

# LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA COMO CURSO DE GRADO. SENTIDO FORMATIVO Y RECURSOS PARA SU ENSEÑANZA\*

---

HISTORY OF PSYCHOLOGY AS UNDERGRADUATE COURSE.  
FORMATIVE SENSE AND TEACHING RESOURCES

---

Recibido: 25 de Junio del 2014 | Aceptado: 29 de Septiembre del 2014

Catriel Fierro<sup>1</sup>

(UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, Mar del Plata, Argentina)

## RESUMEN

Se hipotetiza que la enseñanza de grado de la historia de la psicología contribuye a realizar los múltiples objetivos de la formación universitaria en psicología. Se argumenta primero que la enseñanza de la historia permite evitar sesgos interpretativos en el análisis del pasado, permite revisar personalismos y mitos de origen, fomenta el uso y evaluación adecuados de la información por parte de los y las estudiantes, estimula el pensamiento crítico y muestra la naturaleza dinámica de la ciencia y la relevancia del contexto social. Se consideran y describen luego técnicas y herramientas propias de la enseñanza de la historia de la psicología. Se concluye que la historia es crucial en la formación profesional, puesto que constituye la capitalización última de la investigación y comprensión históricas.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la historia de la psicología, formación del psicólogo; historia crítica de la psicología, pensamiento crítico.

## ABSTRACT

It is hypothesized that the grade teaching of the history of psychology contributes to achieving the multiple objectives of college education in psychology. It is first argued that teaching the history of psychology allows avoiding biases in historical interpretations of the past, allows for the review of partialities and myths regarding psychology's origins, encourages the appropriate use and evaluation of information by students, stimulates critical thinking and shows the dynamic nature of science and the importance of its social context. Certain techniques and tools for the teaching the history of psychology are then considered and described. In conclusion, the teaching of history is crucial in professional training, since it constitutes the capitalization of historical research and understanding.

**KEY WORDS:** Teaching of the history of psychology; training in psychology; critical history of psychology; critical thinking.

---

1. Afiliado a la Universidad de Mar del Plata, Argentina. E-mail: catriel.fierro@gmail.com

\* El autor desea expresar su gratitud hacia Ana Elisa Ostrovsky y María Cristina Di Doménico por sus fructíferas observaciones respecto al actual trabajo, y a Willam Woodward por su gentil facilitación de material bibliográfico de propia autoría.

La justificación acerca de la inclusión de la historia de la psicología en la formación académica es una cuestión compleja que linda con las discusiones en torno al currículo y al perfil egresado y con cuestiones institucionales y de competencia profesional. Este trabajo pretende definir, describir y desarrollar algunos argumentos que defienden la inclusión de la historia de la psicología en la formación universitaria de psicólogos y psicólogas, en términos de aportes y contribuciones concretas. A partir de este relevamiento, pretendo clarificar el sentido del curso de grado de historia de la psicología, así como sus modalidades más fructíferas y -una cuestión vital para la subsistencia académica de la historia- algunas técnicas y recursos concretos y contemporáneos para la enseñanza del curso.

La justificación de la importancia de la historia para su inclusión en el currículo de grado es considerada como uno de los desafíos más grandes que enfrenta la enseñanza de la historia en el ámbito universitario (Bhatt & Tonks, 2002), especialmente si consideramos que la incorporación de adelantos e investigaciones contemporáneas en historia suele ser débil, poco sistemática o simplemente inexistente (Richards, 2003; Fuchs & Viney, 2002), registrándose idénticas débiles relaciones entre la investigación histórica y la investigación contemporánea (Vera Ferrándiz, 2008). Otras cuestiones, como el tedio o aburrimiento demostrado por alumnos y alumnas frente a la asignatura, el hecho de que el área no es aún objeto sistemático de incentivos, becas o apoyo institucional, la representación acerca de que la historia se cultiva como un pasatiempo sin importancia fáctica siendo sólo un conjunto de anécdotas, entre otras, a su vez demandan una reflexión sistemática. En este sentido, aunque se supone que la historia disciplinar tiene un valor intrínseco para el estudiante de grado universitario, sus aportes no han sido tan discutidos como enumerados (Henle, 1976).

Aunque abordada en múltiples ocasiones, y vinculada a recursos técnicos y pedagógicos específicos y en compendios de materiales históricos de fuente primaria para su utilización en las aulas (Benjamin, 2008), la cuestión sobre cómo justificar la enseñanza de la historia y cómo maximizar su potencial dentro del currículo no ha concentrado esfuerzos acordes a la importancia que se le imputa (Ware & Benjamin, 1991). La 'duda crónica' (Smith, 2007) acerca de la utilidad, sentido o aportes de la historia de la psicología es así común tanto a su faz investigativa como a su faz pedagógica en los cursos de grado universitario. Cabe plantearse entonces, de cara a la inestabilidad de la asignatura en ciertos escenarios académicos (Bhatt & Tonks, 2002; Fuchs & Viney, 2002) y ante las revisiones curriculares ante las que Historia debe acomodarse (Monroy-Nasr, Álvarez-Díaz de León, & León-Sánchez, 2009), cuál es su sentido en el currículo y formación universitarios.

Hace más de dos décadas, Antonio Caparrós (1990) sostenía que "aunque se parta del convencimiento de la necesidad de la Historia de la Ciencia para los científicos, no resulta nada fácil hacerles ver a éstos esta necesidad" (pág. 103). Haciendo propia su convicción, sostengo que una exposición sistemática de los aportes de la historia (enfaticando su enseñanza universitaria) permitiría dicho convencimiento y posibilitaría un mejoramiento de las actividades docentes. Pretendo demostrar que, lejos de ser un apéndice abstracto en la formación de psicólogos y psicólogas, la Historia de la Psicología es una pieza fundamental: sea piedra angular o coronamiento de la formación de grado (Benjamin, 2009; Milar, 1987).

¿Para qué estudiar historia de la psicología?: Sentido y contribución de los cursos históricos al currículo y al perfil del graduado

Una formulación directa de esta pregunta la hallamos en el artículo de Michael

Wertheimer (1980/1990) quien rastrea a través de bibliografía de la época las razones aducidas para justificar el estudio de la historia de la psicología. Un análisis contemporáneo se juzga necesario, puesto que desde la década de 1980 se ha atendido a una multiplicación de adelantos en el área, y nuevos –y más sólidos- argumentos han intentado fortalecer el lugar de la historia en el currículum universitario. Décadas previas al artículo de Wertheimer, el celebrado Robert Watson –figura vital en la institucionalización y organización de la historia de la psicología- fue quien, quizá por vez primera, pidió a los docentes universitarios para que reconsideraran la importancia de la historia de la psicología respecto de la formación del graduado (Watson, 1966). Sus propuestas se hallan, a veces incluso sin modificaciones, en autores posteriores, y es por esto un autor importante en la temática de este trabajo.

La historia como fuente de nuevas ideas y programas de investigación

Un argumento formulado por Watson (1966) y reiterado en múltiples ocasiones es que la historia, como fuente documental nunca agotada, puede revisarse en numerosas (quizá ilimitadas) ocasiones para la extracción de ideas novedosas (Watson, 1966; Rosa, Huertas, & Blanco, 1996) o para la clarificación y profundización de la investigación actual en temáticas específicamente psicológicas (Vera Ferrándiz, 2008). La enseñanza de la historia aproxima al alumno o alumna a una fuente viva no sólo de información e inspiración sino de potenciales programas investigativos y de posibles líneas de investigación científica. La historia, desde su enseñanza, es estímulo para el estudiante, tanto en su faz de aprendiz como en su faz de potencial investigador científico. Dicha enseñanza, en términos de Vezzetti (2007), “ya no se concebiría como la transmisión de un relato ya armado sino como un amplio horizonte para una investigación en marcha” (pág. 149).

La historia como campo para evitar repeticiones y sensibilizar respecto de sesgos interpretativos

Quien pretende evitar reiterar el pasado debe conocerlo (Watson, 1966). En términos académicos, sólo con el conocimiento relativamente exhaustivo de la historia de nuestra ciencia pueden evitarse las reiteraciones de teorías y problemas ya supeditados (Helson, 1972). Junto con este tipo de ideas o nociones superadas u olvidadas cuanto menos, la enseñanza de contenidos históricos permite reconocer a alumnos y alumnas los errores interpretativos propios del trabajo histórico como el presentismo y el justificacionismo (Goodwin, 1997), acercándoles al valor que reviste el pensamiento historicista. Así, se revaloriza la enseñanza de cuestiones específicamente historiográficas, con los fines de potenciar la sensibilidad del alumno y de la alumna respecto de estos errores interpretativos (Rosa, 2002). Beins (2011) remarca, por ejemplo, que en este contexto “los docentes pueden mostrar cómo las ideas tempranas por más primitivas e implausibles que puedan parecer ahora estaban lógicamente enraizadas en la teoría, y cómo fueron aplicadas racionalmente” (pág. 312). Sensibilizar respecto de esta cuestión es vital en el curso de historia dada la tendencia de los estudiantes a cometer juicios y falacias presentistas, y dada la naturaleza resistente de dichos prejuicios, sesgos y errores (Henle, 1976; Woodward, 1980).

La historia como herramienta de revisión de mitos de origen y personalismos unilaterales

La historia, cuando se asienta en manuales y compendios, tiende a condensarse y a decantarse en un formato lineal y simplificador. La existencia de ‘grandes hombres’ y de narraciones míticas en historia de la Psicología lo prueba. Cuando las reconstrucciones históricas responden a validar el estado actual de la ciencia y no a examinar críticamente el pasado, se atiende a la creación de lo que Samelson (1974)

calificó como 'mitos de origen'. En tanto reconstrucción histórica justificacionista (o *whiggista*), el mito de origen

valida y legítima el presente al mostrar que un gran pensador 'descubrió' nuestras verdades hace cien años y que nuestras preguntas son preguntas 'perennes'. *Da impresión de continuidad y tradición a nuestra disciplina, incluso de impresión de ciencia suprema. Y certifica nuestro progreso [...]* (Samelson, 1974, pág. 223. Énfasis agregado)

Descritos en términos de invenciones retóricas y relatos legitimadores, estos mitos son construcciones históricas construidas con los fines de justificar el estado actual de cierta parte de la ciencia a través de la inscripción en tradiciones consolidadas. Además de ser una historia poblada de 'grandes fechas', la historia de la psicología ha sido usualmente narrada como una historia de grandes hombres (Ball, 2012; Young, 1966): las construcciones teóricas y adelantos tecnológicos se atribuyen a un sólo autor –cuyo 'descubrimiento' suele ser descrito en términos de sagacidad o de ingenio– sin atender a las condiciones contextuales y sociales que habrían sido cruciales para el desarrollo de dichas construcciones (Lafuente, 2011). Este personalismo carece de capacidad explicativa, por lo que no puede ser el único fundamento de una reconstrucción histórica (Caparrós, 1990). Y no es periférico a este personalismo el hecho de que las grandes figuras son, usualmente, varones, y que la figura de las mujeres en la historia es relegado en gran medida (Furumoto, 2003; Rutherford, 2013).

Existe un considerable acervo de mitos y narrativas míticas justificacionistas. Aquel que postula el nacimiento repentino de la psicología científica y su independización de la filosofía debido a la inauguración del laboratorio de Wundt en 1879 es ya clásico. Esta reconstrucción histórica ha sido

criticada, por ejemplo, por Danziger (1979), puesto que desconoce la influencia de otros factores (como los sociales) en el origen de la Psicología. Las sucesivas reconstrucciones y reappropriaciones del experimento del 'pequeño Albert', usualmente poblada de errores y reinterpretaciones, han sido evaluadas por Harris (2011), concluyéndose sobre las funciones ideológicas y justificacionistas de estas reinterpretaciones y para criticar, en definitiva, la idea de que el 'pequeño Albert' es paradigma del condicionamiento clásico. Según Harris el 'pequeño Albert' es un mito cultural psicológico.

Líneas semejantes podrían decirse en torno a la idea de la fundación de la psicología social por parte de Auguste Comte, sostenida originalmente por Gordon Allport y criticada por Samelson (1974), o acerca de las imputaciones de ostracismo que se atribuyen al psicoanálisis freudiano, criticadas y revisadas por Esterson (2002). La existencia de tergiversaciones y reconstrucciones históricas altamente interesadas es patente en Psicología, y se verifica en la continuada existencia de reconstrucciones poco rigurosas o altamente subjetivas. A su vez, la reducción de la complejidad de la historia a un puñado descontextualizado de nombres (de varones) célebres tiene los mismos efectos: ofrecer una idea meramente descriptiva, estática y poco plausible de la empresa científica, y una imagen segmentada y poco fluida del pasado disciplinar.

Existe un vínculo genético entre los mitos y los personalismos: la historiografía clásica (eminentemente personalista) colaboró con la consolidación de dichos mitos (Lafuente, 2011). Según Ash (1983), la existencia misma de estos fenómenos es estructural a la faceta 'pedagógica' de la historia de la psicología, la cual busca socializar de forma rápida y firme a los alumnos y a las alumnas en los acontecimientos y problemáticas propios de la Psicología. Sin embargo, tanto Ash como otros autores (Furumoto, 2003;

Harris, 2011; Rutherford, 2002; Vilanova, 1997), defienden la idea de que es posible una historia que a la vez que socialice a los estudiantes, haga patente la ficción en que incurren estas reconstrucciones mitológicas o pedagógicas, clarificando y disolviendo de los mitos, tergiversaciones y malinterpretaciones históricas.

El curso de historia como fomentador de la búsqueda y gestión adecuada de la información

El curso de historia, si impulsa a los y las estudiantes a relevar fuentes (de forma libre u orientada) y luego implementa actividades de comparación y análisis entre las mismas, puede mejorar la capacidad de estos de adquirir, procesar y evaluar información en términos de calidad, coherencia y fundamentación. Mediante estas búsquedas de información y su posterior análisis, Rutherford (2013) sostiene que “los estudiantes desarrollan la capacidad de examinar las asunciones preexistentes que pueden filtrarse acríticamente en la investigación contemporánea” (pág. 5). Ante la proliferación investigativa a que asistimos en Psicología y ante la consiguiente disponibilidad de materiales de múltiples fuentes y de variados grados de calidad, la historia, especialmente al fomentar el rastreo, búsqueda y análisis de fuentes primarias y secundarias, permite al estudiante universitario formarse en el análisis de la calidad de la información a la que se remite y se remitirá en el futuro (Benjamin, 2009). A la vez -y en vínculo con el apartado anterior- la comparación entre textos de diversa fuente -así como de diversa calidad y sustento empírico- puede arrojar luz sobre tergiversaciones y equívocos históricos (Kushner, 1980).

La historia de la psicología como estímulo al desarrollo del pensamiento crítico

Definido como una clase de pensamiento reflexivo acerca de la propia cognición y acción, el pensamiento crítico implica una actitud autoconciente, fundamentada, clara y

coherente respecto de las propias cogniciones (Ennis, 1997). Incluyendo tanto la faz cognoscitiva del intelecto como a su traducción en actividades y acciones prácticas, abarcando tanto disposiciones como habilidades, esta clase de pensamiento se considera uno de los núcleos de la formación universitaria (Robinson, 1979): de aquí la importancia de su lugar en el currículo. Así definido, no es casual que el marco historiográfico crítico en psicología y sus defensores más representativos vinculen la historia revisionista con la enseñanza de aptitudes, habilidades y talentos críticos. Por ejemplo, Woodward (1980) remarca que además de dotar al alumno y a la alumna de perspectiva y de aportar al conocimiento de teorías, aciertos y errores históricos, la enseñanza de la historia de la psicología se orienta a lograr graduados reflexivos y críticos. Si la enseñanza de la historia de la psicología ofrece alternativas teóricas, advierte de sesgos historiográficos, forma en capacidades de gestión y producción de literatura científica, entonces fomenta el pensamiento crítico, que a su vez redundará en aportes al ciclo aplicado y profesional de la formación. Específicamente, la historia puede fomentar el diálogo y el debate (entre docentes, entre alumnos y alumnas, y entre los diversos grupos que conforman los departamentos y facultades de psicología), siendo el origen potencial de intercambios variados al interior de las universidades, y entre estas y otras instituciones académicas. La idea es común a varios autores (Benjamin, 2009; Vaughn-Blount et. al, 2009; Rutherford, 2013): los psicólogos-historiadores sostienen que la enseñanza de la historia fomenta la flexibilidad, complejidad y perspectiva del estudiantado, específicamente al desnaturalizar teorías y prácticas y mostrar implícitos en la empresa científica.

Este talante crítico proveniente de la historia permitiría, en términos de Vilanova (1997), “promover el desapego emocional hacia las doctrinas y desalentar las actitudes



creenciales, en la medida en que 'los grandes hombres' no son estudiados desde la idea que tenían de sí sino como productos históricos de modos de representación social" (pág. 22). La historia en el currículo se presta para revisar tanto teorías como reconstrucciones históricas sesgadas con el fin específico de infundir en el graduado y la graduada el reconocimiento del carácter técnico -instrumental- de las teorías y así, fomentar su independencia intelectual.

La historia como campo de abordaje de la naturaleza dinámica y del contexto social de la ciencia psicológica

La enseñanza universitaria, sostienen ciertos autores, debe

hacer dar cuenta al estudiante del hecho de que el conocimiento humano es una cuestión en desarrollo, cargada de riesgo de desengaños y cargada de ideología latente; y del hecho adicional de que su 'evolución' no es continua, sino a menudo la víctima de influencias regresivas o paralizantes. (Robinson, 1979, pág. 6)

Múltiples autores, recuperando las tradiciones clásicas de la sociología del conocimiento y las tradiciones contemporáneas de la sociología de la ciencia, han remarcado el hecho de que la psicología -como las demás ciencias- ha sido históricamente influenciada por el contexto social en que se desarrollan, en formas y grados variados y con múltiples consecuencias (Danziger, 1979; Buss, 1979). La historia de la psicología, además de reconstruirse en términos de ideas y teorías, a menudo se ha definido términos de acontecimientos profesionales, de adelantos institucionales y de vínculos respecto de la sociedad en que se gesta. Esta modalidad social o sociológica de la historia de la psicología (Valdés-Faculy & Torre Molina, 1985; Vilanova, 1997; Wolf, 1978) enfatiza las relaciones entre el origen, desarrollo y carácter de la psicología y los adelantos

profesionales, acontecimientos políticos o medidas económicas, entre otros factores extracientíficos. En efecto, esta propuesta implica ampliar el campo de la historia de la psicología hasta abarcar sectores de campos disciplinares tales como la sociología de las profesiones, la filosofía de la ciencia, la historiografía (Caparrós, 1990) ampliando así las alternativas de reconstrucción histórica de la psicología (Klappenbach, 2000).

La idea de contextualizar a la psicología en la enseñanza universitaria de su historia significa "enfatar el contexto, integrando el material disciplinario en un marco social, cultural e histórico más amplio, ayudando a los estudiantes a comprender el tema en tanto que afecta y es afectado por un mundo cada vez más interconectado" (Benjamin, 2009, pág. 178). La contextualización y ampliación del campo de la historia son complementarios puesto que como argumenta el propio Benjamin, "la historia es acerca del contexto" (Benjamin, 2009, pág. 178. El subrayado es mío): es decir que un conocimiento histórico necesariamente debe ser contextual. En líneas semejantes, Baker (2002) argumenta que la enseñanza de la historia desde una perspectiva social y contextual permite a los alumnos y a las alumnas una comprensión más profunda no sólo de la naturaleza social de la ciencia, sino del carácter social de su propia profesión, al incluir cuestiones relativas a la formación, consolidación y progresiva de los psicólogos en tanto grupo profesional y colegiado. Cuestiones tales como las credenciales profesionales, la legitimación social, las instituciones, los códigos éticos, entre otras, hallan así un lugar idóneo en el curso de historia.

Aún sin reducirse a una historia de la profesión, la enseñanza de la historia -si se mantiene actualizada de la producción investigativa contemporánea ya aludida- puede advertir sobre la importancia del contexto social en ciencia, puesto que la caracterización social de las teorías psicológicas es uno de los principales rasgos

de esta producción (Danziger, 1979; Buss, 1979). La historia puede colaborar con problematizar la clásica separación entre contexto de justificación y contexto de descubrimiento de teorías -o historia interna e historia externa-: la idea de que existe una historia propia de las teorías, autores y hechos relevantes propios de la psicología (historia interna) separada tajantemente de una historia de las instituciones, políticas y sociedades que la han influenciado en su desarrollo. Contra esto, por ejemplo, Danziger (1984) ha argumentado que la creación o formulación de principios teóricos (la fase de descubrimiento de la ciencia) se filtra de múltiples maneras en el proceso de corroboración (la fase de justificación) y, posteriormente, en su implementación praxiológica. A su vez, la historia crítica en psicología -a través de la ilustración y desarrollo de múltiples episodios o controversias en la disciplina- demuestra que el desarrollo teórico en psicología (y cuya crónica sería tarea de la historia interna) está inevitable y primordialmente condicionada por factores clásicamente considerados como ajenos a la ciencia (tales como la legitimación por parte de otros foros científicos, la asignación de fondos económicos, la utilización de los productos psicológicos por parte de la sociedad), tornando así superflua la clásica dicotomía internalismo-externalismo (Vera Ferrándiz, 2008).

La recepción del conductismo en los años '20, la proliferación de los análisis frenológicos y su acogida en el seno académico, el éxito del movimiento de los tests mentales durante la primera guerra mundial y otros episodios semejantes ilustran los dos principios centrales de este punto acerca de la enseñanza de la historia y sus aportes a la formación. En primer lugar, que la ciencia debe algunas de sus particularidades a las coloraciones sociales que constituyen su contexto mayor: cada tradición histórica en Psicología ha surgido como respuesta a ciertas problemáticas específicas (teóricas a la vez que prácticas y

a veces políticas). Cada tradición que ha perdurado se ha desarrollado necesariamente en un marco institucional, político, social y profesional concreto, de tal forma que estos factores han dejado necesariamente su huella en las propias tradiciones psicológicas. En segundo lugar, los ejemplos nombrados permiten ilustrar el hecho de que el conocimiento en psicología no se ha gestado y desarrollado de una forma lineal y progresiva. Al enseñar acerca de controversias científicas desde una perspectiva histórica y advirtiendo evitar los juicios presentistas, es factible argumentar que, al menos en ciertas ocasiones, las teorías han pervivido a pesar de que se acumularan contra ellas pruebas y refutaciones contundentes.

Por esto, y en términos de aportes al currículo, la historia es un campo que, si se alinea con una perspectiva crítica, permite dos logros vitales para la formación académica y profesional. En primer lugar transmite al estudiantado una definición de ciencia que repare en sus dimensiones dinámicas y humanas, donde son agentes sociales (y no autómatas o grandes hombres o mujeres con genio e inventiva) los que constituyen dicha empresa y construyen sus objetos y prescripciones metodológicas (Rosa, 2008). Sensibilizar acerca de la raigambre y naturaleza social de los hombres y mujeres en la historia de la ciencia -reparar en sus filiaciones institucionales, sus pasiones y sus pugnas, sus ideales y sus fines- en oposición al individualismo y al personalismo de la historia clásica, es una de las propuestas más fructíferas de la nueva historia de la psicología, allí donde linda con la sociología del conocimiento. Es vital, a su vez, complementar esta visión del 'gran hombre' con la inserción sistemática de perspectivas de género, concretamente a partir del análisis socio-cultural de la producción y contribución de las mujeres a la historia de la Psicología (Furumoto, 2003). En segundo lugar, la historia que incorpora aportes sociales o sociológicos muestra al alumno y

alumna el lugar crucial que ocupa el contexto en todas sus dimensiones en la dinámica de la ciencia en general y Psicológica en particular. En este sentido, la enseñanza de esta historia permitiría trascender la mecánica simplista y descriptiva (a veces caricaturesca) con que suele referirse a la influencia de la sociedad sobre la ciencia. La cuestión acerca de los lazos entre la ciencia y su entorno –especialmente el político y el institucional– requiere indagaciones científicas e investigaciones empíricas, las cuales afortunadamente no escasean en la literatura psicológica (Ash, 1983; Esterson, 2002; Danziger, 1979). Su incorporación al currículo es una vía factible para superar la superficialidad con que suele abordarse la historia social de la psicología, y transmitir en su lugar interpretaciones sociológicas e históricas plausibles.

La Enseñanza revisada: recursos técnicos y aproximaciones pedagógicas a la luz de los aportes y argumentos teóricos

He sostenido que la Historia tiende, cuando es manualizada, a cometer sobresimplificaciones que van en contra de la riqueza propia de la materia de estudio. Aunque la enseñanza dependa necesariamente de la utilización eventual de manuales, no es inevitable una enseñanza mítica y ornamental. Las formas más simples de revisar las narrativas justificacionistas en la enseñanza es la incorporación de documentos de archivo, de lectura de fuentes primarias y de revisiones históricas y sociológicas. Como demuestra Finison (1983), es posible diseñar e instrumentar una clase de historia que sensibilice respecto de estos mitos de origen. Ejes centrales de una clase con tal fin deben ser necesariamente la descripción de dichos mitos, la exposición de su faz retórica, su contraargumentación y la lectura (guiada o no) de material histórico que refute las reconstrucciones míticas. Otra técnica simple y que permite revisar estos mitos, dado que suelen reproducirse en las manualizaciones de la Psicología, es el análisis comparativo de textos introductorios

sobre Psicología (Zehr, 2000), enfatizando la ubicación y análisis crítico de dichos mitos a la luz de bibliografía especializada. Existen publicaciones diseñadas para estos fines (Benjamin, 2008).

He dicho, a su vez, que la historia mítica de la psicología implica personalismos y, en la mayoría de las ocasiones, personalismos exclusivamente masculinos. Este ‘canon del varón blanco’ en la enseñanza de la historia de la psicología, como lo ha definido Woodward (1994), que remite a una historia de varones blancos usualmente norteamericanos, debe ser complementada con otras perspectivas en la enseñanza de la historia. La exposición ordenada de estos sesgos históricos ejemplificados por ciertas fuentes y manuales es una de las formas en que puede introducirse al alumno a estos sesgos. La exposición de temáticas históricas como el racismo, así como la introducción de obras de psicólogos afroamericanos y de psicólogas que fueron vitales para el desarrollo de la Psicología permiten ampliar el campo de estudio y, nuevamente, maximizar la plausibilidad de las reconstrucciones históricas (Woody, 2011). La introducción de la cuestión de género y raza en el currículo permitirían evitar una historia de la psicología no sólo parcializada sino también ideológica. Es interesante destacar que las actitudes de tolerancia y de pensamiento crítico que se persiguen con estas inclusiones, además que no han sido clásicamente identificadas con los objetivos de los cursos de historia, son susceptibles de derramar potencialmente hacia el desempeño profesional y ciudadano del propio alumno. Estas temáticas en un curso de historia pueden usarse “como un trampolín para discusiones sofisticadas en el aula acerca del poder, la diferencia, la responsabilidad social y las políticas del conocimiento” (Rutherford, 2013, pág. 1). Se reintroducen así a la formación en psicología cuestiones políticas y sociales más generales (Raphelson, 1979).



También explicité antes la necesidad de desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de búsqueda, selección y análisis de fuentes y de información. Para esto suele introducirse inicialmente en el curso la diferenciación historiográfica entre fuentes primarias y secundarias, que permite extraer parámetros con que evaluar críticamente la información, en cuanto a su fundamentación, a su coherencia y a su sustento empírico. Esto puede continuarse y profundizarse con los análisis de textos introductorios ya citado (Zehr, 2000). Kushner (1980) ha notado a su vez que la comparación de escuelas psicológicas desde un enfoque prescriptivo o metateórico es una de las actividades específicas que apuntan desde la enseñanza de la historia hacia educar al estudiante en un manejo preciso y a la vez crítico de la información e investigación en psicología. Dunn, Halonen, y Smith (2008) sostienen idéntica idea, dado que para realizar estas comparaciones el alumno debe buscar fuentes de diverso origen (manuales, artículos científicos, obras históricas), analizarlas, luego trazar comparaciones y finalmente integrarlas en definiciones comprensivas. El enfoque prescriptivo colabora tanto con la búsqueda como con la síntesis de la información. En el mismo sentido, fomentar la producción de trabajos escritos y su discusión en grupos pequeños permite según Benjamin (2009) no sólo mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos sino, específicamente, refinar el procesamiento de la información y la producción científica: “una de las habilidades de una persona instruida es el conocimiento acerca de cómo conseguir información de primera categoría” (pág. 181), y un curso de historia que apele a la búsqueda, evaluación y crítica de las fuentes de información avanza en el sentido de lograr dicha habilidad. Toda tarea que impulse a los alumnos y a las alumnas a la búsqueda de información histórica (en forma de documentos, archivos o similares) para luego procesarla, discutirla y evaluarla en actividades áulicas desarrolla no sólo la competencia de gestión adecuada de la

información, sino también la comprensión profunda de autores, autoras y tradiciones psicológicas históricas (Brooks, 1985; Zehr, 2000). Así, un curso que promueva la lectura y la elaboración de la información para su posterior discusión y crítica puede contribuir en “desarrollar la habilidad de evaluar críticamente la información [y] discutir el valor relativo de las fuentes primarias, secundarias y terciarias” (Vaughn-Blount et al., 2009, pág. 122).

El pensamiento crítico puede ser promovido a través de variadas actividades. Contra lo sostenido por ciertos autores (García de Onrubia, 2002), la historia de la psicología y su enseñanza no son necesariamente críticas, y su carácter potencialmente justificacionista ya ha sido demostrado (Danziger, 1994; Woodward, 1980). En términos de Henderson,

si se enseña la asignatura como un relato de eventos cronológicos, un recuento de las vidas de grandes psicólogos, y descripciones de experimentos cruciales, es poco probable que se genere pensamiento crítico. Sin embargo, si consideramos al pensamiento crítico como una respuesta directa a la discrepancia o incertidumbre respecto a la lógica, los hechos, la opinión o la perspectiva, entonces la asignatura de historia de la psicología puede proveer muchas oportunidades para el ejercicio de dicho pensamiento. (1995, pág. 60)

En primera instancia, en línea con la incertidumbre que menciona Henderson, y dado que considero con Ennis (1997) que es necesaria la disponibilidad de alternativas para un pensamiento y acción críticos, concibo que una forma de posibilitar el pensamiento crítico es enfocar de forma plural el curso de historia: es decir, de estructurar la asignatura de forma que exponga a los alumnos a más de una teoría o tradición histórica en psicología, con los fines de posibilitar relaciones y análisis

comparativos (Dagenbach, 1999). Este escenario plural, a su vez, puede ser abordado a través de técnicas y estrategias variadas y específicas (Dunn et al., 2008). Representaciones o personificaciones de roles y figuras históricas (Brooks, 1985), debates y paneles de discusión en torno a teorías o núcleos temáticos (Zehr, 2004), demostración de experimentos y experiencias clásicas (Milar, 1987), análisis de revistas históricas y contemporáneas (Henderson, 1995) son algunas de las técnicas que en los cursos de historia promueven el análisis, comprensión y evaluación sistemática de los contenidos. Debe destacarse a su vez la efectividad que los autores identifican con los debates áulicos entre alumnos posteriores a la incorporación de información específica: el debate grupal permite no sólo la obtención de información sino también el intercambio de perspectivas (Carroll, 2006). Estas actividades en conjunto permiten la apropiación activa, informada y reflexiva de los conocimientos a los fines de luego problematizar su aplicación práctica: puntos vertebradores del pensamiento crítico.

Finalmente, la cuestión del contexto social de la Psicología es, quizá por su amplitud, abordable de formas muy variadas. Como cabría esperar, las actividades privilegiadas en este tema son aquellas que remiten y sumergen a los alumnos en las particularidades epocales de cada momento socio-histórico, en línea con los planteamientos historicistas (Goodwin, 1997). Los debates entre alumnos, fundamentados previamente en la búsqueda, lectura y análisis de fuentes primarias, permiten al estudiante obtener una idea clara y general del ambiente en que se han gestado ciertas teorías psicológicas o en que han tenido lugar eventos o sucesos significativos para la psicología (Zehr, 2006). Junto a esto, tareas tales como la confección de periódicos epocales (Benjamin, 2009), o la asistencia a conferencias de psicólogos y psicólogas formadas durante épocas históricamente relevantes (Woody, 2011)

permiten trazar distancia entre el presente de los alumnos y el acontecer histórico, y así permiten la aprehensión genuina de este último. Según algunos análisis empíricos, la utilización de role-plays (cuidadosamente planeados e instrumentados) se ha mostrado muy efectiva para sensibilizar a los alumnos de la influencia de factores 'extracientíficos' sobre las teorías, escuelas y sistemas en Psicología. (Zehr, 2004) La apropiación activa de conocimiento de fuentes predominantemente primarias, el consiguiente análisis y el debate y la argumentación que requiere e implica el role-play acercan al alumno a las figuras históricas, des-idealizándolas y comprendiéndolas en términos más humanos y realistas. El recurso a anécdotas históricas y biográficas, o a la articulación de factores contextuales (sociales e intelectuales) con la teoría psicológica en exposiciones teóricas (Raphelson, 1979) se dirigen hacia el mismo objetivo.

Lo que según los autores y autoras parece determinante en este punto es exponer al alumnado de forma sistemática y coherente a cierta diversidad de materiales que le permita trazar relaciones (fundamentadas y plausibles) entre ciertos momentos y teorías propias de la historia de la Psicología y ciertos factores usualmente considerados extra-disciplinarios. Todas estas actividades pretenden descentrar a los y las estudiantes del presente para así habilitar su comprensión acerca de las complejas interconexiones entre el aspecto más propiamente científico de la psicología y su aspecto aparentemente periférico, allí donde limita con las asociaciones oficiales, las resoluciones gubernamentales, los estipendios de investigación, la presión escolástica, las ideologías políticas, entre otras.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo del texto, he destacado que la historia de la psicología constituye una fuente de nuevas ideas y programas de

investigación, a la vez que permite evitar la repetición (teórica o práctica) de cuestiones de cierta forma superadas por avance histórico de la psicología, sin por esto dejar de extraer de su corpus de conocimiento las posibles razones del fracaso, olvido o abandono de dichas cuestiones. La historia es susceptible de advertir sobre las consecuencias de los juicios historiográficos, permite la revisión de mitos de origen y de personalismos unilaterales, y puede reintegrar narrativas históricas sobre las mujeres y otros grupos usualmente olvidados por las reconstrucciones históricas. He sostenido que la enseñanza de la historia puede utilizarse como puntapié para mejorar las competencias de los alumnos respecto a la búsqueda de materiales históricos originales y a su lectura, análisis y discusión. También he enfatizado que la enseñanza de la historia que evalúa e indaga sobre los implícitos de las teorías y de los desarrollos de la psicología se orienta a fomentar, a través de su enseñanza, la criticidad en la cognición y en la práctica de los alumnos. La enseñanza de la historia debe “suministrar recursos para que el estudiante gobierne su futuro, no suministrarle una Historia General a cuyas necesidades tenga que plegarse” (Rosa, Huertas & Blanco, 1998, pág. 86), a través de motivar en los alumnos la reflexión, el pensamiento lógico y la argumentación y contraargumentación. Esto va en contra de la afectivización teórica, por la que lleva al alumno a identificarse personalmente con una teoría, perdiendo juicio crítico respecto de ella, eliminando las alternativas o tamizándolas en los términos de la teoría elegida y dogmatizándose en el proceso (Vilanova, 1997). Finalmente, he destacado que la historia, si incorpora una perspectiva social o sociológica, incluyendo factores profesionales a la vez que controversias y debates históricos, muestra una imagen de ciencia más realista, como empresa colectiva compuesta por agentes sociales interesados, necesariamente influenciados por instituciones académicas, medidas políticas, resoluciones económicas e influencias culturales (Vaughn-Blount et. al, 2009).

Los argumentos que se han destacado hasta aquí sólo permanecen como figuras retóricas si no son adecuadamente reformulados de forma que permitan operar sobre el aprendizaje de alumnos y alumnas. Esto requiere fundamentaciones y acciones en dos niveles. En un primer nivel, curricular o estructural. Respecto a la ubicación y estructura de la historia en el currículo, la localización misma de la asignatura ‘historia’ (denominación que no es universal) es problemática y esquiva, puesto que varía en función de los currículos y planes de estudio. Aunque probablemente ciertas asignaturas incorporen elementos históricos a su contenido, un conjunto de asignaturas generales no puede reemplazar la existencia de un curso específico sobre historia de la psicología. Esto responde a la profundidad y especificidad que sólo una asignatura histórica delimitada claramente puede brindar y, especialmente, porque se supone una capacitación (en temáticas históricas, historiográficas y a veces epistemológicas) específica por parte de los docentes de una cátedra tal que no puede exigirse a los docentes de otras asignaturas. Respecto a la estructura de dicha asignatura en el marco del currículo general, una enseñanza con las características que he descrito antes requiere necesariamente exponer una imagen plural, diversa y abarcativa de la historia de la ciencia. Es decir, que requiere que los contenidos de la asignatura reflejen varias tradiciones históricas. Dado que se pretende que estas tradiciones tengan ramificaciones e implicancias en los contenidos más avanzados del currículo en Psicología para darle continuidad y sentido al aprendizaje, la discusión de la enseñanza de la historia se entronca necesariamente en la discusión más general sobre la formación del psicólogo, sobre el perfil egresado que se desea y sobre la naturaleza y amplitud de las competencias e incumbencias para las cuales se entrena. Y dado que la formación idónea es una formación pluralista, es recomendable un curso que exponga cierta pluralidad fundamentada de tradiciones

históricas (sin ser una yuxtaposición arbitraria).

En segundo lugar, para que los argumentos se traduzcan operativamente, se requieren acciones concretas, específicas o técnicas. Si con la discusión en torno a la enseñanza de la historia se pretende hacer algo más que justificar la inclusión de docentes de historia en las facultades y departamentos de psicología, los argumentos ya aludidos deben materializarse a través de una enseñanza que incorpore recursos, enfoques y orientaciones operativas, que promueva un aprendizaje significativo y que redunde directa e indirectamente en el desempeño profesional futuro del alumno y de la alumna. De aquí que es necesario que se incorporen, en la medida de lo posible según las particularidades de los currículos y unidades académicas, algunas técnicas que se dirijan específicamente a lograr los objetivos que representan los argumentos antes expuestos.

Como muestra Benjamin (2009), las posibilidades son realmente muy vastas para un docente de historia de la Psicología. En la exploración de estas posibilidades, el docente de historia quizá vea actualizada su vocación por el campo. La cuestión de la vocación y de la profesión de los docentes probablemente sea central en estas discusiones, condición de posibilidad de las consideraciones programáticas y técnicas ulteriores. Como sostiene Watson (1966) respecto del docente, "Si no estás tú mismo convencido del valor propio de la historia, no estarás convencido de su valor para tus estudiantes" (pág. 69). De aquí la necesidad de una asignatura histórica en el currículo y la necesidad de que los docentes dicha asignatura sean investigadores y productores en el área, vinculados con su tarea más allá del pasatiempo.

## REFERENCIAS

- Ash, M. (1983). The Self-Presentation of a Discipline: History of Psychology In The United States Between Pedagogy and Scholarship. En L. Graham, W. LePenies, & P. Weingart (Eds.), *Functions and Uses of Disciplinary Histories, Volume VII* (pp. 143-189). Dordrecht, Países Bajos: Reidel.
- Baker, D. (2002). Historical Understanding and Teaching in Professional Psychology. *History of Psychology, Vol. 5* (3), 219-223.
- Ball, L. (2012). Genius Without The "Great Man": New Possibilities for the Historian of Psychology. *History of Psychology, Vol. 15* (1), 72-83.
- Beins, B. (2011). Using History to Teach Contemporary Psychology. *Teaching of Psychology, Vol. 38* (4), 309-313.
- Benjamin, L. (2008). *History of Psychology: Original Sources and Contemporary Research*. Nueva York, Estados Unidos: Wiley-Blackwell Publishers.
- Benjamin, L. (2009). History of Psychology as a Capstone Course. En D. Dunn, B. Beins, M. McCarthy, & W. G. Hill, *Best Practices for Teaching Beginnings and Endings in the Psychology Major* (pp. 171-186). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Bhatt, G., & Tonks, R. (2002). What lies in the future of teaching the history of psychology? *History and Philosophy of Psychology Bulletin, Vol. 14* (1), 2-9.
- Brooks, C. (1985). A Role-Playing Exercise for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology, Vol. 12* (2), 84-85.
- Buss, A. (1979). The Emerging Field of the Sociology of psychological knowledge. En *Psychology in Social Context* (pp. 1-24). Nueva York, Estados Unidos: Irvington.
- Caparrós, A. (1990). Problemas historiográficos de la Historia de la Psicología. En F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero, *La Psicología Contemporánea desde la Historiografía* (pp. 89-112). Barcelona, España: PPU.
- Carroll, D. (2006). Thinking about Historical Issues: Debates in the History and Systems Class. *Teaching of Psychology, Vol. 33* (2), 137-140.
- Dagenbach, D. (1999). Some Thoughts on Teaching a Pluralistic History in the History and Systems of Psychology Course. *Teaching of Psychology, Vol. 26* (1), 22-28.



- Danziger, K. (1979). The Social Origins of Modern Psychology. In A. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). Nueva York, Estados Unidos: Irvington.
- Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 5 (1), 99-107. Traducción realizada por Laura María Fernández, UBA.
- Danziger, K. (1994). Does the history of psychology have a future? *Theory and Psychology*, Vol. 8 (5), 467-484.
- Dunn, D., Halonen, J., & Smith, R. (2008). *Teaching Critical Thinking in Psychology*. Oxford, Inglaterra: Wiley-Blackwell.
- Ennis, R. (1997). Incorporating Critical Thinking in the Curriculum. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Vol. 16 (3), 1-9.
- Esterson, A. (2002). The myth of Freud's ostracism by the medical community in 1896-1905: Jeffrey Masson's assault on the truth. *History of Psychology*, Vol. 5 (2), 115-134.
- Finison, L. (1983). Origin Myths and the Teaching of Social Psychology. *Teaching of Psychology*, Vol. 10 (1), 29-30.
- Fuchs, A., & Viney, W. (2002). The Course in the History of Psychology: Present status and Future concerns. *History of Psychology*, Vol. 5 (1), 3-15.
- Furumoto, L. (2003). Beyond Great Men and their Great Ideas: History of Psychology in Sociocultural Context. En P. Bronstein, & K. Quina, *Teaching gender and multicultural awareness: Resources for the psychology classroom* (pp. 113-124). Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- García de Onrubia, L. F. (2002). Cuestiones previas al estudio de la historia de la Psicología. *Thesis*, Vol. 1, 21-28.
- Goodwin, J. (1997). The vital role of Psychology's history in Introductory Courses: An Interview with Ludy T. Benjamin, Jr. *Teaching of Psychology*, Vol. 24 (3), 218-221.
- Harris, B. (2011). Letting Go of Little Albert: Disciplinary Memory, History, and the Uses of Myth. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 47 (1), 1-17.
- Helson, H. (1972). What can we learn from the the history of psychology? *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 8, 115-119.
- Henderson, B. (1995). Critical-Thinking Exercises for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, Vol. 22 (1), 60-63.
- Henle, M. (1976). Why study the history of psychology? *Annals of the New York Accademy of Sciences*, Vol. 270, 14-20.
- Klappenbach, H. (2000). Historia de la historiografía de la psicología. En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissman (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 238-268). Buenos Aires, Argentina: Polemos.
- Kushner, R. (1980). The Prescriptive Approach to the Teaching of the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, Vol. 7 (3), 184-185.
- Lafuente, E. (2011). De anomalía biográfica a modelo historiográfico: la Historia de la Psicología Experimental de E. G. Boring, una cuestión disputada. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 32 (1), 55-72.
- Milar, K. (1987). History of Psychology: Cornerstone Instead of Capstone. *Teaching of Psychology*, Vol. 14 (4), 236-238.
- Monroy-Nasr, Z., Álvarez-Díaz de León, G., & León-Sánchez, R. (2009). *The Challenge of Teaching History of Psychology: a New Curriculum, a New Program and the Students' Previous Ideas*. Trabajo presentado en la Biennial Conference de la International History, Philosophy and Science Teaching Group, Indiana, Estados Unidos. Recuperado de <http://www3.nd.edu/~ihpst09/papers/Monroy%20manuscript.doc>.
- Raphelson, A. (1979). The Unique Role of the History of Psychology in Undergraduate Education. *Teaching of Psychology*, Vol. 6 (1), 12-14.
- Richards, G. (2003). The pattern of History of Psychology teaching on British undergraduate Psychology courses. *Psychological Teaching Review*, Vol. 11 (1), 12-24.
- Robinson, D. (1979). The History of Psychology and the Ends of Instruction. *Teaching of Psychology*, Vol. 6 (1), 4-6.
- Rosa, A. (2002). La historia en la formación universitaria. *Anuario de Psicología*, Vol. 33 (2), 209-212.
- Rosa, A. (2008). El inútil combate entre la Psicología y su Historia. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 29 (1), 31-66.



- Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid, España: Alianza.
- Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1998). Haciendo historia para el futuro de la psicología. *Anuario de Psicología*, Vol. 29 (1), 73-87.
- Rutherford, A. (2002). Back to the classroom... and beyond. A comment on Bhatt and Tonks. *Bulletin for the History and Philosophy of Psychology*, Vol. 14, 17-19.
- Rutherford, A. (2013). Teaching Diversity: What Can History Offer? *History of Psychology*, Vol. 16, 1-5.
- Samelson, F. (1974). History, origin myth and ideology: Comte's "Discovery" of social psychology. *Journal for the Theory of Social Behavior*, Vol. 4, 217-231.
- Smith, R. (2007). Why history matters. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 28 (1), 125-146.
- Valdés-Faculy, M. C., & Torre Molina, C. (1985). La historia de la psicología en sus manuales de estudio. *Revista Cubana de Psicología*, Vol 3 (1), 41-49.
- Vaughn-Blount, K., Rutherford, A., Baker, D., & Johnson, D. (2009). History's Mysteries Demystified: Becoming a Psychologist-Historian. *American Journal of Psychology*, Vol. 122 (1), 117-129.
- Vera Ferrándiz, J. A. (2008). Puente de plata para un provechoso encuentro entre la nueva historia y la psicología contemporánea. Pretextos para un diálogo necesario. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 29 (1), 7-29.
- Vezzetti, H. (2007). Historia de la Psicología: Problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 28 (1), 147-166.
- Vilanova, A. (1997). La Historia de la Psicología y su sentido curricular. *Clepios*, Vol. 3 (2), 18-23.
- Ware, M., & Benjamin, L. (1991). The APA Centennial and Teaching History of Psychology. *Teaching of Psychology*, Vol. 18 (3), 136-144.
- Watson, R. (1966). The Role and Use of History in the Psychology Curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 2 (1), 64-69.
- Wertheimer, M. (1980/1990). Investigación histórica - ¿Para qué? En F. Tortosa, L. Martínez, & H. Carpintero, *La psicología contemporánea desde la historiografía* (pp. 49-71). Barcelona, España: PPU.
- Wolf, F. (1978). Marxian approaches to the history of psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 14, 122.
- Woodward, W. (1980). Toward a Critical Historiography of Psychology. En J. Brozek, & L. Pongratz, *Historiography of Modern Psychology* (pp. 29-67). Toronto, Canadá: Hogrefe.
- Woodward, W. (1994). Beyond the White Male Canon: Teaching Postcolonial History of Psychology. *Psychologie und Geschichte*, Vol. 6, 200-211.
- Woody, W. D. (2011). Engaging Students in History and Systems of Psychology Courses. En R. Miller, E. Balcetis, S. Burns, D. Daniel, B. Saville, & W. D. Woody, *Promoting Student Engagement. Volume 2: Activities, Exercises and Demonstrations for Psychology Courses* (pp. 129-134). Recuperado de <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>.
- Young, R. (1966). Scholarship and the History of the Behavioural Sciences. *History of Science*, Vol. 5, 1-51.
- Zehr, D. (2000). Teaching Psychology's History Through a Comparative Analysis of Introductory Psychology Texts. *Teaching of Psychology*, Vol. 27 (1), 31-33.
- Zehr, D. (2004). Two Active Learning Exercises from a History of Psychology Class. *Teaching of Psychology*, Vol. 31 (1), 54-56.
- Zehr, D. (2006). Thinking about historical issues: Debates in the history and system class. *Teaching of Psychology*, Vol. 33, 137-140.