

## La Historiografía en la Institucionalización de la Psicología Académica. Estados Unidos, 1890–1989

Catriel Fierro

CONICET - Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

**Resumen:** Los cursos de historia de la Psicología datan de las primeras décadas del siglo pasado. Para comprender las características de los mismos debe reconocerse el particular ambiente intelectual y socio-profesional en que dichas asignaturas proliferaron. Si asumimos una perspectiva social o socio-profesional de la historia de la ciencia psicológica, Estados Unidos cobra rápidamente relieve como la cuna de la Psicología moderna. Considerando esto, este trabajo se centra en la faz *pedagógica* o *propedéutica* de la historiografía: es decir, su transmutación, inserción y secuenciación como contenido curricular en las instituciones y modalidades de formación oficial académica de los psicólogos. Con el objetivo de analizar los cambios de dichos cursos a lo largo del siglo XX y focalizando en Estados Unidos, se ofrece una periodización de la historia de tales asignaturas en sus vínculos y relaciones con el desarrollo e institucionalización de la Psicología académica y con la producción historiográfica de dicho país. El relevamiento y análisis de fuentes arrojaría un conjunto de tres períodos: uno inicial (1890–1929) marcado por la tensión historiográfica y curricular entre la legitimación filosófica de la Psicología y su refinamiento científico, uno posterior (1929–1960) caracterizado por la aparición de manuales y obras históricas enraizadas en el proyecto positivista y experimentalista de la Psicología y un incipiente apoyo oficial a la implementación de asignaturas históricas en currículos psicológicos, y un período final (1960–1989) de profesionalización de la propia historiografía, con apoyo oficial sistemático a la enseñanza de la historia y debates y tensiones a nivel de la sub-disciplina.

**Palabras clave:** Historia de la Psicología, Profesionalización de la Psicología, Enseñanza de la Historia de la Psicología, Historiografía, Currículo.

## **Historiography Amidst the Institutionalization of Academic Psychology. United States, 1890–1989**

**Abstract:** The appearance of undergraduate history of psychology courses goes back to the first decades of the twentieth century. To understand their characteristics, one must recognize the particular intellectual and socio-professional environment in which these courses proliferated. If we assume a social or socio-professional perspective on the history of psychological science, the United States then becomes the cradle of modern psychology. This work focuses on the pedagogical or propaedeutic side of historiography: that is, its transmutation, insertion and use of historiography as a curricular content within official institutions and modes of psychologists' formal academic education. With the aim of analyzing these courses' changes throughout the twentieth century in the United States, we offer a periodization of the history of such courses, linking them with the development and institutionalization of academic psychology and with North-American historiography of psychology. Sources' retrieval and analysis would yield a set of three periods: an initial period (1890–1929) marked by a historiographical and curricular tension between the philosophical legitimation of psychology and its scientific refinement, a second period (1929–1960) characterized by the appearance of historical textbooks, manuals and works rooted in the positivist and experimentalist project of psychology and by an incipient official support on the implementation of historical courses in psychology curricula, and a final period (1960–1989) marked by the professionalization of psychological historiography, by systematic, official support to undergraduate historical education, and by debates and tensions at a sub-disciplinary level.

**Keywords:** History of Psychology, Professionalization of Psychology, Teaching the History of Psychology, Historiography, Curriculum.

---

## **Historiografia na Institucionalização da Psicologia Acadêmica. Estados Unidos, 1890–1989**

**Resumo:** Os cursos de história da Psicologia datam das primeiras décadas do século passado. Para compreender as suas características, deve-se reconhecer o ambiente intelectual e socioprofissional particular em que esses assuntos proliferaram. Se assumimos uma perspectiva social ou socioprofissional da história da ciência psicológica, os Estados Unidos rapidamente se tornam o berço da psicologia moderna. Considerando isso, este trabalho centra-se na face pedagógica ou propedêutica da historiografia: isto é, sua transmutação, inserção e sequenciamento como conteúdo curricular nas instituições e modalidades de formação acadêmica formal de psicólogos. Com o objetivo de analisar as mudanças desses cursos ao longo do século XX concentrados nos Estados Unidos, oferecemos uma periodização da história de tais assuntos em seus vínculos e relacionamentos com o desenvolvimento e institucionalização da Psicologia e produção acadêmica historiografia desse país. A pesquisa e análise de fontes renderia um conjunto de três períodos: um inicial (1890–1929), marcado pela tensão historiográfica e curricular entre a legitimidade filosófica da psicologia e seu refinamento científico, um posterior (1929–1960), caracterizado pela aparência de manuais e trabalhos históricos enraizados no projeto positivista e experimentalista de Psicologia e um apoio oficial incipiente à implementação de temas históricos em currículos psicológicos e um período final (1960–1989) de profissionalização da própria historiografia, com apoio oficial sistemático para o ensino da história, debates e tensões ao nível da subdisciplina.

**Palavras-chave:** História da Psicologia, Profissionalização da Psicologia, Ensinando a História da Psicologia, Historiografia, Currículo.

Los cursos de historia de la Psicología son casi tan antiguos como la carrera de grado y la profesión mismas: es decir, datan de las primeras décadas del siglo pasado. Para comprender las características de las asignaturas históricas, sus condiciones infraestructurales y sus contenidos concretos, debe reconocerse el particular ambiente intelectual y *gremial* en que dichas asignaturas proliferaron. En tal sentido, no existe una clara separación de asignaturas históricas en la formación de los psicólogos hasta su profesionalización e institucionalización: procesos que en países como Argentina (Gallegos, 2009), España (Carpintero et al., 2010; Chisvert-Perales, Monteagudo-Soto, & Mestre, 2016), China (Jue-Fu, 1984; Wang, 2013), Japón (Kodama, 1984), Francia (Parot, 2012) y Rusia (Sirotkina, & Smith, 2012), no se realizaron hasta entrados los años '50 y '60.

Si asumimos una perspectiva social o socio-profesional de la historia de la ciencia respecto de la disciplina (Ash, 2003; Danziger, 1979a; 2013; Kuklick, 1980; 1983; Sokal, 1984a), Estados Unidos cobra rápidamente relieve como la cuna de la Psicología moderna. Es en dicho país donde, por primera vez, se ubica la aparición y configuración de un nuevo corpus científico (la Psicología *en sentido moderno*), como resultado de la operación de un novedoso y autoconsciente grupo profesional y gremial de agentes psicopraxiológicos (Camfield, 1973) en torno a nuevos objetos epistémicos, en cierta discontinuidad con el tratamiento de dichos objetos por pedagogos, teólogos, filósofos o médicos de siglos previos (Danziger, 1993). Hitos centrales en una historia socio-profesional tal, los avances organizacionales como la fundación de la APA (Sokal, 1992), la aparición de *journals* específicos, la proliferación de laboratorios y la institucionalización de la nueva Psicología (Bakan, 1977; Miner, 1904), junto con los avances propiamente profesionales a partir de los debates entre la primera Psicología moderna y otras disciplinas (Coon, 2002; Sokal, 2006), en su conjunto colaboraron tanto con establecer claramente el lugar académico de la nueva *ciencia* en la academia, como con comenzar a delinear lenta y progresivamente las legítimas incumbencias y áreas de indagación e intervención (práctica) de la nueva *disciplina*.

El centramiento en Estados Unidos es comprensible si consideramos dicha región como el origen de la Psicología aplicada que, antes del (o en simultáneo con) el desarrollo de la Psicología académica a partir de 1890 y hasta la Segunda Guerra Mundial, sería el ariete del cuerpo profesional: en términos de Hoorn (1982):

El trabajo, la educación, la crianza de los niños, la medida de las diferencias individuales y la atención de la salud mental –todos ellos fenómenos fundamentales de las sociedades industrializadas– han dado luz a la emergencia de campos de práctica psicológica sin mucha infradeterminación teórica [theoretical underpinning]. Y este fenómeno socio-histórico ha permanecido prácticamente sin cambios durante el desarrollo de la psicología en el siglo XX (p. 121).

En efecto, y contrario al *two-step model of science* (investigación en Psicología básica y hallazgo de leyes y regularidades en la cognición y conducta humanas, y luego la aplicación práctica de dichos hallazgos de la Psicología básica), hacia inicios del siglo XX la investigación en áreas psicológicas tan disímiles como la memoria, la publicidad, las diferencias individuales y los tests mentales, era primordialmente y *en primer lugar* práctica o aplicada, con un escaso o nulo vínculo con la “Psicología básica”, e involucrando un tipo de conceptualización y teorización *sui generis*: en términos de Danziger (1990/2010), se observa que “innovaciones metodológicas bastante fundamentales que se originaron en el área de la supuesta Psicología aplicada son importadas *hacia* la práctica investigativa de los psicólogos de laboratorio” (Danziger, 1990/2010, para. 22). Esto sucedió en Estados Unidos, de forma mucho más marcada que en Europa, donde la autonomía de las psicologías básica y aplicadas era notable (Danziger, 1987). Por tanto, es en Estados Unidos de fines de siglo XIX y comienzos de siglo XX que diferenciando una Psicología teórica o académica, y una Psicología aplicada o práctica, “en psicología, casi invariablemente, las prácticas –educación, cambios en el marco del trabajo, nuevas preocupaciones sobre la salud mental– *tienen lugar antes*, y luego viene ‘la aplicación’, que es seguida por una construcción teórica” (Hoorn, 1984, p. 164).

Considerando el contexto descrito, de práctica profesional primando sobre la actividad teórica e investigativa de los psicólogos, cobra relevancia el estudio de una de las actividades teóricas (e incluso metateóricas) primordiales de los psicólogos *qua* científicos: la historización del propio campo. En efecto, resulta importante para una historia social de la historiografía de la Psicología de la formación académica en la disciplina el analizar la inserción, modalidad y tipo de investigación histórica realizada por los propios psicólogos en el

país pionero de la profesionalización, en tanto que, si es cierto lo descrito hasta aquí, la Psicología *aplicada* o *profesional* debe haber necesariamente influido en la historiografía de la Psicología anglosajona, determinándola en algún punto. Este parece ser el caso, como han indicado numerosos estudios críticos (Barnes, & Greer, 2016; Capshew, 2014; Fierro, 2016a) acerca del estado de la historiografía hacia los años 1960 en Estados Unidos, cuando los psicólogos se alejan del modelo de psicólogo-historiador experimentalista (cuyos paradigmas fueron Edward Titchener y Edwin Boring, por caso) abandonando progresivamente sus identificaciones de *insider* al momento de reconstruir la historia de la disciplina, cediendo lentamente en la emisión de historias legitimantes, celebratorias o autoafirmadoras (*'feel good histories'*) y asociándose a los cánones de otras meta-ciencias que eclosionaron hacia la época, como la historiografía y filosofía de la ciencia (Grünwald, 1984).

Atendiendo a la gran cantidad de estudios previos acerca de la faz *investigativa* de la historiografía de la Psicología, este trabajo se centra en la faz *pedagógica* o *propedéutica* de la historiografía (Brozek, 1990a): es decir, su transmutación, inserción y secuenciación como contenido curricular en las instituciones y modalidades de formación oficial académica de los psicólogos. Es del conjunto de las circunstancias definitorias ya descritas en torno a la profesionalización de la Psicología y su institucionalización (en universidades, por caso), de donde efectivamente emergen y toman sentido por primera vez los cursos de grado de historia de la Psicología: es decir, contenidos y asignaturas específicas sobre escuelas, autores, sistemas o corrientes históricas de la disciplina. Con el objetivo de analizar los cambios de dichos cursos a lo largo del siglo XX y haciendo foco en Estados Unidos, se ofrece una periodización de la historia de tales asignaturas en sus vínculos y relaciones con la producción historiográfica de dicho país, incorporándose datos de otras regiones (como Canadá e Inglaterra) con fines comparativos. El relevamiento de fuentes primarias y secundarias ha sido dividida en tres períodos, incorporando elementos y parámetros de periodizaciones previas sobre la historiografía de la disciplina (Capshew, 2014; Klappenbach, 2000). Dado que existen trabajos previos sobre la cuestión (Fierro, 2016b), se ha excluido aquí la consideración detallada de los trabajos y debates sobre enseñanza de la Psicología en Estados Unidos publicados en los últimos 15 años.

### **La historiografía filosóficamente enraizada y la enseñanza de la historia en el contexto de la incipiente institucionalización (1890–1929)**

Un primer momento en la historia de la enseñanza del pasado disciplinar puede identificarse entre 1890 y 1929, comprendiendo el lapso entre la publicación del autoritativo *Principios de Psicología* de William James –manual cuya influencia en la formación de los psicólogos norteamericanos ha sido ampliamente documentada (Araujo, & Honorato, 2017; Johnson, & Henley, 1990)– y la emergencia de los primeros manuales específicos sobre *historia* de la Psicología. Sobre la fecha de inicio del período, podrían considerarse como hitos otros proyectos editoriales semejantes, como por ejemplo la publicación de *An Outline of Psychology* (Titchener, 1896) o las pioneras publicaciones de los funcionalistas como J. Dewey. De cara a la evidencia histórica, sin embargo, la influencia de James (y de los funcionalistas) sobre la nueva Psicología estadounidense (Woodward, 1984), y la legitimación que implicó el uso de su figura y obra por parte de psicólogos posteriores (Danziger, 1980) apuntan innegablemente a este autor como un auténtico hito disciplinar, sin por esto minimizar la relevancia de Titchener.

De acuerdo a Rice (2000), la Psicología en Estados Unidos atravesó cinco etapas antes de ubicarse como una disciplina en un departamento independiente en universidades o instituciones de educación superior entre 1880 y 1900: primero tomó la forma de contenidos específicos en asignaturas de “moral y filosofía mental” (una reflexión sobre las elaboraciones filosóficas sobre las facultades). Contenidos de Psicología pasaron luego a condensarse en cursos específicos titulados “Psicología” cada vez más presentes en diplomaturas de filosofía, pasando luego a instalarse en laboratorios psicológicos en los campus de las universidades, para finalmente formalizarse en doctorados (Ph.D's) en la disciplina y establecerse en departamentos independientes en las instituciones de educación superior. Según McGovern (1992), estas fases fueron fuertemente influidas por tres factores convergentes: el conflicto entre las metas religiosas y las metas y objetivos seculares de las instituciones y de los cursos universitarios, la integración de la ciencia en el currículo y la consiguiente transformación de las culturas académicas e institucionales, y la continua modificación de los títulos otorgados por los departamentos, motivada por los reclamos y demandas de los estudiantes y de la sociedad por un conocimiento más especializado. En el

contexto de la progresiva institucionalización de la psicología, la inexistencia de patrones previos de educación superior en psicología y la aparición novedosa y simultánea de diversas tradiciones teóricas en la psicología académica estadounidense hicieron que cada curso definiera y adoptara una impronta particular, especialmente a partir de las perspectivas de sus profesores y titulares – Titchener, James, Hall, Dewey, etc—. En tal sentido, se dio una dinámica de ‘cesión’ de patrones organizacionales y teóricos, cuya dirección iba desde los titulares y pioneros y hacia los estudiantes y alumnos, estos últimos quienes reprodujeron, en ocasiones con cambios, las tradiciones heredadas (Daniel, 1980).

En todo caso, es en el período entre 1870 y 1890 que el curso “Psicología” “se volvió estándar en el currículo de hasta el *college* más pequeño [...] En los 1890’s, el currículo se expandiría lo suficiente para la creación de departamentos de psicología” (Evans, 1984, p. 55). 25 años después de que una universidad norteamericana otorgara el *primer* Ph.D, en 1886 se concedió el primer doctorado en Psicología, siendo el receptor Joseph Jastrow, en la Johns Hopkins University (Bazar, 2015). Catorce años después, hacia 1900 solo cuatro universidades (Columbia, Clark, Illinois y Chicago) habían atravesado las fases descritas (McGovern, 1992; McGovern, & Brewer, 2003).

La Tabla 1 expone datos sobre las universidades con contenidos de Psicología hacia el cambio de siglo. Como indica dicha tabla, en líneas generales, hacia el período 1890–1900 en Estados Unidos, la Psicología era o un contenido de cursos de filosofía, o un curso independiente dentro de un programa filosóficamente orientado, siendo la antesala para filósofos o pedagogos –lo cual era criticado por los psicólogos (Calkins, 1910; Seahore, 1910)–, o un curso “básico” o “general” a nivel introductorio que sentaba las bases para cursos especializados, en fisiología o Psicología experimental, en línea con lo que se espera era la pretensión del

nuevo grupo profesional (Sanford, 1910). Hacia 1904, Milner, de la *University of Illinois*, observaba que había al menos 54 universidades en Estados Unidos y Canadá con laboratorios psicológicos (por tanto, otorgando alguna clase de enseñanza en la disciplina)<sup>1</sup> y que, realizando los procesos de deslinde disciplinar y departamental arriba descritos, “la Psicología se organiza ahora como un departamento enteramente separado en cuatro universidades” (p. 300), permaneciendo en departamentos de filosofía en el resto de los departamentos, y existiendo diplomados en Psicología en aproximadamente treinta universidades más.

Respecto a este período, debe remarcarse que los primeros cursos y asignaturas de historia de la Psicología –al igual que las primeras obras temáticas sobre la cuestión– sólo retrospectivamente pueden reconocerse como tales (es decir, como *acerca de la historia* de la disciplina en sentido moderno o contemporáneo). Esto puesto que, considerando el estado *en curso* del proceso de deslinde institucional y disciplinar hacia 1900, en primer lugar no había asignaturas de historia de la Psicología, sino cursos introductorios (Fuchs, 2000) y en segundo lugar porque los contenidos “históricos”, fueran contenidos de los cursos introductorios de Psicología o contenidos de Psicología en otros cursos no titulados como tales, se remitían a los antecedentes filosóficos de las áreas de investigación en boga alrededor de fines de siglo XIX y comienzos de siglo XX (Ash, 1983; Pickren, 2012). Es comprensible el sesgo u orientación que tendrían los contenidos históricos (si es que se presentaban siquiera) en cursos introductorios donde, como releva Calkins (1910), el énfasis temático de la enseñanza reposaba en la introspección, seguida en orden de relevancia por la fisiología, las aplicaciones prácticas de la Psicología y la biología<sup>2</sup>. Una aislada excepción a esto lo constituyeron los cursos ofrecidos por Walter Pillsbury en la *University of Michigan* hacia 1911, en los cuales se incluía uno sobre “historia

<sup>1</sup> A diferencia de los laboratorios típicamente alemanes en Psicología, donde el de Wundt era paradigma, que eran esencialmente usinas de producción de conocimiento básico y aplicado (esto es, investigación), el laboratorio de psicología estadounidense tenía una función investigativa y *pedagógica*, de demostración, socialización y entrenamiento (Angell, 1910; Münsterberg, 1893). En términos de Titchener, “The German laboratories are essentially research laboratories; drill-courses are practically unknown. ‘*Einführungscursus*’ are given at some universities; but the ‘*Einführungscursus*’ at Leipsic, e.g., consists simply of a series of lectures upon the psychophysical measurement-methods, photometric methods, and reaction methods, with occasional exercises and demonstrations. *The student gets his training by serving as ‘Versuchsobject’ for his seniors, and the training varies as the investigations in progress vary. If he desires to repeat the classical experiments in any particular field, he must do so on his own account. The American laboratory, on the other hand, has to serve the purpose of instruction as well as that of research. Any scheme of arrangement and equipment must, therefore, keep the drill-course steadily in view*” (Titchener, 1898, p. 313).

<sup>2</sup> De acuerdo a su propia formación y a la orientación de la psicología académica de su país, Calkins (1910) sostenía que “First courses in psychology should therefore be essentially the same in content and in method, whether they introduce the student to advanced work in psychology or to the different problems of pedagogy, of ethics, or of metaphysics. *The immediate purpose of every course in psychology is to make the student expert in the study of himself: to lead him to isolate, to analyze, to classify, and (in the scientific, not in the metaphysical sense) to explain his own perceiving, remembering, thinking, feeling, and willing*” (p. 45. Énfasis agregado).

Tabla 1

Universidades de Estados Unidos y su inclusión de contenidos psicológicos, 1880-1900. Adaptado de Rice (2000) y McGovern & Brewer (2003).

Universidad	Tipo de contenido de psicología
Amherst	
Georgia	Tema o foco primordial en un programa o curso de <i>filosofía</i> .
Grinnell	
City College of New York	
Cincinnati	
Columbia	Un único curso titulado “Psicología” como uno de los múltiples programas y diplomaturas de <i>filosofía</i> . El curso se enseñaba como un requisito o como una asignatura electiva para <i>juniors</i> o <i>seniors</i> .
Minnesota	
University of New York	
Ohio State University	
Indiana	Un primer curso de “Psicología elemental o básico” seguido de otro u otros cursos psicológicos, específicos y en ocasiones en función de los intereses de los profesores.
Michigan	En <i>Nebraska</i> y <i>Pennsylvania</i> el segundo curso era “Psicología experimental” e involucraba práctica experimental obligatoria.
Washington	En <i>Brown</i> el segundo curso era “Problemas especiales”
Yale	En <i>Yale</i> y <i>Pennsylvania</i> se ofrecían cursos sobre “Psicología avanzada”.
Nebraska	En <i>Pennsylvania</i> James McKeen Cattell ofrecía cursos sobre “medición mental”.
Pennsylvania <sup>1</sup>	En <i>Harvard</i> William James ofrecía cursos sobre “bases psicológicas de la fe religiosa”.
Brown	En <i>Nebraska</i> Harry Kirke Wolfe ofrecía cursos sobre “Psicología pedagógica”
Brown	En <i>Nebraska</i> , se ofrecía un curso de “Psicología de la raza”.
Berkeley	
Brown	
Cincinnati	
Columbia	
Cornell	El primer curso de Psicología era seguido por un curso de “Psicología experimental”, donde trabajo práctico en el laboratorio era obligatorio o en este curso o en un curso adicional titulado en ocasiones “laboratorio en Psicología”.
George Washington	Los cursos avanzados sobre experimentación estimulaban la investigación individual por parte de los estudiantes con la supervisión de los docentes, con la finalidad de realizar contribuciones originales al conocimiento científico y de realizar publicaciones científicas.
Indiana	En <i>Wisconsin</i> se ofrecía un curso sobre “evolución mental”, sobre Psicología comparada y antropología.
Minnesota	
Nebraska	
Pennsylvania	
Wellesley	
Wisconsin	
Yale	

<sup>1</sup>De acuerdo a McGovern y Brewer (2003), a diferencia de otras universidades para la época, en 1890 la Universidad de Pennsylvania tenía su propio departamento de Psicología, y su currículo listaba un primer curso de Psicología (Psicología fundamental) seguido de un curso de “Psicología experimental” con exposiciones teóricas y trabajo de laboratorio, de un curso de “Medición mental” con exposiciones teóricas, reportes y trabajo avanzado de laboratorio. El cuarto curso era diferente cada año, sugiriéndose Psicología fisiológica (1891–1892) y Psicología social, comparada y anormal (1892–1893) para años subsiguientes.

moderna de la Psicología” (McGovern, 1992, p. 20). Sin embargo, aún dichos cursos precisamente representaban la tensión entre el intento independentista de la disciplina (a nivel científico, profesional e institucional) y su ascendencia filosófica. Si es cierto que se requiere una definición disciplinar previo a toda historiografía (cf. Vilanova, 1997), el proceso de configuración de una identidad o definición disciplinar primera no puede más que complejizar y diversificar los materiales históricos que sirven a una historia disciplinar.

Esto debe concebirse en el contexto de lo que constituía el currículo total de las carreras de Psicología en departamentos independientes, donde un ejemplo típico de currículo (el de la *University of Cornell*, por caso):

extends over a period of six years. In his second undergraduate year the student can take a course in General Psychology (lectures and demonstrations); in the following year, a drill-course in Experimental Psychology (laboratory work and occasional lectures); in the fourth year, a course in Systematic Psychology (lectures, demonstrations, exercises). No lecture courses need be taken in the graduate years, though some special course or seminary is usually attended. The work done after the obtaining of the B.A. degree is, therefore, almost exclusively, research work. At the end of one year of graduate study, the M.A. degree may be taken; two years later, the degree of Ph.D. The gap between the undergraduate and graduate curricula, is bridged by the requirement of a thesis for the first degree. Here, then, are three years of instruction and three years of investigation. And – what is the important point in the present connexion – all students, from those of the third undergraduate year inclusive, are handled not in a general lecture-room, but in the laboratory (Titchener, 1898, pp. 313-314).

La orientación experimental de los *curricula*, usualmente Wundtiana tamizada por las preocupaciones e intereses intelectuales de los norteamericanos, era la regla: desde 1876, el grado de Psicología a cargo de Stanley Hall (el primer autor con un Ph.D en filosofía por Harvard, en 1878, y dirigido por William James, uno de los primeros profesores de Psicología a tiempo completo en Estados Unidos, fundador de la primera revista científica de Psicología en inglés en 1887 y organizador de la APA en 1892) consistía en:

a three years' course in Psychology, consisting of two lectures with reading club and seminary weekly and daily laboratory work. The first year is devoted to the senses considered experimentally and anatomically, but from the standpoint of Psychology, with reference to aesthetical and educational applications and to morbid phenomena, and concluding with an extended treatment of the field of binocular vision, with parallel reading of Helmholtz and Hering. The second year takes up first the four topics of space, the time-sense, physiological time, and the psychophysic law, on each of which the vast body of recent experimental literature is epitomized as far as possible. The last half of the second year is devoted to association, memory, habit, attention, the will, and with the topics of instinct in animals, psychogenesis in children, the psychological parts of anthropology (including animism, the chief mythic cycles, traditions, rites and ceremonies) and morbid psychology (especially aphasia, hypnotic and allied states, paranoia, epilepsy, hysteria, paralysis, etc.) *with constant reference to their anatomical correlations where such are made out, and to their reeducational, hygienic, and prophylactic applications* (Johns Hopkins University, 1876, p. 47. Énfasis agregado).

En este sentido, y respecto de los contenidos curriculares sobre lo que en cierto sentido podría denominarse retrospectivamente como “historia de la Psicología”, “los tempranos manuales [utilizados] se enfocaban principalmente en los antecedentes filosóficos de la Psicología experimental – Descartes, Locke, Kant, ambos Mills etc.– y uno supone que tal era el material que formaba la base de la formación” (Pickren, 2012, p. 11). En cuanto a la enseñanza, Sanford (1910) remarcaba que gran cantidad de profesores percibían la carencia de manuales de Psicología publicados y de primera calidad como insumo de enseñanza. A su vez, Calkins (1910) hallaba que en cursos de Psicología de universidades sin laboratorios se tendían a usar ciertos manuales o *primers*, como los de Titchener, Thorndike, Whipple y Witmer. Junto con estos manuales, los trabajos de Angell, de la propia Calkins y de Murray eran testimonio del volcado a obras de conjunto de propuestas programáticas sobre la disciplina, aunque “ningún texto fue más universalmente popular que los dos volúmenes de los *Principios de Psicología* de James” (Bazar, 2015, p. 27; cf. Dewsbury, & Pickren, 1992).

En línea con lo que remarca Klappenbach (2000) al periodizar la historiografía de la Psicología, entre 1911 y 1921 los psicólogos (europeos y norteamericanos) asistieron a una considerable proliferación de obras de historia de la Psicología, específicamente las de Otto Klemm y Max Dessoir en Europa y las de George Brett (Laver, 1977) y James Baldwin en Estados Unidos (para un análisis de la obra de este último autor véase García, 2013). Todas ellas “enlazan la historia de la Psicología con la de la filosofía, remontándose en algunos casos hasta el tratado de Aristóteles sobre el alma” (Klappenbach, 2000, p. 241). Contrariamente a esta maniobra propia de manuales *históricos*, los manuales *temáticos* sobre la disciplina realizaron un camino diverso, incluso inverso: en efecto, como expone Fuchs (2000), las obras generales y de conjunto sobre Psicología publicadas en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX asistieron a un viraje, desde la filosofía mental a los programas de investigación experimentales de los diversos funcionalistas y estructuralistas norteamericanos, donde la referencia a los filósofos clásicos era mínima en comparación con la tradición filosófica reciente y con el experimentalismo y el positivismo. La explicación a este fenómeno radica en que los propios docentes de los cursos eran los autores de dichas obras generales, comenzando a publicar manuales que abarcaban los contenidos y procedimientos abordados en su propia enseñanza (cátedra o carrera en general), con lo cual la orientación crecientemente experimentalista de los autores, la dirección de los manuales y el tipo de enseñanza y formación promovidas coincidían (Calkins, 1910).

Es crucial destacar, como remarca Ash (1983), que las primeras obras de historia de la Psicología eran altamente funcionales tanto a los presupuestos programáticos de sus autores como al clima intelectual de las ciencias de fines de siglo XIX descrito antes, donde la Psicología estaba campeada por la frenología aplicada, la filosofía escocesa del sentido común, la doctrina de las facultades, la medicina, la neurofisiología y la neuropatología, el positivismo y el experimentalismo (Sokal, 2006). En este sentido, las historias de Brett, Baldwin y otros “ayudaron a establecer la disciplina en su ambiente académico demostrando que la nueva ciencia era una digna heredera de la filosofía escocesa del sentido común y de la filosofía baconiana” (Ash, 1983, p. 146). Por tanto, si tales obras y manuales eran la materia prima de estudio de

las asignaturas históricas, los profesionales allí formados encarnaron el dilema de cómo legitimar la independencia y autonomía científica de la Psicología y, simultáneamente, reconocer sus raíces en la filosofía, en ocasiones helenística.

Este dilema se volvió más acuciante a partir de la primera guerra mundial y hasta 1929, cuando la Psicología aplicada gozó de un considerable crecimiento a partir de usufructuar demandas sociales específicas que se le dirigieron, por ejemplo en el ámbito militar y bélico (Samelson, 1979; cf. Danziger, 1990/2010). En este sentido, no parece haber sido la Psicología *básica* sino la multiforme *aplicación práctica* de dichos conocimientos la que gozó de mayor prestigio y crecimiento entre 1914 y 1929: una aplicación práctica que se distanciaba necesariamente de cualquier tipo de especulación filosófica (O'Donnell, 1979).

### **Más allá de la filosofía y de la Psicología aplicada: la historiografía positivista y experimentalista (1929–1960)**

Si la historización de la Psicología hacia los años '10 y '20 partía hacia el pasado en búsqueda de una identidad que permitiera homogeneizar el campo disciplinar y enmarcar las investigaciones básicas y aplicadas en el linaje de la filosofía baconiana y la filosofía escocesa pero distanciándose de ellas a través del experimentalismo psicofisiológico, a partir del período de entreguerras, la conformación de cierto canon disciplinar correrá el eje de reconstrucción histórica y, con ellos, los intereses intelectuales de los historiadores y sus narrativas. En efecto, si los primeros psicólogos intentaban enraizar a la disciplina en aquellas doctrinas filosóficas referidas, hacia los años '30 y '40 la Psicología, o más bien los psicólogos interesados en hacer su crónica, buscarán enraizar la historiografía en el *experimentalismo*, el *positivismo* y los parámetros de cuantificación, replicabilidad y observabilidad de la ciencia (Boring, 1923/1963; 1929/1963; 1936/1963).

Es interesante remarcar que, como vía del tránsito recién descrito, el sostener que la diferencia entre la filosofía y la Psicología radica en que la segunda aplicaría métodos científicos –identificados con los métodos experimentales– a cuestiones propias de la primera, fue precisamente una idea central de las obras históricas publicadas en este período. En lo referente a la historia de las asignaturas históricas, es hacia 1929 cuando aparecen paralela y simultáneamente las obras históricas de la Psicología de Boring,

Murphy y Pillsbury. A diferencia de obras anteriores, tales obras “incorporan algunos de los principales desarrollos de la ciencia psicológica desde 1879” (Pickren, 2012, p. 11).

Especial atención merece la obra de Edwin Boring: operacionalista y fisicalista, alumno de Titchener y heredero de su férreo experimentalismo, el psicólogo de Harvard representó a un grupo de académicos que “en un sentido eran ‘profesionistas’, puesto que se oponían a cualquier subordinación de la Psicología a cuestiones filosóficas. Por otro lado, sin embargo, también se oponían a la aplicación directa de la psicología científica a problemas sociales” (Ash, 1983, p. 148). Es la influyente obra histórica de Boring, cuyos presupuestos experimentalistas han sido ya debatidos numerosas veces, donde por primera vez los antecedentes filosóficos constituyen *el fondo* sobre el que se ubicaba el auténtico objeto de estudio de la historia: la Psicología experimental –en detrimento de alternativas no experimentales, como las psicologías aplicadas, o psicologías empíricas no experimentales, como la Psicología del acto de Brentano.

Historiadores revisionistas han leído en esta historiografía un intento de legitimar, impulsar o por lo menos prolongar la hegemonía de la Psicología experimental sobre *ambas* la Psicología aplicada y la filosofía (Kelly, 1981; O'Donnell, 1979; Samelson, 1980). De forma semejante, historiadores críticos como Danziger (1979b; 1980) han apuntado que el experimentalismo aplicado a la historiografía colaboró con ocultar –cuando no negar y omitir– los íntimos vínculos entre las preocupaciones filosóficas y los asuntos científicos que ocuparon a los primeros psicólogos: la línea teórica metodológica que une a Titchener con Boring, específicamente, tuvo un impacto considerable en la extensión, profundidad y carácter de la historia de la Psicología producida en este período, en tanto sirvió de tamiz para la reapropiación de autores históricamente significativos para la Psicología (Fierro, 2014). Finalmente, el propio Ash (1983, p. 150) remarca el origen pedagógico de la historia de Boring, dado que el libro publicado en 1929 provenía de su experiencia enseñando cursos de “Psicología sistemática”. Es claro que la formación de Boring se filtró hasta su obra histórica: lo relevante a los fines de este trabajo es que dicha historia, precisamente por la filiación del autor, constituyó una solución exitosa al problema y a la ambivalencia arriba referidos acerca de la conflictiva convivencia entre las aspiraciones científicas de la Psi-

cología y la necesidad de reconocer de forma retórica y declarativa sus vínculos con la filosofía (Sokal, 2006).

Paralelamente a la formulación sistemática de tendencias historiográficas específicas como la de Boring y las de los otros psicólogos autores de obras históricas (Klappenbach, 2000, 241 y ss.), es precisamente de alrededor de fines de la década de 1930 que datan tanto la nomenclatura de las asignaturas (“*historia y sistemas de la Psicología*”) como la idea subyacente y componente a tales cursos de que “el campo de la Psicología científica se habría desarrollado como una serie de ideas interrelacionadas que habían recibido variadas interpretaciones, llevando así a variadas escuelas de Psicología” (Pickren, 2012, p. 11). En este sentido, a pesar de que Boring identificaba el experimentalismo como el hilo conductor de la Psicología científica, tales primeros cursos de historia de la Psicología presentaban a la disciplina, al menos implícitamente, como un campo escolástico producto de los disensos interpretativos de los psicólogos. Sin embargo, más allá de esta diferencia –superficial, si se considera que probablemente los cursos no hicieran hincapié en la *fragmentación* de la disciplina–, es relevante que en este período los cursos de historia, en lo esencial, continuaron la premisa de Boring, especialmente por la comunidad de intereses y valores entre aquel (experimentalista por formación) y los docentes de los cursos, entrenados bajo la imagen de la Psicología como ciencia experimental (Pickren, 2012).

Es interesante remarcar finalmente –por las consecuencias historiográficas que tuvo en décadas subsiguientes– que privilegiar a la Psicología experimental básica como eje vertebrador de la reconstrucción histórica de la ciencia propia de este período, omitiendo consecuentemente de dicha historia las *aplicaciones prácticas* de la Psicología, probablemente haya colaborado con que sólo hacia 1970 y por influencias externas (especialmente de la historia social de la ciencia y la sociología del conocimiento) la historiografía de la Psicología –hasta ese momento eminentemente intelectualista o conceptual– virara hacia la historia socio-profesional, cultural e institucional de la disciplina (Brozek, 1969; Harvey, 1965; Sokal, 1984a). En cualquier caso, debe explicitarse que Boring y sus colegas experimentalistas fueron una voz crecientemente minoritaria en un país donde la investigación en campos diversos y aplicados como la psicoterapia, la publicidad y la psicotécnica avanzaron a pasos agigantados entre 1920 y 1950, promoviendo la profesionalización del psicólogo

como científico-practicante. En otras palabras, a nivel social y político Estados Unidos en 1940 no sería el Estados Unidos de 1914 o de 1929, por lo que ideas previamente funcionales como sociedades de experimentalistas básicos, o la renuencia a una Psicología aplicada, serían prácticamente disueltas, especialmente a partir de las demandas de actividades de prevención y tratamiento de la salud mental en la posguerra en el contexto de la creciente visualización del psicólogo como un interventor experto (Baker, & Benjamin, 2000; Capshew, 1999).

Las principales obras de historia de la Psicología aparecidas a partir de 1929 fueron reeditadas durante los '40 y los '50 (Klappenbach, 2000, p. 242-243). Una auténtica alteración (es decir, de foco, contenido o perspectiva) se produciría sólo años más tarde, si atendemos a los cambios de tendencias evidenciados alrededor de 1960 en torno tanto a la producción de manuales históricos y sistemáticos (Klappenbach, 2000; Pickren, 2012) como a la producción historiográfica de los psicólogos-historiadores, entonces en emergente proceso de profesionalización (Brozek, 1990a; Watson, 1968). Por estos cambios de tendencia y por sus gravitaciones, el segundo período sobre los cursos de historia de la Psicología en las *curriculas* anglosajonas hasta aquí esbozado necesariamente finaliza alrededor de 1960.

### **La enseñanza entre la profesionalización e institucionalización de la historiografía y la legitimación curricular del curso de grado (1960–1989)**

Un tercer y complejo período sobre el lugar curricular de la historia de la Psicología comenzaría posterior a 1960. En un sentido riguroso, es sólo hacia este período que la enseñanza de la historia de la Psicología adquiere un estatus propio, como objeto de indagación y de definición por parte de los psicólogos (pedagogos e historiadores) y como cuestión problemática (a partir de la heterogeneidad y multiformidad características de sus enfoques, instrumentos y modalidades curriculares específicas), excluyendo trabajos aislados como el de Shaklee (1957) sobre el uso de autobiografías para la enseñanza de la historia. Algo arbitrariamente, el hito escogido es el insoslayable estudio de Robert Watson sobre el “olvido” de la historia de la Psicología por parte de los académicos como una legítima área de investigación (Watson, 1960), que implicó un deliberado llamado de

atención por parte de un representante de un grupo cada vez mayor de psicólogos con intereses históricos y conscientes de la relevancia de la historia para la formación profesional. Pero junto con este hito, por un lado emergen las primeras explicitaciones sobre la conciencia de los pedagogos e historiadores sobre la necesidad de reflexionar e indagar la inserción curricular de la historia en la formación de los psicólogos, de forma que hacia el inicio del período un pionero historiador y pedagogo sostenía que “el lugar y rol de la historia de la Psicología en el currículo de grado no ha sido definido conclusivamente” (Brozek, 1966, p. 1075). Por otro lado, alrededor de esta década comienzan a realizarse las primeras indagaciones empíricas sobre el estado de los cursos de historia de la Psicología en los departamentos anglosajones (Nance, 1961; 1962). Finalmente, en los últimos años del período anterior y durante este período se suceden múltiples conferencias y reuniones (muchas veces auspiciadas por la APA) sobre enseñanza y currículo en Psicología, en algunas de las cuales la historia tiene un lugar efectivo y explícito.

Respecto a los estudios empíricos, un primer estudio (Nance, 1961) explicitaba que hacia 1958 los cursos de historia de la Psicología eran parte de los diez cursos listados como “ideales” por la *American Psychological Association* para la formación de grado, pero muy por debajo de cursos sobre Psicología experimental y estadística. Sondeando su propio curso de historia en la *University of Wisconsin*, para el cual estructuraba el sílabo estrictamente en torno al manual de Boring en su edición de 1950, Nance encontraba que el 87% de sus alumnos encontraba el curso como agradable o cuanto menos, como indiferente, un 94% de los estudiantes consideraba el curso como moderadamente útil o muy útil, y un 92% consideraba que el curso de historia, o en su defecto el de sistemas psicológicos contemporáneos, debían ser obligatorios para la obtención del grado. En este estudio, la mayoría de los alumnos de Nance parecían haber disfrutado tópicos sobre hipnotismo y Psicología dinámica por sobre temáticas sobre conductismo, Psicología gestáltica y sobre pioneros americanos (lo cual es lógico considerando que la Gestalt y el conductismo tienen escasa cabida en el manual de Boring). Finalmente, más de un tercio de los estudiantes consideraba al finalizar el curso que los dos contribuyentes mayores al desarrollo de la Psicología habían sido Wundt (42%) y Freud (24%), por sobre James, Hel-

mholtz o Darwin. Si bien el estudio de Nance se cierne sobre una muestra específica de una única universidad, es sugerente respecto de la influencia y pregnancia tanto de la historiografía de Boring en los cursos, como sus efectos en las percepciones de los estudiantes expuestos a dicha historia.

En segundo lugar, el estudio de Nance sobre las prácticas más comunes en la enseñanza de la historia de la Psicología en 150 instituciones educativas estadounidenses (Nance, 1962) es especialmente revelador, puesto que muestra no sólo la hegemonía de la enseñanza a partir de manuales durante los años '50, sino el hecho de que “setenta (54%) de las 130 instituciones reportaron [el uso de] un solo manual, sin ninguna recomendación de lectura externa” (Nance, 1962, p. 251). Esto sorprendía al propio autor, que suponía que un curso de cuarto o quinto año como lo era Historia incorporaría lecturas o fuentes primarias, por fuera de la constrictión y condicionamiento que implicaba adoptar un solo manual a rajatabla. Adicionalmente, tres cuartos de las instituciones relevadas utilizaba exclusiva o predominantemente el manual de Boring (en su segunda edición de 1950): otros manuales eran usados en escasa medida, como los de Murphy (19 universidades), Woodworth (11 universidades), Chaplin y Krawiec (10 universidades), Heidbreder (8 universidades), Dennis (7 universidades) y Wolman (5 universidades). Así, para un considerable sector de las instituciones educativas norteamericanas hacia 1960 (aquellas listadas en el *American Psychologist*, que constituyeron la muestra de Nance), si bien la historia de la Psicología era un curso avanzado e importante para la formación (a menudo *requerido* y no solo *recomendado* para obtener el grado), su enseñanza se basaba en uno o más *manuales* de historia, y no se complementaba con lecturas externas (fuentes secundarias o fuentes primarias clásicas). Así, hacia 1960 la perspectiva pedagógica de autores como Josef Brozek (Brozek, 1966), por ejemplo, quien defendía un curso equilibrado entre el uso de fuentes primarias y de fuentes secundarias, entre la lectura y la escritura de informes por parte de los alumnos, y entre enfoques históricos temáticos (de *grandes problemas* o *sociológicos*) y enfoques personalísticos (de *grandes hombres*), parece más excepción que regla. Según Nance, el manual de Boring “se ha establecido firmemente en la mente de los psicólogos como ‘el’ manual de historia en el campo” (1962, p. 251). Esto necesariamente es una continuación de procesos iniciados y eclosionados hacia el segundo período aquí descrito.

Esta preferencia por los manuales no parece haberse extinguido luego de los años '60. A pesar de que el ‘interés’ de los departamentos por enseñar historia parece haberse mantenido durante dicha década, evidenciado esto a partir de la proliferación de cursos y asignaturas históricas en academias norteamericanas (Riedel, 1974), este interés no parece haberse derramado en formas de enseñanza más complejas e integrales que fueran más allá de los manuales o compendios de historia. En efecto, de un total de 393 universidades analizadas por Riedel entre 1966 y 1971, se observa un aumento sistemático en la matrícula de cursos de historia en los grados de Psicología en Estados Unidos, oscilando aquel aumento entre un 23% y un 99%. Un 74% de la muestra ofrecía cursos de historia, y un 34% lo hacía de forma obligatoria (no optativa o electiva) para la obtención del grado.

La centralidad de los manuales introductorios, lejos de ser casual, se enraíza como vimos en la propia historia de la carrera estadounidense de Psicología, al punto que Morawski (1992) los identifica como constitutivos del medio cultural y de las relaciones e ideales sociales del colectivo conformado por los académicos. De hecho y en este sentido, de esta década datan los primeros estudios de conjunto de historia y *sistemas* de Psicología que, si bien prolongando la representación escolástica de la historia de la Psicología, parecen haber abandonado el énfasis (descriptivo y normativo) experimentalista de la historiografía boringniana, incorporando análisis desde la epistemología y la filosofía de la ciencia a múltiples escuelas y corrientes disciplinares. En este sentido, respecto de la historiografía producida a partir de la década de 1960 puede hablarse de un “verdadero salto cualitativo” (Klappenbach, 2000, p. 248). Debe destacarse a su vez que las tendencias pedagógicas en los cursos de historia en lo tocante a la dependencia de manuales históricos no parecen exclusivas de Estados Unidos: Laver (1977), al analizar la historiografía de la Psicología en Canadá, notaba que a partir de 1950 los cursos y asignaturas de historia habían aumentado su presencia en departamentos y universidades, llegando a ser recomendados o exigidos en virtualmente toda universidad canadiense hacia 1970. Sin embargo, ante una inspección más profunda, tales cursos se revelaban como característicamente boringnianos, cuando no “brettsianos” o “baldwinianos”: los contenidos de los mismos remitían a la filosofía de los siglos XIX y anteriores, para luego abreviar en las teorías y sistemas

psicológicos modernos, y los manuales (de Boring, pero también de Watson, de Wertheimer, de Heidbreder y de Marx & Hillix) seguían constituyendo la plataforma estable del currículum real.

A su vez, debe ponerse en relieve que a pesar de que entre 1929 y 1960 efectivamente se editaron otros tipos de materiales y fuentes históricas valiosos, como los *sourcebooks*, sólo en limitados casos tales compendios de fuentes primarias parecían efectivamente utilizados en la enseñanza (Brozek, 1966; Watson, 1966). Y en ocasiones, tales *sourcebooks* (Hernstein, & Boring, 1965) se hallaban tamizados por las perspectivas presentistas y personalistas de sus editores (Samelson, 1981). El tipo de bibliografía no es el único problema discutido por los incipientes estudios empíricos sobre la cuestión: siguiendo una preocupación centenaria, mencionada tan temprano como 1910 (Calkins, 1910), autores como Prytula, Oster y Davis (1977) y Ware (1981) también criticaban la *lecture* o exposición magistral como único insumo tecnológico para los cursos históricos, indicando la necesidad de realización de actividades prácticas sobre análisis de fuentes e investigación histórica.

Es en este marco de incipientes indagaciones sobre la enseñanza de la historia y de reedición de manuales clásicos que debemos ubicar el estudio de Watson (1960), quien sería también uno de los primeros autores en delinear explícita y ordenadamente el sentido de incluir contenidos históricos en la formación académica de los psicólogos (Watson, 1966). No nos detendremos aquí en su significación por restricciones de espacio; sí debe destacarse que el interés de Watson por desarrollar los estudios históricos en Psicología fue un empuje vital necesario para la profesionalización de los historiadores de la Psicología. En efecto, Watson fue, junto con Josef Brozek, una de fuerzas que durante este período impulsaron a la historia de la Psicología no sólo como objeto de estudio, sino como disciplina investigativa, emparentada tanto con la historiografía como con la historia de la ciencia (Brozek, 1990b; Sokal, 1984b).

En este respecto, deben destacarse dos características generales vitales del período aquí definido: primero, la multiplicación de instancias profesionales, institucionales y científicas sobre historia de la Psicología: entre 1960 y 1970 se fundaron nuevas revistas históricas (por ejemplo, la *Journal of the History of the Behavioral Sciences*), nuevas organizaciones internacionales (por ejemplo, *Cheiron*) y nuevas formas organizativas (la División 26, *History of Psycho-*

*logy*, de la APA, y los Archivos Akron sobre Historia de la Psicología). Sin embargo, probablemente sean los *Seminarios de verano sobre enseñanza de Historia de la Psicología* (el primero de 1968 y el segundo de 1971) los ejemplares que más claramente mostraron las preocupaciones e intereses conjuntos de los psicólogos respecto de la *investigación* y la *docencia* en la historia de su disciplina (Brozek, Watson, & Ross, 1969; 1970; Brozek, & Schneider, 1973; Weyant, 1968). La estructura, contenidos y participación de los dos seminarios evidenciaron, entre otras cosas, un marcado interés por parte de los psicólogos historiadores *amateurs* en formarse intensivamente en historia (general y de la ciencia) e historiografía, un considerable interés por nutrir la instrucción de los psicólogos con los adelantos investigativos históricos y, en definitiva, una marcada intención de acercamiento entre los historiadores y los encargados de cursos históricos.

Si bien probablemente todos los manuales y obras de historia de la Psicología desde fines del siglo XIX tuvieron en su contenido alguna referencia a la importancia de la historia (o de su conocimiento) para el lector, es hacia 1970 cuando se realizan los primeros intentos en remarcar articuladamente el carácter no-accesorio –sino más bien vital– de la historia de la Psicología en la *currícula* del psicólogo. A la exposición de Watson (1966) acerca del uso de la historia en la *currícula* siguieron otros trabajos que apuntaban a responder, en líneas generales, la misma pregunta: ¿Por qué estudiar historia de la Psicología? Aplicada a la formación de grado, esta pregunta indagaba los fundamentos de formar a científicos y profesionales en contenidos históricos y, ocasionalmente, historiográficos. En su conjunto, esta reflexión colectiva acerca del sentido de la historia en la formación es la segunda característica peculiar de este período: en él asistimos por primera vez al intento autoconsciente y deliberado, realizado por psicólogos-historiadores en vías de profesionalización y entrenamiento, de reflexionar y argumentar acerca del sentido de su tarea, entre otras cosas con los fines de legitimar su área de indagaciones y de fundamentar, sistematizar y complejizar la instrucción en los cursos de historia. Es la conformación de un colectivo con identidad, intereses y problemáticas comunes, además de la proliferación de instituciones, organizaciones y publicaciones, lo que lleva a constituir un grupo profesional (Kuklick, 1980).

Coincidimos con Ware y Benjamin (1991) al identificar que los primeros estudios acerca ya no sólo del

sentido curricular de la historia, sino específicamente acerca de su metodología y técnica de enseñanza, surgen hacia finales de la década de los setenta. Se hipotetiza que los mismos responden a la proliferación de argumentos acerca de los potenciales aportes de la historia como contenido curricular en la formación del psicólogo y acerca de los potenciales aportes de la historia como área de investigación empírica al desarrollo del conjunto de la ciencia. Un pionero en estas temáticas, Raphelson sostendría a inicios de los '80 que “especialistas en la enseñanza de este campo [la historia] escasean, y no ha existido una tradición construida alrededor de este campo como sí lo ha habido acerca de los cursos introductorios de Psicología” (Raphelson, 1983, p. 306). Hilgard, Leary y McGuire (1991) indican que antes de 1977, sólo podía hallarse “una carta ocasional o un informe corto refiriéndose a la enseñanza de la historia en el *Journal of the History of the Behavioral Sciences*” (p. 95).

En línea con esto, a fines del período anterior pero especialmente a partir de 1960, la legitimación de la educación histórica iniciada por historiadores y pedagogos recibió un impulso *oficial*. Esto si se considera que en las conferencias oficiales y en los trabajos emitidos por comités o *task forces* sobre enseñanza y formación de psicólogos en Estados Unidos, que iniciaron oficialmente en 1910 pero que se vertebraron sistemáticamente a partir de la Conferencia Boulder en 1949, en ocasiones incluyeron en sus consideraciones a la historia de la ciencia. Por ejemplo, dos de los primeros reportes sobre formación y entrenamiento de psicólogos realizados entre los '50 y los '60 a escala nacional recomendaban *explícitamente* el ofrecimiento de un curso de historia en los *curricula* de grado y postgrado Psicología: la *Conference on Undergraduate Psychology* reunida en Cornell en 1951 (McKeachie, & Millholland, 1961) y la subsiguiente *Conference on Undergraduate Psychology* reunida en Michigan en 1960 (Wolfe, 1952). Un análisis de la inserción de la cuestión de la historia de la Psicología en conferencias, reuniones y comités sobre formación y enseñanza en Estados Unidos se ofrece en la Tabla 2. Los datos ahí expuestos permiten ver una evolución de las temáticas y áreas curriculares priorizadas por los psicólogos, a la vez que cierta (aunque no siempre presente) consideración colectiva de la educación histórica de los psicólogos.

Finalmente, este período se caracteriza por la discusión, o más bien el choque, entre las consecuencias

de la profesionalización del campo y las pretensiones clásicas o modernas de la enseñanza de la historia. Tanto historiadores como pedagogos de la historia han reconocido reiteradas veces que la complejización *teórica y metodológica* de la historia de la Psicología a su vez representó un desafío para la *enseñanza* de dicha historia en los cursos de grado (Pickren, 2012; Rutherford, & Pickren, 2015), especialmente de cara a que, alrededor de 1970, comenzó a desarrollarse un nuevo tipo de literatura científica histórica. Efectivamente, como consecuencia de las circunstancias arriba descritas, hacia la última década de este período comienza a eclosionar la investigación histórica bautizada como ‘revisionista’ (Stam, 2004), “crítica” (Danziger, 1984; Harris, 1980; Woodward, 1980) o, simplemente, ‘nueva historia’ de la Psicología (Furumoto, 1989).

Nucleares a esta ‘nueva historia’ fueron las revisiones sistemáticas de la historiografía de los dos períodos anteriores, y aunque la obra de Boring parece haber sido la que ha recibido más escrutinio, lo cierto es que la historiografía de la Psicología pre-profesional *en su conjunto* fue objeto de críticas y rectificaciones (Wettersten, 1975). Esto se conectaba de forma directa con uno de los blancos preferidos de los historiadores (Ash, 1983; Danziger, 1994): el canon teórico-metodológico disciplinar, que aquellos consideraban como dogmas o ortodoxias científicas (tanto de la ciencia como de la profesión), el cual debía ser sujeto a crítica y revisión, y que en la Psicología *mainstream* estadounidense se identificaba con el espíritu que Boring sintetizaba a través del positivismo, el experimentalismo, y el operacionismo.

Como nota Klappenbach (2000, p. 249), es precisamente hacia la década de 1970 y 1980 que los cursos de historia, que clásicamente hermanaban los contenidos históricos con los “sistemáticos” contemporáneos, comienzan a separarse de la sistematología y a acercarse a la historia profesional, tanto la historia de la ciencia como la historia social. Como indica un estudio ya referido (Riedel, 1974), hacia 1966–1971 aún predominaban los cursos de “Historia y Sistemas de la Psicología”; esto comenzaría a cambiar progresivamente a medida que las dos áreas componentes de dichos cursos se deslindaban, dando lugares a cursos estrictamente históricos, lo cual se daría durante la década de 1970. Esto se debe tanto al cambio en enfoques y publicaciones históricas como a la creciente profesionalización del campo disciplinar de la historia de la Psicología hacia la década de 1970 (Marx, 1977). La problemática para la enseñanza de

*Tabla 2*  
Análisis de presencia de cursos o contenidos de historia en reportes, encuestas o análisis a escala nacional sobre enseñanza de la Psicología (adaptado de McGovern, 1992).

Autor	Año	Título del informe	Universidades	Áreas, asignaturas o temas curriculares	Curso de historia
Henry	1938	<i>A survey of courses in psychology offered by undergraduate colleges of liberal arts</i>	157	Cursos de Psicología básica, entrenamiento de laboratorio, Psicología social, anormal, educacional, aplicada, Psicología de tests y mediciones, Psicología sistemática, comparativa, Psicología de la personalidad, fisiológica e investigación.	No
F. H. Sanford & Fleishman	1950	<i>A survey of undergraduate psychology courses in American colleges and universities</i>	330	Psicología educacional, social, infantil, anormal, aplicada, adolescente, tests educacionales y medición, Psicología experimental, higiene mental, estadística, personalidad y tests y mediciones.	No
Daniel, Dunham & Morris	1965	<i>Undergraduate courses in psychology: 14 years later</i>	207	Tests y mediciones, personalidad, Psicología del desarrollo, anormal, aprendizaje, infantil y Psicología de la adaptación.	No <sup>1</sup>
Kulik	1973	<i>Undergraduate education in psychology</i>	562	Declinación en énfasis curriculares aplicados (como la Psicología industrial y la educacional). Aumento en énfasis en áreas naturales (aprendizaje, sensación, percepción y fisiología). Dominancia de cursos sobre procesos sociales (personalidad, desarrollo, Psicología infantil y Psicología social). Presencia transversal de cursos de estadística y de métodos experimentales.	No
Lux & Daniel	1978	<i>Which courses are most frequently listed by psychology departments?</i>	1356	Énfasis creciente en cursos sobre ciencias naturales.	No
Scheirer & Rogers	1985	<i>The undergraduate psychology curriculum: 1984</i>	287	Aumento de énfasis curriculares en ciencias naturales y sociales en desmedro de cursos aplicados.	No
Gregg et al.	1947	<i>The place of psychology in an ideal university: The report of the university commission to advise on the future of psychology at Harvard</i>	. <sup>2</sup>	Importancia de cursos de matemática, ciencias naturales y de la vida, y ciencias sociales.	No

Continúa

Continuación

Buxton et al.	1952	<i>Improving undergraduate instruction in psychology</i>	5	<p>Cursos introductorios (introducción sobre el comportamiento y la experiencia a nivel básico, no aplicado), cursos sobre intereses específicos fundamentales (Psicología educacional, Psicología industrial), cursos nucleares (percepción, motivación, pensamiento y lenguaje, habilidades, y razonamiento estadístico), cursos especializados avanzados (aprendizaje, Psicología comparada, Psicología fisiológica) y cursos integrativos (historia y sistemas, personalidad).</p> <p>Tres modelos de currículo: la pirámide invertida, el flexible, y el reloj de arena.</p> <p>Cursos de introducción básica, estadística, métodos experimentales.</p> <p>Cursos nucleares sobre áreas teóricas y de desarrollo de investigación (aprendizaje, Psicología social, personalidad, tests psicológicos).</p> <p>Cursos integrativos (historia y sistemas).</p> <p>Cursos orientados vocacionalmente.</p> <p>Cursos electivos.</p>	Si
McKeachie & Milholland	1961	<i>Undergraduate curricula in psychology</i>	5	<p>Cursos de introducción a la Psicología, cursos metodológicos (estadística, métodos de investigación, psicometría, diferencias individuales), cursos de entrenamiento de laboratorio, seminarios o proyectos integrativos avanzados.</p>	No
Morris	1982	<i>Undergraduate psychology education in the next decade</i>	-		No
McGovern et al.	1991	<i>Liberal education, study in depth, and the arts and sciences major-psychology.</i>	-		No

<sup>1</sup>Los autores remarcan precisamente que era llamativo que el conjunto de universidades hubiera ignorado la recomendación del informe de Wolfe (1952) sobre la importancia de un curso integrador de último año sobre historia y sistemas de la Psicología.

<sup>2</sup>El informe, producto de la convocatoria del presidente de Harvard, James Conant, a 6 psicólogos y 6 profesionales ajenos a la disciplina para delinear el aporte potencial de la Psicología a la formación de grado y posgrado, no describía universidades o departamentos reales, sino que esbozaba una propuesta general para la formación de psicólogos.

la historia precisamente surge de que tales cambios y revisiones apuntaron (y aún hoy apuntan) a lo que clásicamente se consideró la materia prima de las asignaturas: las reconstrucciones manualizadas del pasado disciplinar y las lecturas *whiggistas* o presentistas que ellas implican. El vínculo entre las manualizaciones y los cursos, y entre la historiografía y su profesionalización y la cantidad y calidad de la educación histórica de grado de los psicólogos parece aclararse aún más cuando se considera que en Inglaterra, por caso, hacia comienzos de 1980 no había centros dedicados a la historia de la disciplina, no existían instituciones o divisiones organizacionales sobre historia e historiografía, no existían *journals* específicos y existían archivos rudimentarios: esto, precisamente, era utilizado como explicación por Hearnshaw (1984), psicólogo de la Universidad de Liverpool, al comentar una investigación que arrojaba que de una muestra de 55 departamentos ingleses de Psicología, sólo 13 ofrecían cursos obligatorios de historia, el resto ofreciendo cursos no obligatorios o incluyendo contenidos históricos en otras asignaturas no específicas. En sus términos, “las bases [de una historiografía sistemática] están ahí, pero necesitan ser desarrolladas” (p. 147), requiriéndose, entre otras cosas, bases institucionales, financiamiento, y desarrollo conceptual y metodológico de la subdisciplina.

Una de las críticas más célebres y contundentes de la historia de la Psicología desde 1910 hasta 1980 destacaba precisamente que, inspeccionada de cerca, la historia de la Psicología –como narrativa reconstruida– que se enseñó en los cursos de historia durante gran parte del siglo XX en Norteamérica tenía claras funciones socializadoras, pedagógicas y retóricas (Ash, 1983). En otras palabras, tal enseñanza exhibía al alumno un panorama lineal que partía de la filosofía y que acababa en la Psicología experimental contemporánea, todo esto con los fines de confeccionar un marco identitario común a los psicólogos en formación –maniobra que se hallaba lejos del ideal crítico y reflexivo propuesto por los historiadores hacia 1970 y 1980. Esta cuestión, muy propia del campo de la historia de la ciencia y de su enseñanza, y de hecho puesta en relieve por primera vez en historia de la Psicología por una crítica de un historiador de la ciencia (Young, 1966) fue moneda corriente en las críticas de los historiadores revisionistas de la Psicología, y de hecho alcanza a múltiples análisis históricos actuales (Pickren, 2012).

Lo que parece ser el centro de la problemática es el paulatino reconocimiento durante los '70 y '80 de que “las historias de manuales no son lo mismo que la erudición histórica [*historical scholarship*]” (Pickren, 2012, p. 12). Tal reconocimiento, importante en la agenda de la nueva historia de la Psicología, es crucial y conflictivo para la instrucción de la historia de la Psicología tal como ha sido usualmente concebida; lo es aún más si se considera que, paralelo a este reconocimiento, avanza la igualmente problemática proliferación de manuales que no incorporan las revisiones e investigaciones recientes de los historiadores. Y si bien múltiples autores comenzaron hacia fines de los '70 y durante los '80 a incorporar nuevas fuentes (especialmente primarias) y nuevos recursos pedagógicos para la enseñanza de la historia (Benjamin, 1979; Raphaelson, 1979; Ware, & Benjamin, 1991), la cuestión de las historias manualizadas, al igual que otras problemáticas del curso de historia de la Psicología, retienen su carácter problemático, en parte porque tales obras permanecen mayoritariamente impermeables al desarrollo de la *scholarship* histórica.

### **La historia en el futuro: conclusiones y prospectiva**

Durante los últimos 25 años los debates en torno a la enseñanza de la historia de la Psicología se han recrudecido. En primer lugar, la literatura de los cursos ha sido sometida a numerosas críticas y revisiones, sin lograr conformar al grueso de los historiadores (Brock, 1993; Reid & Morganti, 1996; cf. Henderson, 2010). Se mantienen así las críticas a la escasa incorporación de perspectivas críticas y de nuevos hallazgos y desarrollos empíricos a dicha literatura. En un sentido más general, lo que múltiples autores han abogado desde los '90 es precisamente por *ir más allá de las reconstrucciones manualizadas de historia*: es decir, acudir directamente a las fuentes primarias y a las revisiones históricas que constituyen las fuentes secundarias (Hilgard, Leary, & McGuire, 1991). Sin embargo, “los profesores aún dependen predominantemente de historias de manual, en vez de organizar los materiales del curso en torno al uso de fuentes primarias o materiales de archivo” (Pickren, 2012, p. 14). En cualquier caso, los contenidos de los cursos históricos no parecen susceptibles de ser fijados o definidos a priori y de una forma universalmente válida, y los sucesos en el ámbito historiográfico, como ha sucedido a lo largo

del siglo XX, por acción u omisión, decididamente cambian el panorama sobre el cual se enraíza la literatura de los cursos.

La continua profesionalización y complejización de los estudios históricos de la Psicología no parecen más que tensionar las relaciones entre la formación histórica de grado de los psicólogos y las pretensiones y metas de los historiadores. En efecto, en la década de 1990 continuaron los desarrollos sub-disciplinares, metodológicos y profesionales en la especialidad, visibilizado esto (por tomar sólo dos ejemplos) en la aparición de los *Cambridge Studies for the History of Psychology*, en Estados Unidos, la aparición de la *History of Psychology* de la APA (Sokal, 1998). Esto ha sido en su conjunto uno de los impulsos que ha llevado a un claro replanteamiento de la cuestión de la relación entre los científicos contemporáneos y los historiadores de la disciplina. Dado que no deben fundamentar práctica científica alguna a través de reconstrucciones *whiggistas*, “los historiadores profesionales de la ciencia tienen sus propios criterios sobre lo que es históricamente significativo, y es posible que sean muy diferentes de los que sostienen los científicos en actividad” (Danziger, 1994, p. 476). De aquí que se sostenga que “el rol que se le concede normalmente a la historia de la Psicología parece estar en gran medida circunscrita a un contexto pedagógico, mediante la introducción de los pregraduados a la visión que la disciplina tiene sobre sí misma” (1994, p. 467), y que en lugar de la historia en la Psicología no se halle en el área de la investigación o en el área de la generación

de conocimiento novedoso “sino en el área de las relaciones públicas” (Danziger, 1994, p. 469).

Los problemas de las asignaturas históricas en Estados Unidos han sido múltiples, y en su mayoría han estado atados al devenir de la faz científica y profesional de la disciplina, especialmente a la configuración, modalidad y orientación de los cursos y *curricula* en que han estado insertos desde inicios de siglo XX. En cierto sentido, es innegable que la historia a nivel curricular ha buscado orientarse en función de diversos modelos disciplinares de forma de otorgar cierta identidad, aunque dichos modelos hayan variado (filosofía científica, filosofía moral, experimentalismo, positivismo, meta-ciencias post-positivistas etc.), lo cual ha redundado en los materiales utilizados por los cursos, en sus prácticas y en sus relaciones con la creciente estirpe de historiadores profesionales. En cierto sentido, sólo hasta las últimas décadas la enseñanza de la historia ha podido dejar atrás el amateurismo (lógico y necesario) que la caracterizó hasta al menos mediados de los años 60. Es ilustrativo, para el caso estadounidense y para futuros relevamientos similares en otros países, el fenómeno pocas veces explicitado en la literatura de la sobredeterminación de los contenidos históricos por la estructura, lógica y dinámica de los planes de estudios en que se insertan. En este punto, el debate sobre el valor, contenido y modalidad de la educación histórica de los psicólogos entronca en debates más generales sobre la enseñanza de la Psicología, la formación académica y el entrenamiento profesional.

## Referências

- Angell, J. R. (1910). Laboratory courses and equipment in psychology for colleges and universities. *The Psychological Review*, 12(4), 72-79.
- Araujo, S. D., & Honorato, A. F. (2017). Para além dos princípios de psicologia: Evolução e sentido do projeto psicológico de William James. *Psicologia em Pesquisa*, 11(1), 5-13. <https://doi.org/10.24879/2017001100100209>.
- 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* (Vol. 7, pp. 143-189). Dordrecht: Reidel.
- Ash, M. (2003). Psychology. In T. Porter, & D. Ross (Eds.), *The Cambridge history of science* (pp. 251-274). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bakan, D. (1977). Political factors in the development of american psychology. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 291(1), 222-232. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1977.tb53073.x>
- Baker, D., & Benjamin, L. (2000). The affirmation of the scientist-practitioner: A look back at boulder. *American Psychologist*, 55(2), 241-247.
- Barnes, M., & Greer, S. (2016). The history specialist in psychology: From avocation to professionalization. *History of Psychology*, 19(3), 192-208. <https://doi.org/10.1037/hop0000027>.

- Bazar, J. (2015). Origins of teaching psychology in America. In D. Dunn (Ed.), *The Oxford handbook of undergraduate psychology education* (pp. 25-32). London: Oxford University Press.
- Benjamin, L. (1979). Instructional strategies in the history of psychology. *Teaching of Psychology*, 6(1), 15-17.
- Boring, E. (1923/1963). Intelligence as the test test it. In R. Watson, & R. Campbell (Eds.), *History, psychology and science: Selected papers by Edwin G. Boring* (pp. 187-189). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Boring, E. (1929/1963). Psychology of controversy. In R. Watson, & D. Campbell, *History, psychology, and science: selected papers by Edwin Boring* (pp. 67-84). New York, NY: John Wiley.
- Boring, E. (1936/1963). Temporal perception and operationism. In R. Watson, & D. Campbell (Eds.), *History, psychology and science: Selected papers by Edwin G. Boring* (pp. 190-193). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Brock, A. (1993). Something old, something new: The 'Reappraisal' of Wilhelm Wundt in textbooks. *Theory & Psychology*, 3(2), 235-242.
- Brozek, J. (1966). Breadth and depth in teaching history. *American Psychologist*, 21(11), 1075-1076.
- Brozek, J. (1969). History of psychology: Diversity of Approaches and uses. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 31(2), 115-127.
- Brozek, J. (1990b). Historiography of Psychology: A brief look into the past. *Psychologie und Geschichte*, 2(2), 96-101.
- Brozek, J. (1990a). La psicología entre el pasado y el futuro: A modo de prólogo. In F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero (Eds.), *La psicología moderna desde la historiografía contemporánea* (pp. 9-23). Barcelona: PPU.
- Brozek, J., & Schneider, L. (1973). Second Summer Institute on the History of Psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 9(1), 91-101.
- Brozek, J., Watson, R., & Ross, B. (1969). A Summer Institute on the history of psychology: Part I. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 5(4), 307-319.
- Brozek, J., Watson, R., & Ross, B. (1970). A Summer Institute on the history of psychology: Part II. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 6(1), 25-35.
- Calkins, M. W. (1910). The teaching of elementary psychology in colleges supposed to have no laboratory. *Psychological Monographs*, 12(4), 41-53. <https://doi.org/10.1037/h0093199>.
- Camfield, T. (1973). The professionalization of American Psychology, 1870-1917. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 9(1), 66-75.
- Capshew, J. (1999). *Psychologists on the March: Science, practice and professional identity in America, 1929-1969*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Capshew, J. (2014). History of Psychology since 1945: A North American review. In R. Backhouse, & P. Fontaine (Eds.), *A historiography of the modern social sciences* (pp. 144-182). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Carpintero, H., Lafuente, E., Quintana, J., Ruiz, G., Sáiz, D... Sánchez, N. (2010). Historiography of Psychology in Spain: The last decade. *History of Psychology*, 13(3), 277-308. <https://doi.org/10.1037/a0020354>.
- Chisvert-Perales, M., Monteagudo-Soto, M. J., & Mestre, V. (2016). The history of psychology course in Spanish psychology curricula: Past, present, future. *History of Psychology*, 19(2). <https://doi.org/10.1037/hop0000024>.
- Coon, D. (2002). Testing the limits of sense and science: American experimental psychologists combat spiritualism, 1880-1920. In W. Pickren, & D. Dewsbury (Eds.), *Evolving perspectives on the history of psychology* (pp. 121-139). Washington, D.: American Psychological Association.
- Daniel, R. (1980). The Academic Context in the USA. En J. Radford, & D. Rose (Eds.), *The Teaching of Psychology: Method, Content, and Context* (pp. 215-232). New York: John Wiley & Sons.
- Danziger, K. (1994). Does the history of psychology have a future? *Theory and Psychology*, 8(5), 467-484.
- Danziger, K. (1980). On the threshold of the new psychology: Situating Wundt and James. In W. G. Bringmann, & R. D. Tweney (Eds.), *Wundt studies: A centennial collection* (pp. 363-379). Toronto: C. J. Hogrefe.
- Danziger, K. (1993). Psychological objects, practice and history. In H. Rappard (Ed.), *Annals of theoretical psychology* (Vol. 8, pp. 15-47). New York, NY: Plenum Press.
- Danziger, K. (2013). Psychology and its history. *Theory & Psychology*, 23(6), 829-839.

- Danziger, K. (1987). Social Context and investigative practice in early twentieth-century psychology. In M. Ash, & W. Woodward (Eds.), *Psychology in twentieth century thought and society* (pp. 13-33). New York, NY: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (2010). The autonomy of applied psychology. In K. Danziger (Comp.), *Problematic encounter: Talks on psychology and history*. Recuperado de <http://www.kurtdanziger.com/Paper%202.htm> (Original publicado em 1990).
- Danziger, K. (1979b). The positivist repudiation of Wundt. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 15(3), 205-230.
- Danziger, K. (1979a). The social origins of modern psychology. In A. Buss (Ed.), *Psychology in social context* (pp. 27-45). New York, NY: Irvington.
- Danziger, K. (1984). Towards a conceptual framework for a critical history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1), 99-107.
- Dewsbury, D., & Pickren, W. (1992). Psychologists as teachers: Sketches toward a history of teaching during 100 years of American psychology. In E. Puente, J. Matthews, & C. Brewer (Eds.), *Teaching psychology in America: A history* (pp. 127-151). Washington, DC: American Psychological Association.
- Evans, R. (1984). The origins of American Academic Psychology. In J. Brozek (Ed.), *Explorations in the history of psychology in the United States* (pp. 17-60). New Jersey, NJ: Associated University Presses.
- Fierro, C. (2014). Los principios de una psicología empírica desde las convergencias histórico-teóricas entre William James y Franz Brentano. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(4), 201-212.
- Fierro, C. (2016a). Institucionalización y profesionalización de la historia de la psicología como especialidad en Estados Unidos: Influencias de la historia, la sociología y la filosofía de la ciencia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(2), 67-92.
- Fierro, C. (2016b). *Enseñanza de la Historia de la psicología y formación de psicólogos: Desarrollos y debates actuales en Argentina y el mundo*. Arequipa: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología.
- Fuchs, A. (2000). Teaching the introductory course in psychology circa 1900. *American Psychologist*, 55(5), 492-495. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.492>.
- Furumoto, L. (1989). The new history of psychology. In I. Cohen (Ed.), *The G. Stanley hall lecture series* (Vol. 9, pp. 5-34). Washington, DC: APA.
- Gallegos, M. (2009). Movimiento y participación estudiantil en la psicología latinoamericana: Consideraciones históricas y futuras perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 30-57.
- García, J. (2013). La "Historia de la Psicología" de James Mark Baldwin en su primer siglo. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 61-71.
- Grünwald, H. (1984). Some notes on the problems and perspectives of the historiography of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 141-144.
- Harris, B. (1980). Ceremonial vs. critical history of psychology. *American Psychologist*, 35, 218-219.
- Harvey, O. J. (1965). The history of Psychology as sociology of Thought. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1(2), 196-202.
- Hearnshaw, L. (1984). The two ingredients of history. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 145-151.
- Henderson, B. (2010). Psychology's history for the postmodern student. *PsycCRITIQUES*, 55(37).
- Herrnstein, R., & Boring, E. (Eds.). (1965). *A source book in the history of psychology*. New York, NY: Harvard University Press.
- Hilgard, E., Leary, D., & McGuire, G. (1991). The history of psychology: A survey and critical assessment. *Annual Review of Psychology*, 42, 79-107.
- Hoorn, W. (1982). Wundtian psychology and the psychologies in post-industrial societies. *Revista de Historia de la Psicología*, 3(2), 115-132.
- Hoorn, W. (1984). The minimal meaningful context. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 163-171.
- Johns Hopkins University. (1876). *First annual report*. Baltimore: William K. Boyle & Son.

- Johnson, M., & Henley, T. (Eds.). (1990). *Reflections on the principles of psychology*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jue-Fu, G. (1984). Brief history of historiography of psychology in China. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 183-185.
- Kelly, B. (1981). Inventing psychology's past: E. G. Boring's historiography in relation to the psychology of his time. *Journal of Mind and Behavior*, 2(3), 229-241.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. In J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weisman (Comps.), *Psiquiatría, psicología y psicoanálisis: Historia y memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires: Polemos.
- Kodama, S. (1984). Historiography of psychology in Japan. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 187-192.
- Kuklick, H. (1980). Boundary Maintenance in american sociology: Limitations to academic "professionalization". *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16(3), 201-219.
- Kuklick, H. (1983). Toward a social history of social thought: An essay review. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19(3), 234-239.
- Laver, B. (1977). The historiography of psychology in Canada. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 13(3), 243-251.
- Marx, O. (1977). History of psychology: A review of the last decade. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 13(1), 41-47.
- McGovern, T. (1992). Evolution of undergraduate curricula in psychology, 1892-1992. In A. Puente, J. Matthews, & C. Brewer (Eds.), *Teaching psychology in America: A history* (pp. 13-38). Washington, DC: American Psychological Association.
- McGovern, T., & Brewer, C. (2003). Undergraduate education. In D. K. Freedheim & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: History of psychology* (pp. 465-481). New Jersey, NJ: Wiley.
- McKeachie, W., & Millholland, J. (1961). *Undergraduate curricula in Psychology*. Chicago, Ill: Scott-Foresman.
- Miner, B. (1904). The changing attitude of American Universities toward psychology. *Science*, 20(505), 299-307.
- Morawski, J. (1992). There is more to our history of giving: The place of introductory textbooks in American psychology. *American Psychologist*, 47(2), 161-169.
- Münsterberg, H. (1893). The new psychology and Harvard's equipment for teaching it. *Harvard Graduate Magazine*, 1(2), 201-209. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Munster/newpsych.htm>.
- Nance, D. (1961). Student reactions to the history of psychology. *American Psychologist*, 16(4), 189-191.
- Nance, D. (1962). Current practices in teaching history of psychology. *American Psychologist*, 17, 250-252.
- O'Donnell, J. (1979). The crisis of experimentalism in the 1920s. *American Psychologist*, 34(4), 289-295.
- Parot, F. (2012). France. En D. Baker (Ed.), *The Oxford handbook of the history of psychology: Global perspectives* (pp. 228-254). New York, NY: Oxford University Press.
- Pickren, W. (2012). Internationalizing the history of psychology course in the USA. In F. Leong, W. Pickren, M. Leach, & A. Marsella (Eds.), *Internationalizing the psychology curriculum in the United States* (pp. 11-28). New York, NY: Springer.
- Prytula, R., Oster, D. D., & Davis, S. (1977). The 'rat-rabbit' problem: What did John B. Watson really do?. *Teaching of Psychology*, 4(1), 44-46. [https://doi.org/10.1207/s15328023top0401\\_12](https://doi.org/10.1207/s15328023top0401_12).
- Raphelson, A. (1979). The unique role of the history of psychology in undergraduate education. *Teaching of Psychology*, 6(1), 12-14.
- Raphelson, A. (1983). Review of Ludy T. Benjamin, Jr. *Teaching history of psychology: A handbook* & John D. Lawry: *Guide to the history of psychology*. *Journal of the History of Psychology*, 19(4), 306-307.
- Reid, H., & Morganti, J. (1996). Teaching the History of Psychology in Context, or Depth without Breadth Leads to 'Shallow' Learning. En *Proceedings of the 10th Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology* (pp. 2-7). Ellenville, Estados Unidos: Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405032.pdf>

- Rice, C. (2000). History of psychology 1900–2000: Uncertain genesis. *American Psychologist*, 55(5), 488-491. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.488>.
- Riedel, R. (1974). The current status of the history and systems of Psychology courses in American colleges and universities. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 10(4), 410-412.
- Rutherford, A., & Pickren, W. (2015). Teaching the history of psychology: Aims, approaches and debates. In D. Dunn (Ed.), *The Oxford handbook of undergraduate psychology education* (pp. 521-532). Londres: Oxford University Press.
- Samelson, F. (1979). Putting psychology on the map: Ideology and intelligence testing. In A. Buss (Ed.), *Psychology in social context* (pp. 103-168). New York, NY: Irvington.
- Samelson, F. (1980). E.G. Boring and his history of experimental psychology. *American Psychologist*, 35(5), 467-470.
- Samelson, F. (1981). Struggle for scientific authority: The reception of Watson's behaviorism, 1913–1920. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 17(3), 399-425.
- Sanford, E. C. (1910). The teaching of elementary psychology in colleges and universities with laboratories. *The Psychological Monographs*, 12(4), 54-71. <http://dx.doi.org/10.1037/h0093200>.
- Seahore, C. E. (1910). General report on the teaching of the elementary course in psychology: Recommendations. *The Psychological Review*, 12(4), 80-91.
- Shaklee, A. (1957). Autobiography in teaching history of psychology. *American Psychologist*, 12(4), 282-283. <https://doi.org/10.1037/h0044864>.
- Sirotkina, I., & Smith, R. (2012). Russian Federation. In D. Baker (Ed.), *The Oxford handbook of international psychology* (pp. 162-191). New York, NY: Oxford University Press.
- Sokal, M. (1984a). James McKeen Cattell and american psychology in the 1920s. In J. Brozek (Ed.), *Explorations in the history of psychology in the United States* (pp. 273-323). New Jersey, NJ: Associated University Presses.
- Sokal, M. (1984b). History of psychology and history of science: Reflections on two subdisciplines, their relationship, and their convergence. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 337-347.
- Sokal, M. (1992). Origins and early years of the American Psychological Association. *American Psychologist* 47(2), 111-122.
- Sokal, M. (1998). On history of psychology's lauch. *History of Psychology*, 1(1), 3-7.
- Sokal, M. (2006). The origins of the new psychology in the United States. *Physis Rivista Internazionale di Storia della Scienza*, 43(1-2), 273-300.
- Stam, H. (2004). Reconstruction the subject. Kurt Danziger and the revisionist project in historiographies of psychology. In A. Brock, J. Louw, & W. Hoorn (Eds.), *Rediscovering the history of psychology: Essays Inspired by the work of Kurt Danziger* (pp. 19-32). New York, NY: Springer.
- Titchener, E. B. (1896). *An outline of psychology*. New York, NY: MacMillan.
- Titchener, E. B. (1898). A psychological laboratory. *Mind*, 7, 311-331. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Titchener/lab.htm>.
- Vilanova, A. (1997). La historia de la psicología y su sentido curricular. *Clepios*, 3(2), 18-23.
- Wang, B. (2013). Working at the borders: Reconstructing the history of Chinese psychology from the perspective of critical psychology. *Annual Review of Critical Psychology*, 10, 257-276.
- Ware, M. (1981). Discovering history of psychology. *Transactions of the Nebraska Academy of Sciences*, 9, 95-98.
- Ware, M., & Benjamin, L. (1991). The APA Centennial and teaching history of psychology. *Teaching of Psychology*, 18(3), 136-144.
- Watson, R. (1960). The history of psychology: A neglected area. *American Psychologist*, 15(4), 251-255.
- Watson, R. (1966). The role and use of history in the psychology curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2(1), 64-69.
- Watson, R. (1968). Recent developments in the historiography of American psychology. *Isis*, 59(2), 199-205.
- Wettersten, J. (1975). The historiography of scientific psychology: A critical study. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 11(2), 157-171.

- Weyant, R. (1968). Some reflections on the NSF Summer Institute in the History of Psychology. *The Canadian Psychologist*, 9(4), 505-510.
- Wolfe, D. (1952). *Improving undergraduate instruction in psychology*. Nueva York: Macmillan.
- Woodward, W. (1980). Toward a critical historiography of psychology. In J. Brozek, & L. Pongratz (Eds.), *Historiography of modern psychology* (pp. 29-67). Toronto: Hogrefe.
- Woodward, W. (1984). William James's psychology of Will: Its revolutionary impact on American psychology. In J. Brozek (Ed.), *Explorations in the history of psychology in the United States* (pp. 148-195). Pennsylvania: Bucknell U. Press.
- Young, R. (1966). Scholarship and the history of the behavioural sciences. *History of Science*, 5, 1-51.

---

*Catriel Fierro*

Docente regular por concurso de oposición y antecedentes de la cátedra “Historia Social de la Psicología”. Adscripto graduado de la cátedra “Epistemología de la Psicología”. Becario Doctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

E-mail: catriel.fierro@gmail.com

Endereço para correspondência:

Dean Funes 3250, Cuerpo II (Facultad de Psicología), Piso III, Secretaría de Investigación. Código Postal: 7600. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

*Recebido* 11/09/2017

*Aprovado* 11/04/2018

*Received* 09/11/2017

*Approved* 04/11/2018

*Recibido* 11/09/2017

*Aceptado* 11/04/2018

*Cómo citar:* Fierro, C. (2018). La historiografía en la institucionalización de la psicología académica. Estados Unidos, 1890–1989. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 196-217. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003872017>

*How to cite:* Fierro, C. (2018). Historiography amidst the institutionalization of academic psychology. United States, 1890–1989. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 196-217. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003872017>

*Como citar:* Fierro, C. (2018). Historiografia na institucionalização da psicologia acadêmica. Estados Unidos, 1890–1989. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 196-217. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003872017>