

Sobre la periodización de la Psicología en Argentina. Veinte años después

*Hugo Klappenbach*¹
*Maria Andrea Piñeda*²
*Fernando Andrés Polanco*³
*Marcelo Alejandro Muñoz*⁴
*Josiane Sueli Beria*⁵
*Romina Concia Fuentes*⁶
*Eliana Noemí Gonzalez*⁷
*Sebastián Vázquez Ferrero*⁸
*Luciana Mariñelarena-Dondena*⁹

Resumen

El trabajo analiza y revisa, veinte años después, el texto de Klappenbach (2006), sobre “Periodización de la Psicología en Argentina”. La revisión implicó tres tareas fundamentales: a) revisar la caracterización general de los cinco períodos del trabajo original. Ello supuso, por una parte, la modificación parcial en la denominación del segundo y del tercer período. Por la otra, la distinción de un sexto período a partir del 2004 aproximadamente; b) ampliar brevemente la descripción de los períodos ya analizados a partir de evidencias que han surgido de investigaciones en los últimos 20 años, por parte de investigadores de distintas instituciones, y que por esa razón no fueron desarrolladas en aquel texto. De tal manera, el trabajo no vuelve a desarrollar lo que ya se encontraba en aquellos períodos en Klappenbach (2006); para los cinco períodos estudiados en aquel momento, este trabajo se puede considerar un complemento o ampliación; c) caracterizar de la manera más clara posible un sexto período en el desarrollo de la psicología en el país, iniciado alrededor de 2004, algo que no formaba parte del texto original, ya que el mismo era casi contemporáneo al del inicio del período.

Palabras claves: Historia, Psicología, Argentina, Periodización, Klappenbach, Revisión

¹ Universidad Nacional de San Luis - CONICET. E-mail: hugoklappen@gmail.com

² Universidad Nacional de San Luis - CONICET. E-mail: mandreapineda@gmail.com

³ Universidad Nacional de San Luis. E-mail: fernandoapolanco@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de San Luis. E-mail: marcelomunoz80@gmail.com

⁵ Universidad Nacional de San Luis. E-mail: josiane.beria@gmail.com

⁶ Universidad Nacional de San Luis. E-mail: rominafuentes06@gmail.com

⁷ Universidad Nacional de San Luis. E-mail: elianangonza@gmail.com

⁸ Universidad Nacional de San Luis. E-mail: sebastianvazquezferrero@yahoo.com.ar

⁹ Universidad Nacional de San Luis. E-mail: lucianamdpsico@gmail.com

On the Periodization of Psychology in Argentina: Twenty Years Later

Abstract

This study analyzes and revisits, twenty years later, Klappenbach's (2006) text on "Periodization of Psychology in Argentina." The review involved three key tasks: a) revisiting the general characterization of the five periods outlined in the original paper. This entailed, on the one hand, a partial modification of the denomination of the second and third periods. On the other hand, it involved distinguishing a sixth period beginning approximately in 2004; b) briefly expanding the description of the periods already analyzed based on evidence that has emerged from research over the past 20 years, conducted by researchers from various institutions, and which for that reason were not covered in that text. Thus, this work does not revisit what was already included in those periods in Klappenbach (2006); so, for the five periods studied at that time, this essay can be considered a complement or expansion; c) to characterize as clearly as possible a sixth period in the development of psychology in the country, which began around 2004, a topic that was not part of the original text, as it was written almost contemporaneously with the beginning of that period.

Keywords: History, Psychology, Argentina, Periodization, Klappenbach, Revisited

Introducción

En el año 2019 se organizó en San Luis el *XX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. En el Acto inaugural, publicado luego como Presentación de las *Actas* de aquel Encuentro, uno de nosotros evocaba un verso de uno de los tangos más populares de Gardel, en el cual se afirmaba la famosa expresión: "que veinte años no es nada" (Klappenbach, 2019).

El tango, titulado "Volver", fue escrito por Le Pera y Gardel para la película *El día que me quieras*. El largometraje, dirigido por el

austríaco John Reinhardt, fue el último que filmó Gardel para la empresa norteamericana Paramount y se estrenó después de la muerte del cantante. La película narraba la historia de un cantor de tangos que se exiliaba, distanciado de su padre, y regresa a su país 20 años después (Collier, 1988). Es posible que muchos y muchas recuerden la escena cercana al final de la película en la cual Carlos Gardel, acodado en la barandilla de la cubierta del barco, advierte las primeras luces de Buenos Aires y entona el célebre tango.

Seguramente, afirmar que 20 años no son nada o que, por el contrario, representan

mucho tiempo, se deba a una cuestión de perspectiva. Desde la temporalidad cósmica o mítica, veinte años resultarían insignificantes. En cambio, en los tiempos históricos de las personas, veinte años podría ser mucho tiempo. Por ejemplo, en tiempos humanos, 20 años separan la niñez de la juventud.

Y algo similar podría afirmarse para un texto que cumple veinte años de oportunidad. En cualquier caso, veinte años también es una buena razón para su revisión, cuestionamiento y, en el mejor de los casos, una nueva puesta en valor. El texto al que nos referimos, que motiva este número monográfico, fue publicado en 2006 en la *Revista de Historia de la Psicología* (Klappenbach, 2006). Sin embargo, las ideas de ese texto son mucho más añejas todavía. No solamente porque es posible afirmar las ideas en general rara vez son totalmente originales en sentido estricto.¹⁰ También porque las ideas de aquel texto, aun cuando se publicaron por primera vez en 2006, ya se habían hecho públicas 30 años atrás (Klappenbach, 1996).

En efecto, en 1996 se llevó a cabo en San Luis el *8° Congreso Argentino de Psicología*, convocado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología, y organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Era la tercera vez que se reunía en San Luis un

congreso nacional de psicología. El primero había ocurrido en 1965, en el que fuera el *2° Congreso Argentino de Psicología*, organizado por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo, bajo la presidencia de Plácido Horas (1916-1990). El segundo, en realidad el *5° Congreso Argentino de Psicología* había tenido lugar en 1982, de nuevo bajo la presidencia de Plácido Horas y organizado por la entonces Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis. El tercero, como se señaló, fue el *8° Congreso Argentino de Psicología*.

Es decir, hasta 1996 se habían organizado ocho congresos argentinos de psicología, de los cuales tres se realizaron en una pequeña ciudad a ochocientos kilómetros de Buenos Aires. Ello puede ser revelador de la importancia que había adquirido desde la década de 1940, el grupo promotor de la psicología en San Luis, primero dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, y desde 1973, de la recién creada Universidad Nacional de San Luis. En efecto, se ha señalado que en San Luis y Córdoba además de las carreras de grado se ofreció tempranamente el doctorado. Asimismo, inclusive antes del establecimiento de la carrera de psicología en San Luis en 1958, la primitiva *Especialización en Psicología* organizada en 1953, ya había previsto

¹⁰ Un estudio ya clásico en base a entrevistas con miembros de un jurado a cargo de otorgar becas, revelaba que “original theoretical contributions were

most often defined as ‘connecting or mapping ideas’ and as producing a ‘synthesis of the literature’” (Guetzkow, Lamont, & Mallard, 2004).

formación en el área de salud pública algo que sería característico de la década siguiente (Courel & Talak, 2001).

En aquel octavo congreso, se organizó un Simposio que llevaba por título “Historia de la Psicología y del Psicoanálisis en la Argentina”. Fue coordinado por Antonio Gentile y participaron del mismo Hugo Vezzetti, Alberto Vilanova y Hugo Klappenbach, además del propio Gentile. En ese simposio, uno de nosotros, presentó un trabajo titulado “Tentativa de periodización de la Psicología en Argentina” (Klappenbach, 1996).

Desde ya, las diferencias entre una presentación que se extendía por veinte minutos y el texto publicado son significativas. Por lo pronto, en la extensión de lo sucedido en cada uno de los cinco períodos. Y fundamentalmente por la caracterización del último período, apenas esbozado en aquella presentación. Sin embargo, los cinco períodos ya aparecían en aquella primera presentación, al igual que la caracterización general de los mismos. Es decir, la distinción de los cinco períodos podría considerarse un *núcleo duro*, tanto en la presentación de 1996 como en el texto publicado de 2006. No obstante, veinte años después, nos parece que precisamente ese núcleo duro merece revisión y, desde nuestro punto de vista, *rectificación*.

En cualquier caso, varios colegas señalan que el texto se ha convertido en un clásico. En

términos de referencias, según *scholar google*, se trata del texto más referenciado de Hugo Klappenbach. Pero su impacto podría considerarse mayor todavía, si se tiene en cuenta que, en muchos cursos de Historia de la Psicología en carreras de psicología del país, ese texto está incluido como parte de la bibliografía básica.

No nos parece necesario insistir sobre cuestiones de aquel texto que consideramos se mantienen vigentes, salvo alguna excepción que justificaremos. En cambio, en este trabajo nos centraremos en revisar y corregir la periodización en general. Ello implica por lo menos tres tareas:

a) revisar la caracterización general de los cinco períodos de Klappenbach (2006). Ello implica, por una parte, la *modificación parcial* en la denominación del segundo y del tercer período. Por la otra, la distinción de un *sexto período* a partir del 2004 aproximadamente;

b) ampliar *brevemente* la descripción de los períodos ya analizados a partir de evidencias que han surgido de investigaciones en los últimos 20 años y que por esa razón no fueron desarrolladas en aquel texto. Es necesario subrayar que esos estudios provienen, no sólo de nuestro equipo de investigación, sino también de los numerosos grupos que investigan en historia de la psicología en diferentes instituciones del país. De tal manera, no volveremos sobre lo que ya se describió de aquellos períodos en

Klappenbach (2006). En ese sentido, para los cinco períodos señalados, este trabajo se puede considerar un *complemento* o ampliación del texto anterior;

c) caracterizar de la manera más clara posible un *sexto período* en el desarrollo de la psicología en el país, algo que por supuesto no formaba parte del texto original de Klappenbach (2006) y que por tal razón presentamos como una novedad en la periodización de la psicología en Argentina.

Es necesario subrayar otras dos cuestiones. La primera, que la necesidad de revisar el texto ya había sido anticipada en Klappenbach. En efecto, entonces se advertía: “esta periodización apenas traza un mapa luego de un recorrido inicial por los distintos momentos de la psicología argentina. Nuevos recorridos, con el consiguiente conocimiento de zonas no incluidas en esta cartografía *deberán necesariamente corregir este mapa*, ya parcial o completamente” (Klappenbach, 2006, p. 114, énfasis agregado).

La segunda, volver a reconocer la amplitud del concepto historia de la psicología en Argentina. En efecto, como ya fuera señalado, el concepto abarca desde las *teorías científicas* consideradas psicológicas; las *biografías* o historia de las *personalidades* que han contribuido al desarrollo de la psicología; la historia de las *técnicas psicológicas*, lo cual incluye no sólo la historia de técnicas de laboratorio o de test mentales o inventarios de

personalidad sino también cuestiones de técnicas psicoterapéuticas o del denominado encuadre analítico; la historia de las *prácticas psicológicas* en los más variados campos de aplicación; una historia de las *instituciones psicológicas*, cuestión que incluye sociedades científicas, organizaciones profesionales, instituciones de atención y servicio tanto públicas como privadas y por supuesto historia de carreras o programas universitarios, de grado y posgrado, historia de publicaciones o de editoriales (Klappenbach, 2006). Resulta interesante consignar que, aun con los enormes conocimientos que la historiografía de la psicología ha logrado desde la recuperación democrática, buena parte de una historia así concebida aún está por escribirse.

Revisando y ampliando lo planteado en el texto que nos convoca, consideramos necesario proponer la siguiente periodización de la psicología en Argentina:

- 1) período de la psicología *clínica, experimental y social* (1895-1916).
- 2) período de la *psicología entendida como antropología filosófica* (1916-1941)
- 3) período de la *psicotecnia, orientación profesional y psicología aplicada* (1941-1962)
- 4) período de la *discusión del rol del psicólogo y de la psicología psicoanalítica* (1962-1984)

5) período de la plena *institucionalización profesional y académica* de la psicología (1984-2004).

6) Período de la *re-organización académica* de la psicología y de la emergencia de *nuevos campos de la práctica profesional* (desde 2004 aproximadamente).

1) período de la psicología clínica, experimental y social (1895-1916)

Consideramos que el texto original enfatizó suficientemente la recepción francesa en aquella primera psicología en el país. Y que fue muy precisa al trazar los desarrollos de la psicología surgida en lo que Foradori (1944) denominó la “Escuela de Buenos Aires”. Hay cuatro cuestiones que nos parece necesario complementar. La primera se relaciona con el escaso espacio dedicado a la obra de José Ingenieros. Es posible que ello se debiera a que el impacto de la obra de Ingenieros excede ampliamente el campo de la psicología y abarca al campo intelectual en general, en el cual ha sido suficientemente analizado en textos clásicos (Agosti, 1945, Ponce, 1949, Terán, 1986), y más recientes (Biagini et al., 2024; Plotkin, 2021). En cualquier caso, el amplio reconocimiento intelectual de José Ingenieros no podría excluir sus aportes a la psiquiatría, la criminología y específicamente a la psicología. De hecho, Klappenbach fundamentaba la denominación del período como *clínico y experimental* entre otras razones en la denominación de una obra de

José Ingenieros, *Histeria y sugestión*, la cual llevaba por subtítulo, precisamente, “Estudios de Psicología clínica” (Ingenieros, 1904/1906; Klappenbach, 2006). En realidad, se trataba de la segunda edición de una obra que había aparecido bajo el título *Los accidentes histéricos y las sugestiones terapéuticas* en 1904 y que en esa edición no tenía ningún subtítulo (Ingenieros, 1904)

Por su parte, la importancia de la obra psicológica de Ingenieros en el contexto latinoamericano fue subrayada por el historiador uruguayo de las ideas, Arturo Ardao. En su análisis de la obra de Vaz Ferreyra afirmó que:

“En una historia de la constitución científica de la psicología latinoamericana, acaso haya que asignarle un especial sitio [a Vaz Ferreyra] en el característico ciclo que va desde la *Psicología* del cubano Varona, de 1888, a la del argentino Ingenieros, de 1911” (Ardao, 1978, p. 181).

Ardao se refería a la primera edición de *Psicología Genética*, inicialmente publicada en 1911 como un volumen especial de los *Archivos de Psiquiatría y Criminología*, a partir de la edición española de 1913 de la editorial Daniel Jorro como *Principios de Psicología Biológica* y finalmente ya a partir de la 5ª edición, simplemente como *Principios de Psicología* (Ingenieros, 1916).

Pero aun antes de esa obra, en 1905, el gobierno argentino había designado a

Ingenieros como representante oficial en el V Congreso Internacional de Psicología reunido en Roma, con el objetivo de estudiar sistemas penitenciarios europeos (di Vincenzo, 2024). Al mismo tiempo, fue contratado como corresponsal por el periódico *La Nación* (Mailhe, 2025). Después del congreso, Ingenieros visitó varios centros académicos en Florencia, Turín, Venecia, Viena, Berlín, Weimar, París, Londres, Madrid, entre otros (di Vincenzo, 2024).

En aquel congreso, Ingenieros destacó la presencia de algunas de las personalidades más relevantes de la psicología y criminología de la época (Ingenieros, 1905a). En efecto, participaron del Congreso de Roma, entre otros, William James, Sergi, Lipps, Claparède, Janet, Flournoy, Höfler, Lombroso, Sollier, Morselli, Mosso, Ferri, Beaunis, de Sanctis, Sommer, entre otros. Ingenieros, presidió una de las sesiones de la Cuarta Sección dedicada a “Psicología Criminale, Pedagogica e Sociale” (Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia, 1905, p. 37). En la misma, presentó una nueva clasificación de delincuentes, que generó polémicas con Enrico Ferri, quien, en sus comentarios, sostuvo que la clasificación de delincuentes debía abarcar diversos aspectos, como el jurídico y el social y no solamente el aspecto clínico, subrayado por Ingenieros. No obstante, su conclusión fue elogiosa hacia la nueva clasificación de Ingenieros, “ya que el mero hecho de esta nueva clasificación de delincuentes con criterios en todo sentido

nuevos e ingeniosos es signo de la vida ferviente en la escuela lombrosiana” (Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia, 1905, p. 673; la traducción es nuestra). Por su parte, Ingenieros respondió que el estudio científico de los delincuentes debe conducir a una individualización de la pena ya que, en criminología, sucede lo mismo que en la medicina, no hay enfermedades, sino enfermos.

El propio Ingenieros hizo circular, inicialmente en las páginas del diario *La Nación*, una polémica que apenas se insinúa en la transcripción de las actas del congreso (Ingenieros, 1905b). Aun cuando ello ponga en evidencia operaciones de auto-legitimación características del autor (Mailhe, 2025), también son suficientes para reconocer un rol destacado de Ingenieros en el escenario internacional de la psicología y criminología de su época (Vezzetti, 1988).

La segunda cuestión que consideramos necesario complementar del texto de Klappenbach (2006), es reconocer la importancia de la obra de Víctor Mercante y, en general, de la denominada Escuela de La Plata (Foradori, 1944). En 1905, en la Universidad Nacional de La Plata, Víctor Mercante había organizado un *Laboratorio de Psicología Experimental*, donde se combinaron mediciones antropométricas con tests de atención y memoria para identificar las aptitudes naturales de los alumnos. En 1906, empieza a funcionar la Sección de

Pedagogía y Filosofía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales también bajo la dirección de Mercante, transformada desde 1914 en Facultad de Ciencias de la Educación, allí se produjeron una serie de estudios tendientes a fundamentar la educación en la psicología y la sociología. Estos estudios, trascendieron los muros del laboratorio, convirtiendo el aula en un espacio de investigación psicoestadística masiva, donde los maestros, actuando como observadores psicológicos, recolectaban datos para establecer las normas de desarrollo esperables (Beria, 2022; Talak, 2018). En esa dirección, Ana Talak señalaba cuatro grandes desarrollos de la primera psicología en Argentina; precisamente una de ellas era la psicopedagogía o psicología pedagógica, por medio de la cual se procedió al tratamiento estadístico de datos obtenidos con estudiantes de escuelas públicas, y generalmente en grandes poblaciones (Talak, 2010). Esta labor fue fundamental para el proceso de normalización y homogeneización cultural impulsado por el Estado, que buscaba consolidar la identidad nacional a través de la nacionalización de los hijos e hijas de inmigrantes. Ello requería, entre otras medidas, de una pedagogía científica, que tenía por base los saberes de las investigaciones de cuño psicológico. Asimismo, la creación de los *Archivos de Ciencias de la Educación*, en 1914, consolidó este campo, otorgando a la disciplina un órgano de difusión especializado para sus

hallazgos experimentales (Beria, 2022; Talak, 2018). Tanto Mercante como Rodolfo Senet, adherían a la tesis de la ontogenia recapitulando la filogenia. Mercante seguramente fue la figura principal en el proyecto de articular la pedagogía con una psicología naturalista y experimental del niño, en la cual el concepto de aptitud ocuparía un lugar preponderante (Aguinaga, 2018).

La tercera cuestión se relaciona con la necesidad de destacar el trabajo realizado en Córdoba por Virgilio Ducceschi que no estaba presente en Klappenbach (2006). Lo interesante en el caso de Córdoba es que Ducceschi ocupó entre 1907 y 1920, una Cátedra Libre de Psicología Experimental en la Facultad de Medicina (Ferrari, 2013). Ferrari enfatizó las diferencias entre el trabajo de Ducceschi en Córdoba y el de Piñero en Buenos Aires. No obstante, también se puede señalar en ambos la aproximación de la psicología a la fisiología, ya que ambos médicos enseñaron ambas disciplinas.

La cuarta cuestión es recuperar a Clotilde Guillén de Rezzano, conocida como una de las representantes de la Escuela Nueva. Clotilde ocupó un lugar histórico como la única mujer entre los cuarenta miembros fundadores de la Sociedad de Psicología en Argentina, en 1908 (Ostrovsky, 2008). Esta representaba la primera sociedad científica de psicología en Latinoamérica y editaría la primera revista en castellano: *Anales del Instituto de Psicología* (Gallegos, 2005; Klappenbach, 2006). Dentro

de esta organización, Clotilde Guillén de Rezzano se desempeñó específicamente en la Sección Pedagógica, donde los profesionales empleaban herramientas de la psicología para abordar problemas fundamentales de la educación. Pese su accionar pujante, la sociedad tendría una corta duración hasta 1914, cuando dejaría de funcionar y sería recreada en 1930, por iniciativa de Enrique Mouchet, no vislumbrándose entonces la participación de Clotilde Guillén, aun siendo una reconocida figura en el ámbito educativo y teniendo un rol decisivo en la circulación de la ciencia europea, encargándose de traducir obras de gran relevancia como el Tratado de Psicología de George Dumas y redactando prólogos para obras de destacados psicólogos como Emilio Mira y López (Dono-Rubio, 2023; Ostrovsky, 2008)

Y una última cuestión que nos parece necesario ampliar en ese primer período, apenas si ha sido mencionada en Klappenbach (2006). En efecto, allí se señala el apoyo que aquella primera psicología recibió por parte del Estado nacional, ya analizada por Hugo Vezzetti (1996) y Alberto Vilanova (2001) en el contexto de un “proyecto de reforma de orden político” (Klappenbach, 2006, pp. 120-121). En realidad, el proyecto de una psicología “científica” estaba fuertemente anudada a la denominada *cuestión social*, la cual, a principios del siglo XX, tendía a interpretar diversos problemas sociales, desde la inmigración, el alcoholismo, el delito, el hacinamiento, la falta de higiene, desde una

mirada naturalista (Talak, 2010). Esa característica central de aquella primera psicología en el país no podría sorprender. Cuando se analiza lo que Oscar Terán (2000) denominara *cultura científica*. El proyecto de laicización y secularización que caracterizó al estado argentino desde 1880, fue alentado por el positivismo, para el cual “las necesidades esenciales de la escuela positiva concuerdan directamente con los deberes naturales de los gobiernos” (Comte, 1844, p. 96; la traducción es nuestra). Por esa razón, el *positivismo* se transformó en un programa cultural e institucional en muchos países de América Latina, en el cual la psicología y la pedagogía encontraron un espacio considerable. Alejandro Korn ha conceptualizado ese proceso con el nombre de *positivismo en acción*:

“Es el positivismo *en acción*. Se liga a esta influencia, el desarrollo económico del país, el predominio de los intereses materiales, la difusión de la instrucción pública, la incorporación de masas heterogéneas, la afirmación de la libertad individualista” (Korn, 1936/1983, p. 206; el subrayado es mío).

Puede apreciarse que, en ese panorama, la psicología estaba llamada a cumplir un papel de envergadura, tanto para el proyecto de nacionalización de los hijos de los inmigrantes a través de la educación, como en el control del crimen o en la corrección de los comportamientos individuales y colectivos. Se

ha señalado que, si el problema para las élites argentinas de fin del siglo XIX seguía siendo la *barbarie*, la misma ya no se limitaba a los gauchos o los pueblos originarios, sino también a las masas inmigrantes (Nouzeilles, 2000). Pero al mismo tiempo, las propias élites dirigentes exhibían “todos los defectos de la psicología criolla” (Bunge, 1903/1918, p. 2011). Como explicaba Gabriela Nouzeilles, retomando a Ramos Mejía en su análisis de *Sin rumbo*, de Eugenio Cambaceres, publicada en 1885:

En la opinión de Ramos Mejía, los bruscos cambios postcoloniales, la influencia de un clima y una geografía inhóspitas, sumados a la persistencia de un carácter nacional en el que predominaba la imaginación, habían hecho de las clases dirigentes argentinas víctimas fáciles de una tendencia insana. La evolución histórica de su psicología colectiva revelaba la paulatina degradación de su capacidad racional (Nouzeilles, 2000, p. 117).

En ese contexto, el pensamiento argentino de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, intentó explicar los problemas políticos y sociales del país por medio de la *psicología social*, “como si las sociedades y la historia fueran irradiaciones de atributos mentales, psicología proyectada al exterior” (Vilanova, 2001, p. 99).

2) período de la psicología entendida como antropología filosófica (1916-1941)

Nos parece que las cuatro características que se señalan en Klappenbach (2006) describen bien lo fundamental del período. También estimamos adecuado haber subrayado que, en lugar de la conocida expresión de *reacción anti-positivista*, en verdad la mayoría de los autores preferían justificar una *superación del positivismo*. Sin embargo, consideramos que no se especificó del todo bien, lo que podríamos denominar la *rama de la filosofía* que predominó en aquellos años. En esa dirección, en tanto el objetivo de aquella psicología era una *reflexión* sobre la naturaleza humana, nos parece que corresponde hablar de una verdadera *antropología filosófica*, en los términos propuestos por Scheler y Cassirer. En sentido estricto por lo general los autores tematizaban sobre el *concepto del hombre*, en una época en la cual claramente las cuestiones de género no estaban suficientemente identificadas. En términos posteriores, la reflexión principal versaba sobre la *naturaleza humana* y sobre los *grados del ser psico-físico*.

Con todo, también señalamos que esa corriente principal no impedía intentos de aplicación de la psicología a variados campos. Es posible también encontrar puntos de encuentro y hasta superposiciones entre la psicología aplicada y campos como la psicotecnia, la psico-pedagogía, la psiquiatría, la biotipología, la eugenesia y la higiene mental, entre las cuales adquirieron un lugar relevante aquellas intervenciones

direccionadas a la infancia y a las mujeres en tanto capaces de maternidad. En particular, la amplitud de intereses en el campo de la higiene mental, por ejemplo, el alcoholismo, la delincuencia, la inmigración, la higiene sexual, la maternidad y la infancia, promovió una mirada al mismo tiempo médica, psicológica y sociológica de cada uno de esos problemas, algo que se verificó tanto en Argentina (Beria, 2022; Briolotti & Benitez, 2014; Dovio, 2017; Klappenbach, 1999a) como en Brasil (Borges & Boarini, 2014).

3) período de la *psicotecnia, orientación profesional y psicología aplicada* (1941-1962)

Inicialmente se habían señalado dos grandes tendencias en la psicología en esos años. Por una parte, que los cursos de psicología fueron ocupados principalmente por personalidades surgidas del campo de la filosofía. Por la otra, que comenzaba a desarrollarse fuertemente el modelo de *aplicación de la psicología*, en el cual la *psicotecnia* y *orientación profesional* aparecieron como los más destacados (Klappenbach, 2006). Sin embargo, estudios posteriores permitieron comprender que, aun cuando estas prácticas fueran predominantes por el auge brindado por las políticas estatales de esas décadas, existieron otros modelos de psicología de mucha relevancia que desbordan esa caracterización. En lo fundamental, la *psicología entendida como antropología filosófica*, por su parte, se había limitado a

planteos sobre la *crisis* y la *unidad* de la psicología, sobre la necesidad de abordar holísticamente su objeto de estudio o sobre los *grados del ser psico-físico*. De esa manera, contribuyeron a forjar una matriz humanista sobre la que emergieron o se consolidaron nuevos objetos y prácticas psicológicas. Entre ellas, aquellas centradas en la *evaluación de las aptitudes* o de la *personalidad* en sentido amplio y capaz de ser aplicado en diferentes ámbitos; también, aquellas centradas en el abordaje clínico, y particularmente el psicoanálisis.

En primer lugar, dentro de las teorías y prácticas que tenían como objeto la evaluación de las aptitudes o de la personalidad, no solamente se constata una tradición *psicotécnica* de raigambre francesa en la que se destaca el legado de Henri Pieron (1881-1964) y Paul Fraisse (1911-1996), entre otros, cuyos manuales fueron tan influyentes (Piñeda, 2014), sino también la tradición *psicométrica* basada en modelos anglosajones. En ella se pone de relieve la figura de Horacio Rimoldi (1913-2006) quien fuera mencionado por Klappenbach (2006) debido a la creación del laboratorio de psicología experimental en la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza tras regresar de Inglaterra donde se había formado en la escuela de Charles Spearman (1863-1945). Sin embargo, nuevos estudios documentaron que, más allá de su instalación en Mendoza tras lo cual Rimoldi no residió en Argentina entre 1946 y 1971, en esos años se convirtió en vehículo para la circulación y

asimilación de teorías y prácticas psicométricas en Argentina que fueron sentando las bases para un modelo de psicología científica que logró inserción en el sistema científico nacional después de 1960. En efecto, radicado en Estados Unidos, Rimoldi profundizó sus vínculos con la psicometría en la Universidad de Chicago donde obtuvo su PhD bajo la dirección de L. L. Thurstone (1887-1955). Posteriormente, fue profesor en la Universidad de Loyola, también ubicada en Chicago, donde fundó un Laboratorio Psicométrico. En esa etapa en que se consolidó como académico de prestigio internacional, incidió en la formación de las nuevas generaciones de psicólogos investigadores en Latinoamérica y especialmente en Argentina. En este país, desde fines de 1950 inició una serie de visitas a diferentes universidades para dictar cursos de posgrado y dirigir investigaciones. Además, participó con evaluaciones y asesoramientos periódicos en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET) creado en 1958 y presidido por su primer maestro, el Premio Nobel Bernardo Houssay (1887-1971) (Piñeda, 2020, Piñeda & Chavez Bidart, 2021).

Por otra parte, y dentro de una tendencia diferente, nos parece necesario referirnos a tres personalidades que no fueron analizadas por Klappenbach (2006) y que investigaciones posteriores han colocado en su justo lugar: Luis Juan Guerrero, Luis María Ravagnan y León Felipe García de Onrubia. Interesan,

además, porque los tres fueron profesores en las recién creadas carreras de psicología en la segunda mitad de la década de 1950 y los dos primeros participarían activamente del Primer Congreso Argentino de Psicología de 1954.

Guerrero (1899-1957) abandonó sus estudios en medicina para dedicarse a la filosofía. Entre 1923 y 1927 estudió en Alemania y en Suiza, entre otros con Heidegger, Hartman y Natorp. En 1925, se convirtió en el primer argentino en obtener su doctorado en filosofía en Europa con una tesis sobre “La génesis de la teoría general de los valores en la Filosofía contemporánea” (Temporetti, 2023). De regreso en la Argentina en 1928, fue designado en el mismo cargo que tuviera veinte años antes Félix Krüger (1874-1948), es decir, Profesor Titular de Filosofía y Psicología en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Al año siguiente obtendría la cátedra de Estética en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, cargo que mantendría hasta 1945 y también dictaría conferencias y cursos en la Universidad de Buenos Aires (Ibarlucía, 2023). Al mismo tiempo, en 1936 fue designado Director del Instituto de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Gracias a la iniciativa de Carlos Astrada, luego del triunfo de Perón, entre 1945 y 1957 estuvo a cargo de la cátedra de Estética en la misma facultad de la Universidad de Buenos Aires. En 1953 ocupó el cargo de Profesor de Psicología en la

Universidad del Litoral, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias con sede en Rosario, cargo que mantuvo hasta su fallecimiento en 1957 (Ibarlucía, 2009). Esa designación lo convirtió en uno de los profesores de Psicología en los inicios de la carrera de Psicología en la Universidad del Litoral. Entonces, publicó sus *Apuntes de Psicología*, copia mimeografiada de sus clases (Temporetti & Gerlero, 2017). Más todavía, participó de la primera comisión que elaboró el plan de estudios de 1955 y de la que elaboró el segundo en 1956 (Temporetti, 2023).

De todas maneras, no se trataba de la primera aproximación de Guerrero a la psicología. En 1939, Guerrero publicaba una obra, titulada simplemente *Psicología*, que con el tiempo alcanzaría un notable éxito editorial; a razón de casi una edición anual, llegando en 1951 a la 11ª edición. Se trataba de un verdadero manual, de estilo didáctico, destinado fundamentalmente a los estudiantes de segunda enseñanza.

Guerrero consideraba a la psicología en primer lugar como una ciencia empírica que, aunque independiente, debía considerarse una *rama de la biología*, toda vez que la vida psíquica “vincula todas las funciones psíquicas a las actividades generales de la vida” (Guerrero, 1939, p. 32). Por otra parte, si la psicología, en sentido amplio, podía ser considerada como la ciencia que estudiaba la *vida psíquica*, en sentido *estricto*, el objeto de estudio de la misma era la *conciencia*. Ahora

bien, ¿de qué noción de conciencia se trataba? En primer lugar, Guerrero se esforzaba por delimitar tres grandes nociones de conciencia: a) la conciencia como *contenido*, en la medida en que “nos referimos mentalmente a alguna cosa”; b) como *actividad*, en tanto “función psíquica que nos permite referirnos, de una u otra manera, a una cosa”; c) como *saber*, en tanto resulta posible tomar conciencia o conocimiento de los contenidos y actos de la misma (Guerrero, 1939, p. 34).

De todas maneras, lo interesante es que en la medida en que Guerrero analizaba los caracteres principales de la conciencia, comenzaba a perfilarse el conjunto de referencias que atravesaban su obra. En primer lugar, la conciencia era caracterizada como *dinámica*, en el sentido de que debía concebirse únicamente como un movimiento, como las “incesantes modificaciones de nuestros estados de conciencia” (Guerrero, 1939, p. 35), o como la “continuidad interna” de la conciencia (Guerrero, 1939, p. 37). En tal sentido, si a la psicología se le pudieran aplicar los mismos principios metafísicos que la ciencia natural, idea que en realidad el propio Kant había rechazado, la característica *dinámica* de Guerrero se aproximaba más a un principio *foronómico*, toda vez, que el principio *dinámico* implicaba el análisis de las fuerzas que resistían el movimiento (Kant, 1786/1989, p. 69 y sigs.). Es decir, la concepción del dinamismo psíquico, es pre-köhleriano, ya que se limitaba al aspecto del cambio permanente de los contenidos de

conciencia y no se refería explícitamente (aun cuando pudiera presuponerlo) a las fuerzas (*dynamis*) que intervenían en dicho proceso (Klappenbach, 1999b).

Por otra parte, Guerrero remarcaba que, si bien el estudio de la conciencia consistía en el “punto de partida” de la psicología, también incluía el análisis de “*las manifestaciones exteriores de la conciencia ajena*” (Guerrero, 1939, p. 121). Es decir, el estudio de la vida psíquica se desdoblaría en dos aspectos. En primer lugar, el estudio de las percepciones, imágenes, pensamientos y deseos de la “propia conciencia”. En segundo lugar, a través de “los juegos de la fisonomía, la extraordinaria variedad de los gestos, la palabra hablada y escrita, las actitudes que adoptamos frente a los acontecimientos del mundo y en general los movimientos del propio cuerpo” (Guerrero, 1939, p. 121). Es decir, en función del primer aspecto, la psicología estudiaría la *conciencia*; en función del segundo, el *comportamiento*.

Esa misma amplitud, que parecía fundarse en la radical ambigüedad de la psicología, también era retomada en el análisis de otras dos cuestiones extensamente debatidas por aquellos años, la de las tareas y métodos de la psicología. Por una parte, Guerrero subrayaba la matriz diltheyana-sprangeriana de la psicología, en tanto su “tarea última” consistía en “*comprender la dirección total de la vida psíquica*”, donde comprender consistía en “haber descubierto *su sentido y su finalidad*”

(Guerrero, 1939, p. 131). Por otra, subrayaba la importancia de “ahondar en los motivos generales de la conducta humana”, ya que la “*psicología, para consolidarse, necesita una sólida fundamentación en la naturaleza de la vida humana*” (Guerrero, 1939, p. 132; el énfasis en el original). Esa doble vertiente de la psicología, justificaba la utilización de dos tipos de métodos; los subjetivos y objetivos, destacando Guerrero que “los métodos deben adaptarse a las exigencias de cada dominio especial” de la psicología (Guerrero, 1939, p. 139).

La breve exposición de esos dominios, pone de manifiesto la complejidad con que Guerrero abordaba el campo de la psicología. En efecto, incluía la psicología animal, la psicología infantil, la psicología patológica, la psicología diferencial de la cual se derivaba la psicotecnia, la psicología social y hasta la psicología etnográfica (Guerrero, 1939).

Luis María Ravagnan (1902-1984) fue otras de las personalidades que se desempeñaron en cursos de filosofía y psicología antes y después de organizadas las carreras de psicología. Ravagnan se recibió de Profesor de Filosofía por el Instituto Nacional del Profesorado en 1940 y siete años después se graduó en el Doctorado de Odontología en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (González, 2023). En 1957 fue designado Profesor de la Cátedra de Psicología I, Introducción a la Psicología y Psicología Contemporánea en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la

Universidad Nacional de La Plata. Posteriormente, en 1964 fue nombrado Jefe del Departamento de Psicología de la UNLP y durante su gestión se creó la *Revista de Psicología*. Entre los años 1956-1958 estuvo a cargo de la Dirección de Psicología Educacional y Asistencia Social Escolar de la Provincia de Buenos Aires (González, 2012).

Ravagnan ponía de manifiesto su pluralidad teórica, la riqueza de su impronta en el campo de la filosofía, con su amplio conocimiento de la cultura y autores franceses, tales como Bergson, Merleau Ponty y Husserl, así como su adscripción a un proyecto científico y humanista. Al mismo tiempo, tendió puentes hacia el psicoanálisis, desde su particular posición cercana a la fenomenología y al existencialismo.

En 1948, Ravagnan publicó *Métodos de la Psicología*, que en 1945 había dado a conocer a lo largo de un par de números de *la Revista de Educación*. Se trataba de un texto teórico en el cual se señalaban las tendencias de la psicología. Resulta interesante, que Ravagnan incluyera al método psicoanalítico entre las corrientes experimentales, “por cuanto se ajusta al desarrollo de la experimentación psicológica propiamente dicha” (Ravagnan, 1948, pp. 38-40). Y aun cuando Ravagnan señalara que el sentido que le otorgaba Freud a lo inconsciente diferían del sentido tradicional, la interpretación del psicoanálisis se deslizaba desde una matriz romántica, según la cual en las teorías de Freud “la

poderosa gravitación de lo inconsciente” actuaba “desde el oscuro fondo del alma” (Ravagnan, 1948, p. 39), hasta una matriz naturalista, de raíz riboteana, para la cual lo inconsciente se confundía con lo orgánico, y el sujeto analizado, es decir aquél sometido al psicoanálisis, devenía en sujeto experimental.

En 1965 Ravagnan publicó uno de los escasos “manuales” de psicología general editados en el país por aquellos años, destinados a estudiantes universitarios. En dicho manual, las tendencias eclécticas volvían a resultar por demás evidentes, aun sin abandonar la referencia fenomenológica-existencial. En cualquier caso, Ravagnan cumpliría un papel fundamental en los inicios de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata (González, 2023).

El caso de Luis Felipe García de Onrubia (1914-1986). constituye otros de los puentes entre la psicología anterior y posterior a la organización de carreras de psicología. García de Onrubia se recibió de profesor de Filosofía en la enseñanza secundaria normal y especial, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Rossi, 2023). En 1939 se doctoró en la misma universidad, en el Instituto de Filosofía, Sección de Psicología, con una tesis titulada *Ensayo sobre la teoría de la inteligencia de Spearman*, (García de Onrubia, 1949).

En 1940 obtuvo el cargo de Profesor de Introducción a la Filosofía en la Universidad

Nacional de Cuyo. También fue Profesor Asistente de Psicología II, colaborando con Horacio Rimoldi en la etapa en que estaba instalado en aquella universidad. En 1946 fue nombrado Profesor de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata y entre 1947 y 1956 fue designado Profesor Titular de Psicología II en la Universidad de Buenos Aires, en la cual también dirigió el Instituto de Psicología (Rossi, 2023).

García de Onrubia cuestionó la psicología atomista y experimental a lo largo de toda su obra, explicando la raíz de tal concepción, en dos razones. La primera, obedecía a la amplia difusión alcanzada por la doctrina de la matematización de la naturaleza a partir de Galileo. “Todo el curso de la psicología moderna ... puede ser referido a este proceso que se inicia con Galileo” (García de Onrubia, 1971). Y la segunda razón, obedecía al peso de la *psicología de conciencia*, la cual pretendía convertir en paradigma de todo conocimiento, aquél surgido de la evidencia e inmediatez del *cogito* (García de Onrubia, 1979).

Pero si García de Onrubia cuestionaba a la psicología atomista y experimental, al mismo tiempo señalaba con inquietud la *crisis* generada por la *pervivencia de una gran diversidad de perspectivas sin centro alguno*. En uno de sus primeros trabajos, cuyo título evocaba aquella relación de la psicología con la *antropología filosófica* que consideramos característica del periodo anterior, puede

apreciarse que esa crisis podía ser entendida como una crisis de “constitución y fundamentación”, incomparable con las que “periódicamente se producen en toda ciencia a raíz de la aparición de hechos nuevos” (García de Onrubia, 1945, p. 161). Por el contrario, pocos años después, la crisis se había producido, sobre todo, “por exuberancia, por crecimiento repentino y súbito” (García de Onrubia, 1949). Es decir, la crisis que vivía la psicología, debía ser vista “como una de las formas que adopta la pujanza de que está animada esta disciplina muy reciente” (García de Onrubia, 1949, p. 12). En cualquier caso, lo que permanecía en una y otra interpretación, era el diagnóstico de una disciplina en *crisis de fragmentación*. En tal dirección, García de Onrubia se sumaría a las voces, cada vez más extendidas a medida que avanzaba la década de 1950, de quienes planteaban la necesidad de la *unidad* de la psicología:

“Abundancia de hechos y carencia de principios para interpretarlos y sistematizarlos; tal uno de los caracteres de esta crisis que nos preocupa. La posibilidad de superarla –posibilidad decisiva para el destino de la Psicología- ha de radicar en la aproximación de hechos y teorías, en la congruencia y armonía de los principios teóricos con las observaciones que se multiplican y afinan sin cesar. Será éste uno de los medios para lograr que se supere la multiplicidad de tendencias y direcciones y se introduzca la unidad dentro de la inquietante variedad actual. El reclamo de

unidad es cada vez más imperioso. Varios psicólogos o escuelas han tomado sobre sí la tarea de reducir la anárquica multiplicidad mediante una teoría homogénea, verdaderamente unificadora de las tendencias encontradas y que proporcione a la Psicología de una vez por todas el carácter científico que reclama –y no parece justificar– desde hace mucho” (García de Onrubia, 1949, pp. 13-14).

En esa dirección, García de Onrubia rescataba la importancia de la psicología de la forma. Pero mientras Eugenio Pucciarelli y Francisco Romero habían recurrido principalmente a Köhler y Koffka (Klappenbach, 2006), García de Onrubia incorporaba a Kurt Lewin y la teoría del campo (Klappenbach, 1999b). La teoría del campo, al posibilitar el estudio de la conducta del hombre en situación, era definida como “el más seguro instrumento conceptual de una psicología de la estructura” (García de Onrubia, 1950, p. 1371). Según García de Onrubia, la teoría del campo constituía una de las más firmes promesas de superar la crisis de la psicología.

“Esta reiterada presencia de la noción de campo en las explicaciones de la Gestaltheorie, no sólo le atribuye una importancia decisiva para la formación de una teoría psicológica que surge de la conciencia de la crisis y pretende resolverla en un sentido preciso, sino que también permite replantear en su totalidad

los problemas de la psicología sistemática” (García de Onrubia, 1950, p. 1372).

Al mismo tiempo, la teoría del campo, posibilitaba una aproximación a la cuestión de la conducta, toda vez que la “lógica del campo es, sobre todo, un intento de explicación del comportamiento de los objetos como determinados por la estructura del campo del cual forman parte” (García de Onrubia, 1950, pp. 1370-1371). De esa manera, al igual que Ravagnan, García de Onrubia, comenzó a familiarizarse con el problema de la *conducta*, como temática de estudio de la psicología, sin por ello adscribir a posiciones conductistas (Klappenbach 1999b). Y así como en Ravagnan, esa tendencia se imponía desde una matriz claramente *lagacheana*, en García de Onrubia, desde una matriz *gestáltica-lewiniana*, aun cuando reconociera los aportes de Lagache (García de Onrubia, 1956).

Para finalizar con los aportes de García de Onrubia, es importante señalar que el reclamo por la *unidad de la psicología*, no era únicamente especulativo. Al contrario, García de Onrubia mostraba una preocupación por las *aplicaciones* de la psicología, aun cuando él mismo no se dedicara más que tangencialmente a la psicología aplicada. Tempranamente, ya había comprobado que la psicología “constantemente amplía su campo de acción y sus horizontes de *aplicación práctica*” (García de Onrubia, 1949, p. 11).

En particular, al finalizar el período, García de Onrubia publicaba un trabajo en colaboración con Lilia Deniselle de Maci, basado en la observación de carencias afectivas en una institución de internados del Gran Buenos Aires (García de Onrubia & Maci, 1960). El trabajo ya se inscribiría en la orientación fuertemente clínica que caracterizaría a la psicología argentina a partir de la década de 1960. Es de destacar la aproximación elegida para el trabajo de campo por parte de los autores (posiblemente realizada por una de ellos), centrada en la observación de los niños en situación y en entrevistas personales, es decir metodologías que respondían bien a las invocaciones de una psicología comprensiva o del sentido. Sin embargo, las referencias teóricas ya habían desplazado todo resabio de neokantismo y aun de fenomenología o sartrismo, no obstante que para la temática de estudio hubieran sido más que apropiados.

En cambio, la perspectiva teórica ya se había desplazado hacia el psicoanálisis, en este caso, con fuerte acento en la obra de Spitz y, en general de la denominada *escuela del yo* americana. Pocos años antes, García de Onrubia ya había enfatizado la importancia de Freud para el desarrollo de la psicología (García de Onrubia, 1956). Ya entonces, de la mano de algunas cuestiones teóricas de envergadura, como la distinción entre consciencia y vida psíquica o la importancia del *sentido* para la comprensión de la conducta, subrayaría el “sentido biográfico y

personal de la medicina de Freud”, en la constitución de una psicología clínica, que “aspira a comprender el caso singular y concreto ... en su intransferible y único modo de ser” (García de Onrubia, 1956, p. 688). Cabe preguntarse si una de las razones del desarrollo notable del psicoanálisis en el país, se hubiera visto favorecido, por esa conjunción entre una aproximación epistemológica, la cual desde Dilthey en adelante, recusaría los enfoques cuantitativos y experimentales, orientación fuertemente arraigada en el pensamiento argentino desde el Centenario, y las posibilidades de inserción práctica y técnica que el método psicoanalítico posibilitaría, a partir de su énfasis en la singularidad del sujeto (Klappenbach, 1999b).

Una última cuestión para una caracterización más precisa de este tercer período. Ya se habían señalado las transformaciones que había impulsado el peronismo, tanto las económicas como las relacionadas con los nuevos derechos de ciudadanos y ciudadanas, en particular el derecho constitucional de la orientación profesional. Todo ello promovió la creación de las carreras en psicotecnia y orientación profesional que ya fueran analizadas (Klappenbach, 2006). Sin embargo, es claro que el perfil del graduado de aquellas carreras estaba lejos del perfil del profesional liberal que se iba a imponer a partir del período siguiente. Y es oportuno referirse a eso en el apartado siguiente.

Las trayectorias de Guerrero, Ravagnan y García de Onrubia, tanto como la de Rimoldi, resaltan perfiles que exceden ampliamente a las prácticas de la psicotecnia y la orientación profesional. Con destacada actuación ya en el período anterior los tres primeros, y por lo tanto imbuidos de la matriz de la antropología filosófica, al igual que otras figuras que ya habían sido analizadas por Klappenbach (2006) (como Coriolano Alberini, Enrique Mouchet, Plácido Horas); evidencian que la impronta antropológica-filosófica contribuyó a constituir una matriz humanista de la psicología posterior a la década de 1940 que fue terreno fértil para una gran variedad de áreas de la psicología aplicada a la resolución de diferentes problemas donde la evaluación y tratamiento de la personalidad entendida como unidad biopsicosocial parecía ser un factor relativamente común. Otra vertiente con la que ellos tres tendieron puentes fue el psicoanálisis que amerita toda una consideración respecto de la caracterización de este tercer período.

En efecto, el psicoanálisis, incorporado tempranamente en la cultura y en la psicología de las *desagregaciones de la personalidad* en el país, se profesionalizó e institucionalizó al amparo de la IPA con la creación de la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1942. Este hecho cobra gran significado a la luz de investigaciones que han documentado su decisiva pregnancia en la cultura argentina y en la psicología en las décadas siguientes, preparando su masivo impacto durante el

cuarto período con la creación de las carreras de psicología como fue ampliamente estudiado (Balán, 1991; Dagfal, 2018; Klappenbach et. al., 2021, Plotkin, 2001).

4) período de la *discusión del rol del psicólogo y de la psicología psicoanalítica* (1962-1984)

Se han señalado las repercusiones sobre la psicología, las modificaciones producidas a partir de la caída del peronismo en 1955 y con ello del retroceso de la *psicotecnia y la orientación profesional* (Klappenbach, 2006; 2018). En primer lugar, resultaron fundamentales las reorientaciones económicas. A partir de 1956 disminuyeron las pequeñas y medianas empresas mientras aumentaba el tamaño promedio de las empresas industriales. Los datos del estudio ya clásico de Paul Lewis son elocuentes. Las empresas con más de 200 trabajadores, que habían alcanzado el 29 % del total industrial en 1954 treparon al 40% en 1964 (Lewis, 1990). Por otro lado, se verificó un decrecimiento de las “industrias tradicionales” como alimentación o textil mientras aumentaban industrias como el acero, petroquímica, caucho, mecánica que requerían mayor desarrollo tecnológico y mayor inversión, especialmente de inversiones extranjeras. Los principales asesores económicos a la caída del peronismo, Raúl Prebisch en la denominada Revolución Libertadora (1955-1958) como Rogelio Frigerio durante el gobierno de Frondizi

(1958-1962), enfatizaron la necesidad de inversiones extranjeras. Así, se ha analizado que las inversiones extranjeras de capitales norteamericanos pasaron de tres millones de dólares en 1958 a 188 millones en 1961 (Lewis, 1990). Celso Furtado analizó las consecuencias de esos cambios económicos en las pautas culturales:

A diferencia de las economías desarrolladas, en las cuales el factor dinamizador es un proceso combinado de nuevas formas de consumo (privado y público) y de innovación tecnológica, los dos factores primarios interactuando en función de las condiciones de conjunto del sistema, en la economía subdesarrollada es la imposición de formas de consumo de fuera hacia adentro lo que constituye el principal factor dinamizador....En las condiciones de subdesarrollo, ese proceso solamente se cumple en su plenitud con respecto al grupo de la población que está integrado en el sector “moderno”....Es posible, por lo tanto, demostrar que la introducción de nuevos patrones de consumo entre los grupos ricos constituye el verdadero factor primario (al lado de la acción del Estado) del “desarrollo” de las llamadas economías subdesarrolladas (Furtado, 1971, p. 345).

Hacia 1960, el maridaje entre la “industria moderna fuertemente integrada con el capital extranjero” y los “nuevos valores culturales”

(Portantiero, 1989, p. 20), promovió en Argentina una “*industrial culture*”, similar a la de Europa o Estados Unidos, de la mano de “la irrupción en la escena del psicoanálisis cual una avalancha” (Portantiero, 1989, p. 21; la traducción es nuestra). En el cruce entre las transformaciones económicas y la nueva cultura de la modernidad, junto con la irrupción del psicoanálisis como una avalancha, se produjeron “transformaciones profundas en la cultura y en la vida cotidiana” (Klappenbach, 2018, p. 24). Varios estudios destacan en el marco de esa *revolución discreta* (Cosse, 2010) la irrupción de la planificación familiar alentada por difusión masiva de la *píldora* (Felitti, 2012; Pujol, 2007), tanto como la reorientación de la subjetividad y la intimidad que promovió la psicoterapia y la “vulgata psicoanalítica” (Pujol (2007, p. 298).

Estas modificaciones culturales y en la vida privada impactaron a su vez de una manera profunda en los desarrollos de la psicología. Consideramos al menos tres cambios de envergadura que han sido analizados.

El primero, “el desplazamiento desde la *orientación profesional*, especialmente colectiva, al modelo de la *orientación vocacional*, individual y desde un abordaje *clínico*” (Klappenbach, 2018, p. 24). Se ha analizado que uno de los autores clásicos en orientación vocacional, Rodolfo Bohoslavsky (1942-1977), insistía en distinguir un abordaje o modalidad *actuarial* y otra *clínica*. Y la

modalidad actuarial era fuertemente desacreditada, ya que “entronca con la *psicotécnica* norteamericana y la psicología diferencial de principios de siglo” (Bohoslavsky, 1971/1979, p. 15; énfasis agregado en Klappenbach, 2018). En realidad, la psicotecnia y orientación profesional surgida en Argentina, tenía pocos puntos de contacto con la psicotecnia o la psicometría norteamericana. Al contrario, desde lo teórico y técnico se emparentaba con el modelo francés y español y desde lo ideológico, con el pensamiento socialista o con el pensamiento cristiano, ambos igualmente alejados del taylorismo (Klappenbach, 2006).

Por otro lado, aún la psicometría norteamericana presente en Argentina desde el tercer período se había asimilado desde el pensamiento cristiano como un enfoque de estudio de la personalidad (Piñeda, 2023a). Desde la década de 1960, la psicometría se incorporó al modelo de orientación vocacional individual por medio de dos discípulas de Horacio Rimoldi que a su vez hicieron escuela propia: Hermelinda Fogliatto (1925-2003) en la Universidad Nacional de Córdoba (Piñeda, 2018) y Nuria Cortada (1921-2013) en la Universidad de Buenos Aires, donde estuvo a cargo del Departamento de Orientación Vocacional, cuyo equipo integró Bohoslavsky (Piñeda, 2025).

En consecuencia, el segundo cambio de este período, fue la desaparición de la *psicotecnia*, considerada en su conjunto como

una expresión taylorista, y su reemplazo por el *proceso psicodiagnóstico*, de carácter individual y orientado psicoanalíticamente. El conocido texto editado por Siquier de Ocampo, García Arzeno y colaboradores se iniciaba, nuevamente, con un velado cuestionamiento a la *psicotécnica*:

La concepción del proceso psicodiagnóstico, tal como lo postulamos en esta obra, es relativamente nueva. Tradicionalmente se lo ha considerado “desde afuera” como una situación en la que el psicólogo le toma un test a alguien y en esos términos de fórmula la derivación....De este modo el psicólogo ha funcionado como alguien que aprendió lo mejor que pudo a administrar un test (Ocampo & García Arzeno, 1974/1976, p. 13).

Tercero, el abandono de la matriz psicológica francesa, centrada en el estudio del comportamiento observable y operacionalizable, lo que Dagfal (2002) denominara *conduite à la française*, y que no debe confundirse con el conductismo, y su reemplazo por un fundamento *psicoanalítico*, centrado en hacer consciente lo inconsciente, que en última instancia sólo resulta contrastable en la experiencia psicoanalítica individual.

Hay dos cuestiones destacadas que no fueron incluidas en Klappenbach (2006) y que se podrían considerar casi como contra-

corrientes de la caracterización general centrada en el rol del psicólogo como profesional y en el psicoanálisis.

Un reconocido estudio sociológico encarado por la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, en base a encuestas a psicólogos y psicólogas, revelaba que mientras el área clínica concentraba el 92% del trabajo profesional, “otras áreas” se limitaba al 10%. Esas “otras áreas” no sólo abarcaban la docencia y la investigación, sino también, dos áreas de escaso interés y rechazadas como psicología forense y motivacional y el área comunitaria, habitualmente señalada en el estudio como interesante. Es decir, el interés por la investigación era realmente escaso (Litvinoff & Gomel, 1975).

En esa dirección, una primera contracorriente que nos parece necesario desarrollar, se refiere a una comunidad de psicólogos que se profesionalizaron como investigadores y que procuraban impulsar una psicología científica alternativa a la hegemonía del psicoanálisis. En gran medida, Rimoldi se convirtió en el referente de ese modelo por su cercanía a Houssay y al CONICET y porque colaboró con diversos centros académicos que buscaron, y en algunos casos lograron cierta inserción en el CONICET (Alonso, 2001; Piñeda & Jacó, 2014). Y sobre todo porque al regresar a la Argentina en 1971 Rimoldi organizó y dirigió el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática

y Experimental (CIIPME) que fue el primer instituto de psicología de doble dependencia de una universidad y del CONICET. Allí se llevaron a cabo investigaciones sobre procesos cognitivos y psicometría entre otros (Rimoldi, 1976). Varias discípulas de Rimoldi se identificaron con este proyecto de psicología científica, entre ellas, las ya mencionadas Cortada y Fogliatto. Asimismo, la Doctora Ives Lys Danna (1929-2012) de la Universidad Nacional de La Plata y CONICET, especializada en psicología del desarrollo infantil. Asimismo, cercano a Rimoldi, el grupo del médico psiquiatra Jorge Insúa (1923-2015) quien fue catedrático de Psicología Médica y de la Residencia en Psicología Clínica del Hospital de Clínicas en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y Miembro Titular de la Academia de Medicina desde 1990 hasta su fallecimiento (Piñeda, 2023b).

Además, en el marco de esta contracorriente, otros centros académicos condujeron investigaciones sobre *percepción*. Entre ellos, el Centro de Investigaciones Acústicas y Luminotécnicas (CIAL) dependiente de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigido por el Ingeniero Guillermo Fuchs (1917-1999) que fue miembro de la Academia Nacional de Ciencias. El Laboratorio de Investigaciones Sensoriales (LIS) dirigido por la Doctora Miguelina Guirao (1925-), en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Por

último, el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCu), con sede en San Luis, que en 1973 pasó a depender de la recién creada Universidad Nacional de San Luis (UNSL) donde se destacó la Dra. Claribel Barbenza (1932-2017) (Piñeda & Scherman, 2016a, 2016b). Aquel instituto de UNCu que había sido dirigido por Plácido Horas, desde 1965 estuvo a cargo de la primera doctora en psicología del país, Eva Mikusinski (1921-2020). Tras una estancia doctoral bajo la dirección de Hans Eysenck (1916-1997) en Inglaterra fue autora de diversos estudios de la personalidad con base psicométrica, y llegó a ser investigadora de CONICET (Piñeda & Scherman, 2023).

La segunda contra-corriente se vincula con la recepción y circulación de modelos objetivos y conductuales en Argentina. Este proceso encontró terreno fértil en aquellas universidades donde la psicología lograba escapar del modelo teórico hegemónico, sostenido por la presión de las asociaciones, fundaciones y otras instituciones que desde la década de 1960 habían consolidado las bases del psicoanálisis como marco dominante. En ese contexto, más permeable a las influencias internacionales, se produjo una sinergia significativa entre docentes con apertura hacia perspectivas alternativas y estudiantes que demandaban una formación más sólida en modelos distintos al psicoanalítico. Fue en ese clima intelectual que, entre 1972 y 1978, un grupo de jóvenes organizó el Centro de

Psicología Objetiva Ivan Pavlov (CEDEPO). Frente al perfil profesional centrado en el psicoanálisis, el CEDEPO propugnaba un rol orientado al compromiso ideológico — anclado principalmente en los movimientos de izquierda de la época— y promovía la intervención en instituciones como cárceles, escuelas y laboratorios de investigación. No obstante, esa misma base ideológica sería determinante en la disolución del grupo, dado que la gran mayoría de sus integrantes debió exiliarse tras ser cesanteados en virtud de la Ley de Prescindibilidad y Seguridad Nacional, en marzo de 1976 (Polanco & Calabresi, 2010).

Los promotores del CEDEPO participaron del célebre Encuentro Nacional de Psicólogos y Estudiantes de Psicología, celebrado en Córdoba en octubre de 1974, ocasión en que se estableció el Día del Psicólogo en Argentina (Albert, 2020). En dicho encuentro, defendieron un modelo de intervención orientado a transformar las condiciones externas generadoras de injusticia, puesto que, en sus propias palabras, "modificar sólo al individuo significa emparchar" (CEDEPO, 1974, p. 2). Otro aspecto relevante fue el interés del grupo por alcanzar una profesionalización y especialización en el campo de la psicología objetiva que trascendiera la formación autodidacta que habían desarrollado hasta entonces. Ello los llevó a organizar, con la colaboración de docentes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), cursos de modificación de

conducta entre 1974 y 1975, dictados por especialistas de reconocida trayectoria. Entre ellos destacaron Víctor Rojas, exiliado de la dictadura chilena, y Rubén Ardila (1942-2025), reconocido psicólogo colombiano que desempeñaría un papel fundamental en la circulación del conductismo en América Latina.

Ardila fue una figura clave en una red de especialistas interesados en la investigación conductual, cuya producción se vería reflejada en publicaciones como la *Revista Interamericana de Psicología* y la *Revista Latinoamericana de Psicología*. A dicha red se sumaron investigadores de relevancia, como Mauricio Papini (1952-), Alba Mustaca (1943-2023) y Rubén Muzio (1961-), quienes se vincularon con la UNSL a través de docentes interesados en el campo de la modificación de conducta a nivel de posgrado, entre los que se destacaron las ya mencionadas Claribel Barbenza y Eva Mikusinski (Polanco et al., 2020). Al igual que en el caso precedente, todos ellos mantenían vínculos institucionales con el CONICET. Este proceso no siguió una lógica difusionista unidireccional desde el centro hacia la periferia, sino que evidenció un movimiento de reflujo o circulación centrípeta: ideas y prácticas gestadas en instituciones periféricas como la UNC y la UNSL encontraron, con el tiempo, canales de legitimación en organismos centrales como el CONICET o la UBA, contribuyendo así a ampliar el mapa disciplinar de la psicología argentina.

No obstante, cabe señalar que este desplazamiento tuvo un alcance acotado en términos paradigmáticos. Si bien logró interpelar el modelo hegemónico, la formación de mayor impacto y penetración social continuó gravitando en torno al modelo clínico-asistencial, del cual la psicología argentina difícilmente pueda sustraerse. Esta inercia no es meramente teórica, sino que responde a condicionantes estructurales: un contexto socioeconómico que privilegia la demanda de atención psicológica individual, y un interés institucional escaso hacia la psicología básica y la investigación de laboratorio. Esta última, cuando logra consolidarse, lo hace de manera puntual y fragmentaria, ya que depende de financiamiento público —universidades nacionales y organismos como el CONICET— y, por tanto, resulta especialmente vulnerable a los recurrentes ciclos de crisis políticas y económicas que han caracterizado la historia argentina.

Hacia el final del cuarto período propuesto, la última dictadura militar, iniciada en marzo de 1976, constituyó un proceso político cuyos efectos negativos en los diferentes estamentos e instituciones que dinamizan una sociedad fueron inevitables, debido a su alto nivel de destrucción y a sus *políticas públicas* violatorias de los Derechos Humanos. Las universidades nacionales no fueron la excepción, y en ellas, las carreras de psicología sufrieron consecuencias directas,

así como otras carreras del campo de las ciencias humanas y sociales.

En los últimos años, se ha venido construyendo un importante cuerpo teórico - compuesto por artículos de revista y de divulgación, libros, encuentros en jornadas y congresos, cursos de grado y posgrado- que da cuenta de lo ocurrido. Los aportes, no provienen sólo de la psicología entendida como ciencia, profesión y praxis, sino también de diversas ciencias sociales, que han facilitado la construcción de variadas herramientas metodológicas de análisis. Algunos de las y los autores que han permitido un potente instrumental teórico y metodológico, tales como: Elizabeth Jelin (2017, 2021), Daniel Feierstein (2014, 2019, 2024), Hernán Confino y Rodrigo González Tizón (2024), Santiago Garaño (2023), los distintos trabajos de Marina Franco y Claudia Feld (2022) en su libro compilado sobre la ESMA. Desde luego, el valor asignado es que han propuesto diálogos entre los hechos históricos ocurridos durante la dictadura y las teorías de la memoria, donde no solo importan los acontecimientos y las circunstancias, y el contenido historiográfico, sino también la recuperación de la voz de las víctimas y en muchas oportunidades la de los victimarios.

El régimen militar dictatorial produjo las consecuencias más profundas en la ruptura del tejido social. Las carreras de psicología, como se señaló, no quedaron exentas. Entre los impactos más graves se encuentran: el

desmantelamiento de las comunidades terapéuticas y la eliminación de todos los dispositivos grupales o comunitarios preexistentes; la interrupción forzosa de los programas de grado en universidades del país (Klappenbach, 2022; Vissani, Sherman & Fantini, 2019; Sherman, Vissani & Caminos, 2020; Muñoz, 2023); la desaparición forzada de estudiantes, docentes y profesionales de la disciplina; la destrucción intencionada de acervos bibliográficos (González, 2015); y el deliberado descrédito de la psicología, calificada por el poder represivo como “ideología exótica” (Sanz Ferramola, 2000).

Todo ello tuvo lugar en un escenario atravesado por una opresión de alta intensidad, la censura sistemática del pensamiento crítico y prácticas generalizadas de persecución ideológica. Estas prácticas sociales genocidas evidenciaron una decisión explícita que articuló los proyectos de los sectores civiles y militares (Feierstein, 2014).

Sobre el final del sexto período retomaremos la cuestión, considerando que una parte significativa de los estudios académicos tanto como las reflexiones sobre la última dictadura ocurrieron en dicho período. Por supuesto, el proceso se había iniciado en los primeros años de la recuperación democrática, con el informe *Nunca Más* (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, 1984) y los juicios a los comandantes de las fuerzas armadas durante la dictadura. No obstante,

una ingente cantidad de documentación y también de estudios académicos, se produjeron a partir de los nuevos juicios por delitos de lesa humanidad que ocurrieron tras la derogación de las leyes de obediencia debida y punto final, por medio de la ley 25779 de agosto de 2003, que ya habían sido precedido por un caso que en 2001 el CELS había llevado a la justicia solicitando la inconstitucionalidad de aquellas leyes de impunidad (Filippini, 2011).

Una vez más, el hallazgo en estos años de tendencias y datos que contradicen los más salientes del período, vuelve a alertar sobre la complejidad y riqueza en cada uno de los períodos, en los cuales, por otro lado, lo más destacado de cada período continúa parcialmente en el período siguiente o en los períodos siguientes, mientras, al mismo tiempo, muchas características que se convirtieron en centrales en períodos tardíos, habían ido madurando en los períodos anteriores (Klappenbach, 2006).

5) período de la plena institucionalización profesional y académica de la psicología (1984-2004)

Hay dos cuestiones del denominado quinto período que nos parece necesario re-examinar. En aquel texto de 2006 se hacía hincapié en tres cuestiones:

1º) la legalización del ejercicio profesional de la psicología a partir de la sanción de leyes en todas las provincias y jurisdicciones del país;

2º) la plena institucionalización académico-científica, que inclusive favoreció la conformación de facultades autónomas, “proceso que se iniciaría en la Universidad de Buenos Aires, Rosario, Mar del Plata en 1996, Tucumán, un año después y Córdoba en 1998 (Klappenbach, 2006, p. 151).

3º) la aprobación de las incumbencias del título de psicólogo/a y/o licenciado/a en psicología, que era la cuestión analizada más extensamente.

No encontramos motivos para cuestionar, veinte años después, la importancia central de aquellas tres cuestiones. Con todo, nos parece necesario agregar que la denominada *plena institucionalización* no se agotaba en ellas. Para revisar esa cuestión, puede ser necesario analizar lo que podemos denominar el *pliego de reivindicaciones* de la entonces Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), precisamente antes del retorno a la democracia.

En el marco de la campaña “Hacer legal lo que es legítimo” la FePRA convocaba para el día 8 de julio de 1983 a una “movilización de los psicólogos de todo el país por el Plan Nacional de Reclamos” (FePRA, 1983, p.16). FePRA convocaba al Obelisco de Buenos Aires para marchar posteriormente a entregar un petitorio a la sede de la Multipartidaria, la cual se reunía en la sede del Comité Nacional de la Unión Cívica Radical, en la calle Alsina 1786, apenas a una cuadra y media del

Congreso de la Nación, que en esos años no funcionaba como tal. La Multipartidaria se había organizado en 1981, aun antes de la derrota de Malvinas, y agrupaba a la Unión Cívica Radical, el Justicialismo, el Partido Intransigente, la Democracia Cristiana y el Movimiento de Integración y Desarrollo (Velazquez-Ramirez, 2015). La decisión de FePRA de entregar un petitorio a la Multipartidaria, se fundamentaba en que esos cinco partidos representaban a la inmensa mayoría de la ciudadanía y ello llevaba a suponer que alguno de ellos alcanzaría la victoria en el proceso electoral iniciado pocos meses atrás.

El petitorio de aquel Plan Nacional de Reclamos incluía las siguientes reivindicaciones:

- “- Derogación de las resoluciones sobre Incumbencias.
- Inclusión de las prestaciones psicológicas en el Nomenclador del INOS (Instituto Nacional de Obras Sociales)
- Sanción de legislaciones sobre el ejercicio profesional que contemple la psicoterapia.
- Inclusión de los psicólogos en la carrera sanitaria.
- Creación del cargo de Psicólogo en gabinetes psicofísicos y psicopedagógicos.
- Reapertura de la carrera, donde haya sido cerrada.

- Participación de las entidades de psicólogos en todas las áreas de su quehacer profesional.
- Reapertura, creación y reforzamiento de Centros de Salud.
- Delegación en consejos profesionales del otorgamiento y contralor de la matrícula y de la ética profesional.” (FePRA, 1983, pp. 16-17).

En buena medida, durante los primeros años de la transición democrática esas demandas se fueron cumpliendo. Por esa razón, entonces, la institucionalización de la psicología en el quinto período reconoce una amplitud mayor a la que puede desprenderse de Klappenbach (2006).

Por otro lado, siempre en el 5° período, Klappenbach analizaba otras dos cuestiones. La primera, relacionada con la enseñanza de la psicología y con la autonomía académica que alcanzaría la psicología en varias universidades. Ese es uno de los puntos que consideramos que justifica la consideración de un 6° período como será analizado más adelante.

La otra cuestión se refería al afianzamiento del psicoanálisis de orientación lacaniana, por una parte, y al interés creciente por las terapias sistémicas y, sobre todo, cognitivas, “con intereses y desarrollos tanto en el campo académico como en diferentes áreas de aplicación, principalmente el área clínica” (Klappenbach, 2006, p. 153). Estudios

posteriores han confirmado esta tendencia, y hasta se ha pretendido cuantificarla. Se ha señalado que en Argentina entre un 50 o 60% de psicólogos se muestra interesado en el psicoanálisis y solamente un 20 o 30% en terapias cognitivo-comportamentales (Neufeld & de Carvalho, 2017).

En cambio, consideramos que Klappenbach (2006) no enfatizó lo suficiente la relativa *distancia* entre la psicología cognitiva y la psicoterapia cognitiva en sus diferentes variantes, cognitiva-comportamental o cognitiva-integrativa. Es decir, las *ciencias cognitivas* entendidas como el cruce de diversas disciplinas (la psicología, la lingüística, la neurociencia, las ciencias de la computación, la antropología y la filosofía) que buscaban dar respuesta de manera interdisciplinaria a problemas complejos a mediados del Siglo XX (Miller, 2003) fueron escasamente recepcionadas en nuestro país en este período. Lo mismo ocurrió con el *cognitivismo europeo* de Ángel Rivière (1990) quien rescataba la vieja psicología del sentido común vinculada con la actividad de conocer. Algo similar puede observarse con autores como Jean Piaget y Lev Vygotski, quienes fueron recepcionados en nuestro país principalmente como psicólogos del desarrollo, ya sea por la vía de la psicología evolutiva o de las prácticas pedagógicas (Tau & Yacuzzi, 2016). Tanto Piaget como Vygotski pueden además ser considerados grandes epistemólogos y filósofos de la ciencia, siendo estos aportes de su teoría

centrales para entender el desarrollo humano en el marco de los actuales modelos sistémicos y relacionales como marcos explicativos de convergencia (Tau & Mariñelarena-Dondena, 2023).

El propio Héctor Fernández-Alvarez, en un texto clásico, señalaba que “la psicología cognitiva no ha contribuido hasta el momento a elaborar una nueva psicopatología” (1992, p. 75). Y en la misma dirección rescataba los orígenes de la psicoterapia cognitiva en el trabajo de Aaron Beck y Albert Ellis, “ambos con antecedentes en la práctica del psicoanálisis” (Fernández-Alvarez, 1992, p. 71). Por su parte, Eduardo Keegan, a pesar de explicar los vínculos de la psicoterapia cognitiva con el procesamiento de la información propio de la primera etapa de la psicología cognitiva, reconoce que “es un tratamiento técnicamente ecléctico” (Keegan, 2008, p. 70). Es decir, no existe suficiente evidencia de que el advenimiento de la *psicoterapia cognitiva* fuera una derivación de la *psicología cognitiva*. Nos parece importante subrayar entonces la relativa autonomía de las psicoterapias cognitivas.

Al mismo tiempo, cabría preguntarse si acaso no habrá ocurrido lo mismo con otras psicologías aplicadas en nuestro país. Por ejemplo, interrogar en qué medida la psicoterapia gestáltica contemporánea en Argentina refiere a los clásicos Wertheimer, Koffka o Köhler. Como consideración, se puede observar que más allá de la visita de este

último a nuestro país (Grassi, 2019), la recepción de la terapia gestáltica en Argentina ocurrió 40 años después (Brandolín, 2023), planteándose ambos fenómenos como totalmente independientes. Así, es lícito observar cómo el predominio clinicista y el sesgo hacia la psicoterapia (y no, por ejemplo, a la psicología laboral, educacional o inclusive a la propia investigación en clínica), no parecen ser exclusivos del psicoanálisis, sino que quizás configuran una perspectiva intensamente sesgada en general, trascendiendo barreras que en otros terrenos serían impensables. Este fenómeno cobra relevancia también al observar cómo varias de las comunidades académicas, profesionales y científicas en psicología en Argentina están divididas por perspectivas teóricas más que por campos de aplicación. A su vez, el predominio absoluto del enfoque en la psicoterapia es sin dudas arrollador ya desde la propia formación generalista de las carreras de grado (Klappenbach, 2015).

Más allá de enfoques teóricos, éticos, técnicos, epistemológicos de las tradiciones de las propias comunidades, y de las barreras e hitos de la propia periodización planteada en este mismo artículo y en Klappenbach (2006), la distancia entre los planteos teóricos de las psicologías más básicas y las psicoterapias que supuestamente se afirmarían en ellas a la hora de plantear técnicas y aplicaciones parece un aspecto difícil de resolver más allá de la comunidad, perspectiva teórica o institución que lo aborde. Al mismo tiempo, cabe

preguntarse si ello no consistiría uno de los únicos y verdaderos ejes transversales predominantes a nivel nacional, desde el tercer período inclusive, en adelante.

Una última cuestión que nos parecía interesante ampliar en ese quinto período se relaciona con el interés en la *investigación*. ¿Se modificó aquel interés marginal por la investigación que mencionábamos en el período anterior? A nivel personal no es difícil saberlo ya que los estudios disponibles fueron realizados para períodos anteriores (Litvinoff & Gomel 1975) o posteriores (Alonso, Gago & Klinar, 2017, 2018). Por esa razón serán analizados en el sexto período. Con todo, es posible detectar situaciones institucionales que contribuyeron a incrementar el interés por la investigación durante el quinto período.

Entre ellos, en primer lugar, las modificaciones en el sistema nacional de investigación científico-técnica a partir de la recuperación democrática, el cual, por una parte, vinculó decididamente la investigación con las instituciones universitarias y por la otra, promovió el interés en la investigación en ciencias sociales. A partir de diciembre de 1983, la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Nación decidió que los subsidios no se otorgaran directamente a los directores de Institutos del CONICET, como había ocurrido durante la dictadura, sino a través de convocatorias de públicas en dos programas, los proyectos de investigación anuales (PIA) y los proyectos plurianuales (PID). Lo

interesante era que se podían presentar grupos ajenos al CONICET y pertenecientes a las universidades (Hurtado, 2022). Mientras los PID contribuyeron a fortalecer a las áreas de investigación ya consolidadas, los PIA, orientados a grupos en formación claramente impulsó la investigación en el campo de las ciencias sociales y las humanidades (Riccardo, 2022).

La segunda cuestión institucional que promovió la investigación fue el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación implementado en 1993 por el decreto 2427 por la recién creada Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) durante el gobierno de Carlos Menem (República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional, 1993). La SPU reemplazó a la antigua Dirección Nacional de Asuntos Universitarios y al frente de la misma fue convocado Juan Carlos del Bello, un economista. Se ha señalado que su “traslado desde el área de Economía (aún en manos de Domingo Cavallo) expresa la introducción de una lógica tecnocrática equiparable a la que se instaló en la cartera económica con el desembarco de la Fundación Mediterránea” (Chiroleu et al, 2001, p. 5).

Si bien el Programa de Incentivos ha sido investigado en varias oportunidades desde su implementación, hay muchas cuestiones que todavía son objeto de estudio. Una primera cuestión que no debe soslayarse es que la investigación en las universidades ha sido problemática no sólo en Argentina sino en la

mayoría de los países de América Latina, aun cuando algunas universidades de grandes dimensiones puedan parecer excepciones. Un estudio clásico señalaba que los docentes que enseñan en universidades masificadas “actúan más como funcionarios públicos que como académicos y se comportan colectivamente como grupo de presión sindical o gremial, para mejorar su posición, sus ingresos o participación en el gobierno universitario. Su relación con el segmento de profesores activos en el sistema nacional de investigaciones suele ser conflictiva (Vessuri, 1997, p. 134).

Precisamente, en un contexto como el indicado, puede señalarse críticamente que el Programa de Incentivos a la Investigación, anunciado como una herramienta destinada a promover la investigación, también ha sido, y probablemente, ante todo, herramienta de una política *docente y salarial*. En efecto, el decreto establecía las condiciones necesarias para acceder al incentivo: ser docente universitario, poseer alguna de las categorías, formar parte de un proyecto de investigación acreditado y tener actividad frente a alumnos en dos cursos anuales para los docentes con dedicación exclusiva o semi-exclusiva. Posteriormente, en el Manual de Procedimientos esa exigencia se transformaría en el dictado de 120 horas de clase frente a estudiantes.

El Programa rápidamente fue cuestionado por diferentes sectores. El primero, por los sindicatos docentes, como aquellos

caracterizados con precisión por Hebe Vessuri, los cuales señalaron, ante todo, que el Programa venía a romper con un principio consagrado en el artículo 14 bis de la Constitución Nacional, “igual remuneración por igual tarea”. Un documento de 2003 de Pedro Sanllorenti, dirigente de una de las gremiales docentes universitarias, la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), llevaba un título por lo demás elocuente: “El modelo neoliberal en las universidades nacionales: la maldición de los incentivos a los docentes investigadores” (Prati, 2024, p. 204).

El segundo, por los docentes universitarios, aun aquellos incorporados al sistema. Un primer cuestionamiento se relacionaba con la sobrecarga de trabajo académico (Araujo, 2003). Un segundo cuestionamiento, sostenía que la dedicación a la investigación reducía y desalentaba la cantidad de horas dedicadas a la docencia, considerada la actividad central en la universidad (Araujo, 2003; Naidorf et al, 2020). Un tercer cuestionamiento de los docentes señalaba que, si el Programa de Incentivos había priorizado la investigación, había dejado de lado otra función esencial de la universidad, la extensión, por otro lado, la función menos evaluada entre las funciones universitarias (Fernández-Lamarra & Coppola, 2008). Entre 2006 y 2008, intentó corregirse ese señalamiento a partir de la instauración de tres programas: el voluntariado universitario, la promoción a la extensión y el desarrollo local (Marquina,

2012). De la misma manera, el Consejo Interuniversitario Nacional organizó en 2009 la Red Nacional de Extensión Universitaria, Rexuni (Kandel et al, 2025).

El tercero, por las propias autoridades de las universidades, ya que el Programa de Incentivos introdujo un quiebre en el sistema tradicional de legitimación y prestigio académico en la universidad. Hasta antes del Programa, el sistema de legitimación estaba garantizado por los concursos, para el caso de los docentes regulares, ordinarios o efectivos o bien por el respaldo de los propios responsables de cátedra o de las autoridades de las unidades académicas para el caso de los docentes interinos designados de manera directa, al menos en varias universidades. En ambas situaciones, la universidad era absolutamente autónoma en cuanto a la designación de sus docentes. El Programa de Incentivos introdujo un factor externo de legitimación, el de la categoría en el Programa de Incentivos, inicialmente categoría A, B, C o D y enseguida las categorías de 1 a 5. Y perfectamente podía ocurrir que un Profesor Titular tuviera una categoría más baja que un Profesor Adjunto o, inclusive, por vía de excepción que un Jefe de Trabajos Prácticos.

Es necesario subrayar que la relación entre la Secretaría de Políticas Universitarias y las universidades atravesó situaciones contradictorias. Por una parte, los rectores y el CIN además de la confrontación con el Poder Ejecutivo, también procuraron una voluntad

de consenso respecto a la implementación del programa. En los hechos las universidades, y particularmente las secretarías de ciencia y técnica de las mismas, tuvieron una activa participación en el programa “desde la difusión de los llamados a categorización, la organización y coordinación del sistema de evaluación, hasta la comunicación de los resultados” (Sarhou & Araya, 2015, p. 23). Por la otra, la autonomía universitaria dejó paso a una *heteronomía concertada* como acertadamente fue denominada (Erreguerena, 2019). A diferencia de los concursos o las designaciones directas, en el sistema de categorización en el Programa de Incentivos, las universidades participaban, pero de manera indirecta. La financiación y finalmente, el destino del Programa era definido por la SPU. Desde ya, la dicotomía autonomía-heteronomía en las cuestiones universitarias presenta una multiplicidad de aristas que van mucho más allá del co-gobierno universitario, como ha sido inteligentemente señalado por Eduardo Rinesi (2012).

En cualquier caso, es posible que, en carreras universitarias con una larga tradición en investigación, como física, química u otras ciencias naturales la legitimación en el Programa de Incentivos no fuera demasiado distante de la legitimación en cargos docentes. Pero en el caso de carreras con poca tradición en investigación o con un fuerte acento en la actividad profesional, la situación fue bien diferente. Lo que es necesario remarcar es que,

en ese contexto, el proceso de categorización en el Programa de Incentivos quebró parte de la lógica jerárquica que existía antes del programa y en tal sentido, operó como un factor disruptivo sobre el campo universitario, en el cual, siguiendo a Bourdieu (1976/1994), la lucha por el reconocimiento y el prestigio en el propio campo, ahora se extendía a la categoría obtenida en el Programa de Incentivos. Y esa fue la situación en Psicología.

En esa dirección, Fernanda Beigel, primero en 2017 y luego en 2019, junto con Fabiana Bekerman, han analizado la existencia de dos circuitos de legitimación diferentes para los académicos argentinos:

“Hemos analizado la convivencia conflictiva de dos sistemas de evaluación de investigadores en Argentina. En uno se estimulan las trayectorias internacionalizadas y en otro se estimula investigadores con un *habitus* local. Se trata de un caso bastante singular porque tiene dos culturas evaluativas de nivel nacional: una anclada en el CONICET, donde se recompensa la publicación indexada por sobre todas las cosas y se “categoriza” según los estándares hace largo tiempo impuestos por las ciencias exactas y naturales; y otra actuante en las universidades nacionales (públicas) donde se recompensa el prestigio docente y tienen mayor incidencia las ciencias sociales y humanas. Estos principios de legitimación

disputan entre sí en un mismo campo, atravesando las disciplinas y anclando en trincheras locales que se convierten en arena de batalla: los concursos docentes, la conformación de comités científicos y la categorización en el PROINCE, el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores” (Beigel & Bekerman, 2018, p. 19).

En definitiva, las autoridades de las universidades, por la cultura de las mismas, tenían varias razones para desconfiar, en público y sobre todo en privado, del Programa de Incentivos y de los criterios de legitimación de sus docentes-investigadores. Por otro lado, el aspecto económico del programa ya había sufrido devaluaciones durante la convertibilidad. Mientras en 1998 se habían destinado 70.000.000 de pesos a la implementación del programa, en el 2001 descendió a 65.000.000. Por otro lado, el relanzamiento del programa luego de 2003 “no significó la continuidad de la impronta intervencionista que caracterizó al Estado en los años noventa” (Shartou & Araya, 2015, p. 13). Por el contrario, aun cuando continuó el Programa y algunos instrumentos del mismo, el contexto se había modificado y desde el Estado se procuró “el diálogo y la consulta entre los distintos actores del ámbito universitario”, al tiempo que el presupuesto, aun cuando creció de manera leve, lo hizo también de manera sostenida.

Por otro lado, el programa Nacional de Incentivos tuvo variados efectos sobre la investigación que se lleva a cabo en la universidad. En primer lugar, incrementó notablemente el número de proyectos y el número de docentes que, en cualquier sentido que se tome el nombre, se convirtieron en docentes-investigadores. En 1996 se habían categorizado 26.000 docentes, de los cuales 20.000 cobraban el incentivo. Para apreciar esos datos, señalemos que eso significa que a finales de 1998 acreditaban participación en tareas de investigación uno de cada cuatro docentes de universidades nacionales, mientras en 1993, antes del lanzamiento del Programa de Incentivos participaba uno de cada siete. Asimismo, el 75 % de los docentes con dedicación exclusiva se incorporaron al Programa (Palacios & Curti, 1998). Un segundo efecto, es que el 75% de los investigadores en organismos como el CONICET o el CIC se incorporaron al Programa, lo que representa casi el 100% de investigadores con docencia universitaria en esos organismos (Palacios & Curti, 1998). Ello implicó en los hechos, que destacados investigadores de esos organismos se incorporaron a la docencia universitaria.

Ahora bien. ¿qué efectos tuvo ese incremento cuantitativo del Programa directamente en el campo de la psicología? El análisis de los datos revela que ese crecimiento fue diásporeo en nuestra disciplina. En 1996, se verificaban 150 proyectos de investigación acreditados en las

universidades nacionales, mientras en el año 2000, esa cantidad había descendido a 135.

De todas maneras, estos números deben relativizarse; por lo pronto, los datos de 1996, indicaban que, por ejemplo, una docente-investigadora en la Universidad Nacional de La Plata dirigía 5 proyectos de investigación, otra dirigía 4 y un tercero, en la Universidad Nacional de Rosario, llegaba a dirigir 8 proyectos. Es decir, las limitaciones establecidas por el propio Programa para dirigir proyectos (en aquel entonces, sólo podían hacerlos los categorizados A o B) y el estado incipiente de la investigación masiva, generaron un movimiento que al mismo tiempo que concentraba en pocos directores la investigación, contradictoriamente atomizaba proyectos de investigación relativamente afines.

En ese sentido, mientras en el año 1996 se podían identificar 116 directores de proyectos, un quinquenio después, con menos proyectos después se detectaban 126 directores. En cualquier caso, el Programa de Incentivos contribuyó a incrementar la investigación en psicología, aun cuando todavía pareciera ser una actividad escasamente preferida por quienes se gradúan en psicología, como podrá apreciarse en datos para el siguiente período.

6° Período de la re-organización académica de la psicología y de la emergencia de nuevos campos de la práctica profesional (desde 2004 aproximadamente)

La publicación de 2006 finalizaba en el quinto período. Veinte años después nos parece claro que, hacia el nuevo siglo, y más específicamente desde 2004 aproximadamente, se producen algunas transformaciones que inauguran un período nuevo.

La primera transformación de envergadura se relaciona con la *acreditación obligatoria* de las *carreras de grado de psicología* en el país. En 1995 se había sancionado una nueva ley de educación superior, la primera ley universitaria en el país que incluía en su tratamiento a las universidades públicas y privadas. En su artículo 42, la ley reconocía que para aquellos “títulos con reconocimiento oficial certificará la formación académica recibida y habilitará para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional”. Y finalizaba dicho artículo señalando que “los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.” (República Argentina, 1995, p. 3). Por su parte, el polémico artículo 43 introducía el concepto de profesiones reguladas por el estado y establecía lo siguiente para las mismas:

“Cuando se trate de títulos correspondientes a profesionales reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

- a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos” (República Argentina, 1995, p. 3).

Es oportuno señalar que la ley fue resistida fuertemente por las universidades. Al menos cuatro universidades nacionales, la de Buenos Aires, Rosario, La Plata y Mar del Plata

interpusieron recursos de amparo por considerar que la ley violaba principios constitucionales (Mollis, 1996). No obstante, también es cierto que el artículo 43 fue resultado de las negociaciones y consensos entre el Estado Nacional y las instituciones universitarias. En efecto, en 1991 se había puesto en circulación un anteproyecto de ley elaborado por Carlos Marquis y Victor Sigal en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Gestión y Coordinación Universitaria, conocido como Sub-Proyecto 06 (Marquis 2018; Solanas, 2009). Un año después, el CIN conformó una “Comisión de Seguimiento y Análisis de los trabajos referidos a la Evaluación de Calidad” (Solanas, 2009). Aun cuando el proyecto mantuvo algunos de los consensos alcanzados en esas negociaciones, el proyecto de ley finalmente elevado al congreso desconocía otros consensos debatidos con las universidades; por tal motivo, en el año del tratamiento de la ley se realizaron masivas marchas opositoras por parte de docentes, estudiantes y autoridades universitarias (Solanas 2009).

La ley además introducía organismos novedosos, como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y al Consejo de Universidades, integrados por representantes de universidades públicas y privadas. En el caso de la CONEAU, la ley le otorgaba múltiples funciones, entre ellas emitir el dictamen para autorizar la creación de una nueva universidad, la de acreditar de manera

obligatoria las carreras de grado reguladas según el artículo 43, acreditar las carreras de posgrado, aunque ello sería voluntario y por último acreditar a las propias universidades.

La ley no establecía cuáles eran las carreras que se consideraban “profesiones reguladas”, es decir, aquellas que pondrían “en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes” (República Argentina, 1995, p. 3). En cualquier caso, las primeras que adquirieron ese carácter fueron las carreras de medicina, que comenzaron a evaluarse y acreditarse en 2000; posteriormente, entre 2004 y 2005, varias especialidades de ingeniería, agronomía y farmacia y bioquímica (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria- CONEAU, 2012). La ley indicaba que la definición de carrera o profesión regular correspondía al Consejo de Universidades. La ley, también establecía que para aquellos títulos o carreras que el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades considerara “reguladas”, también se debían determinar las *actividades reservadas al título*.

Considerando la histórica confrontación sobre las incumbencias universitarias del título de psicólogo o licenciado en psicología, el 22 de noviembre de 2001 la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) solicitó al Ministerio de Educación que las carreras de psicología fueran incluidas

entre aquellas normadas por el art. 43 (di Doménico & Risueño, 2013; Fierro, 2021). Al año siguiente, el 21 de agosto de 2002, esa petición fue apoyada por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) que nuclea a las carreras de psicología de universidades públicas (Fierro, 2021). Desde ese momento la AUAPsi, en consulta con FePRA, sostuvo varias reuniones para consensuar un documento relacionado con las pautas para la acreditación de las carreras. Por su parte, la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Privadas (posteriormente UVAPsi, Unidad de Vinculación Académica de Psicología), también elaboró un documento propio sobre la cuestión (di Doménico & Piacente, 2003, 2011). El 2 de octubre de 2003, por medio del Acuerdo-Plenario 21, el Consejo de Universidades promovió la inclusión de psicología entre las carreras comprendidas en el art. 43 de la LES. Con esa base, el 23 de febrero de 2004, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECT) aprobó la Resolución 136/2004. El artículo primero de la misma, declaraba “incluido al título de Licenciado en Psicología en el régimen del artículo 43 de la Ley N° 24.521” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 4). El artículo tercero de la resolución explicitaba que “la Secretaría de Políticas Universitarias prestará la asistencia necesaria para la elaboración de los documentos requeridos por el artículo 43 de la Ley N° 24.521: contenidos curriculares

básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica, estándares para la acreditación y actividades profesionales reservadas al título” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 4). En los hechos la SPU solicitó a AUAPsi y a UVAPsi que trabajaron en conjunto para la elaboración de tales documentos. A tal fin se tuvieron en cuenta numerosos antecedentes, desde los acuerdos entre las asociaciones de psicología de países del Mercosur, los programas elaborados por AUAPsi y financiados por FOMEC, las reuniones de UVAPsi y las reuniones de AUAPsi, UVAPsi y FePRA para consensuar los criterios para la acreditación (di Doménico & Hermosilla, 2020; di Doménico & Piacente, 2003, 2011; di Doménico & Risueño, 2013; Fierro, 2021; Klappenbach, 2003, 2015). Como resultado de todo ello:

“El MECyT finalmente solicitó un acuerdo de ambas asociaciones (AUAPsi y UVAPsi), que culminó con la elaboración de un Documento único elevado conjuntamente al Ministerio en febrero de 2008, luego de más de dos años de deliberaciones en las entidades responsables de su producción, contando también con la participación de la Federación de Psicólogos de la República Argentina. En el texto se proponen los parámetros formativos para la carrera de Psicología según lo requerido en la legislación vigente y resumiendo los estándares consensuados por las

Unidades Académicas de Psicología para la acreditación” (di Doménico & Piacente, 2011, p. 5).

Puede apreciarse que los consensos sobre los estándares de acreditación demandaron cuatro años de intensos debates; en el camino, algunas propuestas iniciales fueron descartadas y la propuesta de febrero de 2008 fue aprobada el 23 de junio de 2009 por un nuevo Acuerdo Plenario, el n° 64 del Consejo de Universidades, el cual prestó acuerdo a las propuestas de contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de formación práctica y actividades reservadas al título de psicólogo y licenciado en psicología” (Fierro, 2021, p. 218). El 30 de septiembre de 2009, tal acuerdo fue finalmente refrendado por el MECT, a través de la resolución 343/2009 que estableció los estándares para la acreditación obligatoria de carreras en psicología.

De esa manera, el proceso iniciado en el año 2004, generó un cambio de envergadura, toda vez que los estándares de acreditación no sólo establecieron las exigencias que señalaba la ley sobre la cantidad de horas, intensidad de las prácticas y contenidos curriculares, sino también, en el anexo IV, cuestiones organizativas básicas de las carreras. Entre ellas, contar con “sistemas de registro y procesamiento de la información académica ... confiables, eficientes y actualizados”, “contar con una organización administrativa adecuada a sus fines” y tener sistemas de

“vinculación con organizaciones civiles, profesionales y entidades públicas y privadas” (Ministerio de Educación, 2009, p. 9). De la misma manera, exigía que las carreras tuvieran “acceso a bibliotecas y centros de información actualizados que dispongan de un acervo bibliográfico pertinente y variado”, y disponer de “docentes idóneos y en cantidad apropiada para cumplir su misión y objetivos en las distintas áreas de su quehacer” (Ministerio de Educación, 2009, pp. 9-10), con lo cual se reparaba no sólo en las actividades de enseñanza, sino también en las de investigación y extensión.

El Anexo I de la resolución ministerial, establecía nueve contenidos curriculares obligatorios, cada uno de ellos desglosado y especificado de manera detallada: a) procesos biopsicosociales; b) desarrollos de la psicología en relación con los individuos, parejas, familias, grupos, instituciones, organizaciones y comunidades; c) procesos psicopatológicos; d) historia de la psicología; e) metodología de la investigación psicológica; f) evaluación y diagnóstico psicológicos; g) intervenciones en psicología; h) formación complementaria en otras disciplinas; i) ética y deontología profesional. Asimismo, se especificaban 500 horas de formación práctica, de las cuales 250 corresponderían a prácticas profesionales tutoriadas. En una resolución posterior, se modificaría ligeramente el Anexo II de la misma, y esas prácticas pasarían a denominarse prácticas profesionales

supervisadas (PPS). Además, se incluyó el Trabajo Integrador Final (TIF), consistentes en “una producción textual que deberá realizar el estudiante, a partir de un problema o área curricular de carácter teórico o teórico-práctico” (Ministerio de Educación, 2011, p. 13). A pesar de otras diferencias menores, ambas resoluciones, la de 2009 y la de 2011 establecieron las mismas características para las prácticas supervisadas o tutoriadas:

“Las horas prácticas profesionales supervisadas (PPS) tendrán una carga horaria mínima de doscientas cincuenta horas (250). Los objetivos y características principales de estas prácticas intensivas e integrativas, son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales (“saber hacer”) y de las reglas de funcionamiento profesional. Deben implementarse en el último tramo del trayecto formativo, cuando el alumno esté en condiciones de contar con los conocimientos que las posibilitan. Para ello, los estudiantes se incorporan a proyectos o programas de la propia unidad académica o de instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluida la de investigación) (Ministerio de Educación, 2011, p. 13)

La resolución 343 también fijaba un año para que las carreras adecuaran las mismas a los estándares establecidos. Por otro lado, la Ordenanza de CONEAU 58, de diciembre de 2011, que reemplazaba a la Ordenanza 52 del 2008 y actualmente también reemplazada, establecía como paso previo a la evaluación externa, una instancia de Auto-evaluación de 4 meses (CONEAU, 2015). En definitiva, la evaluación externa, a través de pares externos, se inició recién en 2012.

Es necesario responder una pregunta, ¿por qué la acreditación obligatoria de las carreras de psicología podría inaugurar un nuevo período? Parece claro que el proceso de acreditación, en sí mismo, constituyó un hito fundamental en la historia de la enseñanza de la psicología en el país. Pero hay más todavía. Como fue señalado, los estándares para la acreditación no sólo establecieron contenidos curriculares e intensidad de prácticas comunes para todas las carreras de psicología del país. En esa dirección por primera vez desde que surgieran las carreras de psicología en la segunda mitad de la década de 1960, se generaron lineamientos curriculares comunes para todas ellas. Al mismo tiempo, también por primera vez desde los estudios de Chaparro (1969), de Barrionuevo y García Marcos (1975) y de AUAPsi (1998), se establecieron estándares relacionados con los sistemas de registros universitarios, sobre cantidad y porcentaje de docentes con titulaciones de posgrados, sobre convenios para realización de actividades de

investigación y de extensión, entre otros. Por último, también por primera vez, se alentaba a los evaluadores externos que participaban de las visitas a las carreras en procesos de evaluación y acreditación, a observar clases y otras actividades curriculares, como también de investigación y extensión.

Es decir, aun con las limitaciones propias de una resolución que había sido largamente discutida, la misma tenía la virtud de considerar, no sólo al primer nivel de concreción del currículo, sino también al segundo y al tercer nivel de concreción, en los términos de César Coll. El *primer nivel de concreción* del curriculum constituye el denominado *curriculum prescripto* (Coll, 1992b, 1994). Es decir, aquello que el curriculum explicita como *perfil, objetivos y contenidos* de las carreras (Klappenbach, 2003). El segundo nivel de concreción del curriculum, se relaciona con la “la contextualización y pormenorización” del curriculum base prescripto (Coll, 1994, p. 134). Se ha señalado que “está relacionado con las *condiciones objetivas* que determinan el *contexto institucional* del desarrollo de los planes de estudio, desde la infraestructura de recursos hasta la elaboración o incidencia de los factores de gestión, coordinación y evaluación curricular” (Klappenbach, 2003, p. 10). Por su parte, el *tercer nivel de concreción del curriculum* está relacionado con la implementación del plan de estudios en las prácticas docentes cotidianas, en el aula, taller, laboratorio o trabajo de campo y en tal sentido

“son competencia y responsabilidad de cada profesor y constituyen el referente inmediato del currículum en acción, del currículum real que van a experimentar los alumnos y alumnas” (Coll, 1994, p. 134).

En síntesis, el inicio de la evaluación y acreditación universitaria colocó sobre la mesa, no solamente al perfil, objetivos y contenidos básicos en una carrera de psicología, sino también a las condiciones materiales e institucionales en las que se encuentra inserta la carrera. Se ha señalado que “el apartado de los estándares relacionados con infraestructura, equipamientos y recursos presupuestario, retrocedía respecto a indicadores que AUAPsi había considerado, y ponía de manifiesto importantes limitaciones de la gestión acreditadora” (Klappenbach, 2015, p. 28). Un ejemplo de ese retroceso podía apreciarse en lo relacionado con el acceso a “bibliotecas y centros de información” que, de alguna manera no explicitaba el acceso de estudiantes y docentes a hemerotecas y a bases de datos especializadas para la disciplina (*PsycInfo*, *Psycodoc*, *ERIC*, *Pubmed*, *Sociological Abstracts*) ni a repertorios a textos completos. Esa limitación era todavía más llamativa cuando desde el propio estado nacional se había impulsado la creación de la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología, la cual incluía muchas de esas bases de datos (Klappenbach, 2025). Otro testimonio del retroceso se verificaba en la ausencia de indicadores sobre relación estudiantes-

dedicaciones exclusivas en docencia en los que el estudio de AUAPsi había reparado. Sin embargo, aun con esas limitaciones, el proceso de evaluación y acreditación promovió el aumento de dedicación en el personal docente y de apoyo. Asimismo, el mayor interés por las funciones de investigación y extensión en las universidades. Y ese fue un proceso que unificó a todas las carreras de psicología, tanto del sistema público como del privado. En este último caso, algunas carreras incorporaron por primera vez docentes con dedicación exclusiva y sistemas de incentivos a la investigación y extensión.

En esa dirección, los efectos del proceso de acreditación sobre las carreras de psicología han sido significativos. En cambio, los efectos sobre el resultado objetivo de las acreditaciones, las conclusiones no son demasiado concluyentes. En agosto de 2014, sobre un total de 70 carreras de psicología (considerando como carreras diferentes a las que una misma universidad dictaba en sedes o extensiones áulicas distintas), solamente 28 habían sido acreditadas (Klappenbach, 2015). Y poco después, en marzo de 2017, mientras 52 carreras habían sido acreditadas, solamente 6 carreras habían sido acreditadas por 6 años, es decir apenas el 11% de las carreras acreditadas y el 8,45 % de todas las carreras existentes en aquel momento (Piñeda & Klappenbach, 2018).

En la década siguiente, se mantuvieron los debates y balances sobre este recorrido. Simultáneamente, la educación superior argentina asistió a diversas transformaciones. Entre ellas, en 2018 el Ministerio de Educación introdujo nuevas perspectivas y se desplazó la denominación de incumbencias por dos categorías complementarias. Los *alcances del título*, considerados como el conjunto de actividades para las que habilita la posesión de un título específico de acuerdo con las competencias desarrolladas, cuya definición es atribución de la universidad que lo otorga. Por otro lado, las *actividades profesionales reservadas exclusivamente al título*, que es el subconjunto dentro los alcances de un título que ameritan tutela pública porque pueden implicar un riesgo directo para las personas. En consecuencia, se redefinieron las actividades profesionales reservadas al título de Licenciado/a en Psicología o Psicólogo/a (Ministerio de Educación, 2018, Anexo XXXIII). Asimismo, la pandemia por COVID 19 puso en evidencia la necesidad de profundas transformaciones en la enseñanza universitaria. En sucesivas reuniones plenarias del CIN se emitieron recomendaciones. Algunas de ellas derivaron en 2023, en la creación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU) (Ministerio de Educación, 2023), parcialmente modificado luego de la desaparición del Ministerio de Educación por medio de la Resolución 556-2025 de la Secretaría de Educación del Ministerio de

Capital Humano (2025a). Ese mismo año, con el consenso de AUAPsi, UVAPsi y el Consejo de Universidades, el Ministerio de Capital Humano dictó la resolución 987/2025 que establece nuevos estándares de acreditación para las carreras de psicología, cuestión sobre la que volveremos (Ministerio de Capital Humano, 2025b). La redefinición de las actividades reservadas, los nuevos estándares y el SACAU, replantean el marco normativo que pone en marcha un nuevo proceso de revisión de planes de estudios, evaluación y acreditación cuyos efectos presenciaremos en los próximos años.

Pero si la acreditación de las carreras de psicología justifica la identificación de un sexto período, igualmente importante nos parecen algunos cambios relacionados con el ejercicio profesional de la psicología y con la organización institucional de la psicología, evidenciados a partir del nuevo siglo.

Uno de ellos se relaciona con el fortalecimiento de *colegios de psicólogos*, considerados entidades de *derecho público no estatal*, con potestad para otorgar la matrícula y velar por el ejercicio de la profesión. Es decir, estos *colegios de ley*, como también se los conoce para diferenciarlos de los antiguos colegios de afiliación voluntaria, a partir de la afiliación obligatoria como condición necesaria para el ejercicio de la profesión, se volvieron fuertemente representativos y poderosos en algunas provincias como la de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Tucumán,

entre otras. Un testimonio lo constituye el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, con 15 distritos, que en poco tiempo superó los 20.000 matriculados, reemplazando a antiguas asociaciones profesionales, como la Asociación de Psicólogos de La Plata que podían congregar algunos centenares de asociados. En algunas provincias ya los colegios o asociaciones de afiliación voluntaria, reunían una importante cantidad de asociados por la relación que la asociación o el colegio mantenían con las obras sociales para la facturación de las prácticas psicológicas. Pero aun en esos casos, la colegiación obligatoria transformó los alcances de los nuevos colegios de ley, por la diversidad de funciones que cumplen y por su representatividad (Avelluto, 2014).

En el caso de la provincia de Córdoba, mientras la ley 7106 del año 1984 establecía el ejercicio profesional, la ley 7156 del mismo año organizó el Consejo Profesional de Psicólogos. Eso implicó que entre 1984 subsistió el antiguo colegio de asociación voluntaria. En 1993 la ley 8312 derogaría la ley 7156, eliminaba el Consejo Profesional y en su lugar creaba el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, con lo cual una sola entidad mantuvo la actividad pública del control de la profesión y la actividad profesional (González-Aguirre, 2012). Algo similar ocurrió en Tucumán, el antiguo colegio de asociación voluntaria se disolvió cuando se organizó el colegio de ley. En cualquier caso, el número de asociados a estos

nuevos colegios o consejos de ley, en tanto su pertenencia era condición para la obtención de la matrícula comenzaron a crecer de una manera significativa.

Además de ese crecimiento cuantitativo, nuevas cuestiones aparecieron en el horizonte de reclamos. Uno de ellos se relacionaba con el otorgamiento de la matrícula con la mención de la *especialidad*. La cuestión generó controversias porque desde el ámbito académico llegó a sostenerse que el título de especialista sólo podían otorgarlo las universidades o institutos universitarios, en tanto correspondía a uno de los tres tipos de carreras de posgrado, establecidas en el artículo 39 de la Ley de Educación Superior; carreras de especialización, maestrías, doctorados. Precisamente, casi el comienzo del período que estamos examinando, en 2003, ese artículo de la ley se modificó, permitiendo que la formación de posgrado se desarrollara “en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscrito convenios con las universidades a esos efectos” (República Argentina, 2003, p. 1).

Más allá de ese artículo de la ley, las leyes del ejercicio profesional en algunas jurisdicciones o las leyes que crearon los colegios, explícitamente otorgaban a dichas entidades la facultad del otorgamiento de la matrícula especificando la especialidad. Así por ejemplo lo establecía el acápite f) del

artículo 3 de la ley que creaba el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba: “Reconocer las áreas que comprende el ejercicio de la psicología y las *respectivas especialidades, otorgando la matrícula respectiva*” (Provincia de Córdoba, 1993, p. 2; énfasis agregado). En el caso de la Provincia de Santa Fe, el artículo 12 de la ley 9538/84 del ejercicio profesional y de creación del colegio, establecía: “el psicólogo debe identificar el consultorio donde ejerce con una placa o similar en donde figure su nombre, apellido, título y *especialidad* si la hubiere” (Provincia de Santa Fe, 1985/2017, p. 10; énfasis agregado). En el caso de la Provincia de Buenos Aires la ley 10.306, también del ejercicio profesional y de la creación del colegio especificaba lo siguiente:

“Art. 10. Para emplear el título de especialista los profesionales que ejerzan la psicología deberán acreditar alguna de las condiciones siguientes:

a) Poseer título de especialista otorgado por el Colegio o Sociedad de Psicólogos reconocida por aquel y siempre que tales entidades hagan cumplir las siguientes exigencias: acreditar antigüedad en el ejercicio de la especialización, valoración de títulos, antecedentes y trabajos y examen teórico-práctico.

b) Poseer título de especialista o de capacitación especializada otorgada por Universidad Nacional, provincial, o

privada reconocida por Universidad Nacional.

c) Poseer *certificado de especialista otorgado por el Colegio de Psicólogos* previa certificación en de antigüedad de tres (3) años en el ejercicio de la especialidad en servicios o centros aprobados y previamente reconocidos por dicho Colegio.” (Provincia de Buenos Aires, 1985/2016, p. 2; énfasis agregado).

Es decir, la cuestión de la matrícula con la aclaración de la especialidad fue un tema que comenzó a ser fuertemente planteado por los colegios de psicólogos y psicólogas a medida que se iban consolidando. Con ello, no tardaron en aparecer las reglamentaciones para otorgar las especialidades, por ejemplo, en 2000 en Córdoba, 2002 en la Provincia de Buenos Aires. Por su parte la organización nacional, la FePRA se empezó a preocupar por el tema en el período que estamos analizando, señalando la escasa cantidad de psicólogos matriculados como especialistas. El Colegio de Córdoba que había empezado a certificar especialidades, contaba en 2016 con algo más de 500 especialistas. En el caso de la Provincia de Buenos Aires que certifica desde 1995, apenas si contaba en 2016 con el 1% de sus matriculados como especialistas (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, 2016). En la Asamblea de FePRA del 26 de noviembre de 2016 se estimaba que en todo el país los y las especialistas no llegaban al 2% del total de la matrícula. Al mismo tiempo se

señalaba con preocupación que solamente en 8 colegios contaban con reglamento de especialidades. Revertir tal situación, “*impone activar estrategias y mecanismos para que todos los Colegios Provinciales certifiquen Especialidad, transmitir a los matriculados la importancia de estas acreditaciones y que los procedimientos se realicen en el marco de normas y requerimientos homólogos en todo el país permitiendo la libre circulación de Especialistas*” (Colegio de Profesionales de la Psicología de Santa Fe., 2016, s/p.)

Una segunda cuestión que también empezó a ser crecientemente examinada en el nuevo siglo, se relaciona con la denominada responsabilidad civil de los profesionales y con la exigencia de numerosas obras sociales de contar con un *seguro de mala praxis*. El problema, señalado por FePRA es que las pólizas clásicas existentes en el mercado “no cubren las particularidades de nuestra práctica profesional” (Anónimo, 2001, p. 19). Frente a ello la FePRA creó un “fondo de solidaridad profesional”, con la finalidad de “asistir a los psicólogos/as matriculados/as y/o asociados/as a las entidades de las jurisdicciones del país que la integran, que voluntariamente decidan ingresar al mismo y deban enfrentar demandas judiciales a causa del ejercicio profesional, cualquiera sea el ámbito de ejercicio.” El fondo solidario no sólo cubría montos para responsabilidad civil sino también comenzó a incorporar otras coberturas como indemnización por internaciones o por cirugías o por accidentes.

Una vez más, ese tipo de beneficios sólo podía sostenerse a partir del fortalecimiento de los colegios de ley.

Una tercera cuestión es el interés por nuevas áreas de intervención profesional o por nuevas modalidades de intervención en áreas ya consolidadas. La Resolución 987/25 que reemplaza a la 943/09 y su modificatoria parcial 800/11 ya no incluye la descripción de las actividades reservadas al título. Ello se debió a un amplio debate en el seno del CIN que ha sido bien documentado (di Doménico & Hermosilla, 2020). Sin embargo, más allá del debate, lo que comenzó a ser cada vez más claro a partir del 2004, es que el campo de acción para el psicólogo y la psicóloga son de una enorme amplitud, toda vez que, en cualquier actividad humana, intervienen factores psicológicos. Áreas que la investigación de Litvinoff y Gomel ni siquiera habían considerado, en el nuevo período resultan de interés para un número creciente de graduados.

Las encuestas de Modesto Alonso y su equipo, mostraban en 2018 en base a una muestra de más de 1200 casos que, aun con una incidencia estadística poco relevante, ya se mencionaban prácticas como psicología aeronáutica, marketing, psicología perinatal o psicología del deporte. Por supuesto, clínica continuaba siendo el área de mayor preferencia, con más del 85% de encuestados dedicados a la misma. Con todo, un cambio significativo respecto al estudio de 1975, es

que respecto al enfoque o marco teórico de intervención, si bien el psicoanálisis seguía siendo el preferido, apenas superaba el 44%, mientras poco más del 30% prefería un enfoque cognitivo-conductual, un 23,8% un enfoque integrativo-ecléctico, un poco más del 15% un enfoque sistémico y casi el 5% un enfoque humanista (Alonso, Gago & Klinar, 2018, referenciar). Esas cifras evidencian que aún en áreas consolidadas, en este sexto período comienzan a aparecer con fuerza nuevos enfoques para la intervención profesional.

Por otro lado, en contraposición a nuevas áreas de intervención, las organizaciones de psicólogas y psicólogos comenzaron a visualizar cada vez con mayor preocupación en este nuevo período, la rápida expansión de nuevas prácticas que se anuncian como terapéuticas. Entre ellas la Comisión Científica, coordinada por un ex Presidenta de la FePRA, Ana María Delgado, analizaba el ejercicio de Facilitadores de constelaciones familiares y sistémicas, el brainspotting, el coaching ontológico y el EMDR (FePRA, 2019). Por su parte, un año después, la Comisión agregó a su análisis la biodecodificación y la técnica conocida como EFT tapping. La Comisión de FePRA no dudaba en considerar todas las prácticas mencionadas como pseudoterapias y remarcando su publicidad engañosa. Una cuestión a destacar es que el Informe de la Comisión se apoyaba en que “ninguna de estas ‘técnicas’, ‘modelos’, o ‘recursos’, forman

parte de la currícula de enseñanza de la Psicología, en ninguna Facultad de Universidad pública o de gestión privada en Argentina” (FePRA, 2020, p. 2). De esa manera, volvía a evidenciarse la sinergia entre las cuestiones curriculares de las carreras de psicología y la práctica profesional de la misma.

Otra cuestión de importancia en este período y que impactó de modo claro en la práctica profesional de la psicología tiene que ver con la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 (República Argentina, 2010) y su Decreto Reglamentario 603/13 (República Argentina, 2013). Ello permitió habilitar y generar nuevos espacios de mayor relevancia e incumbencia para el psicólogo. En esa dirección, uno de los ejes centrales es el desarrollo de abordajes destinados a la promoción de la salud y a la prevención, así como políticas que incluyan la participación comunitaria para estos fines. Ello implica reconocer la existencia de múltiples determinantes de la salud mental y por tanto la consideración de abordajes comunitarios e integrales. Lo que resulta fundamental, más allá de la implementación efectiva de la ley, es la consideración de un enfoque centrado en protección y promoción de derechos humanos mediante procesos participativos que multipliquen las redes sociales de apoyo y aumenten las condiciones para crecer en la autonomía y en el ejercicio ciudadano (Rosales et al, 2018).

Esta consideración de un abordaje integral de la salud también tiene su impacto en los procesos de formación y la responsabilidad hacia la comunidad (Piñeda et. al, 2020). Cada vez más, desde los espacios de formación, formales o no formales, como las instancias de investigación y de extensión, la universidad se plantea la responsabilidad social que le compete, el impacto social de sus actividades, así como la promoción y gestión ética y ambiental de la institución, la formación de ciudadanos responsables y solidarios, la producción de conocimientos socialmente pertinentes, la participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible (Vallaey et al, 2009).

Por otro lado, la ley de salud mental también actualizó un debate próximo al *locus* epistemológico de la psicología, centrado en el *objetivo estratégico* de la misma. Así, frente a debates ya centenarios sobre su ubicación epistémica en el campo de las ciencias naturales o las ciencias sociales o humanas, la ley vino a mostrar la cercanía de la *práctica* de la psicología con el campo de los derechos humanos. En efecto, aun cuando el artículo 31 la ley de salud mental disponía que la autoridad de aplicación fuera el Ministerio de Salud, el artículo 34 establecía que la “Autoridad de Aplicación debe promover, en consulta con la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y con la colaboración de las jurisdicciones, el desarrollo de estándares de habilitación y supervisión periódica de los servicios de salud mental

públicos y privados” (República Argentina, 2010, p. 4).

La relación de la salud mental con los derechos humanos ha sido destacada en los considerandos de la misma Ley de Salud Mental. En la misma se mencionan los “Principios de Naciones Unidas para la Protección de los Enfermos Mentales y para el Mejoramiento de la Atención de Salud Mental, adoptado por la Asamblea General en su resolución 46/119 del 17 de diciembre de 1991” (República Argentina, 2010, p. 1). En el ámbito internacional también se ha señalado la importancia de la “Convencion de los derechos de las personas con discapacidad” aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 2006 (Mezzina et al, 2019). Dicha convención contribuyó, por una parte, al empoderamiento individual y colectivo. Por la otra, promovió “la cuestión de la liberación y la libertad en los procesos de atención, en contraposición a una cultura habitual de amenazas violentas o aislamiento físico, restricciones y negación de la subjetividad” (Mezzina et al, p.507; la traducción nos pertenece).

Por su lado, las relaciones entre la psicología y los derechos humanos han sido controvertidas. En la Introducción de un número especial de la revista *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* dedicada precisamente a “Psicología y Derechos Humanos”, los editores invitados del número señalaban que la Alta

Comisionada para los Derechos Humanos de la ONU, la destacada jurista Navvy Pillay, cuestionó en una conferencia durante el 30 Congreso Internacional de Psicología llevado a cabo en Ciudad del Cabo en julio de 2012, que “la psicología y los derechos humanos han sido durante mucho tiempo campos distintos, entre los que debería existir una mayor cooperación” (Twose & Cohrs, 2015, p. 4; la traducción es nuestra). Se ha interpretado que esa distancia

“probablemente se debiera a que ambos sistemas tienen orígenes distintos, hablan ‘lenguajes’ diferentes -el del derecho y el de la psicología- y se desarrollan principalmente en ámbitos distintos, sin reconocer los beneficios mutuos que reportaría trabajar juntos. Pocos discutirían que los derechos humanos son importantes, pero quizá no resulte evidente qué papel pueden desempeñar los psicólogos o dónde y cómo pueden integrarse los derechos humanos dentro de la disciplina de la psicología” (Söderström et al, 2019, p. 99; la traducción es nuestra).

Por su parte, un destacado ex-presidente de la *International Union of Psychological Science*, Saths Cooper, retomaba una de las conclusiones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación de Sudáfrica, lamentando que “cuestiones de ética y derechos humanos no suelen incluirse en el plan de estudios de los estudiantes de máster en psicología” (Cooper, 2013, p. 219).

Además, también se ha reconocido que cierta tendencia de la psicología y la sociología a establecer jerarquías en las sociedades, distinguiendo las *civilizadas* de las *primitivas*, algo tempranamente cuestionado por Aimé Césaire en su célebre *Discurso sobre el colonialismo* (1955/2006), contribuyó al etnocentrismo y al racismo en la psicología. En la última década, la disculpa de la Australian Psychological Society, APS, a los isleños y aborígenes del Estrecho de Torres (APS, 2017) precisamente ha denunciado esa situación y pone en evidencia el acercamiento de la psicología a los derechos humanos (Klappenbach, 2023). De la misma manera la disculpa de la American Psychological Association, APA, a los pueblos de color (APA, 2021) y a los pueblos originarios (APA, 2023) reconocen el papel de la psicología en el sostenimiento del racismo, al mismo tiempo que procuran enmendar la situación (Fish et al, 2024).

En definitiva, el acercamiento de la psicología al campo de los derechos humanos de los últimos años, no es privativo de la Argentina, como puede apreciarse a nivel internacional (Flores et al, 2020; Okorodudu et al, 2020) y en regiones específicas como América Latina (Lykes & Liem, 1990) o África (Cooper, 2014). En cualquier caso, en nuestro país, las violaciones sistemáticas a los derechos humanos durante la última dictadura, la tortura, la apropiación ilegítima de bebés en cautiverio, el secuestro y desaparición de personas, han promovido una particular

inflexión a la cuestión. Entre 2003 y 2020 se habían abierto en distintos juzgados federales del país 597 juicios de lesa humanidad, que implicaban no menos de 3329 acusados (Wiwinski et al, 2022).

En ese contexto, en numerosas carreras de psicología del país, en colegios de psicólogas y psicólogos y en la FePRA, y por supuesto en organismos de derechos humanos, se han generado espacios y proyectos destinados al conocimiento y a la reflexión sobre el tema. En las carreras de psicología, puede ser importante señalar la experiencia en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en la cual, en 2019, Patricia Scherman comenzó a dirigir el proyecto “Autores censurados en la última dictadura militar. Efectos en la carrera de Psicología en Córdoba”. Se trató de un proyecto que articulaba una dimensión de investigación y otra de extensión, esta última en el marco del proyecto Memoria de Páginas Destruídas que llevaba adelante la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC. El proyecto estaba destinado a estudiantes, por lo cual recibía créditos académicos equivalentes a una asignatura electivo y como el objetivo final era la elaboración de un ciclo de podcast, titulado en su conjunto “Contra/Tapa”, también trabajó en coproducción con *Radio Zeppelin*, de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, dependiente de la UNC (Sarnovich et al, 2023; Scherman et al, 2023). La preocupación del grupo de la Universidad Nacional de Córdoba por la psicología durante la dictadura, se inscribe dentro de los estudios

de *historia reciente*, en el cruce con *perspectivas de género* (Scherman et al, 2020). La producción del grupo no sólo incluyó la elaboración de aquellos podcasts, sino también un conjunto destacado de trabajos académicos (Guzman et al 2022; Ingui et al, 2022; Sarnovich et al 2023; Scherman & Vissani, 2023; Vissani et al, 2019).

En San Luis, por su parte, desde hace algún tiempo empezó a ofrecerse un curso optativo *Psicología y dictadura militar. Un diálogo entre historia, política, derechos humanos, memoria y psicología* que aborda específicamente esta temática. Dicho corpus ha permitido reflexionar sobre ese convulsionado período, en especial al interior del campo disciplinar, desde diferentes experiencias de vida y desde diferentes lecturas. Así, por ejemplo, han resultado valiosas las contribuciones de Hugo Vezzetti (2002, 2009, 2023), quien ha tendido un puente entre la *historia*, la *psicología*, las *teorías de la memoria* y la *perspectiva de derechos humanos*. También el aporte de Klappenbach (2022), sobre la personalidad de Beatriz Perossio -primera presidenta de FePRA-, tanto en su biografía intelectual y militante como en su importancia al interior de la disciplina. En San Luis, el proyecto dirigido por Piñeda y Klappenbach, ha impulsado estudios como los de Polanco y Calabresi (2010), Muñoz (2023), Muñoz y Chiesa (2023), y Gallardo (2023), entre otros y otras.

Desarrollos coincidentes se produjeron en las restantes carreras de psicología. En la Universidad Nacional de Mar del Plata, Diego Naddeo y Damián Rodríguez dirigen desde 2023 el proyecto de extensión “Construyendo memoria colectiva: acerca de compañerxs de la carrera de Psicología durante el terrorismo de Estado (1975-1983)”. Por su parte, el Grupo de Investigación en Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur, reconoce una larga trayectoria, iniciada bajo la dirección de Alberto Vilanova y Cristina di Doménico y actualmente bajo la dirección de Ana Ostrovsky. En 2021, el grupo que tiene a su cargo la asignatura “Historia Social de la Psicología” organizó el Encuentro sobre Psicología, colonialidad y procesos de decolonización, en el cual se abordaron cuestiones de Derechos Humanos.

En el caso de la Universidad Nacional de La Plata, el Laboratorio de Historia de la Psicología dirigido por Ana María Talak llevó a cabo entre 2017 y 2022 el Proyecto de Investigación “Psicología y orden social: controversias teórico-políticas en las intervenciones de la psicología en la Argentina (1900-1990).” En la misma universidad el grupo que dirige Julio del Cueto, dirigió entre el 2020 y 2025 el Proyecto de Investigación “Construcción narrativa de la identidad en hijas, hijos y familiares de genocidas en busca de Memoria, Verdad y Justicia”. Asimismo, las actividades y publicaciones de la Cátedra Libre Marie

Langer de Salud Mental y Derechos Humanos (di Nella, 2007). Por su parte, la revista *Poiética* ha dedicado el número 8 al tema “Salud mental y Terrorismo de Estado: efectos en las prácticas y en la identidad profesional de lxs psicólogxs”, que dedicó trabajos a la psicología durante la dictadura (Plantamura, 2022).

La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, por su parte, organizó en 2019 la Secretaría de Derechos Humanos y Género y desde 2021 instauró el día 24 de marzo como el día de la Memoria por la verdad y la Justicia. La Secretaría promovió el acompañamiento psicológico telefónico a referentes de personas con discapacidad durante la pandemia y el acompañamiento a estudiantes en situación de encierro. Asimismo, acompañamiento al colectivo travesti-trans que acude al sistema público de salud. Por otro lado, existen proyectos de investigación centrados en el encuentro entre derechos humanos y psicología que han posibilitado la producción de publicaciones en el tema de migraciones de estudiante, salud pública y formación en derechos humanos (Ballerina et al, 2002). Asimismo, el proyecto acreditado en 2023 “Clínica, teoría y política entre dictadura y democracia. Saberes y experiencias en el campo psi frente a las violaciones de Derechos Humanos en Argentina (1979-1987), dirigido por Victor Iván Fina (2022).

La Facultad de Psicología de la

Universidad de Buenos Aires reconoce una trayectoria constante en el campo de los derechos humanos. Por lo pronto, una de las asignaturas obligatorias se denomina “Ética, Psicología y Derechos Humanos”, cuyo profesor titular, Juan Jorge Fariña es un experto reconocido en el campo. Ya en los comienzos de la transición democrática Fariña participó en la elaboración de una Red de Comunicación y Documentación científica sobre Derechos Humanos y Salud Mental. La Red promovía la comunicación y difusión 1) de los efectos psicológicos de la represión; 2) las estrategias de tratamiento y prevención desarrolladas en condiciones de violencia promovida desde el Estado; y 3) las realidades sociales y políticas más amplias en las que se abordan las cuestiones de salud y derechos humanos (Lykes & Liem, 1990). En los últimos años se ha centrado en las relaciones entre ética, bioética, psicología y cine en el cual, la cuestión de los derechos humanos está siempre presente (Fariña & Gonzalez-Pla, 2022).

Lo que es importante remarcar en este período es que parece haberse acentuado una perspectiva de derechos humanos sobre la psicología. Y no se nos escapa que este informe está incompleto porque faltan los desarrollos en otras carreras de psicología, en los colegios de psicólogas y psicólogos y en grupos de especialistas dentro de las organizaciones de derechos humanos, que han sido sumamente productivos. Por mencionar sólo un par de referencias, en el último año, la

Comisión de Derechos Humanos del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba publicó un libro centrado en psicólogos y psicólogas que se habían graduado en universidades cordobesas y que se encontraban desaparecidos (Plaza, 2025). Por su parte el Colegio de Psicólogas y Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires ha organizado una muy activa Comisión de Derechos Humanos y Salud Mental. En el distrito XIV, por ejemplo, se llevó a cabo un “Conversatorio sobre Salud Mental y Derechos Humanos bajo la pregunta que se viene trabajando desde 2019 *¿Por qué deberían importarnos los derechos humanos al colectivo de psicólogas y psicólogos?*” (Colegio de Psicólogas y Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, 2024, s/p.; énfasis agregado). La circunstancia de que la primera Presidenta tanto de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires como de la FePRA, Beatriz Perosio, fuera desaparecida el 8 de agosto de 1978, ha promovido el protagonismo de los colegios y asociaciones de psicólogas y psicólogos, junto a los organismos de derechos humanos, en el estudio y la denuncia de las violaciones a los derechos humanos (Klappenbach, 2022). Por otro lado, desde la recuperación democrática, grupos de psicólogas y psicólogos han participado activamente en organismos de derechos humanos, en el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), en Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, en la Asamblea Permanente de Derechos Humanos, entre

otros. Su trabajo incluyó contención de familiares de víctimas del terrorismo de estado, apoyo a testigos en juicios de lesa humanidad, apoyo en la restitución de nietos secuestrados por la dictadura, entre otros temas (CELS, 2018; Kordon et al, 1986; Lo Giúdice, 2005, 2009; Martínez, 1987, 2007).

Antes de finalizar el período, es oportuno mencionar que una nueva forma de intervención profesional fue originada principalmente a partir del aislamiento obligatorio durante la pandemia del COVID 21 en el año 2020. Desde modalidades de atención a distancia hasta estudios sobre nuevas relaciones entre sujetos o sobre padecimientos psicológicos de familiares

víctimas de la pandemia, no cabe duda que la misma ha generado también en la psicología cambios fundamentales (Borgobello et al 2022; Gallegos et al, 2021). ¿Es posible que la pandemia también haya abierto un nuevo período en la psicología argentina? Creemos que sería prematuro afirmarlo considerando tanto la falta de perspectiva como la necesidad de nuevos estudios e investigaciones sobre la cuestión. En cualquier caso, consideramos fundamental haber identificado un sexto período con posterioridad a la publicación de Klappenbach (2006) centrado en la *re-organización académica* de la psicología y en la emergencia de *nuevos campos y nuevas problemáticas de la práctica profesional*.

Referencias bibliográficas

- Agosti, H. (1945). *José Ingenieros: ciudadano de la juventud*. Buenos Aires: Futuro.
- Albert, P. (2019). Proclamación del día del psicólogo en Argentina. Análisis de fuentes documentales y entrevistas. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis*, 20, 124-130.
- Alonso, M. M. (2001). Psicología en Argentina. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 1, 3-17.
- Alonso, M., Gago, P., Klinar, D., (2018). Distribución ocupacional de los/as psicólogos/as en Argentina 2018. Trabajo presentado en el *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Mimeo. Gentileza de los/as autores/as
- American Psychological Association. (2021, October). *Apology to people of color for APA's role in promoting, perpetuating, and failing to challenge racism, racial discrimination, and*

- human hierarchy in the U.S.* Washington: Author. Retrieved from: <https://www.apa.org/about/policy/resolution-racism-apology.pdf>
- American Psychological Association. APA Indigenous Apology Work Group (2023). Report on an offer of apology, on behalf of the American Psychological Association, to first peoples in the United States. Washington: Author. Retrieved from: <https://www.apa.org/pubs/reports/indigenous-apology.pdf>
- Anónimo (2001). Responsabilidad civil de los profesionales. *Espacios y Propuestas*, 12, 19.
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Ardao, A. (1978). Génesis de la Lógica Viva de Vaz Ferreira, En A. Ardao, *Estudios Latinoamericanos de Historia de las Ideas* (pp. 169-195). Caracas: Monte Ávila.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología –AUAPsi-. Programa de formación de especialistas en innovación curricular en psicología (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual*. Buenos Aires: Autor. Mimeo.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología -AUAPsi-. Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología (1999). *Informe de la segunda etapa del programa de innovación curricular. Protocolo de acuerdo: recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Autor: Mimeo.
- Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia (1905). *Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia tenuto in Roma del 26 al 30 Aprile 1905*. Roma: Forzane e C. Tipografi del Senato, Editori.
- Australian Psychological Society (2017). *Apology to Aboriginal and Torres Strait Islander People from the Australian Psychological Society*. Melbourne: Author. Retrieved from: <https://psychology.org.au/getmedia/dc5eb83c-9be9-4dce-95ec-232ac89e1d14/aps-apology-atsi.pdf>.
- Avelluto, O. D. (2014). *La construcción de la profesión de psicólogo. Desde una perspectiva profesional y democrática* (2ª ed.). Saenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Ballerini, A. M., Figueras, L., Ecurra, A. M., Suarez, S. G., & Del Carlo, C. A. (2022). La perspectiva de derechos humanos en la formación de grado en la facultad de psicología- Universidad Nacional de Rosario. De lo extracurricular a lo curricular. En En, *Memorias del XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (tomo 3, p. 200). Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Barrionuevo, M. S. & García Marcos, F. (1975). Carrera de psicología en universidades argentinas. *Psicología Médica*, 2(1), 83-110.
- Beigel, F. (2017). Científicos periféricos, entre Ariel y Caliban. Saberes institucionales y circuitos de consagración en Argentina: las publicaciones de los investigadores del CONICET. *DADOS. Revista de Ciencias Sociais*, 60(3), 825-865. <https://doi.org/10.1590/001152582017136>
- Beigel, F. & Bekerman, F. (2019). ¿Qué significa categorizar? En F. Beigel & F. Bekerman (Eds.), *Culturas evaluativas. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)* (pp. 17-40). Buenos Aires: IEC-CONADU – CLACSO.
- Beria, J. S. (2022). *Contribuciones de pensamiento psicológico y de la psicología en el desarrollo de la historia de la educación contemporánea en la ciudad de San Luis, Argentina, 1941-1962*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria
- Biagini, H., Herrero, A., & Unzué, M. (Eds.) (2024). *José Ingenieros en su centenario*. Buenos Aires: Imago Mundi – IIGG – UNLa.
- Bohoslavsky, R. (1979). *Orientación vocacional. La estrategia clínica* (6ª ed.). Buenos Aires: Nueva Visión (Trabajo original, 1971).
- Borges, R. F. & Boarini, M. L. (2014). La clínica de higiene mental infantil en Brasil. La psicología como recurso. *Universitas Psychologica*, 13(5), 1697-1708.
- Borgobello, A., Platzer de Amaral, T., & Rebello de Souza, M. P. (Eds.) (2022). *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. Rosario: UNR Editora

- Brandolín, D. G. (2023). Recepción de la Terapia Gestalt en Argentina: estudio preliminar. *Escritos De Posgrado*, 3(3), 21–32. Recuperado de <https://escritosdeposgrado-fpsico.unr.edu.ar/index.php/escritosdeposgrado/article/view/77>
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 130-160. (Trabajo original de 1976).
- Briolotti, A., & Benítez, S. M. (2014). Medicina, higiene mental y saber psi en la construcción de la maternidad y la infancia en la Argentina: un análisis a través de la revista *Madre y Niño* (1934-1935). *Universitas Psychologica*, 13(SPE5), 1709-1719.
- Bunge, C. O. (1918). *Nuestra América. Ensayo de Psicología Social*. Buenos Aires: Casa Vaccaro. (Trabajo original de 1903).
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal (Publicación original 1955).
- CEDEPO (1974). Contribución del Centro de Psicología Objetiva de San Luis en la definición del rol del psicólogo en un área de trabajo. Comunicación presentada en el *Encuentro Nacional de Psicólogos y Estudiantes de Psicología*. Córdoba: COPRA. Mimeo.
- Centro de Estudios Legales y Sociales, CELS (2018). *El trabajo psico-jurídico*. Buenos Aires: Autor.
- Chaparro, F. J. (1969). La carrera de psicología en las universidades nacionales. *Revista Argentina de Psicología*, 2, 147-154.
- Chiroleu, A., Iazzetta, O., Voras, C., & Díaz, C. (2001). La Política universitaria argentina de los 90: Los alcances del concepto de autonomía” *Education Policy Analysis Archives*, 9(22), 1-18.
- Colegio de Profesionales de la Psicología de Santa Fe. 1ª Circunscripción (2016, 15 de diciembre). Asamblea de FePRA 2016. Recuperado de <https://www.cpsf.org.ar/noticias/ver/480>
- Colegio de Psicólogas y Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires. Distrito XIV (2024). Derechos Humanos y Salud Mental, Recuperado de <https://colpsi14.org.ar/derechos-humanos>.

- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba (2016). Resolución 083/16. Reglamento de Especialidades. Introducción. Recuperado de <https://cppc.org.ar/wp-content/uploads/2026/02/Reglamento-de-Especialidades.pdf>
- Coll, C. (1992). *Psicología y curriculum* (3ª reimpresión). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coll, C. (1994). Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española. *Substratum*, 2 (5), 125-150.
- Collier, S. (1988). *Carlos Gardel. Su vida, su música, su época*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU- (2012). *La CONEAU y el sistema universitario argentino: Memoria 1996-2011*. Buenos Aires: Autor.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU- (2015). *CONEAU, calidad en la educación superior*. Buenos Aires: Autor
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (1984). *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (4ª ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Comte, A. (1844). *Discours sur l'esprit positif*. Paris: Carillan-Goeury et Vor Dlamont.
- Confino, H. & González Tizón, R. (2024). *Anatomía de una mentira*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cooper, S. (2013). Africanizing South African Psychology. *Journal of Black Psychology*, 39(3) 212 - 222. <https://doi.org/10.1177/0095798413478070>
- Cooper, S. (2014). A synopsis of South African psychology from apartheid to democracy. *American Psychologist*, 69(8), 837-847. <https://doi.org/10.1037/a0037569>
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Courel, R. & Talak, A. M. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (Vol 1, pp. 21-83). Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología – Universidad Central de Chile – Universidad Diego Portales – Universidad de Buenos Aires – JVE Ediciones.

- Dagfal, A. (2002). La naissance d'une 'conduite à la française': de Ribot à Janet. *L'Évolution psychiatrique*, 67(3), 591-600. [https://doi.org/10.1016/S0014-3855\(02\)00156-1](https://doi.org/10.1016/S0014-3855(02)00156-1)
- Dagfal, A. (2018). Psychology and psychoanalysis in Argentina: Politics, French thought, and the university connection, 1955–1976. *History of Psychology*, 21(3), 254. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000071>
- Di Doménico, C. & Risueño, A. (2013). Procesos de acreditación de carreras de Psicología en Argentina. Estado actual y prospectiva. *Integración Académica en Psicología*, 1(2), 24-28.
- Di Doménico, C. & Hermosilla, A. M. (2020). La acreditación de Carreras de Psicología en Argentina. Nuevas perspectivas. *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 1-14.
- Di Doménico, C. & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de Psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. F. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (Vol. III, pp. 31-57). Santiago de Chile: SIP-Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales-Universidad Mariano Egaña.
- Di Doménico, C. & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.
- Di Nella, Y. (2007). *Psicología de la dictadura. El experimento argentino psico-militar (ensayo de psicología política)*. La Plata: Koyatun.
- Di Vincenzo, F. (2024). La evolución sociológica argentina de José Ingenieros (1901-1910) y los estudios sobre el libro. Sus usos, lecturas y equívocos. En H. Biagini, A. Herrero & M. Unzué (Eds.), *José Ingenieros en su centenario* (pp. 141-160). Buenos Aires: Imago Mundi-Universidad Nacional de Lanús.
- Dono-Rubio, S. (2023). Experiencias alternativas de formación y prácticas docentes en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX: Las propuestas de Rosario Vera Peñaloza y Clotilde Guillén de Rezzano. *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 177–181.
- Dovio, M. A. (2017). La Higiene Mental en Buenos Aires, Argentina, 1935-1945. *Revista de Historia y Geografía*, 36, 45-65.

- Erreguerena, F. (2019). El rol de los rectores y el Consejo Interuniversitario Nacional en la implementación del PROINCE: ¿un traje hecho a medida? En F. Beigel & F. Bekerman (Eds.), *Culturas evaluativas. Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)* (pp. 43-60). Buenos Aires: IEC-CONADU – CLACSO.
- Fariña, J. J. M. & González Pla, F. (2022). Photography and Film in the Experience of Identity Restitution: Writing with Light. In E. Lira, M. Cornejo & G. Morales (Eds.), *Human Rights Violations in Latin America, Reparation and Rehabilitation* (pp. 59-69). Cham: Springer.
- Feierstein, D. (2014). *El genocidio como práctica social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feierstein, D. (2019). *Memorias y representaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feierstein, D. (2024). *El pasado en la batalla cultural*. Buenos Aires: Prometeo Editorial
- Felitti, K. (2012). Planificación familiar en la Argentina de las décadas 1960 y 1970: ¿un caso original en América Latina? *Estudios demográficos y urbanos*, 27(1), 153-188.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina, FePRA (1983). Movilización de los psicólogos de todo el país por el Plan Nacional de Reclamos. *Gaceta Psicológica*, 53, 16-17.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina, FePRA. Comisión Científica (2019). Informe 2019. Recuperado de <https://fepra.org.ar/wp-content/uploads/2021/06/Actividades-Cienti%CC%81ficas-Informe-2019.pdf>
- Federación de Psicólogos de la República Argentina, FePRA. Comisión Científica (2020). Informe 2020. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1nSTQNI6u2t4kckbec5Tyh0AtvAaOkqrk/view>
- Fernández-Alvarez, H. (1992). *Fundamentos de un modelo integrativo de psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández-Lamarra, N. F., & Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-123.

- Ferrari, F. J. (2013). Virgilio Ducceschi y el primer laboratorio de psicología experimental en Córdoba, Argentina (1907). *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 779-805.
- Fierro, C. (2021). *Formación de grado en psicología en Argentina: período 2009 - 2015: institucionalización universitaria, profesionalización y acreditación en perspectiva histórica*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Filippini, L. (2011). La persecución penal en la búsqueda de justicia. En Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), *Hacer justicia. Nuevos debates sobre el juzgamiento de crímenes de lesa humanidad en la Argentina* (pp. 19-47). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fina, V. I. (2022). *La reconstrucción del lazo filiatorio de los nietos restituidos por Abuelas de Plaza de Mayo a partir de la lectura del Archivo Biográfico Familiar*. Tesis doctoral. Rosario: Facultad de Psicología. Secretaría Estudios de Posgrado. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/64c25d28-4697-4458-8f0a-3eed8ad6ba5/content>
- Flores, R. L., Okorodudu, C., & Sheperd, V. (2020). The Intersection of Psychology and Human Rights in addressing Racism, Discrimination, and Xenophobia. Past, Present, and Future Directions. In N. S. Rubin & R. L. Flores (Eds.), *The Cambridge handbook of psychology and human rights* (pp. 75-89). New York: Cambridge University Press
- Foradori, I. A. (1944). (1944): *Perfiles de psicólogos argentinos*. Bs. As. s/ed. Imprenta Lanari.
- Franco, M. & Feld, C. (Eds.) (2022). *ESMA. Represión y poder en el centro clandestino de detención más emblemático de la última dictadura militar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Furtado, C. (1971). Dependencia externa y teoría económica. *El Trimestre Económico*, 38(2), 335-349.
- Gallardo, L. E. (2023). Género y Generación en el conflicto de trabajadores y trabajadoras de Alimentaria San Luis, durante el año 1986 en Villa Mercedes, San Luis. En L. E. Gallardo, I. D. Guzmán, M. E. Jaime & M. A. Muñoz (Eds.), *Polifonías del Pasado: Tramas locales en la historia reciente desde una mirada interdisciplinaria* (pp. 117-162). Buenos Aires: Nuevos Tiempos.

- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 641-652.
- Gallegos, M., Consoli, A. J., Ferrari, I. F., Cervigni, M., Peçanha, V. D. C., Martino, P. Caycho-Rodríguez, T. & Razumovskiy, A. (2021). COVID-19: Psychosocial impact and mental health in Latin America. *Fractal: Revista de Psicología*, 33(3), 226-232. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i3/51234>
- Garaño, S. (2023). *Deseo de combate y muerte*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García de Onrubia, L. F. de (1945). Sobre psicología concreta y antropología filosófica. *Logos*, 4(7), 160-168
- García de Onrubia, L. F. de (1949). *Ensayo sobre la teoría de la inteligencia de Spearman*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Filosofía. Sección de Psicología
- García de Onrubia, L. F. de (1950). La crisis de la psicología y la teoría de la forma. En, *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía Tomo II* (pp. 1367-1374). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- García de Onrubia, L. F. de (1956). Freud y la psicología. *Jornada Médica*, 294, 686-688.
- García de Onrubia, L. F. de (1971). Epistemología de la Gestaltheorie. En D. Ziziemsky (Ed.), *Métodos de investigación en psicología y psicopatología* (pp. 135-141). Buenos Aires: Nueva Visión.
- García de Onrubia, L. F. de (1979). Instauración y crisis de la observación en la psicología moderna. *Revista de Psicología*, 7, 23-33.
- García de Onrubia, L. F. de & Maci, L. D. de (1960). La irregularidad infantil por carencia afectiva. Observaciones en un internado. *Acta Neuropsiquiátrica*, 6(3/4), 458-465.
- González, E. N. (2012). La Enseñanza de la psicoterapia de la Tercera Fuerza en la UNLP. *Revista de Psicología*, 12, 55-70.
- González, E. N. (2023). Ravagnan, Luis María. In A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 1029-1031). Cham: Palgrave Macmillan.

- González, M. E. (2015). la formación universitaria de los psicólogos en Argentina desde la recuperación democrática de 1983. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 26-35.
- González-Aguirre, A. (2012). *Tejiendo tramas de la memoria. Aportes a la construcción de la identidad del colectivo de psicólogos de Córdoba (hasta 1994)*. Córdoba: Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba.
- Grassi, M. C. (2019). Gestalt en tránsito: la visita de Wolfgang Köhler a la Argentina en 1930. Mundo académico, actores sociales y cultura germana. *Revista de Historia de la Psicología*, 40(2), 15-26. <https://doi.org/10.5093/rhp2019a6>
- Guerrero, L. J. (1939). *Psicología*. Buenos Aires: Losada.
- Guetzkow, J., Lamont, M. & Mallard, G. (2004). What Is Originality in the Humanities and the Social Sciences? *American Sociological Review*, 69(2), 190-212.
- Guzmán, M. C., Quiroga, R. E., Scherman, P., & Zuñiga, S. F. (2022). La censura de la literatura infanto-juvenil como mecanismo de normalización y control de las subjetividades. En, *Memorias del XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (tomo 2, pp. 71-75). Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Hurtado, D. (2022). La investigación en las universidades argentinas: tres cuartos de siglo de evolución en contexto de inestabilidad política y económica. En F.J.M. Talento (Ed.), *100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina* (tomo 1, pp. 227-242). Buenos Aires: CONEAU.
- Ibarlucía, R. (2008). Luis Juan Guerrero, el filósofo olvidado. Estudio Preliminar. En L. J. Guerrero, *Estética operatoria en sus tres direcciones. I. Revelación y acogimiento de la obra de arte* (pp. 7-68). Buenos Aires: Biblioteca Nacional- Universidad Nacional de San Martín- Las cuarenta.
- Ibarlucía, R. (2023). Hacia una renovación de la filosofía argentina: Luis Juan Guerrero en las universidades de Buenos Aires y La Plata (1928-1930). *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 42, 173-206.
- Ingenieros, J. (1904). *Los accidentes histéricos y las sugestiones terapéuticas*. Buenos Aires: Menéndez.

- Ingenieros, J. (1905a). Un cónclave de psicólogos. En J. Ingenieros, *Italia, en la ciencia, en la vida y en el arte* (pp. 29-41). Valencia: F. Sempere y Cia.
- Ingenieros, J. (1905b). Lombroso y los hombres pobres. En J. Ingenieros, *Italia, en la ciencia, en la vida y en el arte* (pp.42-53). Valencia: F. Sempere y Cia.
- Ingenieros, J. (1906). *Histeria y sugestión. Estudios de Psicología clínica* (2ª ed.). Valencia: F. Sempere y Cia. (Original publicado en 1904).
- Ingenieros, J. (1916). *Principios de Psicología* (5ª ed.). Buenos Aires: Rosso.
- Ingui, P., Scherman, P., Vissani, L. E., & Fantini, N. D. (2022). El pasado reciente en historia de la psicología. Perspectivas sobre la naturalización de la violencia y la responsabilidad civil en la dictadura. En, *Memorias del XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (tomo 2, pp. 76-79). Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kandel, V., Vallejos, A., & González, M. (2025). Extensión universitaria en Argentina: de la política pública a la iniciativa institucional (1995-2025). *Universidad y Territorio*, 2(2), 1-11. <https://doi.org/10.35588/rutvol2n2art1>
- Kant, I. (1989). *Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza*. Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1786).
- Keegan, E. (2008). *Escritos de Psicoterapia Cognitiva*. Buenos Aires: Eudeba.
- Klappenbach, H. (1996). Tentativa de periodización de la Psicología en Argentina. Presentado en el 8º Congreso Argentino de Psicología. San Luis: UNSL. Mimeo, gentileza del autor.
- Klappenbach, H. (1999a). El movimiento de la higiene mental y los orígenes de la Liga Argentina de Higiene Mental. *Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina*, 10, 3-17 y 47-48.
- Klappenbach H. (1999b). *La psicología en Argentina: 1940-1958. Tensiones entre una psicología de corte filosófico y una psicología aplicada*. Tesis doctoral, inédita. Gentileza del autor.

- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 3-18. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722003000200002>
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en Psicología en Argentina. Perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa>
- Klappenbach, H. (2018). Cambios en los primeros perfiles de formación en el campo de la Psicología en Argentina. Desde la planificación estatal a una profesión liberal. *Revista de Historia de la Psicología*, 39(3), 18-27. <http://dx.doi.org/10.5093/rhp2018a13>
- Klappenbach, H. (2019). Veinte años no es nada. A propósito del XX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 20, 6-7.
- Klappenbach, H. (2022). Las organizaciones de psicólogos en Argentina y el secuestro y desaparición de Beatriz Perosio, víctima del terrorismo de Estado. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*, 56(1), e1701. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i1.1701>
- Klappenbach, H. (2023). Contexto y alcances de la disculpa de la Sociedad Australiana de Psicología a los isleños y aborígenes del Estrecho de Torres. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 50, 60-76.
- Klappenbach, H., Gentile, A., Ferrari, F., & Scholten, H. (2021). Psychoanalysis in Argentina. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.689>
- Kordon, D., Edelman, L., Lagos, D. M., Nicoletti, E., Bozzolo, R. C., Siaky, D., Kandel, E., L'Hoste, M., Bonano, O., & Kersner D. (1986). *Efectos Psicológicos de la Represión Política*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta
- Lykes, M. B. & Liem, R. (1990). Human rights and mental health in the United States: Lessons from Latin America. *Journal of Social Issues*, 46(3), 151-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01940.x>

- Litvinoff, N. & Gomel, S. K. de (1975). El psicólogo y su profesión. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lo Giúdice, A. (Ed.). (2005). *Psicoanálisis. Restitución, apropiación, filiación*. Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.
- Lo Giúdice, A. (Ed.) (2009). *Centro de Atención por el Derecho a la identidad de Abuelas de Plaza de Mayo. Psicoanálisis: identidad y transmisión*. Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.
- Mailhe, A. (2025). ¿Un parricidio simbólico? Cesare Lombroso en la obra de José Ingenieros. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, 14(33), 10-23.
- Marquina, M. (2012). ¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. Rinesi (Eds.), *Las Políticas Universitarias de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 67-92). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marquis, C. (2017). Reflexiones sobre el impacto de la evaluación universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 8(12), 59-69.
- Martínez, V. (Ed.) (1987). *Terrorismo de Estado. Efectos Psicológicos en los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, V. (Ed.) (2007). *Derechos de niños, niñas y adolescentes: Estándares de derechos humanos para la implementación de un sistema de justicia penal y juvenil*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos. Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad
- Mezzina, R., Rosen, A., Amering, M., & Javed, A. (2018). The practice of freedom: Human rights and the global mental health agenda. In A. Javed & K. N. Fountoulakis (Eds.), *Advances in psychiatry* (pp. 483-515). Cham: Springer
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(3), 141-144.
- Ministerio de Capital Humano (2025a, 5 de mayo). Resolución 556/2025. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 35.658, Sección 1ª, 90-92.
- Ministerio de Capital Humano (2025b, 8 de julio). Resolución 987/2025. Sustituir los Contenidos Curriculares Básicos, Carga Horaria Mínima, Criterios de Intensidad de la Formación

- Práctica y Estándares para la Acreditación de las carreras de Licenciatura en Psicología / Psicología. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 35.702, Sección 1ª, 100-101.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004, 2 de marzo). Resolución 136 de 2004. Declárase incluido en el régimen del artículo 43 de la Ley N° 24.521, al título de Licenciado en Psicología. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 30.351, Sección 1ª, 4.
- Ministerio de Educación (2009, 7 de octubre). Resolución 343/2009. Apruébanse los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 31.753, Sección 1ª, 7-10.
- Ministerio de Educación (2011, 4 de mayo). Resolución 800/2011. Modifícase la Resolución N° 343/09, relacionada con los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 32.147, Sección 1ª, 12-13.
- Ministerio de Educacion (2018, 22 de junio). Resolución 1254/2018. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 33.896, Sección 1ª, 17-21. [Anexo XXXIII en edición web del BORA, www.boletinoficial.gob.ar].
- Ministerio de Educación, (2023, 21 de noviembre). Resolución 2598/2023. Crear el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). *Boletín Oficial de la República Argentina*, 35.302, Sección 1ª, 47-49.
- Mollis, M. (1996). El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada. *Pensamiento Universitario*, 4-5, 102-115.
- Muñoz, M. (2023). La psicología académica en San Luis en los años 70. Estudio comparativo de dos contextos y dos planes de estudios (1974 y 1978). Rupturas y continuidades. En L. E. Gallardo, I. D. Guzmán, M. E. Jaime & M. A. Muñoz (Eds.), *Polifonías del Pasado: Tramas locales en la historia reciente desde una mirada interdisciplinaria* (pp. 89-115). Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Muñoz, M. A. & Chiesa, S. (2023). Historia, políticas de memorias y políticas de olvido. Los “Nunca Más” no publicados. El caso de la Universidad Nacional de San Luis. En L. E.

- Gallardo, I. D. Guzmán, M. E. Jaime & M. A. Muñoz (Eds.), *Polifonías del Pasado: Tramas locales en la historia reciente desde una mirada interdisciplinaria* (pp. 63-87). Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Naidorf, J., Perrotta, D., Riccono, G., & Napoli, M. (2020). Políticas universitarias en Argentina: sistema nacional de docentes investigadores universitarios en la mira. *Roteiro*, 45, 1-22. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23034>
- Neufeld, C. B. & de Carvalho, A. V. (2017). Latin America. In S. G. Hofmann (Ed.), *International Perspectives in Psychotherapy* (pp. 121-137). Cham: Springer.
- Nouzeilles, G. (2000). *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo (Argentina, 1880-1910)*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Ocampo, M. L. S. de & García Arzeno, M. E. (1976). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico* (4ª ed.). Buenos Aires: Nueva Visión (Trabajo original 1974).
- Okorodudu, C., Kuriansky, J., Walker, P. R., & Denmark, F. L. (2020). A Historical Narrative of Psychology Engaging Human Rights within the Framework of the United Nations. In N. S. Rubin & R. L. Flores (Eds.), *The Cambridge handbook of psychology and human rights* (pp. 56-72). New York: Cambridge University Press.
- Ostrovsky, A. E. (2008). La sociedad de psicología en Argentina (1908–1913): Treinta y nueve hombres y una mujer. *Revista de Historia de la Psicología*, 29(2), 55–67.
- Palacios, C. & Curti, C. (1998). Investigación y Docencia en las Universidades Nacionales: Los Cambios en la Universidad y el Programa de Incentivos. *La Universidad*, 15, 19-20.
- Piñeda, M. A. (2014). Psicología Experimental Francesa y Cultura Científica en los Inicios de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo (San Luis, Argentina). *Psicologia em Pesquisa*. 8(1), 66-76.
- Piñeda, M. A. (2018). Del aula al laboratorio. Tres mujeres en la historia de la psicología argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(4), 1299-1322. <https://doi.org/10.12957/epp.2018.42237>
- Piñeda, M. A. (2020). B. Houssay, H. Rimoldi y la formación de investigadores en psicología. Una bisagra entre CONICET y universidades argentinas. *Revista de Historia de la Psicología*, 41(3), 2-15. <https://doi.org/10.5093/rhp2020a10>.

- Piñeda, M. A. (2023a). Psicología y Neoescolasticismo. Migraciones intelectuales en la institucionalización de la psicología como ciencia y profesión en Argentina. *Revista de Psicología (UCSP)*, 13(2), 9-34. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v13i2.1611>
- Piñeda, M. A. (2023b). En defensa de la psicología: ciencia y profesión autónoma, de relevancia social. Em A. M. Jacó-Vilela & Filipe Degani-Carneiro (Eds.), *Clio Psyché. Saber moderno, saber nativo: por histórias antropofágicas da Psicologia* (pp. 57-68). Curitiba: CRV-UERJ.
- Piñeda, M. A. (2025). Migraciones intelectuales de la psicometría en Sudamérica: aportes para una narrativa a partir de cartas. Em Ana Maria Jacó-Vilela, Filipe Degani-Carneiro, & Marília Silveira (Eds.), *Clio-Psyché – Técnicas e tecnologias na história da Psicologia* (pp. 137-155). Curitiba: CRV-UERJ.
- Piñeda, M. A. & Chávez Bidart, J. (2021). Horacio J. A. Rimoldi y la psicología científica en Latinoamérica. *Revista Interamericana de Psicología*, 55(3), 1-25. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v55i3.1693>
- Piñeda, M. A., González, E. N., Baigorria, L., Fantin, M. B., Muñoz, M., Mascia, O., Rojas, A., Morcón, S., Isla, D., Riera, V., Baigorria, I., Lahiton Corvalán, J. E., Romero Michel, F., & Guerra, A. (2020). Responsabilidad social universitaria y prevención de consumos problemáticos en comunidades educativas. En A. Taborda, G. Leoz & B. Piola (Eds.), *Interversiones: Contextos de violencias y subjetividades* (pp. 85-108). San Luis: Nueva Editorial Universitaria
- Piñeda, M. A. & Jacó-Vilela, A. M. (2014). Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, 13(SPE5), 2015-2033.
- Piñeda, M. A. & Klappenbach, H. (2018). Psychology education in Argentina. En: G. Rich, A. Padilla-López, L. de Souza, L. Zinkiewicz, J. Taylor & J. L. Jaafar (Eds.), *Teaching Psychology Around the World* (Vol. 4, pp. 80-117). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Piñeda, M. A., & Scherman, P. V. (2016a). Estudios experimentales de la percepción desde la profesionalización de la psicología en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(1), 295-316.

- Piñeda, M. A., & Scherman, P. V. (2016b). SS Stevens, M. Guirao y los estudios psicofísicos en Argentina. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 42(2), 153-158. <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v42.i2.57025>
- Piñeda, M. A. & Scherman, P. (2023). Morales de Barbenza, Claribel. In A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach & R. Ardila (Eds), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (vol 2, pp. 838-840). Switzerland: Palgrave Macmillan-Springer Nature.
- Plantamura, M. F. (2022). La dictadura cívico militar en la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Poiética*, 8, s/p. Recuperado de <https://revistapoietica.com.ar/la-dictadura-civico-militar-en-la-carrera-de-psicologia-en-la-universidad-nacional-de-la-plata/>
- Plaza, S. (Ed.) (2025). *Sin olvido. Rostros e historias: las vidas de psicólogas y psicólogos egresada/os de universidades cordobesas desaparecidas/os y asesinadas/os durante la dictadura 1976-1983*. Córdoba: Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba.
- Plotkin, M. B. (2001). *Freud in the Pampas: The emergence and development of a psychoanalytic culture in Argentina*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Plotkin, M. B. (2021). *José Ingenieros: el hombre que lo quería todo*. Buenos Aires: Edhasa.
- Polanco, F. A., Beria, J. S., Klappenbach, H. & Ardila, R. (2020). El conductismo atravesando América. Un estudio sociobibliométrico de la *Revista Interamericana de Psicología* y la *Revista Latinoamericana de Psicología* en sus primeras cuatro décadas. *Revista de Historia de la Psicología*, 41(3), 33-50. <https://doi.org/10.5093/rhp2020a13>
- Polanco, F. A. (2011). Algunas generalidades sobre el impacto del conductismo en la formación universitaria de la Psicología en San Luis, Argentina en el período 1958-1978. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*, 12, 324-331.
- Polanco, F. A. & Calabresi, C. (2010). La visión del rol del psicólogo del Centro de Psicología Objetiva I. P. Pavlov (CEDEPO). *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 11, 439-445
- Ponce, A. (1949). *José Ingenieros. Su vida y su obra*. Buenos Aires: Iglesias y Matera.

- Prati, M. (2024). *El Programa de Incentivos: formulación, implementación y efectos de una política universitaria en la Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. IdIHCS.
- Provincia de Buenos Aires (2016). *Ley 10306*. Recuperada de https://www.colegiodepsicologos.org.ar/wp-content/uploads/2018/03/ley_10306_ejercicio_profesional.pdf (Publicación original 1985).
- Provincia de Córdoba (1984). *Ley 7156. Constituir el Consejo de Psicólogos de la Provincia de Córdoba*. Córdoba: Poder Judicial de Córdoba. Biblioteca Dalmacio Vélez Sarfield. Recuperado de <https://leyes.justiciacordoba.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=4988>
- Provincia de Córdoba (1993). *Ley 8312. Constitución del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba*. Córdoba: Poder Judicial de Córdoba. Biblioteca Dalmacio Vélez Sarfield. Recuperado de <https://leyes.justiciacordoba.gob.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1192>
- Provincia de Santa Fe (2017). *Ley Provincial 9.538 del Ejercicio Profesional de los Psicólogos y Creación del Colegio Pcia. de Santa Fe*. En Colegio de Psicólogos de la Provincia de Santa Fe, Circunscripción 2, *Marco normativo de la práctica de las y los psicólogos* (pp. 6-15). Rosario: Autor. (Publicación original 1984).
- Pujol, S. A. (2007). Rebeldes y modernos. Una cultura de los jóvenes. En D. James (Ed.), *Nueva Historia Argentina. Tomo 9. Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)* (3ª ed.) (pp. 280-328). Buenos Aires: Sudamericana.
- Ravagnan, L. M. (1948). *Los métodos de la psicología*. Buenos Aires: El Ateneo
- Ravagnan, L. M. (1965). *Introducción a la psicología*. Buenos Aires: Kapelusz.
- República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional (1993, 26 de noviembre). Decreto 2427/93. Establécese un incentivo para el personal docente de las Universidades Nacionales que lo soliciten y participen en proyectos de investigación y cumplan funciones docentes. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 27.774, Sección 1ª, 8-9.
- República Argentina (1995, 10 de agosto). Ley de Educación Superior. Ley N° 24.521. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 28.204, Sección 1ª, 1-5.

- República Argentina (2003, 11 de agosto). Ley 25.754. Formación de posgrado. Modificación de la Ley N° 24.521. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 30.210, Sección 1ª, 1.
- República Argentina (2010, 3 de diciembre). Ley 26.657. Derecho a la Protección de la Salud Mental. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 32.041, Sección 1ª, 1-4.
- República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional (2013, 29 de mayo). Decreto 603/2013. Apruébase reglamentación de la Ley 26.657. *Boletín Oficial de la República Argentina*, 32.649, Sección 1ª, 1-5.
- Riccardo, J. L. (2022). El desarrollo de las actividades de ciencia y tecnología en la universidad. En F.J.M. Talento (Ed.), *100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina* (tomo 1, pp. 219-226). Buenos Aires: CONEAU.
- Rimoldi, H. J. (1976). El Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(2), 345-352.
- Rinesi, E. (2012). *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?* Documentos para el debate. Buenos Aires CONADU-IEC.
- Rivière, A. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología*, 51, 129-155.
- Rosales, M., Ardila Gómez, S. & Stolkner, A. (2018). De usuarios de salud mental a promotores de derechos: los efectos de la participación en una asociación de usuarios de servicios de salud mental en la ciudad de Buenos Aires. Un estudio de caso en el año 2015. *Anuario de Investigaciones*, 25, 117-124. Recuperado de: https://www.psi.uba.ar/publicaciones/anuario/trabajos_completos/25/rosales.pdf
- Sanz Ferramola, R. (2000). La psicología como ideología exótica en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 1980. *Fundamentos en Humanidades*, 1(2), 32-45.
- Sarnovich, R. L., Giovine, M. E., Scherman, P., Novarese, L. J., Perucca, C. E., & Juliano, G. Y. (2023). Prácticas biblioclásticas durante la última dictadura militar. Ciclo de podcast pedagógico. Memorias del XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (tomo 2, pp. 117-120). Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

- Sarthou, N. F & Araya, J. M. (2015). El Programa de Incentivos a Docentes Investigadores em Argentina: a dos décadas de su implementación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 50, 1-34.
- Scherman, P., Ferrero, L., Fantini, N., Guzmán, M. C., Ingui, P., Quiroga, E., ... & Zúñiga, S. (2020). Historia reciente. Reflexiones epistemológicas y metodológicas para una historia crítica de la psicología en argentina. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(9), 164-178.
- Scherman, P., Sarnovich, R. L., & Giovine, M. E. (2023). “Contra/Tapa”: la producción de un ciclo de pódcast como espacio de articulación entre investigación, docencia y extensión. *E+ E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 10(16), 178-186.
- Scherman, P. & Vissani, L. (2023). Piaget’s Reading Perspectives in Argentina: Censorship Effects During the Last Military Dictatorship. In R. H.de Freitas-Campos, E. Lourenço & M. J. Ratcliff (Eds.), *The Transnational Legacy of Jean Piaget. A View from the 21st Century* (pp. 203-216). Cham: Springer.
- Scherman, P., Vissani, L & Caminos, M. (2020). Autores censurados en la formación del psicólogo durante la última dictadura militar en la Argentina. En Jacó-Vilela, A. M. & Messias, M. C. N. (Eds.), *Clio-Psyché Resistências - Ciência e Política na História da Psicologia* (pp. 253-270). Curitiba: CRV.
- Söderström, K., Hagenars, P., Wainwright, Y., & Wagner, U. (2019). Human Rights Matter to Psychology - Psychology Matters to Human Rights. *European Psychologist*, 24(2), 99-101. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000365>.
- Solanas, F. (2009). La Ley de Educación Superior en Argentina: un análisis en términos de referenciales de la acción pública. *Revista de la Educación Superior*, 149, 155-170.
- Talak, A. M. (2010). Progreso, degeneración y darwinismo en la primera psicología argentina. 1900-1920. En G. Vallejo & M. Miranda (Eds.), *Derivas de Darwin: cultura y política en clave biológica* (pp. 299-320). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Talak, A. M. (2014). El desarrollo psicológico entre la naturaleza, la cultura y la política (1900-1920). En L. N. García, F. Macchili & A. M. Talak, *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares* (pp. 45-96). Buenos Aires: Biblos.

- Talak, A. M. (2018). Política e subjetividade nas relações entre psicologia, educação e medicina na Argentina no princípio do século XX. *Ayvu: Revista de Psicologia*, 4(2), 52-76. <https://doi.org/10.22409/ayvu.v4i2.22239>
- Tau, R. & Mariñelarena-Dondena, L. (2023). Child and Human Development in perspective. *Newsletter of History of Applied Psychology - IAAP Division 18*, 8-12.
- Tau, R. & Yacuzzi, L. (2016). Lecturas de Piaget en Argentina: consideraciones sobre la recepción de una obra compleja. En S. L. Borzi (Comp.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales* (pp. 161-184). La Plata: Edulp.
- Temporetti, F. (2023). Guerrero, Luis Juan. In A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 569-571). Cham: Palgrave Macmillan.
- Temporetti, F. & Gerlero, S. (2017). Luis Juan Guerrero y la Psicología en los inicios de la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Argentina. *Crítica. Revista de Psicología*, 2, 60-72.
- Terán, O. (1986). *José Ingenieros: pensar la nación*. Buenos Aires: Alianza.
- Twose, G. & Cohrs, J. C. (2016). Psychology and Human Rights: Introduction to the Special Issue. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 21(1), 3-9.
- Vallaey, F., de la Cruz, C. & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México D.F.: McGraw-Hill - BID.
- Velázquez-Ramírez, A. (2015). De la concertación a la Multipartidaria: el espacio político partidario en los albores de la transición a la democracia en Argentina (1980-1981). *Revista Conemporânea*, 7(1), 1-28.
- Vessuri, H. (1997). Investigación y desarrollo en la universidad latinoamericana. *Revista Mexicana de Sociología*, 59(3), 131-160. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1997.3.60703>
- Vezzetti, H. (1988). Estudio preliminar. En H. Vezzetti (Ed.), *El nacimiento de la psicología en las Argentina* (pp. 9-34). Buenos Aires: Puntosur.

- Vezzetti, H. (1996). Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), pp. 79-93.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y presente: guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Vezzetti, H. (2009). *Sobre la violencia revolucionaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Vezzetti, H. (2023). *Memoria, Derechos Humanos y Democracia*. Buenos Aires: Editorial SB
- Vilanova, A. (2001). *El carácter argentino. Los primeros diagnósticos*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vissani, L., Scherman, P., & Fantini, N. (2019). Exilio interno y campo psi en Córdoba durante la última dictadura militar. Primeras aproximaciones e interrogantes. *Debates actuales en Psicología y Sociedad*, 2(2), 1-16.
- Wikinski, M., Biaggio, M., Díaz Jiménez, R. M., Marmer, M. (2022). Method of Forced Disappearance and Trials for Crimes Against Humanity: A Dialogue between the Legal and Subjective Dimensions - Specifics of the Argentine Case. In E. Lira, M. Cornejo & G. Morales (Eds.), *Human Rights Violations in Latin America, Reparation and Rehabilitation* (pp. 31-42). Cham: Springer.

Fecha de recepción: 17 de abril de 2026

Fecha de aceptación: 30 de junio de 2026