marco teórico que probablemente ya ha adoptado hacia este momento de su formación universitaria.

Aunque la pertenencia de los autores más referenciados (Descartes, Hume, Kant) es la filosofía, según la cátedra los textos filosóficos que se utilizan son de 'corte psicológico' (es decir, que tematizan en torno a objetos que posteriormente serían considerados propios de la Psicología). Estos autores se utilizan para explicitar la pregunta o la temática en que se basa el programa. Consiguientemente, las fuentes históricas propiamente psicológicas se utilizan para configurar lo que la asignatura ubica como la Psicología moderna, caracterizada por la influencia del Darwinismo, los enfoques biológicos y la Psicología wundtiana. Finalmente, la asignatura presenta 'cuatro desenlaces contemporáneos' de aquellas fuentes filosóficas y psicológicas: es decir, cuatro continuaciones o reformulaciones de las escenas y configuraciones de la primera Psicología científica. Estos desenlaces son independientes entre sí y propios del siglo XX: Merleau-Ponty y Freud se presentan como pertenecientes al grupo de las psicologías interpretativas, mientras que la dupla Watson-Skinner y Dumás se presentan como ejemplares de las psicologías biológicas y las neurociencias contemporáneas.

Complementando el análisis bibliométrico de las nacionalidades, se destaca que aunque prevalecen autores franceses, la presentación de los autores es equilibrada, alternando cronológicamente autores continentales (como Wundt o Descartes) con autores de orientación filosófica más anglosajona (Darwin, Watson), con el fin de permitir la comparación de perspectivas. Además, se advierte que se dictan talleres y seminarios acerca de la Psicología en Argentina, para lo cual se utilizan plataformas virtuales que integran material de investigación producido por el Grupo de Investigación conformado al interior de la cátedra y compuesto en gran medida por docentes-investigadores de la asignatura.

Las fuentes históricas (es decir, los contenidos bibliográficos) son contextualizados por los docentes en las clases concretas y por el titular en las clases teóricas, estas últimas donde se pretende realizar un puente entre el contenido específico de la propuesta de los autores y el contexto general (interno y externo) de la obra, remitiéndose a áreas externas a la Psicología como la literatura, el arte, la política, entre otras. Las clases prácticas se dirigen a permitir la inmersión del alumno en la lectura de la fuente primaria.

El docente de trabajos prácticos a su vez procede pedagógicamente formulando a los estudiantes preguntas de elaboración que deben ser respondidas en cada reunión o *practicum.* Al final de segunda parte de la asignatura debe confeccionarse un informe de análisis y relación entre los autores ya expuestos. En este sentido, las técnicas concretas instrumentadas en la asignatura son discusiones en torno a los textos y autores, debates y grupos de lectura y respuesta a preguntas específicas, explícitamente no recurriéndose en la mayoría de las ocasiones a material de apoyo como filminas, proyecciones, videos o experimentos. La cátedra manifiesta que se implementan instancias donde los alumnos pueden aportar materiales específicos (cinematográficos, bibliográficos, artísticos) vinculados con los contenidos históricos abordados y en función de sus propios intereses, lo cual se concibe por parte de los docentes como altamente motivador en los estudiantes.

Se identifica la función de la enseñanza de la historia en la formación del psicólogo con la posibilidad de situación crítica en el escenario de la producción discursiva en Psicología que dicha enseñanza posibilita; es decir, en la posibilidad que otorga la asignatura de permitir al alumno desplazarse entre y a través de teorías, y donde el desplazamiento proviene del enfoque propio de la asignatura y no del contenido, el cual, como se dijo, variable.

Finalmente, se destaca que la historia proyecta sus efectos al desempeño profesional; específicamente, se destaca desde la asignatura que el respeto por las particularidades de las fuentes, la aproximación interrogativa hacia ellas, es base para el desarrollo de dichas actitudes en el desempeño profesional. Según la asignatura, el respeto por el sentido original de la fuente *es ya, él mismo,* un trabajo profesional.

Psicología I – Universidad Nacional de La Plata.

Contenido.

El contenido de la asignatura está compuesto por un total de 178 referencias bibliográficas. Respecto a la nacionalidad de los autores de las citas, existe un

predominio marcado de autores norteamericanos y argentinos respecto de otras nacionalidades: las nacionalidades nombradas concentran un 53,4% de las citas (27% y 26,4% respectivamente). En este sentido, no podemos hablar de sesgo específico en torno a una nacionalidad en particular. Constatado este predominio marcado de dos nacionalidades procedemos a realizar un análisis descriptivo de dichos grupos de referencias. Esto es especialmente útil para el caso de los autores argentinos, dado que este programa en particular contribuye con *un sexto* de citas al total de las referencias a autores argentinos en el conjunto de la muestra a nivel país. La Tabla 9 expone el 46,1% del total de las citas del sílabo en función de los autores que se reiteran más de dos veces en aquel, independientemente de las nacionalidades. La Tabla 10 expone el 59,1% de los autores que, con frecuencia de citación mayor a 1, componen la mayoría de los contenidos *obligatorios* de la asignatura.

Limitándonos a los autores *argentinos* en los contenidos *totales*, en términos de porcentajes y frecuencias se observa que el 58,3% de esta sub-muestra está concentrada en seis autores, dispersándose luego la muestra en referencias a autores con una sola referencia: Ana María Talak, con 10 citas (20,8%), Hugo Vezzetti, con 6 referencias (12,5%), Juan Castorina, con cuatro referencias (8,3%), Hugo Klappenbach con 3 referencias (6,3%), Gustavo Vallejo y Miranda Marisa, en colaboración, en 3 referencias (10,3%) y Oscar Terán con 2 referencias (4,2%).

Limitándonos a los autores *norteamericanos* en los contenidos *totales*, un 40,8% de las referencias refiere a autores reiterados dos o más veces en el programa de la asignatura. Stephen Jay Gould es el autor más referenciado, con 5 citas (10,2%), seguido por Henry Garrett con 4 citas (8,2%), luego por Wade Pickren y Alexandra Rutherford, con 4 citas (8,2%), luego por William James con 3 citas (6,1%), y finalmente con dos citas cada uno, John Greenwood (4,1%) y Thomas Leahey (4,1%). Cabe destacar aquí la presencia de William James como el único autor de fuente primaria anglosajón referido más de en una ocasión.

Un análisis de los autores sin diferenciación de nacionalidades muestra, sin embargo, resultados disímiles aunque complementarios. Tal como lo muestra la Tabla 9, el autor más citado en la asignatura, Kurt Danziger, no pertenece al grupo norteamericano o argentino de historiadores, y con 12 citas detenta el 6,7% del total de las referencias.

Existen otros casos de autores referenciados numerosas veces pero que no pertenecen a ninguna de las dos nacionalidades con mayor representación en la asignatura: es el caso de Sigmund Freud (austríaco), Roger Smith (ruso) y Nikolas Rose (inglés). Lo anterior nos permite concluir que, aunque los autores norteamericanos y argentinos reúnen la mayor cantidad de referencias en función de las nacionalidades, se incluyen numerosas referencias a autores de otras naciones.

Tabla 9
Autores referenciados con frecuencia mayor a uno en los contenidos totales de Psicología I, UNLP

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Danziger, Kurt	12	6,7	6,7
Talak, Ana María	10	5,6	12,4
Freud, Sigmund	7	3,9	16,3
Smith, Roger	7	3,9	20,2
Vezzetti, Hugo	6	3,4	23,6
Gould, Stephen Jay	5	2,8	26,4
Castorina, Juan	4	2,2	28,7
Garrett, Henry	4	2,2	30,9
Piaget, Jean	4	2,2	33,1
Pickren, Wade & Rutherford, Alexandra	4	2,2	35,4
Rose, Nikolas	4	2,2	37,6
Foucault, Michel	3	1,7	39,3
James, William	3	1,7	41,0
Klappenbach, Hugo	3	1,7	42,7
Vallejo, Gustavo & Miranda, Marisa	3	1,7	44,4
Valsiner, Jaan	3	1,7	46,1

Si se analizan sólo las referencias bibliográficas obligatorias de la asignatura, los autores retienen su presencia relativa, aunque con menores frecuencias de citación. La *tabla 13* expone los autores referidos más de una vez en el contenido obligatorio de la asignatura. Se observa que algunos de los autores más citados en el contenido total desaparecen en el contenido obligatorio, entre ellos Hugo Vezzetti y Nikolas Rose. Se advierte, en contraste con los contenidos totales, una considerable concentración de autores, siendo 9 de ellos los que agrupan el 59,1% de las 44 referencias que constituyen el contenido obligatorio.

Tabla 10
Autores referenciados con frecuencia mayor a uno en los contenidos obligatorios de Psicología I UNLP

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Danziger, Kurt	5	11,4	11,4
Talak, Ana	4	9,1	20,5
Freud, Sigmund	3	6,8	27,3
Garrett, Henry	3	6,8	34,1
Smith, Roger	3	6,8	40,9
Castorina, Juan	2	4,5	45,5
Gould, Stephen Jay	2	4,5	50,0
Leahey, Thomas	2	4,5	54,5
Piaget, Jean	2	4,5	59,1

Enseñanza.

La asignatura, de carácter anual, es la única materia de carácter explícitamente psicológico a la que los alumnos tienen acceso durante el primer año de la licenciatura en psicología de la la Universidad Nacional de La Plata: el resto de las asignaturas de dicho año imparten contenidos accesorios o complementarios a la disciplina. A diferencia de lo que sucede en otras carreras de grado en las que los alumnos tienen un contacto inicial con teorías o sistemas psicológicos históricos en asignaturas específicas, la asignatura Psicología I se inserta en el espacio usualmente ocupado por 'introducciones a la disciplina'. La asignatura presenta una marcada pluralidad de corrientes históricas psicológicas abordadas –como puede estimarse a partir de la descripción del apartado anterior-. Esta pluralidad está explícitamente fundamentada, dado que se la concibe como una forma de evitar el riesgo del dogmatismo en que puede incurrirse si el alumno comienza su recorrido universitario a partir de asignaturas y cursos introductorios orientados de forma predominante por una teoría en particular y a partir de la así facilitada incorporación acrítica de teorías psicológicas.

La enseñanza de la historia se identifica principalmente con la función de que los alumnos desarrollen cierta 'capacidad crítica' desde el propio inicio de su formación universitaria. La asignatura, a través de su instrucción, pretende otorgar a los alumnos herramientas con que puedan concretizar y ejercer dicha capacidad o actitud crítica. Y la pluralidad –que la cátedra sostiene caracterizó desde un inicio a la Psicología como disciplina- es el trasfondo del contenido que vehiculiza dicha actitud crítica. La cuestión del pluralismo es destacada tanto el programa de la asignatura como en su contenido precisamente porque se detecta que, en el marco del plan de estudios, pocas son las asignaturas que no se estructuran en torno a una sola propuesta teórica.

En este sentido, dado que Psicología I declara ser una de las únicas materias desde las que se promueve un enfoque plural en el plan de estudios, su equipo docente busca concretamente el desarrollo de actitudes críticas a través de la contextualización –histórica, social y también temática- de cada teoría y de la explicitación

de los problemas y cambios a que dichas teorías responden y a que dichas corrientes se deben. Sin embargo, la cátedra explicita que Psicología I no se reduce a historia de la psicología, sino que *se sirve de la perspectiva histórica* para la exposición de las tradiciones constitutivas de la disciplina. Y junto a esta perspectiva histórica, se promueven también enfoques y temáticas específicamente epistemológicas, como el rol de los valores en la ciencia, la política del conocimiento científica, entre otras. La pluralidad que expone la asignatura, combinada con el enfoque histórico y epistemológico y la consiguiente actitud crítica y desnaturalizadora que este enfoque posibilitaría, promueven según la cátedra un desempeño académico (investigativo) y profesional adecuado.

En línea con esto último, la asignatura pretende aportar al ciclo profesional y al desempeño experto del futuro graduado. Cada unidad de la asignatura es vinculada explícitamente con la faz práctica de la psicología, a partir de la formulación de los propios problemas en las bases de cada una de las tradiciones de investigación en Psicología, y también a través del análisis de la faz tecnológica de la psicología. Sin embargo, se destaca que el sesgo profesionalista de la carrera, junto con la ausencia de enfoques críticos o por lo menos pluralistas en la formación, son obstáculos para dar sistematicidad y sostenimiento a esta actitud crítica propuesta a lo largo del paso del alumno por el resto de la licenciatura. En este sentido se concibe que la renovación de las ideas de los docentes sería un avance en la formación no dogmática de los alumnos.

El enfoque pedagógico explícitamente ubica a los alumnos en el papel de protagonistas, es decir, de interlocutores activos y reflexivos de los conocimientos psicológicos que reciben, y el enfoque epistemológico (desde una perspectiva pluralista sobre la naturaleza de la ciencia psicológica) permite el análisis de las tradiciones psicológicas históricas. Se enfatiza en el carácter histórico tanto del pasado de la ciencia como de las producciones más contemporáneas (no abordadas en la asignatura).

Las comisiones de trabajos prácticos se organizan en torno a la exposición y análisis de los contenidos (analizados en las referencias). Dado que la asignatura tiene como mayoría del alumnado a ingresantes que desconocen el ámbito universitario y de la ciencia, y para quienes la Psicología es una novedad, se enfatiza en las actividades prácticas la lectura y análisis de textos complejos (como lo son los artículos de revistas y las fuentes primarias) y se insta a los alumnos a que constaten la pluralidad de alternativas teóricas históricas en la disciplina. Aunque se valoran positivamente las actividades que implican recursos de enseñanza relativamente avanzados (como la réplica de experimentos), dado que los alumnos requieren primero la incorporación de contenidos y de herramientas de análisis, las actividades prácticas se nuclean básicamente en lograr ciertas 'estrategias cognitivas': la lectura detenida, el análisis y la detección y comprensión de problemas (teóricos o prácticos) que sirven de interlocutores a cada uno de los contenidos de la asignatura. Se pretende que los alumnos, además de incorporar conocimiento, evalúen de forma reflexiva tanto los supuestos como los implícitos y las evidencias que maneja cada texto, autor y tradición psicológica.

Historia de la Psicología – Universidad Nacional de San Luis.

Contenido.

Unas 142 referencias bibliográficas a contenidos específicos conforman el contenido total de la asignatura. Apareadas según autores, se ordenan en 110 grupos. Un 35,9% de las referencias ordenadas según autor tienen una frecuencia de dos o más citas, tal como muestra la Tabla 11. Los autores más referenciados en el contenido total de la asignatura son en su mayoría historiadores de la psicología, tanto argentinos (Klappenbach, Dagfal, Vilanova, Piñeda, Sanz Ferramola) como internacionales (Ardila, Carpintero, Cole), y un historiador social y económico marxista internacional, Hobsbawm. Autores psicológicos propiamente históricos se hallan representados en menor frecuencia, y con más de dos referencias hallamos a Vigostki, Janet, Lagache, Pierón y Wundt, en calidad de fuentes primarias.

Respecto a las nacionalidades, existe una marcada superioridad en frecuencia relativa de autores de nacionalidad argentina (42 referencias, con un porcentaje de 29,6%). Siguen a los autores argentinos los autores norteamericanos (con 27 referencias, un 19%) y los autores franceses (22 referencias, 15,5% del total). En menor medida, los autores españoles, alemanes y británicos también están representados, con 11, 9 y 7 referencias (7,7%, 6,3% y 4,9%) respectivamente.

Los contenidos obligatorios contrastan con los contenidos totales de la asignatura en materia específicamente de extensión, puesto que aquellos están representados por doce referencias en total. Un análisis cuantitativo no tendría sentido y por tanto optamos por una descripción cualitativa breve de estas citas. Respecto al indicador bibliométrico de nacionalidad, hay tres citas de autores argentinos, dos de autores norteamericanos, dos de autores alemanes, dos autores franceses y dos nacionalidades con un solo autor (Rusia y Gran Bretaña), lo que permite inferir una presentación variada de la geopolítica de la historia de la psicología y una representación, dentro de las doce referencias, de múltiples nacionalidades.

Tabla 11

Autores referenciados con frecuencia mayor a uno en los contenidos totales de la asignatura Historia de la Psicología UNSL

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Klappenbach, Hugo	6	4,2	4,2
Dagfal, Alejandro	4	2,8	7,0
Vilanova, Alberto	4	2,8	9,9
Carpintero, Helio	3	2,1	12,0
Cole, Michael	3	2,1	14,1
Fraisse, Paul	3	2,1	16,2
Hobsbawm, Eric	3	2,1	18,3
Piñeda, María Andrea	3	2,1	20,4
Sanz Ferramola, Ramón	3	2,1	22,5
Vigotsky, Liev	3	2,1	24,6
Ardila, Rubén	2	1,4	26,1
Grasset, Joseph	2	1,4	27,5
Horas, Plácido	2	1,4	28,9
Janet, Pierre	2	1,4	30,3
Lagache, Daniel	2	1,4	31,7
Morgan, Lloyd	2	1,4	33,1
Piéron, Henri	2	1,4	34,5
Wundt, Wilhelm	2	1,4	35,9

Además de la pluralidad de nacionalidades, el programa parece representar de forma variada las tradiciones históricas en Psicología. En este sentido, la asignatura contiene textos sobre psicoanálisis argentino (representado por José Bleger), psicología *Gestalt* (representada por Wolfgang Köhler), psicología científica temprana (representada por Wilhelm Wundt) y psicología rusa (representada por Liev Vigotski), entre otros. También se incluye un texto de carácter meta-histórico o historiográfico de Ben Harris acerca de la repolitización de la historia de la psicología, y una periodización de la historia de la psicología argentina elaborada por Hugo Klappenbach (Klappenbach, 2006a).

Finalmente, respecto a los tipos de ediciones, existe incorporación tanto de capítulos de libros como de publicaciones periódicas científicas. Y respecto a los tipos de fuente, se destaca que la amplia mayoría de estas doce citas está conformada por textos y capítulos de carácter primario (es decir, histórico), por lo que se infiere que el alumno tiene acceso al material original de los representantes de las diversas tradiciones en historia de la Psicología incluidas en la asignatura.

Enseñanza.

La asignatura se sitúa en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera de grado, por lo que constituye una materia sólo en parte introductoria, al pertenecer

al ciclo básico pero simultáneamente al suponer necesariamente el aprendizaje de otras asignaturas previas. Se dicta paralelamente a dos asignaturas nomencladas 'Epistemología' y 'Psicoanálisis'. Según la cátedra, la mayoría de los estudiantes que cursan la asignatura no han aprobado las materias anteriores cuyo contenido se supone aprendido, especialmente en el caso de asignaturas sobre contenidos psicológicos generales y sobre filosofía, por lo que no hay garantía de aprendizajes exitosos previos. Se reconoce el carácter problemático de la ubicación de la asignatura, puesto que tanto como curso introductorio o como curso avanzado posee fortalezas y debilidades. La cátedra destaca que como curso en el primer ciclo de la carrera, historia de la psicología otorga al alumno una perspectiva y un panorama general de la diversidad de la psicología, aunque en los hechos, esta perspectiva y los beneficios generales de tal aproximación son olvidados por los alumnos hacia el ciclo profesional de la carrera. La ubicación de la asignatura hacia el final de la carrera es imposibilitada por la ubicación que las resoluciones ministeriales le dan a los contenidos básicos sobre historia de la psicología y porque el establecimiento de varias asignaturas de historia es considerada como poco factible.

La inclusión de la asignatura se justifica curricularmente a partir del requisito de que los alumnos tengan conocimiento de la ciencia y profesión psicológica contextualizada filosófica e históricamente. Junto a esta fundamentación curricular, la cátedra basa su enseñanza en que la historia fomenta el ejercicio crítico del graduado, especialmente respecto del escenario monoteórico y clinicista predominante en Argentina. En este sentido, se define a la historia como un 'antídoto para el dogmatismo', en el sentido en que permite revisar las ortodoxias y certezas contemporáneas de los psicólogos y permite revisar críticamente los mitos históricos de la disciplina. Sin embargo, el fomento efectivo del criticismo es puesto en duda por la cátedra, específicamente debido a la fortaleza del dogmatismo formativo imperante en la currícula nacional e incluso en la local.

Respecto del contenido, se reafirma la variedad constatada en el análisis bibliométrico. La cátedra deliberadamente expone variadas corrientes psicológicas (gestalt, funcionalismo americano y europeo, estructuralismo, psicofisiología alemana, corrientes comportamentales) a partir de fuentes primarias. El recurso a estas fuentes se fundamenta en la formación de los docentes, específicamente en los énfasis propios de la 'nueva historia' o 'historia crítica' de la psicología. Se destaca explícitamente la gravitación de tres fuentes de influencia sobre la formación de la cátedra: la escuela de York, los análisis bibliométricos de la escuela de Valencia, y la historiografía marxista.

A su vez, la diversidad de corrientes expuestas se fundamenta en la perspectiva de la cátedra de que la historia de la psicología es esencialmente plural. La asignatura introduce inicialmente cuestiones historiográficas para luego especificar corrientes y escuelas psicológicas desde fuentes primarias. Se justifica la ausencia de materiales sobre psicoanálisis y cognitivismo a partir de que dichas corrientes tienen asignaturas específicas posteriores en la currícula. Los abundantes materiales complementarios no son evaluados aunque son esenciales para la comprensión de cada una de las temáticas y unidades obligatorias; en este sentido, los docentes recomiendan tal bibliografía y los alumnos parecen hacer uso asiduo de tales referencias.

La asignatura fundamenta su enfoque historiográfico tanto en autores y textos de historia e historiografía general (historia social francesa, historia marxista) como en enfoques históricos en ciencia (como Canghilhem) y en psicología en particular (específicamente, la historia crítica anglosajona de Danziger, Harris, entre otros). Se diferencia el enfoque crítico de estos autores con la crítica excesiva y paralizante de otros historiadores y filósofos que reducen la psicología a una ideología. Se nota a su vez que la historia de la psicología, como campo disciplinar y profesional, necesariamente requiere actualización constante como cierto conocimiento y vínculo respecto de campos solidarios, como la historia de las ciencias humanas, la historia de la biología, la historia de la física, entre otras.

Junto con esto, la historia de la psicología es considerada por la cátedra no sólo como el fundamento del ejercicio profesional, sino como una instancia vital para que dicho ejercicio sea un ejercicio científico, deliberado e informado. En este sentido, la historia de la psicología debe derramar (en el sentido de vincularse significativamente) con el ciclo profesional y la formación profesional de los alumnos, puesto que se considera que un profesional sin acervo de conocimientos básicos (entre los cuales se halla la historia) y tecnológicos constituye un mero 'artesano del comportamiento'. Sin embargo, la cuestión es compleja puesto que se infiere que la historia que sólo ocasionalmente es incorporada cada ámbito de aplicación profesional del psicólogo por parte de asignaturas de grado de corte profesional suele ser celebratoria y legitimante, y en este sentido, acrítica.

Respecto de los *practicum,* se explicitan dos cuestiones: primero, que la cátedra asigna como objetivos de estos el formar a los alumnos en la distinción y apreciación de la variabilidad de fuentes en psicología (artículos, capítulos de libro o artículos periodísticos). De hecho, las jornadas de actividades a cargo de docentes auxiliares se denominan 'seminarios de lectura y de discusión de textos'. Las fuentes bibliográficas, además de ser analizadas a partir de su contenido en función de cuestionarios, también son analizadas formalmente con el objetivo de caracterizar cada tipo de fuente en historia de la psicología. En este sentido, además de discutir los contenidos, la cátedra pretende motorizar discusiones acerca de las fuentes y pretende acercar a los alumnos al estilo de citación y redacción de textos académicos de la American Psychological Association.

En segundo lugar, la asignatura trabaja cercanamente con el Museo de psicología local. Algunas de las actividades prácticas que deben atravesar los alumnos ocasionalmente implican la replicación de aparatos o experimentos, o la investigación en torno a cierta aparatología, la cual es accesible a los alumnos en tanto acervo del Museo.

Las evaluaciones se realizan a través de evaluaciones parciales (reportes de lectura y exámenes de desarrollo) y a través de informes grupales acerca de las experiencias realizadas en el Museo de psicología. La cátedra declara el interés por incorporar modalidades de evaluación propias de currículas anglosajonas (tales como el comentario de texto o la

redacción de un *paper* a lo largo del cuatrimestre de la asignatura), pero tales instancias son inviables dado el poco tiempo y los pocos recursos humanos de que dispone la asignatura. Esto limita en gran medida lo que es abarcado en la perspectiva 'pluralista' de la asignatura.

Los docentes regulares de la asignatura son investigadores activos en el área histórica.

Historia de la Psicología Cátedra I – Universidad de Buenos Aires.

Contenido.

El contenido total de esta asignatura está compuesto por un total de 130 referencias bibliográficas, que apareadas según autor conforman 84 grupos únicos. La Tabla 12 expone los grupos de autores con una frecuencia de citación mayor a uno en los contenidos *totales*; grupos de autores que en su conjunto abarcan más de la mitad del total de referencias.

A partir de un análisis de la formación y pertenencia disciplinar de estos autores, se advierte la ausencia de *psicólogos* históricamente relevantes (en términos de relevancia histórica para la ciencia consensuada y usualmente atribuída), aún de los autores canónicamente concebidos como relevantes para la Psicología –como por ejemplo Kohler, Wundt, Watson, Freud o James-. Debe destacarse que, a su vez, dichos autores nombrados tampoco figuran citados con frecuencia de uno, por lo que están ausentes tanto del contenido *obligatorio* como del contenido *total* de la asignatura.

Tabla 12
Autores referenciados con frecuencia mayor a uno en los contenidos totales de la asignatura Historia de la Psicología Cátedra I, UBA

Autor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Vezzetti, Hugo	10	7,7	7,7
Sartre, Jean-Paul	5	3,8	11,5
Bleger, José	4	3,1	14,6
Dagfal, Alejandro	4	3,1	17,7
Danziger, Kurt	4	3,1	20,8
Foucault, Michel	4	3,1	23,8
Grob, Gerald	3	2,3	26,2
Husserl, Edmund	3	2,3	28,5
Klappenbach, Hugo	3	2,3	30,8
Macchioli, Florencia	3	2,3	33,1
Politzer, Georges	3	2,3	35,4
Rose, Nikolas	3	2,3	37,7
Borinsky, Marcela	2	1,5	39,2
Canguilhem, Georges	2	1,5	40,8
Del Cueto, Julio & Scholten, Hernán	2	1,5	42,3
Eribon, Didier	2	1,5	43,8
Gadamer, Hans-Georg	2	1,5	45,4
Gutting, Gary	2	1,5	46,9
Jaspers, Karl	2	1,5	48,5
Masotta, Oscar	2	1,5	50,0
Rees, John Rowland	2	1,5	51,5
Scholten, Hernán	2	1,5	53,1
Vezzetti, Hugo & Talak, Ana María	2	1,5	54,6

Al interior del grupo de autores con frecuencia de citación mayor a uno, y desde un punto de vista socio-profesional, puede advertirse la ausencia absoluta de académicos *de procedencia internacional* con formación académica (de grado o posgrado) o intereses intelectuales declarativa y específicamente vinculados con la ciencia psicológica. El único autor formado sistemáticamente en Psicología de los presentados es Kurt Danziger, quien sin embargo es reconocido no por sus primeros trabajos sobre psicología aplicada sino por su obra historiográfica. La figura más cercana a la Psicología es Politzer, quien sin embargo no puede ubicarse sin controversia como perteneciente al campo psicológico, puesto que se trata de un autor que no tuvo formación académica o profesional en la ciencia que nos ocupa y que además, a partir de sus obras, fue especialmente crítico de esta (Dagfal, 2000; 2009).

Sí se observa, sin embargo, amplia presencia de licenciados argentinos en Psicología (Vezzetti –anterior titular de la asignatura y el autor con mayor frecuencia de citación-, Dagfal, Klappenbach, Macchioli, Borinksy, Del Cueto, Scholten y

Talak). También se advierte un grupo coherente de referencias a filósofos franceses (Sartre, Foucault, Canguilhem) y al fundador de la fenomenología, Edmund Husserl.

El sesgo argentino y francés que se infiere del análisis de la procedencia disciplinar de estos autores quedaría corroborado por un análisis de frecuencias de citación de las nacionalidades más representadas en la asignatura. Como lo muestra la Tabla 13, existe una clara superioridad cuantitativa de citas de autores argentinos y franceses (que en conjunto concentran el 72,3% de as referencias), contra una marcada inferioridad cuantitativa respecto de autores norteamericanos, británicos y austríacos, entre otros.

Tabla 13
Nacionalidades representadas en los contenidos totales de la asignatura Historia de la Psicología I UBA

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Argentino	57	43,8	43,8
Francés	37	28,5	72,3
Alemán	10	7,7	80,0
Norteamericano	9	6,9	86,9
Británico	5	3,8	90,8
Austríaco	2	1,5	92,3
Chileno	2	1,5	93,8
Español	2	1,5	95,4
Suizo	2	1,5	96,9
Brasilero	1	,8	97,7
Egipcio	1	,8	98,5
Italiano	1	,8	99,2
Varios	1	,8	100,0
Total	130	100,0	

El contenido obligatorio de la asignatura está conformado por 28 referencias bibliográficas. Los contrastes con la bibliografía complementaria en términos de autores son evidentes, y con los fines de caracterizar los materiales obligatorios (necesariamente estructurales y más estables), y dado que la cantidad de referencias lo permite, esta dimensión se expone en la Tabla 14. Como se observa, hay correspondencia entre la presencia y superioridad cuantitativa de las referencias de ciertos autores en los contenidos totales y en los obligatorios. Tal es el caso de Vezzetti, Dagfal, Foucault, Sartre, Talak, entre otros, los cuales sin embargo se reducen en frecuencia total de referencias. Esta reducción es significativa (más de la mitad respecto del contenido total) en autores como Sartre, Danziger, Bleger, Rose, entre otros. El contenido obligatorio incluye autores que, al estar referidos sólo una vez, no estaban contemplados en la tabla 12. Es el caso de Álvarez, Castro, Descombes, Lacan, Menninger, entre otros.

Tabla 14
Autores referenciados en los contenidos obligatorios de la asignatura Historia de la Psicología Cátedra I UBA

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Vezzetti, Hugo	3	10,7	10,7
Dagfal, Alejandro	2	7,1	17,9
Foucault, Michel	2	7,1	25,0
Sartre, Jean-Paul	2	7,1	32,1
Vezzetti, Hugo & Talak, Ana	2	7,1	39,3
Álvarez Gonzalez, Eduardo	1	3,6	42,9
Bleger, José	1	3,6	46,4
Borinsky, Marcela	1	3,6	50,0
Castro, Edgardo	1	3,6	53,6
Dagfal, Alejandro & Vezzetti, Hugo	1	3,6	57,1
Danziger, Kurt	1	3,6	60,7
Descombes, Vincent	1	3,6	64,3
Grob, Gerald	1	3,6	67,9
Husserl, Edmund	1	3,6	71,4
Jaspers, Karl	1	3,6	75,0
Lacan, Jacques	1	3,6	78,6
Masotta, Oscar	1	3,6	82,1
Menninger, William	1	3,6	85,7
Pichon-Rivère, Enrique; Bleger, José; Liberman, David & Rolla, Eduardo	1	3,6	89,3
Politzer, Georges	1	3,6	92,9
Rose, Nikolas	1	3,6	96,4
Scholten, Hernán	1	3,6	100,0
Total	28	100,0	

Algo semejante ocurre con el indicador bibliométrico de nacionalidad en las referencias *obligatorias*. Argentina y Francia son las dos nacionalidades más citadas (14 y 7 referencias respectivamente), seguidas por Alemania, Gran Bretaña y Norteamérica con 2 referencias, y por España, con 1 referencia, manteniéndose así en este grupo de referencias el ordenamiento de geografías constatadas en los contenidos totales.

Enseñanza.

Debe clarificarse que esta cátedra (Cátedra I) es una de las dos cátedras optativas de carácter histórico ante las cuales el alumno tiene la total libertad de elegir para su cursado (la Cátedra II ya se analizó arriba). La asignatura se ubica en el 'Ciclo de Formación General' de la carrera de grado. Si bien el alumno que atraviesa la asignatura posee ciertos conocimientos previos provenientes de asignaturas generalistas, tales conocimientos son reducidos e inespecíficos, por lo que

la asignatura 'Historia de la Psicología' constituye en este caso y a efectos prácticos un curso introductorio.

A pesar de esta ubicación, la cátedra considera que los contenidos colaboran con aportar a la 'formación disciplinar' del estudiante: esto es, contribuir a la comprensión y a ubicación en perspectiva histórica de los contenidos del resto de la licenciatura, a través de exponer contenidos históricos acerca de las vías de constitución de la psicología contemporánea. En este sentido, la asignatura de hecho ubica a la historia como un conjunto de conocimientos que alumbra el presente. Junto con la formación disciplinar, la cátedra considera que la asignatura derrama sobre la 'formación profesional'. En este sentido, se sostiene que la asignatura ofrece herramientas conceptuales acerca de las variadas matrices que configuraron las prácticas psicológicas (como la experimentación, las psicoterapias y la psicohigiene) que a su vez conformaron la profesión psicológica en distintos contextos socio-históricos. En el sentido de esto último la cátedra dedica una unidad completa dedicada a la psicología en Argentina, específicamente para alumbrar los debates en torno a la profesionalización de la disciplina en la región. Debe destacarse respecto de estas cuestiones, y volviéndonos sobre los contenidos de la asignatura, que respecto a las vías de constitución de la psicología contemporánea, se recurre esencialmente a fuentes secundarias (de Hugo Vezzetti, de Michel Foucault y de Kurt Danziger). En una línea semejante, las 'vías de constitución' de la psicología contemporánea se trazan hasta la psicología alemana y francesa decimonónicas pero tamizadas por una perspectiva fenomenológica y de corte francés (Husserl, Jaspers, Politzer, Sartre y Descombes). Complementario con esto, la psicología posterior a las primeras décadas de siglo, junto con la psicoterapia, se rastrean a partir de fuentes secundarias hasta el higienismo, la psiquiatría adaptativista y la 'gubernamentalidad' conjeturada por Foucault en términos de técnicas de poder y de control de la población. Finalmente, la unidad acerca de la psicología argentina de los primeros setenta años del siglo XX enfatiza de forma clara las perspectivas -no tanto psicológicas sino más bien psicoanalíticas- en los debates al interior de la versión vernácula de la disciplina: esto a partir de enfatizar autores como Pichón-Rivière, José Bleger y Oscar Masotta.

La asignatura adopta un enfoque de 'historia intelectual', definiendo tal enfoque no por sus métodos sino por su perspectiva de lectura: un enfoque que concebiría a sus objetos de estudio en las intersecciones entre las representaciones, los discursos, las prácticas y las instituciones, y estudiándolos precisamente a partir de articular la historia social, la historia cultural, la historia biográfica individual, la historia política y los debates al interior de las disciplinas. Es interesante remarcar que junto con este enfoque, pero diferenciado de él, la cátedra adscribe a *una* 'historia crítica', a la que se identifica como aquella que conmueve las certezas que constituyen el sentido común de la psicología (se supone que contemporánea). El fundamento documental de tal historia crítica son las fuentes novedosas que cuestionarían tanto los relatos históricos como las autoridades que sirven de fundamento a tales relatos. Es interesante remarcar aquí que a partir de lo sostenido por la cátedra, 'historia crítica' no se asimila a un enfoque historiográfico (como el de la 'nueva historia' de la psicología anglosajona) ni a una metodología o perspectiva epistemológica específica, sino a uno de los sentidos usualmente atribuido a la historia revisionista de la ciencia: el cuestionamiento de los relatos históricos heredados fundamentados en

la autoridad. Es problemático lo recién descrito acerca del fundamento documental acerca de las fuentes novedosas, al constatar a partir del relevamiento del contenido en el apartado anterior que existe ausencia de fuentes primarias en el contenido obligatorio, y cuando se constata que no existen referencias a fuentes primarias de autores que representarían efectivamente la diversidad de vías (teorías, escuelas o sistemas psicológicos) de constitución histórica de la ciencia a nivel internacional. Finalmente, las consecuencias de este panorama cobran aún más relieve cuando se constata que la asignatura adopta para la asignatura el enfoque de la 'estética de la recepción literaria' proveniente de los hermeneutas alemanes: el enfoque, que enfatiza en la apropiación activa de las ideas por parte de los foros receptores, es aplicado especialmente a la unidad de la psicología en Argentina que, sin embargo, parece circunscribirse en casi total medida a la recepción de ideas psicoanalíticas, fenomenológicas y marxistas en el escenario psicológico argentino a partir de tomar como ejemplares ciertos personajes dicho escenario (los autores citados en el párrafo anterior). En este sentido, no parecen recuperarse las influencias y recepciones de otras corrientes y teorías del pensamiento psicológico en Argentina – recepciones exiguas, pero existentes al fin, como remarcan entre otros autores Klappenbach (2001; 2006a) y Vilanova (1995/2003; 1996; 2002)-.

A nivel de *practicum,* la asignatura se divide en teóricos, prácticos y seminarios de profundización: los primeros exponen los contenidos de la bibliografía de forma general y contextualizada intelectual, social y culturalmente. Los trabajos prácticos se estructuran explícitamente en torno a actividades de comentario de los textos de la bibliografía obligatoria, asistido a su vez tal comentario por módulos, gruías y traducciones realizadas por la cátedra (disponibles en la página web de 'El Seminario'). La cátedra explícitamente declara el intento de mover a la participación a los estudiantes, a la vez que remarca que entre los objetivos de los trabajos prácticos se ubica que el alumno adopte una posición crítica frente a las historias establecidas. Es problemática la factibilidad de tal posición si se atiende a la modalidad pedagógica de los prácticos y, como se explicitó más arriba, si se atiende a la bibliografía que constituye el material obligatorio. Finalmente, los seminarios de profundización constituyen en cierto sentido 'prácticas de investigación tutoreadas' donde los estudiantes deben elaborar informes de lectura en base a las temáticas de los seminarios y a partir de recurrir a bibliografía primaria y secundaria disponible en la biblioteca de la facultad. Esto es altamente positivo puesto que contribuye directamente con familiarizar al alumno con la actividad investigativa del historiador, a la vez que lo introduce en las prácticas de escritura científica. Sin embargo, y al igual que lo que sucede con la modalidad de los prácticos, los contenidos circunscritos de los seminarios (pre-seleccionados según las perspectivas históricas específicas que asume la cátedra) es factible que limiten en gran medida la productividad y la significatividad de los trabajos de los alumnos. Para ilustrar esto: algunos de los seminarios ofrecidos, como aquél acerca de 'Los orígenes de la psicoterapia: la construcción de la histeria entre la neurología y las curas milagrosas', se limitan en gran medida a análisis unidireccionales desde perspectivas psicoanalíticas (donde psicoterapia parece igualarse al psicoanálisis y su desarrollo histórico) y a su vez parecen adoptar perspectivas históricas continuistas (esto es, esencialistas) respecto de los objetos de estudio de la psicología. Otros seminarios, como 'Saber, poder, sujeto. Michel Foucault y la genealogía de

la subjetividad' e 'Individuo y población. De la disciplina al gobierno en la obra de Michel Foucault', además de representar lecturas predominantemente *filosóficas* de temáticas psicológicas históricas, sólo se relacionan de forma secundaria con la indagación directa de la historia de la ciencia y profesión psicológicas –esto a la luz de los criterios teóricos y metodológicos desarrollados por la historia e historiografía de la psicología de los últimos 50 años-. En otras palabras, la modalidad y dinámica de los seminarios es probable que redunde en ciertos beneficios para el alumno; sin embargo, los contenidos y temáticas presentan problemas al momento de fomentar en el alumno una representación relativamente plural e internacional de la historia de la disciplina.

La composición del equipo docente registra importantes niveles académicos: la mayoría de los instructores detenta un doctorado, y la cátedra manifiesta que los docentes y ayudantes son productores activos en investigación en el ámbito de la historia de la psicología –con las direcciones, enfoques y temáticas ya referidas-.

Historia Social de la Psicología – Universidad Nacional de Mar del Plata.

Contenido.

El contenido total de la asignatura consta de 95 referencias bibliográficas únicas, que agrupadas por autor conforman 61 grupos únicos. La Tabla 15 expone el 53,7% de los autores cuyas citas son referenciadas dos o más veces en el programa total de la asignatura. Los autores con una mayoría significativa de referencias son historiadores: Alberto Vilanova (el anterior titular de la asignatura), Kurt Danziger, Hugo Klappenbach, Hugo Vezzetti, Ana Ostrovsky, Lucía Rossi, Gladys Swain y Ana María Talak. Junto a esto se detectan psicólogos con producción en historia: B. R. Hergenhahn (autor de un manual), Benjamin Wolman (sistematólogo de la psicología), Rubén Ardila y María Inés Winkler. Se destaca a su vez la cantidad considerable de autores históricos desde fuente primaria, entre los cuales, con más de dos referencias, hallamos a John Watson, Gordon Allport y Wolfgang Kohler (conductista, personalista y gestaltista, respectivamente). La Tabla 16 expone los autores de las referencias obligatorias.

Tabla 15

Autores referenciados con frecuencia mayor a uno en los contenidos totales de la asignatura Historia Social de la Psicología, UNMDP

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Vilanova, Alberto	9	9,5	9,5
Hergenhahn, B. R.	7	7,4	16,8
Danziger, Kurt	3	3,2	20,0
Klappenbach, Hugo	3	3,2	23,2
Vezzetti, Hugo	3	3,2	26,3
Watson, John	3	3,2	29,5
Wundt, Wilhelm	3	3,2	32,6
Allport, Gordon	2	2,1	34,7
Ardila, Rubén	2	2,1	36,8
Köhler, Wolfgang	2	2,1	38,9
Ostrovsky, Ana	2	2,1	41,1
Rossi, Lucía	2	2,1	43,2
Swain, Gladys	2	2,1	45,3
Talak, Ana María María	2	2,1	47,4
Vallejo Orellana, Reyes & Sánchez-Barranco Ruiz, Antonio	2	2,1	49,5
Winkler, María Inés	2	2,1	51,6
Wolman, Benjamin	2	2,1	53,7

Un total de 38 referencias bibliográficas constituyen el contenido obligatorio de la asignatura, que resultan en 28 grupos si son apareados por autor. Existe una alta prevalencia de fuentes primarias históricas, representativas de variadas escuelas y sistemas psicológicos: Gordon Allport (personalismo y humanismo), John Watson (conductismo), Alfred Adler (psicología indiviual), James Angell (funcionalismo), Vladimir Bechterev (reflexología rusa), Sigmund Freud (psicoanálisis), Carl Jung (psicología analítica), Wolfgang Kohler (Gestalt) y Abraham Maslow (humanismo). Adicionalmente, la presencia de historiadores argentinos (como Vilanova, Ostrovsky, Di Doménico y Klappenbach) permite inferir la presencia de temáticas psicológicas históricas en Argentina y la región (aunque algunos textos de Vilanova tratan de temas históricos internacionales). Y la presencia de historiadores extranjeros (como Carpintero, Danziger, Wolman y Ardila) indica la presencia de al menos ciertas fuentes secundarias de producción extranjera. Comparativamente, algunos autores presentes en la bibliografía total no lo están en la obligatoria: por ejemplo, Hugo Vezzetti, Wilhelm Wundt y Lucía Rossi, entre otros.

Tabla 16

Autores referenciados en los contenidos obligatorios de la asignatura Historia Social de la Psicología, UNMDP

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Vilanova, Alberto	6	15,8	15,8
Allport, Gordon	2	5,3	21,1
Hergenhahn, B. R.	2	5,3	26,3
Ostrovsky, Ana	2	5,3	31,6
Watson, John	2	5,3	36,8
Wolman, Benjamin	2	5,3	42,1
Adler, Alfred	1	2,6	44,7
Angell, James	1	2,6	47,4
Ardila, Rubén	1	2,6	50,0
Bechterev, Vladimir	1	2,6	52,6
Carpintero, Helio	1	2,6	55,3
Cortada, Nuria	1	2,6	57,9
Danziger, Kurt	1	2,6	60,5
Di Doménico, Cristina	1	2,6	63,2
Freud, Sigmund	1	2,6	65,8
Goodwin, James	1	2,6	68,4
Jung, Carl Gustav	1	2,6	71,1
Klappenbach, Hugo	1	2,6	73,7
Klappenbach, Hugo; Pavesi, Pablo	1	2,6	76,3
Köhler, Wolfgang	1	2,6	78,9
Marx, Melvin; Cronan-Hillix, William	1	2,6	81,6
Maslow, Abraham	1	2,6	84,2
Millhollan, Frank; Forisha, Bill	1	2,6	86,8
Pastor, Juan; Civera, Cristina; Tortosa, Francisco	1	2,6	89,5
Reuchlin, Maurice	1	2,6	92,1
Vallejo Orellana, Reyes; Sánchez-Barranco, Antonio	1	2,6	94,7
Varios Autores	1	2,6	97,4
Winkler, María	1	2,6	100,0
Total	38	100,0	

La nacionalidad de los autores de las referencias obligatorias muestra un

sesgo norteamericano equilibrado por académicos locales y, en menor medida, por autores españoles, con baja prevalencia de autores alemanes, franceses o soviéticos (contrastando así con los perfiles de otras asignaturas, predominantemente francesas o norteamericanas). Contrastando con esto, los autores de las referencias obligatorias, expuestos en la Tabla 16, y las nacionalidades de tales autores, expuestas en la Tabla 17, muestran en su conjunto una prevalencia de autores argentinos, seguidos por autores norteamericanos y españoles. A su vez, estos datos evidencian la presencia de autores de otras nacionalidades (especialmente alemanes y franceses).

Tabla 17

Nacionalidades representadas en las referencias bibliográficas totales de la cátedra Historia Social de la Psicología, UNMDP

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Argentino	28	29,5	29,5
Norteamericano	26	27,4	56,8
Español	10	10,5	67,4
Alemán	8	8,4	75,8
Francés	6	6,3	82,1
Colombiano	3	3,2	85,3
Austríaco	2	2,1	87,4
Británico	2	2,1	89,5
Chileno	2	2,1	91,6
Suizo	2	2,1	93,7
Cubano	1	1,1	94,7
Mexicano	1	1,1	95,8
Peruano	1	1,1	96,8
Soviético	1	1,1	97,9
Varios	1	1,1	98,9
Vasco	1	1,1	100,0
Total	95	100,0	

Enseñanza.

La asignatura se ubica en el segundo cuatrimestre de primer año de la carrera e grado, por lo que constituye un curso introductorio. Esta ubicación es considerada apropiada por la cátedra debido al sentido propedéutico imputado de la historia de la psicología, aunque a su vez se valora la posibilidad de que sus contenidos sean abordados nuevamente hacia los últimos años de la licenciatura (aunque no en asignaturas obligatorias, sino en actividades académicas como charlas y talleres). La asignatura se enraíza fuertemente en las discusiones sobre el pluralismo y el carácter científico de la disciplina que dieron origen al plan de estudios vigente (Vilanova, 1987), girando en torno a los déficits estructurales de la psicología académica local e instrumentados a través de docentes específicos que fueron y son aún docentes en la cátedra. Esta raigambre en discusiones académicas acerca de la naturaleza de la psicología y de su historia hacen que la asignatura persiga el objetivo de habilitar al alumno a la detección del origen y condiciones sociales de la emergencia de la Psicología como ciencia y profesión distinguibles.

Se enuncia explícitamente que la asignatura –como las discusiones curriculares recién referidas- persigue el fin de desalentar el dogmatismo y el esencialismo en lo referente a la Psicología en sus múltiples dimensiones (como ciencia, como profesión y como práctica institucional). El sentido de la enseñanza de la historia se atribuye a la posibilidad de la misma de fomentar una actitud crítica en el alumno en tanto futuro profesional, a la posibilidad de la asignatura de ser una plataforma de revisión de mitos y cristalizaciones comunes en la formación de psicólogos argentinos, y a la posibilidad de tratar cuestiones dilemáticas (como la relación centro-periferia y las cuestiones ético-políticas al interior de la Psicología).

Se considera adecuada la ubicación de historia en el ciclo básico de la formación de cara a lo estipulado por las resoluciones ministeriales. Sin embargo, la cátedra paralelamente advierte la necesidad de que contenidos e instancias del ejercicio profesional (tanto las asignaturas del ciclo avanzado o profesional, como el ejercicio experto concreto) se evalúen desde una perspectiva histórica, crítica y social.

Los *practicum* se organizan a partir de exposiciones por parte de los docentes y de actividades realizadas por los alumnos en modalidad de taller y grupos de lectura. Si bien se implementan diversas técnicas concretas para la enseñanza –debates, trabajos escritos, entre otros-, la realización de tales técnicas está sujeta a la disposición de cada uno de los docentes de comisiones prácticas, por lo que no están centralizadas ni explicitadas, ni son reglamentarias. Sí se recurre a material de apoyo (canal de video de YouTube, filminas, proyecciones) en *practicum* y en teóricos, pero estos también quedan a criterio e interés de cada docente responsable de comisiones prácticas. En años anteriores la cátedra ha implementado como recursos instruccionales la confección de comentarios de texto y de resúmenes de fuentes primarias, pero la masividad de los alumnos y cuestiones relativas a la formación de los recursos humanos volvieron inviables tales actividades concretas.

La asignatura se estructura en torno a cinco unidades temáticas: cuatro de ellas reflejan tradiciones psicológicas internacionales, y la quinta expone la Psicología argentina y latinoamericana. Las tradiciones psicológicas se agrupan según la raigambre filosófica de los enfoques incluidos. Se privilegia el uso de fuentes primarias, aunque existe presencia de ciertas fuentes terciarias (manuales), las cuales persiguen la síntesis o resumen de ciertas cuestiones abordadas a partir de fuentes primarias. También existe presencia de artículos de historiadores de la psicología en calidad de fuentes secundarias, afines estos a los propósitos de la asignatura pero de una complejidad evidente para los alumnos. Respecto de los manuales, se ofrece a los alumnos una lista de posibles ejemplares para consulta; sin embargo la cátedra afirma que no existe manual que sea adecuado en su totalidad para los objetivos que persigue la asignatura. El sentido de estos manuales en la enseñanza se atribuye a que es complejo hallar artículos científicos que sean amplios o que realicen presentaciones de conjunto y que *a la vez* sean accesibles para los estudiantes. Se incluyen tales fuentes para otorgar síntesis a los alumnos, y a su vez para ejemplificar algunos de los sesgos y parcialidades de la historia clásica de la psicología (específicamente en torno al justificacionismo).

El enfoque historiográfico a que suscribe la asignatura es el de la 'historia crítica'. Debe ponerse en relieve que aunque la cátedra sitúa la emergencia de tal enfoque en los años '70, no identifica tal perspectiva estrictamente con la 'nueva

historia' anglosajona (Furumoto, 1989), sino que la identifica con principios o lineamientos rectores de tipo más metodológico o procedimental que teórico, en cuanto que rigen la tarea del estudio y la escritura de la historia de la disciplina. Tales lineamientos apuntan principalmente al externalismo historiográfico, a la contingencia y situación histórica, a la raigambre conflictiva y social de los desarrollos psicológicos, al carácter agencial de los protagonistas de la historia, a la vigencia de valores extraepistémicos al interior de la Psicología, al cuestionamiento de las historias cristalizadas, al énfasis del análisis de fuentes primarias y al desarrollo de una actitud crítica respecto de la propia disciplina. Se remarca que estos lineamientos constituyen la 'perspectiva crítica', y que a partir de tal perspectiva se incorporan variados elementos de corrientes historiográficas diversas (historia de las profesiones, historia de las ideas, historia social, etc.). De hecho, la denominación 'historia social' que se incluye en el nombre de la asignatura se atribuye a la filiación del anterior titular de la asignatura a la escuela de los *Annales*, a partir de lo cual la psicología opta por concebirse como una empresa social y profesional, más allá de los grandes hombres o los conocimientos naturalizados y cristalizados.

Se incorporan asimismo contenidos específicos sobre la temática de historia de la psicología y género, una de las cuestiones novedosas y más desarrolladas al interior de la historia crítica de la psicología. A su vez, se promueven los análisis metateóricos de las corrientes psicológicas enseñadas, equilibrando tales análisis con contextualizaciones sociales de las producciones psicológicas analizadas y comparadas.

Se vincula directamente la enseñanza de la historia con la formación de los psicólogos argentinos. Específicamente, se valorizan especialmente ciertos contenidos que han sido objeto de tergiversaciones, omisiones o simplificaciones en la formación de los psicólogos locales (por ejemplo, el caso del Conductismo); de igual forma se valorizan contenidos que han sido el núcleo de la formación de tales psicólogos, no sin menores omisiones o tergiversaciones (se enfatiza por tanto la necesidad de un análisis en perspectiva histórica y crítica de Freud). Adicionalmente, se critica la omisión de la psicología vernácula en pos de la psicología internacional; de aquí que se incluya (y valorice) una unidad completa sobre psicología latinoamericana y argentina.

La asignatura pretende a corto plazo actualizar las fuentes secundarias y la bibliografía complementaria, específicamente mediante la incorporación de artículos científicos de revistas periódicas. Junto a esto, la cátedra pretende que a futuro los alumnos realicen investigaciones y búsquedas, en línea con algunas de las actividades que a menudo se consideran idóneas para estas asignaturas de contenido histórico.

Historia de la Psicología – Universidad Nacional de Córdoba.

Contenido.

El programa de esta asignatura no especifica entre bibliografía obligatoria y complementaria, por lo que se presume que no existe la segunda de forma diferenciada y que la totalidad de los contenidos enseñados en el curso son los listados en la bibliografía. Esta está compuesta por 38 referencias. Apareadas según

autor conforman 27 grupos únicos, los cuales se exponen en la Tabla 18. Como se observa allí, una de las peculiaridades de la asignatura es baja presencia (absoluta y relativa) de autores históricos desde fuente primaria. En este sentido, el único autor histórico que se lista es Wilhelm Wundt, con dos referencias bibliográficas. Aunque el análisis del programa revela que se abordan sistemas y escuelas psicológicas históricas, todas estas (excluyendo la psicofisiología wundtiana) se realizan a través de fuentes secundarias. En este sentido, ciertas escuelas son descritas y analizadas exclusivamente a través de fuentes secundarias (y en ciertos casos a través de manuales, los cuales constituyen fuentes terciarias). De hecho, el autor más referenciado es James Goodwin, autor de uno de los manuales más exitosos de historia de la psicología moderna.

Tabla 18

Autores referenciados en los contenidos totales de la asignatura Historia de la Psicología, UNC

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Goodwin, James	4	10,5	10,5
Danziger, Kurt	3	7,9	18,4
Rigoti, Hebe	3	7,9	26,3
Vezzetti, Hugo	3	7,9	34,2
Talak, Ana María	2	5,3	39,5
Wundt, Wilhelm	2	5,3	44,7
Altamirano, Patricia	1	2,6	47,4
Ben Plotkin, Mariano	1	2,6	50,0
Bleichmar, Norberto & Leiberman de Bleichmar, Celia	1	2,6	52,6
Brennan, James	1	2,6	55,3
Civera, Cristina; Pastor, Juan; Tortosa, Francisco	1	2,6	57,9
Civera, Cristina; Tortosa, Francisco	1	2,6	60,5
Duero, Dario	1	2,6	63,2
Fernandez Acevedo, Gustavo	1	2,6	65,8
Godoy, Juan Carlos	1	2,6	68,4
Godoy, Juan Carlos & Pautassi, Ricardo Marcos	1	2,6	71,1
Hergenhahn, B. R.	1	2,6	73,7
Klappenbach, Hugo	1	2,6	76,3
Leahey, Thomas	1	2,6	78,9
Mayor, Luis; Tortosa, Francisco	1	2,6	81,6
Miller, George	1	2,6	84,2
Palmer, Stephen; Rock, Irvin	1	2,6	86,8
Pautassi, Ricardo Marcos & Godoy, Juan Carlos	1	2,6	89,5
Pelechano, Vicente	1	2,6	92,1
Rose, Nikolas	1	2,6	94,7
Vera Posek, Beatriz	1	2,6	97,4
Vilanova, Alberto	1	2,6	100,0
Total	38	100,0	

Las referencias incluyen textos tanto de historiadores internacionales como de historiadores locales y de psicólogos locales que trabajan en temáticas históricas. Los más referenciados del primer grupo incluyen a Goodwin, Danziger, Brennan, Civera & Tortosa y Leahey. Cabe aclarar que Goodwin, Brennan y Hergenhahn son psicólogos con interés en historia pero, a diferencia de Danziger y de los académicos españoles, son reconocidos por su producción de manuales históricos, por lo que sus obras aquí incluidas constituyen fuentes terciarias. Entre los historiadores nacionales ubicamos a Ben-Plotkin, Klappenbach, Vezzetti, Talak y Vilanova. En el grupo de académicos profesionales no psicólogos o psicólogos no especializados en historia ubicamos a Rose, Rigotti y Vera Posek, entre otros.

Acerca de la nacionalidad de los autores, como expone la Figura 5 se observa una marcada prevalencia de autores argentinos: estos acumulan respecto del resto de las citas y los autores, casi la mitad de las referencias del programa (47,4%). A su vez, los autores internacionales, excepto los norteamericanos, están representados en mucho menor medida que los autores nacionales: los primeros concentran un 23,7% de las referencias, mientras que Alemania, España, Inglaterra y México concentran un 13,2%, 10,5%, 2,6% y 2,6% respectivamente. Además de un sesgo local, esta situación permitiría inferir o una débil representación de escuelas y teorías históricas internacionales en desmedro de la historia de la psicología argentina, o una débil representación e incorporación de investigaciones internacionales acerca de dichas escuelas y teorías en su contexto histórico internacional.

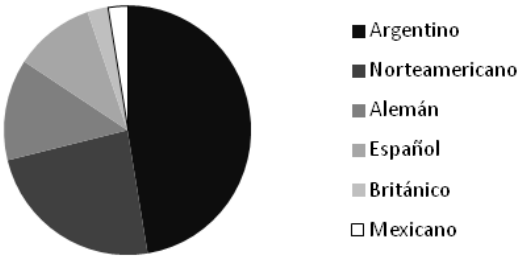


Figura 5. Nacionalidades representadas en las referencias bibliográficas totales de la cátedra Historia de la Psicología de la UNC

Enseñanza.

La asignatura se sitúa en el primer año de la licenciatura en psicología (su dictado se extiende durante todo el año) y, por tanto, constituye un curso introductorio. Esto se corrobora por el hecho de que la propia planificación de la cátedra apunta explícitamente a *introducir* al alumno a las líneas teóricas que han sido parte del desarrollo histórico de la psicología contemporánea y de las cuales el estudiante desconoce no conoce información alguna. Adicionalmente, se destaca que la asignatura pretende permitir la revisión de los conceptos centrales a las teorías y escuelas psicológicas históricas, a través de análisis y discusión de los ejes vertebrales de tales teorías y escuelas: los problemas y preguntas de investigación de que parten, la

metodología implementada para resolver tales problemas, y los resultados teóricos de cada corriente particular. Se sostiene además que se pretende colaborar con que el alumno perciba las fortalezas y debilidades de los desarrollos de tales corrientes. En este sentido, se destaca que la propuesta pedagógica de la asignatura pretende facilitar la adquisición de herramientas (cognoscitivas y procedimentales) por parte del alumno para la realización de investigaciones rigurosas, tanto en historia como en otros campos subdisciplinares de la Psicología.

Debe destacarse que en el propio plan de trabajo de la asignatura se alude, aunque brevemente, al hecho de que la enseñanza de la historia de la psicología en la formación de los psicólogos constituye una temática que en los últimos años ha cobrado mayor relevancia. En este sentido, se destaca que contenidos y asignaturas históricas se agregan a programas de grado y de post-grado, y se remarca que el estado actual de la disciplina a menudo es abordado como un problema empírico que es respondido precisamente a partir de investigaciones desde perspectivas históricas.

La asignatura establece, como objetivos generales, el que el alumno reconozca los problemas de la historia y la historiografía en psicología, que conozca y comprenda las dimensiones teóricas y metodológicas de las teorías históricas, y que reconozca la importancia de la historia en tanto herramienta para la revisión, la crítica, la formulación y la validación de teorías y como respuesta a problemas emergentes del ejercicio profesional. En este último sentido existe un claro recurso a la historia de la psicología no sólo para alumbrar el presente, sino para evaluar –epistemológica y hasta metodológicamente- la producción teórica, técnica y profesional de los psicólogos. La estructura temática que ofrece la cátedra en gran medida responde a estos objetivos, puesto que la totalidad de las unidades ofrecen en su conjunto una cobertura extensa tanto de problemáticas históricas e historiográficas de la psicología como de perspectivas teóricas psicológicas (Wundt, Estructuralismo, Gestalt, Psicoanálisis y sus variantes, Reflexología, Conductismo, Neoconductismo, Psicología Humanística, Psicología Existencial, Cognitivismo y Psicología Argentina). Sin embargo, como se destacó arriba, se constata que sólo Wundt es abordado desde fuentes primarias: el resto de las temáticas prescritas son abordadas *exclusivamente* por fuentes secundarias (por psicólogos-historiadores argentinos y por historiadores internacionales) y en mayor medida por fuentes terciarias (Goodwin, Hergenhahn y Leahey). En este punto, es problemático el grado de coexistencia entre un enfoque crítico y la ausencia de fuentes primarias, ejes de las historias revisionistas en tanto materia prima de la investigación histórica y del aprendizaje de la historiografía en tanto su acceso no está mediado por reconstrucciones secundarias potencialmente distorsivas o interpretativas.

A nivel de *practicum*, la asignatura consta de clases teóricas y prácticas. Las primeras se estructuran en base a la bibliografía obligatoria y en ocasiones a partir de cierta bibliografía por fuera de los contenidos de la asignatura, utilizada esta con el fin de ampliar y contextualizar las temáticas. La modalidad de esta clase es conferencial-magistral y expositiva, dado que el docente expone la temática y los alumnos sólo participan a partir de preguntas realizadas a voluntad y en función de cuestiones específicas. El uso de recursos didácticos de apoyo como filminas o transparencias se admite, pero no es obligatorio ni está centralizado. La planifica-

ción de la cátedra admite debates y pequeños grupos de discusión en estas clases, aunque el recurso a estas técnicas es en función del juicio del docente.

Las clases prácticas incluyen actividades en línea con ciertas de las técnicas pedagógicas desarrolladas por los autores europeos y anglosajones. En este sentido, los *practicum* implican búsquedas bibliográficas, análisis de materiales audiovisuales, actividades de campo (visita a museos históricos) e indagación acerca de la metodología de la investigación histórica. Si bien el carácter introductorio de la asignatura probablemente cause que estas actividades colaboren más con la socialización del alumno respecto de la búsqueda y análisis de la información que con permitirle un aprendizaje significativo, profundo y coherente de las cuestiones históricas de la psicología, el carácter anual del curso, así como la complejidad y diversidad de las técnicas a utilizar probablemente motiven y convoquen a los estudiantes en torno a cuestiones históricas. Nuevamente, el carácter secundario y terciario de la mayoría de las fuentes probablemente opere como contrapunto de los objetivos que persiguen estas técnicas. Sin embargo, si los recursos pedagógicos se orientan a la búsqueda, análisis y elaboración en torno a fuentes primarias, es probable que se consiga el equilibrio que los pedagogos de historia de la psicología usualmente establecen como el deseable para los cursos de historia. Adicionalmente, el énfasis de la asignatura en el desarrollo de competencias necesarias para la investigación probablemente derive en el alumno en una imagen más acabada de la historia *como campo de investigación*, y probablemente colabore con mostrar a tal alumno la viabilidad de desempeñarse como profesional en dicho área. El énfasis referido probablemente provenga del hecho de que los docentes de la asignatura son en gran medida investigadores en cuestiones históricas de la psicología y en cuestiones no-históricas también.

Los datos recabados aquí pertenecen a las planificaciones de la cátedra vigentes entre los años 2011 y 2013. Actualmente, la asignatura 'Escuelas, Corrientes y Sistemas de la Psicología Contemporánea' está reestructurando su modalidad de dictado y trabajo en las instancias teóricas y prácticas, a la vez que pretende implementar un programa de instancias y actividades prácticas integradoras (es decir, actividades transversales que implican a múltiples asignaturas de la licenciatura). Finalmente, la asignatura renovará en gran medida el contenido bibliográfico, adicionando más contenidos y de diverso tipo. Si bien los datos acerca de estos cambios no han sido publicados y difundidos hasta el momento puesto que propuestos para las próximas planificaciones docentes, tales datos se incluirán en relevamientos futuros acerca de la enseñanza de la historia en el país. En el contexto del presente relevamiento, y a partir de la información brindada preliminarmente por la cátedra, se juzga que los cambios introducidos, de ser instrumentados de forma exitosa, redundarán en beneficios considerables para los alumnos, especialmente en lo tocante al mejoramiento y renovación de la bibliografía y a incorporación sistemática de técnicas y recursos pedagógicos concretos específicos para la enseñanza de la historia de la psicología.

Historia de la Psicología – Universidad Nacional del Comahue.

Contenido.

La bibliografía de esta asignatura está compuesta por 152 referencias bibliográficas. Apareadas por autor, estas conforman 92 grupos únicos. El 55,9% de los autores que son referidos más de dos veces son expuestos en la Tabla 19. Como dicha tabla demuestra, existe una relativamente baja representación de autores históricos internacionales desde fuentes primarias: excepto Sigmund Freud, con 5 citaciones y Wilhelm Wundt con 2, no hay referencias a autores históricamente relevantes para la psicología internacional en calidad de antecedentes o representantes científico-profesionales (Bleger, el autor más citado en este programa, suele incluirse como autor histórico en las periodizaciones de la psicología argentina, pero su escaso alcance internacional lo excluye del primer grupo). Ingenieros sería el único autor argentino que puede clasificarse claramente como parte de la historia de la psicología argentina.

Tabla 19

Autores referenciados en los contenidos totales de la asignatura Historia de la Psicología, UNCom

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bleger, José	7	4,6	4,6
Vezzetti, Hugo	7	4,6	9,2
Danziger, Kurt	6	3,9	13,2
Foucault, Michel	6	3,9	17,1
Autores varios	5	3,3	20,4
Freud, Sigmund	5	3,3	23,7
Gould, Stephen Jay	4	2,6	26,3
Rose, Nikolas	4	2,6	28,9
Canguilhem, Georges	3	2,0	30,9
Del Cueto, Julio & Scholten, Hernán	3	2,0	32,9
Grob, Gerald	3	2,0	34,9
Hale, Nathan	3	2,0	36,8
Ingenieros, José	3	2,0	38,8
Roudinesco, Elisabeth	3	2,0	40,8
Scholten, Hernán	3	2,0	42,8
Blumenthal, Arthur	2	1,3	44,1
Dagfal, Alejandro	2	1,3	45,4
Elias, Norbert	2	1,3	46,7
Habermas, Jürgen	2	1,3	48,0
Lagache, Daniel	2	1,3	49,3
Leahey, Thomas	2	1,3	50,7
Smith, Roger	2	1,3	52,0
Swain, Gladys	2	1,3	53,3
Talak, Ana María María	2	1,3	54,6
Wundt, Wilhelm	2	1,3	55,9

Gran parte de estas referencias remiten a académicos historiadores, tanto argentinos (Vezzetti, Del Cueto & Scholten, Dagfal y Talak) como internacionales (Danziger, Gould, Hale, Leahey, Smith y Swain). También se incluyen filósofos historiadores (como Foucault), psicoanalistas historiadores (Roudinesco), sociólogos con obras históricas (Rose, Elias, Habermas, Ben-David & Collins) y psicólogos con obras históricas (Blumenthal). Se incluyen también filósofos solidarios o vinculados usualmente con la historia del psicoanálisis, internacional y argentino (Canguilhelm y Lagache). Un análisis de las nacionalidades de los autores de las referencias totales muestra un equilibrio relativo entre autores argentinos (31,6%), franceses (24,3%), norteamericanos (17,1%) y alemanes (9,9%), seguidos por menores frecuencias de historiadores británicos, austríacos, españoles, entre otros.

Una comparación con las referencias obligatorias demuestra que idéntica tendencia se reproduce en un campo de menor cantidad de referencias: en la bibliografía obligatoria, Bleger es el autor más referenciado y los autores históricos presentes continúan siendo predominantemente Wundt y Freud (aunque Galton tiene una cita). Los historiadores internacionales (especialmente Danziger y Leahey) y los profesionales no psicólogos con obras históricas (como Ben-David & Collins, Rose, Foucault y Elías) se retienen en la bibliografía obligatoria. El segundo autor más citado en la bibliografía total, Hugo Vezzetti, no registra referencias en la bibliografía obligatoria.

Respecto de las nacionalidades en la bibliografía obligatoria, se mantiene la prevalencia de autores argentinos (42,9%), aunque los alemanes y norteamericanos siguen en orden (con 16,7% y 11,9% respectivamente), desplazando así a los autores franceses (9,5%). En este sentido, a partir de que la enseñanza efectiva de este programa posee una predominancia de autores argentinos, se podría inferir, o la existencia de una orientación localista a partir de una perspectiva histórica predominantemente excluyente sobre la psicología argentina (lo cual va en desmedro de lo que se comprende por *historia de la psicología* general o internacional), o la existencia de un tamiz argentino para el abordaje de escuelas, teorías y sistemas psicológicos históricos internacionales por parte de autores e historiadores argentinos.

Enseñanza.

La asignatura se sitúa en el primer cuatrimestre de segundo año de la carrera de grado, por lo que puede considerarse una asignatura introductoria y dentro del ciclo básico, de tres años de duración y anterior al ciclo profesional. Su ubicación se considera adecuada por parte de la cátedra, puesto si bien la vuelve objeto de las características de superficialidad y de generalidad propias de los cursos introductorios, la asignatura se halla situada luego de materias de índole más general. Esto posibilita, declarativamente, que el estudiante ya posea cierta visión del campo de la disciplina al cursar historia, y que por tanto sea capaz de aplicar el enfoque crítico que intenta transmitir la asignatura a contenidos y aprendizajes previos.

El enfoque crítico que la asignatura y su cátedra intentan transmitir se diferencia explícitamente de los enfoques cronológicos lineales, enciclopédicos y celebratorios, los cuales se asimilan a la función y estructura que clásicamente se le exige a la asignatura (aunque no se clarifica quiénes son los que 'clásicamente' exigen a la asignatura ni en qué contexto específico se le exige lo que se le exige). Estos enfoques cronológicos, que recurren a los 'avances' disciplinares para trazar una línea que comunica el pasado con la actualidad de la psicología, tendrían la función de acercar a la historia de la disciplina y al alumno para así fomentar cierto sentido de comunidad en el segundo, con el resultado adicional de mostrar al alumno una 'comunidad científica' (histórica y contemporánea) unificada. Contra este sentido de comunidad, y contra el (considerado ficticio por la cátedra) sentido de unificación disciplinar se erige el enfoque de la asignatura. La criticidad de este radicaría en que pretende interrogar, desnaturalizar y cuestionar tanto el sentido clásico de la asignatura (la historia como 'marco común' o 'pasado compartido' de los psicólogos) como la imagen que muestra a la psicología (histórica y contemporánea) como un campo homogéneo. El enfoque crítico pretende mostrar las discontinuidades,

rupturas y cortes de la psicología, puesto que estos pueden considerarse como rasgos positivos de la disciplina. Los autores que representan el enfoque crítico en las referencias serían Kurt Danziger, Nikolas Rose y Michel Foucault; adicionalmente, los manuales sobre historia son considerados a partir de este enfoque como el contraejemplo definitivo de lo que la asignatura pretende transmitir.

La efectividad de este enfoque se pone en duda explícitamente por parte de la cátedra, puesto que se infiere que los contenidos de la asignatura probablemente no viertan sobre el ciclo profesional de la carrera.

Respecto del tercer nivel de concreción del currículum (esto es, las actividades concretas en los *practicum*), los alumnos realizan actividades grupales a partir de guías de lectura. Esto se complementa con actividades domiciliarias, también a partir de guías y cuestionarios. La implementación de técnicas específicas para la enseñanza depende de cada docente de la asignatura; la base obligatoria es la entrega semanal de trabajos prácticos domiciliarios sobre los textos de la asignatura. En las clases teóricas, sin embargo, sí se introduce el uso de PowerPoint y de fragmentos de películas.

Respecto de los contenidos, debe aclararse que las referencias relevadas del programa de 2012 estuvieron vigentes hasta el 2013 y fueron modificadas recientemente, resultando en un programa al que no hemos tenido acceso. Se nos ha comunicado que actualmente el material bibliográfico se reúne en dos unidades temáticas: la historia de la psicología en argentina y la historia del concepto de 'alma', desde la época de la Antigüedad hasta el ciclo veinte. Adicionalmente, estos contenidos son analizados desde el enfoque histórico al que adscribe la cátedra: un enfoque de 'historia intelectual' que articula otras perspectivas historiográficas como la historia conceptual, los estudios de recepción, la historia cultural, entre otras. Esta decisión se justifica a partir de definir a la psicología como una disciplina que está atravesada por múltiples variables o dimensiones y que a su vez impacta en otros campos y ámbitos. Según la cátedra, el énfasis colocado en cada uno de los ámbitos o aspectos de la disciplina así definida lleva a que se enfaticen ciertos enfoques y perspectivas históricas. Sin embargo, consideramos que esta definición de psicología no excluye necesariamente la incorporación de otros enfoques historiográficos, como los sociológicos o los histórico-sociales, como complementos a los enfoques intelectuales. Esto a pesar de que los segundos son preferidos excluyentemente por sobre los primeros en esta asignatura. Puesto que el enfoque crítico propuesto se fundamenta en la formación de los recursos humanos de la asignatura, se infiere que la preferencia de enfoques históricos intelectuales o conceptuales proviene asimismo de dicha formación.

En el sentido de este último punto, debe destacarse que la decisión de las temáticas que vertebran el programa de la asignatura necesariamente excluye ciertas corrientes y temáticas históricas en psicología. Como se detallaba en la sección anterior al realizar el análisis de los contenidos de la asignatura, además de Freud, Wundt y Galton, otras figuras históricas (como los gestaltistas, conductistas, humanistas, estructuralistas o funcionalistas) se hallan ausentes de este programa de trabajo. Aunque aquellos contenidos datan del año 2012, es dudoso que en la unidad temática agregada recientemente acerca del concepto de 'alma' se aborden autores de escuelas psicológicas como los gestaltistas, conductistas y humanistas

entre otros (de hecho, la permanencia de Galton y de Wundt, si no de Freud, también se pone en duda), sobre todo por la práctica inexistencia de la relación entre tales escuelas y el concepto referido. Es interesante apuntar –volveremos sobre esto en el capítulo siguiente- que respecto a lo explicitado en el párrafo anterior, el retorno a la 'antigüedad' para rastrear conceptos psicológicos (como 'alma') es un rasgo característico de los historiadores clásicos de la psicología (Boring, 1978), y a menudo es solidario con un enfoque de historia intelectual (Robinson, 2013), pero la hipótesis continuista que se halla en el fundamento de esta idea ha sido criticada por los enfoques historiográficos críticos contemporáneos (Brock, 2014a; Danziger, 1979a; 2013) y ha sido criticada por los enfoques historiográficos sociales que constituyen parte esencial de la historiografía moderna de la psicología (Ash, 1980; Danziger, 1984; 2013; Sokal, 1984a).

En las actividades de los *practicum,* al momento de requerirse comparaciones o articulaciones entre escuelas, se prefiere un enfoque metateórico más que teórico; sin embargo, el uso de estos recursos es limitado, puesto que según la cátedra, los enfoques comparativos derivan en juicios axiológicos o jerárquicos que son propios de abordajes positivistas, y por tanto no son alentados o llevados a cabo sistemáticamente en el desarrollo de la asignatura.

Respecto de las evaluaciones, existe un primer parcial escrito y un segundo parcial escrito domiciliario, cada uno sobre una de las unidades de la asignatura.

Finalmente, la preeminencia peculiar de las citaciones a José Bleger (psiquiatra y psicoanalista argentino) son justificadas a partir del papel preponderante que se imputa al autor en los últimos 50 años de la historia de la psicología en Argentina. Adicionalmente, se sostiene que Bleger propuso para los profesionales psicólogos de su época un rol que permitiría (se presume que a los estudiantes) reflexionar retrospectivamente acerca de las problemáticas y cuestiones que surgen del papel que los psicólogos tienen en la actualidad.

Historia de la Psicología y el Psicoanálisis en la Argentina – Universidad Nacional de Tucumán.

CONTENIDO.

El contenido total de esta asignatura está compuesto por 29 referencias bibliográficas. Apareadas según autores, constituyen 20 grupos únicos. Estos 20 grupos de autores se exponen en la Tabla 20. Como puede constatarse en dicha tabla, existe un predominio de autores de fuente secundaria; es decir, de historiadores. Las referencias remiten a historiadores argentinos (Vezzetti, Ben Plotkin, Vallejo, García, Klappenbach, Rossi, Talak) y en mucho menor medida, a historiadores internacionales (Danziger). Se hallan referencias a psicólogos con obras en historia (como Weissmann) y, finalmente, existe una referencia al célebre psicoanalista Ernest Jones, autor de una de las biografías más célebres (y criticada por hagiográfica) sobre Sigmund Freud.

Existe una clara orientación localista en la asignatura: exceptuando a Danziger (y sin contar a Jones, que no era psicólogo ni tuvo formación o profusión de obras en historia), todos los autores son argentinos. Esto se verifica en que el 93,1% de

las referencias pertenecen a obras de autores nacionales. Esta tendencia se vuelve absoluta en las referencias obligatorias: la totalidad de los autores de tales referencias son argentinos.

Si bien esta orientación es comprensible por el enfoque de la asignatura (que es historia de la psicología y el psicoanálisis *en la Argentina*), tres cuestiones deben destacarse: en primera instancia, la ausencia de fuentes primarias de filósofos vinculados con la psicología y el psicoanálisis (tales como Lagache, Canghilhem, Politzer, entre otros) que impactaron en la psicología local (Dagfal, 2000; 2009). En segunda instancia, la ausencia de fuentes primarias de psicólogos históricos internacionales (como Brentano, Köhler, Watson o James) que de hecho tuvieron impacto y recepción efectiva *en la historia de la psicología argentina* (Klappenbach, 2006a; Mariñalarena-Dondena, 2012; Vilanova, 2002).

Tabla 20

Autores referenciados en los contenidos totales de la asignatura Historia de la Psicología y el Psicoanálisis en la Argentina de la UNT

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Varios Autores	4	13,8	13,8
Vezzetti, Hugo	4	13,8	27,6
Ben Plotkin, Mariano	3	10,3	37,9
Vallejo, Pablo	2	6,9	44,8
Aberastury, Arminda y otros	1	3,4	48,3
Balán, Jorge	1	3,4	51,7
Carpintero, Enrique et. al	1	3,4	55,2
Casali de Babot, Judith	1	3,4	58,6
Danziger, Kurt	1	3,4	62,1
García, Germán	1	3,4	65,5
Gentile, Antonio	1	3,4	69,0
Jones, Ernest	1	3,4	72,4
Klappenbach, Hugo	1	3,4	75,9
Krieger, Esther Any y otros	1	3,4	79,3
Llapur, Osvaldo	1	3,4	82,8
Musachi, Graciela	1	3,4	86,2
Rossi, Lucía et. al	1	3,4	89,7
Talak, Ana María	1	3,4	93,1
Ventura, Mariela	1	3,4	96,6
Weissmann, Patricia	1	3,4	100,0
Total	29	100,0	

En tercera instancia, y a la luz de lo que múltiples autores han destacado acerca de la influencia y relevancia histórica del psicoanálisis en la psicología del territorio y la región (Dagfal, 2009; Klappenbach, 2006b; Vilanova & Di Doménico, 1999), debe remarcarse como significativa la ausencia de fuentes primarias de psicoanalistas (Klein, Freud, Lacan) en el programa de la asignatura. Se presume que, o bien estos autores no son evaluados desde fuentes primarias (lo que se confirma por la ausencia de tales referencias en la bibliografía), o que los autores son evaluados a partir de reconstrucciones y presentaciones de fuentes secundarias (que constituyen casi la totalidad de tipos de fuente en el programa). Por lo anterior, podríamos conjeturar que no se informa a los alumnos sobre la influencia de corrientes y escuelas históricas psicológicas *no-psicoanalíticas* en la psicología argentina, o que, cuanto menos, esta influencia no-psicoanalítica no es objeto del detalle que se presta a la influencia

del psicoanálisis. Adicionalmente, puede conjeturarse que lo que se comunica a los alumnos de la influencia de esta última escuela sobre la psicología argentina se realiza sin recurrir a fuentes primarias.

Enseñanza.

Como se indicó más arriba, la asignatura contempla contenidos de historia de la psicología en el territorio nacional, por lo que una cuestión básica que esto pone en relieve acerca del plan de estudios es la inexistencia de una asignatura que, de carácter histórico y de *extensión internacional*, incorpore contenidos sobre cuestiones históricas de la Psicología. La cátedra justifica la inclusión curricular de la asignatura al plan de estudios sosteniendo que la historia de la disciplina es parte de la psicología, y que la historia de la psicología argentina permite comprender la constitución del 'Psicólogo' como profesional y permite comprender los objetos constitutivos de su ciencia. Esta habilitación de comprensión es a su vez el sentido y la función imputada por la cátedra a la asignatura en el marco de la formación de los profesionales, y por esto a su vez se considera que la asignatura derrama sobre el ciclo profesional.

El enfoque de la asignatura necesariamente conlleva una orientación localista, y consecuentemente la bibliografía apunta a mostrar la recepción en Argentina de las producciones psicológicas en otros contextos. Sin embargo, como se explicitó arriba, la cátedra no se pronuncia sobre la ausencia de exposición de la recepción de corrientes *no-psicoanalíticas* en el territorio. Adicionalmente, la cátedra sostiene que la asignatura instruye acerca de la producción de los autores históricos internacionales y acerca de los modos de apropiación de dicha producción en Argentina; sin embargo, de acuerdo a lo analizado arriba sobre la bibliografía del sílabo, la producción de tales autores no parece abordada por fuente primaria alguna, por lo que se concluye que, si es efectivamente enseñada, la producción de los psicólogos históricos internacionales se expone a través de fuentes secundarias, reconstrucciones o interpretaciones retrospectivas.

A pesar de esto, se identifica que el enfoque histórico e historiográfico de la asignatura es el de la historia crítica, identificada esta con Danziger, Rose y Vezzetti. Sin embargo, en el contexto de la asignatura arriba descrito, se plantea la cuestión acerca de cómo pueden realizarse exitosamente dos de las premisas de dicha historia crítica -como lo son la crítica al celebracionismo unilateral de ciertas escuelas, y la necesidad de fundamentar la historia en fuentes primarias-. Respecto del celebracionismo, la cuestión en este caso es especialmente compleja en tanto la cátedra sostiene que es esta asignatura la que introduce en gran medida al alumno al conocimiento sobre psicoanálisis (tarea que usualmente es llevada a cabo por asignaturas teóricas específicas), por lo que en este caso la historia necesariamente está supeditada a una teoría. Específicamente acerca de la cuestión de las fuentes primarias, la cátedra declara promover el acceso y análisis a las mismas, y sostiene que tales fuentes son incluidas en el trabajo en los practicum; sin embargo, esto contrasta con el relevamiento bibliométrico. Las comparaciones entre escuelas y tradiciones se realiza a partir de ejemplos (no a partir de fuentes primarias ni análisis metateóricos). También a partir de recurrir a ejemplos la cátedra considera que se logra el estudio crítico, no celebracionista, de la historia de la psicología

(que en este caso particular parece en síntesis reducirse a la recepción histórica del psicoanálisis en la argentina). Es complejo pronunciarse acerca del nivel de éxito con que factiblemente se logre la presentación crítica de la teoría psicoanalítica, si se considera la función curricular de esta asignatura en particular, la ausencia de fuentes primarias, y la circunscripción mayoritaria a autores y temáticas nacionales.

La asignatura se sitúa en el primer año de la licenciatura. Según la cátedra, sería más favorable que se ubicara en el segundo año, puesto que la experiencia previa y los contenidos aprendidos acerca de psicología durante el primer año volverían más accesibles los textos históricos. Se considera adecuada la inclusión de la asignatura en el ciclo básico de la carrera.

Respecto de los *practicum*, en estos se llevan a cabo lecturas y análisis grupales por parte de los alumnos para trabajar contenidos. Los análisis realizados por cada grupo luego son comunicados oralmente a otros grupos y al docente, quien clarifica y amplía la información facilitada por las exposiciones grupales. No se recurre al uso de material de apoyo en los prácticos o teóricos, y se clarifica que muy pocas veces el material utilizado procede de fuentes primarias.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, integramos los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos por el análisis bibliométrico y el análisis de las entrevistas con consideraciones previamente esbozadas en los capítulos anteriores y en el marco de los desarrollos internacionales de la historiografía y la enseñanza de la historia de la psicología. Procedemos a desagregar ordenadamente cada uno de los indicadores bibliométricos en los aspectos que pueden ser profundizados a partir de trabajos e investigaciones previas. Adicionalmente, desagregamos cada uno de los núcleos temáticos obtenidos en las entrevistas respecto al segundo y tercer nivel de concreción del currículum, vinculando consideraciones teóricas y metodológicas sobre la historia comunicada por las asignaturas con factores materiales que hacen a la viabilización de los programas de trabajo docente y al uso de recursos instruccionales específicos.

Primer nivel de concreción del currículum: Análisis bibliométrico de los contenidos de las asignaturas

Autores.

Núcleo común de autores argentinos docentes-investigadores.

Si bien se constata una prevalencia de autores de nacionalidad argentina (lo que se analiza más adelante), aquí destacamos que, como expone la tabla 2, la amplia mayoría de los autores de las referencias relevadas constituyen un relativamente homogéneo grupo de investigadores *y* docentes en historia de la psicología. En este sentido, es este grupo de investigadores y docentes argentinos el que concentra las mayores frecuencias y porcentajes de registros bibliográficos. Todos estos investigadores (y otros pocos que no aparecen) han sido o son actualmente titulares de las asignaturas relevadas: Vezzetti y Dagfal (UBA), Vilanova (UNMDP), Talak (UNLP) y Klappenbach (UNSL) son aquellos con mayores frecuencias de citación. Si bien una ponderación crítica de esto se realiza más adelante al analizar la nacionalidad y los tipos de fuente, es claro que es ampliamente beneficioso el hecho de que productores activos en investigación histórica hayan sido y sean actualmente responsables de las cátedras. Sin embargo, tal beneficio redunda en efectos prácticos sólo si existe un continuo entre las investigaciones de los autores y los contenidos y el sentido de las asignaturas, por lo que para confirmar el grado y alcance de dichos beneficios debería evaluarse el grado de vinculación entre la investigación concreta de tales docentes y la asignatura a su cargo, en el marco de los contenidos de la asignatura, de los planes de estudio, y, a nivel más general, en el marco de la reglamentación ministerial arriba referida y del estado de la psicología argentina al cual –declarativamente- pretenden contribuir los cursos históricos.

Lo que es discutible respecto a este núcleo de autores es que el relevamiento general (de las referencias totales) no es representativo de alguna asignatura específica. Dado que cada asignatura a pesar de comulgar con la 'historia crítica' tiene a su vez cierto enfoque, sesgo u orientación particular (como se analizó en el capítulo anterior), el orden de los autores expuestos en la tabla 2, en función de frecuencia de referencia en los contenidos totales, no se sigue de ninguna asignatura en particular. Visualizar esta cuestión fue lo que de hecho nos llevó a analizar cada asignatura en particular. La novedad aquí, y lo que es precisamente discutible, es el hecho de que la mayoría de las asignaturas parece tener un patrón de citación o inclusión de referencias que remiten predominantemente a trabajos cuyo autor es el docente que actualmente o históricamente ha obrado como titular o responsable de cada curso. Esto, que resulta natural por la filiación de los investigadores a sus cátedras respectivas, no permite sin embargo explicar por qué en ciertos casos, paralelo a enfatizar a ciertos investigadores, se omite la total referencia a otros. La Figura 6 expone la inclusión de contenidos bibliográficos en cada cátedra en función de la pertenencia o no de los autores de dichos contenidos a la cátedra en cuestión.

Puesto que un análisis en términos de dos variables (trabajos del titular de cátedra-trabajos de titulares de otras cátedras) invizibiliza los patrones a que nos referimos, adicionalmente la Figura 7 especifica en los casos de las cátedras donde este patrón es más evidente, la frecuencia de citación de contenidos según cinco autores y en función de cada una de dichas cátedras. A partir de lo analizado, puede verificarse en ciertas asignaturas (UNMDP, UBA y UNLP) el predominio de citaciones de trabajos cuyos autores son (o han sido hasta recientemente) los docentes-historiadores de cada asignatura respectiva. A su vez, puede destacarse que ciertos autores son omitidos por la mayoría de otras asignaturas más allá de la suya propia. Es, por ejemplo, el caso de Alberto Vilanova, presente en 3 de las 8 asignaturas, y sólo en dos de ellas (UNMDP y UNSL) con una frecuencia de citación mayor a uno.

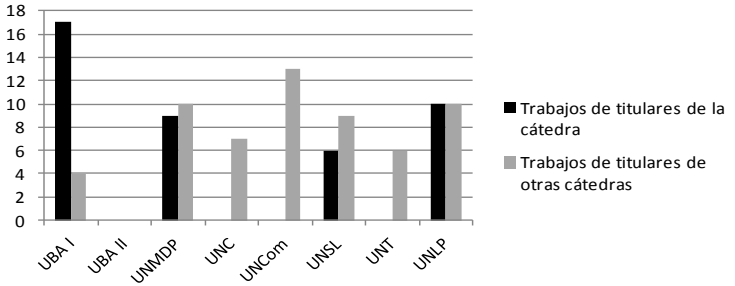


Figura 6. Contenidos bibliográficos de autores argentinos titulares de cátedra en función de cursos y titularidad histórica de las asignaturas

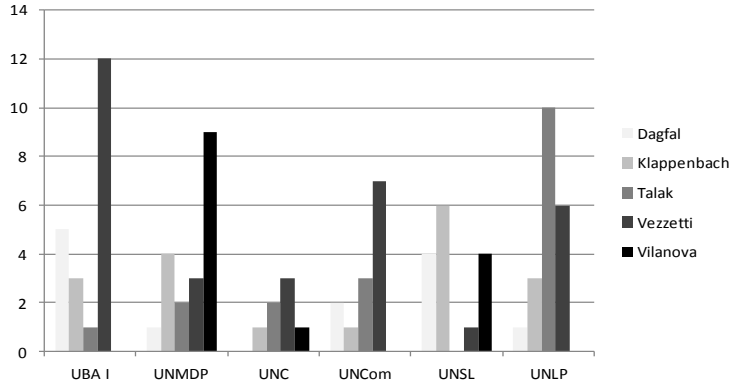


Figura 7. Frecuencia de citación de trabajos de autores argentinos titulares de cátedra en función de asignaturas y titularidades

Escasa presencia transversal de historiadores de la ciencia y de psicólogos-historiadores de carácter internacional.

Si bien como muestra la tabla 2 la numerosa citación de ciertos autores a lo largo de varias asignaturas indica la presencia transversal de enfoques revisionistas y críticos, la elevada concentración de citas a autores extranjeros en torno a unos pocos académicos, y la consiguiente ausencia de otros historiadores de la psicología igualmente importantes contribuye a excluir otras tendencias historiográficas (y más importante, otros estudios empíricos sobre diversos temas históricos) sobre la psicología. En este sentido, si bien Kurt Danziger, Roger Smith y Nikolas Rose son historiadores críticos (aunque en sentidos distintos), estos autores no agotan (ni en la actualidad ni desde hace algunos años) la historia *crítica*, como tampoco agotan el revisionismo en la subdisciplina. En este sentido y respecto al conjunto de los contenidos analizados, es llamativa la escasa presencia de autores como Ludy Benjamin, Allan Buss, Ben Harris, Mary Henle, Wade Pickren y Alexandra Rutherford (por nombrar sólo algunos) y la ausencia total de autores como William Woodward, John O'Donnell y Franz Samelson, quienes fueron pioneros -paralelamente a Danziger y antes que Rose y Smith- en exigir una historia no legitimante de la disciplina (Capshew, 2014). Es notable también la ausencia de otros historiadores profesionales de la ciencia vueltos hacia la psicología, como Mitchell Ash y Michael Sokal, y la de otros historiadores anglosajones pioneros como Josef Brozek y Robert Watson. En su conjunto, estas ausencias limitarían el sentido del enfoque crítico, a la vez que impedirían reflejar algunas de las producciones más sistemáticas y profundas de la reciente historiografía de la psicología.

Respecto a la pertenencia profesional de la mayoría de los historiadores internacionales citados en la tabla 2 (de los cuales sólo Danziger es psicólogo *e* historiador), se infiere que no existe incorporación sistemática (variada, heterogénea o representativa) de psicólogos-historiadores internacionales en las referencias

que constituyen los contenidos de las asignaturas. La figura del psicólogo-historiador, además de haber sido objeto de debates acerca de los riesgos de la historia interna durante los años '90 (Danziger, 1994; Dehue, 1998), y además de haber registrado creciente importancia en los últimos años (Vaughn-Blount et al., 2009), demuestra con su propia existencia la posibilidad –desalentada en ocasiones por el propio Danziger y por otros autores- de la coexistencia productiva, en un mismo individuo, de identidad y pertenencia profesional por un lado y de pensamiento y análisis crítico de la propia disciplina por el otro. Por tanto, la incorporación de tales psicólogos-historiadores a los contenidos de las asignaturas, además de resultar inherentemente productiva, permitiría exponer al alumno a un novedoso y legítimamente alternativo modelo profesional que podría nutrir su formación -si así lo desease de acuerdo a sus propios intereses vocacionales-. Adicionalmente, incorporar trabajos de psicólogos historiadores colaboraría con perfilar a la historia de la psicología como una sub-disciplina al interior de la propia ciencia, con el mismo detalle y rigor investigativo que las demás sub-disciplinas de la psicología. Puesto que esto no es necesario para el ámbito nacional (dado que la mayoría de los autores argentinos de la tabla 2 son psicólogos *e* historiadores), la deuda radicaría en la incorporación de autores específicamente internacionales; los autores arriba referidos (tanto los historiadores críticos como Danziger como los historiadores de la ciencia que se abocan a la psicología como Ash), aunque no los únicos, sí constituyen ejemplares idóneos.

Finalmente, debe destacarse que estas incorporaciones equilibrarían mediante perspectivas críticas internas a aquellas perspectivas críticas externas de autores como Canguilhem, Politzer y Roudinesco, quienes son esencialmente ajenos a la psicología en un sentido estricto, y cuyos fines no parecen dirigirse tanto al mejoramiento de la psicología mediante el desarrollo de una reflexividad histórico-crítica como a la puesta en cuestión total y sistemática de todo el edificio de la ciencia psicológica. Puesto que las asignaturas relevadas son parte de carreras de grado que forman a *profesionales de psicología*, es crucial el fomento de la identidad profesional, la cual de ninguna manera excluye la capacidad de pensamiento y reflexión crítica. Fomentar esta identidad es factible, en lo que respecta a esta investigación, a través tanto de la exposición del alumno a trabajos críticos de psicólogos-historiadores, como de la asunción de la tarea del análisis histórico de la psicología por los propios psicólogos profesionales (Vilanova, 1988). Circunscripción de la representación de ciertas escuelas y corrientes históricas por la baja frecuencia de citación de autores históricamente relevantes.

Como se expuso más arriba respecto de los títulos, sólo la Introducción al Compendio de Psicología de Wundt aparece como una fuente primaria histórica transversal a varias (no todas) de las asignaturas. Esto permite inferir un escaso acuerdo entre las asignaturas respecto de los autores históricos más relevantes (y por tanto más referenciados) para el desarrollo de la psicología. Una inclusión de tales autores, en calidad de representantes de escuelas, teorías o corrientes históricas, es esencial para transmitir una imagen plural de la historia de la ciencia y para fomentar el pluralismo, el perspectivismo y el criticismo en los alumnos (Dagenbach, 1999; Kushner, 1980; Raphelson, 1979; Robinson, 1979; Rutherford, 2013; Smith, 1982). Sin embargo, sólo algunos autores históricos están representados con frecuencias cuantitativamente significativas en relación con el resto de los contenidos de las

asignaturas: de acuerdo a la Tabla 6, los autores más frecuentemente referenciados (y por tanto, los más relevantes de acuerdo a las cátedras) son, esencialmente, Freud, Bleger y Wundt. Les siguen, con considerable menor frecuencia de citación, Watson, Piaget, Vigotsky, James, Kohler, Janet y Pierón (y en el ámbito nacional, sólo José Ingenieros).

No nos detendremos en el intrigante hecho de que, por ejemplo, filósofos modernos como Foucault, Lagache y Sartre (cuya relación con la psicología como ciencia y profesión contemporánea es secundaria e indirecta) sean más frecuentemente citados que psicólogos históricos. Sí debe destacarse, sin embargo, la fuerte omisión que implica la inexistencia de transversalidad respecto de ciertos autores. Psicólogos históricos significativos como Gordon Allport, James Angell y Jerome Bruner, junto con filósofos directamente relevantes para la psicología como Descartes, Dilthey y Morgan (y junto con psicólogos nacionales como Plácido Horas), son referidos sólo dos veces en el total del conjunto de las asignaturas (lo que no implica necesariamente que sean comunes a dos sílabos, puesto que en ocasiones los autores se reiteran en el mismo programa). Con mayores implicancias, autores históricamente relevantes para la psicología internacional como Alfred Adler, James Baldwin, Vladimir Bechterev, Franz Brentano, John Dewey, George Dumas, Paul Fraisse, Franz Galton, Carl Jung, Kurt Lewin, Abraham Maslow y Frederic Skinner (y en el ámbito latinoamericano, autores regionales como Ardila y autores argentinos como Alberini, Piñero y Cortada de Kohan) son referidos una vez. Esto implica que escuelas o corrientes históricas internacionales como el psicoanálisis individual, el funcionalismo de Chicago, la reflexología rusa, la temprana psicología del desarrollo norteamericana, la psicología intencionalista, la psicología analítica, la psicología dinámica de grupo, el humanismo y el conductismo operante, junto con tradiciones argentinas como la primera psicología científica y experimental y la psicología filosófica posterior a 1930, sólo están representadas desde fuentes primarias y desde los autores arriba referidos en *una* sola asignatura. Sin siquiera abrevar en consideraciones acerca de la naturaleza, metodología o alcance que se le impute a la historia y la historiografía de la psicología, la completa omisión de escuelas de pensamiento psicológico internacionales es esencialmente distorsiva respecto al complejo acervo teórico de la disciplina, y es factible que tales omisiones conduzcan al alumno a interiorizar una imagen ficticia y parcializada de la historia de la disciplina. Este recorte al pluralismo y a la perspectiva internacional es aún más perjudicial considerando la monoteoría y el aislamiento disciplinar que caracterizó (y aún caracteriza) al grueso de los psicólogos argentinos.

Un apartado específico merece el hecho de que el humanismo, o la 'tercera fuerza', se presente sólo en una cátedra desde fuente primaria. Esto conduce al hecho de que sólo un reducido número de estudiantes de psicología se interioriza rigurosamente (sin retraducciones o reinterpretaciones secundarias) en este sistema psicológico, que por su parte ha constituido uno de los sostenes académicos fundamentales de la psicología del siglo XX. Puede contraargumentarse a esto que contenidos de humanistas probablemente sean abordados en otras cátedras no históricas, por ejemplo en aquellas clásicamente orientadas a los sistemas psicológicos contemporáneos (teorías psicológicas posteriores a 1950); sin embargo, es más plausible que, dado la históricamente escasa recepción del humanismo en Argentina producto de la presencia excluyente del psicoanálisis (González, 2010;

Vilanova, 1985; 2002), los cursos históricos estrictamente teóricos o de 'sistemas psicológicos' sean los únicos espacios curriculares donde se aborde siquiera superficialmente la 'tercera fuerza'.

En todo caso, aquí interesa destacar que, como lo han arrojado múltiples análisis previos (Braakmann, 2015; Elliot & Farber, 2010; Vilanova, 1990; 1993b; 1996b/2003; 2000/2003), los humanistas, y entre ellos Rogers especialmente, fueron pioneros tanto en la formulación de múltiples innovaciones *teóricas*, como en la formulación, a nivel *tecnológico*, de psicoterapias basadas en investigaciones empíricas y que, por tanto, minimizaban la especulación de consultorio o la autovalidación circular de la teoría clínica a partir de casos aislados (e.g. Rogers, 1942). Debe recordarse aquí que en Argentina dicha especulación de consultorio circular y autovalidante, insigne del psicodinamismo freudo-lacaniano, ha sido a menudo mayoritariamente confundida con la corroboración empírica de teorías básicas –tornando así superflua la investigación clínica y aplicada (Serroni-Copello, 1997a; Vilanova, 1994a; 1997b). Por lo anterior, contenidos que abreven en el cruce entre historia de la psicología e historia de la psicoterapia, y en el cruce entre la primera y la historia de la psicología clínica, además de factibles, serían beneficiosos de abordarse en cursos históricos. Formulado por la negativa, la exclusión de la tercera fuerza de los contenidos y núcleos temáticos de tales cursos, a la vez que reduce la amplitud teórica de opciones expuestas al alumno (vulnerando el pluralismo usualmente perseguido por los cursos históricos introductorios), coarta el acceso de aquel a la comprensión del hecho de que 'clínica' no es sinónimo de 'psicoanálisis' y de que existieron diversas alternativas psicoclínicas entre finales del siglo XIX y la segunda guerra mundial: en otras palabras, que hacia 1940, el psicoanálisis era una alternativa clínica entre otras, y a pie de igualdad respecto de estas últimas.

Impartir tal noción desde asignaturas introductorias es especialmente importante en un país como Argentina, donde la psicología clínica ha desconocido de psicopraxiologías clínicas fundamentadas en propuestas no-psicoanalíticas y donde dicha psicología ha carecido, desde sus inicios, de una tradición de pensamiento que la vincule con la investigación de los procesos psíquicos básicos y con los seguimientos objetivos de los sujetos sobre los que se intervino asistencialmente […] padeciéndose un aislamiento en el campo conceptual, desconociéndose las nuevas fórmulas diagnósticas y terapéuticas y los nuevos paradigmas que, a escala mundial, están sustituyendo a los de la primera cincuentena del siglo. (Di Doménico, 1994, p. 27)

Si asumimos, a la luz de múltiples indagaciones ya referidas, que los cursos de historia (aun los introductorios) pueden enlazar con la práctica profesional, incitando el pensamiento crítico, la actualización en contenidos y técnicas y la autoconciencia procedimental práxica (Baker, 2002; Larson, 2002; Vande Kemp, 2002), entonces es factible que cursos que no fomenten el acceso riguroso –no mediado ni reinterpretado- a toda una parcela de la psicología como lo constituye el humanismo refuercen, sin intención y de forma indirecta, la hegemonía monoteórica en las actividades psicoclínicas que, en Argentina, aún hoy se reducen al psicoanálisis freudo-lacaniano, y que halla su condición de posibilidad en las propias currículas y en la propia enseñanza universitaria. Esta situación abre un conjunto de proyecciones curriculares que, con el objetivo de desalentar los reduccionismos explicativos

propios de la psicología del Cono Sur y de fomentar en su lugar un pluralismo sistemático, diversifiquen la formación de los psicólogos argentinos a través de incluir, entre otros y en lo que a nosotros respecta, contenidos sobre alternativas legítimas al psicoanálisis en asignaturas del ciclo básico de las carreras de grado, dentro de las cuales se incluyen por definición cursos históricos.

De cara a este hecho, la impartición de contenidos históricos sobre humanismo es necesaria considerando que aquella fe ciega por la experiencia clínica subjetiva muy propio de los talantes creenciales de inicio de siglo es hoy una 'caducidad asistencial' (Vilanova, 2001b), sepultada por investigaciones empíricas y controladas, iniciadas en considerable medida en los países desarrollados debido al impulso iniciado por los rogerianos. Y aún si se soslayara esta cuestión (aduciendo que las asignaturas históricas ninguna relación tienen con el ciclo profesional o las nociones de los estudiantes sobre psicología, psicoanálisis, psicoterapia y psicología clínica), en todo caso dado que gran parte de las teorías humanistas estuvieron formuladas hacia 1930 y 1940 (Buss, 1974-1975/1979; 1979b), todo lo referido a la tercera fuerza halla en asignaturas históricas un receptáculo específico y apropiado.

Algo semejante a lo anterior deberíamos argumentar de cara a la escasa presencia de autores pertenecientes al 'funcionalismo' norteamericano. Por un lado, debe recordarse que fue bajo la égida de este sistema de pensamiento que la disciplina se profesionalizó en Estados Unidos y con medio siglo de antelación del resto de las naciones: por tanto, el conocimiento de este sistema alumbra el cariz que, en un sentido basal, aún hoy revisten las carreras de grado de psicología que forman *científicos* a la vez que profesionales (Benjamin, DeLeon, Freedheim, & Vandenbos, 2003; Sokal, 2006). Por otro lado, y más relevante para nosotros, es insoslayable el hecho de que el funcionalismo gravita de hecho en casi todas las corrientes psicológicas contemporáneas –y por tanto es un sistema de pensamiento esencial para comprender el estado presente de la disciplina-, las cuales, al menos en el *mainstream,* se califican como 'cognitivas' en un sentido laxo y que poco se parece al sentido de dicho término tal como se utilizaba en los años '50 (Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1994/2003). De aquí que el funcionalismo sea central a la comprensión de los orígenes históricos (*teóricos* y *socio-profesionales)* de la psicología contemporánea, y de aquí que la ausencia predominante de fuentes primarias sobre este sistema implique al menos un riesgo para la comprensión por parte de los alumnos del énfasis contemporáneo en el funcionamiento cognitivo.

Contraste entre autores más citados en referencias totales y en referencias obligatorias.

Ciertos autores con elevadas frecuencias de citación en la bibliografía completa de los programas son mucho menos citados en comparación con su frecuencia de aparición en la bibliografía obligatoria. El caso más ilustrativo es el de Hugo Vezzetti, quien es el autor más citado en la bibliografía total (con 34 referencias, en la tabla 2) pero el segundo más citado en la bibliografía *obligatoria* total (con 11 referencias, siendo el autor más citado Kurt Danziger). En menor medida pero igual caso, Hugo Klappenbach cuenta con 15 referencias en la bibliografía total pero sólo 4 en la bibliografía obligatoria de los sílabos. Alejandro Dagfal cuenta con 12 referencias en la bibliografía completa y con 2 en la bibliografía obligatoria.

Inversamente, autores como Freud, Bleger y Wundt, con relativa menor frecuencia de citación en la bibliografía total en comparación con otros académicos, aparecen con mayor preeminencia en la bibliografía obligatoria. Otros autores, como Ana Talak, Alberto Vilanova y Nikolas Rose mantienen su importancia relativa en los sílabos dado que a pesar de ser referenciados menos veces en la bibliografía obligatoria que en la bibliografía total, permanecen entre los autores más referenciados.

Lo anterior permite inferir cierta disonancia entre el curriculum explícito de las asignaturas históricas (vehiculizado en las referencias obligatorias) y el curriculum laxamente caracterizado como implícito o contextual (vehiculizado en las referencias complementarias). Considerando que los contenidos ampliatorios no son objeto de enseñanza explícita ni sistemática en las aulas, y que información anecdótica permite sostener que no suelen ser profusamente consultadas por los estudiantes, las obras de autores como Vezzetti, Klappenbach o Dagfal aparecerían así menos relevantes para los *contenidos básicos* y *obligatorios* de la historia de la psicología que para la *ampliación* de tales contenidos. Inversamente, autores como Freud, Bleger y Wundt (pero especialmente los primeros dos), dado que son más preeminentes en la bibliografía obligatoria que en la complementaria, no serían visualizados como ampliatorios o complementarios sino como contenidos esencialmente *básicos* de las asignaturas (es decir, centrales o nucleares para la enseñanza de la historia de la disciplina).

En pocas palabras, el curriculum implícito es ciertamente más inclusivo y heterogéneo, pero el currículum obligatorio compartido por varias asignaturas, el cual es el que finalmente se comunica al alumno, se distancia del primero de formas específicas y evidentes. El aspecto que más nos interesa aquí, en vínculo con el apartado anterior sobre corrientes psicológicas no representadas, es que Wundt y Freud parecen ser los autores históricos que representarán el pasado disciplinar ante los ojos de los estudiantes y psicólogos en formación: extrapolando sus nombres a los sistemas por ellos acuñados, psicofisiología y psicoanálisis, respectivamente. Dada la heterogeneidad de cada uno de los sílabos, podríamos reformular lo anterior y conjeturar que, tácitamente y a nivel nacional (con la superficialidad que tal nivel representa), las *cátedras* en su conjunto parecen acordar con que tales corrientes son las que registran una mayor relevancia para la historia de la disciplina. Además del riesgo dicotómico que tal escenario implica, debe recordarse que ambas corrientes o sistemas no agotan de ninguna forma la heterogeneidad de la disciplina que desde fines del siglo XIX ha visto germinar propuestas gestaltistas, funcionalistas (de diversa índole y énfasis), conductista-comportamentales, humanistas, cognitivistas, estructuralistas, psicodinámicas no freudianas, psicopatológicas no psicodinámicas o freudianas, entre muchas otras. Sería lícito conjeturar también sobre los posibles riesgos que tal presentación dicotómica (aún si esta sólo obra en las representaciones cognitivas de las cátedras) representa para una tradición formativa y de enseñanza universitaria donde a menudo las posiciones teóricas se han reducido caricaturizada y violentamente a una defensa partisana del psicoanálisis en contra de cualquier otra postura del conjunto de psicologías, a menudo estas poco leídas, escasamente comprendidas, interesadamente reinterpretadas y tenazmente criticadas (en términos psicodinámicos) por su olvido 'del inconciente' o por su supuesta filiación con el positivismo, el conductismo, la medicalización, la psiquiatría o la objetivización de los seres humanos.

Títulos.

Elevada heterogeneidad de contenidos.

Tal como se observa en la Tabla 3, existe una gran heterogeneidad en los títulos que sirven de contenidos en la enseñanza de la historia de la psicología en las asignaturas relevadas. Sólo poco más de un décimo de tales referencias es transversal entre 2 y 3 asignaturas, sólo un 2.8% es común entre 3 y 4 asignaturas, y sólo un 1.3 % (dos registros de Ben-Plotkin y Rose) es común entre 4 y 5 asignaturas. Esto permite concluir, por un lado, la extremada heterogeneidad entre las asignaturas relevadas en cuanto a los contenidos impartidos, y por otro, el escaso acuerdo o semejanza entre dichas asignaturas en torno a los contenidos que deberían basar la enseñanza de la historia, puesto que a pesar de que puedan compartir unidades temáticas semejantes, los sílabos se sirven de bibliografía concreta en gran medida disímil.

Esto también permite discutir (brevemente) acerca de la adecuación de tales contenidos a los usuales objetivos perseguidos por las asignaturas de historia y, en un sentido más general, a los fines formativos de la historia de la psicología en la enseñanza de la psicología. Dado que 'historia de la psicología' constituye un contenido básico mínimo reglamentado por la Resolución Ministerial 343/09 con ciertos núcleos temáticos especificados (Fierro & Di Doménico, 2014), es problemática la alta variación inter-cátedras de los contenidos. Esto es problemático dado que a pesar de que para el mismo núcleo temático pueden servir múltiples fuentes, no cualquier fuente puede servir para un núcleo temático específico, y ocasionalmente fuentes con títulos semejantes implican sin embargo enfoques, contenidos e incluso intereses disímiles y contrapuestos. Si bien existe en Argentina lo que se denomina 'libertad de cátedra', pudiendo cada asignatura impartir de la forma que considere adecuado los contenidos que conciba más necesarios, las asignaturas siempre tienen anclaje en un plan de estudios específico –que a su vez declara, como vimos en el capítulo 2, objetivos, habilidades y conocimientos a que cada asignatura debe contribuir en desarrollar-. Y, en última instancia, los planes de estudio se entroncan (o deberían hacerlo, por lo menos) en los avances internacionales de la disciplina y en la reglamentación vigente de los procesos de acreditación nacionales: por tanto, si bien existe libertad de cátedra, esta debe sintonizarse con los desarrollos de la subdisciplina a la que representan en el curriculum, y debe enraizarse en acuerdos o debates entre los investigadores y docentes locales del área. De cara a esto es que la elevada heterogeneidad entre asignaturas de historia es problemática: ante el hecho de que, más allá de la variabilidad de enfoques y líneas de investigación contemporáneas, existe cierto núcleo transversal de contenidos y conocimientos sobre el pasado disciplinar que han recibido atención a nivel internacional y que representan el estado del arte de lo que sabemos hoy sobre la historia de la disciplina, como también existen ciertos de tales contenidos que son insoslayables si se pretende, como proponen académicos internacionales y como estipulan los parámetros de los procesos acreditatorios, que los contenidos históricos alumbren el proceso de desarrollo de las *corrientes psicológicas contemporáneas* en que se forman los psicólogos en la actualidad. En pocas palabras, dado que los contenidos mínimos estipulados por los parámetros de acreditación de psicología en Argentina son relativamente definidos y circunscriptos, existe un límite (discutible, pero existente

al fin) respecto a la variabilidad y a la propiedad de la bibliografía que puede y debe utilizarse para enseñar tales contenidos. La 'discutibilidad' y variabilidad de los contenidos que deben informar históricamente a la formación de los psicólogos se circunscribe aún más si consideramos los debates internacionales al respecto y las necesidades académicas de los psicólogos locales. De aquí que sea necesario cierto acuerdo, mediado por debate informado, en torno al uso de ciertas fuentes para enseñar ciertas unidades o núcleos temáticos en las asignaturas históricas.

Junto con la cuestión de la heterogeneidad a nivel nacional, como lo expone la tabla 3, la mayoría de los contenidos transversales a más de una asignatura corresponden a historiadores o filósofos (esto es, constituyen fuentes secundarias respecto a la historia de la psicología), por lo que no existiría tampoco transversalidad *de fuentes primarias* sobre teorías, escuelas o corrientes psicológicas históricas. La única excepción a esta observación la constituye la inclusión como bibliografía de la 'Introducción' al Compendio de Psicología de W. Wundt, pero que sin embargo es compartido sólo por tres unidades académicas (San Luis, La Plata y Comahue). A la luz de lo argumentado en el apartado anterior, es notable la ausencia explícita y objetiva de autores históricos que atraviesen varias asignaturas, pero a la vez, la preeminencia de Freud, Bleger y Wundt como autores históricos cuyas obras concentran las mayores frecuencias de citación en la bibliografía total.

Debe agregarse a su vez, y en un sentido metodológico, que muchos registros bibliográficos aparecen como imputados a un programa dado que constituían ediciones, recortes o selecciones realizadas por la cátedra en torno a alguna fuente original (primaria, secundaria o terciaria). Estas fuentes, en tanto que alteraciones, responden a los fines u objetivos de cada cátedra que las recorta o edita, y por tanto no pueden agregarse a las frecuencias del registro original sin editar. Considerado este punto procedimental de nuestra investigación, dichas prácticas de recorte, edición y selección y unificación de secciones o capítulos de una obra en una sola referencia bibliográfica de los sílabos parece haber contribuido con ampliar la heterogeneidad constatada en los contenidos totales. Sin embargo, sólo en ciertos casos de fuentes primarias aparecen como corrientes tales ediciones por parte de los equipos docentes, por lo que los resultados expuestos, a la vez que los datos fehacientes de la enseñanza de la historia en Argentina, mayoritariamente remiten al fenómeno de la heterogeneidad de contenidos referido aquí.

Presencia de temáticas filosóficas como inicio o antecedentes de la Psicología científica moderna.

Todo curso de historia de la psicología debe resolver la cuestión de *cuándo* ubicar el comienzo de la psicología (su origen o nacimiento), aun reconociendo el carácter ficticio o retrospectivo de tal hito, por el hecho de que debe abarcar necesariamente una cantidad *finita* de años del pasado disciplinar. Adicionalmente, dicho hito debe escogerse puesto que es en función de él que el 'pasado' de la ciencia se vuelve significativo y necesario de reconstrucción: es decir, 'historia' (Rosa, 1993). A nivel teórico, el hito debe establecerse para evitar la recursividad investigativa de pautar un hito *psicológico* para el inicio de la disciplina que, en tanto hito, sea luego reconocido como una categoría histórica que tiene a su vez un origen –provocando así un retorno indefinido a nociones pretérita- (Smith, 2005, p. 59). A la vez, la

significatividad del hito responde, siempre, a la definición de la ciencia en particular que pretenda impartirse, por lo que ubicar el inicio de la historia de la psicología requiere, como punto de partida, una definición sobre la disciplina (Vilanova, 1997a). En lo relevante para nosotros, la respuesta a la pregunta por 'cuando' comenzar es problemática, tanto a nivel histórico como a nivel pedagógico, puesto que involucra directamente lo que puede denominarse el debate 'continuista-rupturista' en historiografía de la psicología. De forma sintética, los continuistas –en psicología- sostienen que "existe una continuidad fundamental entre los conceptos y las ideas de las que hablaban los griegos y los conceptos e ideas que luego fueron recogidos por la psicología disciplinar" (Rutherford & Pickren, 2015, p. 527). Los rupturistas –inspirados en autores diversos como Koyré, Skinner, Kuhn y otros filósofos, historiadores y sociólogos de la ciencia- sostienen que existe un cambio (la naturaleza y extensión de dicho cambio siendo también objeto de discusión) en la naturaleza y apropiación de dichos conceptos e ideas a partir, entre otros factores, de la conformación de la psicología como *ciencia* y de los psicólogos como *grupo profesional autoconciente*. La problemática central, que involucra consideraciones sobre la ontología de los objetos psicológicos, sobre la naturaleza de la realidad y el acceso a ella por parte de los psicólogos, y sobre la sociología y psicología de la ciencia, se dirime en definir si los objetos que hoy concebimos como territorio propio (aunque nunca exclusivo) de la disciplina ('memoria', 'percepción', 'conducta', 'enfermedad mental') han permanecido idénticos a sí mismos en estos últimos 2500 años o si, por circunstancias que deben ser analizadas ellas mismas, se han alterado de forma que obligan a los historiadores a tomar ciertos recaudos teóricos y metodológicos.[1] Ejemplos clásicos del espíritu continuista serían los manuales u obras que se remontan hasta los griegos o hasta los filósofos medievales y modernos para hallar los *antecedentes* o *precursores* de la psicología moderna, aunque también esta tendencia se evidencia en autores de monografías y de estudios específicos (e.g. van Rappard, 1990; 1993; 1997). Otros de los historiadores profesionales de la psicología optan por el contrario por perspectivas historiográficas rupturistas o discontinuistas (Ash, 1983; Buss, 1975; Danziger, 1979a; 1993b; 1994; Pickren, 2012; Smith, 2005), apoyados en este punto por ciertos historiadores de la ciencia (Dehue, 1998), por teorías del significado contextuales y en epistemologías realistas críticas, constructivistas o construccionistas.[2]

Si bien es un debate que aún hoy continúa abierto (Brock, 2014a; Danziger, 2013; Robinson, 2013), debe reconocerse que esto no constituye una discusión ociosa sino que, de acuerdo a Smith (2005), es un problema empírico y conceptual. Es empírico puesto que requiere realizar investigaciones históricas para comparar el significado de términos diversos, estudiando el contexto local del uso de los mismos y así, o

1 Una exposición sistemática sobre los usos filosóficos e historiográficos del continuismo y discontinuismo en la historia de la ciencia puede hallarse en Onyekachi Nnaji (2010).

2 La historia de la ciencia, así, parece más un acto de genuina y compleja reflexividad antes que la descripción naturalista de fenómenos transhistóricos –sin desvalorizarse por esto los cánones metodológicos e historiográficos-. Esto entronca directamente con las consideraciones surgidas de la consideración del giro lingüístico (Ash & Woodward, 1987; Gergen & Gergen, 1984; Leary, 1990) y de la filosofía de la ciencia constructivista (Golinsky, 1995) en la Historia de la Psicología. A nivel pedagógico, esto derrama en el problema empírico de *cómo estructurar* las asignaturas de historia para que alumbren sobre la naturaleza histórica de los constructos, mediante *qué enfoques y contenidos* y a través de *qué recursos instruccionales*.

aceptar el uso de un significante para diversas referencias o, diversamente, refutar la posibilidad del continuismo; es conceptual puesto que para tales comparaciones empíricas se requieren teorías de significado y hermenéutica. De acuerdo a esto, existiría cierto consenso en que remitirse a los griegos (o, para el caso, remitirse a filósofos medievales o modernos como Descartes o Kant) en calidad de fundadores de la psicología, es inadecuado si se pretende tematizar la psicología moderna (especialmente aquella posterior al refinamiento metodológico de la ciencia a través de la experimentación y a la profesionalización de los intelectuales autodefinidos 'psicólogos'). Más relevante para la presente investigación, el sostener que lo que tales *filósofos* tematizaban y discutían en sus respectivas épocas es *idéntico* (o esencialmente idéntico, en calidad de antecedente o precursor) a lo que tematizaban y discutían los *psicólogos* modernos, especialmente a partir del establecimiento de la psicología como ciencia y de los psicólogos como grupo profesional, consistiría casi ciertamente en un presentismo (que, adicionalmente, si revela una agenda legitimante implícita, se torna un justificacionismo).

Uno de los principales puntos de la historiografía moderna de la psicología es el reconocimiento de un vínculo *histórico* (mas no explicativo, ni de identidad) entre los objetos psicológicos del siglo XIX e inicios del XX y los objetos 'psicológicos' que indagaron los griegos, y los filósofos, hasta el siglo XVIII. El reconocimiento de esta diferencia es, precisamente, uno de los puntos de la perspectiva historicista en la historia de las ciencias del comportamiento (Beins, 2011; Furumoto, 1989; Stocking, 1965). Este debate nos interesa puesto que derrama en cuestiones curriculares y de enseñanza. En ciertas asignaturas relevadas, se evidencia que frente a la cuestión del continuismo y del rupturismo, se eligen –contra parte de la historiografía contemporánea de la psicología, y contra modelos historiográficos institucionales, sociales o socio-profesionales- modelos de historia intelectual que parecen fundamentarse necesariamente en las posturas continuistas. Así, ciertas asignaturas incorporan (algunas preponderantemente) materiales de filósofos medievales o modernos para tratar temáticas *psicológicas*. La inclusión de filósofos no constituye problema alguno (aunque debe reconocerse que existen espacios curriculares además de historia que están destinados específicamente a temáticas filosóficas). Lo problemático sería remitirse a dichos filósofos en calidad de antecedentes o preformadores *más o menos directos* de objetos psicológicos modernos, si consideramos que "antes del siglo dieciocho no existía sentido de un dominio de fenómenos naturales distinto e identificable que pudiera ser sistemáticamente conocido y caracterizado como 'psicológico'. Había categorías teológicas, filosóficas, morales, retóricas, médicas, estéticas y políticas, pero no psicológicas" (Danziger, 1997, p. 37).

Sería problemático y cuestionable, después de varias décadas de estudios históricos, proponer una relación de identidad (aún una difusa) entre por ejemplo la 'memoria', la 'emoción' y la 'percepción', tal como la estudiaban los filósofos en el siglo XVI, y la 'memoria', la 'emoción' y la 'percepción' como la estudiaron los primeros psicólogos auto-denominados como tales: tal proposición implica sostener que las personas durante todas las épocas han estudiado la misma cosa cuando han estudiado percepción, memoria, pensamiento, instinto o comportamiento. Esta perspectiva asume que existe un mundo real y fundamentalmente estático [*unchanging*] respecto del cual el conocimiento, una vez obtenido de él, siempre permanecerá verdadero [*true*]. Esta perspectiva asume una teoría denotativa del

significado. Tal perspectiva da lugar a que la verdad es tan difícil de alcanzar que, desafortunadamente, las personas han llegado a resultados muy diferentes. Tal 'fracaso', sin embargo, no evita que los escritores [historiadores] llamen a todos los resultados 'psicología' (Smith, 2005, p. 65)

En efecto, es el propio *uso* de términos idénticos para referir a objetos psicológicos históricamente disimiles aquel que, si no se acompaña de una clarificación en el sentido de estos debates, sugiere "que los objetos del discurso psicológico actual son los objetos naturales y reales y que el discurso pasado [el filosófico] necesariamente se refería a los mismos objetos" (Danziger, 1990a, p. 336). En esencia, esto implicaría factiblemente el riesgo de legar al alumno una visión esencialmente presentista y justificacionista de la disciplina (sin mencionar la posibilidad de estimular en estudiantes una perspectiva que debilita las diferencias entre el estudio filosófico y el estudio científico de los objetos psicológicos), al proponer, por un lado, una lectura del pasado a partir de lo que hoy entendemos por nociones actuales (o de inicios del siglo XX) de la psicología y al asumir, por otro lado, que no existirían grandes diferencias entre los objetos de estudio de los filósofos y los objetos de estudio de los psicólogos profesionales. Más importante para nuestra investigación, es plausible que a partir de estas lecturas o historiografías continuistas, el alumno internalice una representación *esencialista* del conocimiento psicológico y de los objetos teóricos de que brota dicho conocimiento, que ocluye el sentido social e histórico de los objetos históricos (y contemporáneos) de la psicología (Smith, 2005). Esto, que no se corresponde con los avances en el campo a nivel internacional, es especialmente importante en el contexto de la formación en psicología en Argentina, donde una historiografía *crítica* en el sentido de realista crítica o constructivista que exponga los diversos determinismos y condicionamientos internos y externos a la ciencia psicológica es esencial, por un lado, ante la naturalización acrítica de constructos disciplinares –especialmente aquellos psicodinámicos- que a menudo se fomenta en los estudiantes y por otro, dada la corriente dilución de la psicología vernácula en debates meramente lingüísticos, filosóficos o literarios (Piacente, 1998).

En este punto, un filósofo de la ciencia sociológicamente orientado como Hübner sostenía que "la mayoría de los objetos con que la ciencia ha tratado en el curso de su historia, objetos que ostensiblemente parecen idénticos entre sí, en realidad *sólo portan un parecido de familia unos respecto de otros*" (1983, p. 123. Énfasis agregado). Un historiador sociológicamente orientado de la psicología, Danziger, retomaba tal aserto de Hübner criticando la filosofía de la ciencia positivista y naturalista que subyacería al continuismo historiográfico, sosteniendo que la memoria que estudia un alumno contemporáneo del área no es el mismo objeto que Ebbinghaus trató de estudiar mediante sílabas sin sentido, y ninguna de ellas tiene siquiera la conexión más tenue con la memoria tal como la entendía Aristóteles […] La subjetividad humana, la realidad detrás de los objetos de investigación psicológica, está implicada ella misma fuertemente en el proceso histórico, como agente tanto como producto. Más aún, la historia de la psicología y la historia de la subjetividad humana no son independientes entre sí. Los cambios en una deben de tener efectos en la otra. (Danziger, 1994, p. 474-475)

Si bien este es un debate abierto, parece que la incidencia de filosofías de la ciencia post-positivistas ha llevado a la mayoría de los historiadores recientes y

contemporáneos a defender alguno de los variados tipos de discontinuismo historiográfico que conciben a la psicología como una empresa colectiva y a la ciencia como una forma colectiva cultural y social con una racionalidad peculiar: por tanto, y aunque críticamente, este es el estado subdisciplinar que debe considerarse al momento de estructurar los cursos de grado. Y si bien el enfoque de toda asignatura debe ser funcional a los objetivos que ella misma plantea, si consideramos que reglamentariamente (por resoluciones ministeriales) y programáticamente (por consenso de historiadores y pedagogos) la asignatura histórica introductoria debe mostrar de alguna forma tanto la amplitud de perspectivas y posiciones teóricas de cara al curriculum más avanzado como el estado de avance de la Historia de la Psicología internacional, entonces los enfoques socio-profesionales, de historia social (Danziger, 1979a; Sokal, 1984a), intelectual (Scheerer, 1990; van Strien, 1990) o por lo menos de *historia moderna* de la psicología que los historiadores profesionales sostienen en la actualidad y que resaltan la naturaleza intersubjetiva y dinámica de la disciplina y sus corrientes serían los adecuados para definir sistemáticamente a la ciencia de acuerdo a los debates contemporáneos y, en base a esto, estructurar finalmente la asignatura. Puesto que los enfoques no-escencialistas suelen ubicar como eventos que marcan la discontinuidad respecto a los objetos psicológicos en la psicología la aparición pública del *profesional* psicólogo (Camfield, 1973; Danziger, 1979a) o la configuración –por parte de dichos profesionales- de campos empíricos de investigación e intervención (Danziger, 1993b; van Strien, 1993), o la proliferación de instancias organizacionales, gremiales e institucionales en torno a tal profesional (Capshew, 2014; Richards, 1987; Sokal, 1984a; 1992), el énfasis en el discontinuismo histórico no implica la configuración uniforme de las asignaturas –violentando así la preciada libertad e cátedra-, sino que por el contrario sugiere una agenda de enseñanza de cara a formar crítica y reflexivamente a los propios psicólogos sobre las implicancias (epistemológicas, gnoseológicas y políticas) de su propio ejercicio. Aunque de forma diversa, tales enfoques son aquellos que estimulan concretamente en los estudiantes una iniciativa basal para los historiadores profesionales y para sus argumentos en torno al problema descrito arriba: es decir, la iniciativa consistente en "interpretar el significado de una fuente primaria *mediante el emprendimiento de investigación empírica sobre el mundo local del cual dicha fuente es parte*" (Smith, 2005, p. 65. Énfasis agregado).

Finalmente, aunque los hitos históricos sean artificios, y por tanto discutibles, a la luz de las argumentaciones explicitadas de los historiadores críticos contra la tendencia esencialista que provoca recurrir preponderantemente a los filósofos clásicos o modernos para clarificar la historia de la disciplina parecería más apropiado ubicar el inicio de la *historia* (y no la pre-historia) de la psicología hacia mediados y fines del siglo XIX con la institucionalización y profesionalización de la 'nueva psicología', especialmente en los cursos de historia de la psicología que se enmarcan en carreras y licenciaturas de *psicología*.

Ausencia de autores y contenidos revisionistas y críticos sobre historia del psicoanálisis

De cara a la mitologización de la historia de la ciencia propia de las academias argentinas arriba referida, ante los objetivos críticos usualmente atribuidos a los cursos

de historia, y admitiendo el amplio predominio hegemónico del psicoanálisis en las universidades públicas del país, es problemática la ausencia de contenidos críticos en torno a la historia e historiografía del psicoanálisis en los sílabos de historia.

La cuestión de la historia del psicoanálisis es, sin duda, una problemática y que ha dado a lugar a múltiples obras e incluso tendencias historiográficas (Mühlleitner, 2002). Se ha destacado que, como teoría o programa de investigación, el psicoanálisis, en los países en que suele ser una corriente hegemónica, suele presentarse al interior y por fuera de la academia como un producto a-histórico, naturalizado y al menos con un núcleo semántico de enunciados de verdad irrecusable, lo cual potencia su atractivo a profesionales y legos por igual (Ben-Plotkin, 2003a; Borch-Jacobsen & Shamdasani, 2012; Klappenbach, 2006b). De acuerdo a múltiples relevamientos por académicos argentinos (Ben-Plotkin, 2003b; Dagfal, 2015; Di Doménico, 1999a; Klappenbach, 2015b; Piacente, 1998; Polanco & Calabresi, 2009; 2011; Vilanova, 1985; 1990; 1993a; 1997b; Vilanova & Di Doménico, 1999), esto se ha replicado de forma exacta en Argentina, donde, como se explicitó en la introducción y en el capítulo 2, el psicoanálisis suele presentarse, en primer lugar como una teoría normativa respecto de las demás propuestas psicológicas, en segundo lugar como una teoría incontrovertible, y en tercer lugar como un descubrimiento absolutamente original, sin precedentes y sin raíces socio-históricas y antecedentes claros, pesquisables y que, de ser revisados, atentan contra las pretensiones de verdad de la teoría.

En este contexto, los cursos de historia han sido visualizados como posibles instancias potencialmente demostrativas del autoritarismo que representa la adopción normativa de una teoría, de la naturaleza controvertible de *toda* proposición psicológica (si pretende ser científica), y de los antecedentes, deudas teóricas y controversias al interior y al exterior del psicoanálisis. Sin embargo, el relevamiento realizado no arroja títulos cuya autoría pertenezcan a los más reconocidos historiadores (de la ciencia o de la psicología) críticos del psicoanálisis freudiano o lacaniano y sus obras a menudo cuantiosamente documentadas, como lo son, por caso, los libros o artículos de Ellenberger, Sulloway, Roazen, Turkle, Cioffi, Crews, Whyte, Young o Esterson, entre otros.

Esto no implica que no existan contenidos revisionistas del psicoanálisis, puesto pueden existir obras de autores internacionales o locales que expuestas en los sílabos, muestren a los estudiantes la necesidad de ubicar contextual e intelectualmente al psicoanálisis. Sin embargo, debe remarcarse como se mencionó antes que, considerada la prevalencia de autores argentinos en las asignaturas y en los materiales obligatorios de las asignaturas, es poco factible que sus títulos aborden las temáticas que aquí se juzgan como necesarias. En cualquier caso, debido al impacto, importancia y a la a menudo gran consistencia de las obras históricas revisionistas de los autores referidos, su ausencia sí indicaría que los psicólogos argentinos en formación no accederían mayoritariamente en los cursos de historia a una perspectiva desmitologizante, apartidaria y escéptica sobre el psicoanálisis *mediante obras críticas clásicas en la historiografía de dicha teoría psicológica*.

Año de publicación.

Incorporación limitada de investigaciones y producciones históricas actualizadas.

La relativamente escasa inclusión de investigaciones históricas en la bibliografía analizada, corroborada previamente para la bibliografía obligatoria de las asignaturas (Visca & Moya, 2013), implicaría entre otras cosas longevidad en las referencias bibliográficas de las asignaturas. Los análisis realizados en torno a la bibliografía total corroboran dicha longevidad. Como se expuso arriba, la media del año de publicación de la totalidad de las referencias es 1979, y el año 2000 es en el que se publicaron la mayoría de las referencias. Un 61,7% de las referencias son previas a tal año, y un 78% son previas al 2005. Estos porcentajes incluyen sin embargo fuentes primarias, algunas de las cuales tienen siglos de publicadas y que por lo tanto inciden negativamente en los resultados, dado que lo que interesa aquí son las fuentes secundarias y terciarias. Extraídas las fuentes primarias, el año promedio de publicación de las fuentes secundarias y terciarias es 1995. Considerada la desviación estándar, la referencia bibliográfica promedio se ubica entre 1982 y 2008. Extrayendo las fuentes terciarias los resultados se mantienen, aunque la desviación estándar decrece a 12,6. Si bien como muestra la tabla 4 un porcentaje considerable de referencias pertenecen a publicaciones científicas periódicas (las cuales a menudo suelen vehiculizar resultados de investigaciones recientes), su inclusión en la enseñanza, comparada con la inclusión de capítulos de libros y libros enteros no es significativa, y en el mismo sentido, la mayoría de estas últimas no están actualizadas. El año promedio de tales fuentes es 1990, con una elevada desviación estándar que indica que el grueso de las referencias oscile entre 1976 y 2014. Respecto de los journals, es menor aún la incorporación de artículos de revistas específicamente históricas. Con todo, debe reconocerse que los resultados de la aplicación de nociones cuantitativas de la bibliometría a este ámbito específico (historia de la psicología, y más específicamente, enseñanza de la misma) debe analizarse de forma cuidadosa, puesto que las peculiaridades de la subdisciplina hacen que, a diferencia de otros casos, investigaciones con más de 30 años, por caso, no sólo puedan ser efectivamente ejemplares de los parámetros metodológicos del ámbito y de los hallazgos investigativos que los estudiantes deben aprender sino que además, por su refinamiento y profundidad, es factible que tales indagaciones longevas sólo en escasa medida hayan debido ser revisados o enmendados por otros autores o investigaciones complementarias. En pocas palabras, la obsolescencia de la literatura en disciplinas historiográficas debe ser analizada cualitativamente, y el predominio de fuentes con más de una década de publicación no indica *necesariamente* atraso o desactualización, mucho menos el predominio de fuentes con entre cinco y diez años de publicación, y especialmente en la faz pedagógica (universitaria) de dichas disciplinas. Aquí pretende destacarse que, en un sentido pedagógico, el predominio de fuentes secundarias con décadas de publicación –la escasa incorporación de investigaciones recientes- probablemente fomente en el estudiantado una idea errónea de la Historia de la Psicología. Esta débil inclusión de adelantos investigativos tiene ciertas consecuencias: primero, hacer peligrar la exposición actualizada del campo dado que las fuentes presentarían un estado de la subdisciplina propio de casi cuatro décadas atrás. Junto

con esto, la limitada incorporación de investigaciones recientes colaboraría con que la historia de la psicología (como objeto de estudio y como subdisciplina de la historia de la ciencia) se presente como pretérita, estática y no susceptible de revisión. En vínculo con esto, un campo que constantemente se reescribe y que es esencialmente un ejercicio de reflexión crítica y de reconstrucción, puede aparecer retratado paradójicamente como detenido en producciones ya longevas que, aunque clásicas, valiosas y en ocasiones revolucionarias, de ninguna forma constituyen la totalidad de la producción actual en el campo. Adicionalmente, gran parte de la producción contemporánea histórica que se omite no sólo es más refinada teórica y metodológicamente que la bibliografía clásica, sino que además es producida en considerable medida por psicólogos-historiadores (Vaughn-Blount et. al. 2009), cuya incorporación se juzgó como necesaria más arriba. En otras palabras, existiría riesgo de no reflejar adelantos historiográficos al circunscribir los contenidos a referencias longevas *sin incluir paralelamente* referencias más recientes. Estos factores colaboran con que la historia (como objeto y como campo de estudio) no aparezca retratada, a partir de los contenidos de las asignaturas relevadas, como un ámbito legítimo de investigación empírica, tan activo y riguroso a nivel internacional como los otros campos empíricos de la psicología (Benjamin, 2009a). En línea con esto, presentar a la historia como un campo investigativo estático o inactivo probablemente colabore con prolongar el practicismo y el tecnicismo de los psicólogos argentinos (Vilanova, 1996), puesto que se omite la presentación y descripción al alumno de un posible ámbito de desempeño académico e investigativo, legítimamente alternativo a los ámbitos profesionales de la psicología estrictamente concebidos. Toda vez que no se impulse -desde la enseñanza y desde la formación- la investigación básica o aplicada como el verdadero motor del ejercicio profesional, se refuerza la perseveración de estos sesgos, característicos de la psicología del Cono Sur de América. En el mismo sentido de reforzar estos sesgos se dirigiría, aún sin pretenderlo, la escasa incorporación sistemática de producciones históricas contemporáneas en la enseñanza de la historia: omitiendo ubicar a la historia (y con ella, a la teoría y a la filosofía) de la psicología como una fuente de legítimos y acuciantes problemas de la disciplina, las propias psicopraxiologías (clínicas, laborales, jurídicas, educacionales, sanitarias, comunitarias, entre otras) permanecen como los 'verdaderos' ámbitos de trabajo del psicólogo. Contra este fondo de énfasis curriculares, la historia necesariamente aparece como un contenido suntuario (Vilanova, 2000). De aquí la necesidad tanto de referencias bibliográficas actualizadas, como de la presentación de dicho campo como una subdisciplina al interior de la psicología y como un campo complejo, lindante con la historia de la ciencia (Klappenbach, 2000a; Richards, 1987; Sokal, 1984b).

Tipo de fuente.

El predominio de las fuentes secundarias y sus implicancias.

Como exponen la tabla 5 y la figura 1, la amplia mayoría de las fuentes de las asignaturas son secundarias: esto es, las temáticas en dichas fuentes (especialmente acerca de corrientes, teorías o procesos históricos en psicología) son tratadas o analizadas por historiadores, filósofos u otros científicos, y no por los autores o actores originales.

Este estado de cosas probablemente responda a la complejidad de ciertas fuentes primarias y a la comparativamente mayor accesibilidad a temáticas y cuestiones históricas a partir de textos circunscriptos y redactados por autores más recientes. En este sentido, dado que las asignaturas relevadas se ubican en su mayoría en los ciclos introductorios (entre primero y segundo año de las carreras de grado), es factible que los alumnos no hayan adquirido hacia tal momento de su formación las competencias necesarias para la lectura y análisis crítico y significativo de fuentes científicas particularmente complejas como lo son algunas fuentes primarias históricas. Aunque en ocasiones ciertas fuentes secundarias son indudablemente complejas, las cátedras han manifestado que tal bibliografía otorga una contextualización y una organización programática que, ausentes en las fuentes primarias, clarifican las temáticas a menudo implícitas o no diferenciadas en estas. Por esto, en parte, son incorporadas al currículo.

Sin embargo, el beneficio de la facilitación de la comprensión en estas fuentes a su vez implica un riesgo dada la naturaleza interpretativa y reconstructiva de la fuente histórica secundaria. Basta recordar que el exceso de tal interpretación sobre las fuentes históricas y su uso interesado por ciertos historiadores fue uno de los motorizadores del surgimiento de la 'nueva historia' de la psicología (Ash, 1983). Brevemente, se ha argumentado que el alejamiento de la fuente primaria en pos de la fuente secundaria puede llevar al reemplazo de la primera por el lenguaje, el conocimiento y los intereses del investigador contemporáneo (Danziger, 1979a; 1979b), lo que finalmente se vuelca a la fuente secundaria. Y, junto con esto, son las fuentes primarias las que fomentan en el estudiante, a través de su lectura y análisis, la precisión conceptual, la disposición al pensamiento crítico y la rigurosidad expresiva propias de un científico contemporáneo (Benjamin, 1979; Vilanova, 1988).

Este último punto, y el dilema del que surge (fuente primaria vs. fuente secundaria) es de peculiar interés, especialmente de cara a la formación y entrenamiento excluyentemente profesionalista, sanitarista (y dentro de esto, psicoanalítico freudo-lacaniano en un sentido normativo ya descrito en este trabajo) que usualmente reciben los ciudadanos argentinos que optan por una licenciatura en psicología. De acuerdo a Vilanova (1988), la recuperación de fuentes primarias con finalidades históricas o meta-teóricas habilita, en primer lugar, que los psicólogos en formación asuman "la responsabilidad por sus postulados [los de los psicólogos antecesores] y la posibilidad [de dichos antecesores] de ser explicado y comprendido por sí mismo y no a través de otras fuentes, frecuentemente interpretativas e interesadas" (p. 2-3). Adicionalmente, habilitan la inmersión del estudiante "en la trama conceptual y terminológica de cada investigador y cada corriente, lo que lo facultará para percibir más adelante, 'influencias', derivaciones, apropiaciones por parte de otros teóricos y evolución de las líneas de pensamiento" (p. 3). Esto es necesario puesto que, como explicita Vilanova, uno de los viejos vicios pedagógicos tradicionales en la formación de psicólogos es el de un conocimiento de segunda mano de formulaciones teóricas que, luego de ser 'revisadas' y 'criticadas', pasan al desván de lo presuntamente superado. El enfoque meta-teórico [histórico] basado en fuentes primarias impide este tipo de manipulación prejuiciosa […] poniendo en pie de igualdad a todas las propuestas conceptuales y dejando sólo a la investigación seria la validación de los problemas que plantea cada teoría. (Vilanova, 1988, p. 3)

Así, en un contexto académico de retraducción teórica constante, de distorsión de fuentes y testimonios y de alta ideologización y demonización de grandes sectores de la psicología (especialmente de aquellos sectores empiristas, objetivistas o científicas), son extremadamente necesarios insumos y actividades que, como el análisis de fuentes primarias, permitan percibir y ejercitar la *contrastación* de enunciados y argumentos pretendidamente científicos, entre sí y entre los mismos y las fuentes de las que supuestamente han emergido: insumos y actividades centrales a la enseñanza de la historia (Feliu Torrenuella & Hernàndez Cardona, 2011). En este sentido, el manejo de fuentes primarias insufla al estudiante de habilidades, actitudes y propensiones históricamente exiguas en el grueso de la educación superior local en psicología: favorece la interiorización con el lenguaje específico de la psicología, habilita la incorporación de hábitos de rigor expositivo fundamentales para toda comunicación científica, entrena en identificar y eludir la distorsión conceptual generada por fuentes secundarias, estimula la discriminación estética del estilo propio de cada corriente psicológico y, finalmente, permite la interpretación de la cosmovisión y antropología subyacentes a cada propuesta psicológica, "extrayendo conclusiones personales sobre las razones históricas, culturales, ideológicas y epistemológicas que generaron ese tipo de cosmovisión o antropología" (Vilanova, 1988, p. 3-4). En un sentido epistemológico, puesto que en términos estrictos el pasado no existe –sólo existe el presente-, el conocimiento y las reconstrucciones susceptibles de realizarse sobre aquel sólo son posibles a partir de las reliquias, remanentes físicos y residuos históricos que constituyen las fuentes primarias y que, en ciencia, son las obras de los propios científicos (Moradiellos, 2013). En un sentido técnico, las fuentes primarias son las idóneas para fundamentar una enseñanza-aprendizaje (de la historia general, pero también de la historia de la ciencia) en una perspectiva científica: es decir, en una perspectiva empírica y fáctica que habilita el escrutinio, el análisis y la revisión constante de la evidencia, en contraposición a una perspectiva dogmática que recurra a peticiones de principio, a persuasiones retóricas o a apelaciones emocionales (Feliu Torruella & Hernàndez Cardona, 2011, p. 55). En un sentido estricto, son estas fuentes las más confiables y las únicas pueden acercar al alumno a las nociones acerca de cómo se desarrolló la psicología en los siglos XIX y XX. Y aunque tales fuentes requieren hermenéutica e interpretación para volverse inteligibles y relevantes para el presente, por un lado existen interpretaciones mejores que otras (con mayor evidencia, mejor contextualizadas y más ajustadas a las fuentes y datos históricos) y por otro, el punto aquí es que debe intentar minimizarse la cantidad de interpretaciones y reinterpretaciones que median entre la fuente histórica y el alumno distorsionando aquella, si se conciben como objetivos curriculares los enunciados arriba por Vilanova. En pocas palabras y entre otras cosas, el manejo cuidadoso y concienzudo de fuentes primarias y el conocimiento de sus contenidos inmuniza contra la retraducción ilegítima y retórica en que necesariamente se incurre al ubicar a una teoría o concepción psicológica particular –por ansias creenciales y personales y con escaso o nulo sostén fáctico- como *la* psicología 'legítima' o 'auténtica'.[3]

3 Paradójicamente, tal retraducción, impropia según psicólogos locales de toda ciencia que se pretenda crítica y abierta, constituiría una de las operaciones usualmente adoptadas y legitimadas por el grueso de los psicólogos argentinos, específicamente a través del psicoanálisis y como consecuencia de la estructura, contenidos y dinámica de la propia formación universitaria

Esto entronca con consideraciones sobre la enseñanza de la historia tanto general como de la ciencia, que remarcan que el escaso contacto entre el estudiante y los objetos o documentos históricos, si se complementa con una enseñanza predominantemente conferencial o magistral, puede derivar en un verbalismo abstracto y estéril (siendo precisamente el verbalismo uno de los rasgos históricamente característicos de la formación en psicología en Argentina). Si la enseñanza de la historia es, siguiendo la clasificación de Verniers (1968) catequística, narrativa-expositiva o expositiva-comentada, sin recurso al interior o por fuera de los practicum a fuentes primarias, entonces es factible que el psicólogo en formación retenga una imagen abstracta, poco operativa y menos aún relevante tanto sobre el pasado disciplinar (como objeto o producto) como sobre la actividad investigativa de reconstruir tal pasado (como especialidad disciplinar y profesional). En torno a uno de los problemas más patentes para cualquier historiografía –la confiabilidad de toda reconstrucción histórica-, es precisamente mediante el recurso a fuentes primarias en el aula y su análisis y debate cuidadoso y profundo lo que permitirá a los psicólogos en formación comprender "cuál debe ser la actitud desconfiada de los historiadores en presencia de los 'testimonios' del pasado" (Verniers, 1968, p. 102). Así, los recursos instruccionales están fuertemente vinculados con el tipo y calidad de ideas comunicadas sobre la historia de la psicología: el predominio de exposiciones o modalidades magistrales necesariamente tenderá a estimular en el estudiantado la idea de que el conocimiento del pasado es inmodificable y de que dicho conocimiento agota la historia de la psicología, mientras que actividades que fomenten la interacción entre el alumno y las fuentes históricas permitirá mostrar a la Historia de la Psicología (con mayúsculas) como una sub-disciplina específica cuyo conocimiento –al igual que cualquier conocimiento pretendidamente científico- es en principio revisable y criticable. En este ámbito concreto, parece existir consenso sobre la deseabilidad de comunicar al alumno la provisoriedad del conocimiento histórico, entre otras cosas por el hecho de que ninguna evidencia histórica habla del pasado de forma absolutamente certera "porque sus supervivencias sobre el terreno, en los libros y en nuestras cabezas están conservadas de forma selectiva desde el principio y están, además, alteradas por el paso del tiempo" (Lowenthal, 2010, p. 15, citado en Moradiellos, 2013, p. 37). Finalmente, no es poco factible el suponer, como apunta Vilanova (1988), que transitividad o generalización mediante, el entrenamiento en la duda metódica ante las fuentes secundarias aprendida en los cursos de historia puede servir como base para el entrenamiento en la duda metódica ante *cualquier* fuente secundaria (escrita, oral, gráfica, etc.) en cualquiera de los ámbitos y campos sub-disciplinares de la Psicología –algo deseable en Argentina por razones ya explicitadas-.

Sin embargo, es imposible prescindir de las fuentes secundarias: en la producción investigativa en historia, puesto que tales fuentes constituyen el *estado del arte* (Klappenbach, 2014a), y en la enseñanza, puesto que respecto de la instrucción contemporánea de la historia, virtualmente *todo* análisis realizado desde mediados del siglo pasado en adelante constituye un análisis o interpretación secundaria de una fuente histórica. De hecho, son las fuentes secundarias las que, por su carácter

(Keegan 1986; Klappenbach 1985; 2015b; Moya et al., 2015; Piacente, 1998; Serroni-Copello, 1986; Vilanova, 1985; 1994b; 1997b; 1997d).

y temáticas, suelen brindar el contexto de producción y difusión de las fuentes primarias. Por tanto, ante la propuesta de la historiografía contemporánea de la psicología en torno a una historia intelectual, social o sociológica de la disciplina, los análisis e investigaciones de los historiadores son fundamentales, y en un sentido estrictamente pedagógico, fomentan en el estudiante –instrucción deliberada y racional mediante- el gusto por la investigación personal, [habituándolo] a analizar exhaustivamente los hechos históricos con el máximo de probidad científica, para luego interpretarlos a la luz de la verdad sin ocultamientos o deformaciones que responden, por lo general, a intereses de clase, de partido o del imperialismo de turno. (Ramallo, 1966, p. 27)

Dado el carácter imprescindible de los análisis e interpretaciones contemporáneas, y dado el riesgo que implican acerca de la interpretación histórica, es vital que las fuentes secundarias y sus argumentaciones constitutivas hayan sido revisadas por la comunidad de pares historiadores (siendo una de las formas más concretas de lograr esto, la revisión por partes previa a la publicación de un escrito). Por tanto, es factible que para minimizar el riesgo que se deriva de la naturaleza interpretativa de las reconstrucciones históricas, tales reconstrucciones provengan de journals académicos, o hayan sido expuestos en foros científicos (aunque esto último, dada la laxitud de ciertos foros al aceptar trabajos, no garantiza que el trabajo haya asistido productivamente a críticas de pares o haya resistido a las mismas cuando estas hayan tomado lugar).

El recurso a las fuentes terciarias y a manuales de historia.

No sólo las reconstrucciones interesadas en las fuentes secundarias motivaron a la 'nueva historia' de la psicología: también lo hicieron las reconstrucciones simplificadas y legitimantes vehiculizadas en los manuales de historia de la psicología (Ash, 1983; Klappenbach, 2000a). Lo dicho arriba acerca de las fuentes secundarias se maximiza para las fuentes terciarias, como las fichas de cátedra y los manuales de historia: estas fuentes suelen ser muy accesibles para el alumno, pero al costo de simplificar los contenidos, de reducir el detalle de las temáticas abordadas y de mantenerse en un nivel superficial de *discusión* y *problematización* histórica.

Es cuestionable la idea de que tales manuales deban ser extraídos de la enseñanza, puesto que sus beneficios son múltiples, y de hecho el análisis crítico de los mismos es productivo para los alumnos (Zehr, 2000). En este sentido, lo que probablemente lleve a una socialización unilateral del alumno, tal como lo temían Ash (1983) y otros autores, no sea la utilización de tales manuales en sí, sino su utilización indiscriminada y unilateral. La enseñanza de la historia puede mantener su auténtico sentido formativo *crítico* (Rosa, 2002) si recurre en parte a manuales históricos actualizados y que incorporen investigaciones y revisiones recientes (los cuales, aunque no son numerosos, existen de hecho en el mercado). Fundamentalmente la enseñanza de la historia debe velar por flanquear dichos manuales y sus historias con fuentes secundarias y, principalmente, con fuentes primarias. De esta forma se minimiza el riesgo de que por la sobre simplificación de la historia en la que incurren, los manuales se limiten meramente a familiarizar al alumno con algunos nombres, constructos y teorías célebres; de igual forma se maximiza

la posibilidad de que el alumno desarrolle tanto sus capacidades cognitivas como su criticidad intelectual. Adicionalmente, el proceso de análisis y selección de los manuales implementados debería ser cuidadoso y minucioso, considerando que tales manuales no tienden naturalmente a actualizarse (Brock, 1993), no suelen contextualizar de forma suficiente los desarrollos de la psicología a lo largo de la historia (Reid & Morganti, 1996) y en ocasiones perpetúan a lo largo de sus ediciones ciertas omisiones, tergiversaciones y errores producto de la interpretación histórica (Leahey, 2002; Thomas, 2007; Zehr, 2000b). En el medio argentino, recientemente se ha explicitado la dificultad idiomática que representa el hecho de que "es difícil hallar en castellano un libro sobre el tema [Historia de la Psicología] que combine sofisticación con un panorama general de las psicologías" (García, 2014, p. 17): por variables ellas mismas históricas vinculadas con los mercados editoriales psicológicos locales y sus relaciones funcionales e intereses compartidos con el estado de la formación universitaria, estudiantes y docentes interesados en historia y sin competencias en idioma inglés, alemán o francés hallan muy circunscriptas sus posibilidades de profundizar en fuentes secundarias o terciarias sobre la temática.

La misma sugerencia (que se utilicen manuales que no incurran en errores históricos y cuyos autores incorporen en ellos producción contemporánea de sus pares investigadores especializados en temáticas históricas) es aplicable a las fuentes terciarias que constituyen las fichas de cátedra: estas a menudo son el epítome de lo que se discute aquí, puesto que estas suelen enfatizar la accesibilidad pedagógica por sobre la rigurosidad y la profundidad histórica y científica. Dado que tales documentos, al ser producidos por docentes y al circular al interior de gabinetes específicos, no son susceptibles de ser evaluados por pares científicos (esto es, por otros productores internacionales o nacionales de historia de la psicología que no sean los propios autores de tales fichas), es aún más necesario que estas fuentes se fundamenten en una visión actualizada, equilibrada y de conjunto acerca del estado actual de las problemáticas y de las cuestiones vertebrales que configuran el campo de la historia y la historiografía de la psicología. Esto, adicionalmente, dado que a pesar de que son comparativamente menos referenciadas que otro tipo de fuente, son probablemente los principales documentos que estructuran unidades temáticas y que más son consultadas por los alumnos durante su aprendizaje.

Dado que las asignaturas relevadas son cursos predominantemente introductorios, no es factible (ni se juzga producente) la extracción total de fuentes terciarias como manuales y documentos de cátedra. Si no por las razones aducidas arriba (acerca de la parsimonia y accesibilidad de tales fuentes), al menos por el hecho de que una fuente primaria no es menos susceptible de ser tergiversada por una asignatura o por un docente en un *practicum* que por un investigador profesional en una fuente secundaria. Por tanto, con el mismo criterio podría defenderse la extracción de fuentes primarias. Dado que es probable que oda historia sea reconstructiva (aun la narrativa que surge del diálogo entre el alumno y la fuente primaria), es necesario que tal historia vehiculizada en las asignaturas esté informada y fundamentada lo más fiel e integralmente posible en las variadas perspectivas historiográficas y en las múltiples revisiones históricas que se producen constantemente en el campo disciplinar de la historia de la psicología.

Tipo de edición.

La poca factibilidad de la enseñanza de libros enteros de único autor.

Como se evidencia en la tabla 5, más de un quinto de las referencias de las asignaturas refieren a libros completos de único autor –es decir, libros no compilados o editados, que se desarrollan en torno a un conjunto relativamente definido de temáticas-. Dado que la totalidad de las cátedras consultadas para esta investigación han manifestado la fuerte limitación que constituye la escasez de tiempo para el dictado de las materias, es cuestionable cuán factible es que libros enteros sean efectivamente enseñados en dichas asignaturas. Aún sin la constricción temporal, es simplemente poco factible que para una unidad temática (de las que las asignaturas tienen en promedio entre siete y diez cada una), una de las referencias (de las que a menudo para cada unidad temática son alrededor de 5) sea un *libro entero*. El hecho de la considerable incorporación de referencias de este tipo de edición a los programas abre la pregunta de cuál es el sentido o la funcionalidad de realizar tales incorporaciones, cuando su enseñanza no es posible ni factible. Existe la posibilidad de que este tipo de edición sea incluida en los contenidos obligatorios pero que de hecho no sea impartida; en tal caso, se abre la pregunta acerca de por qué se incluyen materiales que no son enseñados a los programas de las asignaturas.

Debe aclararse que en ciertas ocasiones los libros son parte de la bibliografía obligatoria, pero la amplia mayoría de las referencias a obras de este tipo se encuentran en la bibliografía complementaria de las asignaturas. En las ocasiones en que tales libros forman parte de la bibliografía ampliatoria, es igualmente poco factible que se enseñen *de hecho* en las asignaturas, precisamente por el carácter adicional o complementario de tal bibliografía. Y para los casos en que tal clase de bibliografía sea citada en los programas para que el alumno -en función de sus intereses y necesidades- consulte las que desee, aún es poco factible que dicho alumno recurra de hecho a la elevada especificidad temática (y a menudo complejidad) que implica un libro de único autor. En este sentido, la asignación de un libro completo de único autor y de carácter histórico a un alumno ingresante para la profundización en *una* temática concreta (profundización que suele hacerse especialmente de cara a evaluaciones) probablemente represente y conlleve una dificultad considerable para el estudiante, aunque por supuesto tal opción *debe* ser ofrecida al alumno y tal tipo de bibliografía debe estar a su disposición, al menos por el hecho de que dicho alumno debe tener a priori todas las herramientas disponibles que el docente pueda facilitarle para el aprendizaje de las temáticas de las asignaturas.

En pocas palabras, es discutible la inclusión de libros enteros cuando para la ampliación o profundización en ciertas temáticas cuando usualmente son más idóneos para tales fines otros tipos de fuente, como los artículos de publicaciones científicas o los capítulos de libro (por circunscripción, especificidad, profundidad y, en ciertos casos, evaluación por pares).

Relativamente escasa presencia de manuales y compendios de historia de la psicología

La lectura, el análisis y –más recientemente- la crítica de manuales de historia de la psicología representan, como ya se expuso, una marcada tradición en la psicología anglosajona (Hilgard et al., 1991; Klappenbach, 2000), precisamente por la utilidad y el anclaje de estas fuentes en la enseñanza de tópicos históricos en la formación universitaria de los psicólogos. Tal tipo de edición fue la materia prima casi exclusiva de la formación de los psicólogos anglosajones durante décadas (Brozek, 1966; Laver, 1977; Nance, 1962; Riedel, 1974), y aunque su preeminencia y exclusividad en los curricula ha disminuído de acuerdo a lo expuesto en el capítulo 2, es interesante notar cómo continúan editándose, reeditándose y actualizándose ciertos manuales (como los de Benjamin, Goodwin, Schultz, Robinson, Leahey y Hergenhahn, entre otros).

Tal tipo de tradición referida a la redacción y confección de manuales originales es prácticamente inexistente en Argentina, al menos en lo que respecta a la historia de la psicología, sea esta la psicología *argentina* o la psicología *internacional*. No sólo parecen haber ayudado a este hecho las deficitarias condiciones infraestructurales de las primeras carreras de grado, cuya bibliografía era a menudo inadecuada y excesivamente localista (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1998; 1999; Klappenbach, 2003a; Vilanova, 1987/2003): en realidad, en Argentina los proyectos de traducción o de elaboración de obras sobre historia de la psicología internacional parecen simplemente escasos y aislados. Si bien existen en el territorio algunos volúmenes sobre una visión de conjunto sobre la historia de la psicología *argentina*, podría conjeturarse que las condiciones de las primeras carreras de grado, los problemas formativos de las primeras camadas, y el tono *profesionalista* de las discusiones que tuvieron lugar en las academias a partir de los años '60 (e.g. Dagfal, 2009; Klappenbach, 2006) parecen haber constituído un suelo poco fértil para la realización de proyectos editoriales *locales* acerca de la historia de la psicología *internacional*. Adicionalmente, tales condiciones académicas y profesionales parecen haber modulado en cierta manera la recepción de manuales en idioma inglés y su traducción al español: estas operaciones editoriales han sido realizadas predominantemente por grupos de editores europeos (principalmente españoles), y sólo en ciertas ocasiones por editores argentinos (como han sido los casos de la *Historia de la Psicología* de Brett y Peters y la *Historia de la Psicología* de Reuchlin). A su vez, por la preeminencia fácticamente constatada de ciertas editoriales en los contenidos de formación de los psicólogos argentinos durante décadas (sobre lo que volvemos en la discusión sobre las editoriales) y por la preeminencia de tales editoriales en la enseñanza de la historia, es comprensible la ausencia de manuales internacionales en los contenidos relevados.

Por lo anterior, es factible la explicación que imputa a la orientación profesionalista de la psicología argentina la comparativamente escasa edición continuada de manuales históricos, tanto de autores argentinos (sobre psicología argentina e internacional) como de autores extranjeros. Frente a esto, podría contraargumentarse que en realidad fue la escasa presencia de fuentes terciarias de historia de la psicología en español lo que desalentó operaciones editoriales en tal dirección en el país. Sin embargo, debe notarse, contra lo que podría suponerse, que no fue

Estados Unidos el único país que redactó manuales de historia de la psicología a nivel internacional: si bien fue uno de los países que comenzó tempranamente a hacerlo, no fue el único, y esto se evidenció especialmente a medida que la psicología se profesionalizó en otros países desarrollados. España tiene una formidable tradición historiográfica, con elevada producción original y traducción al castellano tanto de manuales como de obras introductorias y de libros de lecturas y fuentes primarias (Carpintero et al., 2010). Geuter (1983), y en menor medida Klappenbach (2000) describen un idéntico nivel de productividad de manuales y obras introductorias históricas en Alemania, varias de las cuales han sido traducidas al español. Italia es un foco de producción historiográfica en psicología usualmente soslayado pero con un output notable, en ocasiones fuertemente vinculado con cuestiones historiográficas de la ciencia (Legrenzi, 1986, esp. pp. 277 y ss.) y, nuevamente, con cierta traducción al español. Finalmente, el manual ejemplar de historia clásica de la psicología (Boring, 1978) fue traducido al español hacia finales de la década del '80 por el psicólogo colombiano Rubén Ardila.

Por tanto, la escasa adaptación o confección de manuales históricos en el país no puede haber obedecido a la percepción de las casas editoriales de un riesgo proyectado en la producción de tales fuentes. De hecho, aunque no numerosas, existieron manifestaciones de psicólogos –no argentinos- que destacaban la significación de la ausencia de reconstrucciones históricas de la disciplina por autores iberoamericanos. Por ejemplo, hacia mediados de los setenta una de las primeras historias generales de la psicología confeccionadas por un autor latinoamericano, A. Merani, remarcaba precisamente un problema oculto tras la amplia disponibilidad de manuales de historia de la psicología en idioma español editadas en su mayoría por sellos no argentinos: en sus términos, "en lengua castellana no existe una verdadera historia de la psicología; todas las que circulan, traducciones del inglés, del francés y del alemán, están relacionadas con presupuestos y datos relativos a los respectivos países" (Meraní, 1976, p. 9). En lo que respecta al mundillo de la literatura psicológica en argentina, el referido manual de Boring editado en 1978 por la mexicana Trillas venía a agregarse a las obras de Muller, Reuchlin y otros autores internacionales cuyas traducciones al español habían comenzado a circular alrededor de los años '60 (Valdés-Fauly & de la Torre Molina, 1985), en el contexto de un mercado editorial que traducía obras extranjeras pero no editaba reconstrucciones históricas generales realizadas por autores argentinos. Por lo anterior, el hecho objetivo de que los manuales no hayan tenido una pregnancia considerable en Argentina (a través de su elaboración o de su traducción) parece deberse menos a la *dominancia estadounidense* o *anglosajona* respecto de tal tipo de edición en el mercado editorial que a las condiciones peculiares del surgimiento de la psicología (como carrera de grado y como profesión) en el territorio local: condiciones que efectivamente ubicaron en un muy segundo plano discusiones y producciones teóricas, históricas, historiográficas y filosóficas de la ciencia y, con estas, a emprendimientos editoriales originales en torno a dichas temáticas (Klappenbach, 2001; 2006; Vilanova, 1985; 1987/2003; 1997b).

Considerado este contexto, y constatada la declarativamente unánime adopción de enfoques históricos 'críticos' por parte de las asignaturas relevadas (enfoques que han a menudo denostado las fuentes terciarias), es comprensible la casi total ausencia de manuales de historia de la psicología en las referencias bibliográficas

(dos excepciones son Hergenhahn y Goodwin, presentes en la bibliografía aunque en muy escasa medida). Sin embargo, y con el interés de problematizar lo que podría estar en la base de dicha ausencia, como se explicitó arriba en la discusión sobre los tipos de fuente las fuentes terciarias (especialmente los manuales) son a menudo útiles dado que son muy accesibles para el alumno y dado que otorgan una perspectiva general sobre cierta escuela, teoría o momento histórico de la ciencia. A pesar de las críticas de la historiografía profesional a estas fuentes, debe reconocerse, nuevamente, que existen obras de conjunto actualizadas y rigurosas en la subdisciplina.

Como se expuso en el apartado anterior, considerados los beneficios de las fuentes terciarias, probablemente la cuestión en la enseñanza de la historia no sea el extraer los manuales del currículo sino el incorporarlos de forma equilibrada y fundamentada, presentándolos de forma contextuada y comparada, esto último respecto de otros manuales y de otras fuentes primarias y secundarias. Junto a esto, y en línea con los problemas abordados en la introducción, se concibe como provechoso que el docente explicite y contextualice de forma declarada y abierta el carácter, tipo y usuales funciones de los manuales de historia (de la ciencia en general y de psicología en particular). De esta forma se evitaría criticar en el vacío manuales históricos a los que el alumno en definitiva no tiene acceso (puesto que justamente no son parte de los contenidos); crítica que implica, en última instancia, apelar a la creencia o fe del alumno respecto de la autoridad de las fuentes secundarias o de los docentes, sin proveerle de evidencia concreta acerca de que tales manuales son defectuosos, superficiales o que persiguen intereses legitimantes ocultos. Este punto ha sido sintetizado de forma precisa por Valdés-Fauly y de la Torre Molina (1985), quienes sostienen que para evitar distorsiones en la enseñanza de la historia de la psicología se requiere la utilización de dichos manuales no como textos únicos de aprendizaje, sino como elementos de un sistema bibliográfico complejo que integre materiales de diversa índole (originales, selecciones de lecturas, etc.); el análisis y utilización crítica de los mismos poniendo en evidencia sus aciertos y sus deficiencias; la integración de programas de estudio de historia de la psicología que contemplen justamente aquellos aspectos menos abordados, omitidos o tergiversados en los manuales que se utilicen. (p. 47)

Amplio predominio de capítulos de libros de único autor de fuente secundaria y terciaria.

La prevalencia de este tipo de edición, expuesta en la tabla 5, es problemática de cara al sentido usualmente atribuido a la asignatura de historia de la psicología (de exponer al alumno a la producción directa de psicólogos históricos) y de cara a los otros datos relevados ya discutidos. Por su objeto de estudio y por su simultánea naturaleza como campo de investigaciones siempre renovadas, la historia de la psicología (y su enseñanza) debería fundamentarse en partes equivalentes en textos históricos, en revisiones clásicas y en revisiones contemporáneas del pasado de la ciencia. Los capítulos de libro de único autor pueden pertenecer a cualquiera de tales fuentes (pueden ser capítulos de manuales, de obras revisionistas o de textos históricos o fundacionales). De acuerdo con la necesidad de exponer al alumno a fuentes primarias en los cursos históricos (Beins, 2011; Benjamin, 1979;

2009a; Goodwin, 1997; Prieto, 2001; Woody, 2011; Woodward, 1980), el hecho de que tales capítulos de libro pertenecieran a obras históricas (como es el caso de la Introducción al Compendio de Wundt) tendría sentido y sería especialmente útil para la instrucción de la asignatura. Sin embargo, a partir de los análisis en torno a este tipo de edición, esta no parece ser la situación de las referencias bibliográficas del conjunto de las asignaturas. Sólo un 19,3% de tales capítulos es estrictamente histórico (publicado entre 1872 y 1945). La publicación de la mayoría de tales capítulos (un 50,9% de las mismas) está comprendida entre los años 1946 y 2000: considerado tal período, tales capítulos no son fuentes históricas, sino secundarias o terciarias. Si consideramos sólo los capítulos que provienen de fuentes secundarias y terciarias, la media de año de publicación es de 1994, con una desviación estándar de 14 años (lo que indica a su vez una alta variabilidad).

Esta situación permite cuestionar el sentido de la incorporación y la prevalencia de los capítulos de libro de único autor, dado que, para el caso de obras no históricas, usualmente el sentido de estas fuentes proviene del contexto mayor de la obra –la cual necesariamente no se enseña-. En otras palabras, existe una elevada frecuencia de capítulos de libro que sin ser obras históricas, se imparten de forma descontextualizada en función de la obra más general a la que pertenece el capítulo. Adicionalmente, dado que a menudo los libros de único autor implican proyectos editoriales que previo a su publicación no suelen ser objeto de revisión crítica por la comunidad de investigadores, es plausible que los contenidos de tales fuentes no sean representativos de los avances del campo de la historia de la psicología, en tanto representado por los investigadores concretos.

Publicaciones periódicas.

Escasa incorporación de fuentes provenientes de publicaciones científicas periódicas.

Ya nos hemos referido en la discusión a la longevidad de las referencias de la mayoría de los contenidos de las asignaturas: la de los contenidos totales, la de los provenientes de fuentes secundarias y terciarias, y la de los provenientes de capítulos de libro de un solo autor de fuentes secundarias y terciarias.

Aquí debe destacarse la conclusión, extraída de la tabla 5, acerca de la menor inclusión de artículos científicos provenientes de revistas periódicas en calidad de contenido en las asignaturas respecto a capítulos de libro de único autor. La tabla referida expone las frecuencias de la bibliografía total, pero debe remarcarse (para dimensionar el alcance de la discusión que sigue) que considerada la bibliografía obligatoria de las asignaturas relevadas, sólo un 15.7% (es decir, 39 referencias) de tal bibliografía está constituida por trabajos publicados en revistas científicas de publicación periódica (Visca & Moya, 2013).

Arriba se apuntó que los libros de único autor y los capítulos de dichos libros representan el segundo tipo de edición más incluido en los sílabos. Debe recordarse que la bibliometría y la sociología de la ciencia han remarcado insistentemente que los adelantos investigativos de las disciplinas y de los campos internos a dichas disciplinas se vuelcan a obras breves y revisadas y criticadas por pares –los *artículos* de revistas- y que los libros, si bien socializan asuntos vitales para las ciencias,

suelen mayoritariamente escapar al proceso de crítica colectiva de pares, no suelen comunicar investigaciones empíricas originales y, por tanto, no exponen instancias demostrativas clave para explicar el avance de aquellas (Carosio & Klappenbach, 2015). Si consideramos que usualmente las publicaciones periódicas son aquellas plataformas en las que se publican los resultados y avances de las investigaciones novedosas en cualquier área de la empresa científica, a riesgo de reiterarnos sostenemos que la débil incorporación de fuentes en tales plataformas a la enseñanza sólo puede derivar en dos consecuencias: primero, respecto de la historia de la psicología como campo de estudio, en la presentación relativamente obsoleta o estática de dicho campo, dado que los artículos o *papers* científicos son ampliamente superados en las referencias por capítulos de libros y libros enteros (ya discutidos), lo que contribuye a disuadir al estudiante de la idea de que el campo tiene sus propios problemas metodológicos, sus propios avances programáticos e investigativos y sus propias plataformas de publicación científica y difusión. Segundo, respecto de la historia de la psicología como objeto de estudio, esto probablemente derive en una escasa incorporación de enfoques, revisiones y contenidos novedosos, tanto acerca del pasado disciplinar como acerca de la historiografía de la ciencia; revisiones y novedades cuya centralidad en la enseñanza de la historia ya han destacado múltiples autores (Benjamin, 2008; Pickren, 2012; Rosa, 2002; Wertheimer, 1984). Debe reconocerse que, frente a los libros y las monografías especializadas, son las revistas académicas y profesionales las que acercan al alumno a las herramientas y nociones generales de la *actividad* científica. En términos de Moradiellos (2013), son ellas el "vehículo esencial para dar a conocer al gremio los avances hechos en la investigación sobre distintos temas […] Su consulta puede resultar imprescindible para comprender ciertos temas, seguir el desarrollo de debates historiográficos o actualizar algunas informaciones e interpretaciones" (p. 143).

Por lo anterior, y en un sentido metodológico o procedimental, es comprensible que sólo en las investigaciones históricas en psicología se expongan y evidencien los principios axiomáticos –metodológicos y epistemológicos- que según Moradiellos (2013, p. 40-42) siguen los historiadores científicos y que, por su centralidad en la producción de conocimiento histórico, deben exponerse a los alumnos: el principio *semántico* que indica que todo relato histórico debe apoyarse en pruebas y evidenciar materiales físicas, verificables, cotejables y comprobables fácticamente por investigadores potenciales, el principio *determinista genético* que sostiene que todo acontecimiento humano surge o brota de condiciones previas homogéneas según una concatenación interna y de acuerdo a vinculaciones y conexiones genéticas –causales, aleatorias o probabilísticas- que excluyen la intervención de causas exógenas (como la divinidad, el Espíritu o el Destino Manifiesto) en el decurso de las empresas humanas, y el principio de *significación temporal irreversible* que argumenta que, de acuerdo a la 'flecha del tiempo', debe respetarse la naturaleza direccional y acumulativa del paso del tiempo desde un pasado fijo y cerrado a un futuro abierto mediante un presente dinámico y en construcción, excluyendo así bucles o regresiones arbitrarias. Tales son los principios con que operan los historiadores críticos y que, en tanto parte esencial de la labor científica de producción de conocimiento, deben exponerse a los estudiantes en los cursos de historia de la psicología para disponer de herramientas concretas con que criticar los relatos históricos.

En línea con esto último, debe considerarse que algunos de los historiadores (o los psicólogos historiadores) que constituyeron el movimiento de la 'nueva historia' o la historia 'crítica' de la psicología publicaron sus primeros trabajos precisamente en revistas científicas periódicas. Dado que se confirma la presencia de algunos de dichos autores en los contenidos (especialmente Kurt Danziger, pero también Allan Buss y Mitchell Ash), pero no las fuentes que dichos autores criticaban o revisaban (especialmente los manuales de historia y las reconstrucciones esbozadas en ellos acerca de, por ejemplo, el nacimiento de la psicología científica), la presentación de al menos ciertas fuentes secundarias de publicaciones científicas es unilateral. Esto debido a que al alumno se comunicarán o enseñarán las revisiones históricas (por necesidad desde fuentes secundarias) pero no se le expondrán las reconstrucciones históricas sesgadas que dichas revisiones criticaban originalmente (lo que se constata en la casi total ausencia de manuales de historia). Esto probablemente lleva a que el alumno acepte las revisiones históricas sin poder evaluar su coherencia mediante la comparación y contrastación con las fuentes que dichas revisiones critican. Esto nos lleva a considerar críticamente la presentación de artículos históricos en publicaciones periódicas *en los casos en que no se contextualizan tales revisiones* a partir de las fuentes primarias y a la luz de las fuentes terciarias.

Relativamente escasa presencia de revistas científicas específicas sobre historia de la psicología.

Como expone la tabla 7 acerca de casi tres tercios de las revistas y publicaciones científicas periódicas que se incluyen más de una vez en el total de las referencias, se concluye que es comparativamente menor la inclusión de trabajos publicados en revistas temáticas o específicas sobre historia (de la psicología, de las ciencias del comportamiento o de las ciencias humanas) que la inclusión de trabajos publicados en revistas inespecíficas de historia. Si bien las tres revistas que son más frecuentemente referenciadas en las asignaturas son específicas de historia, estas sólo aportan poco más de un quinto de las referencias totales que provienen de revistas científicas; y agregadas todas las revistas específicas de historia incluidas en los contenidos, estas apenas superan el tercio de referencias respecto del total de referencias a trabajos publicados en revistas científicas no históricas. Si bien se requeriría un análisis cualitativo y en detalle para confirmar que los trabajos publicados en revistas no-históricas efectivamente no versaran acerca de temáticas históricas, la propia inclusión de trabajos de revistas históricas a los contenidos de las asignaturas debe ser problematizada a la luz de datos que hemos discutido anteriormente en cuanto a actualización y autoría de los mismos. A modo de ilustración de esta cuestión, una revista sin orientación histórica explícita como la American Psychologist fue (especialmente entre 1975 y 1980) fuente de publicaciones claramente históricas (como las de Blumenthal, Harris, Samelson, Buss, Danziger y O'Donnell, entre otros). De forma complementaria, es claro que los artículos provenientes del Journal of the History of the Behavioral Sciences probablemente versen sobre la historia de la psicología internacional. Sin embargo, no puede afirmarse lo mismo de la Revista de Historia de la Psicología (que ha publicado numerosos artículos de autores argentinos sobre historia de la psicología *en Argentina*), y menos aún de los Cuadernos Argentinos de Historia

de la Psicología (que, a pesar de contar con participación internacional, incluyó autores y temáticas sobre la psicología nacional).

La media de publicación de las referencias a trabajos en revistas científicas es el año 1990, y el 51.2% de las mismas es previa al año 2000. Los autores más citados en artículos de revistas incluyen historiadores-docentes argentinos (como Hugo Klappenbach, Hugo Vezzetti, Alejandro Dagfal y Alberto Vilanova, entre otros) e historiadores internacionales (como Kurt Danziger, Allan Buss y Antonio Caparrós, entre otros). Dado que los autores más citados en estas fuentes son nacionales, se presume que tales artículos no contrarrestan la tendencia (enunciada arriba pero desarrollada en el próximo apartado) de la escasa inclusión de temáticas históricas *internacionales* en la enseñanza de la historia de la psicología. Un análisis cualitativo de los títulos y temáticas de los artículos colaboraría con corroborar o refutar definitivamente tal conclusión.

En cualquier caso, y ante la tendencia perfilada por lo recién expuesto, parece necesario fortalecer la incorporación de artículos científicos actualizados y de artículos de índole internacional provenientes de revistas específicas prestigiosas con baja presencia en los contenidos relevados (como la History of Psychology y la History of the Human Sciences). Es probable que la necesidad de fuentes en español haga prevalecer las revistas en tal idioma (como la Revista de Historia de la Psicología), pero la existencia de traducciones de fuentes extranjeras (evidenciada en la existencia de múltiples proyectos de traducción al español al interior de varias cátedras y asignaturas relevadas) torna factible la incorporación de artículos publicados en revistas internacionales al currículo de historia.

Si integramos las discusiones sobre las dimensiones de todos los apartados anteriores, es posible afirmar que, dado que la mayor parte de las referencias totales son longevas, pero a la vez existe relativamente poca incorporación de fuentes primarias y terciarias (predominando ampliamente las fuentes secundarias) entonces el grueso de la bibliografía de las asignaturas estaría constituido por *fuentes secundarias no actualizadas*. Si consideramos lo analizado en este apartado acerca del lugar comparativamente menor de los artículos de publicaciones científicas (en tanto fuentes secundarias), entonces aquellas *fuentes secundarias no actualizadas* que constituyen la mayoría de las referencias no provendrían de journals (históricos o generales), sino de capítulos de libro de único autor y de libros de único autor. Finalmente, si consideramos respecto del tipo de fuente prevalente que sólo el 36,9% de los capítulos de libro pertenecen a obras históricas (primarias), se concluye que *las referidas fuentes secundarias no actualizadas que no provienen de journals son capítulos de libro de único autor de carácter no-histórico* (esto es, cuyo autor no es un psicólogo histórico). A riesgo de ser reiterativos, se proyecta como necesario para una enseñanza más plural, abarcativa y fundamentada de la historia de la psicología, la equilibración de tales capítulos de autores no-históricos tanto con fuentes primarias (de capítulos de libro y de artículos) como de fuentes secundarias actualizadas (de capítulos de libro, pero especialmente, de artículos actualizados de revistas periódicas específicas de historia).

EDITORIALES.

Predominio de casas editoras, proyectos editoriales y ediciones no-históricas.

Como se expone en la tabla 4, los grupos editoriales con mayor presencia en los contenidos relevados y analizados no son específicos de historia de la psicología, sino de psicología y ciencias afines, y no cuentan con una prominente producción de textos históricamente significativos que sean incluidos en los sílabos de historia.

Si bien Paidós constituye una casa editorial que en su origen se circunscribió a cuestiones psicológicas (especialmente psicoanalíticas), desde su internacionalización se ha diversificado hacia otras ciencias sociales. Y si bien parte de su catálogo original incluye textos relevantes para la historia de la psicología (fuentes secundarias como las de Maurice Reuchlin y Edna Heidbreder, y fuentes primarias como las de Jung, Adler y Bechterev, por ejemplo), tales textos no son aquellos incorporados sistemáticamente en las asignaturas relevadas. Los autores editados por Paidós más citados en las asignaturas son Hugo Vezzetti, José Bleger, Alejandro Dagfal y Daniel Lagache, quienes conforman el 49,1% de las referencias a tal casa editorial. La única figura histórica común a más de dos asignaturas y editadas por Paidós es John Watson: el resto de autores psicológicos históricamente relevantes editados por Paidós como Adler, Allport, Bechterev, entre otros, son citados sólo una vez –por lo que están presentes en sólo una asignatura-. El predominio de autores argentinos (que permite inferir predominio de análisis sobre la historia de la psicología *en Argentina*) junto con la baja frecuencia de citación de autores internacionales, permite inferir un sesgo temático que se introduce a su vez a partir de un sesgo editorial. Tales sesgos son cuestionables, considerados los contenidos básicos que, explícita e implícitamente corresponden a un curso de historia *internacional* o *regional* de la psicología (volveremos sobre este punto en la discusión de los resultados de la categoría 'Nacionalidad').

A diferencia de Paidós, que es de hecho una casa editorial con numerosas obras de Psicología y con limitadas obras sobre la historia de dicha ciencia (en un marco de obras sobre otras 'ciencias humanas'), Fondo de Cultura Económica y de Siglo XXI constituyen casas editoriales que sólo incluyen a la psicología dentro de un marco más general de proyectos editoriales predominantemente filosóficos, sociológicos, pedagógicos y de otras variadas pertenencias disciplinares. De hecho, el autor más citado en los contenidos relevados editados por el FCE es Michel Foucault, historiador de las ideas y filósofo, y los autores que siguen en orden de frecuencias son predominantemente filósofos: Dilthey, Elias, Kuhn, Merleau-Ponty, entre otros. Son comparativamente mucho menores las referencias a psicólogos u autores históricamente significativos para la psicología: James, Dewey y Piaget componen tal grupo. De forma semejante, la tercera editorial según las frecuencias de citación es Siglo XXI: al igual que FCE, con la que comparte parentesco, sus proyectos son predominantemente filosóficos, sociológicos, políticos y en menor medida psicológicos. Si bien se registran en los contenidos de las asignaturas referencias a libros editados por Siglo XXI acerca de historia de la psicología (específicamente, un libro de Rubén Ardila), y si bien el autor más citado de esta editorial es Ana María

Talak, también como en el caso de FCE se registra aquí la presencia predominante de filósofos (específicamente, Foucault, Koyré y Canguilhem).

Excede este trabajo la discusión acerca de la competencia de los filósofos e historiadores sin formación sistemática (de grado y posgrado) en psicología para analizar y escribir la historia de tal ciencia, aunque parece existir cierto consenso acerca de que no habría a priori ningún impedimento objetivo para que un académico no psicólogo escriba sobre la historia de la psicología de forma productiva y realizando aportes significativos a la sub-disicplina (Danziger, 1994; van Strien, 1993b). Tres puntos, sin embargo, deben destacarse en el marco de los debates sobre los historiadores internos y los historiadores externos: primero, que la labor de interpretación por inferencia lógica y exégesis razonada de fuentes primarias (es decir, la investigación) en historia de la ciencia sólo puede realizarse si se posee conocimiento de lo que significan operativamente expresiones, conceptos y parámetros del presente de la ciencia de que se trate, en tanto este constituye el contexto necesario donde arraigar la reconstrucción histórica y a partir del cual se reactualizan las acciones de los agentes históricos, se atribuyen razones o propósitos, se clarifican las circunstancias y acciones que llevaron a tales acciones y se habilita una interpretación de dichas acciones (Moradiellos, 2013, p. 37). Segundo, que en cuanto a formación y entrenamiento, no existiría por lo anterior y por pertinencia alguien tan capacitado para historiar una disciplina específica que un académico a la vez formado en dicha disciplina (a nivel de grado o posgrado o ambas) y en historiografía *de la ciencia* (no sólo de historiografía general). En términos de Erickson (2010), un historiador *exotérico* – esto es, externo a una comunidad científica particular- probablemente tenga poco que aportar a los *insiders,* o miembros *esotéricos*, de dicha comunidad científica, si no por la calidad de su formación –que por ser inespecífica debilita la operación de reactualización, comprensión y explicación de las acciones de los agentes históricos-, al menos porque su agenda investigativa esté factiblemente desfasada o alejada de las preguntas significativas (aún de las preguntas *críticas*) para estos últimos.[4] Tercero, no puede pretenderse fortalecer la identidad profesional de un grupo (en este caso, los psicólogos) si los autores que tamizan la historia de tal grupo (los historiadores-filósofos, sociólogos o antropólogos, por caso) sirven a intereses que, aun siendo críticos, van en otra dirección que aquella en que van los intereses, o investigaciones, o reflexiones meta-discursivas del primer grupo. En términos de van Strien (1993b) y de Danziger (1994), la mejor historiografía –aquella que es más productiva, sugerente y útil- es producto de la tensión entre el compromiso de los *insiders* y la distancia crítica de los *outsiders*, y tal tensión puede encarnarse, como se constata desde hace 50 años, en un mismo psicólogo. De aquí que un desequilibrio en tal tensión –especialmente el provocado por la prevalencia de las preguntas, reconstrucciones y orientaciones de *outsiders* o *exotéricos*- constituya el riesgo de producir una historiografía desconectada e irrelevante para la disciplina e, inserción universitaria y curricular mediante, un grupo profesional desconectado, alienado o desapasionado respecto al desarrollo de la psicología.

4 Este dilema es referido directamente por Dehue (1998) y recientemente ha sido atendido por varios historiólogos españoles ya referidos en el capítulo 2 (Rosa, 2008; Saiz & Saiz, 2008; Vera Ferrándiz, 2008).

Enseñanza de la historia de la psicología y formación de psicólogos

El historiador típico-ideal de la psicología, según los debates contemporáneos ya referidos, debe conocer en detalle tanto la materia prima de la ciencia que reconstruye (su objeto u objetos de estudio, sus metodologías, sus problemas raigales, etcétera), como de métodos y teoría histórica: es decir, debería conocer tanto de psicología como de historia, general y *especialmente* de la ciencia- (e.g. Vaughn-Blount et al., 2009). En este sentido, debe recordarse que la ciencia (aquí la psicología) no es un conjunto difuso de 'saberes', ideas o conceptos, y que su historia no es una historia de ideas o conceptos sino que es la crónica de una empresa científica y profesional con límites relativamente establecidos, con actos disciplinares identificables, con autores representativos, con pretensiones de cientificidad y verdad, etcétera. Como se reconoce desde los estudios modernos de la ciencia, ésta es tanto acervo de conocimiento parciales y revisables (semántica) como estructura lógica y lenguaje específico (sintáctica) y actividad cognoscitivo-procedimental encarnada por actores y agentes sociales concretos (pragmática). Es desaconsejable reducir la empresa científica a un conjunto de 'ideas' o 'conceptos' descarnados y abstractos precisamente por la multidimensionalidad y complejidad de dicha empresa. Es igualmente desaconsejable legar la reconstrucción histórica de la disciplina a profesionales no-psicólogos debido a "la imposibilidad del investigador [historiador] de prescindir en su interpretación [histórica] de su sistema de valores filosóficos e ideológicos, de su experiencia política y social, de su grado de formación cultural" (Moradiellos, 2013, p. 38), precisamente porque es factible que en cuanto a conocimiento, valores y experiencia política y social en el ámbito de la disciplina, el no-psicólogo esté en desventaja respecto al profesional que se ha socializado en la disciplina. Es por tanto legítimo sospechar –inicialmente- y criticar -luego de analizarla- la historiografía de la psicología del continuo intelectual formado por autores predominantemente filosóficos como Canguilhem, Foucault o Rose, por solo citar algunos, puesto que tales no tuvieron formación *sistemática* en psicología o, luego, en historia de la ciencia. Foucault tuvo cierta formación en psicología que le valió una licenciatura, pero dicha formación se circunscribió a unos pocos cursos durante un año y en un ámbito académico (francés) esencialmente distinto al de los ámbitos académicos anglosajones que hacia 1950 eran los únicos ámbitos universitarios que otorgaban diplomas de grado en Psicología: por tanto el autor constituye, en esencia, un filósofo. Adicionalmente, como reconoce Smith (2005), si bien Foucault escribió sobre temas y cuestiones conceptuales, institucionales y culturales *de carácter psicológico,* "no prestó especial atención a la formación de la psicología ni como un campo de conocimiento ni como una institución" (p. 63). Finalmente, y por la usualmente escasa ponderación de apreciaciones críticas en torno a estos filósofos y su producción histórica, no es accesorio notar que en lo que respecta a la historiografía de la ciencia, la obra foucaultiana ha sido concebida por historiadores profesionales (algunos de ellos igualmente francófilos) como marcadamente deficitaria, en el sentido de subjetiva y excesivamente sobreinterpretativa. Jacques Roger, por ejemplo, identificaba hace más de treinta años a *Historia de la locura* de Foucault como "el mejor ejemplo que pueda darse de la prioridad de la teoría sobre los hechos [históricos]" en un sentido negativo, argumentando que se apoya enteramente en una definición de la enfermedad mental dada por la antipsiquiatría contemporánea. Sobre esta base se interpretan los hechos y sobre todo se seleccionan. Los historiadores en vano han dicho y repetido que esta historia era falsa, que los enfermos mentales habían sido encerrados muy a menudo desde

la Edad Media y en el siglo XVI, que el ran *renferment* de 1660 para nada tenía el significado que le atribuía Foucault, etc. Pero es lo mismo: el éxito de la teoría queda asegurado por el gran talento del autor, por la coherencia interna de la misma teoría y sobre todo por su coincidencia con una de las grandes tendencias de la ideología contemporánea. Su inexactitud histórica a nadie interesa; su subentendido proyecto político es el que provoca adhesión. (Roger, 1984, p. 293, citado en Rossi, 1990, p. 11)

Por lo anterior, incorporar acríticamente la obra de Foucault a la historiografía o historia de la psicología, al menos en un nivel pedagógico, es igualar pesquisas sobre cuestiones sociológicas, antropológicas o conceptuales de diversas formas culturales y de una calidad al menos discutible con investigaciones detalladas sobre historia de la *psicología* como *ciencia* y como *profesión*. Si bien ambos constituirían campos de estudio interrelacionados, no serían idénticos, y mucho menos intercambiables, especialmente al insertarse en el marco de los procesos universitarios contemporáneos de entrenamiento y formación de psicólogos.

Continuando lo arriba descrito, el ya referido Rose, a diferencia de Foucault, es biólogo y sociólogo por formación, y Canguilhem, fallecido hace veinte años, tuvo formación en filosofía y física. Ambos, al igual que Foucault, carecen de credenciales que los acrediten como formados sobre, o entrenados en, o pertenecientes a la disciplina sobre la que escriben y a la cual a menudo critican. De Canguilhem, específicamente, se ha destacado la intención denostativa con que se recurre a sus textos en las aulas argentinas (especialmente en cursos de psicología clínica, para criticar toda pretensión de delimitar la patología de la salud), a la vez que se ha remarcado que su crítica histórica a la psicología constituye en esencia una falacia del hombre de paja. En este sentido, este autor parece haber trazado el camino que luego otros audaces historiadores de la psicología han recorrido: canguilhem coincide en diagnosticar [la] dispersión ecléctica [de la psicología] y vincula el cometido de la psicología con la adaptación a un sistema injusto utilizando la seducción y el enmascaramiento ideológico. Por medio de una retórica imprecisa, inadecuada en un sentido técnico […] no se citan investigaciones concretas ni siquiera sucesos internacionales relevantes; cualquier psicólogo proveniente de naciones donde estos autores no poseen mercado detecta la indocumentación y las lagunas conceptuales de sus textos en forma inmediata. (Vilanova, 1997c, pág. 280)

No pretende aquí minarse o rechazar a priori el valor intrínseco de las obras de estos y otros autores no-psicólogos, puesto que, en un sentido preciso, obras como las de Koyré, Bachelard y Canguilhem son ilustrativas de la 'nueva' historia de la ciencia en su versión europea -una versión que tuvo poco y nulo contacto con la historiografía norteamericana, al menos hasta los años '70- (Jones, 1989). Lo que pretende apuntarse aquí es, en primer lugar, la necesidad de someter a crítica a dicha historiografía –como a toda prescripción teórica y metodológica de la historia- de acuerdo a la evidencia disponible, evitando la cristalización inercial de la misma. En segundo lugar, preténdese cuestionar el uso y los fines que persigue la utilización (predominante, como hemos visto) de las historias de la psicología de estos autores en la formación de *psicólogos*, especialmente a la luz de las demás tendencias que hemos relevado en estas discusiones, a la luz de claras y documentadas falencias en las mismas, y a la luz de las intensas parcialidades formativas del psicólogo rioplatense que hacen sospechar de los fines espurios del recurso a aquellas. Dado

el continuo que forman estos autores (identificados con la filosofía continental, a menudo legitimadores del psicoanálisis, prefiguradores o representativos del estructuralismo y del posmodernismo y a menudo críticos de los proyectos objetivistas, naturalistas y empiristas de las ciencias), sería productivo y promisorio que los mismos sean debatidos de forma acabada por parte de los integrantes de las asignaturas de historia, dadas las documentadas tradiciones vernáculas subjetivistas, anti-empiristas y hermenéuticas de la psicología rioplatense. También se proyecta como productiva la ponderación, comparación y crítica de dicha tradición europea de epistemología e historiografía respecto a otras tradiciones epistemológicas (como las postpositivistas –laudaniana, lakatosiana y popperiana, por caso-) e historiográficas (como las sociológicas internalistas, las sociológicas externalistas y las específicamente científicas, por ejemplo). Tanto Foucault como Canguilhem han sido identificados o aludidos por múltiples autores (Acevedo, 2001; Fierro & Pontoriero, 2015; Serroni-Copello, 1986; Vilanova, 1985; 1994b) como integrantes de un grupo de filósofos, entre los que se incluyen también a Feyerabend, Deleule, Kuhn, Toulmin y Hanson, quienes representan las posturas más irracionalistas de la filosofía de la ciencia y que entre los psicólogos argentinos a menudo han sido leídos de forma selectiva y descontextualizada –esto es, desconociendo las polémicas y los debates de la filosofía de la ciencia donde se desenvolvieron dichos autores- y con finalidades a menudo espurias respecto de la ciencia psicológica, de la investigación empírica y de la superación de debates literarios y escolásticos.

En este sentido, con los fines de formar profesionales y académicos en psicología que *a la vez* sean representantes críticos de su propia ciencia, probablemente sea más fructífero la priorización de las reconstrucciones históricas de la psicología realizadas por los propios psicólogos, y cuyo auditorio (receptivo y crítico) lo constituyen ya no exclusivamente los filósofos, sino sobre todo los propios psicólogos, los historiadores de la psicología y los historiadores de la ciencia. En el sentido de advertir acerca de los peligros que implica legar la crónica de la ciencia a sectores extra-psicológicos, se ha remarcado que "no es lo mismo una historia de la psicología sirviendo a los intereses del filósofo o del epistemólogo […] que una historia de la psicología pensada en términos educativos como contenido elemental de un ciclo básico" (Vilanova, 2000, p. 143). Si se prioriza exclusiva y predominantemente la historia de la psicología realizada por filósofos o epistemólogos no-psicólogos, con intereses propios (y a veces contrarios al de la psicología) y que ignoran (o fueron anteriores a) los desarrollos en la teoría, técnica y praxiología de la psicología y los avances en historia e historiografía de la ciencia, entonces es factible que se colabore –entre muchas otras cosas- con reproducir implícitamente la ilusoria relación excluyente entre pertenencia profesional y la capacidad de reflexionar –cognitiva e históricamente- desde una perspectiva crítica. Tal relación excluyente, cuando es internalizada y aceptada por el alumno a partir de los embates del curriculum implícito y del curriculum explícito (que en parte analizamos aquí), no puede causar más que estragos en la identidad profesional y en el desempeño racional del psicólogo en formación.

Estas preocupaciones no son otras que las han gravitado sobre la comunidad profesional de historiadores de la psicología desde los trabajos de Watson y Brozek en los '60, y desde los trabajos de los revisionistas a partir de los '70. Trabajos de historiadores internacionales como Ash, Danziger, Leahey, Woodward y van Strien,

por sólo nombrar algunos académicos no representativos, son demostrativos de la posibilidad de encarnar simultáneamente criticidad científica y pertenencia profesional, y representan trabajos más actualizados e informados que los de, por ejemplo, los filósofos continentales de hace seis décadas. Adicionalmente, trabajos como los de Michael Sokal y Robert Young –a menudo extremadamente críticos pero sistemáticamente fundamentados - son ejemplares representativos de la posibilidad de una formación profesional en historia de la ciencia (ya no en filosofía) productivamente aplicada a la psicología.

Este excurso ha sido necesario para fundamentar que la prevalencia de proyectos de casas editoriales sólo lejanamente emparentados con la historia de la psicología probablemente no sean los recursos más efectivos y eficaces para realizar el sentido de la enseñanza de la historia de la psicología internacional en la formación del psicólogo argentino. Esto, especialmente, cuando las editoriales más citadas en los programas de historia se nuclean alrededor de autores que, precisamente, están sólo lejanamente emparentados con la psicología y con el ejercicio sistemático y profesional de su historia.

Nacionalidad.

Prevalencia de autores argentinos y sus implicancias.

Como se evidencia en la tabla 8, la amplia mayoría de los autores referenciados son argentinos. Si se asume que normalmente los historiadores de la psicología suelen investigar e historiar sobre el desarrollo de la psicología en sus países respectivos o natales, el amplio predominio de autores argentinos en la bibliografía indicaría la prevalencia de la historia de la psicología *argentina* por sobre la internacional y la regional en la enseñanza de las asignaturas. En este sentido, es plausible inferir que la historia de la psicología internacional (es decir, la historia de la psicología según el desarrollo de la ciencia en ciertos centros académicos y geográficos específicos, como por ejemplo Estados Unidos, Europa y Centroamérica) estaría representada en mucho menor medida que la historia de la psicología nacional.

Esto implicaría que en la práctica se reduzca la historia de la disciplina a la historia de los avatares de la psicología local: avatares esenciales para el alumno argentino, pero poco representativos de los acontecimientos y figuras de la historia de la psicología latinoamericana e internacional –aún más considerando el aislamiento internacional que la psicología argentina ha mantenido hasta recientemente-. La importancia de estas historias internacionales más amplias radica en que constituyen recursos esenciales tanto para comprender la verdadera naturaleza del aislamiento disciplinar de la psicología argentina, como para trascender los provincialismos, cacicazgos y caudillismos que numerosas veces se han imputado al psicólogo argentino y a su formación universitaria (Di Doménico & Vilanova, 1999a; Klappenbach, 2003a; Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1996; 1997b). En este sentido, tamizar la historia de la psicología internacional a partir de otorgar mayor peso a la perspectiva localista es posible que colabore con reforzar el aislamiento internacional propio del psicólogo rioplatense, o, cuanto menos, es factible que implique ignorar una

vital oportunidad para exponer al alumno a una perspectiva pluralista, abarcativa y heterogénea de la disciplina, prolongando así los sesgos formativos regionales.

Además, esto necesariamente lleva a reflexionar acerca de si la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina refleja efectivamente los contenidos internacionales que se esperan de una asignatura que, bajo la denominación 'historia de la psicología', debería fundamentalmente incluir temáticas y cuestiones sobre la psicología *internacional* y, junto a estas, cuestiones y temáticas sobre la psicología en Latinoamerica y, luego, en Argentina. El panorama que resulta de la inversión de tal proporción, donde según los datos la psicología Argentina aparece en el centro de la asignatura y la psicología internacional constituye una adición o un apéndice, difícilmente exponga al alumno siquiera una introducción a la historia de la disciplina desde una perspectiva relativamente abarcativa y plural. Finalmente, esto lleva a cuestionar la efectiva realización del 'enfoque crítico' propuesto por algunos de los autores más citados en las referencias y adoptado declarativamente por todas las cátedras relevadas. Efectivamente, ¿cómo es posible servirse críticamente de la historia de la psicología si tal historia se circunscribe sólo a la historia de la psicología argentina? En otras palabras, ¿cómo es posible comparar críticamente los diferentes contextos internacionales en lo que respecta a la psicología, si tales contextos aparecen representados en mucho menor medida que el contexto argentino, que serviría de tamiz? Por último, ¿cómo es posible el diálogo crítico entre el alumno y la historia de la ciencia por el que abogan los historiadores críticos como Woodward (1980), si tal historia se presenta parcializada y filtrada por perspectivas localistas –que adicionalmente, según las discusiones de los otros apartados, están fundamentadas mayoritariamente en la filosofía-?

Si bien una asignatura de grado de corte histórico no es susceptible de abarcar con profundidad la totalidad de las corrientes y escuelas psicológicas, a la luz de discusiones teóricas acerca de la historia policéntrica (Brock, 2014b), y a la luz de discusiones pedagógicas acerca de la necesidad de ampliar los contenidos internacionales y la internacionalización de los cursos de historia (Pickren, 2012), se torna evidente que el curso de grado de historia de la psicología estaría incurriendo en una considerable omisión y tergiversación si efectivamente estuviera recortando masivamente la historia que es objeto de sus contenidos. Si bien es incontestable la relevancia de la historia de la psicología argentina en la formación de los psicólogos argentinos, se comprende también que la preponderancia a menudo *excluyente* de autores argentinos y de contenidos acerca de la psicología argentina se dirige en el mismo sentido que varias de las discusiones esbozadas en apartados anteriores, especialmente en aquellas donde se destacó la ausencia de autores internacionales históricamente significativos. Así, por ejemplo, la completa omisión de referencias a escuelas psicológicas enteras (como el humanismo, el conductismo y la Gestalt) en algunas de las asignaturas, y la explícita y casi total prevalencia de la historia de la psicología argentina por sobre la psicología regional e internacional en otras, parecen ser dos tendencias íntimamente relacionadas; y en su conjunto, prolongan la tergiversación del sentido internacional de la asignatura, especialmente dado que tal tendencia se registran tanto en la bibliografía obligatoria (Visca & Moya, 2013) como en la bibliografía total. En síntesis, si el curso de historia de la psicología pretende exponer al alumno a un panorama relativamente plural de la historia de la disciplina a nivel internacional, entonces la total omisión de escuelas históricas, y

la ausencia de psicólogos históricamente relevantes en ciertas asignaturas va directamente en contra del sentido y de los aportes de la enseñanza de estos contenidos.

De acuerdo a las discusiones referidas en el párrafo inmediatamente anterior, esto no debe ser interpretado como una apología por una historia de la psicología exclusivamente angloamericana o europea: precisamente, la noción de una historia policéntrica de la disciplina implica la necesidad de abordar las teorizaciones psicológicas en la diversidad de suelos sociales e institucionales en que han abrevado (Araujo, 2014). Pero esto implica, precisamente, analizar en pie de igualdad la psicología vernácula con las demás psicologías geopolíticas. Con el objetivo de definir si la tendencia localista detectada en las referencias totales es representativa de todas las asignaturas, o si por el contrario es una imagen sólo aparente, resultante de la agregación de asignaturas disimiles en cuanto a sus sesgos respecto a la nacionalidad, se exponen en la tabla 21 tales sesgos en función de las referencias obligatorias y totales de cada una de las asignaturas.

Como expone tal tabla, el sesgo que implica la prevalencia de autores argentinos no es común a todas las asignaturas, aunque sí a la mayoría de ellas. La Cátedra II de Historia de la Psicología de la UBA es la única que no registra referencias a autores argentinos, aunque posee una orientación marcadamente francesa y en sus referencias, como se detalló en el análisis de tal asignatura, se refiere principalmente a autores predominantemente filosóficos y no psicológicos en el sentido 'moderno' de la palabra (Brock, 2014a), tanto en la bibliografía obligatoria como en la complementaria. Respecto de la bibliografía obligatoria, la única asignatura que no parece tener una orientación marcada de nacionalidad es la de la Universidad Nacional de San Luis, que distribuiría de forma relativamente uniforme las referencias a autores argentinos, norteamericanos, Franceses, Alemanes y Británicos (aunque tal distribución se altera en la bibliografía total, donde es marcada la orientación a partir de autorías nacionales). El resto de las asignaturas tendría sesgos de nacionalidad marcados: algunas, como las asignaturas de la Universidad Nacional de Mar del Plata y de la Universidad Nacional de La Plata, equilibran la predominancia de autores argentinos con la predominancia de autores norteamericanos. Otras, como la Cátedra I de Historia de la Psicología de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Córdoba y la Universidad del Comahue registran marcadas orientaciones localistas en lo que respecta a la nacionalidad de los autores de la bibliografía. La Universidad Nacional de Tucumán representa un ejemplar marcado de este fenómeno, donde la totalidad de las referencias son

de autores argentinos. Aunque tal asignatura, como se expuso oportunamente, lleva como nomenclatura 'Historia de la Psicología y del Psicoanálisis en Argentina', de tal denominación (y del campo sobre el que por consiguiente se proyecta) no se sigue necesariamente la no inclusión de referencias a trabajos de autores de otras latitudes que excedan a Argentina, o la no inclusión de escuelas históricas no-psicoanalíticas en la psicología argentina, considerando la denominación completa de la asignatura y el hecho de que tales escuelas fueron efectivamente recepcionadas en la psicología local a lo largo de su historia (e.g. Klappenbach, 2006a; Vilanova, 1995/2003; 2002).

Es interesante notar que, respecto a bibliografía total, en la mayoría de los casos las orientaciones implícitas en la nacionalidad de los autores registrados en la

bibliografía obligatoria se mantienen. Por ejemplo, 'Historia Social de la Psicología' y 'Psicología I' (de la Universidad Nacional de Mar del Plata y de la Universidad Nacional de La Plata, respectivamente) mantienen en la bibliografía total el predominio de autores argentinos y norteamericanos, y la Cátedra I de Historia de la Psicología de la Universidad de Buenos Aires mantiene en dicha bibliografía el predominio de autores nacionales. La Cátedra II de Historia de la Psicología de tal universidad mantiene su prevalencia respecto de autores franceses, y la asignatura de la Universidad Nacional de Tucumán adiciona algunas referencias a autores internacionales (no-argentinos), aunque estas no son significativas en términos relativos. En dos asignaturas se evidencia un cambio de sesgo de nacionalidad de autor cuando se analiza la bibliografía total: 'Historia de la Psicología' de la Universidad Nacional de San Luis registra una marcada prevalencia de autores de nacionalidad argentina (siguiendo entonces la tendencia de la generalidad de las asignaturas), y la asignatura 'Historia de la Psicología' de la Universidad del Comahue, junto con la prevalencia de autores argentinos, registra en su bibliografía total una alta frecuencia de citación a autores franceses (de esta forma constituyéndose Francia como la segunda procedencia más frecuente en las citas).

En síntesis, con la marcada excepción de la Cátedra II de Historia de la Psicología de la Universidad de Buenos Aires, todas las asignaturas de historia muestran una marcada orientación hacia autores de nacionalidad argentina. Si bien este perfil localista es paralelo a la prevalencia de otras nacionalidades en ciertas asignaturas (especialmente cuando se considera la bibliografía total), parece existir una tendencia a enseñar la historia de la psicología a partir de producciones de autores argentinos. Si, como hemos hipotetizado en otra discusión, los historiadores usualmente investigan la historia de la psicología en su propio país, se puede inferir que lo expuesto en la tabla 8 es representativo de todas las asignaturas (a excepción de la nombrada arriba): en los contenidos de la enseñanza de la historia de la disciplina, existiría un marcado predominio de temáticas, cuestiones y análisis de la psicología *en* Argentina (escuelas recepcionadas en el territorio, producciones originales de autores locales, debates en torno a propuestas de intelectuales argentinos, etcétera). Reiterando una discusión anterior, si se asume que una asignatura sobre 'historia de la psicología' debería exponer a través de sus contenidos una imagen relativamente global, *internacional* y diversa (o plural) de la psicología desde una perspectiva diacrónica, entonces la reducción y circunscripción de la mayoría de los contenidos y autores de tales asignaturas a cuestiones de la psicología local (o la tamización de la psicología internacional a través de tales contenidos localistas) implica tanto una tergiversación del sentido de la asignatura tal como se enunció arriba, como un riesgo para la realización de la función de la historia de la psicología en el currículo de grado y en la formación académica y profesional del psicólogo. Esto último, específicamente, en lo que refiere a la estimulación del pensamiento crítico, al fomento de la comprensión *histórica* y a la contextualización en perspectiva de la psicología contemporánea, tanto internacional como regional y nacional: todos estos beneficios y provechos son sólo extraíbles de una enseñanza diversa, plural y no parcializada de la historia de la disciplina (Benjamin, 2009; Chamberlin, 2010; Dagenbach, 1999; Smith, 2007; Vezzetti, 2007; Vilanova, 1997a).

Baja representación de autores y psicologías regionales latinoamericanas.

A la luz de la sostenida presencia de los autores argentinos en los contenidos, sería esperable la presencia de textos y análisis históricos de autores latinoamericanos que tematizaran psicologías regionales (o que tematizaran la psicología latinoamericana en su conjunto). Esto sería un requisito indispensable para presentar de forma contextualizada (y crítica) a la psicología argentina, cuanto menos para evidenciar sus semejanzas y diferencias con los desarrollos académicos de países vecinos, toda vez que se ha argumentado que Argentina forma parte de un bloque relativamente homogéneo en la formación histórica de los psicólogos (Di Doménico & Vilanova, 1999a; 1999b; Vilanova & Di Doménico, 1990; 1999). Debe recordarse que el predominio de autores norteamericanos y europeos en las reconstrucciones históricas de la psicología disponibles en idioma en español en América Latina es un hecho de larga data, que atrajo críticas de autores marxistas por el 'colonialismo intelectual' que para ellos esto representaba (Valdés-Fauly & de la Torre Molina, 1985).

Sin embargo, como se observa en la tabla 8, sólo una cantidad extremadamente reducida de referencias bibliográficas de las asignaturas remiten a autores de nacionalidades latinoamericanas no-argentinas. Adicionalmente, la tabla 21 arriba expuesta muestra que sólo dos asignaturas incorporan autores latinoamericanos no-argentinos en su bibliografía obligatoria, y cuatro asignaturas incorporan tal clase de autores en su bibliografía total.

Si bien la heterogeneidad y pluriformidad de la psicología latinoamericana hace que su caracterización como una empresa unitaria sea una cuestión debatible (Alarcon, 2004; Ardila, 2004; Vilanova, 1993a; 1995/2003; 1995b), la presentación histórica de la psicología regional a partir tanto de sus tendencias y denominadores comunes como a partir de sus divergencias y peculiaridades locales es factible, cuanto menos por la existencia de trabajos científicos que con énfasis diversos pero aprobados por pares, han realizado análisis de conjunto sobre la disciplina a escala regional (e.g. Klappenbach & Pavesi, 1994; Vilanova & Di Doménico, 1999). Como se ha destacado arriba, sin embargo, la ausencia de estos contenidos en la mayoría de las asignaturas históricas es discutible no sólo por la importancia intrínseca de los mismos: lo es, especialmente, de cara al predominio de autores y temáticas de la psicología argentina en las asignaturas; predominio que se ofrece necesariamente descontextualizado si no se lo engarza en el panorama psicológico histórico de la región. Aún más, la ausencia de tales contenidos se concibe como perniciosa debido a que la escasa presencia de autores latinoamericanos es una tendencia curricular generalizada –no sólo en cursos históricos- empíricamente constatada por estudios anteriores (Moya, Visca & Di Doménico, 2013).

Adicionalmente, en algunas de las discusiones anteriores se ha destacado cómo el desaprovechamiento de toda oportunidad para exponer al alumno a modelos que divergen de la psicología hegemónica en Argentina implica, a su vez, desaprovechar una fértil instancia para promover el pensamiento escéptico, autónomo y crítico del estudiante, dado que para ejercitarse adecuadamente, tal tipo de pensamiento requiere entre otras cosas conocimiento de la historicidad de la ciencia, de la heterogeneidad de la disciplina, de la existencia de múltiples

propuestas teóricas y tecnológicas psicológicas y, finalmente, de los fundamentos de aquellas. Situar a la psicología argentina en un marco histórico y social más amplio como el de la psicología latinoamericana puede contribuir con mostrar al alumno el carácter peculiar (por lo monoteórico) y pre-científico (por lo dogmático) de tal psicología nacional, con la consecuente y deseable disonancia que tal exposición es factible de provocar en el sistema de creencias y representaciones del estudiante. Toda crítica histórica que colaborara con mostrar la *no necesariedad* del estado actual de la disciplina, el azar y contingencia de los hechos históricos que la han llevado hasta allí, la raigambre social, política y económica de múltiples procesos científicos y, por consiguiente, la posibilidad de alterar favorablemente tal estado, constituiría un paso más dado en la dirección de lograr la formación de psicólogos auténticamente científicos: esto es, críticos y reflexivos, reacios al principio de autoridad y dispuestos al diálogo razonado y fundamentado en argumentos empíricos. Así, la exposición a otras psicologías regionales puede colaborar en mostrar al estudiante otros cursos alternativos de desarrollo de la psicología académica y científica, a la vez que la perspectiva histórica comparativa puede facilitar la explicación de las peculiaridades de cada psicología –especialmente la argentina, dado que es la que nos ocupa principalmente-.

Finalmente, la explicación social e institucional de las peculiaridades históricas de la psicología argentina, facilitada aquí por la comparación y situación respecto a la psicología latinoamericana, a la vez que muestra que la ciencia no se desarrolla teleológicamente según un fin último ineluctable e ineludible, colabora con exponer las causas concretas que han llevado al estado de cosas actual en lo que respecta a la psicología en el país, y con exponer los factores de refuerzo o mantenimiento que sostienen tal estado de cosas en la actualidad: factores que han sido numerosas veces externos –políticos, económicos, institucionales- a la propia psicología. En otras palabras, la enseñanza de la historia de la psicología argentina, impartida en el marco de unidades temáticas o contenidos específicos sobre la disciplina a nivel regional, factiblemente colaboraría con *explicar* el presente de la ciencia en Argentina y resaltar *la maleabilidad y mutación de que son susceptibles las condiciones concretas* que obran como factores de fundamentación y desarrollo de la ciencia. Si asumimos que la remoción de los aspectos colectivamente juzgados como indeseados en la psicología argentina junto con la disposición a recorrer cursos futuros de desarrollo *alternativos* requieren necesariamente de cierto conocimiento de causas y de fines (que remiten al pasado y al futuro, respectivamente), entonces una enseñanza crítica de la historia de la psicología -equilibrada entre desarrollos nacionales, regionales e internacionales- es susceptible de colaborar con la formación de psicólogos autoconscientes y propensos al mejoramiento profesional e institucional de la disciplina en el país. Esto sólo es posible si la psicología argentina no se expone como un caso *sui generis*; es decir, si la psicología argentina y su desarrollo histórico son contrastados de forma crítica con otras psicologías regionales y sus desarrollos históricos, y con la psicología latinoamericana en su conjunto y su propio desarrollo histórico. Y, finalmente, lo anterior sólo parece factible si, en línea de lo propuesto por otros autores (e.g. Rutherford & Pickren, 2015; Vilanova, 1997a), se identifica como un núcleo temático explícito y deliberado en la enseñanza de la historia de la psicología la propia estructura, dinámica y contenidos de la formación de los

psicólogos argentinos, en tanto factor central en la explicación retrospectiva de los déficits científicos y profesionales contemporáneos.

Idioma.

Prevalencia del español.

Como expone la figura 2, se registra una amplia prevalencia de referencias bibliográficas en español. Esto puede explicarse por el hecho de que el español es la lengua materna de los alumnos y docentes de las asignaturas del territorio. Adicionalmente, la prevalencia por el idioma español que se deriva de tal hecho en lo que respecta a las fuentes cuyos originales fueron publicados en el mismo idioma puede colaborar con explicar la prevalencia tanto de editoriales de habla hispana como de autores que escriben en castellano (específicamente, los autores argentinos, prevalentes en las referencias analizadas).

Poca factibilidad de enseñanza de contenidos referenciados en idiomas extranjeros.

La considerable frecuencia de citación a trabajos en idiomas extranjeros (principalmente el inglés, pero también otros probablemente menos populares entre los estudiantes, como el francés y el portugués) da pie a la pregunta acerca de cómo dichos contenidos son facilitados al alumno que no domina dichos idiomas, en caso que *efectivamente* tales contenidos se ofrezcan en su formato original. En caso que tales registros sean erróneos (ingresados a los sílabos por equivocación), o en caso que dichos registros refieran en realidad a versiones traducidas al español, podría cuestionarse el cuidado prestado a la confección y diseño de los programas de las asignaturas.

Género.

Prevalencia de autores masculinos.

Como se observa en la figura 3, la gran mayoría de los autores de referencias a textos incluidos en los contenidos refieren a autores masculinos. Es interesante notar que esta tendencia en los contenidos va en contra de la feminización de la matrícula, evidenciada históricamente y en el presente a partir de relevamientos cuantitativos sobre psicólogos argentinos (Alonso & Klinar, 2014; 2015). Este punto habilita un espectro para futuras investigaciones y relevamientos, especialmente a la luz de la centralidad en la nueva historia de la psicología de las indagaciones en torno a cuestiones de género (Furumoto, 2003; Ostrovsky, 2010; Woodward, 1994).

Baja frecuencia de trabajos de autores de ambos géneros

A partir de los datos relevados sobre el género de los autores, es también visible la baja frecuencia de trabajos en colaboración o co-autoría entre varones y mujeres.

Análisis cualitativo sobre la enseñanza de la historia en las asignaturas relevadas

Segundo nivel de concreción del currículum.

Mientras que las referencias bibliográficas de las asignaturas constituyen aproximadamente lo que Coll (1996) y Klappenbach (2003a) denominan el 'primer nivel de concreción del currículum' (esto es, los contenidos de los cursos), las "condiciones objetivas que determinan el contexto institucional del desarrollo de los planes de estudio, desde la infraestructura de recursos hasta la elaboración o incidencia de los factores de gestión, coordinación y evaluación curricular" (Klappenbach, 2003a, p. 10) constituyen el 'segundo nivel de concreción del currículum'.

Se discuten a continuación algunos de los elementos más destacables acerca del segundo nivel de concreción del currículum en lo que respecta a las asignaturas de historia de la psicología, a partir de los datos extraídos de las consultas a los equipos de cátedra mediante las entrevistas a informantes clave.

CONDICIONES INFRAESTRUCTURALES ADVERSAS.

En ciertas unidades académicas relevadas, las cátedras manifiestan insuficiencia de las condiciones infraestructurales generales (espacio áulico disponible, especialmente) para el correcto desarrollo de las actividades, tanto teóricas como prácticas. Las cátedras manifiestan que esto repercute visiblemente en la enseñanza-aprendizaje y en la evaluación de los alumnos, puesto que constriñe las modalidades de desarrollo de los *practicum* y necesariamente interfiere con el correcto desarrollo de las actividades. Esto verifica la actualidad de los déficits infraestructurales y funcionales enunciados de forma general hace ya décadas, y propios de la psicología argentina desde su concepción como carrera universitaria (Frank de Verthelyi, 1987; Slapak, 1987; Vilanova, 1987/2003; 1987; 1993).

Recursos humanos insuficientes.

En las asignaturas de historia de las universidades argentinas que mayor población estudiantil detentan, las cátedras de historia manifiestan insuficiencia de recursos humanos, específicamente en lo tocante a docentes responsables de comisiones de trabajos prácticos. Se destaca que la gran cantidad de matrícula excede el plantel docente, y que en ocasiones, por ejemplo, sólo cuatro docentes concursados y regularizados deben hacerse cargo de entre 300 y 400 alumnos. Se estima que la razón estudiante-docente en las asignaturas relevadas oscila entre 70 y 110 estudiantes por profesor, superándose estos números en ciertos casos específicos.

Así, la elevada razón docente-alumnos contribuye a restringir la modalidad de enseñanza en los *practicum*, debiendo optar los docentes por actividades de enseñanza aprendizaje que no impliquen grandes movimientos, desplazamientos o reorganizaciones al interior del espacio áulico, y que no impliquen un output estudiantil no pasible de ser sistemáticamente evaluado. Adicionalmente, técnicas específicas para la enseñanza de la historia, como por ejemplo la redacción de un paper o comentario de texto a lo largo del cuatrimestre, la realización de informes,

el trabajo de campo o la organización y ejecución de debates (e.g. Benjamin, 1979; Carroll, 2006; Woody, 2011) no es viable por el gran aflujo de trabajos que representarían tales actividades; trabajos que los docentes no pueden recibir, evaluar y devolver al alumno en tiempo y forma adecuados.

Debe destacarse sin embargo que ciertas asignaturas manifiestan una tendencia opuesta a la de las principales universidades nacionales: en algunos casos reducidos, ciertas cátedras manejan una matrícula 'normal' (o de dimensiones no excesivas para los recursos humanos disponibles) y, por tanto, una adecuada o favorable razón docente-alumnos. Tales asignaturas son, nuevamente, escasas.

Actividad investigativa y producción científica en historia en los docentes de las asignaturas.

Si bien los recursos humanos son cuantitativamente escasos en la mayoría de las unidades académicas relevadas dada la gran población de alumnos, la mayoría de tales recursos humanos son cualitativamente idóneos. La mayoría de las asignaturas de historia de la psicología en las siete universidades relevadas registra un grupo de investigación activo radicado en la asignatura o, cuanto menos, los docentes que la integran son académicos activos respecto a la investigación y producción de conocimiento, ejecutando proyectos de investigación acreditados por variables dependencias (universidades nacionales, CONICET, etc.). La mayor parte de tales docentes investigan acerca de temáticas históricas, en línea con la asignatura que imparten. Sin embargo, es probable que la casi totalidad de tales docentes investiguen temáticas históricas sobre la psicología *argentina*, en el sentido de lo expuesto en las discusiones previas sobre la nacionalidad de los autores de las referencias bibliográficas. Si bien recientemente se ha notado un creciente proceso de intercambio con naciones del exterior en cuanto a proyectos de investigación colaborativos, radicación de becarios en el exterior e institucionalización progresiva de la investigación histórica, tal proceso aún se halla en una temprana etapa y en lo que respecta a las asignaturas de historia, se prevé que el impacto sistemático se visualice en los años entrantes (Talak, 2015).

Para profundizar estas líneas de discusión, debería de disponerse de datos acerca de calidad de la producción investigativa de los grupos de investigación, sus proyectos e integrantes. Por tanto, en el futuro deberán relevarse, entre otras cosas, la temática de los proyectos de investigación de las asignaturas históricas, la filiación de cada proyecto (qué institución la financia, por ejemplo) y la institución a que pertenecen en tanto radicación los investigadores de tales proyectos (sus universidades respectivas, CONICET, agencias extranjeras, etc.).

TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM

Predominio de una modalidad de lección o conferencia en los practicum.

Respecto a la programación y realización concreta del plan de las asignaturas históricas en los *practicum* –es decir, el curriculum *real* de las asignaturas de historia de la psicología-, existe un marcado predominio de la modalidad de clase

magistral (conferencia o exposición teórica) como recurso instruccional. En estas, los docentes a cargo de las asignaturas a menudo exponen de forma sintética los contenidos de las unidades temáticas ante los alumnos, con la pretensión de que tales contenidos se profundicen en comisiones de trabajos prácticos. Las actividades de estos últimos suelen circunscribirse en cada clase a lectura (individual o grupal) de los textos de las unidades temáticas, antes o después de una exposición por parte del docente a cargo de la comisión, en un formato semejante o idéntico a la clase magistral impartida por los titulares de cátedra, pero cuyo contenido es específico sobre la bibliografía a trabajar en comisiones prácticas. Ciertas cátedras implementan cuestionarios a realizarse entre clases. La amplia mayoría de las cátedras declaran que las actividades que los alumnos realizan en tales prácticos se limitan usualmente a responder (individual o grupalmente) preguntas formuladas por los docentes acerca de los textos, y a socializar las respuestas con los demás alumnos y con los propios docentes. Se sostiene en ciertas ocasiones de forma explícita que el 'feedback' entre las respuestas de los alumnos y las observaciones del profesor constituyen la enseñanza misma de la historia de la psicología.

Si bien es impensable un curriculum real (concreto) que no utilice el análisis de textos a partir de preguntas y respuestas realizadas por el docente, especialmente en una disciplina como la historia, cuyo aprendizaje e investigación requiere en un nivel esencial la lectura y el análisis de fuentes (Feliu Torruella & Hernàndez Cardona, 2011), la enseñanza de la historia de la psicología, de acuerdo a especialistas internacionales, no puede reducirse a estas actividades. Como hemos visto, en el ámbito internacional a menudo se trata de impedir –con variados grados de éxito- tal reducción, a partir de la implementación de actividades que complementan las clases magistrales y que son más significativas, motivadoras y eficientes que estas. En la introducción de esta investigación se citaron algunos de los más importantes relevamientos sobre enseñanza de la historia de la psicología que pueden informar decisiones de modificar sistemáticamente tal estructuración de los practicum (Ware & Benjamin, 1991; Pickren & Rutherford, 2015). Lo que debe destacarse aquí es que la enseñanza de la historia de la psicología pierde parte de su sentido crítico y formativo si se la reduce a la exposición unilateral del docente o si se la reduce a responder respuestas realizadas por los docentes a las fuentes que constituyen el contenido: un punto que visualizaron claramente los propios pioneros en la profesionalización de la historia (Brozek, 1966; Watson, 1966).

Junto a esto, debe destacarse que algunos de los fines expuestos por ciertas asignaturas –el promover la criticidad, el familiarizar a los alumnos con las fuentes primarias, el estimular el ejercicio profesional crítico, el sensibilizar acerca de cuestiones historiográficas, entre otras- son de acuerdo a investigaciones empíricas que hemos referido en esta investigación mejor logrados por actividades específicas que, complementarias a la modalidad de *practicum* de clase magistral, representan una modalidad de aprendizaje activo y significativo. De aquí que, sin desmerecerla, la modalidad de conferencia que asumen muchos *practicum* según los datos relevados debería ser complementada con otras actividades (Benjamin, 2002). Nos referimos a aquellas que usualmente requieren, por parte del docente, una dirección específica pero circunscripta y la evitación demostrativa de "actitudes de infalibilidad y omnisciencia" (Ramallo, 1966, p. 62), y que requieren del alumno la consulta de bases de datos y archivos, el análisis detallado de fuentes primarias y secundarias,

la traducción de su aprendizaje a informes de acuerdo a los cánones de la comunicación científica de la disciplina y, finalmente, el debate argumentado de su labor y de los contenidos interiorizados por él con otros psicólogos en formación. En términos del recién citado pedagogo argentino de la historia, la complementación de modalidades conferenciales con didácticas no estándar pretendería desterrar el verbalismo monologado de los practicum, buscaría combatir la escasa alfabetización histórica de los alumnos e intentaría facilitar la profundización en temáticas específicas que contrabalanceen la superficialidad generalista propia de los cursos de historia de la psicología por su naturaleza y ubicación curricular.

Con todo, debe equilibrarse lo anterior reconociendo que la modalidad magistral de enseñanza, si utilizada por un docente con facilidad expositiva, coherencia discursiva, claridad conceptual, capacidad de síntesis y habilidad argumentativa, es pasible de estimular al estudiantado a la vez de transmitir información, facilitar la comprensión de temas complejos y sintetizar grandes cantidades de datos (Moradiellos, 2013).Sin embargo, existe cierto consenso en que muchas variables modulan negativamente la eficacia de la instrucción magistral: en primer lugar, la capacidad receptora del alumno es limitada y reducida –y esto suele potenciarse en clases de historia, cuyo objeto no es percibido inicialmente por los estudiantes como estimulante o convocante-. En segundo lugar, los estudiantes suelen registrar y recordar sólo la mitad de la información que el docente transmite en un teórico. Finalmente, esta información se olvida rápidamente en caso que la misma no sea recuperada, recodificada y utilizada dentro de las 24 horas siguientes a la clase magistral (de la Cruz Tomé, 1996).

Finalmente, y un sentido local, debe recordarse además que de acuerdo a múltiples diagnósticos sobre la historia de la psicología en Argentina y la histórica formación en psicología impartida por las universidades nacionales, la disciplina en el país se caracterizó desde su inicio por un marcado 'verbalismo': esto es, por la reducción de problemas empíricos a soluciones verbales o lingüísticas, y por la reducción del entrenamiento práctico en competencias profesionales específicas a la consulta –individual o grupal- de libros, su análisis y su repetición verbal y conductual (Dagfal, 2009; García, 1983; Vilanova, 1994b; 1997b). Esta tradición verbalista, como se refirió en apartados anteriores, parece prevalecer hasta la actualidad (Benito, 2009a; 2009b; García, 2009a). En tal sentido, orientar los prácticos exclusivamente hacia la lectura y análisis de textos no sólo implicaría descuidar de exponer al alumno a la naturaleza científica, empírica e investigativa de la historia de la ciencia mediante actividades *prácticas* que él mismo desarrolle, sino que implícitamente es factible que promueva la idea de que la historia –y por extrapolación natural, la psicología- está motorizada por el contacto individual de los científicos con obras ya escritas, lejos de identificar el motor de la ciencia con la revisión crítica, empírica, abierta y constante de programas y propuestas de investigación fáctica. De aquí la relevancia de intentar evitar la reducción de la enseñanza a modalidades conferenciales.

Ausencia de aplicación sistemática y deliberada de técnicas de aprendizaje activo para la enseñanza de la historia.

A partir del relevamiento de las asignaturas y cátedras, es evidente que no existe una incorporación sistemática y deliberada de técnicas específicas para el aprendizaje activo de contenidos de historia de la psicología en los términos propuestos por pedagogos de la historia de la disciplina. Como ya referimos, tales técnicas de aprendizaje activo usualmente refieren a la estructuración pautada y deliberada de actividades y dinámicas en calidad de instrumentos pedagógicos para maximizar la motivación, significatividad y eficacia de los aprendizajes de contenidos históricos al interior de la formación de los estudiantes, más allá de las modalidades magistrales de instrucción. Es en las clases prácticas "donde el profesor puede iniciar con mayor facilidad a los estudiantes en el conocimiento y ejercicio efectivo de las técnicas y métodos de trabajo propios de la investigación histórica" (Moradiellos, 2013, p. 133), y de aquí su importancia para una formación y entrenamiento críticos. Sin embargo, el relevamiento de los programas y sílabos demuestra, entre otras cosas, una escasa incorporación de referencias explícitas a actividades o técnicas sobre enseñanza de la historia, y una relativa ausencia de la tematización de la cuestión en los objetivos generales y específicos de las asignaturas. En ciertos programas, por ejemplo, se declara el interés por recurrir a 'debates' o a actividades que implican una apropiación activa del conocimiento por parte de los estudiantes, pero tales actividades son menores en comparación con la modalidad conferencial y de lecto-escritura, y a la vez dichos debates parecen reducirse mayoritariamente a la resolución de preguntas en torno a los textos obligatorios de la asignatura. En otras palabras, en dichos programas no se define o explicita de forma detallada el recurso a técnicas específicas y concretas para la enseñanza de la historia de la psicología más allá de aquellas técnicas *verbales* o expositivas que no involucran activamente al alumno.

A partir del panorama expuesto en tales programas, no parece existir incorporación generalizada de tales técnicas en las asignaturas históricas argentinas. La mayoría de las asignaturas no declara explícitamente interés por incorporarlas en calidad de herramientas de enseñanza. Ciertas asignaturas y sus cátedras reconocen la efectividad de dinámicas alternativas a la modalidad de conferencia en los *practicum* (modalidad asumida por defecto), y a partir de esto intentan introducir algunos recursos pedagógicos -como debates áulicos- en dichos *practicum*. Sin embargo, dado que cuando no está planificada sistemáticamente en el programa de la asignatura la realización de tales técnicas queda librada al interés y/o habilidad de cada docente, la implementación coherente de las mismas es escasa, y la estructuración que las mismas requieren para ser eficaces se presume ausente. Junto con esto, dado que las cátedras no refieren a autores o fundamentos específicos al mencionar tales recursos pedagógicos, no puede ponderarse cuán sólidamente arraigado estaría su eventual uso en las discusiones conceptuales y empíricas recogidas en esta investigación y en las indagaciones empíricas específicas realizadas por los autores anglosajones que proponen diversas técnicas de enseñanza de la historia (e.g. Benjamin, 1981; Henderson, 1995; Zehr, 2004; 2006). Adicionalmente, dado que requieren planificación y estructura, la realización improvisada de tales técnicas no se identifica con su aplicación sistemática y regulada; aplicación que,

luego de llevarse a cabo, requiere de algún tipo de evaluación objetiva a partir de sus resultados para ponderar fácticamente su eficacia e impacto en el conocimiento de los estudiantes.

En efecto, una pedagogía científica de la historia de la psicología requiere i) explicitación de objetivos precisos en términos de habilidades, actitudes, valores, destrezas y saberes positivos que se espera se adquieran por parte de todo estudiante que atraviese de forma satisfactoria un curso histórico, ii) conocimiento de variados recursos técnicos con evidencia probatoria de su eficacia para alcanzar aquellos objetivos y con teorías tecnológicas que expliquen dicha eficacia y iii) programación y aplicación sistemática y controlada de tales recursos seguida por la evaluación de los resultados de dicha aplicación especialmente en torno a la distancia existente entre dichos resultados y los objetivos precisados en i) (Gimeno Sacristán, 1986; Stones, 1983). Efectivamente, la explicitación de los objetivos que persigue el curso de historia –el núcleo de casi todos los trabajos revisados en esta investigación- es condición de racionalidad y de cientificidad, al tiempo que de desalienación de los sujetos de la enseñanza, pues sólo de esa forma pueden tomarse iniciativas siendo dueños de sus actos en vez de ser arrastrados por una práctica que no gobiernan porque no la conocen ni entienden. (Gimeno Sacristán, 1986, p. 8)

Pero junto con dicha explicitación, que necesariamente debe basarse en los debates y reflexiones colectivas de historiadores y pedagogos, y luego de ella, debe llevarse a cabo la adecuación de técnicas y métodos de enseñanza específicos con miras a la consecución de los objetivos referidos como metas. En efecto, a la 'planificación general' de las asignaturas, que deberá incluir consideraciones sobre la eficacia de recursos instruccionales específicos, debe proseguir la 'planificación inmediata' del currículo mediante la secuenciación y programación de las actividades áulicas (Gimeno Sacristán, 1986). Esto, para ser máximemente válido, requerirá de considerable premeditación y contacto con indagaciones empíricas que, admitidas en el proceso de planificación general del currículo, justifiquen la alineación propuesta por la cátedra concreta entre objetivos pautados, conocimientos y habilidades perseguidos, recursos instruccionales y técnicos utilizados, y secuencia de enseñanza-aprendizaje implementada. Este proceso, a la vez que deja poco espacio a la improvisación o la intuición, requiere apertura a los avances científicos y fácticos en materia de educación superior, especialmente respecto a aquellos en torno a la enseñanza de la historia de la ciencia y de la psicología.

Por caso, y en torno a los debates áulicos referidos como técnicas utilizadas por varias de las asignaturas relevadas en este estudio, su notable incidencia en la motivación y en el aprendizaje de la historia de la psicología ha sido puesto en relieve numerosas veces (Carroll, 2006; Lewin & Wakefield, 1983; Zehr, 2006). Lo mismo ha sido predicado de técnicas como las dramatizaciones, las simulaciones y los *role plays:* aunque la historia de la ciencia requiere conocimientos positivos y discretos para su aprendizaje, también requiere la captación de las circunstancias sociales, culturales y a menudo personales de autores o sistemas específicos, lo que requiere una considerable dosis de empatía y de razonamiento suposicional o hipotético que no se alcanzan o ejercitan mediante la lectura de fuentes o el análisis de exposiciones teóricas magistrales de los docentes, sino a través del uso pautado y meditado de aquellas técnicas (Feliu Torruella & Hernàndez Cardona, 2011, pp.

120-122; Woody, 2011). Sin embargo, lo que tales estudios revelan a su vez es la necesidad de aplicar de forma cuidadosa, estructurada y precisa tales debates, de modo que no degeneren en discusiones informales o realizaciones teatrales ni se diluyan su potencial pedagógico y su finalidad original. Aún más, dichos estudios son enfáticos en notar que tales técnicas se conciben racional y justificadamente como instrumentos tecnológicos en un marco curricular que las concibe, normativamente, como las herramientas más eficaces para el logro de objetivos específicos previamente pautados (objetivos que han tenido en consideración, entre otras cosas, la ubicación de la asignatura, el sistema real de aprendices, la finalidad general de la materia, etcétera). Tanto los debates estructurados como las demás estrategias instruccionales referidas en esta investigación implican teorías básicas (del conocimiento, del aprendizaje, etc.) y tecnológicas (sobre adecuación de fines y metas, sobre factores que modulan la probabilidad de alcanzar las metas, etc.) que deben ser conocidas por el docente, y conllevan cursos procedimentales de acción racional y pautada que requieren ser explicitados y respecto a los cuales los profesores deben familiarizarse: la aplicación azarosa, intuicionista o 'artesanal' de técnicas instruccionales no representa un avance para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la historia de la ciencia. Este punto es de especial importancia porque, a la luz de lo descrito sobre el grueso de la formación universitaria del psicólogo argentino en el grueso de los ciclos profesionales de las carreras de grado, resulta vital preparar a los estudiantes desde los cursos introductorios para la adopción tanto de actitudes positivas respecto al conocimiento empíricamente argumentado y al pluralismo sostenido por la evidencia sistemática, como de predisposiciones tendientes a una conducta estudiantil y profesional reguladas por el escepticismo metódico y el pensamiento crítico que constituyen el corazón de la ciencia. Estas actitudes y propensiones son posibilitadas precisamente por el aprendizaje activo que inducen las técnicas de enseñanza y aprendizaje participativo, como los *role plays,* los diálogos y discusiones, las exposiciones públicas y la toma de decisiones por parte de los estudiantes (Sarabia, 1992). De acuerdo a lo sostenido arriba sobre la enseñanza exclusivamente oral-expositiva, y de acuerdo a lo señalado recién sobre la importancia de los debates y discusiones, quizá el punto central aquí sea el revalorizar, tematizar y entrenar deliberadamente en habilidades argumentativas y discursivas o, cuanto menos, en argumentación en un sentido general. Si la argumentación es, como conciben Chin y Osborne (2010, p. 231, citado en Posada, 2015, p. 148), una "actividad social, racional y verbal encaminada a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista con la presentación de una constelación de proposiciones justificando o refutando la proposición expresada en el punto de vista", entonces la historia –como producto de investigación- y el pensamiento histórico –como modalidad contextual y crítica de análisis científico- son precondiciones necesarias para el desarrollo de dicha actividad.[5] Puesto que la ciencia *es* en esencia diálogo argumentado a partir de evidencias e instancias empíricas, puesto que el conocimiento *es* en parte un conjunto de enunciados concatenados sistemática y lógicamente, y puesto que el científico se diferencia de otros personajes (fanáticos,

5 Nótese la relevancia disciplinar de perseguir tal objetivo pedagógico en un contexto científico como el argentino respecto del cual, precisamente, se ha destacado en numerosas ocasiones que una de sus particularidades es la carencia de una 'cultura de diálogo' en el contexto de un marcado 'ensoberbecimiento escolástico' (Serroni-Copello, 1997a; Vilanova, 1985; 1997b).

dogmáticos, escépticos) por su disposición a argumentar, el punto relevante aquí es la recuperación y adaptación, a los cursos históricos, de técnicas que maximicen esta actividad humana. Pero el recurso a tales técnicas, lejos de surgir de una decisión superficial o de provenir de intuiciones personales o creencias subjetivas, debe ser el resultado de un proceso de planificación racional y técnica: es decir, el recurso a insumos instruccionales debe evitar tanto la extirpación y aplicación directa de los lineamientos expuestos en estudios internacionales (en otras palabras, las técnicas requieren adaptación a las necesidades y circunstancias locales) como el soslayamiento del escalonamiento lógico, de la estructura interna y de la secuenciación temporal que tales técnicas poseen en el contexto de las planificaciones curriculares. Aún más, como apunta Posada (2015), estudios recientes indican que no sólo son las técnicas y recursos instruccionales utilizados explícitamente por el profesor los que inciden en el involucramiento de los estudiantes respecto a la argumentación: también incidiría sobre dicho involucramiento la 'forma general' en que el docente organiza la clase, aludiendo así a factores inespecíficos o comunicaciones implícitas (contextuales o sistémicas) que, tales como las preferencias, las orientaciones o las creencias epistemológicas no declaradas del profesor, pueden tanto estimular como disuadir a los estudiantes de perseguir una modalidad comunicacional basada en argumentos (Clark & Sampson, 2007; Cross, Taasoobshirazi, Hendricks & Hickey, 2008; Nussbaum, Sinatra & Poliquin, 2008; Sadler, 2009). El lugar de las actitudes docentes fue destacado tempranamente por relevantes figuras de la sub-disciplina, al notar que "la mayoría de las investigaciones apuntan que no más del 5% de la variancia en el aprendizaje de los estudiantes se debe al currículo. En el uso de una aproximación histórica [en la enseñanza], el rol del docente es crucial" (Brush, 1989, p. 58). Finalmente, no debe olvidarse, en línea con lo sostenido por autores como Dewsbury (1990) que un sólido *conocimiento positivo* sobre autores, hechos históricos y fechas relevantes para la reconstrucción del pasado disciplinar es condición de posibilidad de habilidades cognitivas superiores (de análisis, síntesis e integración) más complejas, que requerirán, como es comprensible, de actividades y técnicas de enseñanza-aprendizaje más complejas. Dado que el aprendizaje de aquellos conocimientos positivos requiere ejercicio y repetición (Pozo, 1987; 1992), uno de los problemas que plantea la enseñanza de la historia, incluso en Argentina, es el logro de cierto consenso en torno al equilibrio idóneo y máximemente eficaz entre recursos instruccionales que fomenten cierto aprendizaje memorístico mediante repetición, y recursos instruccionales que estimulen habilidades cognitivas y meta-cognitivas complejas.

Junto al hecho de que las técnicas de enseñanza en historia de la psicología no parecen ser parte de la agenda prioritaria de las asignaturas de historia, el hecho arriba detallado sobre los escasos recursos (humanos e infraestructurales) disponibles parece constreñir en gran medida la aplicación de algunos recursos instruccionales en los casos de las cátedras que pretenden aplicarlos. La modalidad de lectura de fuentes seguida por debates áulicos, referida por ciertas cátedras relevadas –modalidad que no se corresponde totalmente con los trabajos diseñados por los pedagogos sobre debates en el aula- podría explicarse por la escasa movilización de recursos funcionales (espacio físico, tiempo) y humanos que requieren. Sin embargo, otras técnicas igual o más efectivas que los debates, como los juegos de rol, las modelizaciones y las iniciativas de aprendizaje activo (Brooks, 1985; Cronan-Hillix,

Cronan-Hillix, & Speth, 1990; Woody, 2011), o la composición y confección de un texto, informe o *paper* a lo largo del cuatrimestre de la asignatura (Benjamin, 1979; Zehr, 2004), parecen imposibilitadas precisamente por la ausencia de espacio físico para las movilizaciones que requieren, por la escasez de docentes que evalúen en tiempo y forma las producciones escritas, y en un sentido general por el mayoritario desconocimiento de los debates y trabajos recientes en enseñanza de la historia.

En este sentido, a pesar de tales constricciones, es factible la incorporación de técnicas que, con menor complejidad, de igual forma introduzcan diversidad en los cursos de historia, motiven a los alumnos y promuevan el aprendizaje activo de contenidos presentados de forma atractiva y relevante. Tales técnicas existen de hecho: es el caso de, por ejemplo, los comentarios de textos históricos de psicología, que permiten que los estudiantes "se introduzcan en las labores de crítica bibliográfica e interpretación inferencial de materiales y documentos históricos, en las tareas de exégesis razonada, lógica y demostrativa, que definen y caracterizan en gran medida la práctica de investigación y narración historiográfica" (Moradiellos, 2013, p. 134). Sin embargo, es probable que la difusión y conocimiento de esta y otras técnicas en el territorio sea escaso, cuando no nulo; lo mismo puede decirse acerca del interés respecto de la instrumentación sistemática y con objetivos claros de las mismas en los *practicum*. En este sentido, la *enseñanza* de la historia de la psicología, o más específicamente la instrucción histórica como cuestión particular al interior de la enseñanza y la formación en psicología, aparece como una deuda pendiente en la agenda de las asignaturas históricas, dificultada tanto por obstáculos infraestructurales objetivos como por un desconocimiento o desinterés difuso -mayoritariamente generalizado aunque factiblemente no intencional- acerca de trabajos e indagaciones específicos sobre la temática concreta, potenciado esto probablemente por el carácter general de los currículos argentinos y por el perfil académico e investigador de la mayor parte de las cátedras relevadas. Dado que para desarrollar de forma efectiva las técnicas referidas aquí y en capítulos anteriores se requiere una planificación previa, al igual que se requiere que tales técnicas integren políticas curriculares generales en calidad de medios, consideramos que es necesario la explicitación y debate de estas cuestiones al interior de las cátedras y asignaturas de historia que pretendan maximizar la concreción del sentido formativo de la historia de la psicología.

Presencia de actividades y recursos pedagógicos para la enseñanza de la historia: Redes, museos, archivos e investigación.

Como se explicitó arriba, existen de hecho algunas técnicas alternativas a la modalidad de conferencia o de clase magistral que prima en los *practicum* (aun en aquellos *practicum* en que los alumnos deben leer fuentes y responder preguntas sobre las mismas). Las cátedras citan, entre otras cosas, debates, proyección de videos y películas, y uso de filminas como ejemplo de incorporación de tales técnicas. Ya hemos discutido acerca de que tales técnicas en la medida de lo posible deben ser incorporadas de forma sistemática a las planificaciones de trabajo docente, y que deben ser incluidas deliberada y explícitamente en la agenda curricular de las asignaturas con los fines de garantizar su realización y maximizar su efectividad. Sin embargo, debe destacarse que la mera incorporación de tales alternativas es

ya un hecho positivo y promisorio en tanto que implica un viraje en la modalidad de la instrucción que predomina en la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina (y en la formación universitaria de los psicólogos argentinos en general).

Ciertas actividades que exceden el marco del *practicum* pero que aún pertenecen al tercer nivel de concreción del currículum son aquellas que implican cierto trabajo de campo o práctica en una institución u espacio institucional determinado. En historia de la psicología, esto a menudo implica la excursión a archivos históricos o, cuanto menos, el contacto y análisis con fuentes primarias y con aparatos y dispositivos psicológicos históricos (Milar, 1987; Prieto, 2001; Steirn, 2011). Respecto al contacto con dispositivos psicológicos, tal actividad no se halla presente en la mayoría de las asignaturas relevadas. Excepciones las constituyen los trabajos que la asignatura 'Historia de la Psicología' de la Universidad Nacional de San Luis realiza en conjunto con el Museo de Historia de la Psicología de San Luis. Dicho Museo sirve como lugar de exposición de, entre otras cosas, aparatos clásicos de Psicología y réplicas y reconstrucciones de los mismos, y se dirige a la revalorización de la psicología local y de su historia (Gonzalez & Piñeda, 2015; Gonzalez et al., 2013; Piñeda, 2015). El punto relevante aquí es que los alumnos de la asignatura deben realizar trabajos en el Museo para aprobar la cursada de la misma. Este tipo de actividades permite familiarizar al alumno con el objeto del estudio de la historia de la psicología (es decir, con el pasado disciplinar, entendido laxamente). A la vez, el trabajo realizado sobre objetos y fuentes con los que tiene contacto directo permite –si se acompaña con una enseñanza integral- formar en ciertas cuestiones historiográficas (como los sesgos interpretativos historiográficos).

La cátedra de la universidad referida sostiene que cierta aparatología es original y que la restante es réplica confeccionada por alumnos de otras carreras, como Ingeniería. En este sentido, si bien quizá no todas las universidades referidas en esta investigación dispongan de fondos para la puesta en funcionamiento de un museo, la replicación de aparatos, o a nivel más básico, la replicación de experimentos, sí es factible: lo primero a partir del contacto con profesionales o alumnos de otras carreras universitarias; lo segundo, a partir de la investigación en torno a los experimentos mismos y en torno a las técnicas disponibles para realizar tales replicaciones en los *practicum* de historia de la psicología.

Iniciativas semejantes han tenido lugar recientemente en la Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba, con la construcción y establecimiento de un Museo y Archivo histórico sobre historia de la psicología (Altamirano, Ferrero & Scherman, 2011; Altamirano, Ferrero, Raparo & Scherman, 2011). Desde el año 2013, momento en que la asignatura de historia de dicha facultad inició una reestructuración en la modalidad de enseñanza con énfasis en el mejoramiento del tercer nivel de concreción del curriculum (Altamirano, comunicación personal), se han instaurado actividades que, como en San Luis, ponen en contacto a los estudiantes con objetos, réplicas y fuentes históricas. La implementación de instancias de aprendizaje en espacios donde historiadores profesionales desarrollan sus investigaciones se estima como muy positivo, en tanto colabora con el viraje arriba referido y en tanto que los efectos pedagógicos de tal instrucción se estiman como positivos –aunque para corroborarlos, se requieren indagaciones empíricas específicas-. Iniciativas semejantes en otras provincias, como la digitalización de fuentes primarias, la

confección de archivos digitales (e.g. Rossi, 2011) y el análisis y catalogación de archivos de psicólogos ilustres con miras al establecimiento de archivos personales (e.g. Fierro, 2015d) constituyen los fundamentos para innovaciones futuras en la enseñanza de la historia. La reciente propuesta a nivel nacional de establecer una *red* de intercambios entre centros de documentación y archivos históricos sobre psicología (Polanco & Talak, 2015) constituye, finalmente, una oportunidad excitante y estimulante para volver más significativa la enseñanza de la historia a ojos de los alumnos, y para maximizar el contacto de los mismos con los objetos históricos que constituyen el andamiaje tanto de la disciplina contemporánea como de su propia formación de grado. Debe recordarse que de acuerdo a análisis específicos sobre la metodología de la enseñanza de la historia (Ramallo, 1966; Verniers, 1968), la complementación de modalidades conferenciales o 'catequísticas' en los cursos de historia con excursiones al campo contribuyen fuertemente con acercar al alumno a una representación objetiva y no meramente verbalista a los objetos históricos, a los referentes de sus narrativas y a la labor del historiador.

A riesgo de reiterarnos, y como discusión final, deseamos destacar la importancia de actividades como las reseñadas para la enseñanza de la historia en el marco de la formación de los psicólogos argentinos: específicamente aquellas que, situando al alumno como vehículo de las tareas del investigador en historia, lo exponen a las complejidades y vicisitudes tanto de la escritura como del *pensamiento* histórico. Tales tareas caen a grandes rasgos en lo que Pozo (**1987**) identifica como actividades basadas en la 'enseñanza por descubrimiento': esto es, aquellas que promueven que el alumno o estudiante "halle en los materiales que se le proporcionan una organización o una estructura que no estaba explícitamente prseente en los mismos" (p. 237). Efectivamente, tales tareas requieren la aplicación del 'método científico' a los materiales para extraer reglas, nociones o conocimientos novedosos, parte de los cuales refiere al propio proceso de la ciencia. Las tareas que promueven este tipo de aprendizaje pretenden, en calidad de objetivos, promover en el estudiante cierta motivación, curiosidad o apertura hacia la novedad, a la vez que promover en ellos la creatividad, las habilidades centrales para la resolución de problemas, el pensamiento y las actitudes propias del método científico, la solvencia en cuestiones prácticas y procedimentales, etcétera. En esencia, las actividades que persiguen estos objetivos, de acuerdo a Pozo, confrontan al alumno con un problema, promueven en este la verificación de los datos disponibles en torno a dicho problema, instan a la experimentación y manipulación (en sentido cognitivo) de dichos datos, estimulan la organización de la información recogida por el estudiante de forma de posibilitar una explicación al problema, y finalmente establecen una reflexión que tematice precisamente ya no sobre los datos sino sobre la estrategia de investigación seguida durante todo el proceso. Si bien los implícitos teóricos y epistemológicos de tales tareas son reconocidos por Pozo como problemáticos, el mismo autor indica que las actividades que involucran al estudiante de forma activa con la materia de estudio y que se estructuran sobre los principios de la 'enseñanza expositiva' son los conducentes a la asimilación de las teorías, los aspectos técnicos y los aspectos procedimentales de la ciencia de que se trate y, así, a la reorganización conceptual que constituye el objetivo de la instrucción misma. En todo caso, el aprendizaje auténtico se posibilita si el docente i) presenta las ideas generales sobre la temática a impartir en cada momento (incluyendo objetivos de la lección, aspectos generales

de la temática a desarrollar, ejemplos, contextualización, etcétera), ii) presenta el material concreto de trabajo (explicitando la organización del mismo, ordenando lógicamente el aprendizaje y manteniendo el interés del alumno) y iii) vincula de forma potente las ideas previas y la estructura conceptual novedosa que se ofrece. Es claro que, para potenciar y garantizar tales pasos –especialmente en lo que refiere al interés y motivación de los alumnos-, el contacto directo con las fuentes (en nuestro caso, históricas), la explicitación de la lógica investigativa (de la historia) y el ejercicio –aún el rudimentario- de los procedimientos de producción de conocimiento histórico constituyen, si bien no las únicas, sí algunas de los recursos instruccionales más eficaces para el desarrollo de dichos pasos.

Una apreciación cualitativa general de la muestra relevada en esta investigación arroja que, junto con la relativa ausencia de actividades de aprendizaje más allá de la lectura y confección de cuestionarios, se registra en las asignaturas de historia escasa inclusión de contenidos específicos sobre los aspectos teóricos, metodológicos y procedimentales de la investigación histórica –aún de contenidos sobre dichos aspectos aplicados a la historiografía de la psicología, los cuales existen en abundancia desde los años '80-. El predominio de bibliografía *histórica* (fuentes primarias, secundarias o terciarias) por sobre textos *historiográficos,* o metodológicos y/o teóricos, si bien comprensible por el carácter introductorio de los cursos, es probable que redunde negativamente en el entrenamiento de las competencias de los estudiantes universitarios, aún de las competencias académicas básicas que, como la lecto-escritura, la comprensión y la búsqueda de información, se pretenden de asignaturas del ciclo básico. Se supone que la historia, como especialidad y aún en la enseñanza de grado, debería perfilarse para el estudiante al menos declarativamente como un posible futuro profesional –pareceres vocacionales del individuo mediante-. Para habilitar seriamente esta posibilidad, se requeriría no sólo la introducción de investigaciones históricas en tanto modelizaciones del trabajo del historiador que puede perseguir el alumno como un futuro profesional, sino además la *conducción* real y efectiva de actividades que, en algún grado –aún introductorio- acerque al estudiante a la materia prima, a los procedimientos y a las dificultades de la tarea del historiador científico. Para fomentar la investigación histórica, y en un sentido más amplio el propio perfil *científico-crítico* de los psicólogos, se requiere el entrenamiento universitario sistemático en competencias y habilidades investigativas en torno a diversas temáticas y asignaturas concretas. Sólo tal entrenamiento hará que el estudiante de psicología comprenda y se comprometa con la idea de que las verdades de la historia se sostienen sobre la referencialidad a los documentos y monumentos que nos llegan del pasado, *pero también sobre las teorías, los métodos y las técnicas que permiten describir y explicar los acontecimientos que resultan de interés en cada presente. Por eso los productos de la historia son construcciones que tienen fecha de caducidad: porque los problemas del pasado que requieren explicación cambian en cada presente, porque las teorías, los métodos y las técnicas cambian, porque los restos del pasado cambian de significación en relación con lo que sucede en el futuro de esos acontecimientos.* (Rosa, 2013, p. 42)

Tal como sucede con cualquier asignatura psicológica de la currícula, el entrenamiento en revisión y producción crítica de conocimientos históricos requiere de destrezas y disposiciones cognitivas por un lado y de hábitos y habilidades *procedimentales* por otro. Estas últimas requieren necesariamente para su desarrollo

de actividades que impliquen contacto, manipulación y análisis de objetos reales, de forma relativamente directa y en contextos relativamente naturales (Acevedo, 2001; Perlman & McCann, 2005; Vilanova, 1994a; 1994c). De aquí que, complejizando el panorama relevado, el aumento de investigadores acreditados en las cátedras, o el aumento de investigaciones recientes u originales en los contenidos, por sí solos y en el marco de la ausencia de actividades prácticas específicas para entrenar competencias investigativas históricas no necesariamente repercutirán en una mejor formación en la producción y crítica del conocimiento previo. En otras palabras, por sí sola la presencia de investigadores especializados en historia en las cátedras de historia "tendrá escasos efectos en la formación en investigación de los estudiantes, *en tanto estos docentes no intervengan activamente en el proceso de adquisición de los conocimientos y habilidades pertinentes*" (Acevedo, 2001, p. 40). En términos de Rosa (2013), se requiere una instrucción histórica que recurra tanto a metodologías de enseñanza que fomenten la emancipación individual y social como a la cesión de los instrumentos metodológicos con que el científico reconstruye la historia de forma científica. En otras palabras, se requiere una metodología de trabajo histórico que prepare al estudiante para enfrentar su presente y su futuro. Una metodología de trabajo que lo prepare para la reflexión, el análisis, la duda y la valoración de argumentos. Una historia cuyo marco territorial se adecue a la explicación del problema que se estudie y que evite la repetición memorística y acrítica de un supuesto saber enciclopédico […] Una enseñanza de la historia que suministre al alumno un cierto dominio de las destrezas del historiador y del científico social, al mismo tiempo que le permita defenderse de las narraciones míticas *prêt-à-porter*. (Rosa, 2013, p. 50)

Es en tal contexto que la enseñanza pura o predominantemente verbal (cuya modalidad ejemplar es la de 'lecciones'), al igual que la instrucción fundada exclusivamente en la lectura de textos –históricos o contemporáneos- y la confección de cuestionarios, si bien útil para el logro del aprendizaje de la ciencia (Pozo, 1987, pp. 245-247), no es suficiente para la consecución de los objetivos de los cursos universitarios de historia de la psicología, especialmente en el punto en que tales cursos deben instruir sobre la lógica de producción de conocimiento histórico. Puede argumentarse contra esto que la finalidad de las asignaturas de grado de historia de la psicología no es formar sistemáticamente a historiadores profesionales. Sin embargo, aquí no se defiende la idea de que dicha meta sea el objetivo de los cursos históricos: factores intrínsecos –cantidad de horas de prácticas limitadas, escasez de recursos humanos, estipulación de un perfil curricular específicamente psicológico- como extrínsecos –énfasis curriculares adversos, ubicación usual de la asignatura como curso introductorio- conspiran contra tal fin. Diversamente, se defiende aquí el argumento de que el alumno, además de internalizar *contenidos* históricos positivos, y para valorar precisamente tales contenidos de una forma crítica y significativa, debe conocer mínimamente los *cánones, prácticas y nociones* que hacen a la investigación histórica en ciencia y en psicología, en tanto esta es un subtipo especial de la investigación científica: investigación cuyo entrenamiento es el núcleo del ciclo básico de todo currículo de psicología, incluidos aquellos de las carreras de psicología en Argentina. Sólo a través de la instrumentación de técnicas *prácticas* puede explicitarse y entrenarse al alumno en la lógica de dicha investigación; sólo a través de dicho entrenamiento el alumno comprende (más que reitera

verbalmente) cuestiones tales como el uso de la evidencia científica, los límites de cada técnica de recolección de datos de la ciencia y los sesgos interpretativos y limitaciones del científico. Es sólo a través de dicha comprensión que el estudiante podrá juzgar y valorar tanto la calidad de las narrativas históricas, como –más relevante en el contexto argentino- el grado de ajuste entre las apropiaciones que los psicólogos hacen de la historia para legitimar prácticas contemporáneas, y la evidencia histórica disponible que justifica o no dichas apropiaciones. En términos de Shortland y Warwick (1989b) en el contexto de la formación de científicos, el ser alfabeto en ciencia no puede significar tener la habilidad de evaluar las pretensiones hechas, el asesoramiento otorgado, o la evidencia ofrecida por un científico experto, *dado que pocos científicos profesionales podrían manejar esas cosas. Se puede sin embargo hacer consciente al estudiante de la función que dichas pretensiones, asesoramiento o evidencia tendrán en los procesos de toma de decisiones, y uno de los mejores ejemplos de ilustrar este proceso es a través de ejemplos históricos*. (p. 10. Énfasis agregado)

A lo sostenido por los autores agregamos, finalmente, que los ejemplos históricos que alfabetizan a los estudiantes no sólo deben ser expuestos –en el sentido de descritos o narrados de forma magistral- sino que deben además ser instrumentados de forma tal que permitan un involucramiento y protagonismo activo por parte del estudiante, mediante actividades prácticas que lo acerquen al rastreo, análisis y extracción de información desde fuentes primarias, secundarias y terciarias. En términos de Feliu Torruella y Hernàndez Cardona (2011),

Lo realmente interesante de la historia es su método, más que saber muchos datos. Lo importante es cómo interpretar en cualquier lugar y circunstancias gracias al método científico del historiador. Ello implicaría otorgar más importancia, en las programaciones, al método y a la formación metodológica. Y la práctica del método científico exige, naturalmente, investigar. Por tanto, también se debe investigar en el aula, y el método del descubrimiento es fundamental para forjar la rutina de análisis del historiador. Una buena formación investigadora debe permitir, además, enfrentarse a todos los contenidos extensivos que se desee con un mínimo de espíritu crítico. En este sentido las programaciones de historia deberían dar prioridad a la formación metodológica, centrada de manera intensiva en los casos que sean más significativos para el colectivo clase, o combinar momentos de programación intensiva metodológica y procedimental con otros de programación extensiva factual y conceptual a partir de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje. (p. 150)

En otras palabras, la comprensión de la historia como *actividad* investigativa, el entrenamiento de grado –aún el laxo e incipiente- en investigación científica histórica, y el aprendizaje de contenidos específicos sobre el pasado disciplinar, requerirían tanto de la lectura y análisis pormenorizados de *contenidos* bibliográficos, como de la realización activa y deliberada de *actividades, tareas o ejercicios* que, instrumentados a través de *estrategias, recursos o técnicas pedagógicas*, acerquen al alumno a los cánones, tradiciones, problemas, áreas y líneas de indagación, producción y comunicación científica de la disciplina nominada 'Historia de la Psicología', hoy reconocida a nivel internacional como una parte esencial –no periférica- y profesionalizada e institucionalizada -no incipiente- de la psicología en tanto ciencia y como profesión.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La presente investigación se propuso, como primer objetivo específico, relevar el estado actual de la historia de la psicología como curso de grado en las carreras de psicología de universidades nacionales de gestión pública en Argentina. A partir de consideraciones pedagógicas (de teoría y organización de currículum), históricas (sobre enseñanza y formación en psicología en el mundo y en Argentina) y teóricas (acerca de la historia e historiografía de la psicología y de la ciencia), tal estado se operacionalizó, en primera instancia, en los contenidos bibliográficos totales de las asignaturas y cursos de grado seleccionados, y en segunda instancia, en las prácticas, técnicas y recursos pedagógicos específicos utilizados en los *practicum* de las asignaturas para lograr la instrucción concreta acerca de las temáticas latentes en los contenidos. Lo primero ha referido estrictamente al currículum explícito (más específicamente, al primer nivel de concreción del currículum); las prácticas, técnicas y recursos ha referido al segundo y especialmente al tercer nivel de concreción del currículum. Indagar la cuestión del estado actual del tercer nivel de concreción del currículum ha constituido el segundo objetivo específico de la presente investigación, en tanto instancia crucial para realizar los múltiples sentidos y funciones atribuidos a la historia como curso de grado. Finalmente, y de cara a los complejos y refinados modelos, corrientes y debates historiográficos que han proliferado desde 1970 en la subdisciplina 'Historia de la Psicología', un tercer objetivo específico de esta investigación ha sido analizar la relevancia que cobran actualmente tales modelos y enfoques en la impartición de las asignaturas históricas en Argentina.

Los contenidos bibliográficos, dado que constituyen un tipo específico de información al interior de documentos concretos de planificación docente, fueron codificados, relevados y analizados a partir de categorías y técnicas bibliométricas. Los recursos y técnicas pedagógicas, en cambio, fueron relevados a partir de entrevistas a informantes clave (docentes responsables de las asignaturas). Finalmente, la presencia y relevancia de enfoques y modelos historiográficos en las asignaturas se ha determinado a partir de un análisis de contenido cualitativo del tipo y grado de incorporación y presencia de producción historiográfica revisionista por parte de historiadores posteriores a la década de 1970, en calidad de literatura académica específica a la subdisciplina y en calidad de representantes profesionales de dicha subdisciplina, respectivamente.

Respecto de los contenidos de las asignaturas, deben destacarse ciertos puntos relevantes de cara al estado de la cuestión a nivel internacional (nivel que, usualmente y a pesar de las distinciones geográficas, es útil en calidad de parámetro comparativo). En líneas generales, la amplia mayoría de los autores de la bibliografía de las asignaturas históricas son autores argentinos, y de estos autores, la mayoría son docentes-historiadores activos en las asignaturas. Si paralelamente se considera la prevalencia marcada de autores argentinos y la prevalencia de fuentes secundarias, se vuelve factible que en la enseñanza de las asignaturas se tienda

a enfatizar la historia *local* de la disciplina por sobre la historia de la psicología *internacional*. Agregado a esto la escasa presencia de autores y temáticas históricas a nivel regional o latinoamericano, podría concluirse que los cursos de historia se centrarían efectivamente y con mayor peso en torno a la psicología argentina. Tal énfasis, a menudo fundamentados en la libertad de cátedra y en los enfoques y formación de los docentes responsables, se entronca en una orientación problemáticamente selectiva de contenidos al constatarse la ausencia completa –y, a criterio de una perspectiva internacional de la historia de la ciencia, alarmante- de enfoques o escuelas psicológicas históricas *enteras* en ciertas asignaturas, al punto que ciertas corrientes psicológicas consensuadamente vitales para la historiografía de la disciplina sólo se hallan presentes desde fuentes primarias en *una* asignatura. Adicionalmente y en el mismo sentido, ciertas asignaturas no ofrecen siquiera fuentes secundarias acerca de ciertas escuelas o teorías específicas históricamente relevantes para el desarrollo de la psicología.

Como se ha puesto en evidencia a partir de los resultados y sus discusiones, los principales damnificados de este 'olvido histórico' son sin lugar a dudas el psicoanálisis no-freudiano, el humanismo, el cognitivismo y, en menor medida, el gestaltismo, el conductismo no-watsoniano y gran parte de la psicopatología francesa: enfoques que, a todas luces, pertenecen legítimamente a la historia de la disciplina (e.g. Ash & Woodward, 1987; Leahey, 2004; Legrenzi, 1986). Adelantándonos a un posible argumento a favor de tal selectividad, admitimos que no es factible un curso de historia que aborde la *totalidad* de las escuelas y autores históricos. Sin embargo, a la vez sostenemos que probablemente los efectos de una asignatura que escotomice grandes parcelas de lo que a la luz de la historiografía profesional y contemporánea de la psicología constituye parte legítima y esencial del pasado disciplinar sean iguales o más indeseables que las consecuencias adversas de estructurar de forma plural la asignatura de historia de la psicología. Quizá el punto más importante aquí sea que tal recorte de contenidos y perspectivas teóricas probablemente distorsione activamente el contenido histórico que el alumno recibe, y consiguientemente su identidad profesional como científico de una disciplina proteiforme, heterogénea y fronteriza.

Como se desprende de lo anterior, la cuestión del pluralismo, fragmentación o heterogeneidad de la psicología, además de ser una de las preocupaciones transversales de esta investigación, aparece aquí como un verdadero desafío para la Historia de la Psicología y su faz pedagógica, en tanto constituye un problema epistemológico y filosófico de la ciencia de la mente y del comportamiento que se filtra hacia problemas instruccionales e incluso hasta la propia identidad profesional del psicólogo. Independientemente de las valoraciones positivas o negativas de dicha complejidad (¿Crisis o estado permanente de existencia? ¿Fragmentación o heterogeneidad constitutiva? ¿Corporativismo escolástico o ebullición productiva?), la existencia de diversas conceptualizaciones sobre el objeto de estudio, la metodología o los limites disciplinares de la psicología es un *hecho* fáctico y constatable. Su carácter problemático sólo adviene al constatar que, en función de tales valoraciones, se extraen programas de investigación (histórica y pedagógica) disímiles, los cuales registran a su vez resultados disímiles en lo que respecta al aprendizaje en los alumnos, a las posturas científicas adoptadas por ellos y, nuevamente, a la identidad profesional de los mismos. Y por ahora parece irrealizable el proyecto

de reemplazar dichas *valoraciones* por estudios históricos empíricos que permitan agudizar nuestras percepciones sobre el estado en ebullición de la disciplina. Más importante para nuestro tema de interés es el hecho de que aquellas valoraciones y aquellos programas de investigación disímiles conllevan programas de trabajo, sílabos, enfoques y contenidos pedagógicos igualmente disímiles, a menudo excluyentes entre sí y sólo en algunos casos complementarios. Esto, a la vez que indica la necesariedad de diálogo con disciplinas teóricas y empíricas conexas (historiografía de la ciencia, sociología de la ciencia, epistemología y filosofía de la ciencia), nos sugiere que para trascender discusiones sobre gustos y creencias personales se requieren estudios científicos empíricos –en el sentido de sistemáticos y controlados, con poblaciones de estudiantes reales- sobre la enseñanza de la historia de la psicología, en torno a núcleos tales como la efectividad diferencial y comparada de diversos recursos instruccionales en contextos específicos, la funcionalidad entre ciertas narrativas históricas y el perfil científico-practicante perseguido por los *currícula* argentina, la relación entre el curso de historia y los demás espacios y asignaturas de grado de acuerdo a las tipicidades locales en la formación de psicólogos, el sentido y función de las fuentes primarias psicológicas en la formación histórica de los profesionales, entre muchos otros.

Uno de los dilemas constantes de la psicología como ciencia ha sido su identidad como proyecto científico: ¿Ciencia natural o social? ¿Ciencia de 'lo biológico' o de 'lo humano'? Esto se traduce a su vez en problemas de identidad profesional, que en Argentina se potencian debido a distorsiones históricas ya referidas y debido a que tales dilemas se han saldado o cancelado de forma prematura y a menudo por el empuje de intereses gremialistas y para-universitarios: ¿Es el psicólogo un 'profesional de la salud'? ¿Es el Psicólogo un psiquiatra sin pastillas? ¿Es el Psicólogo un recurso humano sanitarista? ¿Es el psicólogo un retoño del capitalismo, producto de un 'error de perspectiva'? Es precisamente la propia historia de la disciplina la que permite esbozar respuestas a estas preguntas. Aunque los historiadores 'críticos' de la psicología a menudo critiquen este hecho o lo valoren negativamente, nos parece evidente que *toda* historia es soporte de una identidad colectiva, en tanto que acumula el conocimiento de la comunidad y en tanto que constituye la conciencia del pasado del grupo. La historia de la ciencia, y por extensión la historia de la psicología, no es la excepción. Esto, creemos, un hecho innegable e inescapable. Por tanto, quizá la estrategia de criticar y rehuir a los efectos identitarios de la historiografía y su enseñanza, imputando de 'ficción' todo relato que estimule en el estudiante una imagen unitaria y con sentido de la disciplina –estrategia utilizada especialmente por múltiples historiadores y filósofos, especialmente aquellos externos a la disciplina- deba ser reemplazada por otra táctica que, asumiendo que *toda* historia fomenta la coherencia grupal y que sólo un científico identificado y comprometido con su ciencia se actualiza y se dispone a revisarla de forma crítica, permita así dirimir cuál es la mejor manera de potenciar el compromiso de los estudiantes con el proyecto científico-profesional que constituye la psicología científica. En otros términos, creemos que debería superarse en el circuito de historiadores la crítica al hecho de que la historia facilita al estudiante un modelo de identidad y actividad profesional, para asumir que el debate real es en torno a *cuál* identidad profesional debe promoverse en los estudiantes, y para emprender de forma consiguiente estudios que permitan conocer

cuáles son las mejores formas de impartir historia de la psicología de manera tal que el graduado argentino conozca el campo, las fortalezas y los límites de su disciplina. Esto requerirá del compromiso, debate y argumentación constante de historiadores y pedagogos a nivel local, quienes deberán reconocer, para maximizar la adecuación de sus propuestas y entre otras cosas, la enorme extensión y la riqueza conceptual y metodológica del campo de la psicología *contemporánea*. Una historia (y su enseñanza) que arremete constantemente contra las pretensiones de cientificidad (de verdad, eficacia y eficiencia) de la psicología, si lo hace ciegamente o sin sustento empírico, no es menos partidaria o propagandística que una historia (y su enseñanza) que celebra a las grandes figuras y que reconstruye el pasado de forma justificacionista, y aquella no es más crítica que esta última si no atiende a la verdad, a la validez, a la verificabilidad, a la causalidad, a la racionalidad, a la demostrabilidad y a la falibilidad de sus reconstrucciones. De cara al futuro, quizá la cuestión a discutir sea cómo volver productiva la tensión compromiso-pertenencia (fruto de la tensión *insider-outsider*) a partir de la enseñanza de la historia de la psicología: es decir, mediante *qué* recursos instruccionales, fundamentados en *cuáles* narrativas históricas de la psicología y a partir de *cuáles* valores científicos se puede estimular una identidad profesional sólida, coherente y específicamente psicológica (no filosófica ni psiquiátrica), alejada tanto del fanatismo y del dogmatismo como del desenrolamiento escéptico e infértil, y siempre dispuesta a la duda metódica, a la reflexión rigurosa y al cuestionamiento fáctico.

En línea con lo anterior, y retomando la discusión general de nuestros resultados, si bien la presencia de autores argentinos como prevalentes en la bibliografía demuestra productividad y dinamismo al interior de la versión local de la historiografía de la disciplina, probablemente redundaría en una ampliación de la visión y la comprensión histórica fomentada en el alumno la inclusión de mayor cantidad y diversidad de fuentes primarias -ejes de la historia crítica de la psicología y, en definitiva, de toda historia informada y fundamentada, de la ciencia o general-. Finalmente, atentos tanto al enorme caudal renovador de investigaciones históricas específicas sobre psicología desde 1970 como a la emergencia de nuevos grupos de investigación internacionales y transnacionales que fomentan la investigación en jóvenes graduados[1], consideramos que resultaría provechosa la incorporación de mayores referencias a contenidos de docentes-investigadores e historiadores de la ciencia *internacionales*. Esto no respondería a una mera cuestión de apariencia o formato, sino que, por el contrario, por un lado fomentaría la imagen de la Historia de la Psicología como una subdisciplina y una especialidad investigativa de la ciencia –incipiente aún en tales términos en Argentina- y por otro lado ampliaría las perspectivas historiográficas de las asignaturas locales.

Analizada en particular, cada asignatura relevada detenta un sesgo (en sentido amplio, no valorativo) y una orientación particulares, a menudo estas herencias de la tradición que históricamente respalda dicha asignatura y/o de la formación

1 Un ejemplo claro de tal tipo de grupos de investigación de jóvenes graduados es el *PsyBorgs Lab,* una iniciativa colaborativa en historia digital del Departamento de Psicología de la Universidad de York (PsyBorgs Lab, 2015). La plataforma de información y difusión de algunos de dichos graduados, *Advances in the History of Psychology,* es también una muestra de las posibilidades de alear las nuevas tecnologías con la historiografía y la enseñanza (Young, Fox Lee, & Green, 2015).

y orientación de sus recientes o actuales responsables. Unido este hecho a la a menudo ejercida 'libertad de cátedra' en las universidades argentinas, se torna comprensible la escasa transversalidad detectada como existente en los contenidos de las asignaturas, especialmente en lo referente a los *títulos* de los mismos, corroborándose la hipótesis esbozada al inicio respecto a esta dimensión en particular. Si bien una homogenización o armonización de los contenidos de las asignaturas históricas locales es poco factible puesto que implicaría establecer bases teóricas y metodológicas comunes a las asignaturas, y requeriría de parámetros de comparación que a menudo son difíciles de definir y consensuar, además de ignorar la libertad de cátedra ya aludida, sí sería productivo y factible el establecimiento de al menos cierta base común en la historia que es enseñada en las licenciaturas de psicología. En los hechos y de acuerdo a lo relevado en esta investigación, los contenidos sobre Wundt quizá sean los que más se acercan a conformar tal 'base común': sin embargo, dichos contenidos no se hallan en todas las asignaturas, y las aproximaciones al autor, tanto en fuentes primarias como secundarias, son variables según la asignatura. Y respecto a dicha figura específica, lo que demuestra un examen de la historiografía de la disciplina en décadas recientes es precisamente el interés de trascender la imagen de Wundt como 'fundador' o 'iniciador' de la psicología científica para así recuperar personajes y agentes olvidados en las historias clásicas, evaluar posturas alternativas en lo que respecta a los 'hitos' demarcatorios de la historia de la disciplina (hitos que refieren a otros autores, hitos que refieren a instituciones específicas, hitos que refieren a procesos de profesionalización) y admitir nacimientos no europeos de la psicología moderna.

La homogenización de contenidos sugerida (basal y en un nivel mínimo, como se dijo) no carecería de móviles prácticos, especialmente si se considera que las resoluciones ministeriales que rigen los procesos de acreditación de las carreras de psicología estipulan ciertos núcleos temáticos obligatorios para las asignaturas históricas (núcleos que, si bien explícitamente básicos y fundamentales, constituyen potenciales puntos de partida para debates entre cátedras con los fines de establecer lineamientos comunes para una enseñanza de la historia de la psicología *relativamente unificada y coherente* a nivel nacional). A riesgo de explicitar lo obvio, tal armonización curricular no implicaría tanto consensuar *fuentes bibliográficas* comunes como delimitar y acordar temáticas, corrientes o perspectivas historiográficas relativamente transversales a los cursos. Adicionalmente, consensuar las cuestiones más basales y generales de la enseñanza de la historia (el lugar e importancia de los antecedentes filosóficos, los hitos demarcatorios, las circunstancias sociales en la emergencia de los nuevos agentes sociales 'psicólogos', etc.) no perseguiría exclusivamente el objetivo de unificar la enseñanza de la historia por el hecho de hacerlo -lo cual en tanto petición de principio sería difícilmente justificable- sino que pretendería ser un punto de deliberación que acerque entre sí a las cátedras argentinas de historia para la discusión colectiva de, entre otras cosas, la función de la historiografía en la formación del psicólogo, sus orientaciones más fundamentadas e informadas, y consiguientemente, sus aproximaciones pedagógicas más adecuadas. No está de más recordar aquí que, si bien en teoría las cuestiones historiográficas y sus productos son conjeturales y por tanto constantemente debatibles, por un lado las indagaciones y perspectivas históricas se fundamentan en investigaciones empíricas que constituyen su fuerza última y que impiden la proliferación anárquica de

narrativas. Por otro lado, la 'debatibilidad' de cuestiones históricas tiene una piedra de toque en el hecho de que la literatura y el conjunto del conocimiento histórico disponible deben traducirse en un curso de pregrado de entre 4 y 8 meses en el marco de carreras de grado de psicología. Es tal marco el que necesariamente presta, a partir del perfil de graduado y de las incumbencias profesionales, los objetivos, capacidades y habilidades que deben desarrollar los estudiantes a partir de cursos como el que es, actualmente, el curso de historia de la psicología.

Finalmente, un punto que debe destacarse en función de nuestros objetivos es la relativa antigüedad u obsolescencia del grueso de los contenidos de fuente secundaria y terciaria presentes en las asignaturas. No puede discutirse, y menos aún en historia, el hecho de que ciertos capítulos o artículos hoy longevos han sido sin embargo fundacionales en la historiografía crítica de la psicología -por ejemplo, las obras de Ash, Danziger o Furumoto durante los '80- y que, en tanto fundacionales, requieren un lugar en los sílabos de las asignaturas. Sin embargo, desde su profesionalización hace más de cincuenta años, la Historia de la Psicología, en tanto sub-disciplina y como especialización psicológica, pugna con especial fuerza en la dirección de remarcar que su ámbito de estudios conforma un campo en constante revisión, con un igualmente constante output de conocimiento novedoso. En otras palabras, la Historia de la Psicología ha demostrado que es un área tanto *empírica* como *científica* al interior de la psicología, en constante revisión, con un alto nivel de productividad y alejada del estatismo o del estancamiento. Es a la luz de este hecho que se torna problemática en las asignaturas relevadas la relativa escasez de referencias a trabajos empíricos o teóricos de años recientes, y más específicamente, la escasez de referencias a *artículos de publicaciones periódicas* en calidad de plataformas que representan el estado del arte del campo. Finalmente, esto es aún más preocupante de cara a que estudios sobre la bibliografía *obligatoria* de los cursos aquí relevados indican que es sólo un 15% de las fuentes de los cursos constituyen investigaciones científicas de las últimas décadas (Visca & Moya, 2013).

Tanto los bibliómetras como los sociólogos de la ciencia han asumido clásicamente que las revistas científicas constituyen las plataformas de presentación y difusión de resultados novedosos provenientes de investigaciones en curso o recientes al interior del campo científico. Lejos de un formalismo vacío o de una actualización *per se*, el sentido de tales revistas y de tales artículos es precisamente informar acerca de descubrimientos y avances en la disciplina, y como consecuencia de esto, aquellas constituyen signos de actividad, productividad y dinamismo. Un sondeo sistemático de las revistas científicas de la disciplina (especialmente de aquellas revistas temáticas de historia de la psicología o ciencias afines) probablemente revele contenidos actualizados, rigurosos y útiles para la enseñanza de la historia a nivel local: contenidos que sin desconocer u ocluir el carácter revolucionario y pionero de los artículos clásicos, permitan al alumno visualizar que la historia efectivamente no es anticuarismo ni dogma, sino constante reescritura y reconstrucción. Es decir, contenidos que permitan al alumno visualizar que la historia de la psicología *es* psicología y *es* investigación científica, y que por consiguiente el conocimiento histórico *es* empírico y *es* científico. Dada la tenacidad de las percepciones y creencias epistemológicas previas de los estudiantes en torno al carácter obsoleto, poco práctico o tedioso de la historia, y de acuerdo a las creencias epistemológicas que factiblemente alimenten y refuercen los currículos monoteóricos, verbalistas y a

menudos reductivos como lo son el grueso de los currículos argentinos, entonces remarcar y reforzar explícitamente lo arriba afirmado probablemente no sea tanto un lujo prescindible como una obligación estratégica.

Algo semejante puede decirse acerca de los manuales históricos, clásicamente criticados por su desactualización y fines supuestamente adoctrinadores, normalizadores o socializadores. Los últimos 15 años han presenciado un crecimiento inusitado tanto de reediciones revisadas de fuentes terciarias como de publicaciones novedosas en manuales de historia de la psicología, algunos de los cuales precisamente se han redactado atendiendo a las perspectivas críticas, historicistas y no-legitimantes de la 'nueva historia'. Por tanto, de cara a la presencia (relativamente reducida, pero existente) de manuales en la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina, quizá la cuestión no sea la supresión de los mismos en los sílabos, sino, en primer lugar, su reemplazo por versiones más actualizadas y con mayor fundamento bibliográfico, y, en segundo lugar, su presentación flanqueada por fuentes secundarias actualizadas y por fuentes primarias pertinentes. En pocas palabras, sólo el clásico *textbook* de historia de la psicología, que reemplaza a las fuentes primarias y moldeado a partir de las tendencias de los años '40 y '50, sería el inapropiado para la enseñanza de la historia y para la formación del profesional.

Respecto a nuestro segundo objetivo en torno a los recursos y técnicas pedagógicas en la enseñanza de la historia, puede concluirse a partir del presente relevamiento que es marcada la ausencia de una planificación y aplicación sistemática de recursos docentes variados que se distancien significativamente de la clásica modalidad de enseñanza-aprendizaje de clases magistrales, lecciones o exposiciones a modo de conferencia por parte del docente y de consulta, lectura, análisis y resolución de preguntas acerca de las fuentes por parte de los estudiantes. Exceptuando ciertas asignaturas que disponen de recursos tales como laboratorios y aparatos históricos y que realizan salidas al campo en función de los objetivos del curso, no se recurre de forma generalizada a, por ejemplo, replicaciones experimentales áulicas, debates organizados, modelizaciones, juegos de roles, confección de trabajos e informes o ejercicios de aprendizaje activo y crítico. La actividad específica que los alumnos realizan en los *practicum* es, en casi total medida, la lectura de materiales y la respuesta a cuestionarios (con o sin socialización posterior de las respuestas). Tal recurso, de acuerdo a si da o no lugar a la participación de los estudiantes, corresponde a lo que pedagogos de la historia como Ramallo (1966, p. 67) conciben como un método expositivo directo-narrativo o un método expositivo interrogativo-dialogado, respectivamente. Y si bien ambos son esenciales en la enseñanza de la ciencia (Pozo, 1987) y de la historia (Moradiellos, 2013), de acuerdo a estudios temáticos, tales modalidades conferenciales constituyen la antesala a métodos de *aprendizaje activo* que, como los estudios dirigidos, los trabajos por equipo o las incursiones al campo, son más eficaces en lograr un aprendizaje significativo para la formación del profesional, y a la vez promueven una comprensión acabada y ajustada del campo de la Historia de la Psicología y de las actividades investigativas llevadas a cabo por sus representantes.

Tal estado de cosas probablemente sea atribuible a dos factores: por un lado, la indudablemente escasa recepción, debate y reflexión local en torno a la cuestión de la enseñanza de la historia de la psicología definida como una compleja área

delimitada al interior de la enseñanza de la psicología, con sus propios problemas, recursos y debates específicos. Es probable que esto a su vez se fundamente en que hasta hace una década y media no se disponía de bibliografía en español acerca de cuestiones específicas a la enseñanza de la historia *de la psicología*, lo cual es factible de haber contribuido a que la modalidad clásica de instrucción en psicología en Argentina (verbalista y magistral) se haya extrapolado a los cursos históricos. Como se ha expuesto en el prefacio y especialmente en los dos primeros capítulos, esto efectivamente constituye un problema cuando se considera que en gran medida es la utilización variada, articulada y fundamentada de recursos pedagógicos específicos lo que motiva y facilita el aprendizaje activo y crítico en alumnos que, por la ubicación de la asignatura y por las prenociones y los escasos conocimientos previos que detentan sobre la temática, probablemente estén poco dispuestos a involucrarse con la historia de la psicología.

Como segundo y central factor explicativo de la difundida modalidad de *practicum* referida, podría conjeturarse que la psicología académica argentina cuenta además con el factor adverso -descrito por ciertos autores locales- de que los alumnos son atraídos a las facultades por representaciones e ideaciones ficticias, extremadamente parciales y reductivas o simplemente poco verídicas acerca de la psicología y su aplicación profesional (especialmente, las que identifican a la psicología con el psicoanálisis clínico, privado y freudiano). Son tales alumnos los que al ingreso a las carreras de grado se encuentran con las asignaturas de historia de la psicología, generalistas, mayoritariamente *introductorias* y de ciclo básico. Y el escaso conocimiento previo de estos alumnos parece demandar modalidades instruccionales basadas en la repetición y no en el descubrimiento; en la memorización y no en el aprendizaje significativo. Al encuentro de matrículas usualmente masivas salen, a su vez, cátedras de historia altamente capacitadas pero sin suficientes docentes como para atender a la demanda masiva sin sacrificar en el mismo acto la posibilidad de implementar recursos instruccionales no estándar, como los abordados por autores anglosajones, españoles y europeos. Esto, de acuerdo a las cátedras, sucede en marcos infraestructurales (físicos, edilicios, funcionales y tecnológicos) a menudo deficitarios. Finalmente, a estas consideraciones debe agregarse lo constatado por historiadores, pedagogos e investigadores locales acerca de la existencia en los planes de estudio argentinos de *énfasis curriculares* excesivamente profesionalistas, clinicistas, monoteóricos y por tanto distorsivos y perjudiciales respecto a la formación fundamentada, crítica e integral del psicólogo. Estos énfasis reducen y coartan aún más las posibilidades y potencialidades de las asignaturas de historia de la psicología. Por lo anterior, el segundo y tercer nivel de concreción del curriculum en función de la teoría del curriculum adoptada en esta investigación parecen constituir factores esenciales para explicar el estado actual de la enseñanza de la historia.

Sin embargo, y como se desarrolló en la revisión de literatura abordada en la primer mitad de esta obra, existen alternativas a las modalidades clásicas de enseñanza de la historia que no requieren grandes modificaciones funcionales o enormes recursos infraestructurales, humanos o edilicios en los espacios universitarios. De hecho, las actividades ya modelizadas por autores no argentinos *no* constituyen necesariamente las coordenadas definidas en que debe situarse nuestro debate sobre la enseñanza de la historia de la psicología, por lo que las cátedras argentinas

pueden en teoría diseñar actividades novedosas que sean alternativas a la enseñanza verbalista y a la vez se acomoden a las peculiaridades infraestructurales del país. En este sentido, es factible que el debate y la implementación de modalidades específicas e innovadoras de enseñanza de la historia –tanto las previamente propuestas por autores internacionales como aquellas confeccionadas al interior de las asignaturas argentinas de acuerdo a los objetivos de cada sílabo en particular- redunde en maximizar el atractivo de los contenidos y las propuestas de la asignatura, y lleve a movilizar y motivar al alumno a aprehender significativamente los contenidos del curso. También es factible, de acuerdo a los relevamientos en otros países, que tal instrucción concreta vuelva a la Historia de la Psicología como un atractivo campo de investigación profesional para el futuro graduado. Sin embargo, es también cierto que aquellas modalidades de instrucción histórica, si pretenden interesar, motivar o persuadir a los estudiantes logrando en ellos aprendizajes significativos y duraderos, deben trascender la clásica modalidad de enseñanza teórica que tiende a replicarse en los *practicum,* reducidos estos a 'mini teóricos'.

En síntesis, es probable que los factores concretos adversos que las cátedras han manifestado respecto del segundo nivel de concreción del currículum (escasos recursos humanos, elevada matrícula, condiciones infraestructurales negativas, elevada concentración de los tópicos en lapsos limitados de tiempo) limiten en gran medida la inventiva, disponibilidad y disposición de los docentes. Sin embargo, el campo constituido por los recursos pedagógicos de la enseñanza de la historia de la psicología es vasto y heterogéneo para quien lo explora, y son fácilmente hallables y replicables recursos que sin implicar grandes movilizaciones o inversiones de tiempo y esfuerzo, combinan a la vez rigurosidad histórica y efectividad pedagógica. Aún más, no existe razón por la que el relevar e implementar recursos pedagógicos concretos para mejorar la instrucción deba remitirse exclusivamente a los desarrollos en enseñanza de la historia de la psicología: la enseñanza de la historia *de la ciencia*, y a nivel más general, la enseñanza *de la historia* desde hace ya décadas representan desafíos considerables para los docentes de todos los niveles educativos. A partir de abrevar en los análisis disponibles sobre la instrucción en dichas áreas, es probable que los docentes de historia de la psicología que así lo deseen puedan incorporar nuevos enfoques, perspectivas y técnicas de enseñanza para sus cursos específicos.

Al pertenecer simultáneamente a varias fratrías peculiares y problemáticas (la de los historiadores de la psicología, la de los docentes universitarios argentinos, la de los instructores de historia y la de los psicólogos rioplatenses, entre muchas otras), el historiador argentino de la psicología -quien las más de las veces es también docente- compartiría con sus colegas internacionales el hecho que su tarea le sea usualmente cuestionada en varios niveles y sentidos: por los científicos básicos y aplicados, por los profesionales, por los organismos de investigación, por los propios alumnos y por las fuentes de estipendio y de apoyo económico. Efectivamente, la pregunta por el *sentido* de estudiar la historia de la psicología es adjudicable a, y esperable de, múltiples foros y audiencias. Sin embargo, y comparativamente respecto de sus colegas internacionales, los docentes-historiadores de la psicología en las universidades públicas argentinas, y más específicamente las cátedras que conforman, parecen contar con la ventaja de que, si bien escasos para afrontar la a menudo exacerbada demanda estudiantil, sus componentes humanos a menudo

son especialistas en historia e investigadores activos en el área. En otras palabras, a diferencia de otros países, las asignaturas de historia de la psicología en Argentina están a cargo de especialistas y doctores en cuestiones históricas. Aunque tales recursos humanos, tales especialidades y tal actividad investigativa requerirían ser objeto de un análisis específico y en profundidad para garantizar un pronunciamiento significativo al respecto, en líneas generales en Argentina los cursos están a cargo de *historiadores*, y no de entusiastas por la historia o de anticuarios. Esto ubica a los docentes-historiadores en una posición favorable para responder al clásico cuestionamiento respecto del valor de la historia. Sin embargo, como hemos reiterado a lo largo del trabajo, tal respuesta requiere fundamentarse tanto en asignaturas cuyos contenidos y bibliografía reflejen la naturaleza internacional o policéntrica de la disciplina más allá de todo provincialismo y justificacionismo, como en técnicas que faciliten y promuevan un auténtico pensamiento crítico e histórico en el psicólogo en formación. En este punto cobra relevancia la problemática y debatida cuestión acerca de la relación -de mutua exclusión o de complementariedad- entre la enseñanza de una historia crítica de la psicología como contenido curricular, y la formación sistemática en una profesión, fundamentada en una sólida y coherente identidad profesional. Esta cuestión está en el corazón del tercer objetivo de la presente investigación, en torno a la presencia de autores y fuentes asociadas a la 'historia crítica' de la psicología.

Acerca de dicho objetivo, y respecto a la relevancia de los enfoques y perspectivas críticas en historia de la psicología en las asignaturas relevadas, es claro que existe de hecho una incorporación de aquellas perspectivas a la enseñanza de la historia de la psicología, en dos sentidos. En un primer sentido, se comprueba la presencia de un considerable volumen de referencias a obras de historiadores críticos o revisionistas en los contenidos bibliográficos. Sin embargo, a menudo tales contenidos se concentran en figuras concretas como K. Danziger o N. Rose, cuyos aportes han sido seminales para el desarrollo de la historiografía crítica, pero cuyas ideas no exceden ni representan la totalidad de la extensión del campo, en constante expansión y complejización desde los años '80. En este sentido, otros historiadores teórica y formativamente relevantes como R. Smith, A. Buss, M. Ash o L. Benjamin son referenciados en escasa medida, y otros autores pioneros en la profesionalización e institucionalización de la historia de la psicología en el contexto de la historia de la ciencias, como R. Watson, M. Henle, J. Brozek, L. Furumoto, W. Woodward o M. Sokal están totalmente ausentes de los contenidos. Si bien es cierto que existen múltiples enfoques historiográficos revisionistas al interior de la historia de la psicología, los sentidos centrales y vertebrales de tales enfoques críticos o no legitimantes *son finitos* y, de acuerdo a las revisiones históricas de la historiografía de la psicología, se condensan en unos pocos puntos principales: énfasis en la contingencia de la historia, renuencia a aceptar narrativas históricas fundamentadas en la autoridad, disposición a analizar de forma historicista y contextual a los autores, teorías y escuelas históricas, e interés por analizar crítica (y productivamente) la psicología contemporánea. En este sentido, incorporar obras de otros autores o perspectivas historiográficas que excedan las referidas arriba y que demuestren concretamente tales sentidos vertebrales, a la vez que no morigeraría la agenda *crítica* de la historia, es probable que diversificara y complejizara la matriz intelectual, cognitiva y procedimental que constituye el 'enfoque' o la

'perspectiva histórica' que cada cátedra detenta y que se pretende que el alumno aprehenda mediante su paso por el curso.

En un segundo sentido sobre la recepción de vertientes históricas en las cátedras, los enfoques críticos son parte de las asignaturas relevadas en tanto son incorporados declarativa y explícitamente por aquellas en calidad de *enfoques y marcos teóricos* (de las producciones e investigaciones de los docentes-investigadores, y por lo tanto, de la perspectiva procedimental o programática de las asignaturas). Sin embargo, es interesante notar que al interior de las asignaturas y respecto a tales perspectivas teóricas, se atribuyen idénticos enfoques históricos a autores muy distantes –o por lo menos ciertamente disímiles- entre sí: es el caso, por ejemplo, de la historia crítica atribuida tanto a K. Danziger como a G. Canguilhem y a M. Foucault, o, en menor medida, la perspectiva de historia conceptual o 'de las ideas' atribuida a Danziger y a N. Rose. Respecto a esto, y retomando puntos específicos del capítulo 5, en el contexto de las peculiaridades de la formación de psicólogos argentinos debe notarse que no sólo son y han sido cuestionadas las historias confeccionadas por autores cuyos principales intereses o filiaciones son extra-psicológicas (para los casos citados, intereses y filiaciones filosóficas y, en ocasiones, *adversas* a la psicología). Lo relevante y problemático aquí es la identificación o igualación entre el enfoque de un historiador social de la psicología con extenso conocimiento de la disciplina -y que a la vez es psicólogo diplomado- con el enfoque de un filósofo historiador de las ideas con una relación predominantemente secundaria con la psicología. Más allá de los casos concretos referidos, es la cuestión de la *legitimidad* y la *adecuación* de las reconstrucciones históricas en su vínculo con los intereses y la formación de los autores lo que se resalta aquí. En este sentido, lo expuesto en el párrafo anterior acerca de complejizar las perspectivas historiográficas también se dirige en el sentido de fortalecer la inclusión de contenidos y de enfoques históricos que *asumidos por psicólogos que a la vez son historiadores profesionales,* permita abandonar progresivamente –o cuanto menos, reubicar en una posición subalterna- las historias de la psicología confeccionadas por académicos sin formación en historia o historiografía, y con intereses intelectuales y profesionales ajenos a la psicología y muchas veces contrapuestos a ella.

Esta cuestión adquiere especial relevancia de cara a tres circunstancias pesquisadas independientemente de lo anterior: primero, ante la marcada prevalencia de autores *nacionales* relevada en los contenidos totales de las asignaturas a partir de los indicadores bibliométricos de 'nacionalidad' y 'autor'. Segundo, ante la presencia de sesgos 'franceses' en ciertas asignaturas en función de la elevada frecuencia de dicha nacionalidad en los autores de las referencias bibliográficas obligatorias. Tercero, ante la histórica y usualmente excluyente fascinación de los académicos argentinos por corrientes (filosóficas, epistemológicas, historiográficas) francófilas, muchas de las cuales son declarada y abiertamente anti-científicas, escolásticas, irracionalistas, subjetivistas y relativistas, y muchas de las cuales han ocupado desde la creación de las carreras de grado en el país un lugar de tamiz y de supraordinación normativa respecto a corrientes anglosajonas específicamente psicológicas, distorsionando y debilitando así la posibilidad de lograr una identidad profesional coherente y simultáneamente crítica y científica. Un diagnóstico preciso sobre las relaciones entre las filosofías continentales, el relativismo epistemológico y el celebracionismo o personalismo historiográfico por un lado, y el irracionalismo y subjetivismo propio

del psicólogo argentino por otro requeriría de investigaciones específicas y más profundas que la que se ha presentado aquí. Sin embargo, a partir de constatar las tipicidades poco deseables que a menudo exhiben los psicólogos argentinos, sería productivo y beneficioso abordar en el futuro próximo investigaciones y debates argumentados que expliciten el rol curricular de la historia de la psicología en el reforzamiento o extinción de aquellos hábitos mentales y comportamentales juzgados como indeseables por el colectivo profesional y en línea con lo que la psicología es *hoy* y *en el resto del mundo*.

En un sentido general, creemos necesario iniciar y sostener debates al interior de las asignaturas y entre las distintas cátedras en torno a los modelos historiográficos y epistemológicos que fundamentan la enseñanza de la historia de la psicología, con la finalidad de incorporar perspectivas históricas que hasta recientemente la literatura argentina a menudo parece haber mantenido en un lugar secundario o subalterno. Esto no respondería a un pluralismo formal o declarativo, o a una actitud políticamente correcta. Por el contrario, la incorporación de perspectivas historiográficas, filosóficas y pedagógicas usualmente desconocidas en el territorio –sea esto por dificultades estructurales de acceso a bibliografía específica, por acción de intereses corporativos externos a la universidad o por tradiciones académicas locales marcadas y fuertemente arraigadas- es condición de posibilidad para dirimir de forma racional e informada a nivel general los cursos de acción deseables en cuanto a formación de psicólogos, y a nivel particular cuestiones tales como cuáles narrativas históricas deben preservarse y refinarse y cuáles modificarse o refutarse, qué modelos de cambio histórico de la disciplina se ajustan más a los hechos y cuáles no lo hacen, y en definitiva qué propuestas y actividades pedagógicas logran efectivamente de los objetivos de los cursos históricos y cuáles no lo hacen, entre otras. En otros términos, el contacto internacional, la actualización permanente en producciones históricas y el pluralismo en la teoría y enseñanza de la subdisciplina constituirían *pasos previos* para la posterior realización de investigaciones empíricas específicas que facilitaran un acercamiento paulatino a reconstrucciones históricas más plausibles y veraces que las previamente disponibles, con la finalidad que dichas reconstrucciones contribuyan en el mejoramiento de la calidad, solvencia y experticia del graduado a través de una enseñanza concebida de forma racional y crítica. En cierto sentido, las cuestiones del *pluralismo científico* –crítico, sistemático, argumentado y racional-, de la *formación científica en psicología* –pluralista, fundamentada, reflexiva, sin cacicazgos y dispuesta a la constante revisión- y del *pensamiento histórico* –contextual, no legitimante y simétrico- parecen íntimamente relacionadas y emergen constante y retiradamente en los textos revisados, en los datos relevados y en los argumentos de los especialistas que se abordaron en este volúmen.

Sin embargo, dichos debates parecen requerir paciencia y flexibilidad intelectual, puesto que si hay algo que caracteriza a las discusiones teóricas, metodológicas y pedagógicas que vienen sucediéndose hace más de 50 años respecto a la historia de la psicología, es precisamente la carencia de cierre o coagulación definitiva alguna. En este sentido, los debates referidos son tan necesarios como complejos debido precisamente a que deben simultaneamente incluir aristas y consideraciones provenientes de investigaciones cuyas raíces se hunden en múltiples campos de la psicología. Específicamente, debatir acerca de la historia que pretende transmitirse al alumno implica debatir acerca de los enfoques (teóricos

y metodológicos) que permiten la reconstrucción de tal historia, acerca de los valores y funciones imputados a historia de la psicología y a su transmisión vía enseñanza universitaria, y acerca del rol que debe desempeñar la Historia de la Psicología respecto a la disciplina madre. Tales debates, a su vez y en un nivel más general, remiten necesariamente a las competencias, actitudes, propensiones y habilidades que pretenden estimularse y desarrollarse en los estudiantes de cara a su paso por las asignaturas históricas. Y tales debates en torno a competencias y habilidades están engarzados, necesariamente, en las discusiones más generales acerca del perfil de egresado que se persigue mediante la formación de los alumnos en cada uno de los planes curriculares de las múltiples unidades académicas de psicología en Argentina: planes curriculares que, en el pasado y en la actualidad, se han calificado justificadamente como monoteóricos, dogmáticos, practicistas, clinicistas y ortodoxos.

Tales debates en torno al perfil de egresado (en torno a aquel psicólogo que cobijan los grupos profesionales, aquel que promueven los especialistas y académicos en la universidad, y aquel que es requerido por las instituciones y la sociedad) constituyen el marco más general y abarcativo de los datos, discusiones y problemas desarrollados en la presente investigación. En dicho marco cobran sentido los análisis cuantitativos y cualitativos presentados en las páginas precedentes. Nuestro trabajo ha pretendido describir y caracterizar el estado actual de la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina precisamente con el objetivo general de aportar datos para el mejoramiento de la formación y entrenamiento de los psicólogos de cara a los constantes y ya longevos debates en torno a tales cuestiones. Uno de los implícitos latentes en esta investigación, no confesado en el prefacio pero probablemente ya intuido por el lector, es el que sostiene que si se pretende avanzar de forma deliberada y autoconsciente hacia el mejoramiento de la formación del psicólogo, es vital atender a la parte de tal formación que compete a la historia y a los historiadores de la disciplina: no sólo porque 'quien ignora lo que le ha precedido permanece siempre un niño', sino porque, además, 'quienes no conocen su historia están condenados a repetirla'. Esto, que es verdad para toda forma cultural donde intervengan personas -incluida la ciencia-, es especialmente válido para el conjunto de los psicólogos argentinos, cuyo presente en gran medida nos aparece como consecuencia directa del reforzamiento durante décadas de rasgos anti-científicos, aislacionistas y autocomplacientes por parte de la comunidad disciplinar, y de las frágiles circunstancias sociales, políticas e institucionales del país que cobijaron de forma tenue el proceso de profesionalización e institucionalización de la psicología. No sería impropio entonces enunciar, a la luz de la importante función crítica de la inserción curricular de la Historia de la Psicología, que la tarea de optimizar sistemáticamente la enseñanza de contenidos históricos en la formación del psicólogo argentino reposa predominante aunque no exclusivamente sobre los hombros de los historiadores que conforman cátedras concretas y ejercen la docencia de las asignaturas específicas.

Las páginas precedentes constituyen en esencia la presentación, descripción y análisis de los problemas, avances y estado de la cuestión en varios países occidentales, con énfasis en la República Argentina. Se ha pretendido fundamentar el trabajo en reflexiones conceptuales y relevamientos empíricos sobre el valor, sentido, función o utilidad de la enseñanza de la historia de la psicología, estructurando el

análisis a partir de criterios y estándares específicos tanto de la subdisciplina de la Historia de la Psicología como de los estudios sobre formación del psicólogo y enseñanza de la psicología, especialmente aquellos centrados en el Cono Sur de América. Nuclear a la presentación ha sido la idea de la *centralidad* de la Historia de la Psicología tanto para la disciplina en su conjunto como para el profesional que pretenda llevar adelante un ejercicio integral, autoconciente, racional y crítico de su ciencia. Para que del estado de la cuestión relevado surjan ideas, debates y resoluciones beneficiosas, deberán interpelarse y profundizarse los componentes y temáticas que lo integran, con auténtico espíritu resolutivo, a la luz de objetivos concretos y de cara a la formación -histórica y prospectiva- del psicólogo argentino: es decir, de cara a lo que el psicólogo argentino *ha sido hasta hoy* y de cara a lo que se pretende, se exige y se requiere que el psicólogo argentino *sea en el futuro cercano*.

Referencias

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. (2000). Influence of History of Science Courses on Students' Views of Nature of Science. *Journal of Research Science Teaching, 37*(10), 1057-1095. doi: 1002/1098-2736(200012)37:10<1057::AID-TEA3>3.0.CO;2-C

Academia Paulista de Psicologia. (15 de Noviembre de 2010). *Módulo 'Historia da Psicologia'*. Recuperado de BVS Psicología Brasil: http://newpsi.bvs-psi.org.br/Historia/pagina_memoria_psicologia.htm

Acevedo, G. (2001). La formación en investigación de los psicólogos en el grado universitario en la Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 47*(1), 39-51.

Ackhurst, J., & Ewell, C. (2015). 'Viewing ethics in a new light': Students' reactions to an under-emphasised yet important component of C. *History & Philosophy of Psychology, 16*(1), 41-52.

Alarcón, R. (2002a). Orientaciones teóricas de la Psicología en América Latina. En R. Alarcón (Comp.), *Estudios sobre Psicología Latinoamericana* (pp. 11-66). Lima: Editorial Universitaria Ricardo Palma.

Alarcón, R. (2002b). La investigación psicológica en América Latina: Un enfoque histórico. En R. Alarcón (Comp.), *Estudios sobre Psicología Latinoamericana* (pp. 67-138). Lima: Editorial Universitaria Ricardo Palma.

Alarcon, R. (2004). Medio siglo de Psicología Latinoamericana: Una Visión de Conjunto. *Revista Interamericana de Psicología, 38*(2), 307-316.

Alonso, M. (1999). Psicología en Argentina. En M. Alonso, & A. Eagly (Eds.), *Psicología en las Américas* (pp. 25-45). México, D.F.: Sociedad Interamericana de Psicología.

Alonso, M., & Klinar, D. (Noviembre, 2014). *Los Psicólogos en Argentina. Relevamiento Cuantativo 2013.* Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornada de Investigación y 10º Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.

Alonso, M., & Klinar, D. (Noviembre, 2015). *Los Psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2014*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornada de Investigación y 11º Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.

Altamirano, P., Ferrero, L., & Scherman, P. (2011). Museo y Archivo Histórico de la Facultad de Psicología. Plan de digitalización y muestra fotográfica. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 12*, 42-43.

Altamirano, P., Ferrero, L., Raparo, M., & Scherman, P. (2011). Recuperación de 'objetos testigo': La construcción del museo histórico de psicología de la

Universidad Nacional de Córdoba. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 12,* 35-45.

American Asociation for the Advancement of Science. (1989). *Project 2061: Science for All Americans.* Washington, D.C.: AAAS.

Anónimo. (2011). Conversatorio de Cátedras de Historia de la Psicología. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 12*, 1.

Anónimo. (2012). Conversatorio de Cátedras de Historia de la Psicología. En *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 13* (pág. 507). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Araujo, S. de F. (2014). Internacionalización de la historia de la psicología. En P. Vallejo (Coord.), *Internacionalización de la historia de la psicología.* Simposio realizado en el XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Ardila, R. (1978). Conclusiones de la I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología. En R. Ardila (Comp.), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 220-227). México, D.F.: Trillas.

Ardila, R. (1986). *La Psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro.* México, D.F.: Siglo XXI.

Ardila, R. (2004). La Psicologia Latinoamericana: El Primer Medio Siglo. *Revista Interamericana de Psicología, 38*(2), 317-322.

Arias, W. (2015). 50 años de Historia de la Psicología. *Revista de Psicología de Arequipa, 5*(1), 7-10.

Arias, W. (En prensa). Enseñanza de la Historia de la Psicología en la Universidad Católica de San Pablo. En T. Caycho (Ed.), *Estudios sobre historia de la psicología en el Perú y Latinoamérica.* Lima: UIGV.

Arias, W., & Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, 34*(87), 455-471.

Ash, M. (Junio, 1980). *Toward a Social History of Psychology: A long essay review*. Trabajo presentado en el Annual Meeting de la Cheiron Society, Brunswick, Estados Unidos.

Ash, M. (1983). The Self-Presentation of a Discipline: History of Psychology in the United States between Pedagogy and Scholarship. En L. Graham, W. Lepenies, & P. Weingart (Eds.), *Functions and Uses of Disciplinary Histories* (pp. 143-189). Dordretch: Springer.

Ash, M. (1987). Introduction. En M. Ash, & W. Woodward (Eds.), *Psychology in Twentieth-Century Thought and Society* (pp. 1-12). Nueva York: Cambridge University Press.

Ash, M., & Woodward, W. (Eds.) (1987). *Psychology in Twentieth-Century Thought and Society.* Cambridge: Cambridge University Press.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología. (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología.* Buenos Aires: Mimeografía.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología. (1999). *Informe de la segunda etapa del programa "Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de Psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina".* Buenos Aires: Mimeografía.

AUAPsi & UVAPsi. (2008). *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología.* Buenos Aires: Mimeografía.

Baker, D. (2002). Historical Understanding and Teaching in Professional Psychology. *History of Psychology, 5*(3), 219-223. http://dx.doi.org/10.1037/1093-4510.5.3.219

Balan, J. (1991). *Cuéntame tu vida: Una biografía colectiva del Psicoanálisis Argentino.* Buenos Aires: Planeta.

Barnes, M., & Greer, S. (2014). Does the Future Have a History of Psychology? A Report on Teaching, Research, and Faculty Positions in Canadian Universities. *History of Psychology, 17*(2), 159-169. http://dx.doi.org/10.1037/a0035882

Bartos, S., & Banks, A. (2015). How do students learn critical thinking? Challenging the osmosis model. *History & Philosophy of Psychology, 16*(1), 36-40.

Bautista Fuentes, J. (2007). Para una crítica de la idea de <<flexibilidad profesional>>. Las relaciones entre la historia de la psicología y de las ciencias humanas y los saberes humanísticos. *Revista de Historia de la Psicología, 28*(1), 19-42.

Bautista, A. (1988). Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del curriculum. *Infancia y Aprendizaje, 42*, 111-124.

Bazar, J. (2015). Origins of Teaching Psychology in America. En D. Dunn (Ed.), *The Oxford Handbook for Undergraduate Psychology Education* (pp. 25-32). Londres: Oxford University Press.

Beins, B. (2011). Using History to Teach Contemporary Psychology. *Teaching of Psychology, 38*(4), 309-313. doi: 10.1177/0098628311421338

Ben Plotkin, M. (2003a). *Freud en las Pampas.* Buenos Aires: Sudamericana.

Ben Plotkin, M. (2003b). El Psicoanálisis y sus Historias. *Psicoanálisis, 25*(2/3), 457-461.

Benito, E. (2009a). Hábitos de acceso informacional en estudiantes de psicología de la Universidad de Buenos Aires. En *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 457-458). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Benito, E. (2009b). La formación en Psicología: revisión y perspectivas. *Psiencia, 1*(2), 3-10.

Benito, E., & Elmasian, M. (2010). La formación en Psicología en la Universidad de Buenos Aires: Una investigación bibliométrica. *En Memorias del II Congreso*

Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur (pp. 34-35). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

Benito, E., & García, L. N. (2010). Psicología en sociedad. *Psiencia, 2*(2), 60-69.

Benjamin, L. (1976). Research orientation in an undergraduate history and systems of psychology course. En J. Maas, & D. Kleiber (Eds.), *Directory of teaching innovations in Psychology* (pp. 543-544). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Benjamin, L. (1979). Instructional Strategies in the History of Psychology. *Teaching of Psychology, 6*(1), 15-17. Doi: 10.1207/s15328023top0601_5

Benjamin, L. (1981). *Teaching history of psychology: A handbook*. New York, Estados Unidos: Academic Press.

Benjamin, L. (2002). Lecturing. En S. Davis, & W. Buskist (Ed.), *The Teaching of Psychology. Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 57-68). Nueva York: Taylor & Francis.

Benjamin, L. (2006). American psychology's struggles with its curriculum. Should a thousand flower bloom? *Training and Education in Professional Psychology, S*(1), 58-68. http://dx.doi.org/10.1037/1931-3918.S.1.58

Benjamin, L. (2008). *History of Psychology: Original Sources and Contemporary Research.* Nueva York: Wiley-Blackwell Publishers.

Benjamin, L. (2009a). History of Psychology as a Capstone Course. En D. Dunn, B. Beins, M. McCarthy, & W. G. Hill (Eds.), *Best Practices for Teaching Beginnings and Endings in the Psychology Major* (pp. 171-186). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Benjamin, L. (2009b). Historiography - Asking and Answering Historical Questions. En L. Benjamin, *History of Psychology: Original Sources and Contemporary Research* (pp. 1-20). Nueva York: Blackwell.

Benjamin, L. (2013). Involving students and faculty in preparing a departmental history. En M. Ware, & D. Johnson (Eds.), *Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology, Volume I* (pp. 287-290). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Benjamin, L., & Baker, D. (2009). Recapturing a Context for Psychology: The Role of History. *Perspectives on Psychological Science, Vol. 4 (1)*, 97-98. doi: 10.1111/j.1745-6924.2009.01097.x

Benjamin, L., Daniel, R., & Brewer, C. (Eds.) (1985). *Handbook for Teaching Introductory Psychology.* Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.

Benjamin, L., DeLeon, P., Freedheim, D., & Vandenbos, G. (2003). Psychology as a Profession. En D. Freedheim (Ed.), *Handbook of Psychology, Vol. I: History of Psychology* (pp. 27-46). Nueva York: Wiley.

Berger, P., & Luckmann, T. (1962). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bhatt, G., & Tonks, R. (2002a). What lies in the future of teaching the history of psychology? *History and Philosophy of Psychology Bulletin, 14*(1), 2-9.

Bhatt, G., & Tonks, R. (2002b). Identity, Dialogue, & Politics: Our replies to comments on "What lies in the future of teaching the history of psychology?" *Philosophy of Psychology Bulletin, 14*(2), 18-23.

Blanco, A., & Botella, J. (2001). Un relato breve sobre la Enseñanza de la Psicología en España. *Papeles del Psicólogo, 80*(1), 3-13.

Blanco, A., Di Doménico, C., & Pineda, G. (1993). La Recuperación del Modelo de Boulder. En A. Blanco, M. Dembo, C. Di Doménico, G. Pineda, & M. Rojo, *Simposio Central: La formación del psicólogo para el año 2000* (pp. 2-33). Santiago de Chile: XXIV Congreso Interamericano de Psicología.

Blanco, F., & Castro, J. (2007). El rapto de [la psicología en] Europa: mítica y nostalgia en tiempos de convergencia. *Revista de Historia de la Psicología, 28*(1), 7-15.

Blight, J. (1981). Toward the Reconstruction of Psychology and Its Historiography. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 17*(1), 136-143.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I. Cognitive Domain*. Nueva York: McKay.

Bloor, D. (1998). *Conocimiento e Imaginario Social*. Barcelona: Gedisa.

Bohan, J. (1990). Social Constructionism and Contextual History: An Expanded Approach to the History of Psychology. *Teaching of Psychology, 17*(2), 82-89.

Borch-Jacobsen, M., & Shamdasani, S. (2012). *The Freud Files: An Inquiry in the History of Psychoanalysis*. Nueva York: Cambridge University Press.

Boring, E. (1978). *Historia de la psicología experimental*. México D.F., México: Trillas.

Boynton, D., & Smith, L. (2006). Bringing history to life: Simulating landmark experiments in psychology. *History of Psychology, 9(2)*, 113-143. http://dx.doi.org/10.1037/1093-4510.9.2.113

Braakmann, D. (2015). Historical Paths in Psychotherapy Research. En O. Gelo, A. Pritz, & B. Rieken (Eds.), *Psychotherapy Research: Foundations, Process and Outcome* (pp. 39-66). Nueva York: Springer.

Brescó de Luna, I., & Rasskin Gutman, I. (2006). Función y usos (¿abusos?) de los discursos históricos en la construcción social de la identidad. *Revista de Historia de la Psicología, 27(2/3)*, 371-379.

Brewer, C. (2006). Undergraduate education in Psychology: United States. *International Journal of Psychology, 41(1)*, 65-71. doi: 10.1080/00207590444000483

British Psychological Society. (1990). *Teaching Psychology. A Handbook of Resources*. Leicester, Inglaterra: British Psychological Society Books.

Brock, A. (1993). Something Old, Something New: The 'Reappraisal' of Wilhelm Wundt in Textbooks. *Theory & Psychology, 3*(2), 235-242. doi: 10.1177/0959354393032008

Brock, A. (2002). Comment on Bhatt and Tonks: Reports of Our Death are Greatly Exaggerated. *History & Philosophy of Psychology Bulletin, 14*(1), 10-16.

Brock, A. (2014a). Psychology in the Modern Sense. *Theory Psychology, 24*(5), 717-722. doi: 10.1177/0959354314535513

Brock, A. (2014b). What is a polycentric history of psychology? *Estudos e Pesquisas em Psicología, 14*(2), 646-659.

Brock, A., & Harvey, M. (2015). The status of the history of psychology course in British and Irish psychology departments. *European Yearbook of the History of Psychology, Vol. I.*

Brock, B. (1989). Past, Present and Future. En M. Shortland, & A. Warwick (Eds.), *Teaching the History of Science* (pp. 30-41). Oxford: Basil Blackwell.

Brookes, D. (Julio, 2010). Epistemology in the hidden curriculum: Why should anyone care? En D. Brookes (Coord.), *Epistemology in the hidden curriculum: Why should anyone care?*. Mesa redonda realizada en el Physics Education Research Conference, Portland, Estados Unidos.

Brooks, C. (1985). A Role-Playing Exercise for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology, 12*(2), 84-85. doi: 10.1207/s15328023top1202_6

Brown, D. (1979). The Teaching of the History of Psychology. *Teaching of Psychology, 6*(1), 3. doi: 10.1207/s15328023top0601_1

Brozek, J. (1966). Breadth and Depth in Teaching History. *American Psychologist, 21*(11), 1075-1076. http://dx.doi.org/10.1037/h0021057

Brozek, J. (1969). History of Psychology: Diversity of Approaches and Uses. *Transactions of the New York Academy of Sciences, 31*(2), 115-127. doi: 10.1111/j.2164-0947.1969.tb02895.x

Brozek, J. (1990). La Psicología entre el Pasado y el Futuro. A modo de Prólogo. En F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología Moderna desde la Historiografía Contemporánea* (pp. 9-23). Barcelona, España: PPU.

Brozek, J. (1991). Quantifiying History of Psychology: Bibliometry Alla Valenciana. *Revista de Historia de la Psicologia, 12*(2), 15-36.

Brozek, J., & Pongratz, L. (Eds.). (1980). *Historiography of modern psychology*. Toronto: Hogrefe.

Brozek, J., & Schneider, L. (1973). Second Summer Institute on the History of Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 9*(1), 91-101. doi: 10.1002/1520-6696(197001)6:13.0.CO;2-U

Brozek, J., Watson, R., & Ross, B. (1969). A Summer Institute on the History of Psychology: Part I. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 5*(4), 307-319. doi: 520-6696(196910)5:4<307::AID-JHBS2300050402>3.0.CO;2-R

Brozek, J., Watson, R., & Ross, B. (1970). A Summer Institute on the History of Psychology: Part II. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 6*(1), 25-35. doi: 1520-6696(197001)6:1<25::AID-JHBS2300060104>3.0.CO;2-U

Brush, S. (1969). The Role of History in the Teaching of Physics. *The Physics Teacher, 7*(5), 271-280. http://dx.doi.org/10.1119/1.2351365

Brush, S. (1974). Should the History of Science Be Rated X? *Science, 183*(4130), 1164-1172. doi: 10.1126/science.183.4130.1164

Brush, S. (1979). Comments on "On the Distortion of the History of Science in Science Education". *Science Education, 63*(2), 277-278. doi: 10.1002/sce.3730630217

Brush, S. (1980). Further Comments on Siegel on Brush . *Science Education, 64*(1), 123. doi: 10.1002/sce.3730640116

Brush, S. (1989). History of Science and Science Education. En M. Shortland, & A. Warwick (Ed.), *Teaching the History of Science* (pp. 54-66). Cornwell, Gran Bretaña: Basil Blackwell.

Brush, S. (2007). Suggestions for the study of science. En K. Garvoglu & J. Renn (Eds.), *Positioning the History of Science* (pp. 13-25). Nueva York: Springer.

Bunge, M. (1991). A skeptic's beliefs and disbeliefs. *New Ideas on Psychology, 9*(2), 131-149. doi:10.1016/0732-118X(91)90017-G

Bunnell, J. (1992). Recognition of Famous Names in Psychology by Students and Staff. *Teaching of Psychology, 19*(1), 51-52. doi: 10.1207/s15328023top1901_15

Buss, A. (1974-1975/1979). Counter-Culture and Counter-Psychology. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 89-100). Nueva York: Irvington.

Buss, A. (1975). The Emerging Field of the Sociology of psychological knowledge. *American Psychologist, 30*(10), 988-1002. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.30.10.988

Buss, A. (1976). Galton and the birth of differential psychology and eugenics: social, political, and economic forces. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 12*(1), 47-58. doi:10.1002/1520-6696(197601)12:1<47::AID-JHBS2300120106>3.0.CO;2-V

Buss, A. (Ed.) (1979a). *Psychology in Social Context.* Nueva York: Irvington.

Buss, A. (1979b). Humanistic Psychology and the Liberal Tradition: Maslow's Theory. En A. Buss (Comp.), *A Dialectical Psychology* (pp. 101-113). Nueva York: Irvington.

Camfield, T. (1973). The Professionalization of American Psychology, 1870-1917. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 9*(1), 66-75. doi:10.1002/1520-6696(197301)9:1<66::AID-JHBS2300090108>3.0.CO;2-X

Campanario, J. M. (1998). Ventajas e inconvenientes de la Historia de la Ciencia como recurso en la Enseñanza de las ciencias. *Revista de Enseñanza de la Física, 11*(1), 5-14.

Campbell, D. (1979/1988). A Tribal Model of the Social System Vehicle Carrying Scientific Knowledge. En D. Campbell (Comp.), *Methodology and Epistemology for Social Sciences: Selected Papers* (pp. 489-503). Chicago: Chicago University Press.

Caparrós, A. (1990). Problemas historiográficos de la Historia de la Psicología. En F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología Contemporánea desde la Historiografía* (pp. 89-112). Barcelona, España: PPU.

Capshew, J. (2014). History of Psychology since 1945: A North American Review. En R. Backhouse, & P. Fontaine (Eds.), *A Historiography of the Modern Social Sciences* (pp. 144-182). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.

Carmen Giménez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la historia de la psicología y la formación de psicólogos. *Anuario de Psicología, 33*(2), 213-224.

Carosio, P., & Klappenbach, H. (Mayo, 2015). *Enseñanza de la Psicología en la Universidad Católica de Cuyo: Análisis Bibliométrico de las Tesis de Licenciatura 1970-1983.* Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Carpintero, H. (1981a). La "ciencia de la ciencia" y la investigación psicológica en el mundo contemporáneo. En H. Carpintero, & J. M. Peiró (Dirs.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica.* (pp. 3-23). Valencia: ALFAPLUS.

Carpintero, H. (1981b). La Psicología Actual desde una perspectiva Bibliométrica: Una introducción. En H. Carpintero, & J. M. Peiró (Dirs.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 25-39). Valencia: ALFAPLUS.

Carpintero, H., & Peiro, J. (1983). The significance of the bibliometric methodology to the studies of the history of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología, 4*(1), 21-32.

Carpintero, H., & Peiró, J. M. (Dirs.). (1981). *Psicología contemporánea: Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica.* Valencia: Alfaplus.

Carpintero, H., & Tortosa, F. (1990). Aplicaciones de la metodología bibliométrica a la historia de la Psicología: una visión de conjunto. En F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología contemporánea desde la historiografía* (pp. 275-314). Barcelona: PPU.

Carpintero, H., Lafuente, E., Quintana, J., Ruiz, G., Sáiz, D., Sáiz, M., & Sánchez, N. (2010). Historiography of Psychology in Spain: The Last Decade. *History of Psychology, 13*(3), 277-308. http://dx.doi.org/10.1037/a0020354

Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., & Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa, 39*(1), 13-23.

Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (Comp.). (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva.* Buenos Aires: Paidós.

Carroll, D. (2006). Thinking about Historical Issues: Debates in the History and Systems Class. *Teaching of Psychology, 33*(2), 137-140. doi:10.1207/s15328023top3302_8

Carroll, D. (2013). Counterfactual Thinking in the History of Psychology Course. *Psychology Learning & Teaching, 12*(1), 76-82. doi: 10.2304/plat.2013.12.1.76

Carroll, D., Keniston, A., & Peden, B. (2008). Integrating Critical Thinking with Course Content. En D. Dunn, J. Halonen, & R. Smith (Eds.), *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices* (pp. 101-115). Londres: Blackwell.

Cassani, J. L., & Amuchástegui, A. (1969). *Las Fuentes de la Historia.* Buenos Aires: Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales.

Castro e Silva, M., & Teixeira, A. (2012). Methods of Assessing the Evolution of Science: A Review. *European Journal of Scientific Research, 68*(4), 616-635.

Castro Solano, A. (2004). Las Competencias Profesionales del Psicólogo y las Necesidades de Perfiles Profesionales en los Diferentes Ámbitos Laborales. *Interdisciplinaria, 21*(2), 117-152.

Cataldo, R., & Boguetti, C. (Diciembre, 2011). *Opiniones de los estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata sobre la investigación en psicoterapia.* Trabajo presentado en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

Caycho Rodríguez, T. (2013). Aproximación a la obra psicológica de Reynaldo Alarcón y su contribución a la psicología científica en el Perú. *Revista de Historia de la Psicología, 34*(3), 7-24.

Caycho Rodríguez, W., Arias Gallegos, W., & Barboza Palomino, M. (2015). *Correspondencia entre Walter Blumenfeld y Edwin G. Boring (1956-1958).* Lima, Perú: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología/Adrus.

Chamberlin, J. (2010). Don't know much about history. *Monitor on Psychology, 41*(2), 44-46.

Christie, J. (1990/2005). El desarrollo de la historiografía de la ciencia. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Comps.), *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia* (pp. 43-66). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Clark, D., & Sampson, V. (2007). Personally Seeded Discussions to Scaffold Online Argumentation. *International Journal of Science Education, 29*(3), 253-277. doi: 10.1080/09500690600560944

Coffield, K. (1973). Additional stimulation for students in history and systems. *American Psychologist, 28*(7), 624-625. http://dx.doi.org/10.1037/h0038228

Coll, C. (1995). *Psicología y Currículum.* Buenos Aires: Paidós.

Collins, H., & Shapin, S. (1989). Experiment, Science Teaching and the New History and Sociology of Science. En M. Shortland & A. Warwick (Eds.), *Teaching the History of Science* (pp. 67-79). Oxford: Basil Blackwell.

Conant, J. B. (1947). *On understanding science: An historical approach.* Oxford: Yale University Press.

Conant, J. B. (1964). *Harvard case histories in experimental science, Vol. I*. Cambridge: Harvard University Press.

Cortada de Kohan, N. (1978a). La psicología en la Argentina. En R. Ardila (Comp), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 30-42). México, D.F.: Trillas.

Cortada de Kohan, N. (1978b). El entrenamiento de psicólogos en técnicas de investigación. En R. Ardila (Comp), *La Profesión del Psicólogo* (pp. 161-173). México, D.F.: Trillas.

Courel, R., & Talak, A. M. (2001). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. En J. Toro, & J. Villegas (Ed.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (pp. 21-83). Buenos Aires: JVE.

Cox, B. (1997). Students' basic philosophical assumptions in history of psychology: A measure and teaching tool. *Teaching of Psychology, 24*(1), 39-41. doi: 10.1177/009862839702400109

Cronan-Hillix, W., Cronan-Hillix, T., & Speth, T. (1990). What Would You Tell Professor Wundt? *Teaching of Psychology, 17*(2), 94-97. doi: 10.1207/s15328023top1702_4

Cross, D., Taasoobshirazi, G., Hendricks, S., & Hickey, D. (2008). Argumentation: A strategy for improving achievement and revealing scientific identities. *International Journal of Science Education, 30*(6), 837-861. doi: 10.1080/09500690701411567

Dagenbach, D. (1999). Some Thoughts on Teaching a Pluralistic History in the History and Systems of Psychology Course. *Teaching of Psychology, 26*(1), 22-28. doi: 10.1207/s15328023top2601_4

Dagfal, A. (2000). José Bleger y los inicios de una "psicología psicoanalítica" en la Argentina de los años '60. *Revista Universitaria de Psicoanálisis, 2*, 139-167.

Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966).* Buenos Aires: Paidós.

Dagfal, A. (Noviembre, 2015). Psicoanálisis y Psicología. ¿Herejía o realidad histórica-social? En A. Viguera (Coord.), *Debates y temas actuales en Historia del Psicoanálisis*. Simposio realizado en el V Congreso Internacional de Investigación en Psicología, La Plata, Argentina.

Daniel, R. (1998). Teaching of Psychology Has Already Had a Long Past. *Teaching of Psychology, 25*(1), 4-7. doi: 10.1177/009862837400100109

Danziger, K. (1979a). The Social Origins of Modern Psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York: Irvington.

Danziger, K. (1979b). The positivist repudiation of Wundt. *Journal of the History of the Behavioral Sciences,15*(3),205-230.10.1002/1520-6696(197907)15:3<205::AID-JHBS2300150303>3.0.CO;2-P

Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología, 5*(1), 99-107.

Danziger, K. (1990a). *Constructing the subject. Historical origins of psychological research.* New York: Cambridge University Press.

Danziger, K. (1990b). The Social Context of Research Practice and the History of Psychology. En W. Baker, R. Van Hezewijk, M. Hyland, & S. Terwee (Eds.), *Recent Trends in Theoretical Psychology, Vol. II* (pp. 297-303). Nueva York: Springer-Verlag.

Danziger, K. (1993a). *Tres desafíos para la Historia de la Psicología*. Conferencia invitada expuesta a la División 26 en la Convención anual número 101 de la American Psychological Association, Toronto, Canadá. [Trad.: Alejandro Dagfal].

Danziger, K. (1993b). Psychological Objects, Practice and History. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & D. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (pp. 15-47). Nueva York: Plenum Press.

Danziger, K. (1994). Does the history of psychology have a future? *Theory and Psychology, 8*(5), 467-484. doi: 10.1177/0959354394044001

Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language.* Londres: Sage.

Danziger, K. (2004). Concluding comments. En A. Brock, J. Louw, & W. van Hoorn (Eds.), *Rediscovering the History of Psychology: Essays Inspired by the Work of Kurt Danziger* (pp. 207-232). Nueva York: Kluwer/Plenum.

Danziger, K. (2009). Confession of a Marginal Psychologist. En L. Mos (Ed.), *History of Psychology in Autobiography* (pp. 89-129). Nueva York: Springer.

Danziger, K. (2013). Psychology and Its History. *Theory & Psychology, 23*(6), 829-839. doi: 10.1177/0959354313502746

Davis, S., & Buskist, W. (Eds.). (2002). *The Teaching of Psychology. Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer.* Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

de la Cruz Tomé, M. Á. (1996). Lección magistral y aprendizaje activo y cooperativo. En F. Blázquez, T. González, & J. Terrán (Coords.), *Materiales para la enseñanza universitaria, Vol. 1.* Bajadoz, España: Universidad de Extremadura.

Deconchy, J. P. (1984). Rationality and Social Control in Orthodox Systems. En H. Tajfel, C. Fraser, & J. Jaspars (Eds.), *The Social Dimension: Volme I* (pp. 425-445). Cambridge: Cambirdge University Press.

Dehue, T. (1998). Community Historians and the Dilemma of Rigor vs Relevance: A Comment on Danziger and Van Rappard. *Theory & Psychology, 8*(5), 653-661. doi: 10.1177/0959354398085004

Del Cueto, J. D. (2011). La enseñanza de la Historia de la Psicología en la Facultad de Psicología de la UNLP. La historia como interrogación crítica del presente. En *Perspectivas historiográficas en la enseñanza de la historia de la psicología y del psicoanálisis: Desafíos actuales. Actas del XII Encuentro Argentino de Historia de*

la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis (pp. 37-38). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Dewsbury, D. (1990). Whither the Introductory Course in the History of Psychology? *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 26*(4), 371-379. 10.1002/1520-6696(199010)26:4<371::AID-JHBS2300260407>3.0.CO;2-8

Di Doménico, C. (1994). Reseña de 'Contribuciones a la Psicología Clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables' de A. Vilanova. *Nexos, 1*(2), 27.

Di Doménico, C. (1996). Psicologia y Mercosur: Acerca de la armonizacion curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 42*(3), 230-242.

Di Doménico, C. (1999a). La psicología en la Argentina de cara al Mercosur. En C. Di Doménico, & A. Vilanova (Eds.), *Formación de Psicólogos en el Mercosur* (pp. 97-104). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Di Doménico, C. (1999b). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 45*(1), 24-33.

Di Doménico, C. (2015). Formación de Psicólogos. Arista de la calidad. *Psiencia, 7*(1), 124-132.

Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. F. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación del psicólogo en las Américas* (pp. 31-57). Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.

Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina, 22*, 1-18.

Di Doménico, C., & Risueño, A. (2013). Procesos de Acreditación de carreras de Psicología en Argentina. Estado Actual y Prospectiva. *Integración Académica en Psicología, 1*(2), 24-28.

Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Eds.). (1999a). *Formación de Psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Junio, 1999b). Estudio comparativo de diseños curriculares en países del Mercosur. *Trabajo presentado en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología*, Caracas, Venezuela.

Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Septiembre, 2000). Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano-Portugués de Psicología*. Santiago de Compostela, España.

Di Doménico, C., Peredo, R., Lourdes Contini, M., Schneider, D., Salas, S., Massardo, A., & Cabezas, A. (1998). *Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados*. Buenos Aires: Mimeografía.

Domenjó, B., Gelonch, A., Giménez Segura, C., Zúñiga, B., & Cañete, C. (1991). Expectativas de los estudiantes de Historia de la Psicología. Un estudio realizado en Barcelona 1990-1991. *Revista de Historia de la Psicología, 12*(3-4), 377-391.

Dunn, D. (Ed.). (En prensa). *The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education.* Londres, Inglaterra: Oxford University Press.

Dunn, D., & Dougherty, S. (2005). Teaching Freud by Reading Freud: Controversy as Pedagogy. *Teaching of Psychology, 32*(2), 114-128. doi: 10.1207/s15328023top3202_8

Dunn, D., Beins, B., McCarthy, M., & Hill, W. G. (Eds.). (2009). *Best Practices for Teaching Beginnings and Endings in the Psychology Major.* Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Dunn, D., Halonen, J., & Smith, R. (Eds.). (2008). *Teaching Critical Thinking in Psychology. A Handbook of Best Practices.* Oxford, Inglaterra: Wiley-Blackwell.

Elcock, J., & Jones, D. (2015). Teaching conceptual issues through historical understanding. *History & Philosophy of Psychology, 16(1)*, 4-12.

Elliot, R., & Farber, B. (2010). Carl Rogers: Idealistic pragmatist and psychotherapy research pioneer. En L. Castonguay, C. Muran, L. Angus, J. Hayes, N. Ladany, & T. Anderson (Eds.), *Bringing psychotherapy research to life: Understanding change through the work of leading clinical researchers* (pp. 17-27). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Ellis, P. (1989). Practical Chemistry in a Historical Context. En M. Shortland, & M. Warwick (Eds.), *Teaching the History of Science* (pp. 156-167). Cornwall, Gran Bretaña: Basil Blackwell.

Ennis, R. (1981). Eight fallacies in Bloom's taxonomy. En C. Macmillan (Ed.), *Philosophy of education* (pp. 269-273). Bloomington, Estados Unidos: Philosophy of Education Society.

Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy, 14*(1), 5-24.

Erickson, M. (2010). Why should I read histories of science? *History of the Human Sciences, 23*(4), 68-91. doi: 10.1177/0952695110372022

Evans, D. (2009). Science and Truth: An Introduction I. *The Symptom, 10*, Recuperado de http://www.lacan.com/thesymptom/?p=59.

Evans, R. (1982). Robert I. Watson and the History of Psychology program at the University of New Hampshire. *Journal of the Historyof the Behavioral Sciences, 18*(4),20-321.96(198210)18:4<320::AID-JHBS2300180406>3.0.CO;2-A

Facchinetti, C., Talak, A. M., Jacó-Vilela, A. M., & Klappenbach, H. (2014). Consolidation of the history of psychology in Latin and Iberoamerica. *Universitas Psychologica, 13*(5), 1645-1648.

Fedeli, C. I. (2010). La Historia de las Ideas en Psicología desde una Didáctica Universitaria para el Primer Año de la Carrera. Particularidades del Rol Docente. *Actas del XI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 185-192.

Feliu Torruella, M., & Hernàndez Cardona, F. X. (2011). *12 Ideas Clave: Enseñar y aprender historia.* Barcelona: Graó.

Ferández, M. L., Aguinaga, M. C., Gallardo Oyarzo, J., & Grassi, M. C. (2011). Evaluación del impacto de la enseñanza de la perspectiva histórica en los alumnos de primer año de la carrera de psicología de la UNLP. En *Actas del III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (pp. 21-27). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Fierro, C. (Octubre, 2014a). *Formación profesional en psicología: competencias autopercibidas en estudiantes avanzados de grado de la Universidad Nacional de Mar del Plata.* Trabajo Presentado en el I Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica. Buenos Aires, Argentina.

Fierro, C. (2014b). Formación en psicología en Argentina: contribuciones de la sociología del conocimiento y de la historia crítica de la psicología. *Memorandum, 26*(1), 31-53.

Fierro, C. (2014c). La historia de la psicología como curso de grado. Sentido formativo y recursos para su enseñanza. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 25*(2), 396-410.

Fierro, C. (2015a). El Rol de la Enseñanza de la Historia de la Psicología en la Formación del Psicólogo: Relevamiento y Análisis de Algunos Argumentos sobre su Importancia Curricular. *Perspectivas en Psicología, 12*(1), 18-28.

Fierro, C. (2015b). La Historiografía de la Psicología: Historia clásica, historia crítica y la recepción de los Estudios Sociales de la Ciencia. *Revista de Historia de la Psicología, 36*(2), 67-94.

Fierro, C. (2015d). En los Archivos de un formador de Psicólogos: Índices, notas y análisis en torno a la obra inédita de Alberto Ramón Vilanova (1977-1980). En *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 16* (pp. 211-248). Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Fierro, C. (2015e). Las Controversias Históricas en Psicología: ¿Anomalías Irracionales Egotistas o Instancias Estructurales de Debate Racional? *Summa Psicológica, 12*(1), 39-50. http://dx.doi.org/10.18774/summa-vol12.num1-242

Fierro, C. (en prensa-a). Un encuentro problemático: Historiografía de la Psicología y Enseñanza de la Historia de la Psicología en Estados Unidos. En T. Caycho Rodríguez (Ed.), *Estudios sobre historia de la psicología en el Perú y Latinoamérica.* Lima, Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Fierro, C. (En prensa-b). Institucionalización y Profesionalización de la Historia de la Psicología como Especialidad en Estados Unidos: Influencias de la Historia, la Sociología y la Filosofía de la Ciencia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 8(2).*

Fierro, C. (Mayo, 2015c). *El Pensamiento Crítico en la formación universitaria de Psicólogos Argentinos. Perspectiva histórica, agenda curricular actual y aportes potenciales desde la enseñanza de la Historia de la Psicología y de la Epistemología de la Psicologia.*

Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Fierro, C., & Di Doménico, M. C. (2014). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en Argentina: El Sentido de su Inclusión Curricular desde los Programas de Trabajo Docente. En *Actas del XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis* (pp. 650-663). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Fierro, C., & Di Doménico, M. C. (2015). Enseñanza de la Psicología: Historia y Problemas Fundamentales. *Psiencia, 7*(3), 156. doi: 10.5872/psiencia/7.1.020900

Fierro, C., & Pontoriero, M. L. (2015). Entre Bachelard, Canguilhem y Popper: La Epistemología de la Psicología en la Formación del Psicólogo rioplatense ilustrada a aprtir de un estudio de caso. En *Actas del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (pp. 685-703). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Fierro, C., Di Doménico, M. C., & Ostrovsky, A. E. (2015). Resultados preliminares de un análisis comparativo sobre el rol curricular asignado a Historia de la Psicología en la formación de psicólogos iberoamericanos y anglosajones. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, 12*, 1121-1134.

Fierro, C., Iacovella, J., & Toselli, L. (2015). Las deudas de la Psicología clínica del Cono Sur. Raíces históricas, limitaciones epistemológicas e intentos resolutivos de un problema formativo y de entrenamiento de los psicólogos argentinos. En *Actas del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 72-77). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Figueroa, N., & Schufer de Paikin, M. (1992). Imagen profesional del psicólogo clínico. *Boletín Argentino de Psicología, 5*(1), 9-11.

Finison, L. (1983). Origin Myths and the Teaching of Social Psychology. *Teaching of Psychology, 10*(1), 29-30. doi: 10.1207/s15328023top1001_8

Frank de Verthelyi, R. (1987). Opinión de Renata Frank de Verthelyi: "No hay interés en la investigación". *Actualidad Psicológica, 12*(137), 4-6.

Freitas Campos, R., Brozek, J., do Carmo Guedes, M., Massimi, M., & Makino Antunes, M. (1996). Report on the Work Group on "History of Psychology". Brazilian National Association of Research and Post-Graduate Studies in Psychology (ANPEPP). *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2*(1/2), 334-347.

Freitas Campos, R. H., Jacó-Vilela, A. M., & Massimi, M. (2010). Historiography of Psychology in Brazil: Pioneer Works, Recent Developments. *History of Psychology, 13*(3), 250-276. http://dx.doi.org/10.1037/a0020550

Freitas-Campos, R. H. (Org.). (1996/2008). *História da Psicologia: Pesquisa, formação, ensino*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Fuchs, A., & Viney, W. (2002). The Course in the History of Psychology: Present status and Future concerns. *History of Psychology, 5*(1), 3-15. http://dx.doi.org/10.1037/1093-4510.5.1.3

Fuller, S. (2000). *Thomas Kuhn. A philosophical history for our times.* Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

Furumoto, L. (1989). The new history of psychology. En I. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture Series (Vol. 9)* (pp. 5-34). Washington, D.C: APA.

Furumoto, L. (2003). Beyond Great Men and their Great Ideas: History of Psychology in Sociocultural Context. En P. Bronstein, & K. Quina (Eds.), *Teaching gender and multicultural awareness: Resources for the psychology classroom* (pp. 113-124). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Gallegos, M. (En prensa). La producción historiografíca de la historia de la psicología en América Latina: Una perspectiva regional. En T. Caycho Rodríguez (Ed.), *Estudios de Historia de la Psicología en Perú y Latinoamérica.* Lima: UIGV.

Gallegos, M., Berra, M., Benito, E., & López López, W. (2014). Las nuevas dinámicas del conocimiento científico y su impacto en la Psicología Latinoamericana. *Psicoperspectivas, 13(3)*, 106-117.

García Acacio, M., Noguera, A. H., & Peralta, N. V. (2015). *Formación de Psicólogos: grado de importancia atribuídas a competencias clínicas en estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la UNMdP.* (Tesis de licenciatura inédita). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

García de Onrubia, L. F. (1970-1972/2002). Cuestiones previas al estudio de la historia de la Psicología. *Thésis, 1*, 21-28.

García Sánchez, M. D. (2008). Expectativas de los estudiantes ante la asignatura de historia de la psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 13*(1), 15-26.

García, J. E. (2011a). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en las Universidades Paraguayas. *Revista del Instituto de Investigaciones Psicológicas, 14*(2), 74-96.

García, J. E. (2011b). Enseñanza de la Historia de la Psicología paraguaya. *Pensamiento Psicológico, 9*(17), 103-122.

García, L. N. (2009a). La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino. *Psiencia, 1*(2), 12-23.

García, L. N. (2009b). Evaluación del desempeño docente. *Psiencia, 1*(2), 37-42.

García, L. N. (2014). Reseña de Smith, Roger (2013). Between Mind and Nature. *Boletín de la Sociedad Española de Historia de la Psicología, 53*(1), 15-17.

García, M. J. (1983). Veinticinco años de la carrera de psicología. *Revista Argentina de Psicología, 14*(34), 27-38.

Gentile, A. (2003). *Ensayos históricos sobre Psicoanálisis y Psicología.* Rosario: Fundación Ross.

Gentile, A. (2009). Primer programa de Historia de la Psicología en Rosario. En *Actas del X Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis* (pp. 463-464). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

Gergen, K., & Gergen, M. (Eds.). (1984). *Historical social psychology*. Hillsdale: Erlbaum.

Geuter, U. (1983). The Uses of History for the Shaping of the Field: Observations on German Psychology. En L. Graham, W. Lepenies, & P. Weingart (Eds.), *Functions and Uses of Disciplinary Histories* (pp. 191-228). Dordrecht: Reidel.

Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* Buenos Aires: REI.

Glaz, M., & Roumieu, A. (Mayo, 2015). *¿Qué subjetividades habitan nuestras aulas? Reflexiones sobre un dispositivo de capacitación clínica en la UNLP.* Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Golinski, J. (1998). *Making Natural Knowledge. Constructivism and the History of Science.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gomes, W. (1996/2008). História da Psicologia para curso de graduação. En R. H. de Freitas Campos (Org.), *História da Psicologia: Pesquisa, formação, ensino* (pp. 115-124). Río de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Gonder, J., Howell-Carter, M., & Anderson, J. (Eds.). (2013). *Teaching of Psychology: Ideas and Innovations. Proceedings of the 27th Annual Conference.* Nueva York: Farmingdale State College.

Gondra, J. M. (1998). *Historia de la Psicología. Introducción al pensamiento psicológico moderno.* Madrid: Síntesis.

González, E. (2008). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en Dos Universidades Nacionales: Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de Tucumán. *Actas del IX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis* (pp. 128-140). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

González, E. (2010). La Enseñanza de la "Tercera Fuerza" en la UNSL: 1976, 1977 y 1980. En *Actas del XI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis* (pp. 234-250). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

González, E. (2011). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en dos Universidades Nacionales: Universidad Nacional de San Luis y Universidad Nacional de Córdoba. En *Actas del XII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis* (pp. 162-173). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

González, E. (2014). Historia de la Psicología: enseñanza y herramienta de reflexión crítica en la formación en universidades nacionales de Argentina. Un análisis bibliométrico de la bibliografía de los cursos. *Mnemosine, 10*(2), 217-241.

González, E., & Piñeda, M. A. (2015). El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6*(2), 444-457.

González, E., Piñeda, A., Klappenbach, H., & Polanco, F. (2013). Museo de Historia de la Psicología, espacio de servicio y extensión. Aprendizaje no formal y divulgación científica. En U. N. Luis, *Aportes de la Docencia, la Investigación, la Extensión y Servicio para la Formación de Grado y Posgrado de Psicología de la UNSL* (pp. 218-221). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

González, M. E., & Dagfal, A. (2012). El psicólogo como psicoanalista: Problemas de formación y autorización. *Intersecciones Psi, 2*(5), 12-18.

Gooday, G. (17 de Abril de 2005). *U-rated not X-rated: Reassesing how science students could benefit from learning history of science*. Obtenido de The Higher Education Academy Subject Centre for Philosophical & Religious Studies: http://aulre.org/heaprsarchive/sec1_articles/40.pdf

Gooday, G., Lynch, J., Wilson, K., & Barsky, C. (2008). Does Science Education Need the History of Science? *Isis, 99*, 322-330.

Goodwin, C. (1994). Towards eloquentia perfecta in the history and systems course. *Teaching of Psychology, 21*(1), 91-93. doi: 10.1207/s15328023top2102_6

Goodwin, J. (2000). The vital role of psychology's history in introductory courses: An interview with Ludy T. Benjamin, Jr. En M. Hebl, C. Brewer, & L. Benjamin (Eds.), *Handbook for Teaching Introductory Psychology, Vol. II* (pp. 24-26). Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodwin, J. (2002). Teaching the History of Psychology. En S. Davis, & W. Buskist (Eds)., *The Teaching of Psychology. Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 349-360). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Green, C. (5 de Noviembre de 1995). *Lista de sílabos de historia impartidos hacia 2004 por miembros de CHEIRON*. Obtenido de Cheiron: The International Society for the History of Behavioral and Social Sciences: http://www.psych.yorku.ca/orgs/cheiron/syllabi/

Green, C. (Diciembre de 1997). *Classics in the History of Psychology*. Obtenido de Classics in the History of Psychology: http://psychclassics.yorku.ca/index.htm

Greer, S. (2009). If the Past Remembers Us, Will History Challenge Us? Book Review of L.T. Benjamin's A history of psychology: Original sources and contemporary research (3rd edition). *Canadian Psychology, 50*(4), 293-294. http://dx.doi.org/10.1037/a0017575

Griffith, C. (1922). Contributions to the History of Psychology -- 1916-1921. *Psychological Bulletin, 19*, 411-428. Disponible on-line en http://psychclassics.yorku.ca/Griffith/contributions.htm

Grigg, A. (1974). Research projects for a history of psychology. *Teaching of Psychology, 1*(1), 84-85. doi:10.1177/009862837400100211

Griggs, R. (Ed.). (2002/2008). *Handbook for Teaching Introductory Psychology, Vol. III*. Nueva York, Estados Unidos: Taylor & Francis.

Guedes, M. do C. (1996/2008). História da Psicologia: recurso para formação de pesquisadores e de psicólogos. En R. H. de Freitas Campos (Org.), *História da Psicologia: Pesquisa, formação, ensino* (pp. 125-133). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Guillaumin, G. (2005). De las teorías a las prácticas científicas: algunos problemas epistemológicos de la "nueva" historiografía de la ciencia. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Eds.), *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia* (pp. 235-248). México, D.F.: UNAM.

Hall, G., Ivaldi, A., & Tod, D. (2015). Designing a Conceptual and Historical Issues in Psychology module through Active Learning. *History & Philosophy of Psychology, 16*(1), 13-25.

Harris, B. (1980). Ceremonial vs. critical history of psychology. *American Psychologist, 35*(2), 218-219. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.218

Harris, B. (2011). Letting Go of Little Albert: Disciplinary Memory, History, and the Uses of Myth. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 47*(1), 1-17. doi: 10.1002/jhbs.20470

Hart, J., & English, B. (1983). Theoretical orientation change in students following a course in history and systems of psychology. *Teaching of Psychology, 10*(1), 37-41. doi: 10.1207/s15328023top1001_10

Hartley, J., & McKeachie, W. (1990). *Teaching Psychology: A Handbook*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.

Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Talca, Chile: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca.

Hebl, M., Brewer, C., & Benjamin, L. (Eds.). (2000). *Handbook for Teaching Introductory Psychology, Vol. II*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.

Hedley Brooke, J. (Enero, 1998). *Textbooks and the history of science*. Trabajo presentado en el Joint Meeting between the Textbook Colloquium and the British Society for the History of Science, Leeds, Inglaterra. Disponible en http://www.open.ac.uk/Arts/TEXTCOLL/paper2.html

Helson, H. (1972). What can we learn from the the history of psychology? *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 8*(1), 115-119. doi: 10.1002/1520-6696(197201)8:1<115::AID-JHBS2300080107>3.0.CO;2-4

Henderson, B. (1988). What Students Know About the History of Psychology Before Taking the Course. *Teaching of Psychology, 15*(4), 204-205. doi: 10.1207/s15328023top1504_8

Henderson, B. (1995). Critical-Thinking Exercises for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology, 22*(1), 60-63. doi: 10.1207/s15328023top2201_18

Henderson, B. (2006). The Nonspecialist and the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology, 33(1)*, 59-61. doi: 10.1207/s15328023top3301_9

Henderson, B. (2010). Psychology's History for the Postmodern Student: A review of A History of Modern Psychology in Context. *PsyCRITIQUES, 55*(37). http://dx.doi.org/10.1037/a0020955

Henle, M. (1976). Why study the history of psychology? *Annals of the New York Accademy of Sciences, 270*, 14-20. doi: 10.1111/j.1749-6632.1976.tb34212.x

Hilgard, E., Leary, D., & McGuire, G. (1991). The History of Psychology: A Survey and Critical Assessment. *Annual Review of Psychology, 42*, 79-107. doi: 10.1146/annurev.ps.42.020191.000455

Hobbs, S.; & Chiesa, M. (2013). The Myth of the "Cognitive Revolution". *European Journal of Behavior Analysis, 12*(2), 385-394. 10.1080/15021149.2011.11434390

Hodson, D. (1985). Philosophy of Science, Science and Science Education. *Studies in Science Education, 12*(1), 25-57. doi: 10.1080/03057268508559922

Hogan, J., Goshtasbpour, F., Laufer, M., & Haswell, E. (1998). Teaching the History of Psychology: What's Hot and What's Not. *Teaching of Psychology, 25*(3), 206-208. doi: 10.1207/s15328023top2503_12

Horas, P., Barbenza, C., Mikusinski, E., Montoya, O., & Castillo de Pantano, J. (1977). La imágen del psicólogo y de la psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 23*(2), 118-130.

Howell-Carter, M., & Gonder, J. (Eds.). (2011). *Teaching of Psychology: Ideas and Innovations. Proceedings of the 25th Annual Conference.* Nueva York: Farmingdale State College.

Howell-Carter, M., Gonder, J., & Mushtaq, Z. (Eds.). (2012). *Teaching of Psychology: Ideas and Innovations. Proceedings of the 26th Annual Conference.* Nueva York: Farmingdale State College.

Hübner, K. (1983). *Critique of scientific reason.* Chicago: University of Chicago Press.

Jaraba Barrios, B., Guerrero-Castro, J., Gomez Morales, Y. J., & López López, W. (2011). Bibliometría e historia de las prácticas académicas locales: un esbozo a partir del caso de la psicología en Colombia. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29*(2), 354-369.

Jaraba-Barrios, B., & Mora-Gámez, F. (2010). Reconstruyendo el objeto de la crítica: sobre las posibles confluencias entre psicología crítica y estudios sociales de la ciencia y la tecnología. *Revista Colombiana de Psicología, 19*(2), 225-239.

Jaynes, J. (1973). The Study of the History of Psychology. En M. Henle, J. Jaynes, & J. Sullivan (Eds.), *Historical Conceptions of Psychology* (pp. ix-xii). Nueva York: Springer.

Jenkins, E. (1989). Why the History of Science? En M. Shortland & A. Warwick (Eds.), *Teaching the History of Science* (pp. 19-29). Oxford: Basil Blackwell.

Jones, R. (1989). The Historiography of Science: Retrospect and Future Challenge. En M. Shortland & A. Warwick (Eds.), *Teaching the History of Science* (pp. 80-100). Oxford: Basil Blackwell.

Jones, D., & Elcock, J. (2001). *History and Theories of Psychology. A Critical Perspective*. Nueva York: Arnold.

Jue-Fu, G. (1984). Brief History of Historiography of Psychology in China. *Revista de Historia de la Psicología, 5*(1-2), 183-185.

Kaslow, N., Borden, K., Collins, F., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P., & Rallo, J. (2004). Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology. *Journal of Clinical Psychology, 60*(7), 699-712. 10.1002/jclp.20016

Katkin, W. (2003). The Boyer Commission Report and its Impact on Undergraduate Research. *New Directions for Teaching and Learning, 93*, 19-38. doi: 10.1002/tl.86

Keegan, E. (1986). Sobre la Posible Constitución de un Paradigma en Psicología. *Espacios y Propuestas, 6*, 28-29.

Kindi, V. (2005). Should Science Teaching Involve the History of Science? An Assessment of Kuhn's View. *Science & Education, 14*, 721-731. doi: 10.1007/s11191-004-7344-4

Klappenbach, H. (1985). Dificultades epistemológicas en la Psicología. *Espacios y Propuestas, 4*, 7-8.

Klappenbach, H. (1994). Diferentes tradiciones y problemas en la psicología del siglo XIX. *Idea, 14*, 63-80.

Klappenbach, H. (2000a). Historia de la historiografía de la psicología. En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comp.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.

Klappenbach, H. (2000b). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología, 32*(3), 419-446.

Klappenbach, H. (2000c). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis, 2*, 191-227.

Klappenbach, H. (2001). Dos editoriales en los comienzos de la profesionalización de la Psicología en Argentina. *Memorandum, 1*, 61-71.

Klappenbach, H. (2003a). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología en la Argentina. *Psicología em Estudo, 8*(2), 3-18.

Klappenbach, H. (2003b). La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina. En J. Villegas, P. Marasi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. 3)* (pp. 257-271). Universidad Central de Chile: SIP.

Klappenbach, H. (2006a). Periodización de la Historia de la Psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología, 27*(1), 109-164.

Klappenbach, H. (2006b). Construcción de Tradiciones Historiográficas en Psicología y Psicoanálisis. *Psicologia em Estudo, 11*(1), 3-17.

Klappenbach, H. (2008/2009). Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: 1964-1983. *Revista de Psicología, 10*, 13-65.

Klappenbach, H. (2013). *Aplicación del enfoque socio-bibliométrico a los estudios en Historia y Formación en Psicología*. Trabajo presentado en la XIV reunión nacional y III encuentro nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Córdoba, Argentina.

Klappenbach, H. (2014a). Acerca de la Metodología de Investigación en la Historia de la Psicología. *Psykhe, 23*, 1-12.

Klappenbach, H. (Octubre, 2014b). La investigación histórica de la psicología en la Argentina: logros, problemas y desafíos. Estudio comparativo en las temáticas de investigación en los Encuentros Argentinos y la revista History of Psychology. En A. M. Talak (Coord.), *Investigación histórica en psiquiatría, psicología y psicoanálisis: Logros, problemas y desafíos*. Simposio desarrollado en el XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, La Plata, Argentina.

Klappenbach, H. (2015a). Hacia una política científica en Psicología. Programa de Mejoramiento de la Investigación científica basda en evidencia y socialmente relevante en el campo de la psicología en Argentina. En J. Vivas (Coord.), *Políticas científicas en Psicología*. Simposio realizado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Klappenbach, H. (15 de Octubre de 2015b). La psicología no sólo está para resolver los problemas de la clase media. *La Nación*. Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1840376-klappenbach-la-psicologia-no-solo-esta-para-resolver-los-problemas-de-la-clase-media.

Klappenbach, H. (2015c). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica, 14*(3), http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa.

Klappenbach, H. (Octubre, 2015d). Comentarios en Conversatorio de Cátedras de Historia de la Psicología. En A. E. Ostrovsky (Coord.), *Conversatorio de Cátedras de Historia de la Psicología.* Conversatorio realizado en el XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.

Klappenbach, H., & Pavesi, P. (1994). Una Historia de la Psicología Latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Psicología, 26*(3), 445-482.

Klopfer, L. (1969). The teaching of science and the history of science. *Journal of Research in Science Teaching, 6*(1), 87-95. doi: 10.1002/tea.3660060116

Knorr-Cetina, K., & Mulkay, M. (1983). Introduction: Emerging Principles in Social Studies of Science. En K. Knorr-Cetina, & M. Mulkay (Eds.), *Science Observed. Perspectives on the Social Studies of Science* (pp. 1-17). Londres: Sage.

Kodama, S. (1984). Historiography of Psychology in Japan. *Revista de Historia de la Psicologia, 5*(1-2), 187-192.

Kokkotas, P. V., Malamitsa, K.S., & Rizaki, A. A. (Eds.) (2011). *Adapting Historical Knowledge Production to the Classroom.* Netherlands: Sense Publishers.

Kortemeyer, G., & Westfall, C. (2009). History of physics: Outing the hidden curriculum. *American Journal of Physics, 77*(10), 875-881. http://dx.doi.org/10.1119/1.3168974

Kragh, H. (1989). *Introducción a la Historia de la Ciencia.* Barcelona: Crítica.

Krampen, G. (2016). Scientometric trend analyses of publications on the history of psychology: Is psychology becoming an unhistorical science? *Scientometrics, 106*, 1-22. doi: 10.1007/s11192-016-1834-4.

Krantz, D. (1965). Toward a Role for Historical Analysis: The case of Psychology and Physiology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 1*(3), 278-283. doi: 520-6696(196507)1:3<278::AID-JHBS2300010309>3.0.CO;2-L

Kuhn, T. (1962/1970). *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: The University of Chicago Press.

Kushner, R. (1980). The Prescritive Approach to the Teaching of the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology, 7*(3), 184-185. doi: 10.1207/s15328023top0703_20

Lamo de Espinosa, E., García, J. M., & Albero, C. T. (1994). *La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia.* Madrid: Alianza.

Lamont, P. (2015). Doing student projects in Conceptual and Historical Issues: The potential of discourse analysis. *History & Philosophy of Psychology, 16*(1), 53-60.

Landrum, E. (1992). Ideas for Teaching History and Systems. *Teaching of Psychology, 19*(3), 179-180. doi: 10.1207/s15328023top1903_18

Larson, P. (2002). Teaching history and systems from a clinical perspective. *History of Psychology, 5*(3), 249-263. http://dx.doi.org/10.1037/1093-4510.5.3.249

Laudan, R. (1992/2005). La "nueva" historia de la ciencia: Implicaciones para la filosofía de la ciencia. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Eds.), *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia* (pp. 121-130). México, D.F.: UNAM.

Laver, B. (1977). The Historiography of Psychology in Canada. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 13*(3), 243-251. 10.1002/1520-6696(197707)13:3<243::AID-JHBS2300130304>3.0.CO;2-1

Leahey, T. (2002). History Without the Past. En W. Pickren, & D. Dewsbury (Eds.), *Evolving Perspectives on the History of Psychology* (pp. 15-20). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Leahey, T. H. (2004). *Historia de la Psicología* (Sexta edición). Madrid: Prentice Hall.

Leary, D. (Ed.). (1990). *Metaphors in the History of Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Legrenzi, P. (Ed.). (1986). *Historia de la Psicología.* Barcelona: Herder.

León, R. (1982). Historiografía sudamericana de la psicología: Una panorámica. *Revista de Historia de la Psicología, 3*(2), 157-169.

León, R. (1984). Una nota acerca de Honorio Delgado y su Rol Precursor en la Historiografía Sudamericana de la Psicología. *Revista de Historia de la Psicología, 5*(1-2), 215-220.

Lewin, L., & Wakefield, J. (1983). Teaching Psychology through an Instructor-Debate Format. *Teaching of Psychology, 10*(2), 115-116. doi: 10.1207/s15328023top1002_20

Lhullier, C. (2009). Ensino da História da Psicologia e desenhos animados: possibilidades de novas articulações. *Temas em Psicologia, 17*(1), 275-284.

Liberatore, G., & Visca, J. (2014). Análisis de la revista Perspectivas en Psicología desde el perfil de la autoría, el contenido y la visibilidad de los artículos publicados en el período 2004-2011. *Perspectivas en Psicología, 11*(1), 6-14.

Loredo, J. C. (1998). Relativismo e historiografia de la psicologia. *Anuario de Psicologia, 29*(1), 55-62.

Loredo, J. C., Sánchez, J. C., & Fernández, T. (2007). 'Versiones que capturo del olvido'. Reflexiones sobre el sentido de la historia de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología, 28*(1), 45-66.

Louw, J. (2003). In Search of Method. En A. Brock, J. Louw, & W. Van Hoorn (Ed.), *Rediscovering the history of psychology: Essays inspired by the work of Kurt Danziger* (pp. 33-52). Nueva York: Springer.

Lovett, B. (2006). The New History of Psychology: A review and critique. *History of Psychology, 9*(1), 17-37. http://dx.doi.org/10.1037/1093-4510.9.1.17

Lundrgen, U. (1991/1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.

Mace, D., & Meehan, A. (2011). Activities for Making the History of Psychology Come Alive. En M. Howell-Carter, & J. Gonder (Eds.), *Teaching of Psychology: Ideas and Innovations. Proceedings of the 25th Annual Conference* (pp. 68-69). Nueva York: Farmingdale State College.

MacLeod, R. (1965). The Teaching of Psychology and the Psychology We Teach. *American Psychologist, 20*(5), 344-352. http://dx.doi.org/10.1037/h0022189

MacLeod, R. (1971). The Teaching of Psychology. *American Psychologist, 26*, 245-249. http://dx.doi.org/10.1037/h0031239

Maienschein, J., Laubichler, M., & Loettgers, A. (2008). How can History of Science Matter to Scientists? *Isis, 99(3)*, 341-349. 10.1086/588692

Mair, C., Taylor, J., & Hulme, J. (2011). *An introductory guide to psychological literacy and psychologically literate citizenship*. York, Inglaterra: The Higher Education Academy. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/psychological_literacy_and_psychologically_literate_citizenship_0.pdf.

Mannheim, K. (1952). The Problem of a Sociology of Knowledge. En K. Mannheim, & P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (pp. 134-190). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Mannheim, K. (1966). *Ideología y Utopía.* Madrid: Aguilar.

Manzo, G. (2010). Competencias Autopercibidas en Estudiantes de Psicología del Ciclo Profesional en UNMDP. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, 7* , 402-413.

Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2001). Peekaboo. En E. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* (pp. 1-20). Nueva York: Routledge.

Mariñalarena-Dondena, L. (2012). Recepción y Desarrollo de la Psicología Positiva en la Universidad de Buenos Aires (1998-2008). *Psiencia, 4*(2), 76-83.

Martínez, S. (2005). Constructivismo y filosofía de la educación. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Comps.), *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia* (pp. 401-418). México, D.F.: Universidad Autónoma de México.

Martínez, S., & Guillaumin, G. (Comps.). (2005). *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México.

Massimi, M. (1996). Historiography of Psychology: Old and New Paths. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2*(1/2), 95-107.

Matarazzo, J. (1998). Psicología: No hay muchas especialidades, sino distintas aplicaciones. *Papeles del Psicólogo, 38*, 19-29.

Matthews, M. (Ed.) (1991). *History, Philosophy and Science Teaching: Selected Readings.* Toronto: OISE Press.

Matthews, M. (1994/2005). El constructivismo y la enseñanza de las ciencias. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Comps.), *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia* (pp. 419-460). México, D.F.: Uniersidad Autónoma de México.

Matthews, M. (1994/2014). *Science Teaching. The Contribution of History and Philosophy of Science (20th Anniversary Revised and Extended Edition).* Nueva York: Routledge.

Matthews, M. (Ed.). (2014). *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. Nueva York: Springer.

Mayo, J. (2004). A pilot investigation of the repertory grid as a heuristic tool in teaching historical foundations of psychology. *Constructivism in the Human Sciences, 9*(1), 31–41.

Mayo, J. (2008). The Repertory Grid as a Heuristic Tool in Teaching Undergraduate Psychology. En D. Dunn, J. Halonen, & R. Smith (Eds.), *Teaching Critical Thinking in Psychology. A Handbook of Best Practices* (pp. 127-136). Oxford: Wiley-Blackwell.

McLaughlin, N. (1998). Why do schools of thought fail? Neo-freudianism as a case study in the sociology of knowledge. *Journal of the History of the Behavioral*

Sciences, 34(2), 113-134. doi: 10.1002/(SICI)1520-6696(199821)34:2<113::AID-JHBS1>3.0.CO;2-T

McLeish, J. (1968). *Cambridge Monographs on Teaching Methods. Vol. I. The Lecture Method.* Cambridge: University of Cambridge.

McPherson, M. (1979). Different approaches to teaching the history of psychology: Excerpts from a 1977 APA symposium. *Psychological Record, 29*, 65-70.

Medrano, L., Moretti, L., Benito, E., & Elmasian, M. (Agosto, 2009). *La formación académica de psicólogos en la UBA y UNC: Análisis bibliométrico de los planes de estudio.* Trabajo presentado en la XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Buenos Aires, Argentina.

Meng, W.-J. (2006). □□□□□□□□□□□□□ [Comment on The History of Psychology and the Teaching Model Reform on The History of Psychology]. □□□□□□□, *16*(1) *[Heilongjiang Researches on Higher Education]*, 154-156. doi: 10.3969/j.issn.1003-2614.2006.01.060.

Meng, W.-J., & Zhang, X.-S. (2014). □□□□□□□□□□□□ [History of Psychology and the Teaching Model]. □□□□ *[Yinshan Academic Journal], 32*(5), 96-98. doi: 10.13388/j.cnki.ysaj.2014.05.020.

Menéndez, P., & Acosta, S. (2011). Formación teórico-clínica de Psicología en Argentina: Universidades de Buenos Aires, de Córdoba y de Rosario. *Anuario de investigaciones, 18*, 61-67.

Meraní, A. (1976). *Historia crítica de la Psicología. De la antigüedad a nuestros días.* México, D.F.: Grijalbo.

Merton, R. (1970). Estudios sobre sociología de la ciencia. En R. Merton, *Teoría y Estructura Sociales* (pp. 525-613). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Merton, R. (1977). La Estructura Normativa de la Ciencia. En R. Merton (Comp.), *La Sociología de la Ciencia 2* (pp. 309-370). Madrid, España: Alianza.

Mestre, M. (2007). La Historia de la Psicología en el futuro de la Enseñanza Universitaria. *Revista de Historia de la Psicología, 28*(2/3), 77-83.

Miguel, S., & Dimitri, P. J. (2013). La investigación en bibliometría en la Argentina: Quiénes son y qué producen los autores argentinos que realizan estudios bibliométricos. *Información, Cultura y Sociedad, 29*, 117-138.

Milar, K. (1987). History of Psychology: Cornerstone Instead of Capstone. *Teaching of Psychology, 14*(4), 236-238. doi: 10.1207/s15328023top1404_14

Mills, E. (1982). Robert I. Watson and the Development of the History of Psychology: An Introduction. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 18*(4), 307. doi: 10.1002/1520-6696(198210)18:43.0.CO;2-3

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (30 de Septiembre de 2009). Resolución 343 de 2009: Apruébanse los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares

para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. Recuperado de http://www.psicosanjuan.com.ar/documentation/res_343.pdf

Monroy-Nasr, Z., Álvarez-Díaz de León, G., & León-Sánchez, R. (Junio, 2009). *The Challenge of Teaching History of Psychology: a New Curriculum, a New Program and the Students' Previous Ideas.* Trabajo presentado en la Biennial Conference de la International History, Philosophy and Science Teaching Group, Notre-Dame, Francia. Recuperado de http://www3.nd.edu/~ihpst09/papers/Monroy%20manuscript.doc.

Monroy-Nasr, Z., Alvarez-Díaz de León, G., & León-Sánchez, R. (Julio, 2011). *Students' Previous Ideas on History of Psychology.* Trabajo presentado en la 11th International IHPST and 6th Greek History, Philosophy and Science Teaching Joint Conference, Thessaloniki, Grecia.

Monroy-Nasr, Z., León-Sanchez, R., & de Moura, M. (Junio, 2007). *A Proposal for Science Teaching in Mexico through History and Philosophy of Science.* Trabajo presentado en la 9na International History, Philosophy & Science Teaching Conference, Calgary, Canada.

Monroy-Nasr, Z., León-Sánchez, R., Álvarez-Díaz de León, G., & Barrera García, K. (Julio, 2015). *Undergraduate students conceptions' of Psychology as a Science.* Trabajo presentado en la 13º Biennial International Conference del International History, Philosophy and Science Teaching Group, Río de Janeiro, Brasil. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?-q=cache:Q84_NQQZI-wJ:www.abq.org.br/ihpst2015/trabalhos/1/40/T1-40_1430257282.pdf+&cd=11&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar.

Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar.* Madrid: Akal.

Moya, L. (2012). Estudio comparado de la formación básica en Psicología en carreras de universidades públicas nacionales. Algunos resultados. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 9*, 710-718.

Moya, L., Castañeiras, C., & Fernández Álvarez, J. (Mayo, 2015). *Entre lo discursivo y lo efectivo en la formación de psicólogos: el caso de la psicología clínica en las propuestas curriculares nacionales.* Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Moya, L., Castañeiras, C., Di Doménico, C., & Manzo, G. (Septiembre, 2010). *Formación de psicólogos hoy: algunas reflexiones sobre datos empíricos.* Trabajo presentado en el I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Rosario, Rosario, Argentina.

Moya, L., Visca, J., & Di Doménico, C. (2013). Presencia de autores latinoamericanos en la formación básica de los psicólogos en Argentina: El caso de tres universidades públicas nacionales. En N. Zícavo (Ed.), *Construyendo una Psicología Comprometida con América Latina* (pp. 2-18). Bío-Bío, Chile: Universidad del Bío-Bío/ALFEPSI.

Mühlleitner, E. (2002). Psychoanalysis, History of. En N. Smelser, & P. Baltes (Eds.)., *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 12315-12319). Oxford: Elsevier.

Munro, M. (2014). *Psychological Science: Introducing the discipline through the persuasion of history.* Charlottetown, P.E.I.: University of Prince Edward Island. Recuperado de http://www.islandscholar.ca/download_ds/ir%3A12861/OBJ/ir_12861.pdf

Nance, D. (1961). Student reactions to the history of psychology. *American Psychologist, 16*(4), 189-191. http://dx.doi.org/10.1037/h0042823

Nance, D. (1962). Current practices in teaching history of psychology. *American Psychologist, 17*(5), 250-252. http://dx.doi.org/10.1037/h0049006

Nance, D. (1971). Undergraduate students and the history of psychology. *American Psychologist, 26*(3), 316. http://dx.doi.org/10.1037/h0037929

Nickles, T. (2005). ¿Cuál es la relación entre la filosofía de la ciencia y la historia de la ciencia? En S. Martínez, & G. Guillaumin (Eds.), *Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia* (pp. 195-224). México, D.F.: UNAM.

Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Skills and Dispositions of Critical Thinking: Are They Sufficient? *Anales de Psicología, 27*, 202-209.

Norcross, J., Hailstorks, R., Aiken, L., & Pfund, R. (2016). Undergraduate Study in Psychology: Curriculum and Assessment. *American Psychologist, 71*(2), 89-101. http://dx.doi.org/10.1037/a0040095

Nussbaum, E., Sinatra, G., & Poliquin, A. (2008). Role of epistemic beliefs and scientific argumentation in science learning. *International Journal of Science Education, 30*(15), 1977-1999. doi: 10.1080/09500690701545919

Nyatanga, L., & Howard, C. (2015). Using dialectic debates to enhance innovative teaching of Conceptual and Historical Issues in Psychology. *History & Philosophy of Psychology, 16*(1), 27-35.

O'Boyle, C. (2008). The History of Psychology Textbook: Diverse Approaches and Different Goals. *The American Journal of Psychology, 121*(4), 687-691. doi: 10.2307/20445495

O'Donnell, J. (1979). The crisis of experimentalism in the 1920s: E. G. Boring and his uses of history. *American Psychologist, 34*(4), 289-295. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.4.289

Onyekachi Nnaji, J. (2010). *Concepts of the 'Scientific Revolution': An analysis of the historiograhical appraisal of the traditional claims of science* (Disertación doctoral). Recuperada de Tesis Doctorales en Red: Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, España: http://www.tdx.cat/handle/10803/117678

O'Rand, A. (1982). Masters and Milieus: Transmitting the History of Sociology. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 18(3), 272-278. doi: 1002/1520-6696(198207)18:3<272::AID-JHBS2300180309>3.0.CO;2-W

Ostrovsky, A. (2010). Las historias críticas de la Psicología desde la perspectiva de género. Pensando sus influencias y posibilidades. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 10(3), 911-929.

Ostrovsky, A. (Mayo, 2015). La Enseñanza de la Historia de la Psicología: Funciones, Problemas y Perspectivas. En H. Klappenbach (Coord.), Simposio: Debates y Temas Actuales en Historia de la Psicología. Simposio realizado en el Primer Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Ostrovsky, A. M., & Di Doménico, C. (2007). Formación de Grado en Psicología: Opiniones Controversiales de Autores Argentinos, Latinoamericanos y Europeos. En Actas de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur (pp. 389-392). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Pascual, J. (1981). Autores más productivos en la psicología actual. En H. Carpintero, & J. M. Peiró (Dirs.), Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica (pp. 79-92). Valencia: Alfaplus.

Peiró, J. M. (1981). "Colegios invisibles" en psicología. En H. Carpintero, & J. M. Peiró (Dirs.), Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica (pp. 53-78). Valencia: Alfaplus.

Perlman, B., & McCann, L. (2005). Undergraduate Research Experiences in Psychology: A National Study of Courses and Curricula. Teaching of Psychology, 32(5), 5-14. doi: 10.1207/s15328023top3201_2

Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en Psicología. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 44(3), 278-284.

Pickren, W. (2012). Internationalizing the History of Psychology Course in the USA. En F. Leong, W. Pickren, M. Leach, & A. Marsella (Eds.), Internationalizing the Psychology Curriculum in the United States (pp. 11-28). Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-0073-8_2

Piñeda, A. (Mayo, 2015). La reconstrucción historiográfica de objetos culturales, los museos y la formación en Psicología. En H. Klappenbach (Coord.), Simposio: Debates y Temas Actuales en Historia de la Psicología. Simposio realizado en el Primer Congreso Nacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Polanco, F. (2013). El conductismo en manuales de historia de la psicología. Un análisis textual (1921-2012). En Actas del XIV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis (pp. 296). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Polanco, F., & Calabresi, C. (2009). La originalidad de la carrera de Psicología de San Luis. Entrevista a Hugo Klappenbach. Psiencia, 1(2), 24-29.

Polanco, F., & Calabresi, C. (2011). La Psicología y su enseñanza en Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach. Universitas Psychologica, 10(2), 613-626.

Polanco, F., & Fierro, C. (2015). Recepción de la sociología del conocimiento y de la ciencia en la historia de la psicología. Revista de Psicología de Arequipa, 5(1), 13-35.

Polanco, F., & Talak, A. M. (Octubre, 2015). Centros de documentación y archivos históricos. Red y espacio de intercambio. En F. Polanco, & A. M. Talak (Coords.), Centros de documentación y archivos históricos. Red y espacio de intercambio. Simposio realizado en el XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Mar del Plata, Argentina.

Popplestone, J. (2005). Reinventing the Past Through Reinterpretation: Reflections on the History of Psychology-- 35 Years in the Trenches. En T. Dalton, & R. Evans (Eds.), The Life Cycle of Psychological Ideas. Understanding Prominence and the Dynamics of Intellectual Change (pp. 59-82). Nueva York: Springer.

Posada, J. L. (2015). La argumentación y su rol en el aprendizaje de la ciencia. Revista Tesis Psicológica, 10(1), 146-160.

Pozo, J. I. (1987). Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Madrid: Visor.

Pozo, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J. Ignacio Pozo, B. Sarabia, & E. Valls, Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes (pp. 19-80). Buenos Aires: Santillana.

Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. d. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En J. I. Pozo, & M. d. Pérez Echeverría (Coords.), Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias (pp. 31-53). Madrid: Morata.

Prieto, L. (2001). The Archives of the History of American Psychology: An Interview with David B. Baker. Teaching of Psychology, 28(4), 299-302. doi: 10.1207/S15328023TOP2804_12

Prytula, R., Oster, D., & Davis, F. (1977). The 'rat-rabbit' problem: What did John B. Watson really do? Teaching of Psychology, 4(1), 44-46. doi: 10.1207/s15328023top0401_12

PsyBorgs Lab. (5 de Enero de 2015). Home of PsyBorgs Lab. Obtenido de Sitio Web de PsyBorgs Lab: http://psyborgs.lab.yorku.ca/

Punches, A., & Viney, W. (1986). A Note on the Historical Literacy of First-Year Graduate Students in Psychology. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 22(1), 64-65. doi: .1002/1520-6696(198601)22:1<64::AID-JHBS2300220108>3.0.CO;2-R

Radford, J., & Rose, D. (1980). The Teaching of Psychology. Method, Content and Context. Nueva York: John Wiley & Sons.

Ramallo, J. M. (1966). Metodología de la Enseñanza de la Historia. Buenos Aires: Guadalupe.

Raphelson, A. (1979). The Unique Role of the History of Psychology in Undergraduate Education. Teaching of Psychology, 6(1), 12-14. doi: 10.1207/s15328023top0601_4

Raphelson, A. (1982). The History Course as the Capstone of the Psychology Curriculum. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 18(3) 279-285. doi: 10.1002/1520-6696(198207)18:3<279::AID-JHBS2300180310>3.0.CO;2-0

Raphelson, A. (1983). Review of Ludy T. Benjamin, Jr. Teaching History of Psychology: A Handbook & John D. Lawry. Guide to the History of Psychology. Journal of the History of Psychology, 19(4), 306-307. doi: 10.1002/1520-6696(198307)19:3<306::AID-JHBS2300190331>3.0.CO;2-1

Raphelson, A. (2013). The use of slides in clases: A demonstration of incidental learning. En M. Ware, & D. Johnson (Eds.), Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology, Volume I (pp. 312-316). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Reid, H., & Morganti, J. (1996). Teaching the History of Psychology in Context, or Depth without Breadth Leads to 'Shallow' Learning. En Proceedings of the 10th Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology (pp. 2-7). Ellenville, Estados Unidos: Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405032.pdf

Rhoads, S., & Wight, R. (2013). Of theater, pedagogy and the history of psychology: An exploration. En M. Ware, & D. Johnson (Eds.), Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology, Volume I (pp. 297-301). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Richards, G. (1987). Of What is History of Psychology a History? The British Journal for the History of Science, 20(2), 201-211.

Richards, G. (1994). Resurrecting the history of psychology. Psychology Teaching Review, 3(2), 75-100.

Richards, G. (2005). The pattern of History of Psychology teaching on British undergraduate Psychology courses. Psychological Teaching Review, 11(1), 12-24. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876458.pdf

Riedel, R. (1974). The current status of the history and systems of Psychology courses in American Colleges and Universities. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 10(4), 410-412. doi: 1002/1520-6696(197410)10:4<410::AID-JHBS2300100405>3.0.CO;2-N

Roberts, D. (1982). Developing the Concept of "Curriculum Emphases" in Science Education. Science Education, 66(2), 243-260. doi: 10.1002/sce.3730660209

Robinson, D. (1979). The History of Psychology and the Ends of Instruction. Teaching of Psychology, 6(1), 4-6. doi: 10.1207/s15328023top0601_2

Robinson, D. (2013). Historiography in Psychology: A note on Ignorance. Theory & Psychology, 23(6), 819-828. doi: doi: 10.1177/0959354313499426

Rocha de Holanda, S. A. (2007). Abordagem histórica e epistemológica da psicologia: uma experiência com projeto de ensino. Coleção Pedagógica, 9, 81-90.

Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? Papeles del Psicólogo, 24(86), 1-12.

Roger, J. (1984). Per una storia storica delle scienze. Giornale critico della filosofia italiana, 63(3), 285-314.

Rogers, C. (1942). Counseling and psychotherapy. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rosa, A. (1993). La polisemia de la palabra "historia". Historia-pasado, historiografía, historia narración e historia-intelectual. Revista de Historia de la Psicología, 14(3-4), 1-7.

Rosa, A. (2002). La historia en la formación universitaria. Anuario de Psicología, 33(2), 209-212.

Rosa, A. (2008). El inútil combate entre la Psicología y su Historia. Revista de Historia de la Psicología, 29(1), 31-66.

Rosa, A. (2013). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo, y para el futuro de quién? En M. Carretero, A. Rosa, & M. F. González (Comps.), Enseñanza de la historia y memoria colectiva (pp. 41-52). Buenos Aires: Paidós.

Rosa, A., Blanco, F., & Huertas, J. A. (1991). ¿Para qué hacemos historia de la psicología? Revista de Historia de la Psicología, 12(3-4), 405-412.

Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1996). Metodología para la Historia de la Psicología. Madrid: Alianza.

Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1998). Haciendo historia para el futuro de la psicología. Anuario de Psicología, 29(1), 73-87.

Rosenzweig, S. (1991). Freud and Experimental Psychology: The emergence of Idiodynamics. En S. Koch, & D. Leary (Eds.), A Century of Psychology as a Science (pp. 135-207). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Ross, D. (1969). The "Zeitgeist" and American Psychology. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 5(3), 256-262. doi: 10.1002/1520-6696(196907)5:3<256::AID-JHBS2300050305>3.0.CO;2-5

Rossi, L. (1994). Psicología en Argentina. Capítulos olvidados de una Historia reciente. Buenos Aires: Tekné.

Rossi, L. (2001). Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Buenos Aires: EUDEBA.

Rossi, L. (2011). Producciones virtuales en Historia de la Psicología en Argentina. Dos modalidades de preservación: Digitalización y difusión. En Actas del XII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis (pp. 40-41). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Rossi, P. (1990). Las arañas y las hormigas. Una apología de la historia de la ciencia. Barcelona: Crítica.

Rubin, N., Bebeau, M., Leigh, I., Lichtenberg, J., Nelson, P., Portnoy, S., & Kaslow, N. (2007). The competency movement within psychology: An historical perspective. Professional Psychology: Research and Practice, 38(5), 452-462. http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.38.5.452

Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U: Revista de Docencia Universitaria, 1(1), 1-19.

Ruiz, R. (1999). Editorial. Thésis, 3, 9-16.

Rutherford, A. (2002). Back to the classroom... and beyond. A comment on Bhatt and Tonks. Bulletin for the History and Philosophy of Psychology, 14(1), 17-19.

Rutherford, A. (2013). Teaching Diversity: What Can History Offer? History of Psychology, 16, 1-5.

Rutherford, A. (2015). Teaching Resources. Recuperado de Psychology's Feminist Voices: http://www.feministvoices.com/teaching-resources/

Rutherford, A., & Pickren, W. (2015). Teaching the History of Psychology: Aims, Approaches and Debates. En D. Dunn (Ed.), The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education (pp. 521-531). Londres: Oxford University PRess.

Sadler, T. (2009). Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. Studies in Science Education, 45(1), 1-42. doi: 10.1080/03057260802681839

Saforcada, E. (1969). Problemas y riesgos de la psicología en Argentina. Revista de Psicología, 1, 49-55.

Sáiz, M. (Coord.). (2009). Historia de la Psicología. Barcelona: Editorial UOC.

Sáiz, M., & Sáiz, D. (2001). Cuarenta Años después del Trabajo de Robert I. Watson. ¿Es ahora la historia de la psicología un área olvidada? Revista de Historia de la Psicología, 22(3-4), 517-524.

Saiz, M., & Saiz, D. (2008). La historia de la psicología como herramienta de uso para la reconstrucción de un campo de investigación. Un ejemplo en psicología de la memoria. . Revista de Historia de la Psicología, 29(1), 127-147.

Samelson, F. (1980a). E.G. Boring and his History of Experimental Psychology. American Psychologist, 35(5), 467-470. doi: 10.1037/0003-066X.35.5.467.b

Samelson, F. (1980b). J. B. Watson's Little Albert, Cyril Burt's Twins, and the Need for a Critical Science. American Psychologist, 35(7), 619-625. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.35.7.619

Samelson, F. (1999). Assessing research in the history of psychology: Past, present, and future. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 35(3), 247-255. doi: 10.1002/(SICI)1520-6696(199922)35:33.0.CO;2-G

Samper, P., Mestre, V., Tur, A. M., Orero, A., & Falgás, M. (2008). La situación de la Historia de la Psicología en el currículo del Psicólogo. Revista de Historia de la Psicología, 29(3/4), 211-221.

Sánchez de Miguel, M., & Iturbide, L. M. (2008). Gestión y desarrollo en formato ECTS de la asignatura historia de la psicología: De una experiencia transitoria a una realidad inminente. Revista de Historia de la Psicología, 29(3/4), 231-238.

Sánchez, F., Rivero, A., & Pérez, D. (2000). Creando historias de la psicología. Algunos efectos de la enseñanza de la asignatura. Historia de la Psicología, 21(2-3), 25-34.

Sans de Uhlandt, M., Rovella, A., & Barbenza, C. (1997). La representación del psicólogo en estudiantes de Psicología y público en general. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 43(2), 103-111.

Sanz Ferramola, R. (1997). Seis problemas en Historia de la Psicología. Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 3(1/2), 99-112.

Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, & E. Valls, Los contenidos en la Reforma (pp. 133-198). Buenos Aires: Santillana.

Schaffer, S. (1985). What is History of Science? History Today, 35(Mayo), 49-50.

Scheerer, E. (1990). How Can Intellectual History Help Us to Understand Psychological Theories? En D. Baker, M. Hyland, R. van Hezewijk, & S. Terwee (Eds.), Recent Trends in Theoretical Psychology, Vol. II (pp. 327-334). Nueva York: Springer.

Scherman, P. (2011). Desafíos en la enseñanza de la historia de la psicología en la carrera de Psicología: Contribuir a la comprensión crítica del presente y a una cierta apropiación del pasado. En Perspectivas historiográficas en la enseñanza de la historia de la psicología y del psicoanálisis: Desafíos actuales. Actas del XII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis (pp. 34-35). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Scholten, H. (2011). La enseñanza de la Historia de la Psicología como herramienta de problematización de los saberes y de las intervenciones psicológicas. En Perspectivas historiográficas en la enseñanza de la historia de la psicología y del psicoanálisis: Desafíos actuales. Actas del XII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis (pp. 35-37). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Scotti, S. (2010). Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en Psicoterapia. Psiencia, 2(2), 96-100.

Senra, L. X. (2011). A História da Psicologia Moderna e seu Ensino no Brasil. Psicologia em Pesquisa, 5(2), 183-185.

Serroni-Copello, R. (1986). La tensión esencial en Psicología. En G. Klimovsky, M. Aguinis, L. Chiozza, J. Sac, & R. Serroni-Copello, Opiniones sobre la Psicología (pp. 133-167). Buenos Aires: ADIP.

Serroni-Copello, R. (1990). Las investigaciones psicológicas y la universidad desexualizada. Boletín Argentino de Psicología, 3(3), 17-20.

Serroni-Copello, R. (1997a). Disonancias estructurales en el desarrollo de la psicología en la Argentina. En R. Serroni-Copello, Diálogo, racionalidad y salud mental (pp. 57-72). Buenos Aires: ADIP.

Serroni-Copello, R. (1997b). Los procesos de legitimación de la psicología clínica. En R. Serroni-Copello, Diálogo, Racionalidad y Salud Mental (pp. 43-56). Buenos Aires: Adip.

Shaklee, A. (1957). Autobiography in teaching history of psychology. American Psychologist, 12(4), 282-283. doi: http://dx.doi.org/10.1037/h0044864

Shapin, S. (1982). History of Science and Its Sociological Reconstructions. History of Science, 20(3), 157-211. doi: doi: 10.1177/007327538202000301

Shapin, S. (1985). What is History of Science? History Today, 35(Mayo), 50-51.

Shapin, S. (1992/2005). Disciplina y delimitación: La historia y la Sociología de la Ciencia a la luz del debate externismo-internismo. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Comps.), Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia (pp. 67-119). México, D.F.: Instituto de Investigaciones Filosóficas.

Shapin, S. (2005). Hyperprofessionalism and the Crisis of Readership in the History of Science. Isis, 96, 238-243. doi: 10.1086/431535

Shortland, M., & Warwick, A. (Eds.). (1989a). Teaching the History of Science. Nueva York: Basil Blackwell.

Shortland, M., & Warwick, A. (1989b). Introduction. En M. Shortland, & A. Warwick (Eds.), Teaching the History of Science (pp. 1-16). Oxford, Inglaterra: Basil Blackwell.

Siegel, H. (1979). On the distortion of the history of science in science education. Science Education, 63(1), 111-118. doi: 10.1002/sce.3730630115

Siegel, H. (1980). Comments on Brush on the History of Science in Science Education. Science Education, 64(1), 121-122. doi: 10.1002/sce.3730640115

Simonton, D. K. (2012). Creative Genius in Science. En G. Feist, & M. Gorman (Eds.), Handbook of the Psychology of Science (pp. 251-272). Nueva York: Springer.

Simonton, K. D. (2013). Scientific eminence, the history of psychology and term paper topics: A metascience approach. En M. Ware, & D. Johnson (Eds.), Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology, Volume I (pp. 302-308). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Slapak, S. (1987). La carrera de psicología en la Universidad de Buenos Aires. Actualidad Psicológica, 12(137), 3.

Smith, A. (1982). Different Approaches for Teaching the History of Psychology Course. Teaching of Psychology, 9(3), 180-182. doi: 10.1207/s15328023top0903_12

Smith, R. (2005). The history of psychological categories. Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences, 36(1), 55-94. doi: doi:10.1016/j.shpsc.2004.12.006

Smith, R. (2007). Why history matters. Revista de Historia de la Psicología, 28(1), 125-146.

Sokal, M. (1984a). James McKeen Cattell and American Psychology in the 1920s. En J. Brozek (Ed.), Explorations in the History of Psychology in the United States (pp. 273-323). Nueva Jersey: Associated University Presses.

Sokal, M. (1984b). History of psychology and history of science: Reflections on two subdisciplines, their relationship, and their convergence. Revista de Historia de la Psicología, 5(1-2), 337-347.

Sokal, M. (1992). Origins and Early Years of the American Psychological Association, 1890-1906. American Psychologist, 47(2), 111-122. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.47.2.111

Sokal, M. (2006). The Origins of the New Psychology in the United States. Physis, 43, 273-300.

Solla Price, D., & Beaver, D. (1966). Collaboration in an Invisible College. American Psychologist, 21(11), 1011-1018. http://dx.doi.org/10.1037/h0024051

Solomon, J. (1989). Teaching the History of Science: Is Nothing Sacred? En M. Shortland, & A. Warwick (Eds.), Teaching the History of Science (pp. 42-53). Oxford: Basil Blackwell.

Spinak, E. (1996). Bibliometría. En E. Spinak, Diccionario Enciclopédico de Bibliometría, Cienciometría e Infometría (pp. 34-35). Caracas: UNESCO.

Stam, H. (2004). Reconstructing the Subject. Kurt Danziger and the Revisionist Project in Historiographies of Psychology. En A. Brock, J. Louw, & W. van Hoorn (Eds.), Rediscovering the History of Psychology: Essays Inspired by the work of Kurt Danziger (pp. 19-32). Nueva York: Springer.

Stedman, M. (1994). Historical knowledge: Assessment of outcomes in a history of psychology course. Psychological Reports, 75, 22. doi: 10.2466/pr0.1994.75.1.22

Steirn, J. (2011). Brief Report: Teaching History of Psychology for the Historically Challenged Instructor. North American Journal of Psychology, 13(2), 219-220.

Stocking, G. (1965). On the limits of 'presentism' and 'historicism' in the historiography of the behavioral sciences. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 1(3), 211-218. doi: .1002/1520-6696(196507)1:3<211::AID-JHBS2300010302>3.0.CO;2-W

Stones, E. (1983). Psicopedagogía. La teoría psicológica y la práctica de la enseñanza. Barcelona: Paidós Educador.

Suárez, E. (2005). La historiografía de la ciencia. En S. Martínez, & G. Guillaumin (Comps.), Historia, Filosofía y Enseñanza de la Ciencia (pp. 17-42). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Talak, A. M. (1997). Comentarios sobre la historia crítica de la psicología y la sociología del conocimiento. Anuario de Investigaciones de la Universidad de Buenos Aires, 5, 572-581.

Talak, A. M. (2014). Psicología, política y orden social: aportes de la macro-psicología cultural a la Historia de la Psicología. En Actas del XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis (pp. 855-856). La Plata, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

Talak, A. M. (2015). Las orientaciones historiográficas en la historia de la psicología en la Argentina: Consolidación del campo y nuevos aportes. En H. Klappenbach (Chair), Debates y temas actuales en Historia de la Psicología (pág. Symposium conducted at the 1st National Congress of Psychology of the National University of San Luis). San Luis, Argentina.

Tao, A., & Li, X. (2014a). Relationship between Critical Thinking and Personality Based on the History of Psychology Teaching. American International Journal of Social Science, 3(5), 88-93.

Tao, A., & Li, X. (2014b). Achievement Motivation Improving and its Relationship with Personality Based on the Teaching Reform of Psychology. International Journal of Education and Research, 2(8), 341-346.

Taylor, T., & Young, C. (2003). Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools. Carlton: Curriculum Corporation.

Teichler, U. (2009). Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Thackray, A. (1978). Measurement in the Historiography of Science. En Y. Elkana, J. Lederberg, R. Merton, A. Thackray, & H. Zuckerman (Eds.), Toward a Metric of Science: The ADvent of Science Indicators (pp. 11-30). Nueva York: John Wiley & Sons.

Thackray, A. (1980). History of Science. En P. Durbin (Ed.), A Guide to the Culture of Science, Technology and Medicine (pp. 3-69). Nueva York: Free Press.

The British Psychological Society. (2010). Accreditation through partnership handbook. Guidance for undergraduate and conversion psychology programmes. Leicester, Inglaterra: The British Psychological Society .

Thomas, K. (1959/1982). La tensión esencial: Tradición e innovación en la investigación científica. En T. Kuhn (Comp.), La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia (pp. 248-262). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Thomas, R. (2007). Recurring errores among recent history of psychology textbooks. American Journal of Psychology, 120(3), 477-495.

Tian, H. (2008). **心理学史**课程教学改革思考[Reformation of Teaching Mode in the Psychology History]. *赣南师范学院学报.*, 29(2) [Journal of Gannan Teachers' Social Science College], 132-135.

Tobacyk, J. (1987). Using personal construct theory in teaching history and systems of psychology. Teaching of Psychology, 14(1), 111-112. doi: doi: 10.1207/s15328023top1402_14

Tornay Mejías, F. J., Castro Ramírez, C., & Antolí Cabrera, A. (2007). Educación basada en la investigación en la asignatura Historia de la Psicología. Revista de Historia de la Psicología, 28(2/3), 85-91.

Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., & Salvetti, M. (2006). La investigación en el proceso enseñanza–aprendizaje en las unidades académicas de Psicología estatales de la República Argentina. Investigaciones en Psicología, 11(3), 105-119.

Tosi, L. D., & Tosi, J. D. (2014). Escolasticismo: ¿Problema fundamental de la psicología de hoy? Psicología para América Latina, 26, 63-86.

Trapp, A., Banister, P., Ellis, J., Latto, R., Miell, D., & Upton, D. (2011). The Future of Undergraduate Psychology in the United Kingdom. York, Inglaterra: Higher Education Academy Psychology Network. Recuperado de http://www.bps.org.uk/sites/default/files/documents/the_future_of_undergraduate_psychology_in_the_uk.pdf.

Triolo Moya, F. (Mayo, 2015). Acerca de la Transmisión del Psicoanálisis en la Universidad. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Valdés-Fauly, M. C., & de la Torre Molina, C. (1985). La historia de la psicologia en sus manuales de estudio. Revista Cubana de Psicologia, 3(1), 41-49. Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n1/04.pdf

Vallejo, P. (2011). La enseñanza de la historia de la psicología y del psicoanálisis en la Universidad Nacional de Tucumán: cómo el psicólogo se autoriza en lo que hace. En Perspectivas Historiográficas en la Enseñanza de la Historia de la Psicología y del Psicoanálisis: Desafíos actuales. Mesa redonda del XII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis (pp. 33-34). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Vallina, N. Á. (2011). Niveles de concreción curricular. Pedagogía Magna, 10, 151-158.

van Rappard, H. (1990). In praise of 'Problemgeschichte'. En W. Baker, M. Hyland, R. van hezewijk, & S. Terwee (Eds.), Recent trends in Theoretical Psychology, Vol. II (pp. 317-327). Nueva York: Springer.

van Rappard, H. (1997). History of Psychology Turned Inside(r) Out: A Comment on Danziger. Theory & Psychology, 7, 101-105. doi: 10.1177/0959354397071008

van Strien, P. (1990). Recontextualization as a Contribution of History to Theoretical Psychology. En W. Baker, M. Hyland, R. van Hezewijk, & S. Terwee (Eds.), Recent Trends in Theoretical Psychology, Volume II (pp. 305-315). Nueva York: Springer.

van Strien, P. J. (1993a). The Historical Practice of Theory Construction. En H. V. Rappard, P. van Strien, L. Mos, & W. Baker (Eds.), Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8 (pp. 149-227). Nueva York: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4615-2982-8_11

van Strien, P. J. (1993b). The creative tension between distance and commitment in the historiography of one's own discipline. Psychologie und Geschichte, 4(3), 163-177.

Vande Kemp, H. (2002). Making the history of psychology clinically and philosophically relevant. History of Psychology, 5(3), 224-239. http://dx.doi.org/10.1037/1093-4510.5.3.219

Vaughn-Blount, K., Rutherford, A., Baker, D., & Johnson, D. (2009). History's Mysteries Demystified: Becoming a Psychologist-Historian. American Journal of Psychology, 122(1), 117-129.

Vázquez Ferrero, S. (2009). Análisis bibliométrico de programas de dos asignaturas pertenecientes al área de Formación Básica en la Licenciatura en Psicología en la UNSL. El caso de Epstemología e Historia de la Psicología. Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 10, 435-442.

Vázquez Ferrero, S. (2010a). Presencia e Impacto del Psicoanálisis en Asignaturas Avanzadas de la Licenciatura en Psicología en la UNSL. Psiencia, 2(1), 55-59.

Vázquez Ferrero, S. (2010b). Bibliografía referenciada en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis según año de cursadas. Diálogos, 1(2), 87-96.

Vázquez Ferrero, S. (2011). Autores predominantes en asignaturas cognitivas en la Universidad Nacional de San Luis: Estudio bibliométrico. En Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur (pp. 89-92). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Vázquez Ferrero, S., & Colombo, R. (2008). Undergraduate psychology programs in Argentina: Bibliometrical analysis of texts listed in the syllabo of 14 advanced courses at the National University of San Luis. International Psychology Bulletin, 12(2), 16-18.

Vera Ferrándiz, J. A. (2008). Puente de plata para un provechoso encuentro entre la nueva historia y la psicología contemporánea. Pretextos para un diálogo necesario. Revista de Historia de la Psicología, 29(1), 7-29.

Verniers, L. (1968). Metodología de la historia. Buenos Aires: Losada.

Vezzetti, H. (1996a). Aventuras de Freud en el País de los Argentinos. Buenos Aires: Paidós.

Vezzetti, H. (1996b). Los estudios históricos de la psicologia en la Argentina. Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2(1/2), 79-93.

Vezzetti, H. (1998). Informe final sobre el campo de la Psicología: la situación de los posgrados. Buenos Aires: Mimeografía.

Vezzetti, H. (1998). Las psicologías del fin de siglo a la luz de su historia. Revista de Psicología General y Aplicada, 51(1), 105-114.

Vezzetti, H. (2007). Historia de la Psicología: Problemas, funciones y objetivos. Revista de Historia de la Psicología, 28(1), 147-166.

Vilanova, A. (1985). Pluralidad, desarrollo y transformacion. Espacios y Propuestas, 5, 8.

Vilanova, A. (1987). La carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualidad Psicológica, 12(137), 3.

Vilanova, A. (1987/2003). La psicología como ciencia y como profesión. En A. Vilanova (Comp.), Discusión por la Psicología (pp. 9-27). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vilanova, A. (1988). Un enfoque de la psicología contemporánea. Mar del Plata: Mimeografía.

Vilanova, A. (1990). Historia de la psicología clínica. Boletín Argentino de Psicología, 3(6), 7-19.

Vilanova, A. (1993a). La formación de psicólogos en Iberoamérica. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 39(3), 193-205.

Vilanova, A. (1993b). Contribuciones a la psicología clínica. Aportes de algunos teóricos de psicólogos notables. Buenos Aires: ADIP.

Vilanova, A. (1994/2003). Los psicólogos y su primer sistema. En A. Vilanova (Comp.), Discusión por la Psicología (pp. 28-31). Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vilanova, A. (1994a). Un cónclave divisor de épocas. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina,40(4), 267-269.

Vilanova, A. (1994b). Recusación de lo Inefable. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 40(1), 9-10.

Vilanova, A. (1994c). La investigación psicológica en la Argentina. Nexos, 1, 14-15.

Vilanova, A. (1994d). La investigación psicológica: Historia y perspectivas. En Memorias de las Primeras Jornadas de Investigación en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (pp. 31-33). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Vilanova, A. (1995/2003). Psicología latinoamericana: Un comienzo bifronte. En A. Vilanova (Comp.), Discusión por la Psicología (pp. 85-92). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vilanova, A. (1995a). Pautas para un Perfil de Psicólogo Iberoamericano. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Stepke (Eds.), Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría (pp. 666-673). Buenos Aires: Panamericana.

Vilanova, A. (1995b). El Dilema Olvidado de la Psicología Latinoamericana. Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 1(1/2), 83-99.

Vilanova, A. (1995c). Psicología y Psicoanálisis. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Lolas Stepke (Eds.), Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría (pp. 1260-1268). Bogotá, Colombia: Panamericana.

Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2(1/2), 199-210.

Vilanova, A. (1996a/2003). Mente Eterna / Mente Temporal. En A. Vilanova (Comp.), Discusión por la Psicología (pp. 97-101). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vilanova, A. (1996b/2003). La locura y la novedad humana. En A. Vilanova (Comp.), Discusión por la Psicología (pp. 111-116). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vilanova, A. (1997a). La Historia de la Psicología y su sentido curricular. Clepios, 3(2), 18-23.

Vilanova, A. (1997b). Las deudas de la psicología del Cono Sur. Acta Psiquiatra y Psicológica de America Latina, 43(2), 103-111.

Vilanova, A. (1997c). Unidad y heterogeneidad en Psicología. Acta Psiquiatra y Psicológica de America Latina, 43(4), 280-282.

Vilanova, A. (1997d). La compulsión afiliatoria. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 43(3), 183-184.

Vilanova, A. (2000). Diez Problemas en la Historia de la Psicología como Curso de Grado. En C. J. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissmann (Comps.), Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria (pp. 143-154). Buenos Aires: Polemos.

Vilanova, A. (2000/2003). Psicología y Psicoterapia: Evolución del Rol Profesional. En A. Vilanova (Comp.), Discusión por la Psicología (pp. 163-168). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vilanova, A. (2001a). La formación académica del Psicólogo. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 47(1), 73-78.

Vilanova, A. (2001b). Caducidades en el campo asistencial. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 47(2), 107-108.

Vilanova, A. (2002). Las vertientes fenomenológicas en la Argentina. Actualidad Psicológica, 27(244), 13-14.

Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1990). Formación de psicólogos en Argentina. Psicólogo Argentino, 1(3), 5-7.

Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1999). La psicología en el Cono Sur. Datos para una Historia. Mar del Plata: Martín.

Vilanova, A., & Di Doménico, C. (2004). La Investigación Psicológica en Argentina (1896-1956). Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 50(2), 129-139.

Visca, J. (2011). Acceso y Uso de la Información Científica en Estudiantes Avanzados de Carreras de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNMP. Estudio Comparativo. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, 7(2), 363-367.

Visca, J. (2012). Análisis bibliométrico de revistas científicas de psicología editadas por universidades nacionales de gestión pública de la argentina. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, 9, 769-775.

Visca, J., & Moya, L. (2013). Analisis bibliométrico de la bibliografía obligatoria de las cátedras de Historia de la Psicología de Universidades Públicas Nacionales. Actas del XIV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, (pp. 343-348). Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Visca, J., Ostrovsky, A., & Moya, L. (Octubre, 2014). Enseñanza de la Historia de la Psicología en UNMP: Avatares en la formación de los psicólogos a nivel local. Trabajo presentado en el XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, La Plata, Argentina.

Vorano, A. (2015). El escolasticismo en psicología: un problema sobrevaluado. En J. Ahumada, N. Venturelli, & S. Chibeni (Eds.), Filosofía e Historia de la Ciencia en el Cono Sur. Selección de trabajos del IX Encuentro y las XXV Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia (pp. 707-716). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Waller, J. (2013). Philosophies of psychology: A discovery process for undergraduates. En M. Ware, & D. Johnson (Eds.), Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology, Volume I (pp. 320-322). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Walsh, R., Teo, T., & Baydala, A. (2014). A Critical History and Philosophy of Psychology. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Ware, M. (1981). Discovering History of Psychology. Transactions of the Nebraska Academy of Sciences, 9, 95-98.

Ware, M., & Benjamin, L. (1991). The APA Centennial and Teaching History of Psychology. Teaching of Psychology, 18(3), 136-144.

Ware, M., & Johnson, D. (Eds.). (2013). Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology, Volume I. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Watson, R. (1960). The History of Psychology: A Neglected Area. American Psychologist, 15(4), 251-255. http://dx.doi.org/10.1037/h0044284

Watson, R. (1966). The Role and Use of History in the Psychology Curriculum. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 2(1), 64-69. doi: 0.1002/1520-6696(196601)2:1<64::AID-JHBS2300020108>3.0.CO;2-U

Watson, R. (1967). Psychology: A prescriptive science. American Psychologist, 22(6), 435-443. http://dx.doi.org/10.1037/h0024691

Watson, R. (1975). The History of Psychology as a Specialty: A personal view of its first 15 years. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 11(1), 5-14. doi: 10.1002/1520-6696(197501)11:1<5::AID-JHBS2300110104>3.0.CO;2-0

Watson, R. (1978). The History of Psychology and the Behavioral Sciences. A Bibliographic Guide. Nueva York: Springer.

Watson, R. (1979). The History of Psychology Conceived as Social Psychology of the Past. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 15(1), 103-114. doi: 10.1002/1520-6696(197904)15:2<103::AID-JHBS2300150202>3.0.CO;2-9

Weigel, R., & Gottfurcht, W. (1972). Faculty genealogies: A stimulus for student involvement in history and systems. American Psychologist, 27(10), 981-983. http://dx.doi.org/10.1037/h0033590

Weimer, W. (1979). Notes on the Methodology of Scientific Research. Nueva York: Erlbaum.

Wertheimer, M. (1984). History of Psychology: What's new about what's old? En A. Rogers, & J. Scheirer (Eds.), The G. Stanley Hall Lecture Series, Vol. 4 (pp. 159-188). Washington, DC: American Psychological Association.

Wertheimer, M. (1990). Investigación histórica - ¿Para qué? En F. Tortosa, L. Martinez, & H. Carpintero (Eds.), La psicología contemporánea desde la historiografía (pp. 49-71). Barcelona: PPU.

Wertheimer, M. (1997). History Belongs in Every Course. Observer, 10(2). Recuperado de http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/1997/march-97/history-belongs-in-every-course.html

Wettersten, J. (1975). The historiography of scientific psychology: A critical study. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 11(2), 157-171. http://dx.doi.org/10.1002/1520-6696(197504)11:2<157::AID-JHBS2300110207>3.0.CO;2-5

Weyant, R. (1968). Some Reflections on the NSF Summer Institute in the HIstory of Psychology. The Canadian Psychologist, 9(4), 505-510. http://dx.doi.org/10.1037/h0082678

Whitley, R. (1970). Black Boxism and Sociology of Science: A Discussion of the Major Developments in the Field. The Sociological Review, 18(S1), 61-92.

Wight, R. (2013). Expanding coverage of the history course by toasting significant but often overlooked contributors. En M. Ware, & D. Johnson (Eds.), Handbook of Demonstrations and Activities in the Teaching of Psychology, Volume I (pp. 311-312). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Windholz, G., & Lamal, P. (2002/2008). Köhler's insight revisited. En R. Griggs (Ed.), Handbook for Teaching Introductory Psychology (pp. 80-81). Nueva York, Estados Unidos: Taylor & Francis.

Wolf, F. (1978). Marxian approaches to the history of psychology. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 14, 122. doi: 1002/1520-6696(197804)14:2<122::AID-JHBS2300140204>3.0.CO;2-B

Woodward, W. (1980). Toward a Critical Historiography of Psychology. En J. Brozek, & L. Pongratz (Eds.), Historiography of Modern Psychology (pp. 29-67). Toronto: Hogrefe.

Woodward, W. (1982). A Commentary on the Symposium: The Use of History in the Social Sciences Curriculum. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 18(3), 286-289. doi: 10.1002/1520-6696(198207)18:3<286::AID-JHBS2300180311>3.0.CO;2-5

Woodward, W. (1994). Beyond the White Male Canon: Teaching Postcolonial History of Psychology. Psychologie und Geschichte, 6, 200-211.

Woody, W. D. (2011). Engaging Students in History and Systems of Psychology Courses. En R. Miller, E. Balcetis, S. Burns, D. Daniel, B. Saville, & W. D. Woody (Eds.), Promoting Student Engagement. Volume 2: Activities, Exercises and Demonstrations for Psychology Courses (pp. 129-134). Recuperado el 4 de Febrero de 2013 de la Society for the Teaching of Psychology: http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php.

Woody, W., Viney, W., & Johns, J. (2002). Historical literacy of advanced undergraduate psychology students: pedagogical implications for courses in the history of psychology. Perceptual and Motor Skills, 94, 1013-1024. doi: 10.2466/PMS.94.2.1013-1024

Young, J., Fox Lee, S., & Green, C. (2015). What is AHP? Obtenido de Advances in the History of Psychology: http://ahp.apps01.yorku.ca/

Young, J., Rodkey, E., & Rutherford, A. (2015). Sparking the historical imagination: Strategies for teaching Conceptual and Historical Issues in Psychology . History & Philosophy of Psychology, 16(1), 61-68.

Young, R. (1966). Scholarship and the History of the Behavioural Sciences. History of Science, 5, 1-51. doi: 10.1177/007327536600500101

Young, R. (1990). Marxism and the History of Science. En R. Olby, G. Cantor, J. Christie, & M. Hodge (Eds.), Companion to the History of Modern Science (pp. 77-86). Nueva York: Routledge.

Zehr, D. (2000a). Teaching Psychology's History Throught a Comparative Analysis of Introductory Psychology Texts. Teaching of Psychology, 27(1), 31-33. doi: 10.1207/S15328023TOP2701_6

Zehr, D. (2000b). Portrayals of Wundt and Titchener in Introductory Psychology Texts: A Content Analysis. Teaching of Psychology, 27(2), 122-126.

Zehr, D. (2004). Two Active Learning Excercises from a History of Psychology Class. Teaching of Psychology, 31(1), 54-56. doi:10.1207/s15328023top3101_10

Zehr, D. (2006). Thinking about historical issues: Debates in the history and system class. Teaching of Psychology, 33(2), 137-140. doi:10.1207/s15328023top3302_8

Ziman, J. (1980/1985). Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ziman, J. (1985). What is History of Science? History Today, 35(Mayo), 52-53.

Ziman, J. (1986). Introducción al Estudio de las Ciencias. Buenos Aires: Ariel.

Zúñiga, B. G. (2002). Un diseño semi-presencial para la asignatura de Historia de la Psicología. Revista de Historia de la Psicología, 32(3-4), 569-574.

Enseñanza de la historia de la psicología y formación de psicólogos

Se terminó de imprimir en los Talleres Gráficos de:

Joshua V&E S.A.C.
Calle Angamos N° 118 Urb. María Isabel
Cercado - Arequipa

en el mes de agosto de 2016