



# Revista de Historia de la Psicología

[www.revistahistoriapsicologia.es](http://www.revistahistoriapsicologia.es)



## Las Asignaturas de Historia, Sistemas y Escuelas de la Psicología en la Formación de los Psicólogos (II): Análisis Comparativo del Primer y Tercer Nivel de Concreción Curricular en Departamentos Americanos y Europeos de Psicología<sup>1, 2, 3</sup>

Catriel Fierro

Ana Elisa Ostrovsky

María Cristina Di Doménico

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Grupo de Investigación "Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur".

Cátedra "Historia Social de la Psicología"

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

### INFORMACIÓN ART.

Recibido 22 noviembre 2016

Aceptado 27 enero 2017

#### Palabras Clave

enseñanza de la historia de la psicología;  
formación universitaria de psicólogos;  
currículum; historia de la psicología

### RESUMEN

Completando un trabajo iniciado en una publicación previa (Fierro, Ostrovsky y Di Doménico, 2017), este estudio ofrece una visión panorámica sobre la situación de la historia de la psicología en el currículum del psicólogo a partir de una perspectiva internacional explícitamente comparativa. Se analizaron estudios a escala nacional sobre enseñanza de dicha subdisciplina en Argentina, España, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Irlanda de acuerdo a 26 variables referidas a elementos de los tres niveles de concreción del currículum psicológico, abordándose aquí el análisis del primer y tercer nivel (los contenidos y descriptores del plan de estudios, y la secuenciación e implementación del plan de estudios en prácticas instruccionales concretas, respectivamente). Los resultados indican variaciones considerables entre los países, referidas entre otras cosas a la duración, a los prerrequisitos y a localización curricular de los cursos de historia, al tipo de literatura utilizada como bibliografía y a la presencia de temáticas de la 'nueva historia' de la psicología. A la vez, se observan ciertos factores mayoritariamente comunes, como la homologación curricular entre historia, escuelas y sistemas psicológicos, la limitada internacionalización del currículum y la preocupación por la necesidad de incorporar avances del campo historiográfico a los cursos históricos. Respecto al tercer nivel de concreción, existe un predominio de modalidades magistrales de enseñanza sobre ejercicios de aprendizaje activo. Se concluye sobre la necesidad de profundizar en estudios sobre la efectividad y eficiencia de las modalidades instruccionales.

<sup>1</sup> La presente investigación recibió financiamiento a partir de una beca de investigación otorgada por la Universidad Nacional de Mar del Plata al primer autor, en el contexto del Proyecto de Investigación "Formación de Psicólogos. Enseñanza de la historia de la psicología y estudio de áreas de vacancia" (código 15/H244) dirigido y co-dirigido por el segundo y tercer autor respectivamente.

<sup>2</sup> Una versión preliminar de esta investigación fue presentada como 'trabajo libre' en el XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, realizado en la ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, en el mes de Octubre de 2016. Los autores desean agradecer a Juan Carlos Godoy por su gentil facilitación de información sobre ciertas temáticas abordadas en el trabajo, y a Hugo Klappenbach por sus comentarios respecto a aquella versión preliminar. Adicionalmente, los autores agradecen a Modesto Alonso, Ana Jacó-Vilela, Alejandro Dagfal y Miguel Gallegos por la facilitación de material bibliográfico. Finalmente, los autores desean agradecer los comentarios de un revisor anónimo sobre aquella versión preliminar. La responsabilidad por el contenido del mismo, sin embargo, es exclusiva de los autores.

<sup>3</sup> El primer nivel de concreción curricular refiere a los aspectos del currículum de se establecen explícitamente como los contenidos, objetivos y perfil de las carreras universitarias, e involucra entre otras cosas los núcleos, descriptores y bibliografía de asignaturas. El tercer nivel de concreción curricular refiere a la modalidad, recursos y secuencia a partir de las cuales se implementa el plan de estudios del primer nivel en las prácticas áulicas y universitarias concretas.

Correspondencia: Catriel Fierro. E-mail: [catriel.fierro@gmail.com](mailto:catriel.fierro@gmail.com)

ISSN: 2445-0928 DOI: <https://doi.org/10.5093/rhp2017a5>

© 2017 Sociedad Española de Historia de la Psicología (SEHP)

## History, Systems and Schools of Psychology Courses in Psychologists' Training and Education (II): A Comparative Analysis of the First and Third Levels of Curricular Concretion in American and European Psychology Departments

### A B S T R A C T

#### Keywords

history of psychology teaching and education; psychologists' training and education; curriculum; history of psychology

Completing a previous work, this study offers an overview of the situation of history of psychology teaching and education in psychologists' curricula from an explicitly international, comparative perspective. We surveyed and retrieved available published, nationwide studies on history of psychology teaching and education in Argentina, Spain, the United States, Canada, England and Ireland. We analyzed the data contained in those studies in accordance to 26 variables regarding factors pertaining to psychology's three levels of curricular concretion, while circumscribing ourselves in this study to the first and third level. Results indicate considerable variations in function of the countries regarding the duration, prerequisites and curricular location of the history courses, the type of literature used as bibliography and the presence of themes pertaining to the 'new history' of psychology, among other variables. At the same time, there are certain common contextual factors to various countries, such as the curricular homologation between history, schools and psychological systems, the limited internationalization of the curriculum and a concern for the need to incorporate historical and historiographical advances into the history syllabi. Regarding the third level of concretion, there is a marked prevalence of lecture-driven instructional strategies over active learning exercises. We conclude on the need to deepen studies on the effectiveness and efficiency of instructional modalities.

### Recapitulación: Psicología, Investigación Histórica y Formación Universitaria

En un estudio anterior publicado en la *Revista de Historia de la Psicología* (Fierro, Ostrovsky y Di Doménico, 2017) se presentó la cuestión de la enseñanza de la historia de la psicología en el contexto de los objetivos y de los problemas de la investigación histórica de la disciplina, y en el contexto de la relación ambigua que los profesores de historia de la psicología han mantenido con áreas conexas pero externas a la psicología en sentido estricto, como la *science education*. Considerando que la cuestión de tal enseñanza no ha sido abordada por indagaciones empíricas que analicen comparativamente la situación de esta materia en el curriculum *internacional* del psicólogo, se planteó en aquel estudio una caracterización comparativa de la información disponible al momento en los países con producción científica en la temática y a partir de parámetros de análisis vinculados con los niveles de concreción curricular.

En aquella primera parte de nuestro estudio analizamos el *segundo* nivel de concreción curricular: es decir, las variables contextuales y objetivas que forman el contexto institucional del curriculum declarado. La primera parte referida de nuestra investigación concluía sobre la existencia de considerables diferencias en la educación histórica de los psicólogos de acuerdo a las regiones analizadas, especialmente en lo referido a la localización curricular de las asignaturas, la formación de los recursos humanos, la relación entre las cátedras y organizaciones, instituciones y revistas científicas de la especialidad, a la vez que remarcaba la preocupación de países norteamericanos y europeos (no así sudamericanos) respecto de la *continuidad* de la existencia de los cursos históricos en el contexto de cambios y revisiones curriculares. Complementando el estudio ya presentado, aquí ofrecemos los datos que completan la investigación propuesta, referidos al *primer* y *tercer* nivel de concreción curricular: es decir, a los elementos que componen los contenidos curriculares de asignaturas históricas en un sentido amplio, por un lado, y a la programación, implementación y pormenorización de los contenidos de las asignaturas históricas en lo referente a los recursos pedagógicos, instruccionales y evaluativos, por otro.

### Aspectos Curriculares en la Enseñanza de la Historia de la Psicología (Primer Nivel de Concreción Curricular)

#### Frecuencia de Dictado del Curso

En EEUU la asignatura se dicta una vez por año en el 58,3% de las instituciones universitarias IIA, y año por medio (es decir, en años alternos) en el 20,2% de las mismas. En el 42,7% de las instituciones IIB se dicta cada semestre, una vez por año en el 46,9% de las mismas, y año por medio en el 7,3% de ellas (Fuchs y Viney, 2002). De acuerdo a Barnes y Greer (2014), el curso se dicta en 30 universidades canadienses (79%) al menos una vez por año; en 23 universidades (60%) una vez por año; en 7 universidades (18%) cada semestre, y en 6 universidades (16%) no se ofrece el curso. En Argentina, en las 7 universidades relevadas (100%) se estipula que la asignatura se dicte una vez cada año, todos los años. Una universidad específica, la Nacional de Tucumán, dicta la asignatura en ambos cuatrimestres, en cada uno de ellos para la mitad de la matrícula (Fierro, 2016a). No existen datos sobre la frecuencia del dictado de la asignatura en las universidades españolas, aunque se estima que la asignatura se dicta una vez por año en el grueso de las universidades de acuerdo a lo observado en torno a la estructura curricular de las carreras de psicología de España (Mestre, 2007). Tampoco existen datos sobre la frecuencia de dictado en Inglaterra o Irlanda.

#### Prerrequisitos del Curso y Ciclo Curricular en que se Inserta

Es reconocido en el mundo anglosajón el hecho de que el curso de historia responde a dos lógicas usualmente excluyentes: el mismo se incluye como curso introductorio, con la finalidad de aportar una perspectiva amplia del campo disciplinar, o como curso de finalización del grado (*capstone course*), con la finalidad de integrar conocimientos de asignaturas previas en una lectura histórica de la ciencia. Según Hogan, Goshtasbpour, Laufer y Haswell (1998), la gran mayoría de universidades por ellos analizadas ubicaban a la asignatura como una asignatura de finalización del grado, hallándola solo en raros casos al inicio de la carrera. En el estudio de Fuchs

y Viney (2002) los autores remarcan que existe una bipartición relativamente equivalente: una parte de los departamentos relevados no imponen requisitos para cursar historia de la psicología (por lo que virtualmente puede cursarse después del curso introductorio, o más adelante), mientras que otra parte ubica al curso histórico como avanzado y para su cursado le requiere al alumno la aprobación de asignaturas avanzadas como estadística e investigación, entre otras. Contrariamente, Canadá parece incluir el curso mayoritariamente hacia el final del pregrado: solo 3 departamentos (11%) dictan la asignatura en segundo año, 8 departamentos (30%) en tercero y 15 (56%) en cuarto año. Si bien esto indica la importancia percibida en torno al curso, también lo vuelve objeto de críticas por historiadores profesionales puesto que supuestamente tal ubicación curricular haría tender a la asignatura hacia “un descarado presentismo, [a] reflejar una desfasada perspectiva de ‘vieja historia’ sobre la historiografía, y [hacia] la codificación disciplinaria más que hacia el contexto histórico” (Barnes y Greer, 2014, p. 165). Inversamente, siguiendo una tradición curricular ya clásica (Di Doménico, 1996; 1999; Klappenbach, 2004), en Argentina el grueso de las universidades analizadas en estudios empíricos (Fierro, 2016a; González, 2014; Visca y Moya, 2013) se ubican en los primeros años del ciclo básico de las carreras de grado. Así, tres cuartos de los cursos relevados en tales estudios se ubican en el primer año de las carreras, mientras que un 25% (los cursos de la Universidad Nacional del Comahue y de la Universidad Nacional de San Luis) se ubica en el segundo año de las mismas.<sup>1</sup>

En general, Europa parece concebir al curso como una introducción a la disciplina. En España, y antes de la incorporación del país al Espacio Europeo de Educación Superior, el 100% de los cursos relevados por Samper, Mestre, Tur, Orero y Falgás (2008) se ubicaban como asignatura del primer ciclo de educación superior (aquellos que llevan al título de grado). En más del 60% de los departamentos españoles ‘Historia de la Psicología’ es una asignatura de primer curso (es decir, primer año), en 25% de las mismas es de segundo curso, y en 15% de tercer curso. De acuerdo al sistema de créditos de las universidades españolas, el curso aporta entre 4.5 y 10 créditos (es decir, entre 7,5 y 16% de los 60 créditos requeridos para el primer curso). Por tanto, es mayoritariamente una asignatura del área de formación básica (científico-profesional). Algo semejante –aunque no idéntico– sucede en Inglaterra, donde Richards (2005) apunta que, de los departamentos que ofrecen un curso específico de la subdisciplina, 11 (45%) lo incluyen en el primer año del pregrado, 2 (8%) en el segundo año, y 10 (43%) en el tercero. En la actualidad, la muestra relevada por Harvey y Brock (2015) indicaría que el 90% de los departamentos ingleses que ofrecen el curso (unos 18) no exigen prerrequisitos para cursar la asignatura. Así, 17 departamentos ofrecen la asignatura en primer año y 2 departamentos lo hacen en segundo año. Solo un departamento ubica la asignatura en tercer año, requiriendo así la aprobación de algo más que el curso introductorio. En esta línea, el 60% de los departamentos irlandeses que ofrecen cursos ubican el curso en primer año y sin requisitos, el 20% lo ubican en segundo año, y el 20% restante en tercer año.

### Título del curso

La tradición anglosajona es indicativa de que la nomenclatura de los cursos de historia no es estática. De acuerdo a autores como Benjamin (2010) y Pickren (2012), existen cursos de pregrado

de historia desde la propia institucionalización de la disciplina hacia fines del siglo XIX. Sin embargo, entre las primeras décadas del siglo XX y aproximadamente la segunda guerra mundial, comenzaron a proliferar en los currículos cursos sobre ‘sistemas’ o ‘escuelas’ psicológicas que en ocasiones reemplazaban a los cursos históricos, subsumiéndolos en reconstrucciones escolásticas del pasado disciplinar. Sólo hacia 1970, la historia de la psicología se independizaría como curso específico sin confundirse con análisis sistemáticos o meta-teóricos de las grandes corrientes psicológicas (Klappenbach, 2000). Tal separación es necesaria cuanto menos por el hecho de que, si bien ambos constituyen campos meta-teóricos, la sistematología de la psicología es un ejercicio eminentemente filosófico o epistemológico (Rappard, 1993; Vilanova, 1988), mientras que la historia de la psicología, aunque informada por la filosofía de la ciencia, es un ejercicio empírico y fáctico con un canon de problemas, metodologías y lineamientos que le es propio.

Considerando lo anterior, la independización referida parece haberse redefinido puesto que de acuerdo a Fuchs y Viney (2002) en las instituciones de licenciatura y maestrías, 112 departamentos de psicología (59,6%) ofrecen cursos de ‘Historia y sistemas de la psicología’, mientras que solo 46 (24,5%) ofrecen cursos de ‘Historia de la psicología’. 30 departamentos restantes (16%) usan variaciones como ‘Historia y teoría de la psicología’ o ‘Historia y filosofía de la psicología’. En Canadá, 16 departamentos (42%) tienen un curso específicamente histórico, mientras que 6 (16%) tienen un curso de ‘Sistemas de la psicología’ y 13 departamentos (34%) un curso de ‘Historia y sistemas de la psicología’ (Barnes y Greer, 2014).<sup>2</sup> Efectivamente, esto se explica a través de las reglamentaciones vigentes en los respectivos países. Los lineamientos de acreditación de carreras de psicología de la APA avalan la unificación de ambos cursos en uno sólo (American Psychological Association, Commission on Accreditation, 2009), al igual que los lineamientos de acreditación de la Canadian Psychological Association (MacIntosh, Cohen, Caputo y Lavoie, 2011). En Argentina, la Resolución Ministerial 343/09 que contiene los parámetros que rigen los procesos de evaluación y acreditación de las carreras de Psicología estipula que las ‘corrientes’ psicológicas constituyen un contenido curricular básico al interior del eje temático de historia de la psicología. Empero, de los cursos históricos de las unidades académicas recogidas por Fierro (2016a), un 50% de las mismas se denominan ‘historia de la psicología’. De las cuatro restantes, una asignatura se denomina ‘historia social de la psicología’, otra ‘Psicología I’, otra ‘Historia de la psicología y el psicoanálisis en la Argentina’ y –en línea con lo discutido en el párrafo– otra ‘Escuelas, corrientes y sistemas de la psicología contemporánea’. De acuerdo a lo indicado por Klappenbach y Jacó-Vilela (2016), esta división entre cursos de historia y cursos de sistemas, corrientes o escuelas contemporáneas es propia de otras universidades públicas y de las universidades privadas en Argentina.

En ciertos casos, la problemática homologación entre la reflexión meta-teórica y sistemática sobre la psicología y la reconstrucción científica y crítica del pasado disciplinar es avalada por reglamentaciones oficiales. En España, los contenidos que según el Boletín Oficial del Estado debe contener la asignatura ‘Historia de la Psicología’ son, precisamente, *historia de la psicología* por un lado, e *historia, teorías y sistemas en psicología* por otro (Samper et al., 2008). En Inglaterra, es tradicional impartir cursos sobre ‘Conceptual and Historical Issues on Psychology’, por lo que historia se subsume en un curso que atiende a problemáticas filosóficas, epistemológicas e históricas por igual (Richards, 2005).

<sup>1</sup> En el año 2011, la asignatura “Historia de la Psicología y el Psicoanálisis en Argentina” de la Universidad Nacional de Tucumán se ubicaba entre cuarto y quinto año de la carrera, en el ciclo profesional de la misma, de acuerdo al programa de trabajo docente de la asignatura de dicho año (Fierro, 2016a; Visca y Moya, 2013). Este caso es realmente atípico en el país.

<sup>2</sup> Como ilustración de lo bizantino que implica sostener la existencia de escuelas psicológicas en la actualidad, uno de los profesores encuestados, a cargo de un curso de historia, pregunta “¿Así que aún hay personas que siguen los así llamados ‘sistemas’?” (Barnes y Greer, 2014, p. 164).

## Duración del Curso

No existen datos sobre la duración del curso en EEUU, aunque de acuerdo con la tradicional enseñanza superior norteamericana se presume que el grueso de los mismos es semestral. Esto puede concluirse además al considerar que las universidades canadienses ofrecen mayoritariamente cursos semestrales de historia: 34 departamentos de dicho país (89%) dictan el curso durante la mitad del año lectivo, mientras que solo 2 departamentos (5%) lo dictan de forma anual. De forma semejante, el 75% de los cursos de historia argentinos analizados por estudios empíricos previos (Fierro, 2016a; Visca y Moya, 2013) se ofrecen de forma cuatrimestral. Solo dos cursos de dicha muestra (los de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de Córdoba) son de duración anual. Al igual que Canadá y presumiblemente que EEUU, el grueso de los cursos de historia de la psicología en España son semestrales: mientras que en 22% de las 33 universidades analizadas por Samper et al. (2008) el curso es anual, en un 79% de las mismas es semestral (66% de las universidades lo ofrecen en el primer semestre, y 13% en el segundo). No hay datos disponibles sobre la cuestión en Inglaterra e Irlanda.

## Cantidad y Calidad del Recurso a Manuales (*textbooks*) y Fuentes Terciarias

El estudio de Hogan et al. (1998) indica que casi todos los cursos de la muestra relevada incluían un solo texto o manual y que para la mayoría de los cursos, ese texto era la única bibliografía obligatoria. Asimismo, el orden del manual era el que dictaba el orden y contenido del curso. En total, más de 100 textos o fuentes terciarias fueron identificados en la muestra. Solo 12 textos aparecían con cierta regularidad. Ningún otro manual aparece en más del 10% de los cursos estudiados. Cuatro años más tarde para el mismo país, Fuchs y Viney indicaban que “los docentes construían sus cursos alrededor de manuales, a menudo identificados por el autor” (2002, p. 10). Un grupo reducido de títulos era común o transversal a varios cursos: manuales de autores como Benjamin y Leahey, y en menor medida de autores como Schultz y Schultz y Hergenbahn, estructuraban las asignaturas.

En comparación con EEUU, Canadá muestra un considerable y variado uso de manuales en la mayoría de los cursos de historia y sistemas relevados por Barnes y Greer (2014). En considerable contraste, los cursos relevados por Richards (2005) muestran que la enseñanza de la historia de la psicología en Inglaterra se condensa en torno a ciertos manuales específicos, existiendo cursos que no especifican un manual principal sino que utilizan *sourcebooks* o fuentes primarias (trece cursos relevados por el autor utilizan un solo manual). El autor apunta que en el momento de su estudio “se carece de un manual adecuado especialmente uno apropiado para cursos en el primer año [de los programas]” (Richards, 2005, p. 15). Más importante, Richards señala que no existen versiones de conjunto sobre Historia de la Psicología como *subdisciplina*, que indiquen a los estudiantes “cuáles son los problemas en Historia de la Psicología contemporánea, cuáles son y han sido los diferentes enfoques en Historia de la Psicología, y cómo se realiza efectivamente la investigación en Historia de la Psicología o cómo se leen textos históricos primarios” (Richards, 2005, p. 15). Esto parece cambiar en la actualidad: de acuerdo a Brock y Harvey (2015), pocos departamentos de su muestra tanto de Inglaterra como de Irlanda respondieron sobre el uso específico de un manual, pero la mayoría de los otros cursos informaron sobre el uso de “una gran variedad de literatura” (p. 26) más allá de una fuente terciaria específica. El relevamiento de Samper et al. (2008) no ofrece datos sobre la cuestión en España, aunque se estima que los cursos del país ibero deben incorporar manuales si se tiene en cuenta la considerable producción editorial española tanto

de manuales originales como de traducciones de manuales y obras de conjunto anglosajonas (Carpintero et al., 2010).

De acuerdo al relevamiento de Fierro (2016a), un reducido porcentaje (6,6%) de los materiales de lectura de las asignaturas relevadas en aquel estudio involucran fuentes terciarias (tanto manuales como documentos o materiales confeccionados por la propia cátedra), estando estas presentes en el 60% de las cátedras encuestadas. Tal como el caso de Inglaterra e Irlanda, los cursos argentinos no parecen estructurarse en torno a uno o varios manuales, sino que incorporan fuentes terciarias para comentar fuentes secundarias (el tipo de fuente más prevalente en las asignaturas históricas del país) y para contextualizar fuentes primarias. Los datos provistos por los estudios en torno al grado y tipo de uso de manuales se exponen en la Tabla 1.

## Enfoque del Curso

Richards (2005) ha identificado tres enfoques para los cursos de historia y sistemas, con metas y sensibilidades diversas: un enfoque *crítico* promovido por investigadores especializados en historiografía y en contacto con los desarrollos del campo, que tiende a promover una perspectiva crítica de la disciplina, un enfoque *tradicional* impulsado por no especialistas que visualiza a la historia como una forma de incluir a los estudiantes en la ‘cultura’ de la disciplina y de otorgarles cierto trasfondo histórico, y un enfoque *no especializado* vehiculado por docentes que se interesan por la historia de forma secundaria respecto de su propia agenda investigativa. En este sentido, podría concebirse que el enfoque tradicional y el no especializado, dependientes de obras de conjunto, tienden a aproximarse a la historia de la ciencia siguiendo perspectivas clásicas (por ejemplo, la historia *escolástica* de la psicología) mientras que el crítico reconstruye la historia a partir de los problemas de la sub-disciplina contemporánea de Historia de la Psicología.

Con lo anterior como marco, un 55% de la muestra relevada por Hogan et al. (1998) enfocaba el curso de forma tradicional: esto es, la exposición del pasado disciplinar a partir de sus *escuelas* o ‘corrientes’, mientras que el 45% restante adoptaba criterios no escolásticos para organizar la asignatura. El estudio de Fuchs y Viney (2002) no aporta información al respecto, aunque se presume la adopción mayoritaria por parte de los departamentos relevados de un enfoque por escuelas o sistemas, debido a la nomenclatura del grueso de los cursos (‘historia y sistemas’) y debido a que los manuales que estructuran los cursos suelen seguir tal conceptualización escolástica del pasado disciplinar.

En Europa, el relevamiento de Samper et al. (2008) indica una aproximación mixta a la historia de la disciplina: por un lado, los contenidos de la asignatura Historia de la Psicología de acuerdo al Boletín Oficial del Estado incluyen tanto *historia de la psicología* como *historia, teorías y sistemas en psicología* (este último término cercano a los ‘enfoques clásicos’ o por escuelas). Por otro lado, los contenidos y núcleos temáticos de las asignaturas relevadas por los investigadores españoles indicarían que los cursos se estructurarían de acuerdo a parámetros diversos: en algunos casos por, escuelas (‘estructuralismo’, ‘funcionalismo’, ‘conductismo’), en otros casos por países (‘la psicología en Alemania’, ‘psicología soviética’) e incluso en ciertos casos por áreas aplicadas (‘clínica psicológica’, ‘psicolingüística’, ‘psicología evolutiva y del desarrollo’). Esto indica una imagen heterogénea al respecto del enfoque de los cursos. Aunque esto no parece suceder en la *totalidad* de los cursos relevados por Richards (2005), sí parece replicarse en al menos algunos de los cursos ingleses: fuentes terciarias que organizan ciertas asignaturas, como la obra de Richards (2010) y la obra de Fanher y Rutherford (2012) indican una aproximación al pasado de la psicología que toma como criterios alternantes de reconstrucción histórica a las personalidades, a las escuelas, a los tópicos de investigación, a los objetos psicológicos y a las cuestiones socio-culturales que sirven de contexto a la ciencia psicológica. Lo

**Tabla 1.**  
Manuales y fuentes terciarias utilizadas en asignaturas de historia y sistemas de psicología según país.

País	Manual utilizado	Autor	Año de edición	Año promedio	% (cursos)
Estados Unidos (1998)	A History of Modern Psychology (5ª ed.)	Schultz y Schultz	1992	1993	31
	An Introduction to the History of Psychology (2ª ed.)	Hergenhahn	1992		20
	History of Psychology (3ª ed.)	Hothersall	1995		12
Estados Unidos (2002)	A History of Modern Psychology (6ª ed.)	Schultz y Schultz	1996	1995	-
	An introduction to the history of psychology (2ª ed.)	Hergenhahn	1992		-
	A history of psychology: Original sources and contemporary research (2ª ed.)	Benjamin	1997		-
	A History of Psychology in Letters	Benjamin	1993		-
	History of Psychology (3ª ed.)	Hothersall	1995		-
	A History of Modern Psychology (2ª ed.)	Leahey	1994		-
	A History of psychology: Main currents in psychological thought (4ª ed.)	Leahey	1997		-
	Theories and systems of psychology (5ª ed.)	Lundin	1996		-
	Connections in the History and Systems of Psychology	Thorne y Henley	1997		-
	A History of Psychology: Ideas and Context	Viney y King	1998		-
Canadá (2014)	A History of Psychology (3ª ed.)	Benjafield	2010	2006	7,89
	A Brief History of Modern Psychology	Benjamin	2007		5,26
	A History of Psychology: Original Sources & Contemporary Research (3ª ed.)	Benjamin	2009		2,63
	Readings in the history and Systems of Psychology (2ª ed.)	Brennan	1997		2,63
	A History of Modern Psychology (3ª ed.)	Goodwin	2008		5,26
	Annotated Readings in the History of Psychology	Goodwin	2010		5,26
	A conceptual history of Psychology	Greenwood	2009		2,63
	An introduction to the History of Psychology (6ª ed.)	Hergenhahn	2009		18,42
	Introduction à l'histoire de la psychologie	Hergenhahn	2007		2,63
	History of Psychology (4ª ed.)	Hothersall	2004		2,63
	A History of Psychology: Ideas & Context (4ª ed.)	King, Viney y Woody	2009		5,26
	A History of Modern Psychology (3ª ed.)	Leahey	2001		2,63
	A History of Psychology: Main currents in Psychological Thought (6ª ed.)	Leahey	2004		7,89
	A history of Western psychology (2ª ed.)	Murray	1988		2,63
	A History of modern psychology in context	Pickren y Rutherford	2010		5,26
	A History of Modern Psychology (9ª ed.)	Schultz y Schultz	2008		10,52
	Connections in history and systems of psychology	Thorne y Henley	2005		2,63
	Toward a critical history and philosophy of Psychology	Walsh-Bowers, Teo y Baydala	2014		2,63
Inglaterra (2005)	A History of Psychology. Main currents of psychological thought (5ª ed.)	Leahey	2000	1986	14,75
	Putting Psychology in its Place	Richards	1996		9,83
	Psychology. The Science of Mental Life	Miller	1962		3,27
Inglaterra (2015)	Pioneers of Psychology	Fancher y Rutherford	2012	2011	5
	Putting Psychology in Its Place	Richards	2010		5
Irlanda (2015)	A History of Modern Psychology	Goodwin	2008	2009	20
	A History of Modern Psychology	Schultz y Schultz	2011		20
Argentina (2016)	Historia y sistemas de la Psicología	Brennan	1999	1989	12,5
	Historia de la Psicología	Civera y Tortosa	2006		12,5
	Historia de la Psicología Moderna	Goodwin	2009		12,5
	Introducción a la Historia de la Psicología	Hergenhahn	2001		25
	La Historia de la Psicología.	Leahey	1998		25
	Historia de la Psicología	Mayor y Tortosa	2006		12,5
	Módulos Introductorios a la Unidad	Autores varios	2012		12,5
	Historia de la Psicología Experimental (1ª ed.)	Boring	1929		12,5
	Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneos (1ª ed.)	Marx y Hillix	1963		12,5
	Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología	Wolman	1972		12,5

mismo sucede con los cursos irlandeses que se enfocan a partir de fuentes terciarias que se estructuran o incorporan desarrollos de la historiografía contemporánea (Goodwin, 2008).

El análisis de Barnes y Greer (2014) para Canadá muestra igualmente una aproximación mixta a los cursos. Mientras un 42% de los departamentos de la muestra ofrecía cursos sobre historia de la psicología, un 16% sobre 'sistemas psicológicos' y un 34% cursos mixtos. Junto con esto, puede inferirse una aproximación variada a la historia de la ciencia si se considera, como se explicitó en el apartado anterior, que parte de los manuales utilizados en las aulas canadienses siguen una estructura escolástica o sistemática del pasado disciplinar (por ejemplo los textos de Benjamin, Greenwood y Goodwin) mientras que otras fuentes terciarias reconstruyen la historia a partir de otros enfoques, por ejemplo al enfatizar la psicología aplicada (los casos de Leahey y de Walsh-Bowers, Teo y Baydala).

El caso de Argentina es marcadamente heterogéneo. De acuerdo a Klappenbach y Jacó-Vilela (2016), ocho universidades nacionales ofrecen cursos de sistemas psicológicos y tres universidades nacionales ofrecen cursos sobre sistemas psicológicos. En universidades privadas existen 38 cursos de historia de la psicología y 16 cursos sobre sistemas y escuelas psicológicas. En el relevamiento de Fierro (2016a) sobre universidades nacionales, solo una asignatura denominada a partir de la concepción escolástica de la historia de la psicología respondería a un enfoque clásico. Sin embargo, en Argentina existen asignaturas estructuradas en torno a escuelas psicológicas, en torno a modelos filosóficos en psicología, en torno a problemas psicológicos y en torno a objetos de estudio psicológico. La Tabla 2 presenta datos sobre las *escuelas* y los *objetos psicológicos* tematizados de forma explícita en las unidades temáticas de las asignaturas de aquel relevamiento.

### Temáticas de la 'Nueva Historia' de la Psicología

Existe cierto consenso en que la 'nueva historia' de la psicología ha impuesto temáticas específicas de investigación en la agenda de los historiadores que previo a 1970 se hallaban prácticamente desatendidas (Brock, 2014b; Capsheew, 2014; Rutherford, 2014). El rol del género en la historia de la ciencia, el racismo, el constructivismo científico y las relaciones entre los 'discursos psi' y las condiciones socioculturales generales son parte de tal agenda (Ferrari, Polanco, Gallegos, y Lopes Miranda, 2016), cuya relación con la enseñanza de grado de la historia permanece aún problemática. El análisis de Hogan et al. (1998) indicaba que pocos textos utilizados en los cursos relevados trataban específicamente de temas sobre las minorías (de género y étnicas, por caso) en psicología, aunque un 17% de los programas de trabajo o sílabos incluían cuestiones de género (*women's issues*) y un 10% de los mismos cuestiones sobre minorías étnicas. El análisis de Fuchs y Viney (2002) concluía que en la muestra analizada "aunque hay evidencia de perspectivas nuevas y críticas en historia de la psicología, la dependencia respecto de textos y títulos tradicionales para el curso sugieren que los contenidos de los cursos han permanecido relativamente inafectados por tales tendencias nuevas" (p. 12). El estudio de Barnes y Greer (2014) sobre Canadá sugiere que dado que en muchos departamentos historia de la psicología es un contenido curricular al final del grado, el mismo es susceptible de adoptar posturas presentistas, celebracionistas y, por tanto, en línea con las temáticas y finalidades de la 'historia clásica'. A su vez, si se considera que solo los especialistas e investigadores activos en historia están familiarizados con la 'nueva historia' de la psicología, entonces los cursos a cargo de no especialistas serán más propensos a ignorar los nuevos desarrollos del ámbito. En tal sentido se observa cierta "desconexión entre la pedagogía y la investigación" (Barnes y Greer, 2014, p. 166).

En Europa, el estudio de Samper et al. (2008) no incluye reflexiones respecto a la enseñanza de la historia en España, pero es factible que

al menos ciertas asignaturas incluyan temáticas propias de la 'nueva historia' de la psicología, dado que existen unidades temáticas en aquel relevamiento referidas a cuestiones generales y específicas sobre *historiografía*, y referidas a cuestiones que han constituido objeto de aquella nueva historia ('psicología diferencial y diferencias entre géneros', 'procesos de institucionalización y profesionalización'). Algo semejante puede afirmarse de Inglaterra: Richards (2005) indica que pocos cursos, con excepción de los que toman textos como el de Thomas Leahey, están informados sobre la 'nueva agenda' de la historiografía de la psicología, pero que otros cursos optan por textos históricos generales que "presentan a los estudiantes las narrativas [históricas] como si fueran evidencia auto-suficiente y las únicas historias de valor para ser contadas" (Richards, 2005, p. 15). El autor de hecho sugiere que sólo el 38% de los cursos relevados en su estudio adoptan el enfoque *crítico* de la historiografía, utilizando bibliografía específica y siendo impartidos por investigadores activos en el área. Esto hace que el resto de los cursos necesariamente ignoren las relaciones entre la psicología y sus contextos socio-culturales, ofrezcan periodizaciones problemáticas o mitológicas, ignoren problemas teóricos y metodológicos considerables, minimicen la relación entre la psicología y otros fenómenos y episodios históricos, y no propendan a fomentar la reflexividad y autoconciencia disciplinar y estudiantil. Los programas de las asignaturas que siguen esta lógica "no están equivocados [sino] que son incompletos y tal incompletud conlleva una imagen engañosa [de la historia de la psicología]" (Richards, 2005, p. 19). En tal sentido, las asignaturas tenderían a minimizar el lugar de "preguntas históricas de suma importancia [...] que incluyen la naturaleza de las transacciones entre la psicología con los niños, las mujeres, los 'problemas de raza', sexualidad, primates y aquellos con dificultades de aprendizaje" (p. 19). El estudio más reciente de Brock y Harvey (2015) indicaría que dado que el grueso (75%) de los cursos ingleses y el grueso (80%) de los cursos irlandeses son impartidos por docentes sin cualificación sistemática en el área, entonces tales cursos factiblemente no tiendan a incluir los debates recientes y contemporáneos que caracterizan a la historiografía crítica, o social, de la psicología.

Argentina es uno de los países latinoamericanos que ha sido especialmente receptivo de la 'historia crítica' de la psicología (Talak, 2015). El estudio de Fierro (2016a) indica, por un lado, una considerable presencia curricular de autores locales, como Plotkin, Dagfal, Vezzetti, Klappenbach, Talak y Vilanova, que serían representativos de tales enfoques (Sanz Ferramolla, 1997). A su vez, aquel estudio sugiere la inclusión curricular de obras de autores internacionales pioneros y representativos de la historiografía crítica, como Danziger, Rose y Smith, aunque el grueso de las obras refiere a tales autores y no a otros historiadores críticos. Por otro lado, aquel relevamiento indica que variadas asignaturas incluyen en unidades temáticas numerosos aspectos de los programas de investigación de aquella historia crítica, como el vínculo entre la psicología y el racismo, el lugar de las mujeres en la historia de la ciencia, y la caracterización de la reconstrucción histórica como una actividad política, entre otros.

### Presencia de Contenidos sobre Historia de Áreas Aplicadas

De acuerdo a lo expuesto por autores como Richards (2005) y Vilanova (2000), se ha sugerido que el carácter introductorio de las asignaturas históricas, y su inclusión en el ciclo básico de los programas de psicología, conlleva a una centración en literatura y temáticas acerca de historia de *contenidos básicos* (procesos básicos, teorías, investigación y epistemología) y un menor énfasis en la historia de los campos y actividades aplicadas o profesionales de los psicólogos. El estudio de Hogan et al. (1998) indicaba una presencia débil de historias de aspectos aplicados de la disciplina en cursos norteamericanos: por caso, Freud y el psicoanálisis agotaban el

**Tabla 2.**

Escuelas, corrientes y objetos psicológicos abordados en asignaturas de historia de la psicología en Argentina según Universidad (adaptado de Fierro, 2016a).

Universidad de inserción de la asignatura	Matrícula activa al 2015 y porcentaje respecto a alumnos en universidades nacionales (según Alonso y Klinar, 2016)	Escuelas o corrientes psicológicas presentadas desde fuente primaria	Autor más citado	Objetos psicológicos tematizados y abordados
Nacional de La Plata	12743 (20,7%)	-Psicofisiología (Wundt) -Funcionalismo (James) -Psicoanálisis (Freud) -Gestalt (Köhler) -Genética (Piaget) -Sociohistórica (Vygotsky)	Danziger	-Mente -Conducta -Diferencias individuales -Inconsciente -Enfermedad Mental -Conciencia -Aprendizaje -Personalidad -Percepción -Desarrollo
Buenos Aires (cátedra I)		-Psicología concreta (Politzer) -Psicoanálisis (Lacan)	Vezzetti	-Diferencias individuales -Enfermedad mental -Conciencia -Emoción <sup>a</sup>
Buenos Aires (cátedra II)	11827 (19,2%)	-Psicofisiología (Wundt) -Funcionalismo (James) -Psicopatología (Ribot) -Conductismo clásico (Watson) -Conductismo operante (Skinner) -Psicoanálisis (Freud) -Psicología cognitiva (Bruner)	Kant	-Emociones -Inconsciente
Nacional de Córdoba	10755 (17,4%)	-Psicofisiología (Wundt) <sup>c</sup>	Goodwin	-Mente -Percepción -Inconsciente -Conducta -Motivación -Cognición
Nacional del Comahue	8447 (13,7%)	-Psicopatología (Charcot) -Psicoanálisis (Freud) -Psicofisiología (Wundt) -Psicología diferencial (Galton)	-Bleger -Vezzetti	-Mente -Enfermedad mental -Inconsciente -Diferencias individuales
Nacional de Tucumán	5534 (9%)	-Psicoanálisis <sup>b</sup>	Vezzetti	-
Nacional de Mar del Plata	3719 (6%)	-Funcionalismo (Angell) -Reflexología (Bechterev) -Conductismo (Watson) -Gestalt (Köhler) -Humanismo (Maslow) -Psicología de la personalidad (Allport) -Psicoanálisis (Freud, Jung & Adler).	Vilanova	-Aprendizaje -Psicología Comparada -Conducta -Percepción -Personalidad -Motivación -Inteligencia -Inconsciente -Enfermedad mental -Mente -Enfermedad mental
Nacional de San Luis	1444 (2,8%)	-Psicofisiología (Wundt) -Gestalt (Köhler) -Patológica (Grasset) -Sociohistórica (Vygotsky) -Cultural (Cole) -Psicoanálisis (Bleger)	Klappenbach	-Conducta -Inteligencia -Percepción -Inconsciente -Desarrollo

<sup>a</sup> La totalidad de los objetos enumerados son abordados exclusivamente desde perspectivas filosóficas por autores primariamente identificados con la filosofía: Foucault, Husserl, Jaspers, Politzer y Sartre.

<sup>b</sup> La asignatura, denominada 'Historia de la Psicología y el Psicoanálisis en Argentina', aborda exclusivamente el psicoanálisis en su versión autóctona y en su totalidad a partir de fuentes secundarias y terciarias (no existen registros bibliográficos a fuentes primarias de, por ejemplo, Bleger o Masotta).

<sup>c</sup> La asignatura aborda adicionalmente la psicología de la Gestalt, el psicoanálisis, la reflexología, el conductismo y neoconductismo, el humanismo y la psicología fenomenológico-existencial y el cognitivismo. No son incluidas en el cuadro puesto que tales corrientes se abordan desde fuentes terciarias (predominantemente, Goodwin y Hergenhahn).

campo clínico en numerosos cursos, y pocos de textos utilizados en las asignaturas informaban sobre las actividades profesionales de los psicólogos (como el de Schultz y Schultz sobre psicología aplicada y el de Hergenhahn respecto de la testología). Fuchs y Viney (2002) no aportan datos al respecto. Barnes y Greer (2014) tampoco

profundizan en esta cuestión en su estudio, aunque nuevamente puede conjeturarse, tomando como parámetro los variados y en ocasiones actualizados manuales utilizados, que se incluyen contenidos históricos sobre psicología aplicada en al menos ciertos cursos de historia y sistemas.

El análisis de Samper et al. (2008) indica que existe una considerable presencia de unidades sobre psicología aplicada en los cursos españoles. Si bien tales cursos parecen prestar “atención especial a la psicología clínica, la psicología evolutiva y la psicología social” (Samper et al., 2008, p. 221), existen también núcleos sobre psicología aplicada de corrientes teóricas (‘clínica humanística’), sobre campos aplicados específicos (‘psicolingüística’) y sobre aspectos generales de la cuestión (‘corrientes actuales de la psicología’, ‘campos de aplicación de la psicología’). El estudio de Richards (2005) sugiere que, considerando la formación de los recursos humanos en el grueso de las asignaturas, las fuentes bibliográficas utilizadas y el contexto infraestructural desfavorable, en Inglaterra continúa en gran medida replicándose el ‘programa de asignatura tradicional’ de historia de la psicología (que inicia con los Griegos, atraviesa Locke y Descartes, tematiza la frenología y el mesmerismo y aborda las diversas escuelas psicológicas a partir de Wundt), lo que implica necesariamente un menor énfasis en cuestiones aplicadas del pasado disciplinar. Hacia la actualidad, el relevamiento de Brock y Harvey (2015) permitiría inferir que al menos en ciertas asignaturas se incluyen problemas aplicados de la historia de la ciencia considerando que los manuales utilizados por aquellas reflexionan sobre tales cuestiones (Richards, 2010).

En el caso de Argentina, el estudio de Fierro (2016a) ha sugerido, por un lado, que en los programas de asignaturas históricas las áreas o problemas de la psicología aplicada suelen reducirse a la psicología clínica. Existe en ciertas asignaturas una inclusión esporádica de problemas de psicología aplicada en la historia de la disciplina (por ejemplo, el auge de la psicometría en EEUU y Europa), pero tal inclusión es claramente menor respecto de las preocupaciones clínicas o sanitarias. Por otro lado, la clínica como campo de aplicación de la psicología suele identificarse especialmente con la clínica psicopatológica francesa de fines del siglo XIX, agotándose así en perspectivas freudianas o psicodinámicas. Esto implica, entre otras cosas, el desconocimiento del pionerismo institucional de autores como Lightner Witmer (ideólogo de la ‘clínica psicológica’) y la minimización del científicismo vanguardista de corrientes pioneras en psicología clínica basada en la investigación, como la psicología humanística con Carl Rogers como cabeza visible del movimiento, por explicitar sólo dos ejemplos.

### **Tipo y Calidad de Materiales Bibliográficos excluyendo Fuentes Terciarias**

El estudio de Hogan et al. (1998) indicaba que un 23% de los cursos relevados incluían fuentes originales (primarias) además de los manuales que daban estructura a la asignatura, y explicitaba que el manual más utilizado por las asignaturas –la obra de Schultz y Schultz– incluía extractos de fuentes primarias. Finalmente, el estudio notaba que existía cierta presencia y uso de ‘paquetes de bibliografía’ diseñados por los docentes: es decir, cuadernillos o módulos contruidos con fuentes primarias especialmente relevantes para cada curso. El estudio de Fuchs y Viney (2002) indica que existe una gran variabilidad del uso de fuentes bibliográficas no obligatorias (es decir, complementarias) de acuerdo a los departamentos relevados. En tal sentido, ciertas universidades no listan bibliografía más allá de los manuales; otras incluyen ‘artículos clásicos’ de revistas en calidad de fuentes primarias, y otras incluyen artículos y literatura histórica reciente. Bhatt y Tonks (2002a) no aportan información en este sentido. Pero el reciente estudio de Barnes y Greer (2014) para Canadá muestra que un 13% de los cursos por ellos analizados incluyen paquetes de materiales y de bibliografía diseñados por los docentes de la asignatura (paquetes que incluyen artículos y fuentes primarias), por fuera de las fuentes terciarias. Adicionalmente, los autores identifican que el 58% de tales cursos incluyen como parte

del curriculum lecturas secundarias, paquetes de bibliografía y materiales complementarios (como fuentes de archivo), mientras que un 11% de los cursos no incluyen tales lecturas y un 11% las incluyen ocasionalmente.

El estudio de Samper et al. (2008) no incluye información sobre este aspecto. Para Inglaterra e Irlanda, el relevamiento de Richards (2005) indica que es poco factible la inclusión de fuentes bibliográficas por fuera de los manuales puesto que en primer lugar tales fuentes se vuelven superfluas si los cursos “son en gran medida determinados por el contenido de los manuales que son empleados usualmente y que siguen una trayectoria [altamente ritualizada]” (p. 18), y puesto que en múltiples universidades el acceso a fuentes primarias y materiales de archivo es particularmente problemático, lo que significa que “tanto estudiantes como profesores dependen de fuentes secundarias y ninguno de ellos está en la posición de realizar ninguna investigación” (p. 21). El 90% de cursos relevados por Brock y Harvey (2015) no refirieron qué materiales de lectura utilizaban o indicaron que se recurría a “una gran variedad de literatura” (p. 26).

De acuerdo al relevamiento de Fierro (2016a), un 70,8% de la bibliografía obligatoria y complementaria de las asignaturas argentinas de historia y sistemas de la psicología refiere a fuentes secundarias. Un 22,6% refiere a fuentes primarias (históricas) y el 6,6% a fuentes terciarias (manuales y documentos de cátedra). Del primer grupo, sólo un 25,5% de referencias remiten a bibliografía publicada en revistas científicas de psicología; tal porcentaje desciende a 14% si sólo se considera la literatura de lectura obligatoria en los programas de trabajo docente (Visca y Moya, 2013).

### **Presencia de Contenidos sobre Psicología Internacional**

Un punto central en la investigación histórica promovida por la ‘historia crítica’ ha sido la consideración de los orígenes geográficamente plurales de la psicología (Brock, 2014a). A nivel curricular, la ‘internacionalización’ de la enseñanza de la historia de la psicología –es decir, la inclusión de contenidos sobre las diversas formulaciones disciplinares en vínculo con sus contextos geopolíticos diversos– ha sido considerada como una empresa necesaria por múltiples autores (Pickren, 2012; Rutherford y Pickren, 2015). El estudio de Hogan et al. (1998) remarcaba que era infrecuente la presencia en los cursos relevados de contenidos sobre psicología no estadounidense. Sí se constataban, aunque escasas, menciones a la psicología soviética, a la vez que se remarcaba que no había contenidos sobre las historias *locales* de la disciplina. Fuchs y Viney (2002) no aportan información al respecto, aunque los manuales utilizados por los cursos relevados hacia el año de aquel estudio sólo en escasa medida incluían contenidos sobre la psicología internacional. El relevamiento de Barnes y Greer (2014) tampoco aporta información al respecto, aunque algunos de los manuales incluidos en la bibliografía de ciertos cursos (p.e. Pickren y Rutherford, 2010; Walsh-Bowers, Teo y Baydala, 2014) incluían contenidos sobre internacionalización de la psicología y psicologías indígenas o nativas.

Algo semejante se observa en Inglaterra e Irlanda, donde el relevamiento de Richards (2005) no aporta información específica al respecto pero donde se constata que ciertas, aunque escasas, obras terciarias incluirían el problema de la internacionalización en su exposición. Lo mismo sucede con el estudio de Brock y Harvey (2015), quienes no tematizan la cuestión de la internacionalización pero cuyos datos refieren a que cierta bibliografía de los cursos admitiría, aunque en un lugar subalterno, tal problema. Contrariamente, el relevamiento de Samper et al. (2008) sobre España indica una fuerte presencia de psicología internacional en cursos españoles de historia y sistemas de la psicología: en estos existirían contenidos y núcleos temáticos sobre la psicología en Alemania, Francia, Gran Bretaña, Europa en general, Rusia, los países soviéticos y EEUU.



Respecto de Argentina, en las asignaturas analizadas en el estudio de Fierro (2016a) existiría una prevalencia marcada de unidades temáticas vinculadas a autores internacionales (es decir, escuelas y teorías anglosajonas y europeas), y sólo en ciertos casos la inclusión de unidades sobre la historia de la psicología en el país o en la región latinoamericana. Esto es llamativo si se considera que los parámetros y estándares de los procesos de acreditación de las carreras de psicología incluyen como contenido curricular básico (y por tanto obligatorio) a la psicología en Argentina (Ministerio de Ciencia, Educación y Tecnología, 2009). Sin embargo, y más importante, la aparente internacionalización que indicaría tal prevalencia de unidades temáticas sobre psicologías no locales o regionales se difumina si se considera que la mayoría de la bibliografía *total* utilizada en los cursos (33,5%) pertenece a autores argentinos, y que existe una muy escasa inclusión de literatura de autores latinoamericanos no-argentinos (2,8% incluyendo a autores colombianos, chilenos, brasileños, cubanos, mexicanos, venezolanos y peruanos). Como lo expone la Tabla 3, la mayoría de las asignaturas relevadas por Fierro (2016<sup>a</sup>) poseen un sesgo u orientación local en cuanto a la nacionalidad prevalente en la literatura que obra como bibliografía de las asignaturas, lo cual se complementa con el hecho de que ciertas asignaturas de programas de psicología del país estrictamente refieren a la historia de la psicología (y del psicoanálisis) en Argentina. Lo anterior se vuelve significativo si se reconoce que el grueso de la producción investigativa de investigadores argentinos en historia de la psicología es estrictamente sobre temáticas *locales* (Klappenbach y Jacó-Vilela, 2016), y que la psicología internacional es una de las temáticas menos indagadas y socializadas en los encuentros científicos de tales investigadores (Klappenbach y Fierro, 2016), por lo que es dable conjeturar que la literatura de autores argentinos incluida en las asignaturas versan sobre temáticas *locales*. Lo anterior permitiría concluir que a pesar de la presencia de unidades temáticas que irían en el sentido de una internacionalización del currículum, el grueso de los contenidos de las asignaturas argentinas está tamizado o producido por los intereses investigativos y por las vicisitudes de la psicología argentina.

### Núcleos Temáticos, Escuelas Psicológicas y Objetos Psicológicos Abordados o Tematizados

Una de los enfoques clásicos en historiografía de la psicología ha sido el enfoque de 'escuelas' o 'sistemas': sea desde una perspectiva socio-profesional (Krantz, 1972) o desde una óptica filosófica, teórica o conceptual (Madsen, 1988), el pasado disciplinar a menudo ha sido reconstruido a partir de los grupos humanos que han encarnado la psicología (esto es, las escuelas), y a partir de los esquemas y estructuras conceptuales que tales grupos han edificado: es decir, los sistemas psicológicos (Klappenbach, 2000). Tales enfoques han sido muy pregnantes en la enseñanza de la historia de la psicología, tanto en países norteamericanos (Laver, 1977; Nance, 1962; Riedel, 1974) como en países europeos (Carpintero et al., 2010; Chisvert-Perales, Monteagudo-Soto y Mestre, 2016). Una de las aproximaciones al estudio de la historia de la psicología que ha cobrado importancia en las últimas décadas y que es diversa al enfoque por 'personalidades' y al enfoque por 'escuelas' o 'sistemas' ha sido aquella centrada en los *objetos psicológicos*: es decir, aquella que se centra en la crónica y el análisis (teórico, meta-teórico, etc.) de la delimitación, conformación y mutación de los objetos y fenómenos que estudian y sobre los que trabajan los psicólogos diplomados (Danziger, 1993; 2003; Green, Feinerer, y Burman, 2013; 2014).

Según Slaney y García (2015), y en un sentido filosófico o epistemológico, los 'constructos' que proponen y estudian los psicólogos y que remiten a objetos psicológicos suelen pertenecer a alguna de tres categorías: "(a) [constructos] conceptuales (abstracciones construidas, hipótesis, modelos, teorías), (b) [constructos] objetivos ('reales-pero-inobservables'), y (c) fenómenos focales" (p. 246). De acuerdo a una definición sintética e incluso socio-profesional que proviene de la historiografía de la psicología, los objetos psicológicos son "las cosas que estudian los psicólogos. Algunos ejemplos pueden encontrarse en los contenidos de los textos introductorios a la psicología. Aquellos incluyen la percepción, la memoria, el aprendizaje, la inteligencia, la personalidad, las actitudes

**Tabla 3.** Frecuencias y porcentajes de nacionalidades de autores en asignaturas de historia de la Psicología en Argentina en función de cátedra y clase de bibliografía.

Nacionalidad	Bibliografía Obligatoria							Bibliografía Total							
	Unmdp	UbaI	UbaII	Unsl	Unc <sup>a</sup>	Uncom	Unt	Unlp	Unmdp	UbaI	UbaII	Unsl	Uncom	Unt	Unlp
Argentino	<b>11 b</b> (28.9%)	<b>14</b> (50%)	0	3 (27.3%)	<b>18</b> (47.4%)	<b>18</b> (42.9%)	<b>22</b> (100%)	<b>11</b> (25%)	<b>28</b> (29.5%)	<b>57</b> (43.8%)	0	<b>42</b> (29.6%)	<b>48</b> (31.6%)	<b>27</b> (93.1%)	<b>47</b> (26.4%)
Estadounidense	<b>13</b> (34.2%)	2 (7.1%)	5 (20%)	2 (18.2%)	9 (23.7%)	5 (11.9%)	0	<b>10</b> (22.7%)	<b>26</b> (27.4%)	9 (6.9%)	6 (18.2%)	27 (19%)	26 (17.1%)	0	<b>48</b> (27%)
Francés	1 (2.6%)	7 (25%)	<b>9</b> (36%)	2 (18.2%)	0	4 (9.5%)	0	1 (2.3%)	6 (6.3%)	37 (28.5%)	<b>13</b> (39.4%)	22 (15.5%)	<b>37</b> (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>a</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>b</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.

Nota. Las abreviaturas corresponden a la Universidad Nacional de Mar del Plata (Unmdp), la Universidad de Buenos Aires (Uba I y II), la Universidad Nacional de San Luis (Unsl), la Universidad de Córdoba (Unc), la Universidad Nacional del Comahue (Uncom), la Universidad de Tucumán (Unt) y la Universidad Nacional de La Plata (Unlp).

y la motivación" (Brock, 2015a, p. 152). Sea que aquellos constructos se definan en un sentido histórico o en un sentido teórico, y previo a cualquier reflexión sobre el carácter natural, naturalizado o construido de tales constructos, es evidente que durante el desarrollo histórico de su ciencia los psicólogos se han agrupado efectivamente en escuelas y han centrado su atención y su investigación en parcelas delimitadas de la realidad que involucran objetos o fenómenos psicológicos. La variedad de tales objetos o fenómenos, y la consecuente diversidad de propuestas teórico-metodológicas reflejan la pluralidad, la heterogeneidad o –según múltiples autores– la ‘crisis’ inherente de la disciplina (Sturm y Mülberger, 2012; Vilanova, 1997a) a la vez que demuestran la imposibilidad de imputar un *único* objeto de estudio a la psicología (Vilanova, 1997b). Por tanto, asumida tal heterogeneidad constitutiva de la disciplina es dable suponer que los cursos de historia y sistemas de la psicología se centrarán, o cuanto menos tematizarán, variados objetos psicológicos a partir de una o múltiples perspectivas teóricas encarnadas en escuelas o sistemas específicos (Dagenbach, 1999; Fierro y Di Doménico, 2016).

Respecto a EEUU, el estudio de Hogan et al. (1998) no explicitaba qué objetos o escuelas eran abordadas por los programas de trabajo docente de los departamentos que conformaban su muestra, como tampoco lo explicitaba el estudio de Fuchs y Viney (2002). Sin embargo, podemos estimar una inclusión relativamente amplia de escuelas y objetos psicológicos en tales cursos, al menos por el hecho de que los manuales utilizados por los cursos relevados (véase Tabla 1) se estructuraban explícitamente en términos de escuelas psicológicas y en términos de los objetos investigados por las mismas. Los estudios sobre Canadá (Barnes y Greer, 2014; Bhatt y Tonks, 2002a) no tematizan la cuestión, aunque nuevamente, se puede suponer que los abordajes adoptados en las asignaturas, especialmente aquellas que utilizan manuales actualizados y fuentes primarias, necesariamente aboradaran diversas escuelas y objetos de estudio, considerando especialmente que aquellos manuales suelen incluir la perspectiva de ‘escuelas’ o ‘teorías’, sea aceptándola o criticándola.

El caso de Argentina, de acuerdo al relevamiento de Fierro (2016a), es variado. La Tabla 2 expone los resultados de un análisis de contenido sobre las unidades temáticas y los descriptores de contenidos de las asignaturas de aquel relevamiento, con énfasis en las escuelas psicológicas presentadas desde fuentes primarias y los objetos psicológicos tematizados explícitamente en los programas de las asignaturas. En primer lugar se constata que ciertas asignaturas sólo tematizan el psicoanálisis como escuela psicológica. Consecuentemente, tales asignaturas sólo tematizan los objetos psicológicos que caracterizan a las psicologías patológicas y psicodinámicas: los fenómenos y motivaciones inconscientes. Alternativamente, otras asignaturas abordan múltiples escuelas psicológicas pero se circunscriben a uno o dos objetos psicológicos. En segundo lugar, existiría una considerable variabilidad y amplitud respecto a los objetos psicológicos tematizados en función de las cátedras y asignaturas. Finalmente, se observa que ciertas asignaturas incluyen contenidos sobre variadas escuelas psicológicas pero excluyentemente desde fuentes terciarias (al modo de países anglosajones).

Respecto a los autores abordados desde fuentes primarias (autores que suelen analizarse o recuperarse como representantes de una escuela o sistema), Fierro (2016a) apunta que

psicólogos históricos significativos como Gordon Allport, James Angell y Jerome Bruner, junto con filósofos directamente relevantes para la psicología como Descartes, Dilthey y Morgan y junto con psicólogos nacionales como Plácido Horas, son referidos sólo dos veces en el total del conjunto de las asignaturas (lo que no implica necesariamente que sean comunes a dos sílabos, puesto que en ocasiones los autores se reiteran en el mismo programa). Con mayores implicancias, autores históricamente

relevantes para la psicología internacional como Alfred Adler, James Baldwin, Vladimir Bechterelev, Franz Brentano, John Dewey, George Dumas, Paul Fraise, Francis Galton, Carl Jung, Kurt Lewin, Abraham Maslow y Frederic Skinner (y en el ámbito latinoamericano, autores regionales como Ardila y autores argentinos como Alberini, Piñero y Cortada de Kohan) son referidos una vez. Esto implica que *escuelas o corrientes históricas internacionales como el psicoanálisis individual, el funcionalismo de Chicago, la reflexología rusa, la temprana psicología del desarrollo norteamericana, la psicología intencionalista, la psicología analítica, la psicología dinámica de grupo, el humanismo y el conductismo operante, junto con tradiciones argentinas como la primera psicología científica y experimental y la psicología filosófica posterior a 1930, sólo están representadas desde fuentes primarias y desde los autores arriba referidos en una sola asignatura [...] La completa omisión de escuelas de pensamiento psicológico internacionales es esencialmente distorsiva respecto al complejo acervo teórico de la disciplina, y es factible que tales omisiones conduzcan al alumno a interiorizar una imagen ficticia y parcializada de la historia de la disciplina* (p. 225. Énfasis agregado)

La importancia de la formación en la pluralidad y heterogeneidad histórica de la psicología amerita un comentario extendido sobre la cuestión. La parcialización de la reconstrucción histórica de la psicología a un objeto psicológico, o la tamización de uno o varios objetos a partir de una *escuela psicológica* exclusiva y excluyente de otras propuestas teóricas, es factible que promueva una imagen monolítica del pasado disciplinar que desconozca la constante convivencia en nuestra ciencia de propuestas disímiles y discordantes respecto a los objetos, métodos y cometidos de la misma. Esto, importante para la formación de psicólogos de cualquier latitud, es de crucial importancia en un país como Argentina, que en el pasado y aún en el presente ha sido en los hechos mayoritaria y excluyentemente psicoanalítica, anulando de forma apriorística la disonante pero ineludible efervescencia y heterogeneidad disciplinar (Benito y Elmasian, 2010; Courel y Talak, 2001; Dagfal, 2015; Di Doménico, 1996; 1999; Di Doménico y Piacente, 2011; Fierro y Di Doménico, 2017; Klappenbach, 2000b; 2006; 2015; Piacente, 1998; Moya y Di Doménico, 2012; Vilanova, 1985; 1993; 1996; 1997c). Aunque es dable suponer que es imposible abarcar en una asignatura histórica la *totalidad* de los objetos y escuelas psicológicas, la alternativa a esto no es necesariamente la circunscripción a una propuesta escolástica o sistemática, especialmente por los riesgos celebratorios y justificacionistas a que tal circunscripción conllevaría (Dagenbach, 1999). Más bien, ante aquella imposibilidad deben ofrecerse criterios fundamentados para la selección de los contenidos: criterios cuyo basamento debería residir, entre otras cosas, en el estado de la investigación histórica contemporánea y en los objetivos y perfil de graduado que pretenden los programas de psicología (ambos suelen enfatizar, precisamente, la *pluralidad* inherente a la psicología). En opinión de Vilanova (1997b),

la postulación de alguno de estos asuntos [objetos psicológicos] como el ‘objeto’ principal o fundante, o lo que es peor y más frecuente en nuestro medio [Argentina], la ignorancia de los demás, conduce directamente a esos tipos de dogmas omniexplicativos desde los cuales el psicólogo doctrinario se considera habilitado para opinar, con juicios de validez vitalicia, *ad perpetuitatem*, respecto de cualquier cosa que se le solicite [...] La psicología posee, entonces, y al igual que cualquier otra ciencia, múltiples objetos de estudio, o múltiples fenómenos a ser explicados por la indagación fáctica. La entronización arbitraria de algunos en detrimento de otros sólo lleva a escotomas en el saber y a generalizaciones no pertinentes, como las que se advierten en la mermelada

especulativa que, en forma de libro o de artículo, nutre a buena parte del estudiantado rioplatense. (p. 70)

Respecto a España, el extensivo estudio de Samper et al. (2008) indica que, en cuanto a los bloques temáticos, los cursos españoles de historia de la psicología incluyen numerosas unidades temáticas vinculadas con *escuelas-teorías* que parecen reflejar la heterogeneidad histórica de la ciencia. En el grueso de tales cursos se abordan tanto escuelas propiamente dichas (conductismo, neoconductismo, constructivismo, corrientes post-freudianas, escuela de Würzburg, funcionalismo, estructuralismo, psicoanálisis, psicología cognitiva, psicología de la Gestalt, psicología humanista, conductismo radical) como contenidos sobre representantes de tales escuelas (Wundt, Hull, Watson, Skinner, Tolman). En lo que respecta a objetos o fenómenos psicológicos, los cursos españoles parecen tematizar tanto objetos 'clásicos' (alma, voluntarismo, intencionalidad) como objetos modernos (capacidades humanas, actividad psíquica, conducta, conciencia, cognición, psicofísica, percepción, memoria). Respecto a Inglaterra e Irlanda, Richards (2005) infiere que dado que el programa de asignatura clásico de Historia de la Psicología suele respetarse mayoritariamente en aquellos países, en el grueso de los cursos de pregrado sobre la temática se abordarán numerosas escuelas psicológicas clásicas (psicofisiología wundtiana, funcionalismo, conductismo, gestalt, psicoanálisis y psicología cognitiva). Llamativamente, no se menciona al humanismo como escuela o sistema psicológico. Adicionalmente, Richards refiere que solo siete cursos de los relevados planeaban ampliar los temas cubiertos en el curso. El estudio reciente de Brock y Harvey (2015) no tematiza la cuestión pero nuevamente y como hemos referido respecto de EEUU, es probable que por un lado los cursos que se estructuran a partir de manuales incluyan variadas escuelas y objetos psicológicos dado que aquellos suelen ofrecer una perspectiva plural del pasado disciplinar, y es factible que por otro lado las asignaturas que utilizan una "gran variedad de literatura" (Brock y Harvey, 2015, p. 26) en lo tocante a fuentes primarias y secundarias aborden más que una escuela psicológica aislada y más que un objeto psicológico singular.

### Psicología Antigua versus Psicología Moderna

Parte de la historiografía sociológica de la ciencia ha enfatizado el hecho de que no puede concebirse el surgimiento de la psicología como ciencia independientemente del proceso de su profesionalización, especialmente en los países como EEUU donde se crearon los primeros departamentos, cátedras y carreras de grado (Danziger, 1979; 2013; Sokal, 1984). Más allá de la historiografía sociológica, autores diversos han argumentado sobre los problemas que conlleva asumir cierta continuidad (en un sentido débil o fuerte) entre las obras 'psicológicas' previas al siglo XIX realizadas por filósofos, por un lado, y la psicología como ciencia tal como emergió progresivamente a finales de dicho siglo y hacia inicios del siglo XX (p.e. Brock, 2014c; Brock, 2015b; Smith, 2005) por otro, especialmente en lo atinente a la delimitación, definición y construcción de los objetos propiamente *psicológicos* y a la configuración de los campos empíricos e investigativos de la disciplina (Danziger, 1993; van Strien, 1993). En tal sentido, el compromiso *historicista* de la historiografía de la psicología implica entre otras cosas y en este sentido, el estudio y la valoración de desarrollos de un momento histórico concreto *por sí mismos* y sin abundantes arreglos a condiciones preexistentes, más aún cuando tales condiciones son extra-psicológicas (filosóficas, psiquiátricas, médicas, etc.) (Vera Ferrándiz, 2008). Lo anterior lleva necesariamente a concebir dicho proceso de profesionalización e institucionalización, y a los subsiguientes procesos de producción y circulación de saberes 'expertos' (Rosa, 2008), como un hito o indicador de discontinuidad histórica: hito respecto del cual los desarrollos teóricos, metodológicos y profesionales *previos* al mismo

constituirían por tanto el conjunto de la *pre-historia* de la disciplina. Contrario a tal postura, el centramiento en las obras y en los desarrollos 'psicológicos' de autores previos a la emergencia de la psicología en el sistema de la ciencias, y el recurso o la consideración de tales desarrollos como partes de la *historia* de la psicología, implicaría un continuismo histórico que ha sido cuestionado a nivel historiográfico (cf. Graumann, 1999; Robinson, 2013).

Este debate se ha filtrado a la enseñanza de la sub-disciplina, en la medida en que asignaturas introducen unidades y contenidos sobre desarrollos teóricos previos a la profesionalización de la psicología (filosofía helenística, por ejemplo) denotándolos como componentes de su *historia*. De acuerdo a Hogan et al. (1998), la mitad de los cursos relevados por ellos eran cursos 'antiguos' en el sentido en que dedicaban numerosas clases a cuestiones psicológicas desarrolladas en momentos históricos *previos a Descartes*, mientras que la otra mitad de los cursos comportaba cursos 'modernos' abocándose a temáticas psicológicas posteriores a aquel autor (nótese que aún en este último caso factiblemente se incluyan obras y autores previos a la creación de los primeros grados, instituciones y revistas científicas de la disciplina como tal). Fuchs y Viney (2002) no aportan datos actualizados sobre la temática, como tampoco lo hace el relevamiento de Bhatt y Tonks (2002a). Si bien Barnes y Greer (2014) no tematizan la cuestión, es factible que al menos parte de los cursos incluyan contenidos sobre la psicología posterior a su institucionalización, si se considera que el 50% de los cursos relevados también son cursos sobre *sistemas psicológicos* y si se considera que los cursos de historia y sistemas que están al final del grado (*capstone courses*) probablemente no recuperen autores o contenidos *antiguos*. Complementariamente, parte considerable de los manuales utilizados por cursos canadienses se centran en la psicología moderna y posterior a la segunda guerra mundial. Contra lo anterior, sin embargo, es factible la presencia en al menos algunos cursos de autores no psicólogos o propios de períodos previos al establecimiento independiente de la psicología si se considera que los *sourcebooks* que numerosos cursos utilizan suelen contener textos de filósofos, psiquiatras y médicos previos al siglo XIX.

En Argentina existe, de acuerdo al relevamiento de Visca y Moya (2013) y al relevamiento de Fierro (2016a), cierta inserción de filósofos, médicos y otros autores propios de la edad media y de la edad moderna en los programas de asignatura de cursos de historia y sistemas. Específicamente, una asignatura histórica del programa de psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires adopta un enfoque marcadamente filosófico, recuperando figuras como Descartes, Kant, Brentano, Dumas y Condillac como antecedentes o precondiciones de objetos o temáticas propiamente psicológicas (de autores como Skinner, Watson, Wundt y Freud). El resto de las asignaturas de aquellos estudios (un 87,5% de la muestra) tiene un enfoque total o predominantemente 'moderno'.

En Europa, el relevamiento de Samper et al. (2008) indica que de los 125 núcleos temáticos que componen el problema de los 'orígenes' de la psicología, 47 de los mismos remiten a tópicos propios del período comprendido entre el siglo XV y el siglo XVIII, mientras que 226 núcleos temáticos recuperados pertenecen a la psicología moderna o al período posterior a la profesionalización e institucionalización de la misma. Este parece ser también el caso de Inglaterra e Irlanda, donde Richards (2005) indica que el 60% de los cursos relevados factiblemente se estructuran a partir de perspectivas 'tradicionalistas' que, entre otras cosas, asumen un continuismo histórico marcado. Richards sostiene que el silabo estándar de los países relevados que se imparte de forma altamente ritualizada o estereotipada

empieza con los griegos y con los 'humores' galénicos, seguido en ambos lados del atlántico por Descartes, Locke y las escuelas de la Filosofía de la Ilustración (aunque la escuela escocesa o de la psicología del sentido común de Reid hasta recientemente ha tendido a ser escasamente abordada) (Richards, 2005, p. 18)

En tal sentido Richards incluso recomienda que en el contexto de la formación de psicólogos ingleses e irlandeses

un primer movimiento [necesario] sería reducir dramáticamente la cobertura de cualquier tema pre-1800. Aunque este período es absolutamente fascinante y provee un trasfondo profundo para numerosas tradiciones psicológicas e ideas, es altamente debatible si dos o a lo sumo tres exposiciones [*lectures*] en un programa de Psicología tienen mucho sentido [...] En el punto en que esta fase es incluida debería serlo desde la perspectiva de *identificar trabajos y episodios proto-psicológicos específicos, en vez de tratar los sistemas filosóficos enteros como teorías cuasi-psicológicas- lo que en la mayoría de los casos es erróneo* [...] La continuada inclusión de este período es mayoritariamente un legado inercial del período previo a la segunda guerra mundial, donde la propia historia de la Psicología era breve y donde el ubicar sus raíces en Aristóteles y Platón era un movimiento retórico útil – que convenía a los estudiantes de que eran los herederos de una tradición que databa de la antigüedad. (Richards, 2005, p. 20. Énfasis agregado)

El relevamiento de Brock y Harvey (2015), si bien no explicita esta cuestión, indica a partir de los manuales utilizados por los cursos que el grueso (si no la totalidad) de ciertos cursos enfocan temáticas de la historia de la psicología *moderna*.

### **Aspectos Pedagógicos o Instruccionales en la Enseñanza de la Historia de la Psicología (Tercer Nivel de Concreción Curricular)**

#### **Grado y Tipo de Recurso a Exposiciones Magistrales y Teóricas (*Lectures*)**

El relevamiento de Hogan et al. (1998) indicaba que el 65% de los cursos recurría como modalidad predominante de enseñanza-aprendizaje a la conferencia magistral. Si bien el estudio de Fuchs y Viney (2002) no aporta datos al respecto, historiadores y investigadores estadounidenses han destacado la centralidad de tales exposiciones para la enseñanza de la psicología en general y para la instrucción histórica de la psicología en particular (Benjamin, 2002). Por tanto es factible que los cursos de historia impliquen en considerable medida tal recurso instruccional. El trabajo de Bhatt y Tonks (2002a) y el de Barnes y Greer (2014) para Canadá no aportan datos sobre este tema. Finalmente, el estudio de Fierro (2016a) indica que el grueso de las asignaturas relevadas recurren a clases 'teóricas' o magistrales de aproximadamente 90 minutos donde los titulares a cargo de las asignaturas ofrecen síntesis generales y a menudo contextuales de los tópicos semanales de acuerdo a lo dispuesto por los programas de las asignaturas.

En Europa, el análisis de Richards (2005) y el de Brock y Harvey (2015) no tematizan esta cuestión, aunque se estima el uso de conferencias y modalidades magistrales de enseñanza en un grado extendido, especialmente por el hecho de que autores han indicado reiteradamente la necesidad de trascender dicha modalidad instruccional en asignaturas de historias y sistemas psicológicos en Inglaterra (Hall, Ivaldi y Todd, 2015). Finalmente, el relevamiento de Samper et al. (2008) no aporta datos al respecto, aunque se presume por la estructura curricular de los programas relevados que los cursos recurren a la implementación de clases magistrales o teóricas en la enseñanza.

#### **Grado y Tipo de Recurso a Actividades Prácticas (Seminarios, Trabajos Prácticos)**

De acuerdo a Hogan et al. (1998), entre un 18% y un 35% de los cursos relevados por su estudio adquirirían una modalidad práctica

interactiva o de *seminarios*, los cuales usualmente involucran un contacto y retroalimentación más marcado entre docente y alumnos que las conferencias magistrales (*lectures*). El estudio de Fuchs y Viney (2002) no aportan datos al respecto. Los estudios canadienses (Barnes y Greer, 2014; Bhatt y Tonks, 2002a) tampoco tematizan esta cuestión, aunque reconocen de forma expresa la importancia de que los historiadores y pedagogos deben crear una demanda para su producto en los estudiantes, entre otras cosas mediante la realización de "ideas para atraer y mantener el interés de los estudiantes en la historia" (Rutherford, 2002, p. 18).

El estudio de Fierro (2016a) para Argentina indica que las asignaturas históricas registran varios tipos de actividades prácticas: comisiones de trabajos prácticos que suelen adoptar la forma de exposiciones magistrales (como las exposiciones teóricas descritas en el apartado anterior) y que involucran la lectura y análisis de textos. En ciertas regiones de Argentina estas actividades prácticas se complementan con prácticas en laboratorios y museos históricos donde los alumnos tienen contacto con fuentes primarias (Gonzalez y Piñeda, 2015); en otras, se complementan con la confección de informes y ensayos a lo largo del cuatrimestre (Vallejo, 2011). Finalmente, en ciertas asignaturas se encomienda a los alumnos la confección de comentarios de textos y fuentes primarias de acuerdo a los estándares de producción establecidos por autores específicos (Carpintero, Vidal, y Tortosa, 1993).

El estudio de Samper et al. (2008) no aporta datos sobre las actividades prácticas utilizadas en los cursos de historia, aunque se asume la existencia de espacios de actividades prácticas. El estudio de Brock y Harvey (2015) no menciona las actividades prácticas de los cursos en Inglaterra e Irlanda. Estos autores sí refieren sin embargo la existencia de talleres realizados por la sección de Historia y Filosofía de la Psicología de la British Psychological Society (BPS) en 2012 y 2013 sobre la enseñanza de los cursos sobre historia y problemas teóricos de la psicología: talleres que, a la vez que indican el problema que representa la concreción curricular de la educación histórica en psicología, han sido un

intento de mejorar los estándares de enseñanza del campo [...] [y donde] las personas que han estado involucradas en la organización de dichos talleres [...] quieren mejorar el nivel de la pedagogía en el ámbito pero no quieren dar la impresión de que tales talleres son todo lo que se necesita para volverse cualificado para enseñar. (p. 29)

#### **Presencia de Estrategias de Aprendizaje Activo en Cursos Históricos**

Desde hace décadas, una preocupación constante en la enseñanza de la historia de la psicología a nivel universitario ha sido la incorporación de estrategias de aprendizaje activo (también denominado 'crítico') en los cursos y asignaturas concretas: es decir, la incorporación de recursos instruccionales que trasciendan la conferencia magistral y la resolución de cuestionarios y que acerquen a los estudiantes por un lado a las fuentes primarias de la historia de la ciencia, por otro lado a las actividades y destrezas procedimentales de la propia investigación histórica, y finalmente a un tipo de pensamiento complejo, sistemático y fundamentado que suele caracterizarse como 'crítico' (Goodwin, 2002). De acuerdo a Henderson (1995),

si el pensamiento crítico se considera como la respuesta directa a la discrepancia o a la incertidumbre respecto a la lógica, a los hechos, a la opinión o a la perspectiva, entonces el curso de historia de la psicología puede proveer muchas oportunidades para ejercitar tal pensamiento [...] La premisa principal es que el pensamiento crítico ocurre cuando hay una discrepancia percibida entre la teoría personal del estudiante (creencias acerca de una idea o evento) y lo que

el ambiente le está presentando al estudiante en la forma de una idea, una pregunta o un evento [...] Cuando un docente lleva a un estudiante a percibir la discrepancia, el estudiante factiblemente atraviese varias etapas: es factible que busque información o colecciona datos relevantes para la resolución de la discrepancia, vincule información nueva con información antigua, y evalúe e integre la información. (p. 60)

En tal sentido, en una de las principales revisiones del campo a inicios de los años 90, Hilgard, Leary y McGuire sostenían respecto a las actividades pedagógicas del docente de historia, 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, Leary, y McGuire, 1991, p. 100). El objetivo del mejoramiento de aquellos recursos técnicos es, entre otros, el logro de un aprendizaje significativo, duradero y crítico respecto de las temáticas históricas de la ciencia, por oposición a un aprendizaje memorístico, superficial y centrado en ‘hitos’, fechas y personalidades científicas descontextualizadas (Woody, 2011). En un sentido más profundo, tales actividades pretenden infundir en los estudiantes ideas vinculadas con el carácter auténticamente científico de la historiografía, en tanto que estudio empírico, fáctico, crítico y falible del pasado disciplinar que desemboca en narrativas articuladas, denotativas y plausibles sobre el desarrollo de la ciencia (Giménez, 2002).

Considerado esto, es peculiar que el grueso de los relevamientos sobre el estado de la enseñanza de la historia y sistemas de la psicología en la formación universitaria del psicólogo no tematizan la cuestión. No existen datos sobre el uso de estrategias de aprendizaje activo para EEUU (Fuchs y Viney, 2002; Hogan et al., 1998). En Canadá Bhatt y Tonks (2002a) no tematizan la cuestión, mientras que Barnes y Greer (2014) se limitan a indicar que las aproximaciones didácticas en los departamentos de la muestra de su relevamiento involucraban mayoritariamente “conferencias [*lectures*] y discusión” (p. 164), lo cual no aporta información sobre si el tipo de tales discusiones involucran debates estructurados para promover un aprendizaje activo y un tipo de pensamiento reflexivo y crítico respecto de las materias de las asignaturas. Respecto a Argentina, y en línea con lo descrito en el apartado anterior, el relevamiento de Fierro (2016a) ha sugerido que en el grueso de las asignaturas suelen involucrar de forma exclusiva actividades prácticas que se agotan en la lectura y análisis de textos (con las excepciones oportunamente referidas). En términos de dicho estudio,

exceptuando ciertas asignaturas que disponen de recursos tales como laboratorios y aparatos históricos y que realizan salidas al campo en función de los objetivos del curso, no se recurre de forma generalizada a, por ejemplo, replicaciones experimentales áulicas, debates organizados, modelizaciones, juegos de roles, confección de trabajos e informes o ejercicios de aprendizaje activo y crítico. La actividad específica que los alumnos realizan en los *practicum* es, en casi total medida, la lectura de materiales y la respuesta a cuestionarios (con o sin socialización posterior de las respuestas). [...] De acuerdo a estudios temáticos, tales modalidades conferenciales *constituyen la antesala a métodos de aprendizaje activo que, como los estudios dirigidos, los trabajos por equipo o las incursiones al campo, son más eficaces en lograr un aprendizaje significativo para la formación del profesional, y a la vez promueven una comprensión acabada y ajustada del campo de la Historia de la Psicología y de las actividades investigativas llevadas a cabo por sus representantes.* (Fierro, 2016a, p. 285. Énfasis agregado)

En Europa, el relevamiento de Samper et al. (2008) para España no aporta datos al respecto, como tampoco los estudios de Richards (2005) y de Brock y Harvey (2015) para Inglaterra e Irlanda.

## Tipo y Uso de Instancias de Evaluación del Aprendizaje

De acuerdo al estudio de Hogan et al. (1998), más del 50% de las asignaturas que conformaban la muestra requerían como instancia de evaluación un *term paper*: es decir, un ensayo predominantemente argumentativo sobre un aspecto o temática abordada por el curso que podía tomar la forma de “reseña de libros, tareas sobre temas específicos, biografías y reportes de reacciones” (p. 208). Fuchs y Viney (2002) no aportan información sobre esta cuestión. Tampoco se halla tematizada la cuestión en el relevamiento de Bhatt y Tonks (2002a) para Canadá, aunque el estudio de Barnes y Greer (2014) indican que la mayoría de la muestra abordada por los autores evaluaba el aprendizaje en los cursos a partir de “exámenes, ensayos y presentaciones” (p. 164). En Argentina, de acuerdo al relevamiento de Fierro (2016a) la mayoría de los cursos recurrían a exámenes ‘parciales’ escritos de desarrollo para la evaluación del curso (implementados durante la duración del mismo), y complementariamente recurrían a exámenes comprensivos orales denominadas ‘finales’ implementadas luego del dictado del curso y una vez que los alumnos hubieran aprobado los exámenes ‘parciales’.

En Europa, el estudio de Samper et al. (2008) sobre España no ofrece datos sobre esta cuestión. El estudio de Richards (2005) para Inglaterra e Irlanda identifica que seis cursos de la muestra relevada utilizaban exámenes para evaluar el aprendizaje, ocho cursos recurrían a ensayos y trabajos escritos, y ocho cursos recurrían a una forma de evaluación mixta que incluía las anteriores. De los anteriores, “un examen era del tipo multiple choice, y dos cursos incluían ‘seminarios’ y ‘presentaciones’ para los trabajos escritos’. Los cursos de tercer año tienden a limitarse a evaluaciones en forma de ensayos más frecuentemente (5) que lo que lo hacen cursos de primer año (2)” (Richards, 2005, p. 15). El estudio de Brock y Harvey (2015) no aportan datos sobre la cuestión de la evaluación de los cursos.

## Conclusiones

Las dimensiones relevadas en este trabajo, en conjunto con las variables analizadas en la primera parte de nuestra investigación, corroboran nuestras hipótesis sobre las diferencias considerables al interior de las asignaturas y cursos históricos en función de los particularismos académicos de los países caracterizados. En el estudio anterior que conforma la primera parte de esta investigación (Fierro, Ostrovsky y Di Doménico, 2017) se sostenía que era factible que la elevada matrícula estudiantil en las carreras de psicología del Cono Sur (específicamente, las carreras argentinas de Psicología) impactara negativamente en las cátedras y cursos históricos. Específicamente, allí sosteníamos que de cara a la limitada cantidad de recursos humanos en las cátedras de historia de Argentina en función de la cantidad de alumnos, y considerado que el grueso de tales cátedras se hallaban en el primer o segundo año de los programas de grado, era factible suponer que la matrícula masiva que ingresaba a las facultades y departamentos de psicología representaran problemas pedagógicos e instruccionales al momento de la realización de los *practicum* áulicos: es decir, al momento de la máxima concreción curricular. De acuerdo a los datos expuestos aquí, tales problemas pedagógicos parecen existir en los hechos, donde las modalidades pedagógicas en cursos históricos suelen reproducir exposiciones teóricas y orales con la estructura de las conferencias o *lectures* universitarias. En tal sentido, podría conjeturarse, como se ha planteado en trabajos previos (Fierro, 2016a) que la enseñanza basada en exposiciones orales, común en la psicología universitaria argentina, estimule una lectura acrítica o celebratoria de la historia de la psicología –como Klappenbach y Jacó-Vilela (2016) aseguran aún existe en el territorio– en el punto en que limitaciones infraestructurales constriñen el uso de ciertos contenidos y de ciertos recursos instruccionales más eficaces para un aprendizaje

sistemático y significativo. Diversamente, y de acuerdo a una tradición centenaria que les es propia, los departamentos canadienses y norteamericanos continúan mayoritariamente concibiendo a la historia como un curso avanzado en el pregrado, específicamente como uno de los cursos que permiten integrar los años previos de cara a los estudios de grado. En tales regiones, sólo pocos departamentos conciben a la historia como un curso introductorio –con las ventajas y desventajas que esto implica-. Esto, que en la práctica significa ausencia de asignaturas superpobladas o con matrícula masiva, se inserta a su vez en desarrollos de más de 40 años sobre implementación de tecnologías innovadoras que trasciendan la enseñanza verbalista de la historia de la psicología.

Tanto en EEUU como en Canadá y en la región de Gran Bretaña parece subsistir una asimilación en los hechos de la historia de la psicología con las corrientes y los sistemas psicológicos. Excede este espacio desarrollar las ventajas y desventajas de esta situación a nivel curricular, pero debe reconocerse en primer lugar que ambos campos, aunque complementarios, son en esencia disímiles: si bien ambos campos son ejercicios meta-teóricos, la historia de la psicología constituye el estudio empírico del pasado disciplinar, y por tanto se vincula primordialmente con la historia de la ciencia y con la propia psicología. El estudio de los 'sistemas psicológicos' constituye un análisis filosófico y epistemológico de los sistemas y teorías de la psicología que no necesariamente es diacrónico o histórico. En tal sentido, el análisis de sistemas psicológicos compone un ejercicio conocido como 'sistemática' o 'sistemología' (área poco difundida en el mundo de habla hispana) y enraíza directamente en lo que en los países anglosajones se concibe como *theoretical psychology*. Si bien existen múltiples puntos de encuentro entre historia y teoría de la psicología (Araujo, 2016; Fierro, 2016b; Rappard, 1993; van Strien, 1993), ambas *no son* indistinguibles. Considerado esto, el solo hecho de que dos áreas o ámbitos psicológicos *diversos* tiendan a solaparse y amalgamarse en los curricula podría concebirse como un argumento para defender que la distinción curricular de tales ámbitos es más favorable que su asimilación. En lo que respecta al objeto de este estudio, los contenidos históricamente claramente se ven perjudicados (en extensión, profundidad y caracterización temática) cuando son reemplazados por (o diluidos en) perspectivas o contenidos en línea con análisis de corrientes, escuelas o sistemas psicológicos.

Finalmente, la cuestión de la incorporación de desarrollos y avances en historiografía e investigación histórica de la psicología en las asignaturas continúa como problemática transversal a los países. Hogan et al. (1998) remarcaban hace casi veinte años que los cursos por ellos relevados “no reflejaban los avances de la literatura [*scholarship*] contemporánea, con excepción posiblemente en sus manuales” (p. 208), lo cual se replicaba años después en el relevamiento de Fuchs y Viney (2002). Esto a su vez parece enraizarse en la variable de la formación (sistemática o esporádica, específica o inespecífica) de los recursos humanos a cargo de los cursos, analizada en la primera parte de nuestro trabajo: es factible que psicólogos que no identifiquen a Historia de la Psicología como su sub-disciplina de trabajo principal y que no se desempeñen como investigadores activos en el campo tiendan a asumir narrativas, o explicaciones, o reconstrucciones históricas que ya han sido revisadas o criticadas en la literatura especializada, y que por tanto no constituyen el estado del arte de la historiografía. En tal sentido Richards (2005) ha indicado que algunos docentes de los cursos “parecen estar operando en algo así como un *vacío* y que el contenido de sus cursos puede estar determinado por sus agendas personales más que con lo que está sucediendo en el campo en su conjunto” (p. 16). Es factible además que profesores no especialistas en el ámbito no consideren necesario o productivo introducir en la enseñanza histórica y a nivel meta-teórico, los problemas teóricos, metodológicos y praxiológicos de la historiografía de la psicología como reflexión sistemática de los problemas de la investigación histórica en la disciplina. Nuevamente,

esto representa un problema para países conosureanos donde existen escasas instancias de formación de posgrado en temáticas históricas y teóricas de la psicología (cf. Araujo et al., 2013).

Los hallazgos procurados en la segunda parte de nuestra investigación profundizan la impresión acerca de la complejidad y heterogeneidad de las asignaturas históricas en función de las diferencias estructurales y dinámicas en los contextos universitarios de formación de psicólogos. Específicamente, y considerada la relevancia de las prácticas efectivas en el aprendizaje universitario, estudios futuros deberán relevar con mayor profundidad el *tercer* nivel de concreción curricular en lo tocante a la instrucción histórica de los psicólogos. Esto involucraría, por un lado, la descripción y análisis de las prácticas pedagógicas *vigentes* en las asignaturas históricas, y por otro, el estudio y chequeo empírico de la efectividad y eficiencia de los recursos instruccionales utilizados, para determinar el estado actual de la cuestión y para introducir recursos más efectivos y adaptados a las peculiaridades y demandas de cada contexto curricular.

## Referencias

- American Psychological Association, Commission on Accreditation. (2009). *Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology*. Washington, D.C. APA. Recuperado de <https://www.apa.org/ed/accreditation/about/policies/guiding-principles.pdf>.
- Araujo, S. F., Caropreso, F. S., Simanke, R. T., y Castañón, G. A. (2013). The Wilhelm Wundt Center and the first graduate program for the history and philosophy of psychology in Brazil: A brief report. *History of Psychology, 16*, 222-224. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033739>.
- Araujo, S. F. (2017). Toward a philosophical history of psychology: An alternative path for the future. *Theory & Psychology, 27*(1) 87-107. doi: 10.1177/0959354316656062.
- Barnes, M., y 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*, 159-169. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035335>.
- Benito, E., y Elmasian, M. (2010). La formación en Psicología en la Universidad de Buenos Aires: Una investigación bibliométrica. En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur* (pp. 34-35). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Benjamin, L. (2002). Lecturing. En S. Davis, y W. Buskist (Ed.), *The Teaching of Psychology. Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 57-68). Nueva York, NY: Taylor & Francis.
- Benjamin, L. (2010). History of Psychology as a Capstone Course. En D. Dunn, B. Beins, M. McCarthy, y W. G. Hill (Eds.), *Best Practices for Teaching Beginnings and Endings in the Psychology Major* (pp. 171-186). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Brock, A. (2014a). What is a polycentric history of psychology? *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 14*(2), 646-659.
- Brock, A. (2014b). History of Psychology. En T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 872-878). Nueva York, NY: Springer.
- Brock, A. (2014c). Psychology in the Modern Sense. *Theory Psychology, 24*(5), 717-722. doi: 10.1177/0959354314535513
- Brock, A. (2015a). The History of Psychological Objects. En M. Sugarman, y K. Slaney (Eds.), *The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Methods, Approaches, and New Directions for Social Sciences* (pp. 151-165). Chichester, Reino Unido: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9781118748213.ch10.
- Brock, A. C. (2015b). Presentism and diversity in the history of psychology. *Psychological Studies, 60*(4), 373-379. doi: 10.1007/s12646-015-0315-9
- Brock, A., y Harvey, M. (2015). The status of the history of psychology course in British and Irish psychology departments. *European Yearbook of the History of Psychology, 1*, 13-36. doi: <http://dx.doi.org/10.1484/J.EYHP.5.108400>.
- Capshew, J. (2014). History of Psychology since 1945: A North American Review. En R. Backhouse, y P. Fontaine (Eds.), *A Historiography of the Modern Social Sciences* (pp. 144-182). Nueva York, NY: Cambridge University Press.

- Carpintero, H., Lafuente, E., Quintana, J., Ruiz, G., Sáiz, D., Sáiz, M., y Sánchez, N. (2010). Historiography of Psychology in Spain: The Last Decade. *History of Psychology*, 13, 277-308. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020354>.
- Carpintero, H., Vidal, E., y Tortosa, F. (1993). El comentario de texto. En E. Vidal, Carpintero, Helio, y F. Tortosa (Dirs.), *Historia de la Psicología: Textos y comentarios* (pp. 35-47). Madrid, España: Tecnos.
- Chisvert-Perales, M., Monteagudo-Soto, M. J., y Mestre, V. (2016). The history of psychology course in Spanish psychology curricula: Past, present, future. *History of Psychology*, 19(2), 154-158. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000024>.
- Courel, R., y Talak, A. M. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. Toro, y J. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Vol. 1* (pp. 21-83). Buenos Aires, Argentina: JVE.
- Dagenbach, D. (1999). Some Thoughts on Teaching a Pluralistic History in the History and Systems of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 26, 22-28.
- Dagfal, A. (2015). La psychanalyse en Argentine: Histoire et perspectives. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 20, 57-75. doi: 10.3917/nrp.020.0057.
- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. En A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York, NY: Irvington.
- Danziger, K. (1993). Psychological Objects, Practice and History. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, y W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology, Vol. 8* (pp. 15-47). Nueva York, NY: Plenum Press.
- Danziger, K. (2003). Where theory, history and philosophy meet: The biography of psychological objects. En D. Hill, y M. Kral (Eds.), *About psychology: Essays at the crossroads of history, theory and philosophy* (pp. 19-33). Albany, NY: SUNY Press.
- Danziger, K. (2013). Psychology and Its History. *Theory & Psychology*, 23, 829-839. <https://doi.org/10.1177/0959354313502746>
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: Acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42, 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, 24-33.
- Di Doménico, C., y Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Fancher, R., y Rutherford, A. (2012). *Pioneers of Psychology: A History (Fourth Edition)*. Nueva York, NY: Norton & Company.
- Ferrari, F., Polanco, F., Gallegos, M., y Lopes Miranda, R. (2016). De las ciencias del comportamiento a los saberes psi: ¿un cambio de concepción histórica? *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(2), 1-4.
- Fierro, C. (2016a). *Enseñanza de la Historia de la Psicología y Formación de Psicólogos: Desarrollos y Debates Actuales en Argentina y el Mundo*. Lima, Perú: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología/ADRUS.
- Fierro, C. (2016b). Cuatro Décadas de Sociología del Conocimiento Psicológico: Historia, Sociología y Epistemología de la Psicología en la Obra de Allan R. Buss. *Tesis Psicológica*, 11(1), 52-93.
- Fierro, C., y Di Doménico, M. C. (2016). Pluralismo crítico: Historia de la Ciencia en debates sobre formación en psicología. *Quaderns de Psicologia*, 18(2), 27-57. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1322.
- Fierro, C., y Di Doménico, M. C. (2017). Enseñanza y formación universitaria en Psicología en Argentina: Caracterización de una taxonomía del pensamiento crítico. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(1), 30-67. doi: 10.7714/CNPS/11.1.202
- Fierro, C., Ostrovsky, A., y Di Doménico, M. (2017). Las asignaturas de historia, sistemas y escuelas de la psicología en la formación de los psicólogos (I): Análisis comparativo del segundo nivel de concreción curricular en departamentos americanos y europeos de psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 38(1), 16-32. doi: 10.5093/rhp2017a3
- Fuchs, A., y Viney, W. (2002). The Course in the History of Psychology: Present status and Future concerns. *History of Psychology*, 5, 3-15.
- Giménez, M. C. (2002). Algunas reflexiones sobre la historia de la psicología y la formación de psicólogos. *Anuario de psicología*, 33, 213-224.
- González, E. (2014). Historia de la Psicología: enseñanza y herramienta de reflexión crítica en la formación en universidades nacionales de Argentina. Un análisis bibliométrico de la bibliografía de los cursos. *Mnemosine*, 10(2), 217-241.
- González, E., y Piñeda, A. (2015). El museo como espacio de formación. El caso de la Psicología en San Luis. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6, 444-457.
- Goodwin, J. (2002). Teaching the History of Psychology. En S. Davis, y W. Buskist (Eds.), *The Teaching of Psychology. Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 349-360). Nueva York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodwin, J. (2008). *A History of Modern Psychology (3rd Edition)*. Nueva York, NY: Wiley.
- Graumann, C. (1999). Continuities, Ruptures and Options: Construing History of Psychology in Germany. En W. Maiers, B. Bayer, B. Duarte Esgalhado, R. Jorna, y E. Schraube (Eds.), *Challenges to Theoretical Psychology* (pp. 1-19). Nueva York, NY: Captus University Publications.
- Green, C., Feinerer, I., y Burman, J. (2013). Beyond the Schools of Psychology I: A Digital Analysis of Psychological Review, 1894-1903. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 49, 167-189.
- Green, C., Feinerer, I., y Burman, J. (2014). Beyond the Schools of Psychology 2: A Digital Analysis of Psychological Review, 1904-1923. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 50, 249-279.
- Hall, G., Ivaldi, A., y Tod, D. (2015). Designing a Conceptual and Historical Issues in Psychology module through Active Learning. *History & Philosophy of Psychology*, 16(1), 13-25.
- Henderson, B. (1995). Critical-Thinking Exercises for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 22, 60-63. [https://doi.org/10.1207/s15328023top2201\\_18](https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_18)
- Hilgard, E., Leary, D., y McGuire, G. (1991). The History of Psychology: A Survey and Critical Assessment. *Annual Review of Psychology*, 42, 79-107. doi: 10.1146/annurev.ps.42.020191.000455
- Hogan, J., Goshtasbpour, F., Laufer, M., y Haswell, E. (1998). Teaching the History of Psychology: What's Hot and What's Not. *Teaching of Psychology*, 25, 206-208. doi: 10.1207/s15328023top2503\_12
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, y P. Weissman (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires, Argentina: Polemos.
- Klappenbach, H. (2000b). El Psicoanálisis en los Debates sobre el Rol del Psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227.
- Klappenbach, H. (2004). Psychology in Argentina. En D. Wedding, y M. Stevens, *Handbook of International Psychology* (pp. 129-150). New York, NY: Brunner-Routledge.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14, 937-960. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa>.
- Klappenbach, H., y Jacó-Vilela, A. M. (2016). The future of the history of psychology in Argentina and Brazil. *History of Psychology*, 19, 229-247. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000030>.
- Krantz, D. (1972). Schools and systems: The mutual isolation of operant and non-operant psychology as a case study. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 8, 86-102.
- Laver, B. (1977). The Historiography of Psychology in Canada. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 13, 243-251. doi: 10.1002/1520-6696(197707)13:3<243::AID-JHBS2300130304>3.0.CO;2-1
- MacIntosh, H., Cohen, K., Caputo, A., y Lavoie, D. (2011). *Accreditation standards and procedures for doctoral programmes and internships in professional psychology*. Recuperado de [http://www.cpa.ca/docs/File/Accreditation/Accreditation\\_2011.pdf](http://www.cpa.ca/docs/File/Accreditation/Accreditation_2011.pdf).
- Madsen, K. (1988). *A History of Psychology in Metascientific Perspective*. North Holland: Elsevier.
- 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.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2009). *Resolución 343/09 sobre contenidos curriculares básicos, carga horaria, criterios de intensidad de la formación práctica y estándares para la acreditación de las carreras de Psicólogo y Licenciado en Psicología*. Buenos Aires, Argentina: MinCyT. Retrieved from [http://www.psicosanjuan.com.ar/documentation/res\\_343.pdf](http://www.psicosanjuan.com.ar/documentation/res_343.pdf).
- Moya, L., y Di Doménico, C. (2012). Análisis de la Formación Básica de Carreras de Psicología de Universidades Públicas: Un Estudio Comparativo. En *Actas*

- de las XIX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología (pp. 215-219). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Nance, D. (1962). Current practices in teaching history of psychology. *American Psychologist*, 17, 250-252.
- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44, 278-284.
- Pickren, W. (2012). Internationalizing the History of Psychology Course in the USA. En F. Leong, W. Pickren, M. Leach, y A. Marsella (Eds.), *Internationalizing the Psychology Curriculum in the United States* (pp. 11-28). Nueva York, NY: Springer.
- Pickren, W., y Rutherford, A. (2010). *A History of Modern Psychology in Context*. Nueva York, NY: Wiley.
- Richards, G. (2005). The pattern of History of Psychology teaching on British undergraduate Psychology courses. *Psychological Teaching Review*, 11(1), 12-24.
- Richards, G. (2010). *Putting Psychology in its Place (3rd Edition)*. Nueva York, NY: Routledge.
- 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, 410-412.
- Robinson, D. (2013). Historiography in psychology: A note on Ignorance. *Theory & Psychology*, 23, 819-828. doi: 10.1177/0959354313499426
- Rosa, A. (2008). El inútil combate entre la Psicología y su Historia. *Revista de Historia de la Psicología*, 29(1), 31-66.
- Rutherford, A. (2002). Back to the classroom... and beyond. A comment on Bhatt and Tonks. *Bulletin for the History and Philosophy of Psychology*, 14(1), 17-19.
- Rutherford, A. (2014). Historiography. En T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 866-872). Nueva York, NY: Springer.
- Rutherford, A., y Pickren, W. (2015). Teaching the History of Psychology: Aims, Approaches and Debates. En D. Dunn (Ed.), *The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education* (pp. 521-532). Londres, Reino Unido: Oxford University Press.
- Samper, P., Mestre, V., Tur, A. M., Orero, A., y 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.
- Sanz Ferramola, R. (1997). Seis problemas en Historia de la Psicología. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3(1/2), 99-112.
- Slaney, K., y Garcia, D. (2015). Constructing Psychological Objects: The Rethoric of Constructs. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 35, 244-259. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/teo0000025>
- Smith, R. (2005). The history of psychological categories. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 36, 55-94. <http://dx.doi.org/10.1016/j.shpsc.2004.12.006>
- Sokal, M. (1984). 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, NJ: Associated University Presses.
- Sturm, T., y Mülberger, A. (2012). Crisis discussions in Psychology - New historical and philosophical perspectives. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 43, 425-433. doi: 10.1016/j.shpsc.2011.11.001
- Talak, A. M. (2015). Las orientaciones historiográficas en la historia de la psicología en la Argentina: Consolidación del campo y nuevos aportes. En H. Klappenbach (Coord.), *Debates y temas actuales en Historia de la Psicología*. Simposio realizado en el I Congreso Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Vallejo, P. (2011). La enseñanza de la historia de la psicología y del psicoanálisis en la Universidad Nacional de Tucumán: cómo el psicólogo se autoriza en lo que hace. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 12, 33-34.
- van Rappard, H. (1993). History and System. En H. Rappard, P. van Strien, L. Mos, y W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 9 (pp. 1-40). Nueva York, NY: Springer.
- van Strien, P. J. (1993). The Historical Practice of Theory Construction. En H. van Rappard, P. van Strien, L. Mos, y W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology*, Vol. 8 (pp. 149-227). Nueva York, NY: Plenum Press.
- 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.
- Vilanova, A. (1985). Pluralidad, Desarrollo y Transformación. *Espacios y Propuestas*, 5, 8.
- Vilanova, A. (1988). *Un enfoque de la psicología contemporánea*. Mar del Plata, Argentina: Mímeo.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39(3), 193-205.
- 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). Unidad y heterogeneidad en Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43, 280-282.
- Vilanova, A. (1997b). El mito del objeto de estudio. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43, 67-71.
- Vilanova, A. (1997c). Las deudas de la psicología del cono sur. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43, 103-111.
- Vilanova, A. (2000). Diez Problemas en la Historia de la Psicología como Curso de Grado. En C. J. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, y P. Weissmann (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 143-154). Buenos Aires, Argentina: Polemos.
- Visca, J., y Moya, L. (2013). Análisis 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.
- Walsh, R., Teo, T., y Baydala, A. (2014). *A Critical History and Philosophy of Psychology: Diversity of Context, Thought, and Practice*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Woody, W. D. (2011). Engaging Students in History and Systems of Psychology Courses. En R. Miller, E. Balcetes, S. Burns, D. Daniel, B. Saville, y W. D. Woody (Eds.), *Promoting Student Engagement. Volume 2: Activities, Exercises and Demonstrations for Psychology Courses* (pp. 129-134). Recuperado del sitio web de la Society for the Teaching of Psychology: <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>