



Universidad Nacional de Mar del Plata Facultad de Psicología

**“La Historia de la Psicología. Desarrollo Histórico de su Sentido Curricular en el Ámbito Internacional y Estado Actual de su Enseñanza en Carreras de Grado de Universidades Nacionales de Gestión Pública”**

Tesina del alumno correspondiente al requisito curricular  
Trabajo de Investigación conforme O.C.S. 553/2009



**Alumno:** Catriel Fierro

**Matrícula N°** 9170/2010

DNI 36617106

**Supervisor:** Lic. María Cristina Di Doménico

**Grupo de Investigación:** Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur

**Cátedra:** Historia Social de la Psicología

**Fecha de Entrega:** 6 de Marzo

de 2015

Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva del alumno Catriel Fierro de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito del autor.

El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por el alumno Catriel Fierro, matrícula N° 9170/10, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 6 días del mes de marzo de 2015.

Firma, aclaración y sello del Supervisor

### Informe de Evaluación del Supervisor

Acerca del proceder del supervisado, se informa que el alumno Catriel Fierro se ha desempeñado de forma rigurosa y adecuada en lo que respecta a las actividades llevadas adelante para la realización del presente trabajo. El alumno mantuvo reuniones con el Supervisor para corregir, reorientar y evaluar en conjunto el progreso de la investigación.

En lo que respecta específicamente al trabajo de investigación, se informa que el alumno ha alcanzado adecuadamente el objetivo general y los objetivos particulares de la indagación que se propuso en el Plan de Trabajo, realizando una mínima modificación al título de la presentación que suscribe, con fines estéticos y sin alterar los lineamientos y fundamentos del trabajo. Es destacable el nivel de profundidad de la discusión promovida por el alumno a partir de los resultados, en función del igualmente notable marco teórico y empírico relevado y establecido para contextualizar y dar sentido a la indagación concreta de la investigación.

Debe remarcarse que el alumno realizó la presente investigación paralelamente al cumplimiento de los últimos requisitos estipulados por su plan curricular, y que la presente Tesina representa la culminación de sus estudios superiores para la licenciatura de psicología. Considerando el desempeño académico del alumno, así como su proceder en la confección de este trabajo, y evaluados los fundamentos, resultados e implicancias de la presente investigación, se informa que el alumno se ha desempeñado a lo largo de su Tesina de forma *muy satisfactoria*.

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por el alumno Fierro, Catriel (Mat. 9170/10)

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora.

Fecha de aprobación:

Calificación:

Plan de Trabajo original (adjunto a continuación).

## ÍNDICE

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>2</b>
<b>Introducción: La enseñanza de la Historia de la Psicología en el marco de la Formación del Psicólogo.....</b>	<b>6</b>
La Institucionalización de la Historia de la Psicología como Curso de Grado en Países Anglosajones .....	6
El Rol de los Argumentos Acerca de los Aportes de la Enseñanza de la Historia de la Psicología .....	8
La Dimensión Social-Contextual de la Ciencia y la Historia Crítica de la Psicología: La Historia Social como Enfoque Curricular .....	10
La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia y el Análisis Socio-Bibliométrico .....	13
La Aplicación de la Socio-Bibliometría a la Ciencia Psicológica: La Tradición Valenciana y la Tradición Argentina .....	15
La Aplicación de la Socio-Bibliometría a los Programas de Historia de la Psicología .....	17
<b>Revisión de la Literatura: Trabajos e Indagaciones Acerca de la Historia de la Psicología como Asignatura de Grado .....</b>	<b>25</b>
La Enseñanza de la Psicología como Área de Especialidad y la Enseñanza de la Historia de la Psicología como Sub-Disciplina.....	25
Estudios Empíricos Clásicos sobre la Enseñanza de la Historia de la Psicología en el Ámbito Académico Anglosajón .....	26
Estudios Empíricos Recientes sobre la Enseñanza de la Historia de la Psicología en el Ámbito Académico Anglosajón.....	30
La enseñanza de la historia de la psicología en Norteamérica. ....	30
El Estudio de la Enseñanza de la Historia de la Psicología en el Ámbito Académico Europeo .....	38
La enseñanza de la Historia de la Psicología en Inglaterra. ....	38

La enseñanza de la historia de la psicología en España. ....	39
El Estudio de la Enseñanza de la Historia de la Psicología en el Ámbito Académico Latinoamericano .....	46
La enseñanza de la historia de la psicología en México.....	46
La enseñanza de la historia de la psicología en Paraguay. ....	48
La enseñanza de la historia de la Psicología en Perú. ....	49
La enseñanza de la historia de la psicología: el caso Argentino. ....	51
<b>Metodología .....</b>	<b>57</b>
Tipo de Estudio y Diseño .....	57
Población y Muestra.....	57
Vertiente cuantitativa de la muestra. ....	57
Vertiente cualitativa de la muestra. ....	58
Aspectos éticos y legales.....	58
Procedimiento.....	58
<b>Resultados de la Investigación .....</b>	<b>63</b>
El Estado Actual de la Enseñanza de las Asignaturas de Historia de la Psicología .....	63
Análisis bibliométrico de la totalidad de los programas de estudio completos. ....	63
Caracterización de la enseñanza de los programas de las asignaturas relevadas.....	84
<b>Discusión de los Resultados.....</b>	<b>122</b>
Primer Nivel de Concreción del Currículum: Análisis Bibliométrico de la Bibliografía de las Asignaturas .....	122
Autores. ....	122
Títulos.....	127
Año de publicación.....	131

Tipo de fuente.....	133
Tipo de edición.....	136
Publicaciones periódicas. ....	140
Editoriales.....	143
Nacionalidad.....	146
Idioma.....	154
Género. ....	154
Análisis Cualitativo sobre la Enseñanza de la Historia en las Asignaturas Relevadas .....	155
Segundo Nivel de Concreción del Currículum.....	155
Tercer Nivel de Concreción del Currículum .....	157
<b>Conclusiones.....</b>	<b>162</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>172</b>
<b>Apéndice 1 .....</b>	<b>193</b>
Entrevista Estándar .....	194
Particularidades Locales .....	197

*A Alberto Vilanova*

## Agradecimientos

Este trabajo se debe, en medidas variables, a todas las fuentes de estímulo e inspiración intelectual en que he tenido la fortuna de abreviar durante mis cinco años de estudiante universitario. En primera instancia, debo a Cristina Di Doménico el haber despertado mi pasión e interés por la historia de la ciencia y de la psicología. A Cristina debo en gran medida el haber mantenido intactas y constantes mi curiosidad y mi espíritu inquieto -en ocasiones voraz, en ocasiones reflexivo-: por esto, por su compañía, por su dedicación y por su asistencia, mis agradecimientos a ella.

Es plausible que el interés por la historia de la psicología que motoriza esta investigación no haya sido simplemente *despertado*, sino más bien *edificado*, a partir de mi paso como alumno por ‘Historia Social de la Psicología’; edificación que luego sería *reforzada* por las gratas y realizadoras experiencias compartidas con los integrantes de dicha asignatura una vez que pasé a formar parte de ella. Sospecho que natura y nurtura han intervenido en la gesta de mi interés y preocupación por la historia, y por esto, debo también mis agradecimientos a quienes durante estos últimos tres años han sido mis compañeros y colegas en la cátedra de ‘Historia Social de la Psicología’: por su disposición, apertura y tutoría constante y desinteresada, mis agradecimientos a Ana, Gustavo, Jorge, Luis, Aixa y Juan. Mis colegas de ‘Sistemas Psicológicos Contemporáneos I’ y de ‘Epistemología de la Psicología’ también me han acompañado en mi formación y en la presente investigación, y han colaborado con que aún no haya encontrado respuestas definitivas a gran parte de las preguntas que me provocan gran incomodidad cognoscitiva: por esto, a ellos agradezco también.

En un sentido figurado, la presente investigación no podría haber sido posible sin el apoyo y el estímulo constante de estas personas. En un sentido menos figurado y más literal, la presente investigación realmente no podría haberse realizado sin la ayuda desinteresada y auténtica de académicos extranjeros (que cuando lo solicité no escatimaron en bibliografía de propia autoría ni en palabras amables y recomendaciones), y de académicos y estudiantes anónimos que logran ver y alcanzar mucho más allá de lo que a un estudiante argentino le permiten las restricciones institucionales y económicas que pesan sobre la mayor parte de la bibliografía especializada. Agradezco a los académicos –a los declarados y a los anónimos- que facilitándome literatura han constituido un input invaluable para esta y otras investigaciones.

En lo personal, deseo agradecer a Luján, quien a lo largo de este y otros trabajos ha aceptado convivir diariamente con ingentes volúmenes de fotocopias, libros y apuntes, sin por ello restarme apoyo y aliento. Agradezco a mis amigos, por su apoyo incondicional y por suponerme constantemente un saber sobre el que nunca he estado completamente seguro, y a mi familia, que estimuló mi interés por la lectura y por el conocimiento de forma sostenida y desde temprana edad.

Finalmente, debo reconocer mi deuda con el autor al que, de forma extremadamente humilde, dedico el presente trabajo. *Formar* es una tarea extremadamente compleja y problemática, no tanto –creo- porque el material sobre el se trabaja resiste la forma que uno desea imponerle, sino, precisamente, porque en ocasiones el material exige imperiosamente que se le dé cierta forma: en ocasiones el material está dispuesto a asumir cualquier forma que se le ofrezca, y en cuanto tal forma se le imponga. La complejidad -y el peligro- de toda formación, especialmente el de la formación en psicología en el contexto argentino que hasta ahora ha sido mi medio, radica precisamente en el carácter difuso de la diferencia entre el condicionamiento y la libertad, entre la conducción y el acompañamiento, entre la influencia y la orientación. Frente a esta complejidad respecto a la formación, la alternativa natural e inmediata a estas dicotomías es la inoperatividad paralizante: el no formar (o el hacerlo de forma desinteresada, desganada y sin compromiso alguno). De aquí que considere que formar profesionales es una tarea esencialmente dilemática y con gruesas implicancias éticas e ideológicas. No he tenido el placer de presenciar muchos casos donde este problema –el de la tarea docente- haya alcanzado resoluciones virtuosas, evitando tanto el colapso sobre sí misma por un exceso de imposición de forma, como el abandono de todo intento formativo por el exceso de incertidumbre y duda o por ausencia de interés y compromiso. En este respecto, Alberto Vilanova constituye un auténtico maestro, tan ejemplar como infrecuente: su obra habla acerca de una admirable síntesis de inspiración personal, de vocación docente y de rigor científico, evitando simultáneamente los peligros del dogmatismo obtuso y del relativismo inoperante y paralizante. En este sentido, Alberto ha constituido para mí un verdadero *modelo*: de maestro, de investigador y de ser humano (esto último dado que considero esencial a lo humano el lograr cierta mínima operatividad a partir de las constantes y acuciantes incertidumbres con que el intelecto humano tropieza constantemente). A Alberto agradezco haberme mostrado, sobre todo, alternativas: alternativas respecto al pensar (puesto que promovió un tipo de pensamiento crítico y reflexivo muy fecundo y necesario para los psicólogos en formación), y alternativas respecto al proceder (puesto que defendió y en gran medida evidenció respecto de los problemas de la

psicología un proceder resolutivo y sistemático que no da muestras de dogmatismo ni ortodoxia alguna). Por estas razones, Alberto constituye en mi ideario intelectual un ejemplar de docente y de maestro. Adicionalmente, considero que su figura merece doble mérito, puesto que para el caso de la presente investigación y del autor que aquí suscribe Alberto no fue maestro directo o de cuerpo presente, sino que fue maestro *mediado*, representado por la tinta impresa en las páginas que llenan sus obras: obras que enseñan, que comunican, que denuncian, que invitan generosamente y que, de forma poco característica en los intelectuales, convocan a su vez y de forma auténtica a ser objeto ellas mismas de actitudes, exámenes y posturas críticas. Destaco sobre todo la reflexividad y la simetría propias de la persona y de la obra de Alberto Vilanova, y le agradezco el que haya puesto tales características en práctica de forma incondicional y equilibrada y hasta sus últimas consecuencias: esto es lo que lo ha constituido como un auténtico formador de profesionales, y esto es lo que lo erige como un modelo al que este trabajo se debe.

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, entendiéndose 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*

## CAPÍTULO I

### **Introducción: La enseñanza de la Historia de la Psicología en el marco de la Formación del Psicólogo**

#### **La Institucionalización de la Historia de la Psicología como Curso de Grado en Países Anglosajones**

Los cursos y asignatura sobre historia de la psicología en las carreras de grado datan de las primeras décadas del siglo pasado: 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, 2009; Pickren, 2012). Sin embargo, recién seis décadas más tarde –alrededor de 1960- 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 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 el presente trabajo: 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. A partir de la época de esta publicación 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, 2000). El mismo año en que Watson dilucidaba el lugar curricular de la historia de la psicología, Josef Brozek, otro historiador de la ciencia psicológica de gran envergadura, reconocía 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 crean los primeros programas de posgrado específicos sobre historia (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). 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.

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

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.

Algunos relevamientos de tales argumentos (Fierro, En prensa; Rosa, Blanco, & Huertas, 1991; Wertheimer, 1990) han arrojado que la historia, a través de su enseñanza, ha sido considerada como fuente de programas 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 (Wolf, 1978). La historia social de la psicología es otra 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; 1979; Sokal, 1984a; Vilanova, 1996; 1997a; 2000).

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 ciencia. 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)

Tales oportunidades 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 hacia mediados de la década de 1970 (Capshe, 2014; Danziger, 1984; Furumoto, 1989; Woodward, 1980), y que pueden sintetizarse en actitudes y procedimientos concretos por parte del historiador. 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 evaluador –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, en prensa; 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 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.

### **La Dimensión Social-Contextual de la Ciencia y la Historia Crítica de la Psicología: La Historia Social como Enfoque Curricular**

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 origen) 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 incluidos 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 contextuales 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 contexto social e intelectual coetáneo [a cada autor o teoría], sin utilizar nociones vagas como ‘Zeitgeist’ o teleologías similares” (p. 29).

Ya en la década de 1990, autores como Bohan (1990) argumentan a favor de introducir nociones construccionistas y sociológicas 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 (2000) 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, en prensa) 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 teoría, sistema o autor,

conduce a serias tergiversaciones y distorsiones en la narración histórica apprehendida 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).

Así, 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; 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; Vilanova, 1997a; 2000).

### **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, En prensa; 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 el presente trabajo. 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.

Junto con estos desarrollos teóricos, a partir de 1970 comenzaron a aplicarse nuevas técnicas y metodologías 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. Así, desde la década de 1970, una forma concreta de explorar, caracterizar y explicar la ciencia es recurrir al análisis de la estructura y la dinámica *organizacional* de la empresa científica (Carpintero, 1981a; Lamo de Espinosa, García, & Alberó, 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 saliencia 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: La Tradición Valenciana y la Tradición Argentina**

La proliferación de la sociología del conocimiento y de la ciencia ha impactado de formas variadas en la psicología (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. 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, en prensa) como de la sociología del conocimiento científico (Stam, 2004; Talak, 1997) en sus investigaciones empíricas. 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, 1979; 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-métricos. 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 regida por leyes, 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 Pritchard: 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 delimitadas.

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, 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 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 científicos, las revistas y órganos de difusión, entre otros). Este campo fue el que se desarrolló a partir de autores como Merton, Pritchard y Price, 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) a lo que denomina la ‘tradicción

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 (Moya, 2012; Vázquez Ferrero, 2010; 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 el segundo grupo más prolífico del país 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-. La sociología del conocimiento es un marco interpretativo general para los hallazgos históricos (Mannheim, 1966), constituyendo uno de los ámbitos a los que acude la historiografía para emitir explicaciones y narrativas plausibles (Danziger, 1979; Louw, 2003; Klappenbach, 2000; Polanco & Fierro, en prensa). Por otra parte, y de forma indirecta, es fuente de desarrollos técnicos y metodológicos específicos como la bibliometría, cuya aplicación a la psicología tiene, como ya hemos aludido arriba, ya cierta historia y múltiples matices. La historia de la psicología, por su parte, es un campo

fundamental de la psicología académica (y también de la psicología profesional), a diferencia de lo que podía decirse en los años '60 en el campo anglosajón (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. 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, en prensa; Vilanova, 1996; 1997a), constituye un pilar clave de la formación del psicólogo, justificado esto por el sentido formativo crucial de las asignaturas históricas (Rosa, 2002; 2008) y a través de múltiples argumentos por parte de autores internacionales y regionales.

Del entrecruzamiento de estos tres ámbitos surge la fundamentación de la presente investigación, que 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 de su sentido curricular y formativo, y el estado actual de la enseñanza de la historia en aquellos países con producción científica disponible acerca de la temática. Aunque existe registro de la aplicación de la bibliometría a la historia y a la formación por separado (Klappenbach, 2013; Vázquez Ferrero, 2010), existen muy pocos trabajos empíricos previos y actualizados acerca del análisis (socio-bibliométrico o conceptual) sobre programas de historia de la psicología en Argentina (Visca & Moya, 2013).

El primer objetivo particular de este análisis es obtener datos concretos acerca de la enseñanza de la historia de la psicología a nivel nacional. 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 alguno (Fierro & Di Doménico, 2014).

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 la historia de la psicología (Blanco, Dembo, Di Doménico, Pineda, & Rojo, 1993; Di Doménico, 1996; 1999; Di Doménico & Vilanova, 1999; García, 2009; Klappenbach, 2003; Manzo & Di Doménico, 2010; Moya, 2012; Vilanova, 1995; 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 define 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 incluyen, de esta forma, las áreas o núcleos temáticos de tales programas, como tampoco los objetivos pedagógicos declarados. Este contenido conforma, 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 (Klappenbach, 2003). El contenido de los programas de historia se analizará, de acuerdo a los parámetros de la socio-bibliometría, en función de múltiples dimensiones (Klappenbach, 2013), detalladas más abajo en el capítulo de Metodología de este trabajo.

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 arriba, los historiadores y docentes de cursos de historia internacionales destacan que la enseñanza debe viabilizarse a partir de técnicas y metodologías pedagógicas concretas variadas (Benjamin, 1979; 2009; Brooks, 1985; Henderson, 1995; Kushner, 1980; Rutherford & Pickren, en prensa; Zehr, 2000; 2006). A nivel internacional existen, de hecho, relevamientos, revisiones y compendios acerca de recomendaciones técnicas y pedagógicas para viabilizar la enseñanza de la historia, 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, formulada por César Coll (1995) y enfatizada por otros investigadores (Klappenbach, 2003; Polanco & Calabresi, 2011) respecto de los tres niveles del currículum. 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 los contenidos), 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, entre otros factores) constituyen un segundo nivel de concreción del currículum que sale al encuentro del currículum. 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 a lo pautado por el currículum prescripto. A partir de esta multidimensionalidad curricular, debe atenderse en un estudio que tematice la enseñanza, 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. En este sentido, el segundo objetivo particular del presente trabajo es indagar 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 realizará un análisis cuantitativo de los contenidos de los programas de historia, se proyecta un análisis cualitativo de las estrategias concretas de los docentes al momento de impartir la asignatura. Se indagará entonces 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 constituyen una segunda variable a analizar en las asignaturas de historia. Respecto a la 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 el objetivo de la asignatura y su razón de ser en la currícula de psicología (Vilanova, 2000). Debe aclararse que en este último sentido, la variable 'enseñanza' incluye también, junto al aspecto 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 ciertas de tales consideraciones, 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, los autores son explícitos al 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 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, en prensa; Vaughn-Blount et al., 2009).

En línea con esto, el tercer objetivo de esta investigación es 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 pretende describir y analizar 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. En este sentido, se rastrearon en los programas analizados aquellos autores reconocidos insignes del ámbito de la ‘nueva historia’ o historia crítica de la psicología, como también se rastreó la presencia de títulos fundamentales para dichas perspectivas historiográficas.

Como objetivo general, el presente trabajo pretende producir datos que puedan ser utilizados y aplicados en el futuro con miras a mejorar la calidad de las asignaturas de historia, 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).

Se hipotetiza que el contenido de los programas de las asignaturas de historia a nivel nacional registrará 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. Se hipotetiza que sí existirán de hecho ciertas referencias bibliográficas comunes, y que tenderán a reiterarse en múltiples programas.

Respecto de las técnicas de enseñanza, se hipotetiza que los docentes no otorgarán 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, se hipotetiza que no existirá una planificación sistemática sobre su aplicación y utilización en las actividades con los alumnos, prefiriendo la mayoría de las asignaturas modalidades conferenciales-expositivas con cierta intervención de los alumnos limitada a la lectura y resolución de cuestionarios. Se hipotetiza por tanto que se hallará una aplicación reducida y arbitraria de técnicas pedagógicas.

Respecto de la presencia de investigaciones contemporáneas de enfoque crítico en los programas, se estima que se registraran múltiples citas bibliográficas de autores, títulos y temáticas propias de la historia crítica, especialmente aquellos autores ya clásicos en dicha historiografía a nivel internacional.

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 rigurosa y empírica cada vez mayor producción. 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 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.

Se considera que las limitaciones del presente trabajo son mínimas y responden a imprevistos eventuales. Puesto que la investigación requiere, principalmente, un trabajo documental y cuantitativo, su viabilidad es alta. Al momento de relevar el estado de la enseñanza concreta, el acceso a los responsables de la tarea docente es factible y se supone

su colaboración. Los análisis, aunque sean susceptibles de arrojar áreas de deficiencia, pretenden brindar datos para el posterior mejoramiento curricular. Aunque dichos análisis involucran a múltiples y reconocidos autores, muchos de los cuales actualmente son docentes de asignaturas de historia, no salen directamente al paso cuestiones éticas que impidiesen la recolección, comparación y análisis de información.

## CAPÍTULO II

### **Revisión de la Literatura: Trabajos e Indagaciones Acerca de la Historia de la Psicología como Asignatura de Grado**

#### **La Enseñanza de la Psicología como Área de Especialidad y la Enseñanza de la Historia de la Psicología como Sub-Disciplina**

La enseñanza de la psicología en educación superior es, a nivel internacional, un área tempranamente consolidada dentro de la ciencia psicológica –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-; su objeto 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, 2003; 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). A nivel nacional, y con décadas de retraso respecto del plano internacional, la enseñanza general de la psicología es considerada en ciertos trabajos pioneros como un ámbito crucial para la calidad y modalidad de formación del graduado rioplatense (Vilanova, 1996): en tales trabajos, 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, donde los egresados se perciben específicamente como psicólogos clínicos de orientación psicoanalítica y no como profesionales generales con competencias en múltiples ámbitos de aplicación de conocimiento científico (Klappenbach, 2003). 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; Di Doménico & Vilanova, 1999; Vilanova & Di Doménico, 1999; Talak & Courel, 2001) y, lo que es importante para la presente investigación, se hallan operativas en la formación

contemporánea (García, 2009; Manzo, 2010; Moya, 2012; Polanco & Calabresi, 2011; Visca, 2011)

Ciertas investigaciones y relevamientos (Vilanova, 1996; 1997a; 2000) sostienen 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. De aquí que se proponga, como Robert 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.

Debe notarse que 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. 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. Junto con estos testimonios, debe reconocerse que la enseñanza de la historia de la psicología efectivamente constituye un área al interior de la planificación y diseño curricular de la psicología (como también linda con cuestiones sobre formación y entrenamiento de psicólogos), al menos por el hecho de que registra problemas muy propios –casi todos ellos vinculado con su *sentido curricular*- y una larga línea de indagaciones específicas. Se relevan y describen tales indagaciones a continuación.

### **Estudios 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, en su totalidad anglosajones, 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 metodológicas 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.

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 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 (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.

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 J. , 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, 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 remarcan 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). 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 este sentido, la enseñanza de la historia de la psicología comienza a conformarse como un

área de genuino interés con cierto cuerpo propio recién hasta esta época, 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 la temática (Benjamin, 1979; Robinson, 1979), de algunos números monográficos (Brown, 1979) y de manuales específicos (Benjamin, 1981).

Los trabajos que por su sistematicidad, rigurosidad y muestre extensivo pueden considerarse como antecedentes del presente análisis 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.

Junto a esta revisión sistemática y específica –probablemente la primera de su tipo-, ubicamos el relevamiento y análisis realizado Hilgard, Leary & McGuire (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 Norteamérica.**

Los dos textos descritos antes constituyen sistematizaciones bibliográficas y revisiones sobre la temática de la enseñanza y por esto son consideradas como antecedentes de la presente investigación, enfocada específicamente en el estado actual de las asignaturas de historia y su enseñanza en Argentina. Definida así la temática, hallamos investigaciones y estudios específicos en años recientes que comparten, por un lado, la preocupación por especificar los aportes del curso de historia, y por otra, el análisis y relevamiento de información en función de enfoques, materiales y objetivos en cada asignatura o 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 representación 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 comentaristas, “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 sorprendente 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 *Historia de la Psicología* y no sean participantes activos en los programas de la División durante las convenciones de la A.P.A. (Fuchs & Viney, 2002, p. 12)

Si bien se ha intentado atender y resolver esta cuestión a partir de técnicas instruccionales específicas (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.

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” (Barnes & 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 expresan 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 (1993), 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.

Recientemente, ciertas obras 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 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 (en prensa) expone las metas, objetivos y aproximaciones posibles de las asignaturas históricas, constituyendo en su conjunto un análisis comprensivo 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.

En síntesis, 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 perspectivas 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 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 de forma demasiado tardía para una capitalización máxima de los beneficios que de ellos se infieren.

- Se basan predominantemente en reconstrucciones manualizadas de la historia disciplinar, lo cual es indeseable e inadmisibles según ciertos autores dada la sensibilidad de la nueva historia a los fines pedagógicos (Ash, 1983; Danziger, 1979) que estas manualizaciones persiguen. De aquí se sostiene que tales manuales cual incurren en distorsiones, simplificaciones y tergiversaciones considerables en el retrato histórico de la ciencia, la profesión y los personajes de la psicología.

- No incorporan adelantos o innovaciones investigativas propias de la historiografía contemporánea de la psicología, siendo las temáticas generales de la nueva historia (como la historia de género, la historia de grupos marginales o las revisiones de mitos históricos entre otros) adicionadas a los contenidos sólo esporádicamente, y en mucho menor medida a través de algunos manuales actualizados en torno a estas temáticas.

- No se estructuran en torno a una exposición variada de fuentes primarias, cuya importancia ha sido insignia de las últimas décadas en historia 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).

- No contienen o imparten conocimientos acerca de temáticas historiográficas. La historia de la psicología es presentada mayoritariamente como un relato lineal acabado, coherente y con direccionalidad, y no como un producto siempre cambiante de indagaciones (tan racionales como interesadas) por parte de los historiadores. No se diferencia la historia de la psicología como producto (la reconstrucción histórica de la ciencia psicológica en tanto resultado de la indagación cuidadosa del pasado) de la historia de la psicología como disciplina y como investigación científica (como campo de estudio con problemáticas específicas y como actividad de los historiadores con implícitos teóricos y metodológicos propios). Aquí 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, 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.

- No son impartidas en un contexto material favorable, puesto que no reciben fondos o estipendios suficientes, 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.

- No tienen una base de recursos humanos sólida y sistemáticamente formados, puesto que aunque los docentes parecen involucrados en su tarea, 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. Sólo una cantidad reducida de docentes están involucrados en la investigación y producción respecto de conocimientos en el ámbito propiamente historiográfico en psicología.

## **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 Inglaterra.**

En el ámbito de la psicología británica, un reciente estudio de Graham Richards (2005) arroja resultados similares a los sintetizados por autores anglosajones. 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 noción, que puede ubicarse sin esfuerzo en el marco de la enseñanza de la historia de la psicología puesto que implícitamente involucra temáticas de planificación curricular, no parece a menudo tematizada explícitamente en la enseñanza de la historia norteamericana (probablemente puesto que en la mayoría de las universidades canadienses y estadounidenses, la historia retiene su clásica ubicación como *capstone course*). Sin embargo, puede inferirse en el ámbito académico inglés cierta tensión acerca del lugar adecuado de la asignatura a partir de constatar que los autores la ubiquen curricularmente de forma imprecisa: la historia aparece como aquel curso idóneo para comenzar (Milar, 1987) como también para finalizar (Raphelson, 1982; Benjamin, 2009) la formación académica de grado.

Las universidades británicas, a su vez, parecen incorporar la nueva agenda de la historia (la historia crítica o revisionista) predominantemente de forma mediada, 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 de Thomas Leahey

(2004), a su vez especifica claramente un problema crucial en la enseñanza de la historia: la ausencia de manuales *acerca de* la temática historiográfica 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 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).

### **La enseñanza de la historia de la psicología en España.**

Europa 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 a análisis de la enseñanza de la historia de la psicología. Circunscribiéndonos a España –uno de los centros de producción más prolíficos en historia de la psicología-, los académicos de dicho país registran 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 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 a tal monográfico 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 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 pero 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 *elemento 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 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 postfreudismo, 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 se sitúen en el Grado de Psicología (esto es, en todo plan curricular específico de Psicología) y que por tanto sean parte esencial del entrenamiento y formación de psicólogos. 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, pueden introducir al estudiante en la Psicología como ciencia y como profesión. (Samper et al., 2008, p. 221).

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 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. 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.

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)

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 editores y autores en el monográfico, requiere debate y reflexión por parte de psicólogos e historiadores. En este sentido, se argumenta que tal reforma no se fundamenta en una idea adecuada y acabada de ‘flexibilidad profesional’ (a la que explícitamente se ubica como norte), sino en una idea abstracta, ahistórica y positivista de la misma, donde 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). De aquí 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 (Vezzetti, 2007).

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 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)

Se concluye que los académicos españoles vinculados con la historia de la psicología registran un longevo interés por la enseñanza de la historia de la psicología, su lugar en la formación de los profesionales y 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 respecto de la valorización formativa de la historia de la psicología, y tales reestructuraciones, en definitiva, 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, por ejemplo, cabe destacarse –por su profundidad y sus objetivos, semejantes en cierto sentido a los de este trabajo- 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). La creación de un curso de historia de carácter introductorio en el 2008, luego de casi 40 años de no ofrecerse curso histórico alguno, llevó a los autores a revisar de forma sistemática las razones por las que es necesario insertar una asignatura de corte histórico en la formación de los profesionales; revisión que sirvió de fundamentación para la introducción de la asignatura al nuevo currículo del Departamento.

Luego de indagar las ideas y conocimientos previos, y de explorar las expectativas de los alumnos respecto al curso de historia, 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 (Raphelson, 1979), un curso de historia de la psicología no puede limitarse a reunir anécdotas, biografías u obras clásicas en psicología: su contenido debe resultar significativo respecto de la formación (respecto al perfil graduado) deseada y sistematizada por la unidad académica. Pero junto a esto, aun los cursos con contenidos críticos (usualmente propios del ámbito de la historia de la ciencia) 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.

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. Es decir, que

La enseñanza de la historia de la psicología no es sólo cuestión de proveerles 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, pedagógica) 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 encaran y emprenden las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y junto 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, conocer tales expectativas permite al docente dirigir y conducir exitosa y fundamentadamente la instrucción concreta. Atender esta cuestión en el caso concreto de los estudiantes de las asignaturas de historia es vital dado que en el alumnado, y respecto a tales cursos,

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 Anguera 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 auténticos sentidos de la enseñanza de la asignatura (Rosa, Huertas & Blanco, 1996) 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.

### **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), lo cual permite concluir ciertamente que la historia de la psicología no es considerada de forma unánime como una pieza de importancia fundamental en la formación universitaria del psicólogo. Junto a esta tendencia regresiva -ya notada para el caso anglosajón-, la heterogeneidad de los contenidos, el cambio repentino de contenidos ante los cambios de titularidad docente, y la ausencia de una cobertura sistemática de la historia de la psicología nacional –paraguaya en este caso- 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. En términos del historiador paraguayo, “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.**

Según los relevamientos de conjunto disponibles (Arias, En prensa), la historia de la psicología como curso de grado se halla presente en Perú en dos universidades: la Católica de Santa María, desde el año 1995, y la Católica de San Pablo, desde 2007. Si bien se infiere que tal presencia es relativamente pequeña –consideradas las universidades emplazadas en el país- debe destacarse la profundidad y atención dedicada a la enseñanza de la asignatura por los investigadores y docentes dedicados a tal fin, en varios sentidos.

En un primer sentido (instruccional), las investigaciones y análisis disponibles identifican problemáticas en torno a la disposición e interés de los estudiantes respecto de la asignatura: disposición e interés explícitamente bajos, sobre los que incide negativamente la poca predisposición de los alumnos hacia las temáticas históricas y 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 considerando 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 (Arias & Oblitas, 2014), concluyendo al respecto que los aprendizajes significativos -a partir de la mayor actividad del docente y a partir del debate e interacción con los alumnos, en base a la lectura previa de los materiales- es más eficaz que el aprendizaje basado en la total independencia de los alumnos y en la minimización del rol del docente.

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 y, a un nivel más fundamental, a la desvalorización de la historia de la psicología en la formación de psicólogos y en la investigación científica (de aquí que los 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). Esto se agrega a que otros investigadores en cuestiones históricas -predominantemente regionales- no son responsables de asignaturas históricas, sino de asignaturas metodológicas.

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. 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).

Uno de los análisis más exhaustivos disponible acerca de la instrucción en la Universidad Católica de San Pablo (Arias, en prensa) arroja la presencia de dos asignaturas históricas: una enfocada en los antecedentes filosóficos de la disciplina, y otra enfocada específicamente en la historia de la psicología científica, dictados clásicamente por docentes sin formación en historia pero actualmente dictados por Walter Arias –académico peruano

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 primordialmente por el responsable de la asignatura. En menor medida, los materiales comportan fuentes primarias. 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 referidas arriba. Específicamente, se implementan técnicas de biografía y periodización para dictar los contenidos. Adicionalmente, 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: el caso Argentino.**

En el ámbito nacional, la enseñanza de la historia de la psicología ha sido objeto de ciertas indagaciones, la mayoría de ellas de carácter conceptual o reflexivo, y especialmente en su vínculo con la cuestión de la formación –en sentido amplio- del psicólogo argentino.

En este sentido, por ejemplo, se han realizado análisis históricos comparativos acerca de la propia cuestión de la enseñanza de la psicología en el contexto internacional y en el ámbito de la psicología rioplatense (Klappenbach, 2003; Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1996). Ciertos de estos análisis expresan explícitamente el valor central de la historia en el currículo universitario, en tanto que frente a las propias limitaciones formativas nacionales, la historia constituye un recurso vital para el estudiante: más precisamente, “la historia económica y social, más que la historia de las ideas, parece el espacio investigativo adecuado para debatir y confrontar” (Vilanova, 1996, p. 208). Ante el panorama universitario argentino donde la psicología es reemplazada y confundida a menudo con la asistencia clínica y con el psicoanálisis, se destaca que la historia como asignatura tiene

reservado un papel central en el currículo en tanto que es la vía para permitir la revisión crítica de cuestiones tanto teóricas (psicológicas y epistemológicas) y prácticas (profesionales) en la propia formación y entrenamiento universitario del psicólogo (Vilanova, 1997a). Sin embargo, la existencia de un énfasis curricular esencialmente profesionalista (donde profesionalista se asimila a clínico y a psicoanalítico) limita en gran medida la posibilidad de las asignaturas y contenidos históricos de promover reformas curriculares o cognitivas: lo primero porque tal reforma cae fuera del ámbito de incumbencia de una asignatura específica, y lo segundo por la fuerte restricción y condicionamiento que impone la formación deficitaria a los alumnos, precisamente en los años posteriores a cursados los contenidos históricos (Vilanova, 2000).

Esta idea debe destacarse, puesto que en el ámbito argentino, aquellos que han indagado la enseñanza de la historia (o la relación de la enseñanza con la formación en un sentido general) enfatizan reiteradamente la idea de que la historia no se limita a constituir un contenido teórico básico, sino que constituye un espacio curricular que permite articular el ciclo básico con el profesional. La enseñanza de la historia permitiría ya no *conocer* diversas perspectivas (como han enfatizado, por ejemplo, autores internacionales como Helson, 1972; Henle, 1976 o Smith, 2007) sino que permitiría una comprensión más acabada del *rol profesional* (históricamente distorsionado en Argentina) y, por tanto, habilitaría un desempeño praxiológico más idóneo (en línea con requerimientos ministeriales vigentes y con los estándares de excelencia científica y académica internacionales). La historia en la formación es susceptible de realizar estas funciones, por ejemplo, al exponer la radical inadecuación que constituye la usual sustitución de contenidos curriculares en las currícula argentinas -es decir, el reemplazo de los contenidos de las diversas áreas psicopraxiológicas por contenidos exclusivamente clínicos y psicoanalíticos-, tanto en sus modalidades como en sus marcadas consecuencias formativas (Klappenbach, 2003; Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1997b), o, por ejemplo, al adoptar una perspectiva crítica de historia social o sociológica que, desde la propia enseñanza, examine la relación de mutua influencia y determinación entre los grupos profesionales y sus intereses intelectuales, las condiciones institucionales y sociales de existencia de tales grupos, y las producciones teóricas, científicas y culturales de tales grupos (Serroni-Copello, 1997; Vilanova, 2000).

Otros autores argentinos, como Hugo Vezzetti (2007), en línea con una perspectiva conceptual y reflexiva más que empírica, destacan 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) 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 currícula universitarios.

Aunque la tensión creativa entre la historia como curso de grado y la historia como especialidad investigativa ha sido abordada numerosas veces por la historia crítica de la psicología, aquí nos interesa en función de lo que tal tensión aporte (o sea susceptible de aportar) a la enseñanza de la historia como curso de grado. Un abordaje empírico acerca del estado de la cuestión surge como necesidad a partir de los análisis citados y ante la existencia de perspectivas y abordajes divergentes respecto de las funciones y posibilidades para tal curso de grado.

A diferencia de los trabajos referidos de Vilanova y Vezzetti, existen pocos relevamientos empíricos acerca de la enseñanza de la historia de la psicología en las universidades argentinas. El único trabajo publicado que se halla en línea directa con la presente investigación es el análisis realizado por Visca & Moya (2013) en torno a los contenidos bibliográficos obligatorios de ocho asignaturas históricas en universidades nacionales argentinas. Dicho análisis releva 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 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, que existe una considerable omisión de escuelas psicológicas históricas en varias de las asignaturas, que la incorporación de autores latinoamericanos (historiadores y psicólogos históricos) es reducida, y que existe una marcada ausencia en los contenidos de los cursos de artículos científicos en calidad de investigaciones históricas e historiográficas actualizadas o contemporáneas.

A la vez que representa el primer estudio empírico en historia de la psicología cuyos resultados pueden complementarse con las discusiones conceptuales citadas más arriba y contrastarse con las conclusiones extraídas de los análisis empíricos internacionales, esta clase de análisis bibliométrico representa una alternativa novedosa en el ámbito de la indagación de la formación en psicología. Como detallamos en la sección anterior, los estudios desde la perspectiva bibliométrica representan análisis objetivos, cuantificables y pasibles de ser representados gráficamente, y cuya aplicación al análisis de planes de estudio (Moya, 2012) y programas de asignaturas (Vazquez Ferrero, 2011; Vázquez Ferrero & Colombo, 2008; Visca & Moya, 2013) constituyen la denominada ‘tradición argentina’ de la socio-bibliometría (Klappenbach, 2013).

La presente investigación, por tanto, se inscribe en dicha tradición argentina de estudios empíricos sobre formación –específicamente, en lo que atañe a la enseñanza de la historia de la psicología–, complementando las discusiones conceptuales con datos empíricos e indicadores bibliométricos, y analizando, respecto del trabajo arriba citado (Visca & Moya, 2013), la totalidad de los contenidos (obligatorios y complementarios) de las asignaturas de historia de la psicología. Como se definió en el apartado anterior, también se pretende

evaluar explícitamente la instrumentación pedagógica de la Historia de la Psicología (las técnicas de enseñanza, o en términos de Coll (1995), el tercer nivel de concreción del currículum), que no es dimensión de análisis en el relevamiento de Visca y Moya. Esta dimensión instruccional o pedagógica ha sido ignorada, como hemos visto en esta sucinta revisión de literatura, no sólo en indagaciones locales o regionales, sino también por casi la totalidad de las indagaciones publicadas sobre la historia como contenido curricular: la mayoría de los análisis internacionales se han circunscripto a evaluar composición del equipo docente, ubicación de la asignatura, contenidos a un nivel general, y sólo ocasionalmente y a grandes rasgos, la modalidad de enseñanza de las asignaturas. (La excepción a esto son las revisiones de Ware & Benjamin (1991) y de Hilgard et al. (1991), de quienes los dos primeros fundamentan su trabajo precisamente en la ausencia de investigación, desarrollo o análisis de técnicas de enseñanza de la historia de la psicología).

Sin embargo, la consideración y análisis de este nivel de concreción curricular no es ocioso ni secundario, sino más bien estructural para lograr una imagen completa de la enseñanza de la historia en la educación superior. Esto, en primer lugar, por una razón *técnica*: en términos de las reflexiones conceptuales de los historiadores, la transmisión y el rol docente en el marco de la asignatura es *vital* para realizar los objetivos y fines curriculares propuestos en los planes de trabajo dado que son precisamente los docentes los que, a partir de su enseñanza vehiculizada por acciones específicas, motivan, dirigen y movilizan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los alumnos (Benjamin, 2009; Brozek, 1990; Goodwin, 1997; Watson, 1960; 1966; Raphelson, 1979; Vaughn-Blount et al., 2009; Vilanova, 2000). En segundo lugar, por una razón *programática*, dado que el diagnóstico del conjunto de unidades académicas argentinas realizadas por AUAPsi a fines de la década del '90 especificó, en torno a este tercer nivel de concreción, la ausencia prácticamente total de capacitación docente a nivel de *practicum* y la carencia de análisis sistemáticos acerca de las prácticas áulicas llevadas a cabo en las asignaturas (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1998). Consecuencia de esto, como respuesta a este diagnóstico la AUAPSi sostuvo 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” (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1999, pág. 6, citado en Klappenbach, 2003, p. 13. Énfasis agregado) y la “necesidad de capacitación docente continua para *optimizar las prácticas docentes*” (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1999, p. 6, citado en Klappenbach, 2003, pág. 13. Énfasis agregado).

Vemos entonces que del diagnóstico y recomendación de la AUAPsi en torno a las prácticas áulicas docentes no se han seguido análisis en lo que respecta específicamente a la enseñanza de los cursos de historia de la psicología. Es por esto que la presente investigación complementa el relevamiento y análisis de indicadores bibliométricos empíricos con el relevamiento y análisis de los aspectos técnicos, prácticos o simplemente *pedagógicos* de la enseñanza de la historia de la psicología –un aspecto en gran medida omitido por los estudios anglosajones e inexistente en los estudios regionales-.

## CAPÍTULO III

### Metodología

#### Tipo de Estudio y Diseño

El presente trabajo de investigación constituye un estudio descriptivo de tipo bibliométrico, de diseño *expost-facto* retrospectivo (Klappenbach, 2008/2009; Moya, 2012).

#### Población y Muestra

En congruencia con el primer objetivo de este trabajo de investigación, se analizaron los programas de trabajo docente de asignaturas históricas pertenecientes a los currículos de grado de psicología de la totalidad de carreras de psicología de universidades nacionales de gestión pública (N = 8). Asimismo, se pretendió entrevistar a los profesores a cargo en calidad de informantes clave (N = 8). Al momento de realizar la investigación, estos informantes clave eran Lucía Rossi, Alejandro Dagfal, Hugo Klappenbach, Ana María Talak, Ana Ostrovsky, Hernán Scholten, Pablo Vallejo y Patricia Altamirano.

#### Vertiente cuantitativa de la muestra.

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 muestra está 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 programas 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.

La elección de universidades de gestión pública 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 históricamente el 64,5% del total de egresados desde la profesionalización de la psicología en Argentina. Las siete unidades académicas seleccionadas 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). La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario no ha formado parte de los datos relevados, 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.

#### **Vertiente cualitativa de la muestra.**

Con los fines de indagar la modalidad de la asignatura en cuanto a su estructura y técnica pedagógica (utilización de dinámicas áulicas específicas, formas de evaluación de la asignatura, actividades prácticas e informes por fuera del aula) se administró una entrevista estructurada a los titulares arriba nombrados de las cátedras respectivas en calidad de informantes clave (N = 8).

#### **Aspectos éticos y legales.**

Dado que la mayoría de los análisis realizados tienen como objeto referencias bibliográficas, no existió la necesidad de tomar recaudos éticos y legales específicos. Las entrevistas administradas a los informantes clave fueron precedidas por una descripción general de la investigación-marco; por tanto, la participación fue voluntaria e informada.

#### **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 utilizadas por los estudios bibliométricos de programas de asignaturas (Klappenbach, 2013): autor, título de la referencia, año (de publicación original), editorial, idioma, tipo de edición, tipo de fuente, nacionalidad y género del autor.

Múltiples autores consideran a la bibliometría como una herramienta de análisis de información especialmente útil para analizar cuestiones relativas al ámbito de la historia y la sociología de la ciencia (Carpintero, 1981a; Spinak, 1996). En este sentido, y como se reseñó sólo superficialmente en el primer capítulo, el análisis bibliométrico aplicado a la psicología y a su historia goza de una considerable y consolidada tradición (Brozek, 1969; 1991; 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). Junto con esto, tal tipo de análisis ha sido aplicado numerosas veces como herramienta para la descripción, caracterización y evaluación de contenidos curriculares de asignaturas específicas y consiguientemente, para deducir de ellos los perfiles profesionales encausados en su enseñanza (Carpintero, 1981b; Klappenbach, 2013; Moya, 2012; Vázquez Ferrero, 2011; Vázquez Ferrero & Colombo, 2008; Visca, 2012).

La categoría ‘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 incorporar 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 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, 2009; Rosa et al., 1996; Rutherford & Pickren, en prensa), y dada la operatividad y utilidad de tal diferenciación para los objetivos planteados en este trabajo.

Es en el campo del análisis de las publicaciones en revistas científicas donde originalmente se realizaron las primeras aplicaciones de la bibliometría a la historia de la psicología (Brozek, 1991; Carpintero & Peiró, 1981; Carpintero & Tortosa, 1990; Klappenbach, 2008/2009). Una de las razones que da sentido a esta clase de análisis es el hecho de que arroja indicadores cuantitativos objetivos acerca de, entre otras cosas, la productividad de ciertos científicos y de la conformación de grupos de colaboración o ‘colegios invisibles’, sujetos esenciales para la reconstrucción histórica de la disciplina. Esto toma sentido al enmarcarse en la consideración de la ciencia como una organización 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, 1996; 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, que necesariamente incluye tangencialmente la cuestión de la difusión de las ideas científicas, tanto en el territorio nacional como en el internacional, específicamente en lo que respecta a los contenidos enseñados a los alumnos en las asignaturas históricas.

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 de Historia, 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 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 el 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. 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, con los fines de caracterizar los perfiles generales de cada asignatura.

En función de los datos y regularidades obtenidos a partir del análisis bibliométrico, y para indagar el segundo objetivo (indagar las formas concretas de enseñanza de la historia de la psicología en las asignaturas de cuyos programas docentes se analicen), se recurrió posteriormente a la realización de entrevistas estructuradas a informantes clave. 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 los parámetros utilizados usualmente para indagar la cuestión a nivel internacional, por lo que se consideraron fundamentales para tal fin las revisiones bibliográficas acerca de

la enseñanza de la historia de la psicología (Ware & Benjamin, 1991; Rutherford & Pickren, en prensa) y las investigaciones que incluyeron en sus publicaciones finales los protocolos y entrevistas administradas (Richards, 2005). La información obtenida por las entrevistas complementó cualitativamente los indicadores bibliométricos analizados previamente, y permitió obtener una imagen integral del estado de la enseñanza de la historia en las asignaturas relevadas, así como completar la caracterización de los perfiles de cada asignatura en particular. Las entrevistas administradas se adjuntan en el Apéndice 1.

Del total de ocho (N=8) informantes clave, tres fueron entrevistados de forma presencial, y cuatro de forma virtual (a través de correos electrónicos). Un informante clave fue contactado y se comprometió a responder la entrevista mediante modalidad virtual, pero por compromisos horarios y labor docente en el exterior se vio impedido de hacerlo y, al momento de finalizar la presente investigación, no se cuenta con su testimonio. La información así faltante en este caso, sin embargo, ha sido suplida por el análisis del programa de la asignatura de que el docente es responsable. En el futuro se prevé la incorporación de los datos de la entrevista con el informante a los datos ya obtenidos en el presente relevamiento.

Finalmente, en función del tercer objetivo de esta investigación (analizar la relevancia que cobran 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 una revisión de la bibliografía disponible a nivel internacional en torno a desarrollos de tales 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, permitiendo evaluarse así la relevancia otorgada por las asignaturas a dichos desarrollos investigativos contemporáneos.

## CAPÍTULO IV

### Resultados de la Investigación

#### **El Estado Actual de la Enseñanza de las Asignaturas de Historia de la Psicología**

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 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 relevadas.

Se presentan luego 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% comprenden autores referenciados con frecuencia de uno (es decir, que no se reiteran dos veces y que por lo tanto, se hallan presentes en un solo programa). El 12% siguiente consiste en 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 (*tabla 1*).

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 desarrollen 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, 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 equilibrio 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, 2006; Vilanova & Di Doménico, 1999).

Tabla 1

**Autores con mayor representación en los programas de historia de la psicología en función de frecuencias y porcentajes.**

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, 1979). 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) respecto de 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 (*Tabla 2*). 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 son comunes a más de un programa, mientras que el resto (nueve décimos de la bibliografía, o el 89,7%) del total de las referencias son exclusivas de un único programa de trabajo.

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*, 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 universidades, es esta la fuente que mayor transversalidad registra en el presente estudio.

Tabla 2

**Títulos con mayor representación en los programas de historia de la psicología en función de frecuencias y porcentajes.**

Título	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 un apartado anterior) 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, 1979). 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.

### ***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 (Sáiz & Sáiz, 2001). Esto 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 requiere de analizar extensivamente otras categorías (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 capítulo V.

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; 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 fineza metodológica y un mayor intercambio y debate entre pares (Hilgard, Leary, & McGuire, 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 metodológica. Sin embargo, no puede asegurarse acerca de una obra (especialmente de aquellas de autores no familiarizados o ajenos a la disciplina histórica anglosajona) que sea crítica (en el sentido de 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 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 disciplina –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 históricos (es decir, apuntarían a una prevalencia de contenidos recientes o contemporáneos) respecto de 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.

### ***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 sobre la producción, profesionalización y formación en psicología a comienzos (Klappenbach, 2006) y mediados de siglo XX (Klappenbach, 2001; Vezzetti, 1996; Vilanova, 1987/2003; Vilanova & Di Doménico, 1999) ha sido tematizada por estudios históricos específicos.

La *tabla 3* 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 (Klappenbach, 2001), diversificada hacia 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

Tabla 3

**Principales editoriales con mayor representación en los programas de historia de la psicología en función de frecuencias y porcentajes**

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 Sudamericana	11	1,4	33,2
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	7	,9	42,0
Thomson Learning-Parainfo	7	,9	42,9
Universidad Nacional de Córdoba	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

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.

### ***Tipo de edición.***

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 4*.

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 4

**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 o temática: 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). A 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 sociobibliométrica que tales ediciones comunican y presentan los resultados de investigaciones novedosas y contemporáneas 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 la discusión de los resultados.

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), dentro 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 fuente en historia de la psicología (Rosa, Huertas, & Blanco, 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 *tabla 5*, hallamos una clara superioridad cuantitativa de fuentes de carácter secundario. 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 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.

Tabla 5

**Tipos de fuente representadas en los programas de historia de la psicología  
en función de frecuencias y porcentajes**

Tipo de fuente	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Secundaria	564	70,8	70,8
Primaria	180	22,6	93,4
Terciaria	53	6,6	100,0
Total	797	100,0	

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 (2009), Rutherford & Pickren (en prensa) y Klappenbach (2014), 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 se reemplaza la figura del investigador por la del estudiante 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 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, 1979; 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

**Tabla 6**

**Autores analizados desde fuente primaria en las referencias bibliográficas totales de las asignaturas históricas**

Autor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Freud, Sigmund	15	8,3	8,3
Bleger, José	12	6,7	15,0
Wundt, Wilhelm	11	6,1	21,1
Foucault, Michel	6	3,3	24,4
Garrett, Henry	6	3,3	27,8
Ingenieros, José	6	3,3	31,1
Watson, John	6	3,3	34,4
Darwin, Charles	5	2,8	37,2
Piaget, Jean	5	2,8	40,0
Sartre, Jean-Paul	5	2,8	42,8
Vigotsky, Liev	5	2,8	45,6
James, William	4	2,2	47,8
Kant, Immanuel	4	2,2	50,0
Köhler, Wolfgang	4	2,2	52,2
Lagache, Daniel	4	2,2	54,4
Husserl, Edmund	3	1,7	56,1
Janet, Pierre	3	1,7	57,8
Pierón, Henri	3	1,7	59,4
Politzer, Georges	3	1,7	61,1
Allport, Gordon	2	1,1	62,2
Angell, James	2	1,1	63,3
Bleger, José; Caparrós, Antonio; Pichón-Rivière, Enrique; Rozitchner, León	2	1,1	64,4
Bruner, Jerome	2	1,1	65,6
Descartes, René	2	1,1	66,7
Dilthey, Wilhelm	2	1,1	67,8
Elias, Norbert	2	1,1	68,9
Grasset, Joseph	2	1,1	70,0
Habermas, Jürgen	2	1,1	71,1
Horas, Plácido	2	1,1	72,2
Hume, David	2	1,1	73,3
Jaspers, Karl	2	1,1	74,4
Menninger, William	2	1,1	75,6
Merleau-Ponty, Maurice	2	1,1	76,7
Morgan, Lloyd	2	1,1	77,8
Rees, John Rowland	2	1,1	78,9
Ribot, Théodule	2	1,1	80,0
Aberastury, Arminda y otros	1	,6	80,6
Adler, Alfred	1	,6	81,1
Alberini, Corolario	1	,6	81,7

Ardila, Rubén	1	,6	82,2
Autores varios	1	,6	82,8
Baldwin, James Mark	1	,6	83,3
Bechtereve, Vladimir	1	,6	83,9
Bloch, Marc	1	,6	84,4
Brentano, Franz	1	,6	85,0
Breuer, Joseph & Freud, Sigmund	1	,6	85,6
Carr, Edward	1	,6	86,1
Charcot, Jean-Marie	1	,6	86,7
Condillac, Étienne	1	,6	87,2
Cortada, Nuria	1	,6	87,8
Dewey, John	1	,6	88,3
Dumas, George	1	,6	88,9
Febvre, Lucien	1	,6	89,4
Fraisse, Paul	1	,6	90,0
Gadamer, Hans-Georg	1	,6	90,6
Galton, Franz	1	,6	91,1
Jung, Carl Gustav	1	,6	91,7
La Mettrie, Julien	1	,6	92,2
Lacan, Jacques	1	,6	92,8
Lewin, Kurt	1	,6	93,3
Martín-Baró, Ignacio	1	,6	93,9
Maslow, Abraham	1	,6	94,4
Merleau Ponty, Maurice	1	,6	95,0
Mouchet, Enrique	1	,6	95,6
Pichon-Rivière, Enrique; Bleger, José; Liberman, David & Rolla, Eduardo	1	,6	96,1
Piñero, Horacio	1	,6	96,7
Popper, Karl	1	,6	97,2
Sastre, Carlos	1	,6	97,8
Seligman, Martin & Csikszentmihalyi, Mihaly	1	,6	98,3
Skinner, Bhurrrus	1	,6	98,9
Spinoza, Baruch	1	,6	99,4
Watson, John & Rayner, Rosalie	1	,6	100,0
Total	180	100,0	

propriadamente 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 las fuentes primarias y a las secundarias.

### ***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% (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). 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, en 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.

Tabla 7

**Principales publicaciones periódicas representadas en los programas de historia de la psicología en función de frecuencias y porcentajes**

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

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.

***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 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 *tabla 8* 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.

**Tabla 8**

**Idiomas de las referencias totales presentes en los programas de asignaturas históricas**

Idioma	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Español	669	83,9	83,9
Inglés	101	12,7	96,6
Francés	25	3,1	99,7
Portugués	2	,3	100,0
Total	797	100,0	

***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 autores presentes en los programas de las asignaturas históricas. En este sentido, permite 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, este indicador permite inferir a grandes rasgos el tipo de temáticas contempladas en dichas asignaturas, puesto que a menudo los autores (especialmente los latinoamericanos) se limitan a producir acerca de la historia de la psicología de la región (lo mismo puede extenderse a los autores argentinos, que predominantemente historian la psicología local). 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 9* 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

Tabla 9

**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	

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 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 estos, se registra una gran dispersión de nacionalidades, que aumentan en diversidad pero disminuyen notablemente en frecuencias totales. Cabe destacar que dentro de este grupo diverso 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.

### ***Género.***

Finalmente se presentan las referencias en función del género de los autores. La *tabla 10* permite observar de forma directa la elevada prevalencia de autores de género masculino por sobre autores de género femenino.

Tabla 10

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

Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Masculino	628	78,8	78,8
Femenino	98	12,3	91,1
Ambos	71	8,9	100,0
Total	797	100,0	

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.

**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 de cada asignatura cuando su diferencia se considera 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 a la Psicología es Sigmund Freud (asociación que, además, podría ser discutida desde la historia crítica). Como figuras cercanas o pertenecientes a la Psicología además de Freud, podemos ubicar a Brentano, Bruner, Carr, Dumas, James, Ribot, Skinner, Watson y Wundt, cada uno con una referencia bibliográfica.

Se hallan también textos de carácter historiográfico (de autores 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 en su conjunto es el constructo filosófico de las ‘pasiones’ con su concomitante en psicología, las ‘emociones’. Como muestra la *tabla 11*, se constata cierto sesgo francés en la asignatura, en tanto es la nacionalidad más representada -y por un amplio margen- entre las referencias. Los autores franceses referenciados son Ariès, Condillac, Descartes, Dumas, Foucault, Koyré, La Mettrie, Merleau-Ponty, Spinoza y Ribot. No hay referencias en el programa a autores argentinos o regionales.

**Tabla 11**

**Nacionalidades representadas en las referencias bibliográficas totales de la cátedra Historia de la Psicología II, UBA**

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Francés	13	39,4	39,4
Alemán	7	21,2	60,6
Norteamericano	6	18,2	78,8
Británico	4	12,1	90,9
Austríaco	3	9,1	100,0
Total	33	100,0	

*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 en la baja cantidad de fuentes secundarias y en la ausencia explícita de manuales- y la importancia de la actitud crítica que de ella se desprende. En este sentido, la asignatura no valoriza especialmente los contenidos propiamente dichos del curso (que varían, según el año y el programa, existiendo aproximadamente veinte variantes de estos últimos) sino que pretende priorizar el enfoque, 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* respecto de los textos: 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, 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 licenciatura 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, 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. A su vez, 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, se presentan ‘cuatro desenlaces contemporáneos’: 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 como pertenecientes al grupo de las psicologías interpretativas y la dupla Watson-Skinner y Dumás representantes de las psicologías biológicas y las neurociencias).

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 corte más anglosajón (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 del Grupo conformado por la cátedra.

Estas fuentes históricas son contextualizadas por los docentes en las clases concretas y por el titular en las clases teóricas, donde se pretende realizar un puente entre el contenido específico de la propuesta de los autores con 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.

El docente a su vez procede a través de preguntas de elaboración que deben ser respondidas (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, no recurriéndose en la mayoría de las ocasiones a material de apoyo como filminas, proyecciones, videos o experimentos. A su vez, se implementan instancias donde los alumnos pueden aportar materiales (cinematográficos, bibliográficos, artísticos) vinculados con la psicología en función de sus intereses, lo cual se concibe como altamente motivador.

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 es 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 la fuente, 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* 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, los cuales concentran un 53,4% de las citas (27% y 26,4% respectivamente). En este sentido, no podemos hablar de sesgo específico de nacionalidad. A partir de este predominio marcado de dos nacionalidades se realiza un análisis descriptivo en dichos grupos de referencias (especialmente en el caso de los autores argentinos, dado que este programa contribuye en un sexto del conjunto total de las referencias de tales autores a nivel nacional). La *tabla 12* expone el 46,2% de las citas totales, constituidas por los autores que se reiteran más de dos veces.

Respecto a los autores argentinos, en términos de porcentajes y frecuencias se observa que el 58,3% de estas citas 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%).

Respecto a los autores norteamericanos, 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 12*, 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 entre las nacionalidades, se incluyen numerosas referencias a autores de otras naciones.

**Tabla 12**

**Autores referenciados con frecuencia superior 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 13

**Autores referenciados con frecuencia superior 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 psicológico a la que los alumnos tienen acceso durante el primer año de la licenciatura de la Universidad Nacional de La Plata. A diferencia de otras carreras de grado donde los alumnos tienen un contacto inicial con teorías o sistemas psicológicos específicos que ocupan asignaturas enteras, Psicología I presenta una pluralidad de corrientes históricas. Esta pluralidad está explícitamente fundamentada dado que se la considera 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 (como lo es Psicología I) con la incorporación acrítica de teorías psicológicas.

La enseñanza de la historia se identifica principalmente con el interés porque los alumnos desarrollen ‘capacidad crítica’ desde el propio inicio de su formación universitaria. La asignatura a través de su impartición pretende otorgar a los alumnos herramientas que puedan realizar y ejercer dicha capacidad o actitud crítica. Y la pluralidad –que se sostiene caracterizó desde un inicio a la Psicología y que tiene un sentido- es el trasfondo de contenido que viabiliza a la 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 es una de las únicas materias desde las que se promueve un enfoque plural en el plan de estudios, se 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 se responden y a que se debe cada corriente teórica. Sin embargo, Psicología I no se reduce a historia de la psicología, sino que se sirve de la perspectiva histórica para la exposición de las tradiciones. Y junto a esta perspectiva histórica, se promueven también enfoques y temáticas específicamente epistemológicas, como la valoración en ciencia, la política del conocimiento, entre otras. La pluralidad que expone la asignatura, combinada con el enfoque histórico y epistemológico y la consiguiente actitud crítica que este enfoque posibilitaría, promueve 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 aplicado del futuro graduado. Cada unidad de la asignatura es vinculada con las prácticas, desde la propia formulación de los problemas en las bases de cada una de las tradiciones de la investigación, 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 a través del paso del alumno por 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) 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 esta 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 recibe alumnos ingresantes al ámbito universitario, para los cuales 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 14*. 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 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 14**

**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, 2006).

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.

### *Enseñanza.*

La asignatura se sitúa en el segundo cuatrimestre del segundo año, por lo que constituye una materia sólo en parte introductoria, puesto que pertenece al ciclo básico pero supone el aprendizaje de varias otras asignaturas. Se dicta paralelamente a Epistemología y a 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. 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 la asignatura (Fierro & Di Doménico, 2014), y 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 regional.

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 (Danziger, 1984; Furumoto, 2003; Harris, 1980). Se destaca 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 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 Cangilhem) 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 supone que la historia que sólo ocasionalmente incorpora cada ámbito de aplicación profesional del psicólogo 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 se denominan “seminarios de lectura y de discusión de textos”. Las fuentes bibliográficas, además de ser analizadas a partir de su contenido, 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 de la American Psychological Association.

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

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 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 15* expone los grupos de autores con una frecuencia de citación mayor a uno, 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 de carácter histórico (en términos de relevancia histórica para la ciencia), aún de los más usualmente atribuidos 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 del contenido de la asignatura.

**Tabla 15**

**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

También puede advertirse, entre los autores citados, la ausencia absoluta de académicos de procedencia internacional con formación académica o intereses intelectuales 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 violencia como perteneciente al campo psicológico, puesto que se trata de

un autor que no tuvo formación académica o profesional en la ciencia y que además, a partir de sus obras, fue especialmente crítico respecto de esta.

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, Borinsky, 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 16*, existe una clara superioridad cuantitativa de citas de autores argentinos y franceses, con una marcada diferencia cuantitativa respecto de autores norteamericanos, británicos y austríacos, entre otros.

**Tabla 16**

**Nacionalidades representadas en las referencias bibliográficas de la cátedra 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
Brasileño	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 son evidentes, y con los fines de caracterizar los materiales que probablemente son aquellos que se enseñan de forma más sistemática en la asignatura en tanto contenidos obligatorios, y dado que la cantidad de

referencias lo permite, los autores de estas referencias se exponen en la *tabla 17*. Como se observa, se corresponde la presencia y superioridad cuantitativa de las referencias de ciertos autores. 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 15. Es el caso de Álvarez, Castro, Descombes, Lacan, Menninger, entre otros.

**Tabla 17**  
**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-Rivière, 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. 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.

### *Enseñanza.*

La asignatura se ubica en el ‘Ciclo de Formación General’. 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 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 alumbrar 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’ foucaultiana 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 como 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 relevado acerca del fundamento documental acerca de las fuentes novedosas, cuando se constata 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; 2006) 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 al comentario de textos componentes de la bibliografía obligatoria, asistido a su vez tal comentario por módulos, guías y traducciones realizadas por la cátedra

(las guías están 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 tutoradas’ 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 probablemente no sean los más adecuados para 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 gran parte 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 18* expone el 53,7% de los autores cuyas citas son referenciadas dos o más veces en el programa 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 (sistemólogo 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 19* expone los autores de las referencias obligatorias.

**Tabla 18**

**Autores referenciados con frecuencia mayor a uno en los contenidos totales de la asignatura Historia Social de la Psicología de la 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. De este grupo de autores debe destacarse la alta prevalencia de fuentes primarias históricas, representando variadas escuelas y sistemas psicológicos: Gordon Allport (personalismo y humanismo), John Watson (conductismo), Alfred Adler (psicología individual), 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 19**

**Autores referenciados en los contenidos obligatorios de la asignatura Historia Social de la Psicología de la 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 19, y las nacionalidades de tales autores, expuesta en la *tabla 20*, muestran en su conjunto una prevalencia de autores argentinos, seguidos por autores norteamericanos y españoles. A su vez, estos datos evidencian una cantidad considerable de autores de otras nacionalidades (especialmente alemanes y franceses).

**Tabla 20**

**Nacionalidades representadas en las referencias bibliográficas totales de la cátedra  
Historia Social de la Psicología de la 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, por lo que constituye un curso introductorio. Esta ubicación se considera apropiada por el sentido propedéutico 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, sino en actividades académicas como charlas y talleres). La asignatura se enraíza en las discusiones que dieron origen al plan de estudios vigente, 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.

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 según las resoluciones ministeriales. Sin embargo, a su vez la cátedra advierte la necesidad de que contenidos e instancias del ejercicio profesional 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. 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 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. En años anteriores la cátedra ha implementado confección de comentarios de texto y resúmenes de fuentes

primarias, pero la masividad de los alumnos y la capacitación de los docentes a cargo 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, y también 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 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 respecto 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' 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 (Furumoto, 2003; Rutherford, 2013). 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 valore) 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 (Benjamin, 1979; Woody, 2011; Zehr, 2004).

### ***Historia de la Psicología – Universidad Nacional de Córdoba.***

#### *Contenido.*

El programa de esta asignatura no diferencia entre bibliografía obligatoria y complementaria, por lo que se presume que no existe la segunda 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 21*. 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 21**

**Autores referenciados en los contenidos totales de la asignatura Historia de la Psicología de la 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, producen principalmente manuales históricos, por lo que 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 *tabla 22* 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. A su vez, los autores internacionales, excepto los norteamericanos, están representados en mucho menor medida que los autores nacionales. 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.

**Tabla 22**

**Nacionalidades representadas en las referencias bibliográficas totales de la cátedra  
Historia de la Psicología de la UNC**

Autores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Argentino	18	47,4	47,4
Norteamericano	9	23,7	71,1
Alemán	5	13,2	84,2
Español	4	10,5	94,7
Británico	1	2,6	97,4
Mexicano	1	2,6	100,0
Total	38	100,0	

*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

corroborar 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. 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 por parte del alumno para la realización de investigaciones rigurosas.

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, el aspecto positivo de esta extensión se equilibra necesariamente a partir de constatar 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, Hergenbahn 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 en tanto su acceso no está mediado por reconstrucciones 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. La planificación 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 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 respecto de las temáticas del curso. Nuevamente, el carácter secundario y terciario de la mayoría de las fuentes probablemente opere como 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.

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 (entre varias 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 tomarán vigencia durante el año en curso, 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 23*. 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 históricos de la ciencia psicológica (Bleger, el autor más citado en este programa, suele incluirse como autor histórico en las periodizaciones de la psicología argentina, pero claramente no es un autor internacional). Ingenieros es el único autor argentino que puede clasificarse claramente como parte de la historia de la psicología argentina.

Tabla 23

**Autores referenciados en los contenidos totales de la asignatura Historia de la Psicología de la 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 argentino (Canguilhem 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 historiadores británicos, austríacos, españoles, entre otros.

Una comparación con las referencias obligatorias demuestra que la exacta 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 un sesgo 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 por 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, 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, 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 (ficticio) 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 de lo que la asignatura pretende transmitir.

La efectividad de este enfoque se pone en duda explícitamente, 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. 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 el investigador no ha tenido acceso. 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 enfatizan ciertos enfoques y perspectivas históricas. Sin embargo, el autor de la presente investigación considera que esta definición de psicología no excluye necesariamente la incorporación de otros enfoques historiográficos, como los sociológicos o los histórico-sociales, como alternativas 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 proviene de la formación de los integrantes 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 dichos 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), dada la práctica inexistencia de la relación entre tales escuelas y el concepto referido. Respecto de 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, 1979; 2013) y dista (o por lo menos es muy disímil) de los enfoques historiográficos sociales que constituyen parte esencial de la historiografía moderna de la psicología (Ash, 1980; Danziger, 1984; Sokal, 1984a).

En las actividades de los *practicum*, si deben trazarse 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 esta asignatura, 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.

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 de las citas a José Bleger son justificadas a partir del papel preponderante que el autor tuvo durante 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 24. 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 sobre Sigmund Freud.

Existe un claro sesgo 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 hace un 93,1% de referencias a autores nacionales. Esta tendencia se vuelve absoluta en las referencias obligatorias: la totalidad de los autores de tales referencias son argentinos.

Si bien este sesgo es comprensible por el enfoque de la asignatura (que es historia de la psicología y el psicoanálisis *en la Argentina*), dos cuestiones deben destacarse: en primera instancia, la ausencia total de fuentes primarias de psicólogos históricos internacionales (como Brentano, Köhler, Watson o James) o de filósofos vinculados con la psicología y el psicoanálisis (tales como Lagache, Cangilhem, Politzer, entre otros) que de hecho tuvieron impacto y recepción considerable en la historia de la psicología argentina (Klappenbach, 2006).

Tabla 24

**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 segunda 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 (Klappenbach, 2006; Vilanova & Di Doménico, 1999), debe remarcarse como significativa la ausencia de fuentes primarias de Sigmund Freud en el programa de la asignatura. Se presume que, o bien el autor no es evaluado desde fuentes primarias (lo que se confirma por la ausencia de tales referencias en la bibliografía), o que el autor es evaluado a partir de reconstrucciones y presentaciones de fuentes secundarias (que constituyen casi la totalidad de tipos de fuente en el programa). Por ambas razones puede inferirse que no se forma a los alumnos en 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 inferirse que lo que se comunica a los alumnos de la influencia de esta última escuela sobre la psicología argentina se realiza sin el apoyo o el recurso 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 curricular básica que esto pone en relieve es la inexistencia de una asignatura que, de carácter histórico y de extensión internacional, *en su interior* incorpore cuestiones históricas sobre la psicología argentina. La cátedra justifica la inclusión de la asignatura 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. Este a su vez el sentido y la función de la asignatura en 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 conduciría al sesgo localista: la bibliografía responde a mostrar la recepción en Argentina de las producciones psicológicas en otros contextos. Sin embargo, como se explicitó arriba, no parece exponerse 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 la bibliografía en el programa analizado, la producción de tales autores no es 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). 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 dudoso el nivel de éxito con que se logre la presentación crítica de la teoría psicoanalítica, si se considera la función curricular de esta asignatura en particular, la ausencia de fuentes secundarias, 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 para trabajar contenidos que luego son puestos en común 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 VI

### Discusión de los Resultados

#### **Primer Nivel de Concreción del Currículum: Análisis Bibliométrico de la Bibliografía 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 1, 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), Klappenbach (UNSL). 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 resulta 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 y, a nivel más general, en el marco de la reglamentación ministerial arriba referida (Fierro & Di Doménico, 2014).

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 la sección anterior), el orden de los autores expuestos en la tabla 1, en función de frecuencia de referencia en los contenidos totales, no

se sigue de ninguna asignatura en particular. Visualizar este hecho nos llevó a analizar cada asignatura en particular.

La novedad aquí, y lo que es precisamente discutible, es el hecho de que cada asignatura parece acentuar o destacar las producciones del docente que es (actualmente) o ha sido (en el pasado) titular o responsable de la misma. 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 tabla 25 expone tal cuestión en torno a los docentes-historiadores más referenciados en los programas.

**Tabla 25**

**Frecuencia de referencias a docentes-investigadores de historia en los programas de las asignaturas de las universidades públicas**

Asignatura Docente	UNMDP	UBA I	UBA II	UNC	UNCom	UNSL	UNT	UNLP
Alejandro Dagfal	1	<b>4<sup>1</sup></b>	0	0	2	4	0	1
Hugo Klappenbach	3 <sup>2</sup>	3	0	1	1	<b>6</b>	1	3
Ana María Talak	2	0 <sup>3</sup>	0	2	3	0	1	<b>10</b>
Hugo Vezzetti	3	<b>10<sup>4</sup></b>	0	3	7	1	4	6
Alberto Vilanova	<b>9</b>	0	0	1	0	4	0	0

<sup>1</sup>: Registra adicionalmente una referencia a un trabajo con H. Vezzetti como co-autor

<sup>2</sup>: Registra adicionalmente una referencia a un trabajo con P. Pavesi como co-autor

<sup>3</sup>: Registra adicionalmente una referencia a un trabajo con F. Corniglio como co-autor

<sup>4</sup>: Registra adicionalmente dos referencias a trabajos con A. Talak como co-autora

Se destacan en negrita las frecuencias de citación de los autores en las asignaturas de las que fueron (o son) responsables. Además de verificarse el predominio de citaciones de docentes-historiadores en sus propias asignaturas, debe destacarse que ciertos casos son omitidos por la mayoría de las otras asignaturas. 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 significativa.

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

Si bien como muestra la tabla 1 la numerosa citación de ciertos autores a lo largo de varias asignaturas indica la presencia transversal de enfoques revisionistas y críticos, la ausencia de otros historiadores de la psicología igualmente importantes contribuye a excluir otras tendencias historiográficas de 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 historia de la psicología. En este sentido y respecto al conjunto de los contenidos analizados, es llamativa la ausencia relativa de autores como Allan Buss, Ben Harris y Mary Henle, y la ausencia total de autores como William Woodward, John O'Donnell y Franz Samelson, quienes fueron pioneros -paralelo a Danziger y antes que Rose y Smith- en exigir una historia no legitimante de la disciplina. Son notables 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 limitan el sentido del enfoque crítico, a la vez que impiden 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 1 (de los cuales sólo Danziger es psicólogo *e* historiador), se infiere que no existe incorporación sistemática 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, y además de haber registrado creciente importancia en los últimos años (Vaughn-Blount, Rutherford, Baker, & Johnson, 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 y de pensamiento y análisis crítico de su propia disciplina. 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 el alumno así

lo desease a partir de sus intereses. 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, y los autores arriba citados (tanto los historiadores críticos como los historiadores de la ciencia que se abocan a la psicología), 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 y Roudinesco, quienes son esencialmente ajenos a la disciplina, 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 críticos. Fomentar esta identidad es factible, en lo que respecta a esta investigación, tanto a través de la exposición del alumno a trabajos críticos de psicólogos-historiadores, como a través de asumir en las propias manos (la de los propios profesionales) la tarea del análisis histórico de la psicología (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. 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 en frecuencias significativas: según la tabla 6, los autores más frecuentemente referenciados (y por tanto, los que son más relevantes para las asignaturas) 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 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 total (lo que no implica que sean comunes a dos asignaturas, 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 Bechterevev, Franz Brentano, John Dewey, George Dumas, Paul Fraise, 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 sólo 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 abreviar 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, y conduce 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 (Vilanova, 1996).

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

Ciertos autores con altas frecuencia de citación en la bibliografía completa de los programas son mucho menos citados al compararse con 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 1) pero el segundo más citado en la bibliografía total (con 11, y siguiendo a 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. Alejandro Dagfal cuenta con 12 referencias en la bibliografía completa y con 2 en la bibliografía obligatoria. Adicionalmente, por la menor cantidad de referencias obligatorias, autores como Freud, Bleger y Wundt aparecen con mayor preminencia en estas últimas, comparada con su presencia en las referencias complementarias. Otros autores, como Ana Talak, Alberto Vilanova y Nikolas Rose mantienen su importancia relativa dado que a pesar de ser referenciados menos veces en la bibliografía obligatoria que en la total, permanecen entre los autores más citados.

Lo anterior permite inferir cierta disonancia entre el currículum explícito de las asignaturas históricas (vehiculizado en las referencias obligatorias) y el currículum implícito o contextual (vehiculizado en las referencias complementarias): considerando que los contenidos ampliatorios no son objeto de enseñanza explícita ni sistemática en las aulas, ciertas figuras como Vezzetti, Klappenbach o Dagfal aparecen así menos relevantes para los contenidos básicos 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. En pocas palabras, el currículum 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.

## **Títulos.**

### ***Elevada heterogeneidad de contenidos.***

Tal como se observa en la tabla 2, 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) común entre 4 y 5 asignaturas. Esto permite concluir, por un lado, la extremada heterogeneidad entre las asignaturas relevadas, y por otro, el escaso acuerdo o semejanza

entre dichas asignaturas, puesto que a pesar de que puedan compartir unidades temáticas semejantes, los contenidos concretos de que se sirven son disímiles.

Esto también permite discutir (brevemente) acerca de la adecuación de tales contenidos a los fines de las asignaturas y, más general, a los fines de la historia de la psicología en el currículo de grado. Dado que ‘historia de la psicología’ constituye un contenido 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 el mismo núcleo temático, y ocasionalmente fuentes con títulos semejantes implican sin embargo enfoques, contenidos e incluso intereses disímiles y contrapuestos. En otras palabras, dado que los contenidos mínimos en aquella resolución son definidos y circunscriptos, existe un límite (discutible, pero existente al fin) respecto a la variabilidad y a la propiedad de la bibliografía que se utilice para enseñar tales contenidos. De aquí que sea necesario cierto acuerdo en torno al uso de ciertas fuentes en torno a ciertas unidades o núcleos temáticos.

Adicionalmente, como lo expone la tabla 2, la mayoría de los contenidos transversales a más de una asignatura son a menudo metateóricos o historiográficos (esto es, constituyen fuentes secundarias respecto a la historia de la psicología), por lo que no existiría ni transversalidad de fuentes primarias especialmente en torno a teorías, escuelas o corrientes psicológicas históricas. La única excepción la constituye la ‘Introducción’ al Compendio de Psicología de Wundt, pero que sin embargo es compartido sólo por tres unidades académicas (San Luis, La Plata y Comahue).

Debe agregarse a su vez que muchos registros bibliográficos son únicos a un programa en el sentido de que implicaban ediciones, recortes o selecciones realizadas por la cátedra en torno a alguna fuente original (primaria, secundaria o terciaria). Estas fuentes, en tanto propias de la cátedra que las recorta o edita, no pueden agregarse a las frecuencias del registro original sin editar. Esta práctica de recorte, edición y selección y unificación de capítulos en una sola referencia bibliográfica también derivó, considerada la metodología utilizada en este estudio, en ampliar la heterogeneidad de los contenidos totales.

***Presencia circumscripita 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 todo curso debe abarcar necesariamente una cantidad finita de años respecto de tal historia. La respuesta a esta pregunta es problemática, tanto a nivel histórico como a nivel pedagógico, puesto que constituye lo que puede denominarse el debate ‘continuista-rupturista’ en historia de la psicología: de forma caricaturizada, los continuistas sostienen que “existe una continuidad fundamental entre los conceptos y las ideas que las que hablaban los griegos y los conceptos e ideas que luego fueron recogidos por la psicología disciplinar” (Rutherford & Pickren, en prensa, s.p). Los rupturistas sostienen que existe un cambio (su naturaleza es también objeto de discusión) a partir de la conformación de la psicología *como* ciencia y como grupo profesional autoconciente. Ejemplos clásicos del espíritu continuista son los manuales que se remontan hasta los griegos o hasta los filósofos medievales y modernos para hallar los *antecedentes* o *precursores* de la psicología moderna. Los historiadores profesionales de la psicología optan por el contrario por perspectivas historiográficas rupturistas (Ash, 1983; Danziger, 1979; Pickren, 2012; Smith, 2005).

Si bien es un debate que aún hoy continúa abierto (Brock, 2014a; Danziger, 2013; Robinson, 2013), existe 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. 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) 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, es ciertamente incurrir 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 y 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 gran parte de la historiografía moderna de la psicología, y contra modelos historiográficos institucionales, sociales o socio-profesionales- modelos de historia intelectual que parecen fundamentarse necesariamente en la postura continuistas. Así, ciertas asignaturas incorporan (algunas preponderantemente) materiales de filósofos de hace más de cuatro siglos para tratar temáticas *psicológicas*. La inclusión de filósofos no es el problema en sí (aunque es de hecho una elección discutible dada la carrera de grado en que se enmarcan las asignaturas aludidas): lo problemático es el remitirse a dichos filósofos en calidad de antecedentes o preformadores *más o menos directos* de objetos psicológicos modernos. Es 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: esto 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 respecto del cual el conocimiento, una vez obtenido de él, siempre permanecerá verdadero [true]. (Smith, 2005, p. 65, citado en Rutherford & Pickren, 2014, s. p.)

En esencia, esto hace palpable el riesgo de legar al alumno una visión esencialmente presentista y justificacionista de la disciplina, al proponer una lectura del pasado a partir de las nociones actuales, o del siglo XX, de la psicología y al asumir que no existen grandes diferencias entre los objetos de estudio de los filósofos y los objetos de estudio de los psicólogos. Lo que es más importante, es plausible que a partir de estas lecturas 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 del objeto histórico de la psicología (Smith, 2005). Si bien el enfoque de la asignatura debe ser funcional a los objetivos de la misma, si se considera que reglamentariamente (por resoluciones ministeriales) y teóricamente (por consenso de historiadores y pedagogos) la asignatura histórica introductoria debe mostrar de alguna forma la amplitud de perspectivas y posiciones teóricas históricas de cara al curriculum más avanzado, entonces los enfoques

socio-profesionales, de historia social o por lo menos de *historia moderna* de la psicología que los historiadores profesionales sostienen en la actualidad los más eficientes y pertinentes para definir la disciplina y, en base a esto, estructurar la asignatura. Esto, dado que estos enfoques suelen ubicar como mojón de ‘nacimiento’ de la psicología la aparición pública del *profesional* psicólogo, junto con la proliferación de instancias organizacionales, gremiales e institucionales en torno a tal profesional (Camfield, 1973; Capshew, 2014; Danziger, 1979; Richards, 1987). Aunque los hitos históricos son artificios, y por tanto discutibles, a la luz de las argumentaciones de los historiadores críticos contra la tendencia esencialista que provoca remontarse a los griegos para enseñar historia de la psicología, parece más apropiado ubicar el inicio de dicha historia hacia mediados y fines del siglo XIX, especialmente en los cursos de historia de la psicología que se enmarcan en carreras y licenciaturas de *psicología*.

### **Año de publicación.**

#### ***Incorporación limitada de investigaciones y producciones históricas actualizadas.***

La relativamente escasa inclusión de investigaciones históricas, corroborada en 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 publicación 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 vehicular 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.

Esta débil inclusión de adelantos investigativos tiene ciertas consecuencias: primero, hacer peligrar la exposición actualizada del campo (quedando estancada la historia en las producciones de hace casi cuatro décadas). Junto con esto, la limitada incorporación de investigaciones recientes colabora 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 - producciones clásicas, valiosas y en ocasiones revolucionarias- que 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. 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, 2009).

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 dirige 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, 2000; Richards, 1987; Sokal, 1984b).

### **Tipo de fuente.**

#### ***El predominio de las fuentes secundarias y sus implicancias.***

Como expone la tabla 5, la amplia mayoría de las fuentes de las asignaturas son secundarias: esto es, las temáticas en dichas fuentes (especialmente acerca de corrientes, teorías o sucesos 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, los docentes de las asignaturas remarcan 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, 1979), lo que finalmente se vuelca a la fuente secundaria. Sin embargo, es imposible prescindir de tales fuentes secundarias: en la producción investigativa en historia, puesto que tales fuentes constituyen el estado del arte (Klappenbach, 2014), 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. 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 científicos, 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 resistido a las críticas de los pares).

### ***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, 2000).

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 (de hecho, la naturaleza legitimante de los manuales de la historia de la ciencia es una idea que puede rastrearse hasta el propio Thomas Kuhn).

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 pretende 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).

La misma exigencia (que se utilicen manuales que no incurran en errores y cuyos autores incorporen en ellos producción contemporánea de sus pares investigadores) 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 son consultadas por los alumnos durante su aprendizaje.

Dado que las asignaturas relevadas son cursos predominantemente introductorios, no es factible (ni se juzga productivo) 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. Con el mismo criterio podría defenderse la extracción de fuentes primarias. Dado que, quizá, toda 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 4, más de un quinto de las referencias de las asignaturas refieren a libros completos. Dado que la totalidad de los docentes de las asignaturas 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 entre cinco y siete) sea un libro entero. El hecho de la considerable incorporación de referencias de este tipo de edición a los programas eleva la pregunta acerca de cuál es el sentido o la funcionalidad de realizar tales incorporaciones, cuando su enseñanza no es posible ni factible.

Debe aclararse que en ciertas ocasiones los libros son parte de la bibliografía obligatoria. En las ocasiones en que tales libros forman parte de la bibliografía ampliatoria, es igualmente cuestionable 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, recomendar al alumno de primer o segundo año un libro completo de único autor para que profundice en *una* temática concreta (profundización que suele hacerse especialmente de cara a evaluaciones parciales o finales) simplemente no es realista, 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. Así, es discutible la inclusión de libros enteros cuando para la ampliación o profundización en ciertas temáticas usualmente son más idóneos otros tipos de fuente, como los artículos de publicaciones científicas o los capítulos de libro (por especificidad, profundidad y, en ciertos casos, evaluación de pares).

***Relativamente escasa presencia de manuales y compendios de historia de la psicología***

Los manuales de historia de la psicología representan una marcada tradición en la psicología anglosajona (Hilgard, Leary, & McGuire, 1991; Klappenbach, 2000), precisamente por su utilidad y su anclaje en la enseñanza de tales tópicos en la formación universitaria de los psicólogos. Tal tipo de edición fue la materia prima 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, 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 es prácticamente inexistente en Argentina, al menos en lo que respecta a los manuales de historia de la psicología. 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 (Vilanova, 1987/2003): en realidad, en Argentina los proyectos de traducción o de elaboración de obras sobre historia de la psicología 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*, las condiciones de las carreras de grado, los problemas formativos de las primeras camadas, y las discusiones profesionalistas a partir de los años '60 (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 de alguna manera la recepción de manuales en idioma inglés y su traducción al español: estas operaciones editoriales han sido realizadas predominantemente por grupos de editores españoles, y sólo en ciertas ocasiones por editores argentinos (como, por ejemplo, con la *Historia de la Psicología* de Brett y Peters). A su vez, por la preeminencia histórica de ciertas editoriales en la formación de los psicólogos (sobre la 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 en los contenidos relevados.

Debe destacarse que no fue Estados Unidos el único país que redactó manuales de historia de la psicología a nivel internacional. España tiene una formidable tradición historiográfica, con elevada producción tanto de manuales como de obras introductorias y de libros de fuentes primarias (Carpintero et al., 2010). Geuter (1983) registra idéntico nivel de productividad de manuales y obras introductorias históricas en Alemania. Finalmente, el manual ejemplar de historia de la psicología (Boring, 1978) fue traducido al español recién hacia finales de la década del '80 por el psicólogo colombiano Rubén Ardila. Por esto, el hecho 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 respecto de tal tipo de edición 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 muy en segundo plano discusiones y producciones históricas, historiográficas y filosóficas de la ciencia (Klappenbach, 2006; Vilanova, 1987/2003; 1997b).

Considerado este contexto, y considerada la unánime adopción de enfoques históricos 'críticos' por parte de las asignaturas relevadas, 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 escasa medida). Sin embargo, como se explicitó arriba en la discusión sobre los tipos de fuente, las fuentes terciarias (especialmente los manuales) son a menudo útiles en el sentido de que son muy accesibles para el alumno y de que otorgan una perspectiva general sobre cierta escuela, teoría o momento histórico de la ciencia.

Como se expuso en el apartado anterior, considerados los beneficios de tal tipo de fuente, 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 contextualizada y comparada, esto último respecto de otros manuales y de otras fuentes primarias y secundarias. Junto a esto, es probable que sea provechoso que el docente contextualice 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.

***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 4, 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) debe fundamentarse en partes iguales 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; 2009; 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 (un período de tiempo que, a la luz de la producción actual en historia, aparece como necesariamente lejano). 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-. 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 escasa inclusión de artículos científicos provenientes de revistas periódicas en calidad de contenido en las asignaturas. La tabla referenciada expone las frecuencias de la bibliografía total, pero debe remarcarse (para dimensionar el alcance de la discusión que sigue) que considerada la bibliografía obligatoria, sólo un 15.7% (es decir, 39 referencias) de tal bibliografía está constituida por trabajos publicados en revistas científicas (Visca & Moya, 2013).

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, la débil incorporación de fuentes de 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 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). 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).

Adicionalmente, 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 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 comunican o enseñan las revisiones históricas (por definición desde fuentes secundarias) pero no se le comunican o enseñan las reconstrucciones históricas sesgadas que dichas revisiones venían a criticar (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 contrastación con las fuentes que dichas revisiones critican. Esto lleva a discutir -al menos en parte- la presentación de artículos históricos en publicaciones periódicas *en los casos en que no se contextualizan tales revisiones* a partir de las fuentes primarias pero especialmente 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. 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. 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, predominantemente incluyó autores y temáticas sobre la psicología nacional).

La media de publicación de las referencias a 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 tal conclusión.

En cualquier caso, y ante la tendencia perfilada por lo recién expuesto, sería 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 en torno a 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, 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 3, 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 las curriculas de historia.

Si bien Paidós es una casa editorial que en su origen se circunscribió a cuestiones psicológicas, 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 Heidebreder, y fuentes primarias como las de Jung, Adler y Bechtarev, 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 como Adler, Allport, Bechtarev, 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 múltiples ediciones de Psicología y con ciertas ediciones de la historia de dicha ciencia, 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. Sí, sin embargo, debe destacarse por los objetivos de la presente investigación que, más allá de los debates sobre los historiadores internos y los historiadores externos, 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 (es decir, los historiadores de la ciencia de tal grupo; en nuestro caso, los historiadores filósofos) sirven a intereses que, aun siendo críticos, van en otra dirección que los intereses del primero.

El historiador típico-ideal de la psicología debería conocer tanto de la materia prima de la ciencia que reconstruye, como de métodos y teoría histórica: es decir, debería conocer tanto de psicología como de historia (general y, *especialmente*, de la ciencia). Es por tanto legítimo criticar la historiografía de la psicología de autores como (por sólo tomar un ejemplo) Canguilhem, Foucault o Rose (quienes forman cierto continuo intelectual), puesto que no tuvieron formación *sistemática* en psicología o 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 esencialmente distinto a los ámbitos académicos anglosajones, manteniéndose así esencialmente un filósofo; Rose, por el contrario, es biólogo y sociólogo de formación, y Canguilhem, filósofo y físico). Sin pretender minar el valor intrínseco de las obras de estos y otros autores no-psicólogos, junto con criticar sus reconstrucciones históricas también deberían cuestionarse el uso y los fines que persiguen la utilización (predominante, como hemos visto) de sus historias de la psicología en la formación de *psicólogos*, especialmente a la luz de las demás tendencias que hemos relevado en estas discusiones, y a la luz de las intensas parcialidades formativas del psicólogo rioplatense. De Canguilhem, específicamente, se ha destacado la intención denostativa con que se recurre a sus textos en las aulas argentinas, a la vez que se ha remarcado que su crítica histórica a la psicología es 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:

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)

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 los filósofos, sino 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 se colabora –entre muchas otras cosas- con reproducir 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, van Strien, por sólo nombrar algunos, 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 -críticos pero fundamentados sistemáticamente- 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 excursus 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 9, la amplia mayoría de los autores referenciados son argentinos. Si se asume que normalmente los autores historian sobre el desarrollo de la psicología en su propio país, el amplio predominio de autores argentinos en la bibliografía, expuesto en la tabla 9, indicaría una prevalencia de la historia de la psicología argentina por sobre la internacional y la regional en la enseñanza de las asignaturas. En este sentido, se infiere 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 y Europa) estaría representada en mucho menor medida que la historia de la psicología nacional.

Esto implica que en la práctica se reduce 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 avatares de la historia de la psicología latinoamericana e internacional. La importancia de estas historias 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 y caudillismos que numerosas veces se han imputado al psicólogo argentino y a su formación universitaria (Di Doménico & Vilanova, 1999; Klappenbach, 2003; 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 cuestionar 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 Latinoamérica y en Argentina. El panorama que resulta de la inversión de tal proporción, donde la psicología Argentina es el centro de la asignatura y la psicología internacional es una adición o un apéndice, difícilmente sea susceptible de exponer 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 asignaturas. 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 al recortar 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 debe 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.

Con el objetivo de definir si esta tendencia 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 disímiles en cuanto a sus sesgos respecto a la nacionalidad, se exponen en la tabla 26 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 un sesgo marcadamente francés 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 distribuye 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 marcado el sesgo de nacionalidad local). El resto de las asignaturas sí tiene 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 sesgos localistas unilaterales en lo que respecta a la nacionalidad de los autores. La Universidad Nacional de Tucumán representa el caso extremo de tal sesgo, 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 a) la no inclusión de referencias a trabajos de autores de otras latitudes que excedan a Argentina y b) la no inclusión de escuelas históricas no-psicoanalíticas en la psicología argentina, las cuales deberían ser expuestas en la enseñanza, 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 (Klappenbach, 2006; Vilanova, 1995/2003; 2002).

Es interesante notar que, comparativamente respecto de la bibliografía total, en la mayoría de los casos los sesgos 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

Tabla 26

Frecuencias y Porcentajes de Citación de Nacionalidad de Autores en Función de Asignaturas de Historia y de Clase de Bibliografía

Nacionalidad	Bibliografía Obligatoria										Bibliografía Total									
	Unmdp	UbaI	UbaII	Unsl	Unc	Uncom	Unt	Unlp	Unmdp	UbaI	UbaII	Unsl	Uncom	Unt	Unlp					
Argentino	11 <sup>6</sup> (28.9%)	14 (50%)	0	3 (27.3%)	18 (47.4%)	18 (42.9%)	22 (100%)	11 (2.5%)	28 (29.5%)	57 (43.8%)	0	42 (29.6%)	48 (31.6%)	27 (93.1%)	47 (26.4%)					
Norteamericano	13 (34.2%)	2 (7.1%)	5 (20%)	2 (18.2%)	9 (23.7%)	5 (11.9%)	0	10 (22.7%)	26 (27.4%)	9 (6.9%)	6 (18.2%)	27 (19%)	26 (17.1%)	0	48 (27%)					
Francés	1 (2.6%)	7 (2.5%)	9 (36%)	2 (18.2%)	0	4 (9.5%)	0	1 (2.3%)	6 (6.3%)	37 (28.5%)	13 (39.4%)	22 (15.5%)	37 (24.3%)	0	16 (9%)					
Alemán	2 (5.3%)	2 (7.1%)	6 (24%)	2 (18.2%)	5 (13.2%)	7 (16.7%)	0	6 (13.6%)	8 (8.4%)	10 (7.7%)	7 (21.2%)	9 (6.3%)	15 (9.9%)	1 (3.4%)	15 (8.4%)					
Británico	0	2 (7.1%)	2 (8%)	1 (9.1%)	1 (2.6%)	3 (7.1%)	0	6 (13.6%)	2 (2.1%)	5 (3.8%)	4 (12.1%)	7 (4.9%)	8 (5.3%)	1 (3.4%)	16 (9%)					
Español	4 (10.5%)	1 (3.6%)	0	0	4 (10.5%)	1 (2.4%)	0	2 (4.5%)	10 (10.5%)	2 (1.5%)	0	11 (7.7%)	5 (3.3%)	0	6 (3.4%)					
Latinoamericano (sin Argentinos)	2 (5.2%)	0	0	0	1 (2.6%)	0	0	0	9 (9.4%)	3 (2.3%)	0	8 (5.6%)	0	0	1 (0.6%)					
Total de Referencias	33	28	22	10	38	38	22	36	89	123	30	126	139	29	149					
Porcentaje Acumulado	86.8%	100%	88%	90.9%	100%	90.5%	100%	82%	93.6%	95%	90.9%	89%	91.4%	100%	84%					

<sup>5</sup>: La bibliografía total de la asignatura de la UNC es idéntica a la bibliografía obligatoria, por la que no se reitera en la segunda sección de la tabla.

<sup>6</sup>: En negrita se destacan las frecuencias y porcentajes de nacionalidad de autor con las mayores frecuencias de citación para cada asignatura. En las asignaturas en que dos nacionalidades registran frecuencias semejantes o muy cercanas entre sí, se destacan ambas.

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 comparativamente significativas. 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 sesgo 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 9 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 denominada 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 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 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 hegemonía de los autores argentinos, 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, 1999; Vilanova & Di Doménico, 1999).

Sin embargo, como se observa en la tabla 9, sólo una cantidad extremadamente reducida de referencias bibliográficas de las asignaturas remiten a autores de nacionalidades latinoamericanas no-argentinas. Adicionalmente, la tabla 26 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 multiformidad de la psicología latinoamericana hace que su caracterización como una empresa unitaria sea una cuestión debatible (Alarcon, 2004; Ardila, 2004), el hecho relevante aquí es que 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, aprobados por pares, se han encargado de realizar tal empresa (Klappenbach & Pavesi, 1994; Vilanova & Di Doménico, 1999). Como se ha destacado arriba, sin embargo, no sólo por el hecho de la importancia de estos contenidos es discutible su ausencia en la mayoría de las asignaturas históricas. 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 subsume en el panorama psicológico histórico de la región.

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 autónomo y crítico en el alumno, dado que para ejercitarse adecuadamente, tal tipo de pensamiento requiere entre otras cosas conocimiento de las alternativas y de los fundamentos de las mismas. 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 único (por lo dogmático) de tal psicología nacional, con la (deseable) disonancia cognitiva que tal mostración provoca. Respecto del psicólogo en formación, la exposición a otras psicologías regionales puede colaborar en mostrarle 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 de 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. En otras palabras, la historia de la psicología argentina *en conjunto con* la historia de la psicología latinoamericana colabora con examinar críticamente el presente, en tanto *lo explica* y en tanto *resalta la maleabilidad y mutación de que son susceptibles tales condiciones concretas* que obran como factores de mantenimiento. Si se asume que la remoción de los aspectos indeseados de 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.

## **Idioma.**

### ***Prevalencia del español.***

Como expone la tabla 8, se registra una amplia prevalencia de artículos 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 preferencia por el idioma español que se deriva de tal hecho 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 la 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 al programa 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 tabla 10, 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). Este punto habilita un espectro para futuras investigaciones y relevamientos, especialmente a la luz de la novedad que constituyen las indagaciones en la investigación de la historia de la psicología en torno a la cuestión de 'historia y 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 (2003) 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, 2003, p. 10) constituyen el ‘segundo nivel de concreción del currículum’. Se destaca 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. Los datos y las conclusiones que se extraen respecto de este nivel de concreción del currículum provienen de las entrevistas a los 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.

#### ***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.

Así, la razón docentes/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. 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 (Benjamin, 1979) no es viable por el gran aflujo de trabajos que representarían tales actividades; trabajos que los docentes no pueden evaluar y devolver al alumno en tiempo y forma adecuados.

Debe destacarse sin embargo que ciertas asignaturas, sin embargo, manifiestan la tendencia opuesta a la de las principales universidades nacionales: matrícula reducida (o de dimensiones normales) y adecuada o favorable razón entre docentes y alumnos. Tales asignaturas son, sin embargo, escasas.

#### ***Actividad investigativa y producción científica en historia en los docentes de las asignaturas.***

Si bien los recursos humanos *son* 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 de la investigación y producción de conocimiento. La mayor parte de tales docentes investigan acerca de temáticas históricas, en línea con la asignatura (aunque es probable que la casi totalidad de tales docentes investiguen temáticas históricas *sobre la psicología argentina*, en el sentido de lo expuesto más arriba en las discusiones sobre la nacionalidad de los autores de las referencias bibliográficas).

Para disponer de datos acerca de la probable calidad de la producción investigativa de los grupos de investigación y de sus integrantes, 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 los

investigadores de tales proyectos (sus universidades respectivas, el 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 modalidad de clase magistral, en las que los docentes a menudo exponen los contenidos de las unidades temáticas ante los alumnos. Junto a estas exposiciones, las actividades de estos últimos suelen reducirse en cada clase a lectura (individual o grupal) de los textos de las unidades temáticas, antes o después de la exposición por parte del docente. 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 inviable un curriculum real (concreto) que no implique el análisis de textos a partir de preguntas y respuestas realizadas por el docente, la enseñanza de la historia de la psicología no puede reducirse a estas actividades, y en el ámbito internacional a menudo se trata de impedir (no siempre con 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 (Ware & Benjamin, 1991; Pickren & Rutherford, en prensa). 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 mejor promovidos por actividades específicas que, complementarias a la modalidad de *practicum* de clase magistral, son consideradas como más motivadoras, efectivas y académicas. De aquí que, sin desmerecerla, la modalidad de conferencia que asumen muchos *practicum* según los datos relevados debe ser complementada con otras actividades.

***Ausencia de aplicación sistemática y deliberada de técnicas 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 la enseñanza de la historia de la psicología, en términos cercanos a como han sido definidas tales técnicas por pedagogos de la historia de la disciplina (Benjamin, 1979; 1981; Ware & Benjamin, 1991). Como hemos referido, tales técnicas usualmente refieren a la realización de dinámicas en calidad de instrumentos pedagógicos para maximizar la motivación, significatividad y eficacia de los aprendizajes de contenidos históricos en la formación de los estudiantes. Sin embargo, el relevamiento de los programas de estudio demuestra, entre otras cosas, la no incorporación de referencias a actividades o técnicas sobre enseñanza de la historia, y la ausencia de la tematización de la cuestión en los objetivos generales y específicos de las asignaturas. En ciertos programas se declara el interés por recurrir a ‘debates’ o a actividades que implican una apropiación activa del conocimiento, pero tales actividades parecen mayoritariamente reducirse a la realización y respuesta de preguntas en torno a los textos obligatorios de la asignatura. En otras palabras, el recurso a técnicas específicas y concretas para la enseñanza de la historia de la psicología no es definido ni explicitado en dichos programas.

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 la realización de tales técnicas -cuando no está planificada sistemáticamente en el Programa de la asignatura- queda librada al interés y/o habilidad de cada docente, son discutibles tanto la popularidad como la prevalencia de las mismas. Adicionalmente, dado que requieren planificación y estructura, la realización

improvisada de tales técnicas no se identifica con su aplicación sistemática y regulada (la cual requiere además, luego de su aplicación, algún tipo de evaluación de su efectividad). Específicamente en torno a los debates áulicos (referidos por varias asignaturas), su 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). 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 ni que se pervierta su finalidad original.

Junto al hecho de que las técnicas de enseñanza de la historia de la psicología no parecen ser parte de la agenda de las asignaturas de historia, el hecho arriba discutido acerca de los escasos recursos (humanos e infraestructurales) parece constreñir en gran medida la aplicación de ciertos recursos. La modalidad de debate áulico referida por ciertas cátedras relevadas –modalidad que no se corresponde con cómo la conciben los pedagogos- se explica por la escasa movilización de recursos funcionales (espacio y tiempo) y humanos que requieren. Sin embargo, otras técnicas igual o más efectivas, como los juegos de rol y las modelizaciones (Brooks, 1985; Cronan-Hillix, Cronan-Hillix, & Speth, 1990; Woody, 2011), o la confección de un texto, informe o *paper* a lo largo de la asignatura (Benjamin, 1979; Zehr, 2004), parecen imposibilitadas precisamente por la ausencia de espacio para las movilizaciones que requieren y por la escasez de docentes que evalúen las producciones, respectivamente.

A pesar de tales constricciones, sin embargo, es factible la incorporación de técnicas que, con menor complejidad, aun así introduzcan diversidad y motivación en los alumnos de las asignaturas. Tales técnicas existen de hecho, pero es probable que su difusión y conocimiento en el territorio sea escaso, cuando no nulo; lo mismo puede decirse acerca del interés respecto de su instrumentación en los *practicum*. En este sentido, la enseñanza de la historia de la psicología –como cuestión particular al interior de la enseñanza y la formación en psicología- es una deuda pendiente en la agenda de las asignaturas históricas, dificultada tanto por los obstáculos objetivos como por un desconocimiento o desinterés difuso -y mayoritariamente generalizado- acerca de esta temática concreta. Dado que para desarrollar de forma efectiva las técnicas referidas se requiere una planificación previa, al igual que se requiere que tales técnicas integren políticas curriculares generales en calidad de medios instrumentales, 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 limitada de ciertas actividades y recursos pedagógicos específicos para la enseñanza de la historia.***

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 filmas 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; Steirn, 2011). Respecto al contacto con dispositivos psicológicos, tal actividad no se halla presente en la mayoría de las asignaturas relevadas. Una excepción la constituye el trabajo 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. 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 que 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 replications en los *practicum* de historia de la psicología.

## CAPÍTULO VI

### Conclusiones

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) y de consideraciones teóricas (acerca de la historia e historiografía de la psicología y de la ciencia), tal estado se desagregó, 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 historia 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 historiográficos que han proliferado desde 1970 en la disciplina de la 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 (aquellos docentes responsables de las asignaturas). Finalmente, la presencia y relevancia de enfoques y modelos historiográficos en las asignaturas se ha determinado a partir del análisis cualitativo del tipo y grado de incorporación y presencia de producción historiográfica revisionista, en calidad de bibliografía específica en los programas de historia.

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 a esto 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 sustituya en gran medida la historia *internacional* de la disciplina por la historia de la psicología *local*. (Debe destacarse que el reemplazo sería efectivamente por una psicología local, dada la escasa presencia de autores y temáticas históricas a nivel regional o latinoamericano). Esta sustitución se vuelve evidente cuando se constata 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. En otras palabras, 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. No es factible un curso de historia que aborde la *totalidad* de las escuelas y autores históricos, pero es probable que tampoco sea deseable una asignatura que escotomiche (arbitrariamente o no) grandes parcelas de lo que a todas luces constituye parte legítima y esencial de la historia de la disciplina (de hecho, el punto aquí es que tal escotomización probablemente sea altamente distorsivo para el aprendizaje del alumno y para su identidad profesional).

Si bien la presencia de autores argentinos demuestra productividad y dinamismo al interior de la versión local de la disciplina histórica, sería provechoso incorporar mayores referencias a otra clase de autores (como docentes-investigadores e historiadores de la ciencia internacionales), para ampliar las perspectivas historiográficas de las asignaturas. En este sentido, también redundaría en una ampliación de la visión y la comprensión histórica del alumno la inclusión de mayor cantidad y diversidad en lo que respecta a las fuentes primarias -ejes de la historia crítica de la psicología y, en definitiva, de toda historia, de la ciencia o general-.

Analizada en particular, cada asignatura detenta un sesgo y una orientación particular (orientación a menudo herencia de la tradición que respalda dicha asignatura y/o de la orientación de sus recientes y actuales responsables); de aquí que es natural que exista

mínima transversalidad en los contenidos, corroborándose la hipótesis esbozada al inicio respecto a esta dimensión en particular. Si bien una homogeneización o armonización de los contenidos de las asignaturas 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), sí sería productivo y factible el establecimiento de al menos cierta base común en la historia que es enseñada en las licenciaturas de psicología (los contenidos acerca de Wundt quizá sean los que más se acercan en el contenido relevado a cumplir 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). Esta homogeneización sugerida, de hecho, 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).

Finalmente, un punto que debe destacarse es la relativa antigüedad y desfase de los contenidos de fuente secundaria y terciaria presentes en las asignaturas. No puede discutirse (menos aún en historia) el hecho de que ciertos capítulos o artículos hoy antiguos 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 hace más de treinta años la historia de la psicología como sub-disciplina y como especialización pugna especialmente para remarcar el hecho de que constituye un campo en constante producción, revisión e innovación. En otras palabras, la historia de la psicología ha intentado demostrar (y a juicio de múltiples autores, lo ha hecho) que es un área tanto *empírica* como *científica* al interior de la psicología, en constante revisión y actividad y lejos del estatismo o del estancamiento. Es a la luz de este hecho que se torna problemática la relativa escasez de referencias a trabajos empíricos o teóricos recientes, y dentro de esto, la escasez de referencias a *artículos de publicaciones periódicas* observada en los contenidos de las asignaturas. Tanto los bibliómetros 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 (aquí la historia de la psicología), y como consecuencia de esto, evidenciar 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 ocultar 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, que permita al alumno visualizar que la historia de la psicología *es* psicología y *es* investigación científica). Algo semejante puede decirse acerca de los manuales históricos (clásicamente criticados por su desactualización y fines socializadores): los últimos 15 años han presenciado un crecimiento inusitado tanto de reediciones como de publicaciones novedosas en el ámbito de los 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 historia crítica. 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 su reemplazo por versiones más actualizadas y con mayor fundamento bibliográfico, y por supuesto, su presentación flanqueada por fuentes secundarias actualizadas y por fuentes primarias pertinentes. La lección que puede extraerse aquí desde la historia crítica es que sólo el clásico *textbook* de historia de la psicología que reemplaza a las fuentes primarias es el detrimental para la formación del profesional.

Respecto a los recursos y técnicas pedagógicas en la enseñanza de la historia, se reconoce a partir del presente relevamiento que es marcada la ausencia de una planificación y aplicación sistemática y fundamentada de recursos docentes que se distancien sustancialmente de la clásica modalidad de enseñanza-aprendizaje, donde el docente dicta una clase magistral a modo de conferencia y los alumnos, posteriormente, consultan, analizan y resuelven cuestionarios y preguntas acerca de las fuentes. Exceptuando ciertas asignaturas que disponen de recursos tales como laboratorios y aparatos históricos, no se recurre de forma generalizada a, por ejemplo, replicas 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 estado de cosas probablemente sea atribuible a que no se dispone de bibliografía en español acerca de la enseñanza de la historia, a que tal cuestión no se visualiza como problemática –dado que la modalidad clásica de instrucción posee una consolidada tradición– y, en líneas generales, a la priorización de otras cuestiones curriculares al interior de las asignaturas. Sin embargo, este estado de cosas 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. (En Argentina se cuenta además con el factor adverso descrito por ciertos autores locales de que los alumnos son atraídos a las facultades a partir de representaciones e ideaciones ficticias o poco verídicas acerca de la psicología y su aplicación profesional: son tales alumnos los que se encuentran con las asignaturas de historia de la psicología, mayoritariamente *introductorias* y de ciclo básico). A estas cuestiones debe agregarse a su vez lo constatado por historiadores, pedagogos e investigadores locales acerca de la existencia en los planes curriculares argentinos de énfasis curriculares distorsivos y detrimentales y respecto a la formación fundamentada, crítica e integral del psicólogo: énfasis que reducen y coartan aún más las posibilidades y potencialidades de las asignaturas de historia de la psicología.

En este sentido, es factible que el debate y la implementación en torno a modalidades específicas e innovadoras de enseñanza de la historia –tanto ya propuestas por autores internacionales como 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. 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 y condiciones infraestructurales negativas) 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 recursos que sin implicar grandes movilizaciones o inversiones de

tiempo y esfuerzo, combinan a la vez rigurosidad respecto de la historia 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 abreviar 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 fraternidades 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 que a la vez es docente comparte con sus colegas internacionales el 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 “¿Para qué 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, el docente-historiador de la universidad pública argentina, y las cátedras a su cargo, parecen contar con la ventaja de que, si bien escasos para afrontar la a menudo exacerbada demanda estudiantil, sus recursos humanos componentes a menudo son especialistas en historia e investigadores activos en el área. Aunque tales recursos humanos, tales especialidades y tal actividad investigativa requerirían ser objeto de un análisis en profundidad para garantizar un pronunciamiento con sentido al respecto, en líneas generales en Argentina los cursos están a cargo de *historiadores*, y no de entusiastas por la historia o de coleccionistas de antigüedades. Esto ubica a los docentes-historiadores en una posición favorable para responder al clásico cuestionamiento respecto del valor de la historia. Sin embargo, tal respuesta a su vez debe fundamentarse tanto en contenidos que reflejen la naturaleza *internacional* (o policéntrica, según la postura epistemológica) de la disciplina más allá de todo provincialismo y justificacionismo, como también 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.

Vinculado con esto último, 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 tales perspectivas a la enseñanza de la historia de la psicología, en dos sentidos. En un primer sentido, se comprueba la presencia de considerable volumen de referencias a obras de historiadores críticos o revisionistas en las asignaturas. Sin embargo, a menudo tales contenidos se concentran en figuras como K. Danziger o N. Rose, cuyos aportes han sido fundamentales 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, 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, 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 *no son infinitos* y, de hecho, 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 implica necesariamente morigerar el interés *crítico* de la historia, es probable que diversifique y complejice la matriz intelectual, cognitiva y procedimental que constituye el 'enfoque' o 'perspectiva histórica' de las cátedras y que, se supone, cada asignatura intenta que el alumno aprehenda mediante su paso por el curso.

En un segundo sentido, los enfoques críticos son parte de las asignaturas relevadas porque son incorporados declarativa y explícitamente por las cátedras en calidad de enfoques y marcos teóricos (de sus producciones y de sus investigaciones, 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 atribuye idénticos enfoques históricos a autores muy distantes entre sí: es el caso, por ejemplo, de la

historia crítica atribuida tanto a K. Danziger como a G. Canguilhem o a M. Foucault, o en menor medida, la perspectiva de historia conceptual o ‘de las ideas’ atribuida a Danziger y a Rose. Respecto a esto, 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 entre el enfoque de un historiador social de la psicología con extenso conocimiento de la disciplina y el enfoque de un filósofo historiador de las ideas con una relación predominantemente secundaria con la psicología. Más allá del caso concreto citado, 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 o 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. Esto adquiere especial relevancia de cara a la presencia de los marcados sesgos *nacionales* relevados en los contenidos de las asignaturas respecto a los autores.

En un sentido general, es 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 respecto de las cuales la literatura argentina a menudo parece haber permanecido impermeable. Sin embargo, estos debates requieren paciencia y flexibilidad intelectual, puesto que si hay algo de lo que adolecen las discusiones que vienen sucediéndose hace más de 50 años respecto de la enseñanza de la historia de la psicología, es precisamente de cierre o coagulación definitiva alguna. En este sentido, estos debates –que tienen dimensiones historiográficas, epistemológicas y curriculares-pedagógicas- son tan necesarios como complejos, dado que al versar acerca de un contenido curricular al interior de una carrera de grado, tal debate necesariamente debe puntualizar y anclarse en otras temáticas. 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, y acerca de los valores y funciones imputados a historia de la psicología y a su transmisión vía enseñanza universitaria. 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 a partir de la formación de los alumnos en cada uno de los planes curriculares que constituyen el fundamento de las múltiples unidades académicas de psicología en Argentina: planes curriculares sobre los cuales ya es usual enfatizar sus déficits clinicistas, monoteóricos, dogmáticos, practicistas y ortodoxos.

Tales debates en torno al perfil de egresado (en torno al psicólogo que reproducen los grupos profesionales, al que promueven los especialistas y académicos, y al que es requerido por la sociedad) constituyen el marco más general y abarcativo de las discusiones y modificaciones propuestas a partir de la presente investigación: en dicho marco cobran sentido los análisis cuantitativos y cualitativos presentados en las páginas precedentes. Este 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 siempre presentes debates en torno a tales cuestiones. El implícito latente en esta investigación es 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 de la disciplina: no sólo porque ‘quien ignora lo que le ha precedido permanece siempre un niño’ (Cicerón), sino porque, además, ‘quienes no conocen su historia están condenados a repetirla’ (Burke). No es impropio entonces, a la luz de la inserción curricular de la historia de la psicología, que la tarea de mejorar, optimizar y sistematizar los contenidos históricos en la formación del psicólogo argentino repose predominantemente -aunque no exclusivamente- sobre los hombros de los historiadores que ejercen la docencia de la asignatura.

Las páginas precedentes constituyen en esencia la presentación de un estado de la cuestión, fundamentado en ciertas reflexiones sobre el valor, sentido, función o utilidad de la enseñanza de la historia de la psicología y analizado a partir de criterios y estándares específicos, algunos pertenecientes a la disciplina investigativa de la historia de la psicología y otros a los estudios acerca de la formación del psicólogo, especialmente el del Cono Sur de América. Es fundamental a la presentación, a las reflexiones y al análisis 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 de su ciencia. Para que de dicho estado de la cuestión surjan ideas, debates y resoluciones beneficiosas, deben interpelarse, cuestionarse y profundizarse sus componentes y sus temáticas esenciales 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 desea que el psicólogo argentino *sea en el futuro cercano*.

### Referencias

- Alarcon, R. (2004). Medio siglo de Psicología Latinoamericana: Una Visión de Conjunto. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 307-316.
- Alonso, M., & Klinar, D. (2014, Noviembre). *Los Psicólogos en Argentina. Relevamiento Cuantativo 2013*. Poster Presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornada de Investigación y 10° Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina.
- Ardila, R. (2004). La Psicología Latinoamericana: El Primer Medio Siglo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 317-322.
- 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*.
- 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. (1980, Junio). Toward a Social History of Psychology: A long essay review. Ponencia presentada en la *Annual Meeting of the Cheiron Society*. Maine, 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). Dordrecht: Springer.
- 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: Mimeo.

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: Mimeo.

AUAPsi & UVAPsi. (2008). *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. Buenos Aires: Mimeo.

Baker, D. (2002). Historical Understanding and Teaching in Professional Psychology. *History of Psychology*, 5(3), 219-223.

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.

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.

Beins, B. (2011). Using History to Teach Contemporary Psychology. *Teaching of Psychology*, 38(4), 309-313.

Benjamin, L. (1979). Instructional Strategies in the History of Psychology. *Teaching of Psychology*, 6(1), 15-17.

Benjamin, L. (1981). *Teaching history of psychology: A handbook*. New York: Academic Press.

Benjamin, L. (2008). *History of Psychology: Original Sources and Contemporary Research*. Nueva York: Wiley-Blackwell Publishers.

Benjamin, L. (2009). 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., & Baker, D. (2009). Recapturing a Context for Psychology: The Role of History. *Perspectives on Psychological Science*, 4(1), 97-98.
- 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., Dembo, M., Di Doménico, C., Pineda, G., & Rojo, M. (1993). La formación del psicólogo para el año 2000. *XXIV Congreso Interamericano de Psicología*. Santiago de Chile: Chile.
- 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.
- 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.
- Boring, E. (1978). *Historia de la psicología experimental*. México D.F.: Trillas.
- Brock, A. (1993). Something Old, Something New: The 'Reappraisal' of Wilhelm Wundt in Textbooks. *Theory & Psychology*, 3(2), 235-242.
- 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.

- Brock, A. (2014b). What is a polycentric history of psychology? *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 14*(2), 646-659.
- Brooks, C. (1985). A Role-Playing Exercise for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology, 12*(2), 84-85.
- Brown, D. (1979). The Teaching of the History of Psychology. *Teaching of Psychology, 6*(1), 3.
- Brozek, J. (1966). Breadth and Depth in Teaching History. *American Psychologist, 21*(11), 1075-1076.
- Brozek, J. (1969). History of Psychology: Diversity of Approaches and Uses. *Transactions of the New York Academy of Sciences, 31*(2), 115-127.
- 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: PPU.
- Brozek, J. (1991). Quantifying History of Psychology: Bibliometry Alla Valenciana. *Revista de Historia de la Psicología, 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- Buss, A. (Ed.). (1979). *Psychology in Social Context*. 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.
- 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: 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.
- Carpintero, H. (1981a). La "ciencia de la ciencia" y la investigación psicológica en el mundo contemporáneo. En H. Carpintero, & J. M. Peiró (Dir.), *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 (Dir.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 25-39). Valencia: ALFAPLUS.
- Carpintero, H., & Peiró, J. M. (Dir.). (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.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (Eds.). (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.
- Cassani, J. L., & Amuchástegui, A. (1969). *Las Fuentes de la Historia*. Buenos Aires: Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales.
- 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.
- Chamberlin, J. (2010). Don't know much about history. *Monitor on Psychology, 41*(2), 44-46.
- Coll, C. (1995). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Cronan-Hillix, W., Cronan-Hillix, T., & Speth, T. (1990). What Would You Tell Professor Wundt? *Teaching of Psychology, 17*(2), 94-97.
- 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.
- Daniel, R. (1998). Teaching of Psychology Has Already Had a Long Past. *Teaching of Psychology, 25*(1), 4-7.
- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York: Irvington.
- 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. (1993). 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]. Disponible en [http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Danziger\\_Desafios\\_historia\\_psicologia.htm](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Danziger_Desafios_historia_psicologia.htm)
- Danziger, K. (1994). Does the history of psychology have a future? *Theory and Psychology*, 8(5), 467-484.
- Danziger, K. (2013). Psychology and Its History. *Theory & Psychology*, 23(6), 829-839.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y mercosur : acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999). 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., & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (1999). *Formación de Psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- 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.
- Evans, R. (1982). Robert I. Watson and the History of Psychology program at the University of New Hampshire. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 18(4), 320-321.
- Fierro, C. (En prensa). 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.

- 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. *Actas del XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis* (pp. 650-663). La Plata, Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Finison, L. (1983). Origin Myths and the Teaching of Social Psychology. *Teaching of Psychology, 10*(1), 29-30.
- Fuchs, A., & Viney, W. (2002). The Course in the History of Psychology: Present status and Future concerns. *History of Psychology, 5*(1), 3-15.
- 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., 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 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. (2009). La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino. *Psiencia, 1*(2), 12-23.
- 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.
- Harris, B. (1980). Ceremonial vs. critical history of psychology. *American Psychologist, 35*(2), 218-219.
- 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.
- 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.
- Henderson, B. (1995). Critical-Thinking Exercises for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology, 22*(1), 60-63.
- Henderson, B. (2010). Psychology's History for the Postmodern Student: A review of A History of Modern Psychology in Context. *PsyCRITIQUES, 55*(37).
- Henle, M. (1976). Why study the history of psychology? *Annals of the New York Accademy of Sciences, 270*, 14-20.
- Hilgard, E., Leary, D., & McGuire, G. (1991). The History of Psychology: A Survey and Critical Assessment. *Annual Review of Psychology, 42*, 79-107.
- 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.
- 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-Gómez, 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.
- Jones, D., & Elcock, J. (2001). *History and Theories of Psychology. A Critical Perspective*. Nueva York: Arnold.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Klappenbach, H. (2001). Dos editoriales en los comienzos de la profesionalización de la Psicología en Argentina. *Memorandum*, 1, 61-71.
- Klappenbach, H. (2003). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología en la Argentina. *Psicología em Estudo*, 8(2), 3-18.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- 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, Agosto). Aplicación del enfoque socio-bibliométrico a los estudios en Historia y Formación en Psicología. Simposio presentado en la XIV reunión nacional y III encuentro nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Córdoba, Argentina.
- Klappenbach, H. (2014). Acerca de la Metodología de Investigación en la Historia de la Psicología. *Psyche*, 23, 1-12.

- Klappenbach, H., & Pavesi, P. (1994). Una Historia de la Psicología Latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(3), 445-482.
- 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.
- 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.
- Kushner, R. (1980). The Prescriptive Approach to the Teaching of the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 7(3), 184-185.
- Lamo de Espinosa, E., García, J. M., & Alberro, C. T. (1994). *La Sociología del Conocimiento y de la Ciencia*. Madrid: Alianza.
- Laver, B. (1977). The Historiography of Psychology in Canada. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 13(3), 243-251.
- Leahey, T. (2002). History Without the Past. En W. Pickren, & D. Dewsbury (Comps.), *Evolving Perspectives on the History of Psychology* (pp. 15-20). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Leahey, T. H. (2004). *Historia de la Psicología, 6ta Ed.* Madrid: Prentice Hall.
- Lewin, L., & Wakefield, J. (1983). Teaching Psychology through an Instructor-Debate Format. *Teaching of Psychology*, 10(2), 115-116.
- 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 historiografía de la psicología. *Anuario de Psicología*, 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 (Eds.), *Rediscovering the history of psychology: Essays inspired by the work of Kurt Danziger* (pp. 33-52). Nueva York: Springer.
- MacLeod, R. (1965). The Teaching of Psychology and the Psychology We Teach. *American Psychologist*, 20(5), 344-352.
- 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., & Di Doménico, M. C. (2010). Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado). *Informe de Beca Categoría Estudiante Avanzado*. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- 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, 113-134.
- Merton, R. (1970). Estudios sobre sociología de la ciencia. En R. Merton (Comp.), *Teoría y Estructura Sociales* (pp. 525-613). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- 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.
- Monroy-Nasr, Z., Álvarez-Díaz de León, G., & León-Sánchez, R. (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, París. Disponible en <http://www3.nd.edu/~ihpst09/papers/Monroy%20manuscript.doc>.
- 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.
- Nance, D. (1961). Student reactions to the history of psychology. *American Psychologist, 16*(4), 189-191.
- Nance, D. (1962). Current practices in teaching history of psychology. *American Psychologist, 17*(5), 250-252.
- Ostrovsky, A. (2010). Las historias críticas de la Psicología desde la perspectiva de género. Pensando sus influencias y posibilidades. *Estudios e Pesquisas em Psicologia, 10*(3), 911-929.
- 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.
- 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. (En prensa). Recepción de la sociología del conocimiento y de la ciencia en la historia de la psicología. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 1.
- Prieto, L. (2001). The Archives of the History of American Psychology: An Interview with David B. Baker. *Teaching of Psychology*, 28(4), 299-302.
- Raphelson, A. (1979). The Unique Role of the History of Psychology in Undergraduate Education. *Teaching of Psychology*, 6(1), 12-14.
- Raphelson, A. (1982). The History Course as the Capstone of the Psychology Curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 18, 279-285.
- Reid, H., & Morganti, J. (1996). Teaching the History of Psychology in Context, or Depth without Breadth Leads to 'Shallow' Learning. En *Proceedings of the 10<sup>th</sup> Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology* (pp. 1-7). Nueva York: Estados Unidos.
- 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. (2005). The pattern of History of Psychology teaching on British undergraduate Psychology courses. *Psychological Teaching Review*, 11(1), 12-24.
- 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.
- Robinson, D. (1979). The History of Psychology and the Ends of Instruction. *Teaching of Psychology*, 6(1), 4-6.
- Robinson, D. (2013). Historiography in psychology: a note on Ignorance. *Theory & Psychology*, 23(6), 819-828.
- 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., 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.
- Ross, D. (1969). The "Zeitgeist" and American Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 5(3), 256-262.
- Rutherford, A. (2002). Back to the classroom... and beyond. A comment on Bhatt and Tonks. *Bulletin for the History and Philosophy of Psychology*, 14(2), 17-19.
- Rutherford, A. (2013). Teaching Diversity: What Can History Offer? *History of Psychology*, 16, 1-5.
- Rutherford, A., & Pickren, W. (En prensa). Teaching the History of Psychology: Aims, Approaches and Debates. En D. Dunn (Ed.), *The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education*. Londres: Oxford University Press.
- 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.
- Samelson, F. (1980). J. B. Watson's Little Albert, Cyril Burt's Twins, and the Need for a Critical Science. *American Psychologist*, 35(7), 619-625.
- 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, 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.
- Serroni-Copello, R. (1997). Disonancias estructurales en el desarrollo de la psicología en la Argentina. En R. Serroni-Copello (Ed.), *Diálogo, racionalidad y salud mental* (pp. 57-72). Buenos Aires: ADIP.
- Shapin, S. (1985). What is History of Science? *History Today*, 35(Mayo), 50-51.
- Smith, A. (1982). Different Approaches for Teaching the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 9(3), 180-182.
- Smith, R. (2005). The history of psychological categories. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 36(1), 55-94.
- 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.
- Solla Price, D., & Beaver, D. (1966). Collaboration in an Invisible College. *American Psychologist*, 21(11), 1011-1018.
- Spinak, E. (1996). Bibliometría. En E. Spinak, *Diccionario Enciclopédico de Bibliometría, Cienciometría e Infometría* (pp. 34-35). Caracas: UNESCO.
- Stam, H. (2004). Reconstruction 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.

- 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.
- 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. *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., & Courel, R. (2001). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. En J. Toro, & J. Villejas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (pp. 21-83). Buenos Aires: JVE.
- Thomas, R. (2007). Recurring errores among recent history of psychology textbooks. *American Journal of Psychology*, *120*(3), 477-495.
- 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. (1993). 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.

- 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. (2010). Presencia e Impacto del Psicoanálisis en Asignaturas Avanzadas de la Licenciatura en Psicología en la UNSL. *Psiencia*, 2(1), 55-59.
- Vazquez Ferrero, S. (2011). Autores predominantes en asignaturas cognitivas en la Universidad Nacional de San Luis: estudio bibliométrico. *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 89-92.
- 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.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el País de los Argentinos*. Buenos Aires: Paidós.
- Vezzetti, H. (2007). Historia de la Psicología: Problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 147-166.
- 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: Mimeo.

- Vilanova, A. (1995). 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. (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. (1996). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 199-210.
- 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 psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(2), 103-111.
- Vilanova, A. (1997c). Unidad y heterogeneidad en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(4), 280-282.
- 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. (2002). Las vertientes fenomenológicas en la Argentina. *Actualidad Psicológica*, 27(244), 13-14.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una Historia*. Mar del Plata: Martín.
- 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*, 14, 343-348.
- Ware, M., & Benjamin, L. (1991). The APA Centennial and Teaching History of Psychology. *Teaching of Psychology*, 18(3), 136-144.
- Watson, R. (1960). The History of Psychology: A Neglected Area. *American Psychologist*, 15(4), 251-255.
- 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.
- Watson, R. (1967). Psychology: A prescriptive science. *American Psychologist*, 22(6), 435-443.
- 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.
- Watson, R. (1979). The History of Psychology Conceived as Social Psychology of the Past. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 15(2), 103-114.
- 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.
- Weyant, R. (1968). Some Reflections on the NSF Summer Institute in the HIstory of Psychology. *The Canadian Psychologist*, 9(4), 505-510.

- Wolf, F. (1978). Marxian approaches to the history of psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14, 122.
- 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.
- 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). Disponible en: <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>.
- Young, R. (1966). Scholarship and the History of the Behavioural Sciences. *History of Science*, 5, 1-51.
- Zehr, D. (2000). Teaching Psychology's History Through a Comparative Analysis of Introductory Psychology Texts. *Teaching of Psychology*, 27(1), 31-33.
- Zehr, D. (2004). Two Active Learning Exercises from a History of Psychology Class. *Teaching of Psychology*, 31(1), 54-56.
- Zehr, D. (2006). Thinking about historical issues: Debates in the history and system class. *Teaching of Psychology*, 33, 137-140.
- Ziman, J. (1985). What is History of Science? *History Today*, 35(Mayo), 52-53.

## **APÉNDICE 1**

### **Entrevistas Administradas a Informantes Clave**

## **Entrevista Estándar**

### **Situación del Curso en Relación al Currículo General**

- ¿En qué lugar se ubica la asignatura historia de la psicología en la currícula?  
¿Piensa que ese es el lugar adecuado o piensa usted que debería ubicarse en otro nivel? ¿Por qué?
- ¿Cómo se justifica la inclusión de la historia de la psicología en la currícula de la Facultad?
- ¿Cuál es el sentido y la función que cumple la enseñanza de la historia de la psicología en la formación del psicólogo?
- Según la 343, la historia forma parte del ciclo básico. ¿Considera que es adecuada esta ubicación curricular? ¿Por qué?
- ¿Considera que la historia de la psicología vierte sus contenidos sobre el ciclo profesional de la carrera?
- ¿Los contenidos de Historia se hallan diferenciados de las llamadas ‘Teorías’ o ‘Sistemas’ Psicológicos contemporáneos?

### **Enseñanza de la Historia**

#### **Actividades**

- ¿Cómo se organizan los trabajos prácticos o comisiones?

- ¿Cuál es la modalidad de dictado de las clases en las comisiones de trabajos prácticos?
- ¿Cómo se organizan las clases teóricas?
- ¿Se implementa alguna técnica o pedagogía específica en las comisiones de trabajos prácticos?
- ¿Se recurre al uso de material de apoyo? (Por ejemplo, filminas, proyecciones, videos, experimentos).

### **Perspectivas y Enfoques Curriculares**

- ¿Bajo qué criterio selecciona el material bibliográfico incluido en la asignatura?
- ¿La asignatura tiene algún enfoque histórico o historiográfico concreto que adopte de forma sistemática? ¿Cuáles son sus particularidades? ¿Cómo se vuelca al diseño del programa y a su enseñanza?
- ¿Se incluyen contenidos de lo que ha sido denominado ‘nueva historia’ o historia crítica de la psicología?
- ¿Cómo se propone al alumno la comparación entre distintas escuelas o tradiciones psicológicas históricas: teórica o metateóricamente?

### **Evaluación**

- ¿Cómo se evalúa a los alumnos que cursan la asignatura?

- ¿Existe alguna instancia de producción y evaluación constante durante el dictado de la asignatura? (P. ej. la confección de un paper, de un comentario de texto, etc.)
- ¿Existe régimen de promoción en su asignatura? ¿Cuáles son los requisitos?
- ¿Cuál es la modalidad de los exámenes finales?

### **Materiales de Enseñanza**

- ¿Recomienda algún manual de historia de la psicología a sus alumnos?
- ¿Se promueve el acceso y análisis de fuentes primarias?
- ¿Considera que hay autores de mayor relevancia que otros en el programa de la asignatura? ¿Cuáles? ¿Por qué?

### **Enseñanza e Investigación**

- ¿La asignatura cuenta con un grupo de investigación? ¿Sus producciones se vuelcan en el dictado de la materia?

### **Futuro del Curso**

- ¿Hay planes para hacer algún cambio a corto plazo en el programa? ¿Y a largo plazo?

## Particularidades Locales

### Universidad Nacional de Mar del Plata

- ¿Por qué se incorporaron fuentes terciarias (manuales) en la asignatura?  
¿Cuál cree que es la función de dichos manuales en la enseñanza de la historia?
- Dentro de los currículos argentinos, la asignatura de esta universidad es la única asignatura histórica que adicionalmente califica como ‘social’ su estudio. ¿Qué implica un estudio ‘social’ de la historia de la psicología? ¿En qué cree que se diferencia con otras asignaturas y/o enfoques?

### Universidad Nacional de La Plata

- ¿Por qué consideras que, como aparece en el programa, la Historia de la Psicología debe articularse con la Filosofía de la Ciencia y con la Historia de la Ciencia? ¿Cómo se refleja esto en el programa?
- Hay una gran cantidad de fuentes primarias en el programa. ¿Con qué sentido son introducidas?
- El autor más representado en el programa es Kurt Danziger. ¿Por qué consideraste que debía ser agregado al programa? ¿Hace aportes específicos a la formación? ¿Cuáles?
- Un cuarto de las referencias del programa son posteriores al 2005. ¿Consideras que la inclusión de material investigativo contemporáneo en historia es importante? ¿Por qué?

### **Universidad Nacional de San Luis**

- Existe una discrepancia cuantitativa entre las referencias obligatorias y las que constituyen la totalidad de los contenidos, obligatorios y complementarios. ¿Cuál es el objetivo que persigue la circunscripción del contenido obligatorio a diez referencias bibliográficas en comparación con las 142 complementarias?
- Los contenidos obligatorios del programa advierten cierta pluralidad, en el sentido que la asignatura representa varias escuelas o corrientes psicológicas (Gestalt, Psicoanálisis argentino, psiquiatría francesa). ¿Cuál crees que es el lugar de la pluralidad en la enseñanza de la historia de la psicología y cuál es el sentido de la pluralidad que introducís en tu asignatura?

### **Universidad Nacional de Tucumán**

- ¿Por qué no hay fuentes primarias sobre el psicoanálisis?
- ¿Cómo se contrasta el psicoanálisis argentino con el psicoanálisis original?
- ¿A partir de qué marco historiográfico se estudia el psicoanálisis argentino, su producción y/o su recepción?
- ¿Cómo se logra el estudio crítico, no celebracionista, del tema?

### **Universidad Nacional del Comahue**

- En los análisis he notado que cuantitativamente la mayor parte de las citas pertenecen a un psicoanalista argentino. ¿A qué responde esta proporción?