

El rol de la enseñanza de la historia de la psicología en la formación del psicólogo: Relevamiento y análisis de algunos argumentos sobre su valor curricular

*Fierro, Catriel**

Resumen

La pregunta acerca de la relevancia de la historia de la psicología fue revitalizada hacia 1970 por la historiografía crítica, en parte como consecuencia de la percepción por parte de los psicólogos del estado marginal del área histórica en la disciplina. En este marco comienzan a explicitarse las funciones que la historia de la psicología cumpliría en la formación del psicólogo y, más específicamente, las contribuciones del curso de historia de la psicología en tanto parte del currículo de grado. Con los fines de confeccionar un marco teórico para investigar el estado actual de la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina, se esboza un relevamiento y análisis de ciertos argumentos que historiadores de la psicología han blandido para justificar la investigación, la producción y, especialmente, la enseñanza de la historia de la psicología en alumnos y graduados. Se detalla primero la perspectiva de Robert Watson, pionero en la institucionalización y organización del área histórica en la psicología norteamericana, sintetizando sus ideas acerca del lugar y aportes de la historia en el currículo. Se describen cuatro argumentos sobre el valor de la historia: la historia como fuente de ideas, innovaciones y programas de investigación; la historia como preventiva de juicios historiográficos erróneos, la historia como herramienta para la autoconciencia y la autodeterminación práctica, y finalmente, la historia como potenciadora del pensamiento crítico y del desapego doctrinario. Se concluye que la enseñanza de la historia es un elemento curricular crucial en la formación del psicólogo si se vehiculiza a través de técnicas y enfoques específicas.

Palabras clave: Historia de la psicología - Enseñanza de la psicología - Formación del psicólogo - Enseñanza de la historia de la psicología - Historia crítica

The role of teaching the history of psychology in psychologists' undergraduate training: survey and analysis of some arguments about its educational value

Abstract

The question regarding the relevance of the History of Psychology was revitalized around 1970 by the critical historiography of Psychology, partly as a consequence of the psychologists' perception of the marginal status of Psychology's historical area. It is inside this framework where the functions of the history of psychology in the training of the psychologists, and more specifically, the contributions of the history of psychology course to the undergraduate curriculum, began to be explicitly stated. With the purpose of preparing a theoretical framework to investigate the current state of the teaching of the History of Psychology in Argentina, a survey and analysis of certain arguments psychologists have brandished to justify the research, production and, especially, the teaching of the History of Psychology to undergraduate and graduate students, is sketched. The perspective of Robert Watson, a pioneer on the institutionalization and organization of the historical area in American psychology, is first detailed, summarizing his ideas about the place and contributions of history as a part of the curriculum. Four arguments about the importance of the history of psychology to grade training are then detailed: History as a source of ideas, innovations and research programs; history as preventive of erroneous historiographical judgments; history as a tool for self-awareness and self-determination, and finally, history as enhancing critical thinking and doctrinal disregard. It is concluded that the teaching of history is a crucial curricular element in psychologists' training, if it's conveyed through specific techniques and approaches.

Keywords: History of psychology - Teaching of psychology - Training in psychology - Teaching the history of psychology - Critical history.

* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. E- mail: catriel.fierro@gmail.com.

Introducción

Psicología, Historia y Currículo

La pregunta acerca del porqué de la inclusión de la historia de la psicología en la formación de los psicólogos, acaso por su aparente irrelevancia o abstracción respecto de la psicología académica, ha sido formulada en múltiples ocasiones (Henle, 1976; Helson, 1972). Aunque la pregunta misma responde a un cuestionamiento mayor acerca de la legitimidad y utilidad de la historia de la ciencia, parte del trabajo que impulsó originariamente la respuesta a tal pregunta ha contribuido en las últimas décadas a justificar la presencia de la historia en el grado universitario. El esfuerzo por analizar la importancia de la historia en la formación de los psicólogos se ha registrado tanto a nivel internacional (Jaynes, 1973; Robinson, 1979; Wertheimer, 1990; Tortosa, Mayor, & Carpintero, 1990; Baker, 2002; Smith, 2007; Rutherford, 2013) como a nivel local (Vilanova, 1997; Klappenbach, 2000; Vezzetti, 2007). A su vez, dicho esfuerzo ha colaborado con avanzar en el sentido de mejorar y profundizar las vías de enseñanza de historia en la formación de grado. En este sentido, la cuestión acerca de la historia de la psicología en la formación del profesional cobra aún más importancia si se considera que tal historia es un contenido curricular básico en carreras de psicología de Argentina según los criterios estipulados por las organizaciones profesionales de psicólogos y sus pronunciamientos vigentes (Di Doménico, 2008). En la presente investigación, sin embargo, se circunscribe la compleja y multifacética pregunta acerca de la importancia de la historia a los aportes concretos de la enseñanza de la historia respecto de la formación del estudiante de grado y del perfil de profesional egresado.

Se pretende analizar sucintamente el lugar y carácter que autores internacionales y nacionales han consignado a la historia de la psicología en el currículo de grado, en función de los argumentos elaborados para justificar su organización e institucionalización en cátedras y asignaturas universitarias, con los fines de confeccionar un marco teórico para investigar el estado actual de la enseñanza de la historia de la psicología en Argentina. Se describirán cuáles han sido algunas de las razones más uniformemente sostenidas que los historiadores-psicólogos aducen para justificar la existencia y la enseñanza de la historia en las aulas universitarias, considerando tales argumentos importantes desde el punto de vista histórico en tanto indicadores y testimonios de la reflexión del grupo profesional de los psicólogos-historiadores en torno a su propia actividad. Aunque estos argumentos han sido en su mayoría formulados por primera vez en contextos anglosajones (y por historiadores y académicos norteamericanos), la variabilidad de los contextos académicos, así como la nacionalidad de los historiadores, no impide la descripción y análisis de dichos argumentos en lo que puedan tener de relevante para el contexto argentino. Una radical variabilidad de enfoques historiográficos, de existir, sí limitaría la validez y coherencia del tratamiento del problema. Sin

embargo, los autores que han tematizado esta problemática y que se retoman en el actual trabajo adscriben en general al marco historiográfico desarrollado durante la década de 1970 bautizado como “la nueva historia” de la psicología (Lovett, 2006) -lo cual no es extraño, considerando que algunos de estos argumentos precisamente fueron blandidos por primera vez durante el proceso de institucionalización y profesionalización de la historia de la psicología como ámbito investigativo y como especialidad disciplinar al interior de la Psicología-. En efecto, es sobre todo a partir de los desarrollos enmarcados en la historiografía crítica (Woodward, 1980; Danziger, 1984) que usualmente se problematiza la enseñanza de la historia de la disciplina. Aunque el trabajo enfocará en este tipo de marcos historiográficos y en sólo algunas de las razones y argumentos que de tales marcos brotan, será analizada primero la cuestión de la importancia general y del carácter y lugar específico de la historia de la disciplina en la Psicología.

Los usos históricos de la historia de la psicología

En un importante y ya clásico capítulo publicado en los anuarios de la academia de sociología de las ciencias hace más de treinta años, el historiador norteamericano de la psicología Mitchell Ash (1983) advertía acerca de la existencia de un doble uso de la historia disciplinar en nuestra ciencia. Un uso externo, según el autor, apuntaría a presentar a la disciplina frente a otras ciencias, a la comunidad en general, y a las fuentes de apoyo y financiamiento institucionales. Frente a este uso orientado *externamente*, Ash ubicaba otra lógica -orientada internamente- para el uso de la historiografía, igualmente retórica: la enseñanza y demostración de la historia a los psicólogos en formación, en tanto que “dichas demostraciones legitimadoras pueden ser importantes fuentes de autoafirmación para los miembros mismos de la disciplina” (Ash, 1983, p. 144).

Más profundamente, Ash diferencia el uso interno de la historia cuyo objeto son los psicólogos avanzados -los profesionales y graduados- del uso cuyo objeto son aquellos que, recientemente iniciados en la formación, revisten calidad de estudiantes. Esta vía es la vía de auto-presentación pedagógica de la disciplina, y a través de un relato coordinado, lineal y progresivo de la historia y teorías psicológicas, socializa al iniciado en las temáticas propias de la ciencia. El instrumento, según Ash, de esta enseñanza pedagógica, son los manuales de historia: aquellos grandes compendios documentales que abarcan los antecedentes psicológicos de las épocas contemporáneas, a menudo a través del retrato biográfico de multitud de psicólogos individuales y de la reconstrucción presentista y justificacionista de la historia, y omitiendo de esta forma y como consecuencia gran parte de corrientes o teorías psicológicas alternativas al *mainstream*, así como el rol de las influencias sociales o políticas sobre la ciencia, y finalmente, las contribuciones de los grupos marginales al desarrollo histórico de la psicología.

Los usos descritos por Ash tienen ellos mismos una historia, y constituyen el producto de veinte años de desarrollo e institucionalización de la investigación y enseñanza en historia de la psicología. La preocupación por la desolación respecto de la investigación y producción en el área histórica de la psicología hacia mediados del siglo XX hizo que Robert Watson (1960) se refiriera a ella como un “área olvidada” por los psicólogos estadounidenses (Watson conjeturaba entre otras cosas que tales psicólogos quizá sentían vergüenza de los cien años de historia de su disciplina).

Efectivamente, es a partir de la década de 1960 que la historia de la psicología comienza a desarrollarse institucionalmente: si bien los primeros cursos de historia de la psicología en Estados Unidos nacen con los primeros departamentos y cursos de psicología (Ash, 1983), estos cobran especial interés y relevancia durante los '60, al proliferar las asignaturas históricas de grado (Nance, 1962; Riedel, 1974), al llevarse a cabo los primeros programas de formación de posgrado (Brozek, Watson, & Ross, 1969; Brozek, Watson, & Ross, 1970) y al organizarse las primeras y esenciales estructuras científicas de intercambio y divulgación, como las revistas profesionales, las asociaciones internacionales y los congresos y jornadas de amplio alcance (Watson, 1975). Sin embargo, hasta la década de 1950, los usos descritos por Ash no se habrían decantado y sistematizado de forma deliberada y autoconciente, y en palabras de Klappenbach (2000) respecto de estos usos, “a nivel de la enseñanza universitaria en planes de estudio de psicología, los contenidos de historia de la psicología quedaban generalmente limitados a cursos como 'Historia y Sistemas contemporáneos de la Psicología'” (p. 249).

Es precisamente sólo hacia mediados de 1970 cuando comienza a justificarse sistemática y articuladamente la profesionalización y la institucionalización de la historia de la psicología vía la inclusión de sus temáticas y perspectivas en cátedras y asignaturas en el currículo de grado, emparentado esto con el desarrollo historiográfico intenso que comenzó alrededor de esta época en el ámbito anglosajón (Furumoto, 1989; Lovett, 2006) con la revisión de las reconstrucciones históricas clásicas y con un aumento en la productividad de investigaciones en el área histórica (Sáiz & Sáiz, 2001). Múltiples historiadores, y luego docentes de historia, comenzaron hacia 1970 a responder -desde contextos académicos y curriculares disímiles- la misma pregunta: “¿Por qué estudiar la historia de la psicología?” (Henle, 1976), con los fines de sistematizar el sentido curricular de la historia de la psicología.

El lugar de la historia de la psicología en el currículo de grado: la perspectiva pionera de Robert Watson

Si se reconoce el carácter legitimador y pragmático de los argumentos a favor de la institucionalización y profundización de la historia de la psicología, es comprensible que uno de los primeros esfuerzos por explicitar la importancia de la historia respecto de la formación de psicólogos lo realizara el

propio Robert Watson (1966), pionero en la estimulación y defensa del área histórica de la psicología en el ámbito académico. Watson tuvo un lugar y función estratégicos en la organización y sistematización de la historia de la psicología en el contexto académico norteamericano de los años '60 (Watson, 1975): fue una figura clave en la fundación de la primera organización formal de historiadores de ciencias del comportamiento (Cheiron, la *International Society for the History of Behavioral & Social Sciences*), y fue el impulsor y primer editor de la primera revista específica del área (la *Journal of the History of the Behavioral Sciences*), razones entre otras por las que se detallarán con cierta extensión sus argumentos respecto de la importancia de la historia de la psicología en el currículo de grado. (Debe reconocerse sin embargo que Watson no fue un 'gran hombre' que *sui generis* y en completo aislamiento llevó adelante todos estos adelantos: historiadores y profesionales como Julian Jaynes, Josef Brozek y Barbara Ross fueron otros de los autores que convergieron en la institucionalización de la disciplina).

Dos años después de su exposición al público psicológico acerca del estado lamentable de la investigación en historia de la psicología (Watson, 1960), Watson expone ante sus colegas de la A.P.A. un trabajo acerca de las potencialidades curriculares de la enseñanza de la historia. Con cierta impronta psicodinámica, Watson comenzaba sosteniendo que “la historia no puede ser negada; la elección es entre hacerla parte de nuestros determinantes concientes en nuestra conducta como psicólogos, o permitirle influenciarnos sin advertirlo” (Watson, 1966, p. 64). El argumento que expone Watson es ambicioso: la formación en historia permitiría sortear los provincialismos y prejuicios teóricos y sociales que clásicamente fragmentaron (y aún hoy fragmentan) a la psicología. Además, el trabajo histórico permitiría revelar 'modas sociales' invisibles para los profesionales que, inmersos en su trabajo diario, no se detienen a reflexionar sobre los implícitos de su práctica. Junto a esto, la historia colaboraría con explicar los resultados de los investigadores en términos del ambiente social y cultural y aportando comprensión e inteligibilidad en términos contextuales.

Watson (1966) reconoce que la historia puede estudiarse como un fin en sí misma o como un medio para otros fines, específicamente para echar luz sobre el presente. Los puntos descritos por él parecen orientarse hacia lo segundo: el estudio de la historia es un medio para eliminar sesgos y potenciar las explicaciones científicas en psicología. Adicionalmente, el autor reconoce que dado que los historiadores detentan intereses específicos y que sus intereses se filtran a sus reconstrucciones de la historia, “la selectividad de nuestros intereses exige esta reescritura con cada generación” (Watson, 1966, p. 66). En este sentido, la historia impulsa su propia y constante investigación y revisión empírica, y permite comunicar la ciencia al sujeto no especializado (tanto la sociedad general como el estudiante en vías de socialización académica). Así, la historia sería un vehículo idóneo tanto para presentar como para *cuestionar* la historia y el presente de la

ciencia, por lo que el uso externo de la historia definido por Ash no sería necesaria e inherente adocrinador y pedagógico.

Otra de las ideas de Watson, que serán retomadas por múltiples historiadores posteriores para justificar su especialidad –y que reviste especial importancia dado el estado fragmentado actual de la disciplina– es que la historia de la psicología “puede servir como lugar de encuentro común para los individuos de varios niveles” (Watson, 1966, p. 68). Estos niveles incluyen al ya aludido público no académico (la sociedad en general), a los estudiantes en vías de formación, a la comunidad científica no-psicológica, entre otros. Este argumento acerca de la historia como lugar de encuentro común y de sentido compartido será, posteriormente a Watson, reformulado y enfatizado ante la fragmentación de la psicología y constituye uno de los argumentos más articulados por los historiadores (Benjamin, 2009; Wertheimer, 1990). Su profundidad y proyecciones exceden el actual trabajo.

Watson finaliza su exposición al sostener que el trabajo histórico permite, a su vez, ubicar en perspectiva el trabajo propio, al garantizar un marco generalista donde ubicar antecedentes y líneas de trabajo.

A través del conocimiento de la historia podemos profundizar y ampliar nuestra experiencia. Darnos cuenta de nuestra herencia, conocer nuestra ligazón con tiempos y lugares pasados, ver nuestro propio tiempo y lugar como parte de una gran progresión, [todos estos factores] constituyen parte del rol y uso de la historia (Watson, 1966, p. 69).

Hacia el último párrafo, Watson reconoce al docente (y no al estudiante) como el destinatario primordial de su exposición. El autor sostiene que el docente sin interés por la historia no podrá transmitir ni suscitar interés alguno a sus alumnos respecto de la temática. Y a continuación, sintetiza sus argumentos sobre la importancia de la historia: la autodeterminación conductual, el reconocimiento de la progresión en la ciencia, la apreciación del carácter acumulativo de la psicología, la recuperación de material relevante para el presente, la derivación de implicaciones potenciales, la comunicación del conocimiento psicológico a estudiantes y profesionales de otras ciencias, y finalmente, “la creación de un marco integrado de referencia, son posibles valores de la historia en el currículo de psicología” (Watson, 1966, p. 69).

Una apreciación crítica sobre la propuesta de Watson demuestra que, no menos que otros científicos, fue cautivo de su perspectiva teórica y profesional, a su vez común y muy difundida entre los primeros historiadores de la psicología: por un lado, tuvo en mente una visión positivista del progreso científico (relativamente lineal y acumulativo). Por otro, detentó una orientación psicodinámica concreta al hablar del poder eficaz del pasado no verbalizado sobre la

conducta. Estas cuestiones implican temáticas que han sido discutidas y parcialmente refutadas en el campo historiográfico de la psicología en años posteriores. Junto a esto, como nota Klappenbach (2000), Watson maneja una versión personalista de la historia de la psicología (el enfoque de los 'grandes hombres'), aunque debe reconocerse a su vez que equilibra dicho personalismo con cierto contextualismo al reconocer que “la psicología siempre ha respondido en parte a su ambiente social” (Watson, 1960, p. 254) y al sostener también que debe existir “apreciación sobre la influencia de factores sociales culturales” (Watson, 1960, p. 255) en el abordaje histórico. Esto quizá se evidencia más claramente en algunos de sus artículos y obras posteriores a la década de 1960, cuando se vio movido a reformular partes esenciales de su perspectiva histórica luego de la intensa crítica de Robert Young (1966) –la consideración de tales obras excede el presente trabajo–. La propuesta historiográfica de Watson reviste el carácter parcial de toda declaración inaugural o de carácter pionero. Sin embargo, en lo que respecta al foco de esta investigación, sus ideas sobre la importancia de la historia son sólidas y a diferencia de otros casos, tuvieron los efectos concretos de constituir los primeros estímulos que, en conjunto con otros factores –sólo aludidos en la presente investigación–, motorizaron un progresivo desarrollo en el área, la cual se consolidó en las décadas subsiguientes (Brozek, Watson, & Ross, 1969; 1970; Evans, 1982; Mills, 1982).

Aunque los argumentos de Watson fueron formulados en el contexto de la progresiva institucionalización de la historia de la psicología en las universidades norteamericanas (proliferación de cátedras, sistematización de contenidos, refinamiento metodológico, incipiente desarrollo de una masa crítica de investigaciones históricas), el autor no limita de hecho la aplicabilidad de su análisis a un modelo y esquema curricular específico. De hecho, sus argumentos son lo suficientemente generales como para defender cualquier enseñanza de la historia que sea relativamente crítica y que tenga cierta fundamentación pedagógica. Debe remarcar que, gracias al progresivo desarrollo de las cátedras de historia en el contexto anglosajón en los años '60 (Nance, 1962), en los '70 (Riedel, 1974) y en los '80 (Raphelson, 1982; Milar, 1987), y a pesar de la disimilitud en lo que respecta a los contextos académicos y curriculares, múltiples docentes e historiadores anglosajones coincidieron una y otra vez en preguntarse específicamente por el sentido o los aportes de la historia de la psicología a la formación del psicólogo.

En el mismo sentido de remarcar la aplicabilidad del razonamiento de Watson a la misma problemática a lo largo de distintas décadas y marcos curriculares, el modelo curricular y formativo al que alude Watson en su momento y contexto histórico –una psicología universitaria predominantemente profesionalista, segmentada y con marcados provincialismos– es a grandes rasgos el mismo modelo profesionalista que ciertos autores (Di Doménico, 1996; Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1996; Vilanova & Di Doménico, 1999) han detectado, con adaptaciones,

como propio del contexto de la psicología local. En ambos casos, norteamericano y argentino, se defiende la utilidad de la historia en un esquema curricular eminentemente profesionalista (específicamente, clinicista) y con un ciclo básico introductorio y a menudo secundario en importancia respecto del segundo ciclo profesional. En el caso argentino, como en el norteamericano de los '60, el ciclo profesional tiende a ocultar el ciclo básico, y ante esto se torna aparentemente superficial el rol curricular de la historia en tanto contenido básico de la formación del psicólogo (Vilanova, 2000). Por tanto, tanto los argumentos propuestos por Watson, como aquellos desarrollados y refinados posteriormente a él, pueden ser aplicados *mutatis mutandis* al contexto curricular contemporáneo de la psicología argentina. Por esta razón, algunos de tales argumentos posteriores se describen a continuación.

Los aportes de la historia de la psicología al estudiante y al profesional: algunos argumentos posteriores a Watson

La historia como espacio de revisión de ideas clásicas y como fuente de programas de investigación.

La historia de la psicología es una potencial fuente de novedades investigativas (Jaynes, 1973; Tortosa, Mayor, & Carpintero, 1990). El análisis histórico permite el resurgimiento y la examinación de ideas clásicas o antiguas que, bajo nueva luz, se vuelven objeto de investigaciones históricas o partes de programas de investigación contemporáneos. Así, el análisis histórico es pasible de ser "una fuente fértil de ideas de investigación e hipótesis" (Krantz, 1965, p. 278). Según esta perspectiva, la historia de la psicología necesariamente consta -al menos en parte- de un cuerpo de ideas, dentro del cual aquellas propuestas truncadas o extintas son dignas de ser reconstruidas para su mayor comprensión (Helson, 1972). Este argumento de esta forma concibe a la historia como el potencial origen de fructíferas líneas de investigación potencialmente útiles para la actualidad de la ciencia: líneas, por lo tanto, susceptibles de constituirse en estímulo a la investigación empírica psicológica contemporánea, historiográfica o no.

Como fundamento de esto se caracteriza explícitamente al contenido de la historia disciplinar como un material dinámico y vivo (Kushner, 1980), en oposición a una concepción del mismo como mero dato inerte aguardando a ser recogido y registrado (o como dato que, habiendo ya sido objeto de análisis supuestamente concluyentes, debe ser archivado en los anaqueles). La historia de la psicología, cuyo objeto de análisis además de las ideas psicológicas también serían los acontecimientos, debates, prácticas y fuerzas múltiples que han configurado a la psicología en su conjunto, constituye un registro de la 'discusión en curso' (Jaynes, 1973) acerca de diversas problemáticas históricas que, a pesar de ser altamente sensibles a los distintos contextos socio-históricos, registran carácter contemporáneo y relevancia para la investigación actual en tanto cuestiones no zanjadas.

Cierta evidencia que respalda este razonamiento la constituyen los trabajos más fuertes de la historiografía moderna en psicología, que a partir de la relectura crítica de obras o autores clásicos, revitaliza ideas psicológicas a la vez que resalta malinterpretaciones y tergiversaciones posteriores a dichas obras y acerca de ellas (Young, 1966; Danziger, 1984). El vínculo con la formación del profesional es directo, en tanto que la historia constituiría una clase de repositorio perenne de material para ser indagado con dedicación y rigor científico en función de los intereses del investigador, o para ser revisado por el alumnado en diversas actividades con fines específicos (Goodwin, 1997).

La historia como herramienta para la evaluación crítica de errores interpretativos historiográficos

El riesgo de valorar el pasado en función exclusiva del presente ha sido objeto de múltiples discusiones en la historiografía de la psicología. Usualmente se desalienta el considerar como errores o actos nutridos por la ignorancia a acontecimientos y teorías que involucran a los psicólogos del pasado (Stocking, 1965). En el lugar de esta actitud presentista, suele promoverse la comprensión historicista, el constructivismo moderado (Rosa, Blanco & Huertas, 1991) o el realismo crítico (Vilanova, 1997), cuyas conjeturas no giran alrededor de la valoración o enjuiciamiento de las teorías, acontecimientos y sujetos históricos, sino alrededor de la descripción y análisis de tales teorías en situaciones contextuales mayores, y en términos conceptuales y valorativos propios del momento científico-histórico que se analiza.

Adoptando dicho realismo crítico, la enseñanza de esta área en el grado puede facilitar la tarea de contraargumentación y eliminación de errores teórico-conceptuales y de hipótesis ad-hoc comunes en las históricas tradiciones psicológicas (Helson, 1972; Baker, 2002), como así alertar a los estudiantes acerca de las distorsiones que acarrea el comprender el pasado exclusivamente en términos del presente. Esta idea, claramente formulada por Mary Henle (1976), sostiene que por la propia naturaleza de la actividad cognitiva humana -capaz de absorber el equívoco y resistir los contraejemplos- se requiere una actividad crítica específica para analizar los juicios valorativos sobre los que no tenemos conocimiento por ausencia de perspectiva alternativa -tal como sucede ante la interiorización de ciertas áreas de la historia de la psicología-. La enseñanza de la historia constituye una vía de superación de dichos errores y juicios (propios tanto del graduado como del estudiante), puesto que "nos da la distancia necesaria para la resolución de problemas" (Henle, 1976, p. 16). El eliminativismo del conductismo radical, el dualismo ontológico cartesiano o la hipótesis de la constancia formulada por la Gestalt son ejemplos de tales hipótesis problemáticas: conjeturas lógicas y consistentes en sus respectivos momentos históricos pero discutibles a la luz de investigaciones actuales. El estudio de la historia permite inteligir críticamente al graduado desde una

comprensión historicista tales hipótesis. Adicionalmente, una historia que pretenda erigirse como meta-teoría o como criterio epistemológico de la psicología teórica requiere de tales análisis histórico-teóricos (Rosa et al., 1991).

Se sugiere que del estudio de estas hipótesis problemáticas se desprendería para el graduado cierto sentido de humildad, propio del reconocimiento de la limitación contextual y el carácter conjetural de las propias hipótesis y conocimientos (Wertheimer, 1990). Los historiadores de la psicología han argumentado que el estudio de la historia en el grado va en contra de la proliferación tanto de prejuicios y regionalismos geopolíticos (Watson, 1960; Robinson, 1979; Vilanova, 1997) como de críticas valorativas por parte de los alumnos hacia las teorías históricas de la disciplina (Benjamin, 2009). El análisis en torno a esta cuestión es crucial, y su abordaje explícito capitaliza el valor de la historia de la psicología, especialmente al considerar la propensión de alumnos, profesionales y docentes a incurrir en falacias historiográficas como el presentismo ante la clase de hipótesis problemáticas nombradas (Goodwin, 1997). Un estudio profundo de la historia de la psicología, que se refiera –por el currículo en el que se halla inscrita– al estado actual de la disciplina, y que explícitamente trate acerca de la cuestión de los prejuicios y de los sesgos historiográficos, se dirige en el sentido de formar profesionales con una amplia perspectiva y con una sensibilidad especial respecto a la cuestión del error en las teorías históricas.

Tratar sobre historiografía y juicios interpretativos erróneos permite “hacer que los estudiantes sean conscientes de por qué semejante pensamiento es problemático [y] les otorga una mejor comprensión de la historia, y puede incluso enseñarles algo de humildad acerca de sus propias visiones” (Goodwin, 1997, p. 219). En otros términos, “los estudiantes necesitan reconocer cómo las ideas y valores contemporáneos pueden teñir erróneamente sus juicios” (Zehr, 2004, p. 55). Este objetivo general puede ser abordado a través de técnicas específicas y efectivas en las asignaturas de historia de la psicología (Milar, 1987; Goodwin, 1997; Zehr, 2004).

La historia como fuente de autoconciencia y de autodeterminación conductual

La historia de la psicología, si se presenta en el currículo de forma coordinada, crítica y plural, fortalece la autoconciencia y racionalidad práctica del graduado. David Krantz (1965) sostiene, junto con otros autores, que el psicólogo siempre se halla sujeto a las múltiples (y subrepticias) influencias de su época y lugar históricos, y que en la medida en que pretenda reducir su pasividad respecto a estas fuerzas, deberá formarse en la historia de su ciencia. La historia puede “hacer consciente al agente de su particular y personal contribución a la situación objetiva –sin cambiarlas o eliminarlas necesariamente–” (Krantz, 1965, p. 279). Watson (1960, 1966) argumenta de forma similar que

“la historia no puede ser negada; la elección es entre hacerla un determinante conciente de nuestra conducta como psicólogos o permitirle que nos inflencie inadvertidamente” (Watson, 1966, p. 64). Puesto que las escuelas y tradiciones psicológicas son según Watson (1967/1990) actitudes conductuales prescriptivas organizadas alrededor de algún individuo, tales escuelas y tradiciones ser objeto mismo (pero no excluyente) de los análisis históricos, para así minimizar su impacto tácito en el pensamiento y el obrar de los psicólogos.

Autores ya citados como Henle (1976) y Vilanova (1997) argumentan en líneas semejantes. Henle, desde una perspectiva cognitiva, ubica a la historia de la psicología como una suerte de garante de múltiples perspectivas que permite al estudiante someter a examen conciente las relaciones y contradicciones entre dichas perspectivas, lo que necesariamente derrama positivamente sobre la formación profesional. La historia, según Vilanova (1997), permitiría “articular conceptualmente el ciclo básico [...] con el ciclo profesional” (p. 22), impactando directamente en la forma final del graduado. El vínculo entre la cognición y la autodeterminación conductual es reforzado por Furumoto (2003) al apelar a los docentes con la intención de “moverlos hacia la creación de un curso que prepare a los estudiantes a tomar decisiones y tomar acción en sus vidas presentes y futuras” (p. 122). Tortosa, Mayor, y Carpintero definen este vínculo como la “influencia liberadora [de la historia] que da pleno sentido a la psicología actual” (1990, p. 42). En este sentido, la historia rebosa el ciclo básico: impacta en la formación praxiológica, puesto que sólo un graduado conocedor de todas las alternativas (muchas de ellas comprensibles sólo a través de su historia) puede apelar a algo más que a corazonadas o arbitrariedades en sus decisiones praxiológicas. Vaughn-Blount, Rutherford, Baker y Johnson (2009) sostienen en este sentido que la historia genera o amplía la conciencia del estudiante al evidenciar a través de su contenido y enseñanza la dependencia y raigambre política, social, cultural, institucional y organizacional de la psicología y sus corrientes y propuestas históricas.

Otros autores (Rutherford, 2013; Smith, 2007) destacan, más concretamente, el papel clave que cumple la historia de la psicología el currículo al generar conciencia acerca de tópicos usualmente implícitos y a veces intencionadamente subrepticios respecto de la psicología. Esto se realiza, como hemos sostenido, mediante una formación que refleje la pluralidad del pasado de la psicología a la vez que refiera directamente a cuestiones historiográficas como el presentismo y errores interpretativos semejantes. Rosa (2002) sintetiza la cuestión acerca de la autoconciencia, la acción deliberada y su vínculo constitutivo:

La historia, si se quiere que tenga un valor formativo, que no esté sólo al

servicio de identidades diseñadas en gabinetes, debe mostrar la propia fábrica de los métodos con los que se construyen sus elaboraciones en el pasado [...] Sólo así podrá ser un instrumento útil para que sus usuarios ganen control sobre los objetivos y orientación de sus acciones presentes, para que puedan imaginar informadamente diversos futuros posibles. La historia, así concebida, es entonces un instrumento para la metacognición y la toma de conciencia, para la ganancia de control sobre las acciones individuales y colectivas. En definitiva, para participar en la construcción de un futuro (p. 212).

La historia de la psicología como fomentadora del pensamiento crítico y el desapego doctrinario.

Jaynes (1973), pionero contemporáneo a Watson y Brozek, consideraba a la historia como idónea para el análisis de “los sesgos ocultos y las omisiones” (p. x) que registra la ciencia psicológica desde su desarrollo histórico hasta la actualidad. Cuarenta años después de tal aserto, Rutherford (2013) argumentará que:

La historia puede facilitar formas de pensamiento crítico que tienen el potencial de hacer a los estudiantes mejores investigadores y mejores psicólogos. Al encontrarse con análisis históricos que provocan preguntas críticas acerca de la relación entre ciencia y cultura, ciencia y políticas, y ciencia y sociedad, los estudiantes desarrollan la capacidad de examinar las asunciones preexistentes que pueden deslizarse acríticamente en la investigación contemporánea (p. 5).

Este argumento –el carácter crítico del estudio de la historia– es quizá uno de los más blandidos por los historiadores para legitimar el ejercicio e institucionalización de la historia en el currículo de grado, y para la presente investigación es el de mayor importancia práctica. Efectivamente, es la propia historia la que a menudo se ha autodenominado crítica (Danziger, 1984; Woodward, 1980), al cuestionar entre otras cosas el respeto reverente con que se aceptaron las primeras reconstrucciones históricas en la disciplina –los primeros manuales pedagógicos según el marco ya explicitado de Ash (1983)–. En contra de esta reverencia celebratoria, la nueva historia ha impulsado el trabajo de archivo, la problematización de las concepciones heredadas, y la revisión (teórica y metodológica) de la historia clásica. La historia de la psicología se ha consolidado así como un área de revisión crítica y minuciosa de los discursos legitimadores de la primera mitad del siglo pasado

(Klappenbach, 2000).

De la enseñanza de una historia no celebratoria se sigue que es factible transmitir dicho talante crítico a los alumnos. A partir de la incorporación de textos críticos (Danziger, 1979), de la realización de actividades problematizadoras (Kushner, 1980; Henderson, 1995; Zehr, 2004), del análisis de los implícitos teóricos y conceptuales de las teorías (Henle, 1976; Rosa et al., 1991), se pretende impulsar un graduado capaz de problematizar las fuentes y los conocimientos, que sólo instrumentalmente adhiera a teorías y técnicas psicológicas –como es natural en el campo científico, donde el apego doctrinario o la afectivización respecto de un programa teórico es, como mínimo, inadecuado y como máximo, pernicioso–. Empero, como enfatiza Lovett (2006), este talante crítico no debe ser destructivo, ciego o enjuiciador, sino criterioso y analítico, si pretende ser algo más que un nuevo y políticamente correcto reemplazo para la historia clásica, o si pretende trascender la socialización pedagógica –casi adocrinadora– con que Ash (1983) identifica ciertos usos de la historia, y que es factible que pase a constituir la función primordial de la ‘historia crítica’ de la psicología de no mediar aquellos recaudos.

Benjamin (2009) argumenta sólidamente que la asignatura de historia impulsará dicho pensamiento si lleva al estudiante a cuestionarse qué se le está pidiendo que crea, qué evidencia tiene para fundamentar ese pedido, qué explicaciones alternativas daría el propio estudiante ante el objeto de creencia de que se trate, y qué clase de evidencia buscaría para fundamentar o refutar las múltiples explicaciones. Así se vuelve viable –mediante técnicas concretas– el desarrollo del pensamiento crítico desde la historia como curso de grado. El propio desarrollo histórico de la psicología desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, con sus continuidades y cambios abruptos, se ofrece como una potencial fuente de material para ser abordada a través de técnicas, didácticas y metodologías áulicas que, diseñadas para tal fin, impulsen el pensamiento crítico en el alumno (Henderson, 1995)..

Este talante crítico se vuelca a decisiones prácticas concretas en el estudiante y en el graduado. Algunos autores han notado el carácter particularmente dogmático y ortodoxo que reviste el psicólogo graduado de las carreras de los países del Cono Sur (Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1996; 1997). Dado que los historiadores han destacado reiteradas veces la oposición entre formación crítica en historia y la adherencia ciega y dogmática a teorías, técnicas o corrientes de pensamiento (Henderson, 1995; Robinson, 1979; Rosa, 2002; Watson, 1960; Woodward, 1980), se estima como especialmente necesaria una formación crítica en el contexto de la enseñanza de la psicología en Argentina. El conocimiento de la historia de la propia ciencia –no un mero conjunto de fechas o grandes autores sino un cuerpo coherente de adelantos profesionales, perspectivas teóricas y acontecimientos y devenires políticos y culturales que arrojan luz sobre el presente y habilitan cierto futuro– es una neutralización idónea para tal dogmatismo; la enseñanza de la historia de la

psicología en el currículo sería la vía regia para alcanzar dicha neutralización. En términos de Robinson (1979),

Confrontado con un conjunto de acciones o de ideas para las cuales no se presenta precedente histórico, el estudiante de historia probablemente las considere incompletas, no por prejuicio sino por respeto a la continuidad de la cognición humana a través de las múltiples estaciones del pensamiento. Dado este respeto, el estudiante quizá sea el último en jurar lealtad a tal o cual ismo, se trate de conductismo, Freudianismo, Marxismo, frenología, quiromancia o curación divina (p. 6. Las itálicas son propias).

La neutralización de este apasionado apego del alumno a las teorías -apego ajeno a la actitud científica y resultado entre otras cosas de una formación monoteórica, en ocasiones misticista y a menudo precientífica- es factible de fomentarse desde el curso de historia de la psicología. Especialmente, a partir del acto de confrontar al alumno con múltiples tradiciones teóricas y programas de investigación psicológica, se impulsa cierto sentido de pluralidad (inductor de relativismo extremo para algunos y de perspectivismo moderado para otros) que colaborará con ampliar las posibilidades cognoscitivas del alumno y su capacidad problematizadora (Henle, 1976). Se pretende lograr autonomía conductual, pensamiento crítico y desapego respecto de doctrinas teóricas a través del cambio intelectual y profesional que genera la reflexividad cuando el pensamiento se vuelve sobre su propia naturaleza: naturaleza que, en tanto resultado de la propia historia de su desarrollo, es necesariamente abordada por la historia de la psicología (Smith, 2007). Finalmente, este movimiento de crítica y de desapego emocional respecto a elecciones técnicas o teóricas pretende colaborar con eliminar la ilusión de omniexplicación que la psicología en su versión rioplatense parece haberse arrogado para sí (Vilanova, 1996). Es sobre todo por su impulso al pensamiento no doctrinario que la historia "no tiene una función secundaria ni es un lujo, sino que es un componente básico y esencial del currículum psicológico" (Brozek, 1990, p. 20).

Discusión

La enseñanza de la psicología como especialidad en la formación del psicólogo -principalmente el anglosajón-, constituye una área destacada en tanto fuente original de problemáticas y discusiones particulares. De su entrecruzamiento con la historiografía, la enseñanza de la historia en la formación de grado adquiere contornos y singularidades. La discusión en torno al currículo y la

formación del profesional no es novedosa, aunque sí profunda y problemática. Lo es particularmente en el territorio latinoamericano, y específicamente en la región del Cono Sur. Las carencias y parcialidades propias de una formación practicista y clinicista en psicología, destacadas sistemáticamente en la región sólo desde hace unas pocas décadas y en el contexto internacional hace ya medio siglo, han constituido la principal causa de preocupación que impulsó gran parte de las ideas y propuestas de los autores aquí citados. Son estas carencias, con sus particularidades contextuales y sociohistóricas, las que en parte han motivado los argumentos que dan sentido a la enseñanza de grado de la historia de la ciencia psicológica. Como elemento común subyacente a estas particularidades, la historia de la psicología aparece como área idónea para yugular las parcialidades formativas, especialmente (aunque no exclusivamente) a partir de su enseñanza. En el contexto anglosajón y ante una formación profesionalista y clinicista, Robert Watson, entre otros psicólogos, justificó tempranamente el desarrollo académico y la inserción curricular de la historia. Lo mismo ha hecho Alberto Vilanova, entre otros, en el contexto rioplatense. La historia, lejos de ser periférica, es según estos y otros historiadores modernos diplomados y especializados un eje central de la formación del graduado.

A partir un análisis de estas justificaciones, hemos ubicado a la historia como un área curricular que, a través de la revisión constante, permite el análisis de ideas clásicas y, a su vez, posibilita la formalización de dichas revisiones en programas de investigación empírica (incluida aquí la investigación histórica). A su vez, la enseñanza de la historia de la psicología permite sensibilizar acerca de los errores interpretativos historiográficos más usuales, como el presentismo, que tienen consecuencias negativas en cuanto a la formación del criterio científico y profesional del estudiante. La enseñanza de la historia viene en auxilio de demostrar al alumno la importancia de ubicar al pensamiento y a los autores en su época y momentos históricos para evitar distorsiones y equívocos, imbuyendo así al alumno de la humildad que surge de constatar la ligazón del conocimiento con su contexto sociohistórico.

La historia como asignatura de grado fomenta la reflexividad y la metacognición, impactando desde su presentación plural y perspectivista sobre la coherencia y racionalidad del obrar práctico del graduado. La función metacognitiva de la historia -que echa luz sobre implícitos y que permite reflexionar sobre el propio pensamiento- dota de coherencia y sistematicidad a los razonamientos del estudiante, reduciendo esto en una sólida lógica praxiológica. Si aceptamos la idea de ciertos historiadores (Smith, 2007) acerca de que la historia es en última instancia conocimiento *sobre* humanos o personas, y si consideramos que el conocer cierto objeto teórico permite transformarlo voluntariamente -o al menos sentar bases para posibilitar su cambio-, se desprende que conocer el complejo transcurrir de la propia ciencia y de sus

agentes humanos permite alterar el objeto de estudio –el hombre mismo– en su obrar concreto. A nivel individual, el conocimiento de la historia permite el cambio personal del alumno –como ciudadano, como estudiante y como futuro profesional– puesto que le permite acceder a la compleja naturaleza de la actividad científica de su propia disciplina. A nivel colectivo, el conocimiento de la historia de la psicología permite el avance autoconciente y autodeterminado de la comunidad de psicólogos hacia metas claramente establecidas. Si este argumento parece exagerado o ambicioso, al menos su inversa será aceptable: ignorar la historia –ignorar lo que los sujetos históricos han dicho y hecho respecto a las preguntas acerca del hombre en sus dimensiones mental y conductual– impide a los psicólogos tomar a su ciencia como objeto de reflexión: impide en este sentido producir un cambio adecuado en la psicología contemporánea por desconocer los puntos de partida, las metas y las vías adecuadas para realizar tal cambio.

Finalmente se ha destacado la potencialidad de la historia de la psicología como fomentadora del pensamiento crítico. La nueva agenda en la historia de la psicología, desde la década de 1970, se ha declarado a sí misma precisamente como crítica, no celebratoria, contextual e historicista. Se reemplaza el interés de legitimación por la maximización de la veracidad de los relatos históricos a través de la revisión de la historia clásica y del uso de trabajo de archivo, de fuentes primarias y de nuevas perspectivas en historia –historia social, sociología del conocimiento y de profesiones - y en epistemología –constructivismo, construccionismo, realismo crítico-. La perspectiva crítica deriva en capacidades críticas: razonamiento crítico, problematización del conocimiento, lectura y análisis en profundidad, búsqueda de información de calidad, entre otras. Si la historia en la enseñanza de grado contextualiza las teorías psicológicas, si problematiza la neutralidad de científicos e historiadores mismos, si somete a escrutinio a los autores clásicos sin importar sus credenciales, y si se expone sobre los lazos que la psicología mantiene con la sociedad, la política, la economía y demás esferas de la realidad, entonces permite avanzar hacia el logro de dichas capacidades críticas.

Reconocidas estas capacidades, y considerado como trasfondo el carácter practicista, clinicista y dogmático del psicólogo graduado rioplatense, se concluye que la enseñanza de una historia crítica, fundamentada y reflexiva aquella que permite al

estudiante y futuro psicólogo el reconocimiento del carácter meramente técnico de las tradiciones psicológicas, ante la complejidad de la empresa científica y ante la naturaleza de sus protagonistas y sus producciones teóricas (especialmente las argentinas). Se persigue un graduado que reconozca en las teorías no una panacea ahistórica para las múltiples problemáticas actuales y pasadas, sino un artefacto simbólico para operar en la resolución de problemas mundanos. La formación crítica que posibilita la historia daría lugar a un graduado que, munido de interés por la innovación, de sensibilidad historicista y de disposición a la reflexión y al actuar deliberado, se desplazaría por entre el corpus científico de nuestra ciencia sin realizar caras alianzas en su transcurso. Esta irreverencia ante las teorías y los grandes autores, lejos de ser insolente, se reviste de un respeto equitativo por todas las teorías y campos de la psicología contemporánea, en tanto que producidas por agentes sociales y humanos con intereses específicos.

Al hablar de formación y de producción de un perfil de graduado concreto, este relevamiento lo hace en *potencial*. No sólo por la indeterminación que es propia de las planificaciones –incluso de las planificaciones académicas y educativas– sino por los múltiples factores que se conjugan en toda asignatura de grado y en todo currículo universitario. La historia de la psicología, como asignatura, no provocará *necesariamente* ninguno de los cambios antes descritos, precisamente porque ella en sí misma es sólo un artefacto que debe ser mediado por agentes sociales concretos: los profesores (tanto los graduados como los estudiantes con tareas y cargos docentes). Son ellos los que derivarán la enseñanza de la historia hacia un burdo bosquejo de linealidades artificiales y de fechas ficticias, o hacia una actividad problematizadora, interesante, excitante y relevante para el alumno y su futuro. Ante esta bifurcación, entra en el campo de atención de la enseñanza de la historia la formación constante de los docentes, su interés genuino por enseñar, y su vocación por la historia –valores que ya Robert Watson marcaba como esenciales-. Los argumentos antes expuestos, núcleo del presente trabajo, no conducen por sí mismos a buen puerto: deben ser guiados en la práctica docente concreta. Enfrentada a los argumentos antes descritos, la labor docente (realización técnica de la enseñanza de la psicología en el contexto de las aulas concretas) puede reforzarlos y demostrar su acierto, como también puede constituir su contraargumento más definitivo.

Referencias

- Ash, M. (1983). The Self-Presentation of a Discipline: History of Psychology In The United States Between Pedagogy and Scholarship. In L. Graham, W. Lepenies, & P. Weingart (Eds.), *Functions and Uses of Disciplinary Histories, Volume VII* (pp. 143-189). Dordrecht: Reidel.
- Baker, D. (2002). Historical Understanding and Teaching in Professional Psychology. *History of Psychology, Vol. 5* (3), 219-223.
- Benjamin, L. (2009). History of Psychology as a Capstone Course. In D. Dunn, B. Beins, M. McCarthy, & W. G. Hill, *Best Practices for Teaching Beginnings and Endings in the Psychology Major* (pp. 171-186). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

- Brozek, J. (1990). La Psicología entre el Pasado y el Futuro. A modo de Prólogo. In F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero, *La Psicología Moderna desde la Historiografía Contemporánea* (pp. 9-23). Barcelona, España: PPU.
- Brozek, J., Watson, R., & Ross, B. (1969). A Summer Institute on the History of Psychology: Part I. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 5 (4), 307-319.
- Brozek, J., Watson, R., & Ross, B. (1970). A Summer Institute on the History of Psychology: Part II. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 6, 25-35.
- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. In A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York: Irvington.
- Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 5 (1), 99-107. Traducción realizada por Laura María Fernández, UBA.
- Di Doménico, M. C. (1996). Psicología y Mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.
- Di Doménico, M. C. (2008). Formación de psicólogos: documentos comparados Argentina-Mercosur. *Boletín SIP-Argentina*, Vol. 3 (9).
- Evans, R. (1982). Robert I. Watson and the History of Psychology program at the University of New Hampshire. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 18 (4), 320-321.
- Furumoto, L. (1989). The new history of psychology. In I. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture Series* (Vol. 9)(pp. 5-34). Washington, D.C: APA.
- Furumoto, L. (2003). Beyond Great Men and their Great Ideas: History of Psychology in Sociocultural Context. In P. Bronstein, & K. Quina, *Teaching gender and multicultural awareness: Resources for the psychology classroom* (pp. 113-124). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Goodwin, J. (1997). The vital role of Psychology's history in Introductory Courses: An Interview with Ludy T. Benjamin, Jr. *Teaching of Psychology*, Vol. 24 (3), 218-221.
- Helson, H. (1972). What can we learn from the the history of psychology? *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 8, 115-119.
- Henderson, B. (1995). Critical-Thinking Exercises for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, Vol. 22 (1), 60-63.
- Henle, M. (1976). Why study the history of psychology? *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 270, 14-20.
- Jaynes, J. (1973). The Study of the History of Psychology. In M. Henle, J. Jaynes, & J. Sullivan, *Historical Conceptions of Psychology* (pp. ix-xii). Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. In J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comp.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Krantz, D. (1965). Toward a Role for Historical Analysis: The case of Psychology and Physiology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 1 (3), 278-283.
- Kushner, R. (1980). The Prescriptive Approach to the Teaching of the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, Vol. 7 (3), 184-185.
- Lovett, B. (2006). The New History of Psychology: A review and critique. *History of Psychology*, Vol. 9 (1), 17-37.
- Milar, K. (1987). History of Psychology: Cornerstone Instead of Capstone. *Teaching of Psychology*, Vol. 14 (4), 236-238.
- Mills, E. (1982). Robert I. Watson and the Development of the History of Psychology: An Introduction. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 18 (4), 307.
- Nance, D. (1962). Current practices in teaching history of psychology. *American Psychologist*, Vol. 17, 250-252.
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2011). La Psicología y su enseñanza en Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach. *Universitas Psychologica*, vol. 10 (2), 613-626.
- Raphelson, A. (1982). The History Course as the Capstone of the Psychology Curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 18, 279-285.
- 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*, Vol. 10 (4), 410-412.
- Robinson, D. (1979). The History of Psychology and the Ends of Instruction. *Teaching of Psychology*, Vol. 6 (1), 4-6.
- Rosa, A. (2002). La historia en la formación universitaria. *Anuario de Psicología*, Vol. 33 (2), 209-212.
- Rosa, A.; Blanco, F., & Huertas, J. (1991). ¿Para qué hacemos historia de la psicología? *Revista de Historia de la Psicología*, 12(3-4), 405-412.
- Rutherford, A. (2013). Teaching Diversity: What Can History Offer? *History of Psychology*, Vol. 16, 1-5.
- Sáiz, M., & Sáiz, D. (2001). Cuarenta Años después del Trabajo de Robert I. Watson. ¿Es ahora la historia de la psicología un área olvidada? *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 22 (3-4), 517-524.
- Smith, R. (2007). Why history matters. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 28 (1), 125-146.
- Stocking, G. (1965). On the limits of 'presentism' and 'historicism' in the historiography of the behavioral sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 1 (3), 211-218.

- Tortosa, F., Mayor, L., & Carpintero, H. (1990). La Historiografía de la Psicología: Orientaciones y Problemas. In F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero, *La Psicología Contemporánea desde la Historiografía* (pp. 25-48). Barcelona: PPU.
- Vaughn-Blount, K., Rutherford, A., Baker, D., & Johnson, D. (2009). History's Mysteries Demystified: Becoming a Psychologist-Historian. *American Journal of Psychology*, Vol. 122 (1), 117-129.
- Vezzetti, H. (2007). Historia de la Psicología: Problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 28 (1), 147-166.
- Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, Vol. 2 (1/2), 199-210.
- Vilanova, A. (1997). La Historia de la Psicología y su sentido curricular. *Clepios*, Vol. 3 (2), 18-23.
- Vilanova, A. (2000). Diez Problemas en la Historia de la Psicología como Curso de Grado. In C. J. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissmann, *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 143-154). Buenos Aires: Polemos.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Martin.
- Watson, R. (1960). The History of Psychology: A Neglected Area. *American Psychologist*, Vol. 15 (4), 251-255.
- Watson, R. (1966). The Role and Use of History in the Psychology Curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 2 (1), 64-69.
- Watson, R. (1975). The History of Psychology as a Specialty: A personal view of its first 15 years. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 11, 5-14.
- Watson, R. (1967/1990). La Psicología: Una Ciencia Prescriptiva. In F. Tortosa Gil, L. Martinez, & H. Carpintero, *La Psicología contemporánea desde la Historiografía* (pp. 175-194). Barcelona: PPU.
- Wertheimer, M. (1980/1990). Investigación histórica - ¿Para qué? In F. Tortosa, L. Martinez, & H. Carpintero, *La psicología contemporánea desde la historiografía* (pp. 49-71). Barcelona: PPU.
- Woodward, W. (1980). Toward a Critical Historiography of Psychology. In J. Brozek, & L. Pongratz, *Historiography of Modern Psychology* (pp. 29-67). Toronto: Hogrefe.
- Young, R. (1966). Scholarship and the History of the Behavioural Sciences. *History of Science*, Vol. 5, 1-51.
- Zehr, D. (2004). Two Active Learning Exercises from a History of Psychology Class. *Teaching of Psychology*, Vol. 31

Fecha de recepción: 04-02-14

Fecha de aceptación: 11-11-14