



Presencia de John Dewey en la obra de Ramón Indalecio Cardozo

Presence of John Dewey in the works of Ramon Indalecio Cardozo

José E. García

joseemiliogarcia@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6949-3593>

Universidad Católica, Asunción, Paraguay

Recibido 6 de marzo 2024 | Arbitrado: 26 de marzo 2024 | Aprobado 28 de abril 2024 | publicado 03 de julio 2024

<https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i12.5>

RESUMEN

John Dewey, representante eminente de la academia estadounidense, fue un protagonista central para la historia de la psicología, la filosofía y la pedagogía entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Aunque se haya concebido a sí mismo como un filósofo en primer lugar, la contribución de Dewey al ámbito de la educación y la psicología resultaron destacables. En el escenario psicológico fue el iniciador de la escuela del funcionalismo, cuyo punto de arranque histórico es un artículo de su autoría que analiza el fenómeno de los reflejos desde una perspectiva funcional y fue dado a conocer en 1896. La influencia de Dewey en el Paraguay estuvo muy ligada a la divulgación de sus ideas por el maestro Ramón Indalecio Cardozo, quien introdujo los primeros conceptos sobre esta pedagogía en un artículo publicado en 1923, hace ahora un siglo. Cardozo amplió sus análisis, de forma sucinta pero completa, en su libro *Por la educación común*, de 1928. Allí caracterizó a la pedagogía de Dewey como dinámica, genética y funcional. Igualmente, discutió sus vínculos con la escuela del pragmatismo, aludiendo a las teorías de William James. Este artículo estudia la asimilación de los conceptos de Dewey en el Paraguay a través del trabajo de Cardozo y evalúa si cabe considerarla una parte de la recepción inicial de 1923 o más bien constituye la segunda fase de esa misma recepción. El artículo posee características históricas y analíticas y se fundamenta en una selección de fuentes primarias y secundarias que apoyan la discusión sobre los tópicos abordados.

Palabras clave: John Dewey; Ramón Indalecio Cardozo; Psicología en Paraguay; Funcionalismo;

ABSTRACT

John Dewey, an eminent representative of the American academy, was a central protagonist in the history of psychology, philosophy and pedagogy between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. Although he conceived of himself first and foremost as a philosopher, Dewey's contributions to the field of education and psychology were notable. In the psychological scenario, he was the initiator of the school of functionalism, whose historical starting point is an article he authored that analyzes the phenomenon of reflexes from a functional perspective and was published in 1896. Dewey's influence on Paraguay was closely linked to the dissemination of its ideas by the teacher Ramón Indalecio Cardozo, who introduced the first concepts about this pedagogy in an article published in 1923, now a century ago. Cardozo expanded his analysis, succinctly but completely, in his book *For the common education*, from 1928. There, he characterized Dewey's pedagogy as dynamic, genetic and functional. Likewise, he discussed his links with the school of pragmatism, alluding to the theories of William James. This article studies the assimilation of Dewey's concepts in Paraguay through Cardozo's work and evaluates whether it can be considered a part of the initial reception of 1923 or rather constitutes the second phase of that same reception. The article has historical and analytical characteristics and is based on a selection of primary and secondary sources that support the discussion of the topics addressed.

Key words: John Dewey; Ramón Indalecio Cardozo; Psychology in Paraguay; Functionalism;

INTRODUCCIÓN

A comienzos de la década de 1890, la psicología norteamericana se hallaba dominada por la influencia descollante que alcanzaron los Principios de Psicología de William James (1842-1910) (James, 1890), una obra de referencia publicada en dos masivos volúmenes de 1.393 páginas y 28 capítulos en total. Considerada como una de las más influyentes producidas en el seno de la psicología angloamericana, mereció encomiables calificativos como el de ser una obra maestra en el sentido clásico y total (Barzun, 1983), una de las gemas indisputables en la historia de la psicología (Cox, 2019) y uno de los clásicos de la psicología estadounidense que aún permanece (Brennan, 2014). Sin embargo, los Principios no alcanzaron toda la influencia deseada porque James no logró integrar por completo a la disciplina como un todo coherente. El libro fue aclamado por muchos, aunque no obtuvo la aceptación unánime de todos los estudiosos, que con el tiempo hallaron opciones de mayor atractivo y conceptualmente más congruentes en el enfoque estructuralista de Edward Bradford Titchener (1867-1927) o en el conductismo de John B. Watson (1878-1958) (Alexander & Shelton, 2014). Precisamente, durante esa misma década surgieron en Estados Unidos las dos orientaciones psicológicas que más claramente sellaron una impronta característica para los avances de la psicología en los años subsiguientes. Por un lado, el funcionalismo, escuela psicológica que contó con varios liderazgos intelectuales diferentes repartidos en diversas instituciones universitarias y que además exhibió una agenda de investigación diversificada. Por otra parte, el estructuralismo, que estuvo abiertamente dominado por la figura de Titchener (Beenfeldt,

2013). Cuando James escribió los Principios, la metafísica de la psicología se encontraba representada fundamentalmente por el esquema que aportó la psicología experimental alemana, que osciló entre una forma de dualismo y una creencia en el paralelismo psicofísico, el cual era su consecuencia. La posición resultante era claramente insatisfactoria para James, quien más tarde proclamaría la necesidad de buscar una metafísica más útil y coherente para la psicología (Putnam, 2017).

Tanto el funcionalismo como el estructuralismo surgieron de maneras casi simultáneas en la última década del siglo XIX en el seno de la psicología estadounidense. En las carpas de la escuela funcionalista se contó a exponentes destacados James Mark Baldwin (1861-1934), John Dewey (1859-1952), James Rowland Angell (1869-1949) y Granville Stanley Hall (1846-1924). El estructuralismo se percibió siempre bajo la solitaria dirección de Titchener, quien por su temperamento dominante no supo favorecer la emergencia de liderazgos alternativos al suyo (Boakes, 1984). El funcionalismo tuvo su asiento principal en la Universidad de Chicago, mientras que el estructuralismo estableció su base en la Universidad de Cornell. Este último tuvo como su apoyo teórico principal a la teoría de la evolución del naturalista británico Charles Darwin (1809-1882), que también ejerció una fuerte y decisiva influencia en James y en los Principios de Psicología, con su visión esencialmente teleológica (Slater, 2009). Muchos caracterizaron a James como el fundador de la orientación funcionalista, pero es más correcto verlo como un precursor, ya que él nunca se proclamó iniciador de esa línea de pensamiento. En tal sentido, Cox (2019) opina que, en lugar de padre, James debería ser visto como el abuelo del

funcionalismo. También se lo considera como uno de los fundadores de la psicología misma (Trochu, 2018). Ciertos posicionamientos filosóficos de James, como su cuestionamiento al significado tradicional de la conciencia, a la que concibió como un sucedáneo moderno del alma y debido a eso sugirió su prescindencia por la psicología, allanaron el terreno para el surgimiento del funcionalismo, y después, del conductismo (Grande-García, 2013). El estructuralismo germinó bajo la impronta de la teoría voluntarista de Wundt y constituyó la base para muchos contrapuntos que surgieron con el funcionalismo a través de las revistas psicológicas de la época. Fue Titchener (1898) quien, en un artículo donde discutía las diferencias entre las dos líneas, confirió sus nombres a ambos enfoques. Angell (1907) respondió en una publicación posterior, aceptando la denominación dada para el funcionalismo. Otras figuras muy importantes de la psicología norteamericana de esta época fueron Edward Lee Thorndike (1874-1949), quien impulsó la investigación del aprendizaje animal, así como la psicología educacional, y Lightner Witmer (1867-1956), un psicólogo cuyo trabajo resultó fundamental para el desarrollo de la psicología aplicada en Estados Unidos, y especialmente en el campo de la psicología clínica, que de él recibió su nombre (Witmer, 1907). Para el año 1900, la psicología había comenzado a establecerse como disciplina académica en un cierto número de universidades y colleges de Estados Unidos (Rice, 2000).

Dewey fue uno de los contribuidores de mayor peso en el funcionalismo. Su labor se destacó no sólo en la psicología, sino en la pedagogía y el análisis filosófico. Pero él se consideró siempre y primero que todo, un filósofo. En el campo psicológico dejó libros y

artículos muy importantes como su estudio del arco reflejo (Dewey, 1896), al que se estima como el inicio de la psicología funcionalista (Jones & Elcock, 2001) porque rechazó la interpretación asociacionista del reflejo, y a cambio, la reemplazó por una visión de corte adaptativo en función al medio ambiente circundante. La actualidad de sus puntos de vista no decayó, y autores como Rodríguez & Fernández (2006) rescataron a este artículo como una anticipación muy relevante de las actuales teorías que superan la disyuntiva entre percepción y acción, o la separación radical entre los diferentes componentes del arco reflejo, es decir, los estímulos, las conexiones centrales y los movimientos o respuestas motoras (Ortega & Romero, 2001). La posición de los funcionalistas en torno a estos asuntos estuvo muy vinculada a una interpretación adaptacionista de los problemas, constituyendo una aguda diferencia con sus contemporáneos los psicólogos experimentales, que no apelaron a constructos genéticos o biológicos y se interesaron solo en el análisis estático de la estructura de la mente (Baum, 2010). En la pedagogía, Dewey (1926) impulsó la concepción de la escuela para la democracia, y en la filosofía, fue uno de los propulsores del pragmatismo (Garrison, Neubert & Reich, 2012), de manera conjunta con James. Tuvo seguidores en varios países de América Latina, tanto entre los educadores como entre los psicólogos. En Paraguay, su más importante difusor fue el maestro de escuela Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943). No obstante, el trabajo de Cardozo fue más allá que la simple tarea centrada en la educación cotidiana de los niños. Estuvo involucrado durante muchos años en la dirección y organización de la educación nacional, cuando fue Director General de Escuelas (Cardozo, 1991). En ese periodo de

su carrera implantó en el país la orientación conocida como escuela activa, una aproximación pedagógica que tuvo sus orígenes en Suiza en la obra de autores como Adolphe Ferrière (1879-1960), Édouard Claparède (1873-1940) y otros.

En un artículo de factura reciente, García (2023a) estudió la recepción de la obra de Dewey en el Paraguay, que tuvo lugar a través de un breve escrito de ocho páginas publicado en 1923 por Cardozo en los Anales del Gimnasio Paraguayo (Cardozo, 1923). Allí se analizaban las ideas pedagógicas de Dewey contenidas en su libro *Las escuelas del mañana* (Dewey & Dewey, 1915), escrito junto a su hija Evelyn Riggs Dewey (1889-1965), también destacada educadora. El artículo que mencionamos puede considerarse como la primera recepción de las propuestas educativas de Dewey en el Paraguay o, en todo caso, la primera fase de una recepción que después halló continuidad en trabajos subsecuentes. Precisamente, este estudio propende al análisis de lo que podría ser una segunda etapa de esa misma secuencia de recepción de los conceptos de Dewey y que también se articuló como parte de la extensa y prolífica obra desarrollada por Cardozo a lo largo de muchas décadas (García, 2015). Como fue expuesto en anteriores ocasiones, él no fue sólo un educador que introdujo los nuevos modelos pedagógicos en la educación paraguaya a comienzos de la década de 1920, sino también uno de los artífices de la psicología en el tiempo previo a su establecimiento como disciplina de formación universitaria en el Paraguay (García, 2008, 2011, 2023b). Esta vinculación tuvo lugar especialmente en lo atinente a las relaciones entre la educación y la psicología, o en la utilización proactiva del conocimiento psicológico para fundamentar la comprensión de los procesos básicos que subyacen al aprendizaje

escolar. Cardozo no fue el primero ni el último en cumplir esta labor en el Paraguay, porque es parte de una sucesión de educadores que vincula a la psicología con la pedagogía y que se forjó incluso varias décadas antes de la aparición de la psicología como rama académica independiente en las universidades (García, 2006). Esta asimilación fluida y continuada de los constructos psicológicos fue trabajada por varios autores dentro de esta singular tradición. Ellos siempre confirieron un especial valor a la psicología, lejos de ciertos posicionamientos actuales que se muestran bastante críticos respecto a la utilidad de asentar los conocimientos pedagógicos sobre las bases proveídas por las ciencias del comportamiento (Egan, 2012).

La base para toda consideración de lo que podría haber sido una segunda recepción de Dewey, o en su defecto, la segunda etapa de la recepción inicial, son las páginas de la obra *Por la educación común*, publicada por Cardozo (1928) antes de que finalizara la década de 1920. Las observaciones contenidas en esta fuente en particular servirán de complemento a exploraciones anteriores que buscaron esclarecer la relación de Cardozo con la obra de Dewey. Nuestros objetivos para este artículo, entonces, son los siguientes: 1) Analizar la presentación de las ideas de John Dewey que realizó Ramón Indalecio Cardozo en 1928, colocando especial atención en los aspectos que se consideran centrales y relevantes en el pensamiento del pedagogo norteamericano; b) Estimar la posible afinidad y complementariedad entre las teorías pedagógicas de Dewey y Cardozo; c) Diferenciar las facetas pedagógicas y las psicológicas que refiere Cardozo en su artículo sobre Dewey y d) Discutir la importancia del escrito de Cardozo como una segunda instancia de recepción, o

alternativamente, una segunda parte de la primera recepción de las teorías de Dewey. Para obtener los datos básicos que sustenten este estudio, procederemos a la consideración de fuentes primarias de los autores mencionados, sumando apreciaciones secundarias de investigadores que escribieron sobre temas adyacentes. Realizaremos ahora una breve revisión de las ideas sobre el autor estadounidense que se encuentran comprendidas en la obra del educador paraguayo.

DESARROLLO

Convergencias entre Cardozo y Dewey

Por la educación común (Cardozo, 1928) ya fue objeto de un escrutinio histórico previo (García, 2016) que se situó en una línea historiográfica y con objetivos semejantes a los expuestos en este trabajo. Ese artículo se relacionó a la difusión de las ideas de William James en el Paraguay, en el contexto específico de la educación, y secundariamente, de la psicología. En el libro de Cardozo (1928) que enfocamos aquí, la presentación concerniente a las nociones de Dewey abarca desde la página 48 a la 51 del libro. Es cierto que se trata de un texto breve, pero, pese a eso, constituye un punto de referencia fundamental por ser una de las dos primeras presentaciones o transmisiones de los conceptos del educador norteamericano en el Paraguay. En este caso, Cardozo refiere a Dewey (lo mismo que a James, con quien realiza una comparación al inicio mismo del escrito) como un pedagogo, y no, como en el anterior artículo sobre Dewey que fuera publicado cinco años antes (Cardozo, 1923), donde lo referenció como psicólogo (García, 2023a). Este aspecto podría parecer trivial o de trascendencia secundaria, pero guarda connotaciones importantes que

hacen al fondo de la cuestión. En efecto, si Dewey fuese concebido como un psicólogo, de cuyo trabajo se derivan todas sus ideas aplicables a la pedagogía, significaría que esta ciencia, vale decir la psicología, es la que se encuentra en la base misma de las formulaciones pedagógicas que sustentan la actividad educativa y sus proposiciones centrales. Sin embargo, si primero fue mencionado como pedagogo, entonces significa que los principios son generados en un ámbito disciplinario propio y autónomo y que los conceptos, por una analogía, pero no como extensión de lo básico a lo aplicado, se comunican desde la pedagogía hacia la psicología. Esto sirve para ubicar correctamente los pesos en la balanza, y especialmente teniendo en cuenta que, para el mismo Cardozo (1938), la psicología está en la base de la pedagogía.

Cardozo ponderó a Dewey como el continuador y perfeccionador de la obra doctrinaria y pedagógica iniciada por James. Se refería a la iniciación de la doctrina filosófica conocida como pragmatismo, que puede visualizarse como la expresión más característica de la filosofía estadounidense y en la que Dewey, asimismo, tuvo una aportación destacada. La relevancia de esta escuela era valorada por Cardozo, sobre todo, por la influencia que logró sobre la pedagogía. Pero, aunque las contribuciones de James a la filosofía pragmática hayan sido siempre reconocidas y no puedan ser disminuidas en ningún sentido, se acepta, por lo general, que las primeras manifestaciones pragmatistas estuvieron asociadas al matemático y filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce (1839-1914). Como para que no quedasen dudas, fue el propio James (1907) quien confirió a Peirce la paternidad del pragmatismo, doctrina a la que también, en sus orígenes, denominó

practicalismo (James, 1898; Maddux & Donnett, 2015). Este se habría iniciado en 1878 con la publicación de un artículo titulado *Cómo hacer nuestras ideas claras* (Peirce, 1878), donde su autor emprendía una crítica al concepto de las ideas claras del filósofo francés Rene Descartes (1596-1650) y le reprochaba el no haber definido con precisión lo que estas significan (Mullin, 2007). Paradójicamente, cabría decir que algunas de las afirmaciones de Peirce en su artículo fueron consideradas las menos claras sobre cómo hacer nuestras ideas claras en toda la historia de la filosofía (Thayer, 1981). Russell (1946) consideró que James y Dewey eran las dos figuras de mayor importancia en la esfera del pragmatismo, pero que el énfasis que cada uno de ellos dio a sus reflexiones difirió sustancialmente. El de Dewey era esencialmente científico y su análisis deriva de una consideración del método utilizado en la ciencia, mientras que James estaba mayormente orientado hacia problemas atinentes a la religión y la ética. De hecho, James (1902) fue uno de los primeros autores en publicar un tratado sobre la psicología de la religión en los Estados Unidos (Paloutzian, 2017). La segunda variante del pragmatismo, que fue liderada por Dewey, recibió el nombre de instrumentalismo (Ormerod, 2006), una expresión acuñada por él mismo (Dewey, 1912), y que era casi un sinónimo del pragmatismo de James (Cox, 2019).

También Cardozo reconoció los aportes realizados por Dewey a la línea del pragmatismo, especialmente en lo que concierne a la educación, señalando que se encontraba entre los autores de primera línea que contribuyeron con ideas para esa orientación y que además ejerció un gran aporte en la configuración filosófica y práctica de la pedagogía. Los pragmatistas, de acuerdo a Cardozo (1928), sostuvieron que la

bondad de las concepciones filosóficas, y por ende las pedagógicas, podían medirse por su resultado práctico. Según ellos, la verdad o el significado de una idea o proposición reside en sus consecuencias prácticas observables, más que en cualquier otro aspecto metafísico presunto. Sharma, Devi & Kumari (2018) opinan que esta concepción podría resumirse en la frase cualquier cosa que funcione, probablemente sea cierta, aunque la afirmación suene más bien simplista. En 1905, durante su alocución como presidente de la American Psychological Association (APA), Dewey (1906) respondió a los críticos del pragmatismo aduciendo que las creencias no están hechas por la realidad en un sentido mecánico, lógico o psicológico. En verdad, la realidad instiga la creencia, y esta, a través de una autoevaluación, determina cual será el curso de sus asuntos. La conciencia, entonces, puede concebirse como caminos y fines, como senderos que conducen hacia creer o no creer. Dewey se focalizó en la naturaleza instrumental del conocimiento y su utilidad para los individuos, postulando que las creencias se forman a partir de la experiencia cotidiana y sirven para informar a la acción inteligente (Snelgrove, 2022).

Uno de los ejes principales que definió la perspectiva pedagógica de Cardozo fue el reconocimiento de la actividad práctica y su importancia, así como el desarrollo de las capacidades del niño en tareas diversas como las artes manuales y el aprendizaje dinámico de todos los asuntos que sean de su interés. Son, asimismo, valoraciones congruentes con los lineamientos establecidos por la escuela activa, que Cardozo (1938) representó en el Paraguay en los comienzos del siglo XX y que defendieron la pertinencia de la actividad del niño en la

concreción de su propio aprendizaje. Lo que Cardozo afirmó sobre la pedagogía pragmatista de Dewey, apunta en similar dirección:

Nada vale la palabra ni el abstraccionismo, ni el memorismo si no van traducidos por la acción que permite al hombre adaptarse al medio y vivir. El pragmatismo es una reacción contra el antiguo dogmatismo que tanto mal ha hecho a la humanidad y, muy principalmente, en el periodo histórico que atravesamos, en que la felicidad del pueblo requiere del hombre habilidad y poder productivo suficiente (Cardozo, 1928, pp. 49).

El principio de que la mente es un instrumento esencial del hombre constituye una proposición central para los autores que trabajaron bajo la égida del funcionalismo. Cardozo (1928) atribuyó a James la paternidad del concepto, enfatizando que en ningún caso se podría dar la relación inversa, es decir, que el hombre sea un instrumento de su mente, aserto que tendría cabida solo y cuando se concibiera lo mental como algo sobrenatural, en términos manifiestamente dualistas. En los Principios de Psicología también afirmaba James (1890) que el cerebro es un instrumento de posibilidades, pero no de certezas. El pensamiento de Dewey se situó en una veta similar, al indicar que la mente representa un medio para adaptar al organismo humano a su ambiente, y que las ideas son herramientas (Ivie, 2006). Estas premisas se hallan muy consustanciadas con las doctrinas del funcionalismo y guardan relación estrecha con el evolucionismo del que abrevaron sus autores. De

hecho, la filosofía del pragmatismo resulta muy consistente con el pensamiento evolucionista (Barone, 2012).

Lo mismo que James en los Principios, Dewey trató el pensamiento y el conocimiento en cuanto medios que sirven al organismo para adaptarse al medio ambiente (Backe, 2001). Pero no estuvo solo en esta tarea. Angell, que cumplió una importante labor en la organización conceptual del funcionalismo, había expresado de forma muy clara en su libro *Psicología: un estudio introductorio de la estructura y función de la conciencia humana* (Angell, 1904) que la psicología dedicó su energía a investigar la estructura de la mente pero que, más tardíamente, había comenzado a abordar sus aspectos funcional y genético en forma directa. La comprensión de cómo se desarrolla y opera la conciencia era un asunto tan importante como descubrir los elementos que la constituyen. Por consiguiente, el conocer es una función biológica y natural, argumentaba Cardozo (1928), siguiendo en esto a James, y depende, además, de la constitución orgánica. Esto condecía perfectamente con la definición que había dado James (1890) sobre la psicología en los Principios, alegando que se trataba de la ciencia de la vida mental, tanto de sus fenómenos como de sus condiciones.

De acuerdo con Cardozo (1928), Dewey profesó el voluntarismo, pero en una acepción que, desde luego, nada tenía que ver con la de Wundt. Este último había conferido ese nombre a la que se considera la primera escuela de psicología formalmente establecida en la etapa científica, y cuyo foco de atención estuvo puesto en el estudio de las experiencias inmediatas y de las leyes psicológicas que gobiernan los procesos conscientes dinámicos y cambiantes (Lawson,

Anderson & Cepeda-Benito, 2018). En un artículo donde analizó las ideas del filósofo pragmatista estadounidense Josiah Royce (1855-1916), Dewey (1916) sostuvo que el voluntarismo era una parte esencial en la filosofía de ese autor. Y de la suya también, ya que, como señala Ruiz (2013), Dewey contribuyó a revitalizar algunos temas como el mismo voluntarismo, el optimismo, el individualismo y el perfeccionamiento como parte de la agenda reformista de su tiempo. Según lo entendió Cardozo (1928), el voluntarismo de Dewey estaba relacionado con su concepto de que la energía psíquica es un impulso que tiende a exteriorizarse continuamente. La vida psíquica, entonces, es algo que tiende a realizarse.

La pedagogía de Dewey: dinámica, genética y funcional

Uno de los autores que Cardozo menciona con mayor consistencia en sus diversas obras y en el que se apoya de manera frecuente es el pedagogo y psicólogo suizo Édouard Claparède (1873-1940). Él, lo mismo que Cardozo, remarcó sus confluencias con Dewey e indicó que nadie había comprendido mejor la superioridad inherente al punto de vista del filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que consistía en situar el centro de gravedad de la educación no en el programa, ni en el manual, sino en el niño mismo (Claparède, 1916). En las décadas de 1920 y 1930, los trabajos de Claparède contribuyeron a la difusión de los conceptos de Dewey en algunos países europeos (Sobe, 2005). Sostiene Cardozo que Claparède calificó a la pedagogía de Dewey como dinámica, argumentando que la misma es la ciencia de la formación del carácter. Conforme a dicha visión, este se forma como resultado de una acción de la voluntad que opera de manera persistente y continuada, orientándose en una

dirección específica. Cardozo describe al carácter como conciencia ya realizada. Sin embargo, la concepción predominante sobre el carácter y su lugar en la psicología no ha sido siempre esta, ni siquiera en los años de producido el artículo que comentamos. La caracterología tuvo un fuerte desarrollo en el seno de la psicología francófona a mediados del siglo XX, y algunos de los tratados más importantes que explicaron las singularidades que acompañan los procesos caracterológicos fueron publicados en ese tiempo (Le Senne, 1963). Se concibió a este constructo, esencialmente, como la parte o segmento modificable y maleable del temperamento, cuya determinación genética siempre fue aceptada. La vinculación con la fuerza expresiva de las emociones se presume uno de sus componentes básicos. La concepción de Dewey sobre el acto educativo se hallaba sedimentada sobre una dinámica de este tipo, ejercitando las funciones y haciendo que se expresen con libertad las tendencias interiores del niño, permitiendo a su vez que sus manifestaciones aparezcan en la cotidianidad educativa. Apuntaba Cardozo (1928) que tanto Dewey como James rechazaron la educación pasiva, aquélla que vislumbra al niño como un simple receptáculo de conocimientos.

La pedagogía de Dewey es caracterizada como genética. Lo que Cardozo pretendió significar con esto y ya había sido expresado en otros escritos suyos, hace referencia al energetismo (García, 2015). Esto se halla sustentado, además de las nociones deweyanas, en la obra de Ferrière, uno de los autores de influencias más claras y perdurables en el enfoque de Cardozo y sobre cuyo pensamiento escribió un libro a comienzos de la década de 1930 (Cardozo, 1932). Amparado en las premisas básicas del funcionalismo, Cardozo entendió que en el niño

se hallan energías congénitas que se esfuerzan por liberarse hacia el exterior. Para Dewey (1926), la función general que asume la educación es la dirección, el control y la orientación. Es así que contribuyen, especialmente la última, a asistir en el direccionamiento de las capacidades naturales de los individuos. Las tendencias activas de los dirigidos son encaminadas en un curso continuo, del que la educación resulta un componente esencial. Por supuesto, en el niño las energías se transforman muy rápidamente en interés y curiosidad y se canalizan en una forma dinámica de comprender su entorno. Esta singularidad del aprendizaje infantil congenia muy bien con lo afirmado sobre el pensamiento pedagógico de Dewey en el sentido que su enfoque cambió el carácter de la ciencia, transformándola de ser un reflejo pasivo a una intervención activa (Brinkmann, 2013). Lo que debería constituir uno de los puntos básicos de reflexión para las decisiones del maestro es si las energías infantiles deben fluir libremente, sin ninguna clase de cortapisas, o si, en lugar de ello, es él quien ha de restringirlas y encauzarlas.

Este es un motivo de reflexión que aparece como parte de las cavilaciones de Cardozo también en otros puntos de su obra. Por ejemplo, en su escrito de 1927 donde discutía por vez primera los conceptos que incumben al psicoanálisis freudiano (Cardozo, 1927) afloraban similares observaciones, pero en referencia al comportamiento sexual y a las eventuales declaraciones que los niños realizaban en la escuela con relación a este punto (García, 2003). Advertía Cardozo que los intereses de los párvulos no deberían cultivarse tal y como aparecen, habida cuenta la transitoriedad que los caracteriza, sino que corresponde tomarlos como manifestaciones de las necesidades profundas del

niño, es decir, de funciones que se encuentran en lo más íntimo de su persona, y cuyo desarrollo es lo que cabría favorecer. Ante todo, el maestro debe observar al niño. Tiene que conocerlo e ir determinando lo que es más conveniente para él. De aquí se infiere también, por fuerza y necesidad, que el buen criterio del educador y su capacidad de interpretar adecuadamente al niño es un componente fijo en todo el proceso. Algunas de estas tendencias individuales deberán apoyarse y estimularse (Cardozo, 1928).

La pedagogía de Dewey es también funcional. Ya hemos visto lo que este concepto significa en términos generales y hacia qué dirección apunta la psicología que se fundamenta en sus principios, tanto en lo que atañe a su conceptualización como a su agenda de investigación. Pero la discusión de Cardozo igualmente enfatizaba otros puntos de análisis, como el rechazo de la pedagogía funcional a la teoría de las facultades. En esto coincidieron por igual James y Dewey. La psicología de las facultades se originó en la filosofía escocesa del sentido común y halló cobijo en las teorías frenológicas sobre las que el médico y anatomista alemán Franz Joseph Gall (1758-1828) fundamentó su intento localizacionista (Gall, 1835), adaptando el enfoque de la filosofía escocesa a su modelo del cráneo y el cerebro (García, 2017). Esa orientación estuvo liderada por el filósofo Thomas Reid (1710-1796) (Leahey, 2018), quien ejerció una fuerte influencia con su propuesta de que la mente estaba dividida en 43 facultades (Reid, 1765, 1786, 1843). Sin embargo, no debería pensarse que Gall compartiese por completo los supuestos de Reid, pues no congenió con la idea de que las facultades actuaran como atributos generales de la mente (Bartolucci & Lombardo, 2012) y además se sintió disconforme con determinados aspectos del empirismo

británico. Aunque hoy ya sea una pieza de estudio histórico, valorada por su impulso a la identificación de las localizaciones cerebrales, es claro que la frenología no estaba muerta en la época de los Principios. Ciertas aplicaciones comerciales basadas en las concepciones frenológicas continuaron utilizándose en los Estados Unidos por lo menos hasta 1937 y algunas publicaciones periódicas subsistieron hasta bien entrado el siglo XX (Schultz & Schultz, 2011). La apreciación que hizo James (1890) en los Principios respecto al valor científico de la frenología dejaba pocas dudas sobre la valoración negativa que le mereció la teoría de Gall.

En lugar de una teoría de la mente basada en facultades, el funcionalismo partió del principio de que la actividad mental está constituida por energías que alimentan la actividad de la conciencia. En vez de la diversidad, pregonó la unidad. Es decir que el fenómeno mental humano no se halla repartido en facultades diversas que trabajan con autonomía. Aunque todo esto sea esencialmente psicología, posee una importancia fundamental cuando se piensa en términos pedagógicos. Para Cardozo (1928), el desarrollar las facultades por medio de ejercicios y problemas específicos era un claro error. En esto también resuenan los ecos de James, quien criticó la segmentación de la frenología en “órganos”, cada uno de los cuales representaba al hombre en una medida parcial. Era el mismo problema de dividir la mente en “facultades”, como había hecho la psicología espiritualista. Pero las facultades, decía James, “...no son elementos mentales, como tampoco los “órganos” son elementos cerebrales” (James, 1892, pp. 105). Las energías de la mente precisan ser concebidas como funciones e instrumentos

de acción (Cardozo, 1928). Lo esencial de sus propiedades es que conducen hacia la adaptación y el funcionamiento eficiente ante las situaciones nuevas que van surgiendo de continuo en el mundo externo y que responden a necesidades subjetivas emergidas del contexto de la regulación orgánica. Este es el mismo principio adaptacionista vigente desde El origen de las especies del naturalista británico Charles Darwin (1809-1882) (Darwin, 1859). Como medio explicativo, la formulación presupone que los cambios morfológicos, extendiéndose también a los hábitos y los comportamientos característicos de la especie, son el producto directo de la adaptación por vía de la selección natural. La perspectiva se mantiene invariante hasta nuestros días en el discurso de la moderna psicología evolucionista (Buller, 2005; Buss, 2016). Cardozo (1928) sintetiza su pensamiento al decir que las energías internas del niño se desarrollan cuando este se encuentra en situaciones naturales que estimulan el interés biológico. De este modo se orientan las funciones mentales hacia lo que resulta útil para la vida del niño. En estas palabras se entrelazan, de manera condensada, las premisas que definen al evolucionismo, el funcionalismo y el pragmatismo.

La descripción que hace Cardozo respecto a la pedagogía de Dewey queda completa con la inclusión final de una característica que podemos vislumbrar como esencial: el carácter social de la pedagogía. El escenario en que debe cumplir sus actividades el niño y además desenvolver las funciones que le competen es, indiscutiblemente, la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación debe prepararlo no solo para la vida en un contexto social, sino para desarrollar plenamente sus potencialidades en ese ámbito. Esto concierne no únicamente a lo que podamos creer nosotros

respecto al niño en sí en lo que atañe a sus vínculos con el entorno social, sino también en las especiales relaciones que vinculan a la psicología con la pedagogía. En efecto, Dewey (1900) pensaba que la educación es, ante todo, un asunto de interés colectivo. Por igual razón, la ciencia de la educación es, primero que nada, una ciencia social. De este modo tenemos formadas unas conexiones infranqueables. Asimismo, la psicología es, constitutivamente, una ciencia de impronta social.

En *Naturaleza humana y conducta*, Dewey (1922) emprendió un análisis detallado del problema. Aquí afirmaba que, contrariamente a una suposición muy común de que las instituciones, las costumbres sociales y los hábitos se formaron por la consolidación de las prácticas individuales, cabría suponer, de manera alternativa, que las costumbres y los hábitos de uso generalizado existen porque los individuos han afrontado las mismas situaciones y reaccionado de idéntica manera en situaciones análogas. Es decir que los hábitos y las costumbres son sociales desde el vamos. No hay un proceso de aislamiento inicial del individuo e incorporación paulatina de lo social como un segundo momento dentro de la misma secuencia. Asimismo, suponía que los factores hereditarios y ambientales no interactuaban directamente unos con otros, sino que estaban mediados por el intercambio continuo que se produce entre la estructura y la función. Por ello tienen la capacidad, incluso, de alterar el tiempo y la sucesión que corresponde a los procesos de desarrollo (Dalton, 2002). La educación, agrega Cardozo (1928), deberá tomar en cuenta no solo la funcionalidad de la mente humana, sino también la necesidad de que el niño sea, de por sí, una función para la sociedad.

Antes de culminar su discusión, Cardozo coincide una vez más con Dewey, cuando señala que la sociedad industrial es responsable, en mucho, de haber anulado la acción de los padres, que antiguamente se ocupaban de la formación de los hijos para guiarlos en el aprendizaje de las actividades propias del hogar y de las habilidades que regulan la interacción social. Esto produjo una suerte de extrañamiento de los mismos y dejó a los niños en desventaja para afrontar los retos cotidianos de la existencia. Se reitera aquí la conocida opinión de Cardozo que concierne a la misión y el papel de la escuela, manifiesta en la prédica de que los recintos escolares deberían sustituir a los padres y a las familias en la tarea de formar a los niños, asegurándose que ellos puedan adquirir las habilidades mínimas necesarias para cumplir su función en la cultura. La imagen de la enseñanza como un acto social llevó a Dewey a concebir la educación en la modalidad de una escuela-comunidad-embrionaria (Cardozo, 1928), donde los niños viven en un grupo que comparte valores y actitudes de vida similares. La idea proviene de *La escuela y la sociedad*, donde Dewey (1915) afirmaba que, apoyados en esta visión pedagógica, se obtiene la oportunidad de constituir una comunidad en miniatura, es decir, una sociedad embrionaria. Este constituye el hecho fundamental, y desde ahí podrán surgir flujos de instrucción continuos y ordenados, en beneficio directo del niño.

“Embrionario” significaba que la escuela habría de eliminar, en la medida de lo posible, los comportamientos indignos que saturan el entorno existente (Margonis, 2009). El compañerismo, la colaboración, el esfuerzo en común y la ayuda mutua serán las virtudes que afloren gracias a este empeño fundamental (Cardozo, 1928). La disciplina, obviamente, tendrá que estar basada

en la libertad. Cualquier logro escolar vendrá por la vía del interés y el esfuerzo, sin que sea preciso que medie ninguna imposición. En esta escuela, que era la ideal para Cardozo, el método desarrollado e incluso todo aquello que pueda considerarse la columna vertebral sobre la que se articula el sistema habrá de estar basado en uno de los ejes principales en toda la construcción pedagógica de Cardozo, lo mismo que en la de Dewey: el trabajo manual. Este ha sido uno de los puntos que identificó de manera más consistente y reiterada a la propuesta de Cardozo para la educación, y uno de los tópicos principales sobre los que ha girado siempre su teorización pedagógica (García, 2023a).

CONCLUSIONES

En el Paraguay, la recepción de las ideas filosóficas y los proyectos educacionales de John Dewey tuvo como su principal artífice y gestor al maestro Ramón Indalecio Cardozo. Nacido en la ciudad de Villarrica, trabajó activamente en la educación nacional entre las décadas de 1910 y 1930, tanto en sus aspectos institucionales y científicos, como en la aplicación cotidiana de la pedagogía al aula de clase. Si se considera a los autores paraguayos, Cardozo fue el único en ocuparse de las ideas de Dewey, puesto que los educadores ulteriores no lo tuvieron presente en igual medida. Pero Cardozo no fue simplemente un comentarista de los principios emanados del trabajo del gran pedagogo estadounidense, también los incorporó activamente a los fundamentos teóricos de su propia orientación. La perspectiva educacional de Cardozo, en verdad, se nutre de fuentes diversas. Está lejos de ser el resultado de una influencia simple o unilateral. Las convergencias de diferentes

modelos, en aspectos que resultan compatibles o que al menos no evidencian incongruencias insalvables, resultan determinantes en la singularidad de su pensamiento. John Dewey constituye una de esas influencias fundamentales. La sustentación filosófica y teórica del trabajo de Cardozo está sedimentada en los escritos provenientes de la escuela activa, que se originó en el esfuerzo mancomunado de un selecto grupo de autores suizos, uno de cuyos padres reconocidos universalmente es Adolphe Ferrière. Aunque, en sentido estricto, Dewey no provino directamente de esa tradición, ni estuvo conectado a sus actividades como grupo, es útil recordar que autores de la relevancia de Claparède, especialmente, dejaron clara su afinidad conceptual con los preceptos defendidos por Dewey. Otros ejemplos similares también podrían enumerarse.

Uno de los ejes principales en el amplio espectro que abarca el trabajo de Cardozo son sus libros, *Por la educación común entre ellos*. Este es un volumen que, sin ser extenso en demasía, comprende una diversidad de temas y puntos de vista que concentran las áreas de interés fundamentales para Cardozo en las ciencias de la educación. En lo que es relevante para la psicología, se recupera la obra de autores que se movieron en la frontera que marcan ambas disciplinas, ciertamente un límite muy dinámico que presenta ciertas movi­lidades ocasionales, pero demuestra la misma consistencia, resumible en un punto central: que la pedagogía se basa, esencialmente, en la psicología. Aunque sin referirlo directamente en estos mismos términos, Cardozo dejó traslucir la idea en más de una ocasión. Lo cual no era sorprendente tampoco, pues muchos de estos autores en los que se apoyó, Dewey entre ellos, fueron pedagogos y

psicólogos al mismo tiempo. Dewey, además, fue filósofo.

Por la educación común, asimismo, constituyó la plataforma para la difusión en el Paraguay de las ideas psicológicas y pedagógicas de otro gran autor estadounidense, William James (García, 2016). En el aspecto psicológico, este libro ayudó a expandir los lineamientos básicos de la orientación funcionalista, que en aquel tiempo no era muy conocida en el país. La misma aportación puede asumirse en el terreno filosófico, con relación al pragmatismo, que se presentaba íntimamente conectado con la pedagogía en este caso, más que como una búsqueda explicativa de los problemas habituales que centraron la atención de los pragmatistas norteamericanos, entre ellos, la naturaleza de la verdad. En cualquier caso, el libro de Cardozo también contribuye a la reafirmación de uno de los componentes esenciales, tanto del funcionalismo como del pragmatismo, como es la teoría evolucionista. Todos estos posicionamientos, traducidos en preceptos adaptacionistas, se encuentran condensados en el esquema cuidadosamente diseñado tanto por Dewey como por Cardozo.

Queda por responder un planteamiento que fuera señalado al comienzo de este artículo: el de la forma en que se verificó esta recepción de las ideas de Dewey en el Paraguay a través de Cardozo, y el significado concreto que la misma encierra. La presentación de las ideas de Dewey que se encuentra en el primer artículo de 1923, estudiado con detalle en fecha próxima (García, 2023a) constituyó, de hecho, la primera discusión realizada sobre las ideas del gran maestro norteamericano en este país. Esta puede considerarse, legítimamente, la recepción inicial. Siguiendo el mismo criterio, la exposición

contenida en el libro que hemos analizado en este artículo podría verse como la segunda. Cabe cuestionarse entonces, y desde luego con entera legitimidad, si esta breve presentación (Cardozo, 1928) es suficiente para calificarla como una segunda recepción. La respuesta dependerá del punto de vista que adoptemos. Porque si estimamos que el texto contenido en *Por la educación común* constituye un ejemplo claro de propagación del pensamiento de Dewey en el Paraguay, similar, en este sentido, a cuanto ocurrió con el artículo anterior de 1923, y dado que el autor estudiado en ambos escritos es el mismo, e incluso recordando que ambas recepciones deweyanas son obra de la misma persona, es decir Cardozo, no sería desacertado pensar que estamos ante una segunda recepción. Pero si meditamos que las alusiones a los principios rectores del funcionalismo son menos frecuentes en el texto de 1923 que en el de 1928, parece razonablemente seguro afirmar que, aunque decidiésemos que no hay una primera y una segunda recepción de las ideas psicológicas de Dewey en el Paraguay tomando en cuenta únicamente a estos dos artículos, sino solo una, es indudable que el segundo escrito de 1928 sí mantiene una significación especial en lo que concierne a los preceptos que gobiernan la dinámica teórica del funcionalismo, que en el texto de 1928 se discute por primera vez, aunque muy brevemente. Es decir que el artículo de 1928 no debería necesariamente tomarse como la primera recepción de los conceptos de Dewey en el Paraguay, que ya tuvo su primer episodio en 1923. En cambio, sí podría verse como la primera recepción del funcionalismo entendido como una línea psicológica diferenciada, y en cierto sentido, también del pragmatismo en cuanto escuela filosófica. Todo esto demuestra

que, aunque pudiera tratarse de comunicaciones breves o desarrolladas con una reducida extensión de páginas, su importancia histórica no debe menoscabarse ni estimarse como secundaria en ningún caso. Ambos textos no solo confieren conocimientos importantes sobre los desarrollos teóricos y las experiencias prácticas concernientes a la pedagogía y su imbricación con la psicología, sino que también arrojan luz sobre los mecanismos y los procesos que hacen a la recepción, asimilación y transformación de las teorías científicas y psicológicas en el Paraguay, que es también un caso particular de la evolución de la psicología en América Latina. Y aunque con frecuencia marchen por sendas diferentes, la pedagogía y la psicología germinadas en nuestro continente encuentran sus puntos de cruce donde habitualmente se vigorizan las influencias mutuas. De este modo simple y directo, abonan el camino para fructíferos y prometedores desarrollos futuros.

REFERENCIAS

- Alexander, B. K. & Shelton, C. P. (2014). *A history of psychology in Western civilization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Angell, J. R. (1904). *Psychology: An introductory study of the structure and function of human consciousness*. New York: Henry Holt.
- Angell, J. R. (1907). The province of functional psychology. *Psychological Review*, 14(2), 61-91.
- Backe, A. (2001). John Dewey and early Chicago Functionalism. *History of Psychology*, 4(4), 323-340.
- Barone, D. P. (2012). Dewey, John. En R. W. Rieber (Ed.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (pp. 346-347). New York: Springer.
- Bartolucci, C. & Lombardo, G. P. (2012). Gall, F. J. En R. W. Rieber (Ed.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (pp. 461-462). New York: Springer.
- Barzun, J. (1983). *A stroll with William James*. New York: Harper & Row.
- Baum, S. (2010). Industry, science, and Dewey's challenge to modern philosophy and education. En D. Tröhler, T. Schlag & F. Osterwalder (Eds.), *Pragmatism and modernities* (pp. 5-56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Beenfeldt, C. (2013). *The philosophical background and scientific legacy of E. B. Titchener's psychology: Understanding introspectionism*. New York: Springer.
- Boakes, R. (1984). *From Darwin to Behaviourism: Psychology and the minds of animals*. New York: Cambridge University Press.
- Brennan, J. F. (2014). *History and systems of psychology*. Harlow: Pearson.
- Brinkmann, S. (2013). *John Dewey: Science for a changing world*. New Brunswick: Transaction.
- Buller, D. J. (2005). *Adapting minds: Evolutionary psychology and the persistent quest for human nature*. Cambridge, Massachusetts: The MIT press.
- Buss, D. (2016). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. New York: Routledge (Quinta edición).
- Cardozo, R. I. (1923). Un libro de Dewey. *Anales del Gimnasio Paraguayo*, 5(3), 226-233.
- Cardozo, R. I. (1927). El psicoanálisis y la educación, o sea, el freudismo como método auxiliar de educación. *La Nueva Enseñanza*, 1(2), 97-105.
- Cardozo, R. I. (1928). *Por la educación común*. Asunción: Imprenta Nacional.

- Cardozo, R. I. (1932). *Las ideas filosóficas y religiosas del Dr. Adolfo Ferrière*. Asunción: 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: Edición del autor.
- Cardozo, R. I. (1991). *Mi vida de ciudadano y maestro*. Asunción: El Lector.
- Claparède, E. (1916). *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*. Genève: Librairie Kundig, Sexta Edición.
- Cox, B. D. (2019). *The history and evolution of Psychology: A philosophical and biological perspective*. New York: Routledge.
- Dalton, T. C. (2002). *Becoming John Dewey: Dilemmas of a philosopher and naturalist*. Bloomington: Indiana University Press.
- Darwin, C. (1859). *The origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review*, 3(4), 357-370.
- Dewey, J. (1900). Psychology and social practice. *Psychological Review*, 7(2), 105-124.
- Dewey, J. (1906). Beliefs and realities. *The Philosophical Review*, 15(2), 113-129.
- Dewey, J. (1912). A reply to Professor Royce's critique of instrumentalism. *The Philosophical Review*, 21(1), 69-81.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press, Segunda Edición.
- Dewey, J. (1916). Voluntarism in the Roycean Philosophy. *The Philosophical Review*, 25(3), 245-254.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1926). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company (edición original: 1916).
- Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E. P. Dutton & Company.
- Egan, K. (2012). *Education and Psychology: Plato, Piaget and scientific psychology*. New York: Routledge.
- Gall, F. J. (1835). *On the origin of the moral qualities and intellectual faculties of man, and the conditions of their manifestation*. Boston: Marsh, Capen & Lyon, 6 volúmenes.
- García, J. E. (2003). 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. (2006). Relaciones históricas entre la psicología y la educación en Paraguay. *Psicologia da Educação*, 22, 95-137.
- García, J. E. (2008). Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la psicología en el Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(1), 171-180.
- García, J. E. (2011). Ramón Indalecio Cardozo: Entre la Psicología, la Pedagogía y la praxis social. En D. Sarah (Coord.), Paraguay: Ideas, representaciones e imaginarios (pp. 17-52). Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.
- García, J. E. (2015). Bibliografía de un educador y pionero de la psicología paraguaya: Ramón Indalecio Cardozo. *Revista de Psicología (Arequipa, Universidad Católica San Pablo)*, 5(1), 87-118.
- García, J. E. (2016). La recepción de William James en la obra de Ramón Indalecio Cardozo. *Investigaciones en Psicología*, 21(3), 41-50.
- García, J. E. (2017). En el camino de la psicología aplicada (Segunda parte):

- La Frenología. *Arandu-UTIC, Revista Científica Internacional*, 4(1), 161-204.
- García, J. E. (2023a). La difusión de las ideas de John Dewey en el Paraguay por Ramón Indalecio Cardozo. *Educationis Momentum*, 9(1), 37-68.
- García J. E. (2023b). Cardozo, Ramón Indalecio. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 263-265). Cham: Palgrave Macmillan.
- Garrison, J., Neubert, S. & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grande-García, I. (2013). La consciencia: Conceptos, historia y teorías contemporáneas. En I. Grande-García & J. Silva Bautista (Eds.), *Psicología: Historia, teoría y procesos básicos* (pp. 25-85). México D.F.: El Manual Moderno.
- Ivie, S. D. (2006). The legacy of William James. *Journal of Thought*, 41(4), 117-136.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 2 volúmenes.
- James, W. (1892). *Psychology: Briefer course*. London: Macmillan.
- James, W. (1898). Philosophical conceptions and practical results. *University Chronicle*, 1(4), 287-310.
- James, W. (1902). *The varieties of religious experience*. New York: Longmans, Green, and Co.
- James, W. (1907). *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. New York: Longmans, Green, and Co.
- Jones, D. & Elcock, J. (2001). *History and theories of psychology: A critical perspective*. London: Arnold.
- Lawson, R. B., Anderson, E. D., & Cepeda-Benito, A. (2018). *A history of psychology: Globalization, ideas, and applications*. New York: Routledge, Segunda edición.
- Le Senne, R. (1963). *Traité de Caractérologie*. Paris: Presses Universitaires de France, Séptima Edición (Publicación original: 1945).
- Leahey, T. H. (2018). *A History of Psychology from antiquity to modernity*. New York: Routledge, Octava edición.
- Maddux, H. C. & Donnett, D. (2015). John Dewey's Pragmatism: Implications for reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* Spring, 21(2), 64-73.
- Margonis, F. (2009). John Dewey's racialized visions of the student and classroom community. *Educational Theory*, 59(1), 17-39.
- Mullin, R. P. (2007). *The soul of classical American philosophy: The ethical and spiritual insights of William James, Josiah Royce, and Charles Sanders Peirce*. Albany: State University of New York Press.
- Ormerod, R. (2006). The history and ideas of pragmatism. *Journal of the Operational Research Society*, 57(8), 892-909.
- Ortega, J. B. F. & Romero, E. Q. (2001). Reformulación de las relaciones entre los condicionamientos operante y respondiente: El sentido de la crítica de J. Dewey al concepto de arco reflejo. *Revista de Historia de la Psicología*, 22(3/4), 327-333.
- Paloutzian, R. F. (2017). *Invitation to the Psychology of Religion*. New York: The Guilford Press.
- Peirce, C. S. (1878). How to make our ideas clear. *The Popular Science Monthly*, 12(1), 286-302.
- Putnam, H. (2017). Pragmatism and Realism. En H. Putnam & R. A. Putnam; D. MacArthur (Ed.), *Pragmatism as a way of*

- life: The lasting legacy of William James and John Dewey (pp. 140-158). Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Reid, T. (1765). *An inquiry into the human mind, on the principles of common sense*. Edinburgh: A. Kincaid and J. Bell.
- Reid, T. (1786). *Essays on the intellectual powers of man*. Dublin: L. White, 2 volúmenes.
- Reid, T. (1843). *Essays on the active powers of the human mind; An inquiry into the human mind on the principles of common sense; and an Essay on quantity*. London: Thomas Tegg.
- Rice C. E. (2000). Uncertain genesis: The academic institutionalization of American psychology in 1900. *American Psychologist*, 55(5), 488-491.
- Rodríguez, M. P. A. & Fernández, T. R. (2006). La dualidad percepción-acción: La necesidad de recuperar la crítica de Dewey a la teoría del arco reflejo. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(2/3), 269-277.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Russell, B. (1946). *History of Western philosophy and its connection with political and social circumstances from the earliest times to the present day*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2011). *A history of modern psychology*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, Décima Edición.
- Sharma, S., Devi, R., & Kumari, J. (2018). Pragmatism in education. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, 5(1), 1549-1554.
- Slater, M. R. (2009). William James on ethics and faith. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snelgrove, D. (2022). Pragmatism and the absolute: The problem of truth. *Journal of Philosophy & History of Education*, 72(1), 37-54.
- Sobe, N. W. (2005). Balkanizing John Dewey. En T. S. Popkewitz (Ed.), *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education* (pp. 135-151). New York: Palgrave Macmillan.
- Thayer, H. S. (1981). *Meaning and action: A critical history of pragmatism*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Titchener, E. B. (1898). The postulates of a structural psychology. *The Philosophical Review*, 7(5), 449-465.
- Trochu, T. (2018). *William James: Une autre histoire de la Psychologie*. Paris: CNRS Éditions.
- Witmer, L. (1907). Clinical Psychology. *Psychological Clinic*, 1, 1-9.