

Ramón Indalecio Cardozo como Pionero de la Psicología en el Paraguay

José E. García¹

Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay

Compendio

La Escuela Activa representó un amplio movimiento educacional que renovó las bases y los fundamentos de la pedagogía de comienzos del siglo XX. El nuevo enfoque surgió en Suiza y fue un movimiento que tuvo un impacto importante en varios países de América Latina en los que su recepción fue entusiasta y fructífera. Los defensores de la Escuela Activa basaron una parte importante de su accionar pedagógico en los conocimientos aportados por la Psicología, principalmente los estudios sobre la cognición y la personalidad del niño. Por eso muchos de sus exponentes centrales fueron también figuras relevantes en el ámbito de la Psicología. En este artículo se estudia la obra de Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943), el más importante de los representantes de la Escuela Activa en el Paraguay, analizando en particular su rol como pionero de la psicología paraguaya. Se discuten sus conexiones con el movimiento de la Escuela Activa y con algunos de sus representantes a nivel internacional, las contribuciones de Cardozo a la Psicología y las áreas principales que abarcó su trabajo dentro de esta. Finalmente se determina la pertinencia de ubicar a Cardozo como uno de los pioneros de la Psicología en el Paraguay.

Palabras Clave: Historia de la Psicología en el Paraguay; Pioneros de la Psicología; Ramón Indalecio Cardozo; Escuela Activa; Psicología en América Latina.

Ramón Indalecio Cardozo as a Pioneer of Psychology in Paraguay

Abstract

The Active School was a broad educational movement that renewed both the basis and the fundamentals of pedagogy at the beginnings of the twenty century. The new approach appeared in Switzerland but also was a movement with a great impact in several countries of Latin America where its reception was both enthusiast and fruitful. The defenders of the Active School based an important part of their pedagogical action on psychological knowledge, specially research on cognition and children's personality. For this reason many of its main researchers were also important figures in the field of Psychology. In this article we study the works of Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943), the most important representative of the Active School in Paraguay and also we make an analysis of his place as a pioneer of paraguayan psychology. Both Cardozo's connection with the movement of the Active School and with some of its international representatives are discussed, as well as the contributions of Cardozo to Psychology and the main areas that covered his work related to that science. The relevance of Cardozo as a pioneer of Psychology in Paraguay is discussed at the end of this article.

Keywords: History of psychology in Paraguay; pioneers of psychology; Ramón Indalecio Cardozo; active school; psychology in Latin America.

La "Escuela Activa" y la Psicología

Los conceptos teóricos y aplicaciones prácticas derivadas de la *escuela activa* comenzaron a sentar presencia en América Latina durante la década de 1920. La cuna del movimiento fue Suiza, país asociado desde hace siglos con el pensamiento pedagógico innovador y en el que una serie de iniciativas científicas e institucionales impulsaron la adopción de nuevas metodologías para la enseñanza desde principios del siglo XX. Las raíces intelectuales se encuentran en el enfoque educacional propugnado por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo ginebrino, durante la segunda mitad del siglo XVIII. Rousseau pensaba que el aspecto central en toda la psicología humana radica en su naturaleza esencialmente afectiva (Sánchez-Barranco Ruiz, 1996). La célebre novela

pedagógica que escribió, el *Emilio*, fue publicada por vez primera en 1762 y sirvió para dirigir la atención de los maestros hacia el niño como el protagonista principal de la enseñanza y a los procesos psicológicos de los infantes como la base genuina para la implementación de esta (Rousseau, 1762/1979). Este predicamento doctrinario fue el inicio de un progresivo enraizamiento de la pedagogía sobre los cimientos de la psicología. El primer emprendimiento institucional basado en este modelo surgió en 1899, al quedar instituido el *Bureau international des écoles nouvelles*² bajo el patrocinio del distinguido educador suizo Adolphe Ferrière (1879-1960). En la misma línea Edouard Claparède (1873-1940) fundaba en 1912 el *Instituto Juan Jacobo Rousseau* de Ginebra, un establecimiento que se especializó en la formación de las nuevas generaciones de maestros, el fomento de la investigación psicológica del niño y la

¹Dirección: José E. García, Casilla de Correo 1839, Asunción, Paraguay.
E-mail: joseemiliogarcia@hotmail.com

² Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas.

popularización del movimiento de la *escuela activa* (Vera, 1998). Este centro, que posteriormente daría origen al *Instituto Universitario de las Ciencias de la Educación* (Ferrière, 1959) pasó a convertirse en el foco de irradiación más importante para el conocimiento y difusión de los nuevos modelos pedagógicos. Como sostén intelectual para este programa renovador se buscó fundamentar a la pedagogía sobre un conocimiento amplio y acabado del niño, lo cual a su vez tuvo un efecto positivo en el avance de áreas básicas como la psicología del desarrollo y del aprendizaje.

La recepción de las ideas innovadoras que la *escuela activa* introdujo al ámbito de la enseñanza halló un horizonte favorable en la mayoría de los países de la región latinoamericana y en muchos de ellos permitió el surgimiento de exponentes autóctonos destacados como el brasileño Lourenço Filho (1897-1970) (Antunes, 2003, 2005, Filho, 1930/2002) quien al mismo tiempo sobresalió en los inicios de la psicología científica de su patria. En otros países del continente, de los cuales el Paraguay es un ejemplo, los educadores jugaron un rol de primera línea en la evolución de los sistemas pedagógicos que sirvieron como soporte de aula en las escuelas nacionales. Con su ingreso a inicios de los años veinte el *escolanovismo* actuó como una fuerza transformadora de gran empuje en la organización de la educación paraguaya. En forma coincidente con su vigencia surgieron varias figuras importantes para la pedagogía, pero fue el maestro Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943) el principal responsable de su introducción. La prolongada trayectoria de Cardozo en el ámbito de la enseñanza puede analizarse tanto en su vertiente institucional como en el de su producción bibliográfica e investigadora. En el primer aspecto fue desde maestro de aula hasta Director General de Escuelas por diez años (de 1921 a 1931). En esta etapa realizó una incansable promoción que condujo a adoptar la *escuela activa* como el marco de referencia fundamental para la educación paraguaya. Al mismo tiempo su labor bibliográfica es copiosa y comprende escritos breves, artículos, folletos y libros publicados entre 1905 y 1943 (García, sometido a). Tanto la obra institucional como las aportaciones científicas de Cardozo estuvieron primariamente identificadas con el campo de la educación. Por ello, a excepción de autores como Foradori (1954) que recuerda sus intereses hacia la psicología, es en relación con la enseñanza como se menciona a Cardozo en la mayoría de las obras que han evaluado su trabajo o se refieren a la educación paraguaya en general (Alvarez Cáceres, 1989; Luzuriaga, 1960; Quintana de Horak, 1983, 1995; Texier, 2001; Uzcátegui, 1962, 1984; Znacovski de Sánchez, s/f).

El que los aspectos pedagógicos del trabajo de Cardozo hayan ganado mayor atención en desmedro de los psicológicos se explica por un cierto rezago en la investigación histórica de la psicología paraguaya cuando

se la compara con otras áreas como la pedagogía, que ha encontrado mayor cantidad de cronistas. Pero Cardozo, de hecho, ocupa un lugar principal en la evolución de la psicología nacional como uno de sus precursores más respetables (García, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2006b, sometido a). La identificación precisa de cuáles autores merecen incluirse en la categoría de *pioneros* no está exenta de puntos áridos debido a la prevalencia de una serie de dificultades que surgen al utilizar conceptos más estrictos (García, 2007). Entre aquellos que se encuentran en mejores condiciones de superar con éxito una aplicación de criterios exigentes se puede mencionar Ramón I. Cardozo. Desde el estricto punto de vista de la psicología, la obra cardociana más relevante es el primero de los tres volúmenes de *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938). También existen otros escritos menores y artículos donde la psicología ocupa un lugar preponderante. Estos se irán mencionando en la medida que lo demande su pertinencia. En este trabajo no ahondaremos en los aspectos biográficos de Cardozo, sobre el cual existen buenas fuentes (Cardozo, 1991, García, 2003b) ni delimitaremos de forma puntual el contexto completo de su bibliografía, que ha sido detallada en otro lugar (García, sometido a). En esencia, los objetivos principales que se plantean para este artículo son: a) Presentar a Ramón Indalecio Cardozo como uno de los principales pioneros de la psicología en el Paraguay y b) Sintetizar, en una apreciación del conjunto de su obra, las principales entregas que realizó a la psicología del país, justificando su inclusión en la historia de esta. Para argumentar sobre la pertinencia de incluirlo entre los *pioneros* de la psicología paraguaya serán expuestos aquellos puntos esenciales de su obra escrita que representan una vinculación conceptual con la ciencia psicológica.

La psicología de Cardozo

El estudio del niño

Quizá no haya punto de contacto más fluido entre el pensamiento de Cardozo y los contenidos generales de la Psicología que el estudio de los procesos cognitivos del niño. La promoción de la investigación en este campo así como los llamados del autor respecto a la necesidad para los maestros de conocer a fondo los contornos precisos del *alma infantil* (Cardozo, 1938) fueron incansables. Tal es así que, lejos de haberse originado como una inquietud en la etapa de madurez es posible distinguir, en algunos de los escritos tempranos de Cardozo, una conciencia clara sobre la importancia de ubicar al niño en el lugar central para los oficios de la Pedagogía. Un buen ejemplo es el ensayo sobre la filosofía educativa de Pestalozzi (Cardozo, 1905), que fue publicado a la edad de veintinueve años. Allí ya era manifiesta su preocupación por el desconocimiento existente respecto a la psicología del niño y las dificultades que esto representaba para la buena enseñanza. Pero en el tema de la

mente infantil, lo mismo que en otros aspectos que incurrieran de lleno en los terrenos de la Psicología, la fuente bibliográfica principal es el primer volumen de *La pedagogía de la escuela activa* y dentro de esta en particular el primer tomo, donde se exponen los *fundamentos psico-pedagógicos* para dicha orientación (Cardozo, 1938).

Estas consideraciones son importantes porque, aún cuando Cardozo aparezca en primer término como un educador por el libre ejercicio de su vocación, por la ocupación que adoptó a lo largo de su vida y aún por el reconocimiento que le ha dado la posteridad, la valoración particular que él tuvo sobre la Psicología no deja dudas respecto a la función que mereció esta en el conjunto de su pensamiento pedagógico. De ahí el énfasis tan definido hacia esa disciplina que se deja percibir en casi todos sus escritos. Cardozo reservó para sí una auténtica preeminencia como el interlocutor central de las nuevas orientaciones de la Educación y luchó toda su vida por la correcta aplicación de estas para el avance de las nuevas generaciones de niños y jóvenes en el Paraguay (Cardozo, 1991). En su visión el nuevo estilo educativo estaba destinado a corregir los errores y desviaciones que por siglos se habían acumulado en los salones de clase. Para lograr estos objetivos tan ambiciosos se debía prestar una atención preferente al niño, el sujeto activo más importante en todo el proceso. Se hacía necesario enfatizar el conocimiento realista de la infancia, la influencia que juega la constitución biológica en la génesis del carácter y en la estructura básica del pensamiento. Con ello podría potenciarse una enseñanza auténtica. Es aquí donde la Psicología Infantil adquiriría una misión primordial. En este sentido, Cardozo (1938) fue muy enfático al afirmar que la Psicología debía verse como la *ciencia madre* para la Pedagogía.

Entre 1921 y 1931, cuando ocupó la función pública en el cargo de Director General de Escuelas, la carrera de Cardozo alcanzó uno de sus periodos más productivos. En esos tiempos las instituciones normalistas de profesores incluían a la Psicología Experimental como parte del *currículum* regular para los aspirantes al magisterio. El enfoque adoptado tenía más que ver con la orientación experimental wundtiana que con una visión del desarrollo que incorporara variables evolutivas. Es decir que en estas clases de Psicología las menciones al intelecto infantil en los términos reales que corresponden a un ser humano en proceso de cambio continuo, y cuya funcionalidad psicológica asume características diferenciales para cada fase etaria, resultaban infrecuentes. Cardozo se propuso revertir este panorama y para ello introdujo la enseñanza de la “auténtica” Psicología Infantil en los establecimientos destinados al entrenamiento de los maestros (Cardozo, 1939). No debe pensarse que desdeñara la Psicología Experimental, pero la apreciación que tuvo sobre una y otra disciplina eran muy contrastantes. Incluso llegó a afirmar que la enseñanza de aquella a los

futuros docentes carecía de toda finalidad concreta. En varios momentos de su carrera Cardozo insistió en forma persuasiva, y casi en idénticos términos todas las veces, sobre la necesidad de visualizar al niño a través de sus perfiles psicológicos reales, los que corresponden a su edad, y no simplemente como un adulto en pequeña escala (Cardozo, 1905, 1923, 1928a, 1938). Su prédica coincidía con el llamado de otros autores -de los cuales Ferrière (1959) es un buen ejemplo- respecto a la necesidad de ver al niño como un *todo indisoluble* y no como un simple agregado de *facultades*. Estas preocupaciones fueron permanentes en los escritos de Cardozo (1905) y lo acompañaron desde muy temprano en su carrera:

“Con darse a la Pedagogía su verdadero carácter de ciencia experimental se hacen todos los esfuerzos para sentar sus verdades sobre principios verdaderos y propios al sujeto de ella. Comparando la psicología del niño con la del adulto (la que se conoce) se han sentado esas leyes sobre base incierta, peligrosa, á la manera de un edificio levantado sobre un suelo movedizo que ha esterilizado en más de una ocasión la práctica de la educación” (pp. 28).

Con todo, estos intereses en la Psicología Infantil se mantuvieron más en el plano expositivo, argumentativo y en el de la enseñanza normalista. Al menos en lo que respecta a la Psicología el trabajo de Cardozo fue sobre todo el de un teórico, además de un promotor y divulgador bien informado sobre la Psicología Infantil. Pero no realizó investigación activa experimental, correlacional o descriptiva en esta área. Compartió varias características que fueron habituales en otros intelectuales paraguayos de la época que, al igual que él, se mostraron atraídos por el comportamiento humano pero en sus planteamientos fueron más discursivos que verificadores de teorías (García, 2005). En los libros y artículos que escribió las menciones a psicólogos como Claparède, Alfred Binet (1857-1911) y James Mark Baldwin (1861-1934) y a educadores como Ferrière son regulares. Todo esto ayudó a que su labor de difusión de los principios de la psicología infantil resultara exitosa, pues logró atraer la atención de otras mentes lúcidas hacia los problemas de la ontogenia del niño. Muchas de ellas, a su vez, aportaron sus propias observaciones y ensayos sobre diversos aspectos de la naturaleza infantil.

La Psicología Genética

Como hombre dedicado por entero a la formación de niños y jóvenes, Cardozo siempre tuvo presente la fuerza insustituible que la educación es capaz de ejercer como vehículo privilegiado para mejorar todos los aspectos de la condición humana (Cardozo, 1925). La *escuela activa* en sí misma, apelando a la actividad como medio para el logro de un verdadero aprendizaje, representa una consagración de la influencia determinante que ejerce el medio ambiente sobre el individuo. Sin embargo, en varios aspectos importantes de su pensamiento, Cardozo dejó espacio para una forma

muy peculiar de *nativismo* psicológico (Kimble, 1993). “El alma del niño -afirmaba- está constituida al nacer por un haz de instintos en estado potencial y de predisposiciones y energías innatas” (Cardozo, 1938, pp. 32). Esta es la razón por la que “el niño es un ser constituido de energías congénitas que tienden constantemente a realizarse, a salir al exterior” (Cardozo, 1925, pp. 13, 1928b, pp. 49). Puesta en estos términos, una visión *nativista* sobre el funcionamiento mental infantil será aquella que postule algún grado de incidencia de los factores genéticos o constitucionales sobre los fenómenos de la vida cognitiva y afectiva. Como se podrá notar pronto, lo que tiene de particular el planteamiento de Cardozo es su estrecha vinculación con un fuerte posicionamiento evolucionista, de corte más lamarckiano que darwiniano, que formó la base de sus ideas.

Cuando postuló una *psicología genética* Cardozo no aludía con exclusividad a aquél concepto de gran amplitud con el que autores como Piaget han trabajado en sus investigaciones y que se volvió tan familiar entre los psicólogos de nuestros días. Aunque los significados de uno y otro constructo no se hallan necesariamente contrapuestos y por lo tanto no debe exagerarse su diferencia, para el célebre psicólogo ginebrino la noción de *genético* hacía referencia no sólo a las estructuras invariantes del intelecto y su posterior complementación con los esquemas de pensamiento que se instalan desde los primeros instantes de la vida del niño (Piaget, 1969). También comprendía la capacidad de evolución potencial de las funciones del intelecto, que para Piaget no vienen completamente acabadas en el momento del nacimiento, sino que se desarrollan en su interacción con el medio. El pensamiento se inicia a partir de las reacciones circulares del periodo sensorio-motriz y se prolonga a lo largo de todas las etapas subsiguientes en la evolución de la inteligencia (Piaget, 1981a, 1981b). Cardozo enfocó lo genético pensando sobre todo en las predisposiciones hereditarias del ser humano, es decir, ese conjunto específico de variantes con las que el niño se encuentra dotado en el momento de su nacimiento. Su concepto iba incluso más allá e incorporaba la dimensión filogenética en los cambios del comportamiento. En términos del autor, esta aproximación comprendía «...los problemas de la evolución del espíritu a través de la vida de la serie animal, de la especie humana y el desenvolvimiento espiritual en el individuo» (Cardozo, 1938, pp. 55). El sentido en el que Cardozo consideraba *genéticos* a los enfoques pedagógicos defendidos por Dewey y Kerschensteiner era también este, según se desprende de las exposiciones sumarias que realizó de los mismos:

“Otra de las características de la pedagogía de Dewey es la de ser genética. El niño es un ser constituido de energías congénitas que tienden constantemente a realizarse, a salir al exterior. Esa corriente centrífuga se manifiesta en el niño en diversas formas de interés y de curiosidad. El problema

que se presenta al educador es: saber si debe dejar completamente libre al niño para que se desenvuelva según sus propios deseos y tendencias o si debe establecer restricciones para encauzar, canalizar esa corriente, utilizándola en provecho de la educación” (Cardozo, 1926, pp. 13).

Los fenómenos de los que se ocupa la Psicología son, en su esencia más básica, funciones del intelecto. Como tales encuentran su origen en los procesos del cerebro. Por este motivo, la ciencia encargada de investigar la mente, o lo que es igual a decir, los fenómenos originados en la actividad del cerebro, es la Psicología (Cardozo, 1938). En este aspecto, la posición metateórica de Cardozo puede describirse como una variedad de *epifenomenismo*, esto es, una visión de la mente como algo que emerge del sustrato que le provee la materia (Ferrater Mora, 1979). La cognición, aunque represente un campo de estudio independiente en sí mismo, no tiene existencia propia sino como una proyección directa de la actividad electroquímica del encéfalo. Este principio conceptual, con el que podrían coincidir algunos psicólogos de la actualidad lo llevó a él, sin embargo, a sostener que la Psicología es una parte integrante de la Biología General (Cardozo, 1938). Tales puntos de vista explican aquella aparente *biologización* que con frecuencia aflora en varios segmentos de la obra cardociana.

Con la amplitud de miras que caracterizó a su enfoque, la *psicología genética* de Cardozo llegó a nutrirse de una gran variedad de influencias. Además, al incorporar en su delimitación de objeto la investigación de la mente y su desarrollo “...de conformidad con la especie y la edad” (Cardozo, 1938, pp. 55) estaban siendo incluidos, de hecho, la evolución del comportamiento animal y la filogenia humana como partes integrantes de este amplio concepto. Sin embargo en otros escritos suyos, anteriores o posteriores, no se encuentran menciones a estos problemas. En términos generales la orientación geneticista de Cardozo parece encontrarse más cercana a la de Piaget y otros autores pertenecientes a la tradición pedagógica Suiza como Ferrière que a la concepción británica más victoriana y tradicional, inclinada hacia prácticas controversiales como la *eugenesia*, y que fue representada, con persuasiva elocuencia, por Francis Galton (Fancher, 2004). No obstante, la exclusión de esta última perspectiva no debería verse como definitiva ya que, en determinados párrafos de su obra, Cardozo usa un lenguaje muy semejante al que solía prescribir la herencia galtoniana. Es así cuando sostiene que muchos hijos de criminales llegan a hacerse fatalmente delincuentes, o que en los registros históricos pueden hallarse numerosos ejemplos de poetas, literatos, matemáticos o naturalistas que han compartido tales vocaciones como resultado de una condición familiar (Cardozo, 1938).

La Educación como Adaptación

Al igual que los principales exponentes de la *escuela activa*, Cardozo concedió un lugar preferente al estudio de

los procesos cognitivos al interior de su construcción teórica, en especial aquellos que son identificables con el aprendizaje escolar. En esta perspectiva la Psicología actúa como uno de los pilares fundamentales donde reposa el oficio del educador, al proveer las informaciones necesarias para el buen conocimiento del maestro sobre los procesos intelectuales y afectivos que conciernen a sus alumnos (García, 2003b, 2004, 2005, 2006b, sometido a). Además la Psicología sirve para organizar los hábitos y comportamientos humanos típicos, de la manera más adecuada según dicten las expectativas sociales. Estos hábitos se transmiten por medio del aprendizaje y se adquieren en esa gran vitrina de costumbres que constituye la cultura. Al mismo tiempo, la enseñanza tiene la capacidad para regular las tendencias constitutivas del ser humano y encauzarlas hacia los fines y actividades apropiadas. En este razonamiento la noción de inhibir los instintos básicos, o por lo menos algunos de ellos, está claramente implicada. Por ende, la actividad educativa debe proveer al individuo las herramientas útiles y suficientes para que, en la cotidiana interacción con el medio, sea capaz de obtener sus metas y aspiraciones legítimas. Esta es la razón por la cual, en el esquema que articuló Cardozo, la Educación se concibe como el medio por excelencia para el logro de una *adaptación* eficaz del educando al entorno en el que desarrolla su vida.

Por definición, la *adaptación* posee una cualidad activa y no pasiva. Cardozo (1925, 1928b) estimaba que, debido a la constante evolución de los pueblos y los artilugios de civilización que estos producen, las necesidades sociales se modifican en igual medida que el trabajo, el arte o la tecnología. Todas ellas siguen el ritmo de las transformaciones colectivas que se dan en las sociedades anfitrionas. De la Educación debería esperarse que, con la dinámica particular que la caracteriza, provea las condiciones para seguir de cerca estas pautas, las cuales, poco a poco, van trazando los nuevos escenarios que impone la cultura. La Educación está obligada a demostrar, sobre todo, una capacidad efectiva de ajuste a los cambios. Es allí, esencialmente, donde se hace visible la función *adaptadora* que cumple. Ella deberá preparar a los ciudadanos de acuerdo a las necesidades surgidas en el seno de las sociedades en que viven. Esto es, en otras palabras, lo que significa educar para la vida. En esa línea de pensamiento es como debe entenderse la afirmación de Cardozo que «los inadaptados son los ineducados» (Cardozo, 1928b, pp. 41).

La inteligencia y otros procesos cognitivos no son otra cosa que formas de *adaptación* y *defensa* de las que hace uso el individuo (Cardozo, 1938). Esta creencia lo acerca a las tesis que sustentó el funcionalismo norteamericano a principios del siglo XX (Brennan, 1999). La importancia que tiene la *adaptación* no podrá ser exagerada si se toma en cuenta que la educación misma, vértice de toda la obra cardociana, se define como "... un fenómeno de adaptación

biológica de orden físico, espiritual y social" (Cardozo, 1938, pp. 43). Por lo que implica esta definición también queda clara la condición esencialmente comportamental que revisten los procesos involucrados en ella. Sin embargo, la *adaptación* no tendrá que verse como una simple manera de "funcionar bien" en cualquier contexto considerado en abstracto, sin importar cuáles fueren las implicancias sociales de este. Por ejemplo, en un pasaje donde el autor exponía las dificultades para la aplicación de la *escuela activa* en el Paraguay, y principalmente la práctica de los trabajos manuales, se deja ver claramente este punto. Cardozo (1943) asignaba una gran importancia a este género de actividades y las consideraba uno de los medios principales para el logro de los fines propuestos por la educación nueva. Pero se enfrentaba a un medio cultural en el que estas modalidades eran rechazadas por personas que defendían una pedagogía de corte intelectualista y tradicional. En respuesta a sus críticos, Cardozo hace uso de la metáfora de la transmisión nerviosa, comparándola con la organización social (Cardozo, 1925). Al ejecutarse por primera vez un proceso perceptivo en forma conciente, las vías nerviosas que lo transmiten pueden encontrar determinadas resistencias a su paso. La ejecución repetida del mismo acto, sin embargo, terminará conduciendo a la mielinización progresiva de las mismas, facilitando el paso fluido de la corriente. Así se habrá de vencer la oposición que imponen las células que ya se encuentran saturadas con información. Análogamente, la resistencia a las innovaciones educativas que Cardozo atribuía a determinados círculos ideológicos y sociales de su tiempo podía verse, al menos en principio, como una forma de *adaptación*. El autor pensaba que, cuando se encontrara presente, esta clase de resistencia se iría venciendo poco a poco, en este caso preciso, con la aplicación continuada de las innovaciones pedagógicas. Al final, la persistencia del maestro innovador conducirá a la aceptación definitiva de la *escuela activa* como práctica normal. En circunstancias como estas la lucha y el conflicto quedan sugeridas como formas adaptativas. En el plano más reducido del comportamiento individual la lógica que preside la *adaptación* es, en esencia, la misma.

IV. El Energetismo Bio-psicológico

En sus principios elementales, la *psicología genética* propugnada por Cardozo se dirige por una serie de enunciados básicos que constituyen el fundamento filosófico de su orientación. Estos conceptos fueron expuestos o aludidos en varios escritos diferentes, pero su presentación más sistemática se dió en el primer tomo de *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938). El supuesto guía para todos los demás dicta que *el niño es un ser vivo regido por leyes biológicas*. A partir de este aserto pueden deducirse otros tres, los cuales indican que: 1) Es posible postular la existencia de una *energía* que es consustancial

con todo ser biológico y que, como tal, es una característica definitoria de la vida, 2) Esta forma de *energía* sigue un proceso de desenvolvimiento gradual que se produce en el ciclo de cada existencia individual y 3) La *energía* se conserva a lo largo de las sucesivas generaciones mediante el mecanismo de la herencia (Cardozo, 1938). De esta manera el concepto mismo de *energía*, que no recibe una definición más operacional y precisa, se convierte en uno de los elementos básicos para la construcción teórica de Cardozo. Pero aunque el autor siempre mantuvo su discusión en torno a problemas que bordean la realidad psicológica, es claro que la naturaleza de esta *energía*, que a veces aparece intercambiada libremente con la noción de *fuerza*, conlleva para él una connotación de orden cosmológico.

La *energía* está presente en todos los confines del universo, en los seres inertes y en los vivos. Es la misma *energía* la que mantiene la cohesión de las moléculas, a los cuerpos celestes en sus órbitas y los objetos diversos sujetos a la acción universal de la gravedad. La *energía* produce los estados de fusión en el interior de las estrellas y en la intimidad de la conciencia humana. En las partículas, que son los componentes de la materia, toma la forma de cohesión y radio fusión. En los seres biológicos la *energía* se reconoce como un impulso constante a la actividad, a la acción, la cual es immanente a la existencia. La *energía* que fluye desde el interior de las criaturas biológicas no es otra cosa que la vida. Al nacer, el ser humano está dotado de la *energía* necesaria para consolidar todos sus fines vitales. Convenientemente encauzada, esta se convertirá en el motor que promueve todas las fases de su desarrollo. En el niño, además de los procesos físicos naturales necesarios para el cumplimiento de sus funciones vitales, la *energía* se manifiesta en otras formas que coinciden y acompañan la mayor complejidad inherente a los seres humanos. En este caso adquiere la forma de sentimientos, afectividad y espiritualidad (Cardozo, 1938).

En su aspecto metateórico estos conceptos se relacionan con otros cuyas fuentes provienen de la filosofía de comienzos del siglo XX y que alcanzaron con su influencia a los cultores de la nueva educación. Lo mismo que otros autores que disfrutaron de una autoridad destacada como Ferrière, Cardozo abrazó principios doctrinarios de variada inspiración que luego fueron transferidos como fundamentos de su pedagogía. Entre ellos podemos mencionar la concepción bergsoniana del *élan* o *impulso vital* (Bergson, 1946), el cual fue definido como un esfuerzo espontáneo que mueve a un organismo hacia su fin (Morando, 1953). Bergson creía que este impulso era, ni más ni menos, la fuerza que opera en todos los seres vivos como su principal agente dinamizador y cuya presencia podría rastrearse a partir de los orígenes remotos de la vida, en los organismos multicelulares que poblaron los mares primitivos y después se ramificaron en todas las especies conocidas a lo largo de la evolución filogenética, sin desaparecer nunca (Barlow, 1968). La resuelta oposición de

Bergson a toda forma de evolucionismo que implicara un recurso mecanicista como era, en su opinión, el de Charles Darwin, lo llevó a postular otra variedad diferente, que el denominó *evolución creadora* (Bergson, 1973). Esta representaba la imprevisibilidad en el cambio, la novedad que aparece como la única realidad capaz de definir la vida (Reale y Antiseri, 1995). Por cierto que el principio del *impulso vital* guardaba este sentido exacto y es así como los pedagogos de la *escuela activa*, incluido Cardozo entre ellos, lo asimilaron y entendieron.

En el pensamiento de Cardozo esta concepción del universo como escenario para un equilibrio de energías en constante flujo mantuvo conexiones conceptuales con la llamada *ley biogenética*, cuyo enunciado principal fue que la *ontogenia* produce una recapitulación de la *filogenia* (Abbagnano y Visalberghi, 1964). En este enfoque de los fenómenos hereditarios, las transformaciones morfológicas que tienen lugar en una existencia individual y que se originan a partir del uso o desuso de los órganos se transmiten directamente a los descendientes. Además de factores puramente físicos como el color del cutis, el cabello y la estatura, otros menos tangibles como la inteligencia, la emotividad y el carácter formaban parte de la herencia (Cardozo, 1938). En esta óptica, la mente del niño puede ser visualizada a través de una comparación directa con la del hombre primitivo en los distintos estadios que comprende su evolución simplemente apelando a la *ley biogenética* (Cardozo, 1928a). Cardozo hizo suyas estas ideas tras leer la *Historia natural de la creación*, el denso tratado escrito en 1868 por el naturalista alemán Ernest Haeckel (1834-1919) (García, 2006b). Las cosas han cambiado desde entonces en el esquema conceptual de la biología. Los principios recapitulacionistas ya no encuentran aceptación en la moderna teoría de la evolución. Este rechazo se ha visto reforzado por los hallazgos de la investigación genética, que no ha logrado confirmar la modificación del ADN por efecto de la práctica muscular o por la repetición del comportamiento. En las décadas iniciales del siglo XX estas ideas ya habían comenzado a perder el impulso que tuvieron antaño, pero aún contaban con algunos investigadores dispuestos a defenderlas (Raff, 1996).

La Psicología de la Inteligencia

Las escuelas sobrepasadas en su capacidad para retener grandes poblaciones de estudiantes y con sus aulas saturadas de alumnos representan una limitación muy seria al momento de ponderar la calidad lograda en la educación que se ofrece a los niños. Se trata de un problema con influencia directa sobre la efectividad esperada en el trabajo del maestro. Las dificultades se acentúan aún más cuando las escuelas no cuentan con otros criterios distintos al de la edad cronológica para determinar las posibilidades de acceso o permanencia de los niños en un grado escolar. La igualdad de todos en el aula de clase sin tomar en cuenta sus características diferenciales perjudica tanto a los más

aventajados como a los lerdos, pues impide el progreso rápido de los primeros y fuerza a los segundos al límite de sus posibilidades reales de aprendizaje (Cardozo, 1938). Por esta razón la perspectiva del educador difiere sutilmente a la del psicólogo educacional cuando se considera la prevalencia de este dilema, pues aquél ha de sentirse más inclinado a evaluar la importancia de la investigación sobre la inteligencia en la medida en que ofrezca respuestas directas a tales desafíos prácticos. En este sentido, Cardozo no fue una excepción. Los capítulos IX, X y XI y algunos segmentos del capítulo XII del primer volumen de *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938) se refieren en detalle a los principios que subyacen a la investigación psicológica de la inteligencia. Estas páginas son importantes porque, al considerar toda la producción bibliográfica del autor, es en ellas donde los tópicos relacionados a la inteligencia se enfocan con mayor detalle y especificidad.

El entusiasmo suscitado por la psicología del niño no podía permanecer ajeno a los hallazgos que se estaban verificando en la investigación de la inteligencia y su medida. El punto de vista del que parte Cardozo es el que concibe a la *inteligencia* como una capacidad *general* organizada en *aptitudes* diferenciales, una perspectiva teórica que cuenta con una influyente tradición al interior de la psicología (Jensen, 1998). En esencia, creía que las aptitudes son disposiciones innatas y naturales que orientan al individuo hacia algún logro específico. La medición y diagnóstico de las mismas puede realizarse recurriendo a unos instrumentos especiales denominados *tests* o *pruebas mentales*. De acuerdo a los fines que persiguen estos podían dividirse en *profesionales*, que son los que miden aptitudes especiales para el trabajo, o *psicológicos*, esto es, aquellos que evalúan funciones mentales específicas. Los tests también se clasifican en *cuantitativos* y *cualitativos* (Cardozo, 1938). Los principios básicos de la inteligencia fueron desarrollados en Francia por Alfred Binet (1857-1911), quien consideró a esta como una entidad compleja cuya expresión pura y simple a través de un denominador matemático parecía inviable (Gondra, 1997). Pero el psicólogo alemán Wilhelm Stern (1871-1938) y el norteamericano Lewis Terman (1887-1956) agregaron nuevas estrategias de cálculo a los tests para lograr una entidad numérica única, denominada «coeficiente intelectual» (C.I.). Estos procedimientos encuentran una exposición sintética pero completa en *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938). El autor incluyó cada uno de los ejercicios que componen las escalas originales de Binet y que abarcan desde los tres a los quince años, a más de un apéndice especial para una estimación de la inteligencia adulta. Igualmente se presentan las adiciones introducidas en la revisión de la Universidad Stanford que realizó Terman, con la descripción de cada uno de los ítemes en los niveles de edad para los que fue construido el *test*.

Pero Cardozo no se limitó simplemente a un comentario del trabajo realizado por Binet y Terman. Junto a las consideraciones de orden teórico y práctico referidas al

instrumento también describió con detalle en el capítulo XI lo que él denominó un «ensayo paraguayo», esto es, un reporte de sus iniciativas personales en torno a la medición de la inteligencia. Cardozo utilizó la versión del *test* modificada por Terman para llevar adelante su propia replicación. En este sentido parece haber conocido bien las experiencias análogas que por la misma época se estaban llevando a cabo en Chile, Perú y Uruguay buscando la estandarización del Stanford-Binet, a las que se refirió como intentos por *nacionalizar* la versión de Terman. La toma de datos para este trabajo de adaptación tuvo lugar en el lapso de diez años (1921-1931) en que Cardozo ocupó la Dirección General de Escuelas. Durante ese mismo periodo se difundió en *La Nueva Enseñanza* -la revista pedagógica que dirigió entre 1927 y 1931- un escrito de autoría no especificada donde se explicaba la lógica conceptual y la estructura interna del Stanford-Binet (Anónimo, 1930). Las motivaciones nacionalistas del autor con la producción de sus investigaciones son muy explícitas. Cardozo declara que su interés era iniciar el *estudio* del niño paraguayo a partir de este trabajo con el fin de *organizar la didáctica nacional* y para lograr *independizarse de la didáctica extranjera* (Cardozo, 1938). El esperaba que fueran los maestros quienes llevaran adelante la tarea. La actitud de Cardozo frente al estudio de la inteligencia demuestra que este fue el tópico al que asignó mayor potencial en referencia a sus esfuerzos por modernizar la educación nacional. De los muchos temas que llamaron su atención en relación a la psicología fueron estas investigaciones las que adoptaron la faceta más puramente empírica y original (García, 2005).

Los Tipos Psicológicos

En el Paraguay la investigación empírica sobre la personalidad se inicia con las tomas de datos a muestras locales que realizó José de Jesús Aguirre, psicólogo y sacerdote jesuita, al promediar los años sesenta (Aguirre, 1966, García, 2006a, sometido b). Aquéllas primeras experiencias se basaban en una replicación de la tipología clásica de Heymans, Wiesma y Le Senne. Sin embargo, más de treinta años antes Cardozo ya se había interesado en estos mismos problemas, introduciendo a la consideración de los maestros la primera discusión sobre el *carácter*, el *temperamento* y los *tipos psicológicos*. Ya en el capítulo final de su *Pedagogía*, publicada a mediados de la década del veinte (Cardozo, 1926) puede encontrarse una discusión sobre las diferencias entre el carácter y el temperamento, así como un breve análisis sobre la dirección que debe tomar la educación de aquél y sus relaciones con los presupuestos de la conciencia moral. El autor considera que, de acuerdo a su carácter, los individuos son susceptibles de clasificación en cinco categorías: el *afectivo*, el *apático*, el *intelectual*, el *enérgico* y el *caprichoso* o *voluntarioso*. Cardozo pensaba que el carácter es educable casi siempre. Pero cuando ello no es posible, el educador deberá al menos «corregir los vicios» propios de los caracteres fuertes, lo que podría lograrse mediante la acción combinada de

los sentimientos moderadores, la voluntad inhibidora y la razón (Cardozo, 1926).

Consecuencia necesaria de la aplicación de los principios del *energetismo* y la *ley biogenética* de Haeckel fue la postulación de unos *tipos psicológicos*, equivalentes a tendencias comportamentales específicas que aparecen a lo largo del desarrollo humano. Al igual que en otros temas, la discusión que hizo el autor sobre este tópico lo llevó a una coincidencia con los puntos de vista de Ferrière. Cardozo admitió un carácter interino para estos tipos al sugerir que los mismos debían ser aceptados hasta tanto la investigación hiciera posible una clasificación más precisa. Estas apelaciones a la provisionalidad no resultan sorprendentes, sobre todo si se recuerda que, en algunos círculos académicos de los años treinta existía cierta reserva sobre las indagaciones realizadas por los personólogos, en la convicción que su objeto de estudio difícilmente podría ser abordado con métodos que gozaran de igual objetividad a los que eran usuales en el resto de la psicología (Sanford, 1992).

En el artículo que escribió sobre *La Escuela Activa* (Cardozo, 1928a) por primera vez se hizo una mención breve a los *tipos psicológicos* de Ferrière, pero es en el capítulo VII de *La Pedagogía de la Escuela Activa* (Cardozo, 1938) donde aparece una exposición más detallada de los mismos. En el primer escrito mencionado los *tipos* eran cuatro: 1) sensorial, 2) convencional (imitativo), 3) intuitivo y 4) racional. En la exposición más extensa de 1938 la clasificación se expandió a seis: 1) sensorial, 2) convencional, 3) individualista, 4) afectivo, 5) intuitivo y 6) místico (Cardozo, 1938), aunque sin descartar algunos incluidos en la primera categorización, como es el caso del tipo racional. Consecuente con una adopción irrestricta de la *ley biogenética* se asumía que la vigencia de estos tipos guardaba un paralelo con el desarrollo ontogenético del niño, y de ahí, con la evolución de la humanidad a través de los milenios. Así, tanto en los inicios de la vida como en los estadios arcaicos de la humanidad predomina el tipo sensorial, cambiando después hacia el racional, tanto en el individuo como en la especie, al cruzar las etapas avanzadas en su devenir.

La Divulgación del Pensamiento Pedagógico y Psicológico

No menos interesante que su labor como teórico de la pedagogía y la psicología fue la tarea de divulgación que Cardozo impulsó respecto a la producción científica de varios psicólogos y educadores eminentes de su tiempo. Ya en los comienzos de su carrera dio a conocer un pequeño libro sobre *Pestalozzi i la pedagogía contemporánea* (Cardozo, 1905). Este ensayo no fue el único dedicado al célebre pedagogo suizo, ya que luego se sumó un segundo escrito, aunque de menor brevedad (Cardozo, 1927a). A su tiempo otros autores influyentes como John Dewey (1859-1952), William James (1842-1910) y Georg Kerschensteiner (1854-1932) encontraron en Cardozo a un eficiente divulgador. Sobre Dewey escribió un ensayo en los *Anales del Gimnasio Paraguayo* (Cardozo, 1923) mientras James y Kerschensteiner recibieron

sendos capítulos en el libro *Nueva orientación de la enseñanza primaria* (Cardozo, 1925), más tarde reimpreso en *Por la educación común* (Cardozo, 1928b). Adolphe Ferrière, sin discusión el autor que ejerció la influencia más perdurable sobre el pensamiento de Cardozo, fue honrado con un pequeño libro (Cardozo, 1932) tras la visita que realizó al Paraguay en 1931 (Cardozo, 1991). En el segundo número de *La Nueva Enseñanza*, la revista pedagógica que Cardozo fundó y dirigió por varios años fue incluido un ensayo sobre el psicoanálisis de Sigmund Freud (Cardozo, 1927b), el cual también fue reimpreso en el libro que entregó al año siguiente (Cardozo, 1928b). La relevancia histórica de este escrito para la psicología paraguaya ha recibido una atención más detenida en un estudio previo (García, 2003b). Las menciones de Cardozo a estos y otros autores y a sus ideas no se limitaron a estas publicaciones, sino que se encuentran esparcidas en una apreciable cantidad de artículos y libros concebidos a lo largo de su carrera.

Un lugar para Cardozo en la Historia de la Psicología

El rol histórico de Ramón Indalecio Cardozo como uno de los pioneros más representativos de la psicología paraguaya durante el periodo preuniversitario ha sido puesto de relieve en varios trabajos previos (García, 2003b, 2004, 2005, 2006b, 2007, sometido a). En este artículo se ha buscado avanzar más allá de esta simple afirmación argumentando las razones por las que está justificado aquél criterio. De igual manera, el reconocimiento de los pioneros de la psicología paraguaya resulta pertinente y necesario porque contribuye a clarificar las raíces sobre las que se funda y a partir de las cuales ha evolucionado la psicología nacional. También nos ayuda a visualizar de manera más completa a la disciplina considerada en un contexto latinoamericano, que por ende es más global. Pese a ello, la identificación de los *pioneros*, en especial en los casos que conciernen a la psicología paraguaya, no siempre resulta fácil. Una de las causas principales para esta dificultad es la relativa laxitud con que se ha manejado el significado de ese concepto en buena parte de la literatura especializada.

La decisión sobre qué criterios deben aplicarse al determinar si un autor califica como un *pionero* de la psicología a menudo adolece de una delimitación clara. En un artículo reciente, García (2007) ha intentado responder a esta necesidad, identificando al mismo tiempo las principales dificultades que se presentan para establecer con acierto quiénes son acreedores de esa distinción. En términos generales los *pioneros* son aquellos individuos que, en las fases tempranas de la disciplina: 1) Escribieron libros, artículos y folletos donde exponían el contenido de la psicología, 2) Fueron los primeros en dedicarse a la enseñanza de la nueva ciencia, 3) Realizaron la difusión de las principales teorías psicológicas a un público variado que las ignoraba previamente, 4) Investigaron sobre problemas de naturaleza esencialmente psicológica, 5) Fueron responsables de los avances en la organización

institucional de la psicología, 6) Fundaron laboratorios o institutos de docencia y/o investigación, 7) Formaron escuela o atrajeron seguidores en torno suyo y 8) En algunos casos, fueron emigrantes de sus naciones de origen y gracias a ello consiguieron popularizar la psicología desde sus lugares de procedencia hacia las nuevas patrias de adopción. Cada una de estas características, enfocadas al estudio de los pioneros de la psicología, puede dar lugar a interesantes discusiones respecto a la pertinencia de incluir a uno u otro autor como integrante de esta categoría.

Una simple revisión de su trayectoria permite ver que Cardozo cumplió varios de los requisitos exigidos a los pioneros para ser reconocidos como tales. Publicó libros, principalmente *Por la educación común* (Cardozo, 1928b) y *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938), aparte de varios artículos que poseen implicancias de primer orden para la psicología. Tuvo que ver directamente con la didáctica de la nueva ciencia, de manera particular con la organización de la «Psicología Infantil» como materia para los cursos de formación de maestros. A través de sus libros dió a conocer una parte importante de los conocimientos psicológicos de su tiempo, principalmente aquellos que guardan interés para el estudio del niño, además de una presentación directa de las ideas de varios psicólogos y pedagogos de relieve, como se ha explicado en el apartado número VII. En la investigación de campo su trabajo estuvo orientado hacia la replicación de las pruebas de inteligencia como el *test* Stanford-Binet y en la adaptación de nuevos reactivos de impacto local al instrumento original.

En otros aspectos, esta evaluación de la trayectoria del autor arroja menos coincidencias con los criterios fijados. Cardozo no tuvo participación en la organización de las instituciones que fueron relevantes para la psicología, tanto académicas como profesionales, que cobran existencia recién durante la década de 1960. Lo mismo puede argumentarse con respecto a la fundación de laboratorios o institutos dedicados a la investigación. En cuanto al inicio de una escuela, fue el ideólogo y ejecutor más importante en todo el proceso que llevó a la implantación de la *escuela activa* en el Paraguay, y hay quienes consideran que su influencia se extiende incluso hacia determinados aspectos de la educación de nuestros días (Lesme & Duarte de Escobar, 1998). Pero no puede decirse que haya logrado un éxito similar en la creación de algún movimiento análogo en la vertiente más psicológica de su trabajo. Por supuesto, el último criterio de la emigración no es aplicable al maestro, que era ciudadano natural del país.

El Paraguay ha sido siempre una tierra de grandes carencias y con pesadas cargas sociales que sobrellevar, y es quizá el ámbito educativo donde estas se han dejado sentir con mayor agudeza. Quienes abrazan la enseñanza como su vocación de vida deben enfrentar realidades dolorosas cada día, particularmente en las zonas rurales, y se ven exigidos a utilizar al máximo su creatividad y talento para superar las dificultades que surgen a cada paso. Por

eso no extraña que sean los educadores quienes más decididamente hayan buscado el auxilio de nuestra disciplina desde épocas tan tempranas en la historia de esta. La psicología, con la optimista promesa de una comprensión de los procesos cognitivos básicos de los niños que se halla sólidamente anclada en la ciencia ofrecía un auxilio a la medida exacta para que aquellos maestros vieran potenciada su labor. A estos condicionantes de neto corte histórico y nacional que explican el auge de la psicología en la educación debe agregarse que, en una coincidencia temporal óptima, las concepciones renovadoras de la *escuela activa* hacían su ingreso por la misma época. Desde el principio estas tuvieron en la psicología su soporte más importante. Cardozo ocupó un punto destacado en el cruce que formaron ambas influencias. Pudo apreciar bien la importancia del movimiento escolanovista, al tiempo de revertirlo críticamente sobre la psicología y la pedagogía paraguayas. Al hacerlo se ganó plenamente el derecho a una figuración de relieve en la historia de las dos disciplinas. Por ello, aunque la historia de la *escuela activa* en América Latina aún se halla pendiente de un recuento completo, Ramón I. Cardozo deberá ocupar, también en ella, uno de los sitios principales.

Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, J. J. (1966). *Carácter e inteligencia. Un estudio de tipología paraguaya*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Alvarez Cáceres, J. (1989). *El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción, Paraguay: Universidad Católica, Biblioteca de Estudios Paraguayos.
- Anónimo (1930). Descripción del método Binet-Simon. *La Nueva Enseñanza*, 4(1/2), 164-176.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicología e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2005). *A psicologia no Brasil. Leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo, Brasil: Unimarco/Educ.
- Barlow, M. (1968). *El pensamiento de Bergson*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bergson, H. (1946). *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana (Edición original 1932).
- Bergson, H. (1973). *La evolución creadora*. Madrid, España: Espasa-Calpe (Edición original 1907).
- Brennan, J. E. (1999). *Historia y sistemas de la Psicología*. México DF, México: Prentice-Hall.
- Cardozo, R. I. (1905). *Pestalozzi i la pedagogía contemporánea. Ensayo pedagógico*. Villarica, Paraguay: Imprenta «El Guairá».
- Cardozo, R. I. (1923). Un libro de Dewey. *Anales del Gimnasio Paraguayo*, 5(3), 226-233.
- Cardozo, R. I. (1925). *Nueva orientación de la enseñanza primaria. Lectura para los maestros*. Asunción, Paraguay: La Colmena.
- Cardozo, R. I. (1926). *Pedagogía, Tomo I*. Asunción, Paraguay: Edición del autor.
- Cardozo, R. I. (1927a). Juan Enrique Pestalozzi. *La Nueva Enseñanza*, 1(1), 12-13.
- Cardozo, R. I. (1927b). El psicoanálisis y la educación, o sea, el freudismo como método auxiliar de educación. *La Nueva Enseñanza*, 1(2), 97-105.
- Cardozo, R. I. (1928a). La escuela activa. *La Nueva Enseñanza*, 2, 97-107.

- Cardozo, R. I. (1928b). *Por la educación común*. Asunción, Paraguay: Imprenta Nacional.
- Cardozo, R. I. (1932). *Las ideas filosóficas y religiosas del Dr. Adolfo Ferrière*. Asunción, Paraguay: Imprenta Cándido Zamphirópolis.
- Cardozo, R. I. (1938). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo I: Psicología de la escuela activa o fundamentos psico-pedagógicos*. Asunción, Paraguay: Edición del autor.
- Cardozo, R. I. (1939). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo III: La práctica de la escuela activa*. Asunción, Paraguay: Edición del autor.
- Cardozo, R. I. (1943). *La escuela activa y la cultura campesina*. Montevideo, Uruguay: Impresora LIGU.
- Cardozo, R. I. (1991). *Mi vida de ciudadano y maestro*. Asunción, Paraguay: El Lector. Obra póstuma.
- Fancher, R. (2004). The concept of race in the life and thought of Francis Galton. In A. S. Winston (Ed.), *Defining difference. Race and racism in the history of psychology* (pp. 49-75). Washington DC, USA: American Psychological Association.
- Ferrater Mora, J. (1979). *De la materia a la razón*. Madrid, España: Alianza.
- Ferrière, A. (1959). *El ABC de la Educación y las casas de niños abandonados (2ª Ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Filho, L. (1930/2002). *Introdução ao estudo da escola nova*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Foradori, I. A. (1954). *La Psicología en América*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Cultural Joaquín V. González.
- García, J. E. (2003a). Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en el Paraguay. In J. F. Villegas, P. Marassi L., & J. P. Toro C. (Eds.), *Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (Vol. II: pp. 205-279). Santiago, Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- García, J. E. (2003b). Ramón Indalecio Cardozo y la difusión inicial de las ideas de Sigmund Freud en el Paraguay. *Teoría e Investigación en Psicología*, 11(2), 273-318.
- García, J. E. (2004). La evolución de la Psicología en el Paraguay: Una evaluación desde el modelo de Hiroshi Azuma. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Segunda Epoca*, 6(2), 25-36.
- García, J. E. (2005). Psicología, Investigación y Ciencia en el Paraguay: Características resaltantes en el período preuniversitario. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(2), 305-312.
- García, J. E. (2006a). Publicaciones paraguayas en el área de la Psicología: 1960-2005. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3 (1), 149-167.
- García, J. E. (2006b). Relaciones históricas entre la Psicología y la Educación en Paraguay. *Psicologia da Educação*, 22, 95-137.
- García, J. E. (2007). La Psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Tercera Epoca*, 9(2), 113-146.
- García, J. E. (sometido a). Bibliografía de un educador y pionero de la psicología paraguaya: Ramón Indalecio Cardozo.
- García, J. E. (sometido b). José de Jesús Aguirre: Pionero de la psicología paraguaya en el Periodo Académico y Profesional.
- Gondra, J. M. (1997). *Historia de la Psicología: Introducción al pensamiento psicológico moderno. Volumen I: Nacimiento de la psicología científica*. Madrid, España: Síntesis.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, USA: Praeger.
- Kimble, G. A. (1993). Evolution of the nature-nurture issue in the history of psychology. In R. Plomin, & G. E. McClearn (Eds.), *Nature, nurture & psychology* (pp. 3-25). Washington DC, USA: American Psychological Association.
- Lesme, N., & Duarte de Escobar, S. (1998). *Ideas pedagógicas de Ramón I. Cardozo y la actual Reforma Educativa*. Tesina de licenciatura no publicada. Universidad Católica, Sede Regional Guairá (Villarrica, Paraguay), Facultad de Ciencias de la Educación.
- Luzuriaga, L. (1960). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Morando, D. (1953). *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*. Barcelona, España: Editorial Luis Miracle.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Aguilar.
- Piaget, J. (1981a). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Piaget, J. (1981b). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, España: Morata.
- Quintana de Horak, C. (1983). *Vigencia del ideario cardociano en la educación paraguaya contemporánea*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Sección Ciencias de la Educación.
- Quintana de Horak, C. (1995). *La educación escolar en el Paraguay. Apuntes para una historia*. Asunción, Paraguay: CEPAG/Sumando/Fundación En Alianza.
- Raff, R. A. (1996). *The shape of life. Genes, development, and the evolution of animal form*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Reale, G., & Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo Tercero: Del Romanticismo hasta hoy*. Barcelona, España: Herder.
- Rousseau, J. J. (1762/1979). *Emilio o la Educación*. Barcelona, España: Bruguera.
- Sánchez-Barranco Ruiz, A. (1996). *Historia de la Psicología. Sistemas, movimientos y escuelas*. Madrid, España: Eudema.
- Sanford, N. (1992). What have we learned about Personality? In S. Koch, & D. E. Leary (Eds.), *A century of psychology as science* (pp. 490-514). Washington DC, USA: American Psychological Association.
- Texier, R. (2001). *Antropología y Filosofía de la Educación*. Asunción, Paraguay: CEADUC.
- Uzcátegui, E. (1962). *La llamada crisis de la Escuela Activa*. Buenos Aires, Argentina: Nova.
- Uzcátegui, E. (1984). *Grandes educadores de América Latina*. Quito, Ecuador: ENA.
- Vera, J. A. (1998). La psicología en la Suiza de habla francesa: Jean Piaget. In F. Tortosa Gil (Ed.), *Una historia de la psicología moderna* (pp. 179-197). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Znacovski de Sánchez, T.(s/f). *Historia de la educación paraguaya. Investigación bibliográfica*. Encarnación, Paraguay: Universidad Católica, Sede Regional Itapúa.

Received 11/10/2006
Accepted 11/12/2006

José E. García. Psicólogo egresado de la Universidad Católica de Asunción. Profesor de «Historia de la Psicología» en la Universidad Nacional de Itapúa en Encarnación y de «Psicología Experimental», «Metodología de la Investigación Científica» y «Psicología General» en otras cuatro instituciones universitarias asentadas en aquella ciudad y en Asunción. Delegado Nacional de la Sociedad Interamericana de Psicología en Paraguay entre los años 2003 y 2007. Miembro del Comité Editorial de la *Revista Latinoamericana de Psicología*. Sus principales áreas de investigación actuales son la Historia de la Psicología en el Paraguay y la formación académica del psicólogo.