

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 9, n.º 1, pp. 37-68, ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v9i1.1564>

La difusión de las ideas de John Dewey en el Paraguay
por Ramón Indalecio Cardozo

The Dissemination of John Dewey's Ideas in Paraguay
by Ramón Indalecio Cardozo

José E. GARCÍA

Universidad Católica, Asunción, Paraguay

joseemiliogarcia@hotmail.com



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

Recibido: 2023.09.03

Aprobado: 2023.09.25

Resumen

El estadounidense John Dewey y el paraguayo Ramón Indalecio Cardozo son dos representantes destacados en el ámbito de la educación de la primera mitad del siglo XX, en sus respectivos países. Igualmente, ambos dedicaron su atención a la psicología, por el interés que despierta en sí misma, o como un instrumento para fortalecer sus aproximaciones al campo de la pedagogía. Dewey produjo uno de los primeros textos de psicología publicados en su país y teorizó respecto a la naturaleza del arco reflejo, estableciendo los fundamentos conceptuales del funcionalismo. Cardozo propició las aplicaciones de la psicología al ámbito de la educación escolar, introdujo en el Paraguay las ideas de algunos de los autores más influyentes de su época e impulsó el uso de las primeras pruebas psicométricas. Las líneas de trabajo de ambos autores se encontraron en 1923, con la presentación de las ideas de Dewey por parte de Cardozo, en un artículo publicado en 1923, hace ahora un siglo. El propósito de este trabajo es revisar la recepción de las ideas de Dewey en el Paraguay por parte de Cardozo, analizar la discusión que hizo el autor paraguayo sobre su contraparte estadounidense, y evaluar el impacto de las ideas de Dewey en la obra de Cardozo y la difusión de la escuela activa en el Paraguay. El artículo es de carácter histórico y argumentativo y se apoya en una revisión de las fuentes primarias y secundarias que resulten pertinentes a la comprensión y el estudio del tema tratado. Al mismo tiempo, busca ser una contribución a la literatura psicológica al cumplirse el primer siglo de la primera difusión de las ideas pedagógicas y psicológicas de John Dewey en el Paraguay.

Palabras clave: John Dewey, Ramón Indalecio Cardozo, historia de la psicología, historia de la educación, Paraguay

Abstract

The American John Dewey and the Paraguayan Ramón Indalecio Cardozo are two outstanding representatives in the field of education in the first half of the 20th century, in their respective countries. Likewise, both devoted their attention to psychology, due to the interest that it arouses in itself, or as an instrument to strengthen their approaches to the field of pedagogy. Dewey produced one of the first Psychology texts published in his country and theorized about the nature of the reflex arc, establishing the conceptual foundations of functionalism. Cardozo fostered the applications of psychology in the field of school education, introduced the ideas of some of the most influential authors of his time to Paraguay, and promoted the use of the first psychometric tests. The work lines of both authors met in 1923, with the presentation of Dewey's ideas by Cardozo, in an article published in 1923, now a century ago. The purpose of this paper is to review the reception of Dewey's ideas in Paraguay by Cardozo, to analyze the discussion that the Paraguayan author made about his American counterpart, and to evaluate the impact of Dewey's ideas on the work of Cardozo and the diffusion of the active school in Paraguay. The article is of a historical and argumentative nature and is supported by a review of the primary and secondary sources that are relevant to the understanding and study of the subject matter. At the same time, it seeks to be a contribution to psychological literature on the first century of the first diffusion of John Dewey's pedagogical and psychological ideas in Paraguay.

Keywords: John Dewey, Ramón Indalecio Cardozo, history of psychology, history of education, Paraguay

Tanto John Dewey (1859-1952) como Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943) constituyen dos exponentes calificados y con relevancia e influencia histórica en el ámbito de la educación y la psicología, cada uno en su respectivo contexto nacional y ambiente académico. Dewey es una figura sobresaliente en el campo de la educación estadounidense y un referente fundamental para la evolución de la psicología en ese país. A criterio de Garrison et al. (2012), probablemente ejerció una mayor influencia internacional sobre la educación que cualquier otra figura en toda la primera mitad del siglo XX. Además, fue un viajero incansable alrededor del mundo y sus periplos por lugares como Japón, Rusia, México y Turquía atestiguan las diversas influencias culturales que adquirió a lo largo de su carrera. Su estancia de dos años en China, entre 1919 y 1921, sobre todo, recibió una atención especial de los investigadores de su obra (Wang, 2005) y contribuyó a que autores como Grange (2004) realizaran estudios comparativos entre sus ideas y las de filósofos tradicionales chinos, entre ellos Confucio. Su biógrafo Dykhuizen (1973) opina que el haber vivido en el mundo occidental desde mediados del siglo XIX hasta mitad del XX, y además haber tomado parte importante en la formación del carácter intelectual del tiempo en que se ha vivido, no es solo una hazaña extraordinaria en sí misma, sino un logro con numerosas consecuencias adicionales. En el caso de Dewey, estas se dieron en campos como la educación, la psicología y la filosofía, así como en la acción social.

De forma similar, Hothersall y Lovett (2022) describen a Dewey como uno de los filósofos más destacados de Estados Unidos, un influyente innovador y reformador de la educación, un crítico y comentarista social, y un psicólogo cuyos escritos formaron la base teórica del *funcionalismo*, en particular dentro de la vertiente que se desarrolló en la Universidad de Chicago (Backe, 2001). En efecto, esa aproximación teórica floreció en varias instituciones de educación superior en los Estados Unidos. Como es sabido, dos fueron los centros principales que albergaron al funcionalismo en aquel país: la escuela de Chicago y la escuela de Columbia (Wertheimer & Puente, 2020), aunque en ninguna otra parte estuvo mejor articulado que en la Universidad de Chicago (King et al., 2014). Pese a estos antecedentes, se pueden identificar voces discordantes con relación a la relevancia que ha correspondido a las ideas de Dewey en favor de la psicología norteamericana, originando, algunas veces, ponderaciones menos laudatorias (Manicas, 2002). A su tiempo, Barone (2012) apunta que, como Dewey produjo teorías más que

hechos positivos, llegó a ser visto como uno de los filósofos que la psicología había dejado atrás.

Pero hay varios hitos importantes. Dewey fue autor, en 1886, de uno de los primeros textos que fuera escrito en su país sobre la nueva ciencia de la psicología (Dewey, 1887). No obstante, Greenwood (2009) puntualiza que esa obra, que vendió muy bien en sus inicios, fue eclipsada por el gran éxito e influencia que alcanzaron los *Principios de Psicología* de William James (1842-1910), publicados en 1890, tres años después que viera la luz la obra de Dewey (James, 1890). Lo mismo ocurrió con otras reconstrucciones tempranas de la psicología en los Estados Unidos. En su libro, Dewey discutió la naturaleza de la mente en términos del conflicto de ideas que se producían dentro de ella, aunque sin hacer ningún énfasis sobre las operaciones del sistema nervioso. Presumiblemente, esto habría causado el disgusto de James (Cox, 2019). Muchos creen, sin embargo, que la contribución más relevante para la psicología fue su teoría del arco reflejo, dada a conocer en 1896 en las páginas del *Psychological Review* (Dewey, 1896). Algunos compararon este hecho en particular, que en general se considera como el inicio histórico de la escuela psicológica del funcionalismo (Jones & Elcock, 2001) con eventos tan trascendentales para la historia política moderna como la caída del Muro de Berlín en 1989 (Lawson et al., 2018), que, así mismo, representó el principio del fin de la Unión Soviética, acaecido tan solo un par de años después.

La visión sobre los reflejos que tuvo Dewey también constituyó un preludio, no enteramente comprendido ni valorado en su momento, de los posicionamientos actuales de la psicología ecológica, que contempla los fenómenos psicológicos como sistémicos y abiertos, siempre dependientes de relaciones constantes con el medio ambiente (Valsiner & Brinkmann, 2016). Entre 1899 y 1900, Dewey fue presidente de la American Psychological Association (APA) y su alocución presidencial, titulada «La psicología y la práctica social», que se publicó originalmente en marzo de 1900 (Dewey, 1900), continúa siendo un alegato muy respetado en favor de la psicología como una ciencia y profesión integradas (Barone, 2012). En 1942, la revista *Psychological Review*, en la que Dewey había difundido su artículo sobre los reflejos, se hallaba cumpliendo su quincuagésimo aniversario y pidió a setenta psicólogos destacados que informaran sobre los 25 artículos más importantes de los

1434 que habían publicado. También clasificó los cinco mejores, quedando el trabajo de Dewey (1896) ubicado en el primer lugar (Malone, 2009). El libro *Naturaleza humana y conducta: Una introducción a la psicología social*, publicado en 1922, se puede considerar como la visión madura respecto a sus ideas sobre la psicología y la ética (Dewey, 1922).

En la esfera educativa, la aportación de Dewey tampoco resultó menor, y su influencia fue profunda (Russell, 1946). Para Dewey la escuela debía ser un sitio en que los ideales de la democracia pudieran ser aprendidos y practicados, de ahí el nombre de *escuela para la democracia* que recibió su corriente. Quienes entendieran adecuadamente el modo como se aprende, y a la vez se mostrasen lo suficientemente abiertos hacia el logro de nuevos aprendizajes como resultado de sus propios hábitos mentales, se encontrarían en la senda de convertirse en verdaderos ciudadanos. Haciendo un comentario a *Democracia y Educación* (Dewey, 1926), Hansen (2006) afirma que la obra, en lo esencial, es un estudio de la educación y su relación con la sociedad, y configura más un trabajo de orden filosófico que histórico o sociológico. Los adherentes a la *educación progresista* han visto a Dewey como uno de los suyos, aunque es indudable que algunas divergencias también se deslizaron respecto a los principios de esa orientación en particular (Benjafield, 2015). Dewey fue un hombre con ideales sociales elevados y obtuvo un prominente liderazgo gracias a su posición académica. Con ello, esperaba contribuir a la evolución de la sociedad hacia una democracia ilustrada, como él esperaba que fuera (Smith, 2013). Quizás por eso mismo, el enfoque pedagógico del aprendizaje-servicio, que se halla muy inclinado a la acción comunitaria, lo tiene como uno de sus principales propulsores (Maddux & Donnett, 2015). Aunque los tiempos cambiaron y su influencia gradualmente declinó, autores como Williams (2017) opinan que rudimentos dispersos de lo que fue la aproximación señera de Dewey a la educación aún persisten como elementos que permean la enseñanza actual en los Estados Unidos.

La filosofía es otro de los campos donde sus huellas quedaron bien marcadas, transitando en una cercana relación con el pragmatismo, al que llegó desde una progresiva evolución intelectual, cuyas raíces se hallan en el pensamiento del filósofo alemán Jorge Guillermo Federico Hegel (1770-1831) (Point & Vuillerod, 2019). El propio Dewey (1930/1998) refiere que la forma y esquematismo de la filosofía hegeliana, con el tiempo, llegaron a parecerle

artificiales, pero siguió impresionándole en grado sumo la extraordinaria profundidad de su pensamiento, incluso cuando hubiese dejado de considerarse un verdadero adherente a esa línea. Dewey navegó en la corriente que separaba al idealismo del nuevo realismo, ambos muy influyentes a comienzos del siglo XX, y buscó establecer una verdadera alternativa filosófica para ambos (Hildebrand, 2003). Tras su abandono de los preceptos hegelianos se convirtió en un naturalista, estimando que ninguna apelación a entidades, seres o poderes no naturales o sobrenaturales podría desempeñar un papel legítimo en el tratamiento de los problemas filosóficos (Putnam, 2017). El cambio en su pensamiento fue tan sustancial que, para los que fueron sus alumnos en la época posterior a su distanciamiento del hegelianismo, subsistieron muy pocas huellas sobre el intrincado camino que lo acercó, de a poco, hacia el naturalismo filosófico (Dalton, 2002). En comparación a William James (1842-1910) y Charles Sanders Peirce (1839-1914), creó un tipo de pragmatismo «de uso», para referirlo en los términos empleados por Martin (2002), y que también fue denominado *pragmatismo naturalista* (Eames, 2003). Esta perspectiva gozaba de una mayor variedad y amplitud que las anteriores. Así mismo, profundizó en el desarrollo de la teoría de la verdad de James (1909), uno de los aspectos más característicos que identifican al pragmatismo como línea de reflexión.

Para el entendimiento común y profano, la teoría de la verdad que defendió esta escuela significaba la identificación de lo verdadero con lo útil, es decir, con lo que funciona o es causa de alguna satisfacción para el individuo (Velázquez, 2018). Pero Dewey consideró que la verdad debía concebirse como una «afirmabilidad garantizada», que consistía en convalidar la verdad con la verificación (Chung & Hyland, 2012), un punto que ha estado en el centro de las discusiones pragmatistas sobre la verdad durante largo tiempo (Frápolli, 2022) y al que filósofos como Bertrand Russell (1872-1970) consideraron como una sustitución, de hecho, del concepto de la verdad (Russell, 1940). Al mismo tiempo, este posicionamiento debe considerarse como un anticipo para la mirada epistemológica de Karl Popper, específicamente con su teoría de la falsación (Popper, 1959), que surgió décadas más tarde. Los abundantes contrapuntos que pueden hacerse entre la obra de ambos autores fueron bien estudiados por Ryan (2004). La cercanía de la psicología y la filosofía de Dewey hace que expresiones como *funcionalismo pragmático* puedan hallarse en textos como el de Scalabrino (2018). Aunque el propio

Dewey (1912) optó por designar *instrumentalismo* a su aproximación filosófica, Quinton (2010) considera que la denominación tampoco resulta enteramente satisfactoria por centrarse en solo un aspecto de la totalidad de su visión y estima que denominarlo *anti-intelectualismo* configura una descripción más apropiada y realista. Las amplias implicaciones que encierra la obra de Dewey son evidentes por el reconocimiento a su labor que obtuvo con exponentes de sectores intelectuales aparentemente distantes, como el feminismo, cuyos puntos de vista coinciden con algunas de sus ideas, especialmente la facción que conforma el feminismo norteamericano (Vaamonde Gamo & Nubiola, 2016). A variados niveles, los diferentes aspectos del pensamiento de Dewey continúan siendo objeto de análisis.

Por su parte, Cardozo es visualizado como el promotor de una de las iniciativas más fructíferas que hayan surgido al interior de la educación paraguaya durante la primera mitad del siglo XX, es decir, la *escuela activa*. Sus aportes a la pedagogía nacional son, así mismo, muy conocidos y fueron discutidos con cierta extensión y desde variados puntos de vista (Álvarez Cáceres, 1989; L. García, 2011; Soto Vera & Velázquez Seiferheld, 2019). Cardozo representó un punto de máxima inflexión para la asimilación de los conceptos psicológicos en este país, muchos de ellos situados en el vértice que forman la pedagogía y las ciencias del comportamiento (García, 2008, 2011). Comparativamente, la estatura intelectual de Dewey ha gozado de un alcance universal pleno, mientras que Cardozo, aunque igualmente obtuvo reconocimiento y menciones en ambientes externos, algunas relativamente antiguas (Uzcátegui, 1984) y otras más actuales (Arias, 2014), su obra centró, con mayor asiduidad, el interés de la pedagogía y la psicología paraguayas. Entre las numerosas y diversas contribuciones científicas e institucionales que realizó, también fue un activo y solvente divulgador de las teorías relevantes en la pedagogía y la psicología de su tiempo. Entre ellas, se cuentan las obras de educadores como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) (Cardozo, 1905), Adolphe Ferrière (1879-1960) (Cardozo, 1932) y Georg Kerschensteiner (1854-1932) (Cardozo, 1928), lo mismo que de psicólogos como William James (1842-1910) (Cardozo, 1928), psicoanalistas como Sigmund Freud (1856-1939) (Cardozo, 1927, 1928) y aun de biólogos evolucionistas como Ernst Haeckel (1834-1919) (Cardozo, 1938), cuya teoría recapitulacionista sostuvo que «la ontogenia recapitula a la filogenia» y ha sido revalorizada por la biología evolutiva moderna (Papini, 2009). Cardozo también fue el primer comentarista

sistemático que tuvo Dewey en el Paraguay (García, 2006, 2021, 2023a). Mantuvo una obra escrita densa y extensa, que se prolongó por más de tres décadas (García, 2015).

Las trayectorias intelectuales de ambos se cruzan en 1923, con ocasión de un artículo publicado por Cardozo ese mismo año en los *Anales del Gimnasio Paraguayo*. La revista era editada por la institución homónima, una de las más importantes en el área de la cultura (Centurión, 1961). Al producirse la divulgación del artículo, los *Anales* iban por la edición de su quinto tomo. El trabajo se tituló «Un libro de Dewey» (Cardozo, 1923) y aludía a *Las escuelas de mañana*, un volumen publicado en el original inglés ocho años antes (Dewey & Dewey, 1915). En el escrito se analizan el contenido de la obra y sus implicancias pedagógicas. No deja de ser llamativo que Cardozo se refiriese a ella como de la autoría única de John Dewey, cuando que fue escrita en conjunto con Evelyn Riggs Dewey (1889-1965), la hija de John, quien, como su padre, fue una educadora y activista social de relevancia (Staring & Aldridge, 2014). Las consideraciones de Cardozo sobre las teorías de Dewey, tanto educacionales como psicológicas, no se agotan en este artículo y se extienden a segmentos del libro *Por la educación común*, publicado cinco años después (Cardozo, 1928). Basados en lo previamente expuesto, los objetivos de este artículo son: a) estudiar la recepción o asimilación de las ideas pedagógicas de John Dewey por Ramón Indalecio Cardozo en el contexto amplio de la educación y la psicología paraguayas; b) analizar la congruencia e integración de las propuestas educacionales de Dewey al contexto general de los lineamientos pedagógicos de Cardozo que se relacionan con la escuela activa; c) estimar la importancia y la relevancia del escrito sobre Dewey para la historia de la psicología y la educación en el Paraguay; d) valorar la importancia de este artículo a una centuria de su publicación.

El trabajo que aquí ofrecemos posee características analíticas e interpretativas y se inscribe en un intento por revalorizar las fuentes primordiales que son esenciales para la reconstrucción sistemática de la historia de la psicología y la pedagogía en el Paraguay. La metodología parte de un análisis de artículos y libros publicados, tanto en el rubro de las fuentes primarias como secundarias. Un análisis histórico sobre las ideas de ambos educadores adquiere mayor relevancia considerando que, en determinados contextos académicos, existen pocas oportunidades de consultar las fuentes genuinas de los grandes

pensadores, de los que Dewey configura un buen ejemplo (Depaepe, 2020). Esto fuerza a que su conocimiento, con harta frecuencia, quede reducido a una consulta de breves y resumidas descripciones, que no hacen justicia a la complejidad y riqueza de sus aportes.

A propósito, Depaepe (2007) indica que el tipo de preguntas planteadas por la investigación histórica contemporánea respecto a las teorías educativas de los autores clásicos en el campo se vinculan principalmente al conocimiento de sus antecedentes, es decir, procuran investigar de dónde provienen las ideas y cómo pueden explicarse, así como dilucidar el problema de la intertextualidad, o sea, los textos en que se basaron y de qué formas estos fueron modificados por ellos. Esto apunta también al planteo recurrente en la investigación histórica concerniente a la *recepción* de las teorías (Castro & Lafuente, 2007; Klempe, 2016; Ossa et al., 2021). La importancia del artículo se refuerza, además, por el hecho de que los estudios centrados en la acogida de las ideas de Dewey en América Latina no son muy abundantes, con algunos ejemplos que tratan de su inserción en la educación venezolana (Rodríguez de Mayo, 2017), igual que en otras partes del mundo, como Hungría por ejemplo (Fenyő, 2016). No obstante, una revisión de fuentes especializadas como la reciente obra *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (Jacó-Vilela et al., 2023) permite identificar el nombre de Dewey asociado al trabajo de autores en muchos países, ya sean educadores o psicólogos, o ambos a la vez, nacidos en nuestro continente o provenientes de otras regiones. Es el caso de Fernando de Azevedo (1894-1974), Heloisa Marinho (1903-1994), Noemy Marques da Silveira Rudolfer (1902-1980) y Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) en Brasil; Amanda Labarca Hubertson (1886-1975) en Chile; Agustín Nieto Caballero (1889-1975) en Colombia; Carlos Héctor Dorantes Rodríguez (1957-2016) en México; Ramón Indalecio Cardozo (1876-1939) en Paraguay e Isidore Poiry (1868-1954) en Perú (García, 2023b; Matus García, 2023; Mordente & Portugal, 2023; Orbegoso-Galarza, 2023; Peña-Correal, 2023; Ribeiro, 2023; Salas, 2023; Soares Gouvea, 2023; Turci & Lourenço, 2023). Todos ellos atestiguan, en sus respectivas obras, la existencia de procesos de recepción de las ideas de Dewey en América Latina. En prosecución de este tipo de análisis, la sección siguiente tomará la exposición de Cardozo en su artículo como el insumo fundamental para el análisis que desarrollaremos a lo largo de este trabajo.

Dewey en el panorama general de la educación

El artículo que estudiaremos a continuación, titulado «Un libro de Dewey» (Cardozo, 1923), consta de solo ocho páginas y fue concebido en una estructura de texto continuo que no se dividió en subsecciones o numerales con el fin de ordenar los temas respectivos de los que trata. No se ofrecen datos sobre la edición que Cardozo consultó para su lectura o del traductor de la misma. Las páginas del artículo, de acuerdo a lo que manifiesta explícitamente su autor, iban dirigidas a los educadores, a quienes juzgaba los únicos capaces de interesarse en los conceptos que se exponían con practicidad y concreción en *Las escuelas de mañana*. No obstante, para la presentación de las ideas contenidas en aquella contribución, el artículo optará por la diferenciación de los argumentos en partes sucesivas, centrando cada una de ellas en los tópicos específicos que iban siendo explicados en sus páginas.

El autor se refirió a Dewey como uno de los psicólogos modernos que más se ocupaban de los problemas educacionales. Es interesante constatar cómo Cardozo, para quien los educadores eran los destinatarios principales de su análisis, a juzgar por el tema y los problemas abordados en él, había retratado a Dewey como un *psicólogo* más que como un *educador*. Ese es un punto fundamental para entender la intención que traduce el escrito. Informaba, así mismo, sobre la adscripción de Dewey al plantel docente de la famosa Universidad Columbia de Nueva York. Como observa Brennan (2014), para el tiempo en que Dewey había dejado su posición institucional anterior en la Universidad de Chicago, sus intereses ya se habían afianzado con firmeza hacia la educación y la filosofía social. En Chicago, Dewey y su esposa Alice Chipman (1858-1927) debieron soportar ataques y calumnias por disputas internas, que se originaron en la reorganización del departamento universitario al que perteneció Dewey y los intereses a los que esto afectó, causando algunas incómodas fricciones. Como indica Barone (1996), tales desagradables incidentes finalmente le impulsaron a renunciar y trasladarse posteriormente a Columbia.

En *Las escuelas de mañana* se difundieron los principios de la aproximación educativa encabezada por Dewey que, por entonces, proveían de sustento al sistema de enseñanza en los Estados Unidos (Cardozo, 1923). De hecho, la inserción de la pedagogía de Dewey en la educación estadounidense no

resulta casual, pues obedece a razones históricas y sociológicas muy concretas que la explican. Dewey fue influido por un ambiente social específico que era típico de los finales del siglo XIX, y a la vez influyó en él por medio de sus ideas pedagógicas. Los Estados Unidos vivían por entonces una etapa de profundas transformaciones sociales, políticas y del sistema productivo que alcanzaban gran envergadura e inevitablemente repercutieron en la concepción de la obra y el pensamiento de Dewey. Como país, Estados Unidos estaba plenamente inserto en el proceso de construirse a sí mismo, expandiendo físicamente la ocupación humana sobre su propio territorio y generando, como consecuencia, una gran movilidad social (Ruiz, 2013). Se hallaba en pleno auge el crecimiento de la nación. La confianza en la fuerza de la experiencia se veía como un canal para lograr el cambio genuino, por lo que la educación debía orientarse, esencialmente, a las necesidades que imponía la vida colectiva, tan urgentes como necesarias. Para Dewey, la educación debía ser una de las fuentes propulsoras que condujeran hacia el progreso de la sociedad (Moura & Boto, 2021). Esto mismo, palabras más palabras menos, es lo que igualmente aduce Cardozo.

El principio básico que guía la acción pedagógica de Dewey es la educación del niño para la vida y no para la escuela. Este constituye un supuesto fundamental. La enseñanza debe concebirse de una manera práctica, en la actividad del trabajo y también para el trabajo, es decir, aprender haciendo y entrenándose para la experiencia vital (Cardozo, 1923). Genéricamente hablando, la pedagogía debía ser una reacción firme a cualquier intención meramente intelectualista. Es por eso que las escuelas descritas por Dewey y Dewey (1915) revelaban, de acuerdo a las propias apreciaciones de sus autores, la síntesis de las tendencias fundamentales en su visión educacional, priorizando el movimiento hacia una mayor libertad y una identificación de la vida escolar del niño con su entorno y perspectiva singulares. Pero, sobre todo, enfatizaba el papel que debe jugar la educación en el seno de una democracia. Este, desde luego, es el asunto principal de todo el sistema y explica que, con frecuencia, haya sido debatido en otras fuentes (Dewey, 1926). Los centros educativos no debían disociarse o separarse del hogar, sino, por el contrario, establecerse en una continuidad directa con los mismos. Pero esta condición no significaba únicamente que la prolongación de cualquier tipo de ambiente era lo que se requería, sino extender la semilla de un hogar democrático (Cardozo, 1923), verdaderamente instituido sobre bases

sólidas que pudieran apuntalar un crecimiento cualitativo del niño, al modo que planteaban las orientaciones de la nueva pedagogía.

Estos preceptos que refuerzan la importancia de la enseñanza práctica no son una invención exclusiva del período moderno, sino que encuentran sus antecedentes ya en tiempos de la antigüedad clásica inclusive (Cardozo, 1923). La educación propugnada por el filósofo griego Platón, por ejemplo, debía ser libre, no coercitiva, además de mediatizada por el trabajo y el juego (Ballén Molina, 2010). Con estos principios se compaginan los demás conceptos que sustentaron las prácticas democráticas impulsadas por él. La reforma política y educacional deseada por Platón debía tender a la formación de un individuo, cuyo autoconcepto fuese el de un ciudadano capaz de situar sus fines vitales en armonía directa con los de sus congéneres (Annas, 2003). Sin embargo, esta apreciación no debería desconocer las objeciones interpuestas por autores como Popper (1945), que, al revisar el complejo andamiaje de la democracia platónica, adujo que se trataba de un sistema peligrosamente inficionado por gérmenes de autoritarismo. El filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) constituye otro jalón en la cronología histórica de los que remarcan la importancia de la enseñanza práctica. En este caso, sin embargo, Cardozo interpretó el discurso pedagógico kantiano en una perspectiva diferente, argumentando que favorecía el aprendizaje de una profesión u oficio, en lugar del sentido más amplio y abarcador que suponen las actividades escolares desplegadas por el niño como parte de su desarrollo.

La enseñanza práctica se incrustó en este tramo del discurso de Cardozo porque Kant estableció diferencias entre una educación física, que está basada en la disciplina y no es conducente al desarrollo del pensamiento, y una educación moral, que se apoya en la adopción de máximas (Kuehn, 2001). De hecho, la educación física y moral nos ofrece pautas sobre la forma en que la persona vive y consigue articular una existencia personal, de un modo que se concibe como la construcción de una realidad independiente (Bayrak, 2015). Es claro que la visión kantiana de la educación guardaba una relación estrecha con los esquemas básicos representados en su antropología (Kornilaev, 2023), con la cual se fusiona de manera coherente. Así mismo, en el recuento de los antecedentes históricos para la educación práctica, cobra importancia el filósofo ginebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que, desde luego, es un referente pedagógico de excepción en lo que concierne a los fundamentos

conceptuales de la escuela activa. Es bien sabido que los adherentes a esta línea estimaron a Rousseau como uno de sus antecesores fundamentales. De acuerdo a Cardozo (1923), Rousseau enfatizó la utilidad de los trabajos manuales y resaltó la importancia del aprendizaje agrícola. El mismo tipo de consideraciones son traídas a colación en referencia al suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), otro autor de relevancia en la obra de Cardozo y sobre quien, recordémoslo una vez más, había concebido tempranamente su primer libro (Cardozo, 1905).

Acorde al punto de vista bosquejado en el artículo, el trabajo manual se insinuó como un componente válido en la educación al menos desde el siglo XVII, pese a que, durante ese período, guardó una connotación más relacionada con la función elemental que cumple la educación. Más adelante, sin embargo, la aportación de esta clase de actividades a la rutina de la escuela fue transformándose paulatinamente hasta llegar a consolidarse y ampliarse, incorporando el aprendizaje de algunas de las profesiones más comunes de la sociedad y de las industrias frecuentes al marco de la enseñanza general (Cardozo, 1923). Este, de hecho, ha sido uno de los distintivos marcados en la pedagogía de Cardozo y una característica de las escuelas donde hubiese de aplicarse su concepción educacional. Sin embargo, no todos estuvieron de acuerdo. Tanto en este artículo como en su libro autobiográfico, Cardozo (1923, 1991) deploraba la oposición, a veces dura, que recibió de parte de algunos padres y colegas que también oficiaban como maestros de escuelas y que objetaron la inclusión de las manualidades industriales en la enseñanza regular de los niños. Era un punto sobre el que Cardozo ensayó defensas en esta y otras ocasiones, rebatiendo a los inconformes y explicando que el sentido y el propósito de unir la enseñanza de las manualidades a la escuela era la inserción del niño en su realidad genuina. Se esperaba que la institución escolar fuese un reflejo de su ambiente. De esta manera, buscó dejar en claro que las escuelas no se convertirían en espacios donde se enfatizara una enseñanza de corte profesional, o lo que Cardozo (1923) llamó una «enseñanza post-escolar» o «educación complementaria». Esta concepción sobre las destrezas manuales y el aprendizaje significativo configuraba uno de los tópicos centrales en la apuesta de Cardozo por una fórmula educativa que sirviera básicamente para la vida. Es claro cómo, en este punto, sus apreciaciones y las de Dewey coincidían plenamente al dirigirse hacia objetivos pedagógicos comunes.

Dewey interpretado por Cardozo

El discurso sobre el niño ha estado dominado por tres diferentes imágenes, por lo menos hasta bien entrado el siglo XIX: el de la *tabula rasa* en la orientación empirista del filósofo inglés John Locke (1632-1704); el de la inocencia y el desarrollo del niño siguiendo el estilo natural, propugnada por Rousseau; y la imagen del pecado original, basada en la obra de la autora sueca Ellen Key (1849-1926). Esta última resultó dominante en muchos círculos protestantes europeos de la época (Dekker, 2003). En cuanto a Rousseau, una de las doctrinas más universalmente reconocidas en su proyecto educacional y que han logrado mayor aceptación, tal como fue desarrollada en la novela pedagógica *Emilio* (Rousseau, 1762/1979), es que el niño debe ser tratado como niño y no como un adulto. Esta es, además, una proposición que Cardozo (1938) defiende repetidamente en varias de sus obras. Al reconocer los estadios por los que el niño va atravesando en sus primeros años de vida, la educación debe cumplir el desafío de ajustarse a lo que este es capaz de hacer en cada etapa singular (Lascarides & Hinitz, 2000). Dewey toma las ideas del filósofo ginebrino dejando clara no solo la continuidad de las ideas, sino también la percepción de que el crecimiento del niño debe emerger de sus propias fuerzas y procesos naturales, o «innatos», como dice Cardozo (1923) en su exposición.

Los comentarios de Dewey se daban casi en idénticos términos. Denunció que la educación es mala porque los padres y los profesores siempre piensan en los logros de los adultos, pero que pocos entre ellos se preocupan por descubrir cuáles son los poderes y las debilidades reales que tienen los niños. La insistencia de Rousseau de que la educación se base en las capacidades nativas de aquellos que habrán de ser enseñados y sobre la necesidad de estudiar a los niños para descubrir sus potencialidades genuinas constituyen la clave de la enseñanza moderna. Es decir, que la educación no habrá de ser algo que se imponga exclusivamente desde afuera y con criterios arbitrarios. Por el contrario, el acto educativo debería nacer del respeto y cultivo de las capacidades de las que se encuentran dotados los humanos. Examinando los resultados de la escuela de Fairhope, Alabama, que Dewey y Dewey (1915) describen al inicio de su libro, se desprenden las bases para la argumentación valorativa de Cardozo. En este punto, sus simpatías y concurrencias no podrían ser más evidentes:

La primera escuela que describe es la de *Fairhope, Alabama*, donde se pone en práctica la educación de acuerdo con el desarrollo natural indicado por Rousseau. En ella se parte del viejo esquema de convertir al niño en instrumento del maestro quien en su pasión exhibicionista, obra sobre aquél como agente pasivo, encargado de recibir y de repetir, preparándole para los exámenes: el niño como buen fonógrafo encanta a los oyentes superficiales quienes quieren que los niños sean como ellos. La escuela de ayer admitía tres elementos de la enseñanza: el maestro, el niño y el programa. El primero es quien expone ante el segundo (receptor) de acuerdo con el programa (código de despotismo). (Cardozo, 1923, pp. 228. Las cursivas en el texto original)

El método de la educadora italiana María Montessori (1870-1952) era el utilizado en la escuela de Fairhope. Consistía, esencialmente, en dejar en libertad al niño (Cardozo, 1923). En dicho local escolar, los textos permanecían abiertos durante las clases, no para fomentar el recuerdo pasivo y memorístico de sus contenidos, sino para el disfrute de comparar las ideas que de ellos surgen con lo que opina el maestro. Así se enfatizaba el amor hacia los libros y el hábito de la discusión inteligente. También allí, los niños cultivan la tierra y aprenden sobre el proceso de la vida, no de forma abstracta y libresca, o alejada de la experiencia, sino por el contacto con la misma naturaleza. Los trabajos manuales son igualmente cultivados, y los niños, lo mismo que las niñas, hacen tareas de cocina y carpintería. En la escuela elemental de la Universidad de Missouri, igualmente, se respetaba la libertad del niño y se enseñaban las artes manuales, mientras que en Chicago se practicaban los métodos activos, y en Interlaken, Indianápolis, los niños habían incluso construido la escuela, además de cuidar de los cerdos, vacas y gallinas. Y aquí, nuevamente, Cardozo aprovecha el momento para dejar asentada su crítica a quienes no comprendían ni aceptaban su modelo de educación y la tensión que en ocasiones se volvía inherente a su trabajo, pues en ese lugar de los Estados Unidos los padres no objetaban cuanto se estimulaba desde la escuela para beneficio de los alumnos, a diferencia de nuestro medio, donde «no son raros los casos de padres que no permiten que sus hijas tomen el huso y sus hijos, la pala» (Cardozo, 1923, pp. 229).

Características del modelo educativo propugnado por Dewey

De todos los elementos que entran en juego para la escuela para la democracia, la libertad es el principal componente. En contraste, la perspectiva que identifica a la enseñanza tradicional espera que los maestros, lo mismo que los padres en el hogar, impongan disciplina a los niños. En la rutina cotidiana del ambiente escolar, la expectativa era que los alumnos permanecieran quietos o estáticos, que no interrumpieran la secuencia del discurso del maestro, respondiendo pasivamente a las intervenciones del mismo, y limitando la participación únicamente a los momentos en que se les formulase directamente una pregunta, absteniéndose de pronunciar palabra en cualquier otro momento. No obstante, el ejercicio de la libertad no solo debía permear la escuela sino proyectarse a todos los niveles que competen a la actividad educacional. La actitud de la escuela tradicional, en que los niños son tratados de una manera masificada, conspira hacia el desarrollo de sus potencialidades naturales y la posibilidad de exhibirlas libremente en presencia del maestro. El cambio de orientación implica que el niño debe tener la posibilidad de demostrar lo que él es y lo que verdaderamente puede hacer.

En esto, Cardozo percibió correctamente una convergencia de las ideas de Dewey con las de Montessori. Ambos trabajaron por establecer «la disciplina de la libertad en sustitución de la disciplina de la autoridad» (Cardozo, 1923, p. 230). Por eso mismo, entendía que un ambiente escolar donde los alumnos estuviesen tiesos y confinados en un solo lugar y sin permiso de levantarse, cuando es sustituido por otro escenario en el que caminaran por donde quisieran y sin pedir autorización para levantarse, habría de transmitir, a alguien habituado a la imagen del aula de clase tradicional, la impresión de cierta anarquía y desorden. A esto se superponía la definición del educador estadounidense, reproducida por Cardozo en procura de apoyo para sus argumentos, de que la verdadera disciplina es la realización de las cosas con independencia y no como producto de la sumisión. Para decirlo con las palabras de los autores:

La razón de tener una escuela donde los niños trabajan juntos es que el niño debe aprender a trabajar con otros. Concediendo esto, la Sra. Johnson ha tratado de encontrar un plan que dé la máxima libertad para el desarrollo individual. Porque el niño pequeño está incapacitado a causa de sus suaves músculos y sus sentidos inmaduros a la dura tarea de disponerse para trabajar finamente en los detalles de las

cosas, no debería comenzar la vida escolar aprendiendo a leer y escribir, ni aprendiendo a manejar pequeños juguetes o herramientas. Él debe continuar el curso natural que comenzó en su casa de pasar de un objeto interesante a otro, de indagar en el significado de estos objetos, y sobre todo de trazar la relación entre los diferentes objetos. Todo esto debe hacerse en una forma amplia para que le lleguen los nombres y las orientaciones de los hechos evidentes tal como aparecen en su orden. Así los hechos oscuros y difíciles salen a la luz uno tras otro sin ser forzados a la atención del niño por el maestro. Un descubrimiento lleva a otro, y el interés de la búsqueda lleva al niño a investigaciones que a menudo equivalen a varias disciplinas intelectuales. (Dewey & Dewey, 1915, pp. 20-21)

La práctica de la libertad era esencial e insustituible. Decía Cardozo que, quienes aún defendían lo que él denominaba «el antiguo régimen» vigente hasta poco antes en la escuela, rechazaban los aportes de los métodos similares al de Dewey y optaban por seguir el esquema pedagógico recomendado por el filósofo inglés Herbert Spencer (1820-1903), también un eminente pedagogo, para quien la educación debía correr de acuerdo a las inclinaciones naturales del niño, evitando la coerción y la crueldad al enseñar (Francis, 2014). No obstante, la objeción de Cardozo (1923) al método spenceriano, y pese a no haber sido cuidadosamente argumentada, respondía al hecho de que, en no pocas ocasiones, la costumbre de liberar las tendencias naturales del niño sin ejercer al mismo tiempo alguna suerte de control o seguimiento respecto a ellos, terminaba conduciendo a idénticos resultados que la escuela tradicional, e igualmente insatisfactorios.

Aparte su apelación a la libertad, las escuelas del mañana se caracterizaron por su apertura a la comunidad. En tal sentido, eran *escuelas sociales* (Cardozo, 1923). Es más, la escuela debía ser una suerte de laboratorio en pequeño que adiestrara al niño para su ingreso y desempeño en la sociedad en cuanto marco de convivencia a escala mayor. En la concreción de este método, resultaba esencial y determinante la figura y guía que ejerciera el maestro, lo mismo que su responsabilidad y el espíritu de cooperación mutua que debía animarle. En una ilustrativa metáfora, Dewey (1926) argumentaba en *Democracia y Educación* que las partes de una máquina funcionan siempre con el máximo de cooperación para lograr un resultado común, pero

no forman una comunidad. Pero si fueran conscientes del fin común que comparten y todos estuvieran interesados en él como un modo de regular su actividad específica, sí constituirían un entorno comunitario. El elemento clave en la consecución del proceso es la comunicación entre los miembros. Es así que la escuela forma un eslabón esencial para el proceso educativo porque representa el semillero para su aprendizaje. El hogar, la escuela y la sociedad constituyen los tres componentes esenciales en la vida del niño (Cardozo, 1923) y por ello es fundamental que funcionen en concordancia y armonía. La identificación del alumno con la escuela consigue varios efectos positivos, no solo para la vida del niño y su familia, sino en la esfera institucional, como reducir la deserción escolar, lo cual se logra vislumbrando a la escuela en cuanto extensión del hogar y como una comunidad bien organizada. Resulta muy pertinente en este punto la opinión de Dewey cuando se refiere a la educación cívica, evocada también por Cardozo (1923), como un aprendizaje que no sigue la costumbre de asimilar sus rudimentos en los libros, sino que crece y se multiplica en la vida real. Como ejemplos se citan el cuidado del edificio donde funciona la escuela, el concebir las propias normas de vida que habrán de seguir sus miembros, y la frecuentación de las bibliotecas públicas, lo mismo que otras prácticas que contribuyen a amar y respetar a la «república escolar».

La otra característica sobresaliente en las escuelas soñadas por Dewey es el aspecto social, esto es, la integración fluida con los demás individuos. De hecho, las escuelas se encuentran abiertas a la participación vecinal. No son claustros cerrados y excluyentes, sino espacios dinámicos que se asocian a la actividad de los vecinos y de los individuos que se hallan en el entorno inmediato y permite, a su vez, que estos se acerquen proactivamente a su escuela. Para referirlo con la oportuna expresión de Reina (1998), el individuo humano no puede ser visto como una mónada leibniziana, aislada de cualquier influencia externa, sino un ser en constante interacción con el ambiente que le rodea. En este sentido es que Cardozo también interpretó la caducidad de los métodos educativos vigentes hasta entonces. La actitud tradicional hacia los trabajos manuales era que los mismos derivaban de una ideología particular en la que todo lo referente al trabajo manual no condecía con una supuesta dignidad que imbuye a las personas libres, que, por extensión, pertenecían a las clases sociales superiores. De ahí que estas labores hayan sido relacionadas con la condición de las personas inferiores,

pues los individuos libres no se verían forzados a un trabajo para lograr una manutención. Pero a renglón seguido, Cardozo (1923) aclara que esta clase de tareas no tiene por objeto la creación de un oficio o profesión, por lo menos cuando se encuentra asimilada como una actividad que tiene lugar en la escuela como institución. Esto la diferencia de la educación profesionalista, que tiene lugar en una etapa posterior de la vida. A nivel de la escuela, sirve para aprovechar los elementos que el alumno tiene a su alcance y para inspirar el sentido y el valor intrínseco del trabajo.

El carácter social de la escuela conduce a que esta se encuentre imbuida de un sentido esencialmente democrático. Tal condición, a su vez, se halla estimulada por varios factores importantes, como el desarrollo de la personalidad individual y social, el progreso de la conciencia y la igualdad fomentada a partir del trabajo manual igualitario, tal como se practica en sus aulas. Son aspectos que se contraponen a los de la antigua escuela que, con su idealización de la obediencia y el comportamiento dócil, pasivo y manejable, así como el rechazo a la actividad manual, reforzaban los moldes de una sociedad aristocrática. En efecto, la democracia no es solo un sistema de gobierno, sino un modo de vida en el que los individuos realizan naturalmente sus potencialidades (Palacio Rada, 2022). Interpretando una vez más a Dewey, Cardozo (1923) sostenía que, con su estimulación cotidiana de la práctica de la libertad, la escuela irá formando personas cuyos destinos contingentes podrían llevarlos a ser los gobernantes futuros de la sociedad, ante cuya eventualidad, dispondrían de las herramientas para concluir con los abusos e imperfecciones que asolan a la democracia. Estas palabras nos permiten notar que en la intencionalidad del sistema pedagógico de Dewey se hallaba latente, como propósito, un eje de acción final a nivel político. Esta es, de hecho, la esencia más importante de esta teoría del acto educativo. Como afirma Brinkmann (2013), Dewey sostuvo que la única manera de lidiar con un mundo en cambio constante es a través del establecimiento de formas sociales e instituciones que permitan responder adecuadamente a los desafíos y los cambios. Estas deberán ser democráticas, porque la democracia como forma de vida concede la mejor oportunidad para participar inteligentemente en las transformaciones sociales y naturales que ocurren en el mundo. Es innegable que el cambio y el perfeccionamiento individual humano no guardan relación de continuidad si la transformación personal

no trasciende la esfera de la comunidad y alcanza las instancias mayores del liderazgo social, donde se halla la conducción del Estado.

Las palabras finales del artículo, donde Cardozo, además, menciona a Dewey como «pragmatista» por primera y única vez, no solo sintetizan las ideas centrales del gran educador estadounidense, sino que reflejan una inocultable similitud entre ambos contextos educativos, objetando por desfasadas a algunas ideas y prácticas del sistema educacional paraguayo, en casi idénticos términos que las limitaciones apuntadas en lo concerniente a la educación estadounidense. A modo de corolario, Cardozo (1923) exteriorizaba un juicio duro y categórico sobre la pedagogía nacional y su realidad. Sus palabras transmiten la impresión que, a un siglo de escritas, muy poco o casi nada ha cambiado en la enseñanza y la sociedad paraguayas, donde la escasa contracción al trabajo y el oportunismo clientelista hacia el Estado siguen constatándose a diario:

¿No llega el momento también de que digamos con el pragmatista Dewey que hay muchos asuntos y métodos en la educación actual que se refieren a condiciones sociales que están desapareciendo? ¿No ha llegado la hora para que pensemos en que la enseñanza pública en nuestro país ha fracasado como *a posteriori* se puede deducir, de las consecuencias que estamos palpando en carne viva? El patriotismo nos dice que la obra constructiva de la educación pública es nula y no solamente nula, sino destructiva porque prepara elementos que se apartan del trabajo y buscan la sombra del Estado, amantísimo padre que da de comer a todos sus hijos. (Cardozo, 1923, p. 233. Las cursivas en el texto original)

Finalizaba su argumentación evocando las palabras del escritor francés Anatole France (1844-1924), quien recordaba a los maestros de su país que, preparando al niño, se prepara el porvenir.

Conclusión

El artículo de Ramón Indalecio Cardozo (1923) que analizó las teorías pedagógicas de John Dewey y se focalizó, de manera particular, en lo que concierne a las prácticas de la educación escolar, fue el primero en difundirse en el Paraguay sobre el conocido educador estadounidense. Pese a que ambos autores incursionaron tanto en la pedagogía como en la psicología y

dejaron una producción reconocible y abundante en ambas, el escrito que hemos estudiado se situó, de preferencia, en la esfera de los principios y la práctica de la escuela para la democracia, cuyo principal promotor fue Dewey. El interés de Cardozo hacia ese enfoque no era aislado o desconectado. La confianza que irradiaban estas ideas en el poder de la libertad y la acción comunitaria, así como la concepción prevaleciente sobre el niño como un ser encaminado al goce y expresión de su potencial en un escenario abierto e igualitario, congeniaba muy bien con el estilo del ideal educativo propugnado por Cardozo. Como se ha dicho, este se fundamentó en la educación europea, específicamente en la escuela activa. Cardozo fue el introductor de estos principios en el Paraguay y los trasladó al ámbito de la educación pública mediante la administración institucional encabezada por él mismo. Los preceptos de la escuela activa fueron los ejes troncales que guiaron a la educación nacional durante la década de 1920. Durante esos años, Cardozo fungió como Director General de Escuelas, lo que le colocó en una inmejorable posición para implementar sus metas. Esa fue una etapa central en la historia de la educación nacional. El escrito sobre Dewey llegaba al comienzo mismo de la gestión de Cardozo y es razonable presumir que, además, lo absorbió en plena etapa formativa y de maduración de sus propuestas. El que haya decidido consagrar a Dewey un artículo especialmente concebido con el fin de discutir sus formulaciones, no deja dudas acerca de la importancia que asignaba a las mismas y del rol y el lugar que habrían de ocupar en el futuro desarrollo de su propia línea pedagógica.

Pero además de los asuntos formales y doctrinarios, que pueden presumirse como los más evidentes, surgen otros aspectos de particular interés. Para el lector atento, ciertos detalles no pasan desapercibidos, como los continuos develamientos de Cardozo sobre cierta oposición que encontraba de parte de algunos padres y educadores, que consideraban incorrecta su insistencia en los trabajos manuales como parte esencial de la rutina escolar. Esta negativa, que él atribuyó a cuestiones relacionadas con percepciones conservadoras del acto educativo y eran predominantes en algunos sectores de la población, o a la convicción de que la práctica de la escuela activa producía anarquía y desorden, pueden encontrarse no solo en este artículo que refiere a la pedagogía de Dewey, sino también en su principal texto referido a los fundamentos psicológicos de la educación (Cardozo, 1938), así como en su libro de corte autobiográfico (Cardozo, 1991), publicado tardíamente, entre otros escritos. Cardozo no solo

afrontó estos trastornos, debió sobrellevar también la obstrucción política a varias de sus propuestas, cimentadas en una costumbre muy consustanciada con la política paraguaya de todas las épocas, pese a su irracionalidad y destructividad: el rechazo de las iniciativas de miembros de los bandos políticos opuestos, sin importar la relevancia, utilidad o pertinencia que pudieran tener. Con uno de los proyectos educacionales muy originales y fructíferos de Cardozo, las bibliotecas ambulantes, hubo que lidiar con parecidos sinsabores (Cardozo, 1991). Por eso, no es extraño que en varios pasajes del artículo se transmita la impresión de que Cardozo buscaba apoyarse en el prestigio académico de Dewey para encontrar un sostén a sus posicionamientos pedagógicos, que tanto desafiaban sus críticos. Aunque sería aventurado y probablemente erróneo sugerir que ese haya sido el motivo para la difusión de las ideas del pedagogo estadounidense, parece innegable que las notorias coincidencias que había en puntos críticos de las argumentaciones pedagógicas de ambos, representaron un apoyo significativo para seguir adelante, algunas veces en una aparente soledad, con sus empeños de reforma pedagógica.

Cardozo llegó a la psicología a través de la pedagogía, Dewey, a la pedagogía a través de la psicología. A los dos, sin embargo, les tocó moverse en esa cambiante línea media que les resultaba tan característica. Las dos disciplinas guardan una relación muy estrecha, lo cual se evidencia particularmente en la obra de estos referentes intelectuales. En esta primera recepción de Dewey, sin embargo, el énfasis discursivo queda puesto en la pedagogía, aunque esto parece atenuarse, o al menos equilibrarse con la psicología, en discusiones posteriores de las ideas de Dewey que tuvieron lugar en la obra de Cardozo, como las que se encuentran contenidas en su libro *Por la educación común* (1928). Aunque Dewey se movió en una tradición científica distinta a la que generó la escuela activa, cuyo punto de partida estuvo en la Europa francófona, resulta evidente que ciertos énfasis conceptuales y consideraciones valóricas se superponían claramente. Por ello, en lugar de una relación de competencia, emergió nítidamente la complementariedad entre los enfoques.

Si hemos de reconocer a Cardozo como uno de los pioneros más importantes de la psicología en el Paraguay, debemos admitir que sus aproximaciones a la ciencia psicológica fueron aquellas que respaldaron, o al menos congeniaron con sus concepciones educacionales, las mismas que condujeron a la adopción de una perspectiva sobre el desarrollo infantil que, por supuesto,

era psicológica en esencia. En ocasiones se advierte con Cardozo, lo mismo que con Dewey, una especial dificultad para establecer una demarcación precisa sobre el punto de inicio y el final de la psicología y el inicio y fin de la pedagogía, explicables por la fluida integración de ambas, y con frecuencia más perceptibles en la práctica que en la teoría. El estudio y lectura detenida de las obras de autores de importancia local como Cardozo, así como el rastreo de sus antecedentes y conexiones con el pensamiento de la época, permite una especie de trazabilidad de las ideas que sirve para constatar no solo que la psicología es un resultado dinámico en la evolución constante de los conceptos, sino que los procesos de recepción de las teorías obedecen a las lógicas y motivaciones personales de los individuos que las promueven, están siempre atados a las circunstancias sociales y culturales privativas de cada caso específico que les concierne, y no pueden ser objeto de la aplicación de reglas únicas o universales para su comprensión. Por eso, esta primera difusión de las ideas de Dewey en el Paraguay precisa ser interpretada bajo esa luz esclarecedora, evaluando la relevancia que tuvo esta inserción de sus conceptos a la perspectiva cardociana, en función de las aspiraciones de cambio social a través de la educación que se hallaban vigentes en ese momento. Los principios fundamentales concebidos en la escuela para la democracia lograron integrarse con éxito y coherencia, al menos por el lapso de unos años, como un elemento esencial en los planes de transformación de la educación paraguaya de comienzos del siglo XX.

Referencias

- Álvarez Cáceres, J. (1989). *El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón Indalecio Cardozo*. Universidad Católica, Biblioteca de Estudios Paraguayos.
- Annas, J. (2003). *Plato: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Arias, W. L. (2014). Nexos históricos entre la psicología y la pedagogía latinoamericana en la experimentación. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 215-253.
- Backe, A. (2001). John Dewey and early Chicago Functionalism. *History of Psychology*, 4(4), 323-340.

- Ballén Molina, R. A. (2010). La pedagogía en los *Diálogos* de Platón. *Diálogos de saberes*, 33, 35-54.
- Barone, D. P. (1996). John Dewey: Psychologist, philosopher, and reformer. En G. A. Kimble, C. A. Boneau, & M. Wertheimer (Eds.), *Portraits of pioneers in Psychology, Volume II* (pp. 47-61). American Psychological Association.
- Barone, D. P. (2012). Dewey, John. En R. W. Rieber (Ed.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* (pp. 346-347). Springer.
- Bayrak, Y. (2015). Kant's view on education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2713-2715.
- Benjafield, J. B. (2015). *A history of psychology* (4.^a ed.). Oxford University Press.
- Brennan, J. F. (2014). *History and systems of psychology*. Pearson.
- Brinkmann, S. (2013). *John Dewey: Science for a changing world*. Transaction.
- Cardozo, R. I. (1905). *Pestalozzi i la pedagogía contemporánea*. Imprenta El Guairá.
- 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*. Imprenta Nacional.
- Cardozo, R. I. (1932). *Las ideas filosóficas y religiosas del Dr. Adolfo Ferrière*. Imprenta Cándido Zamphirópolis.
- Cardozo, R. I. (1938). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo I: Psicología de la escuela activa o fundamentos psico-pedagógicos*. Edición del autor.
- Cardozo, R. I. (1991). *Mi vida de ciudadano y maestro*. El Lector.

- Castro, J., & Lafuente, E. (2007). Westernization in the mirror: On the cultural reception of Western Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41 (1), 106-113.
- Centurión, C. R. (1961). *Historia de la cultura paraguaya* (tomo II). Biblioteca Ortiz Guerrero.
- Chung, M. C., & Hyland, M. E. (2012). *History and Philosophy of Psychology*. Wiley-Blackwell.
- Cox, B. D. (2019). *The history and evolution of Psychology: A philosophical and biological perspective*. Routledge.
- Dalton, T. C. (2002). *Becoming John Dewey: Dilemmas of a philosopher and naturalist*. Indiana University Press.
- Dekker, J. J. H. (2003). Entre Rousseau et péché originel. Le modèle néerlandais de la protection de l'enfance au XIXème siècle. *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*, 5, 27-42.
- Depaepe, M. (2007). Philosophy and history of education: Time to bridge the gap? *Educational Philosophy and Theory*, 39(1), 28-43.
- Depaepe, M. (2020). Why even today educational historiography is not an unnecessary luxury: Focusing on four themes from forty-four years of research. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 227-246. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.335>
- Dewey, J. (1887). *Psychology*. Harper & Brothers, Franklin Square.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review*, 3, 357-370.
- Dewey, J. (1900). Psychology and social practice. *Psychological Review*, 7(2), 105-124.
- Dewey, J. (1912). A reply to Professor Royce's critique of instrumentalism. *The Philosophical Review*, 21 (1), 69-81.

- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1926). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company. (Edición original: 1916).
- Dewey, J. (1930/1998). From Absolutism to Experimentalism. En L. A. Hickman, & T. M. Alexander (Eds.), *The essential John Dewey, Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy* (pp. 14-21). Indiana University Press.
- Dewey, J., & Dewey, E. (1915). *Schools of to-morrow*. E. P. Dutton & Company.
- Dykhuisen, G. (1973). *The life and mind of John Dewey*. Southern University Illinois Press.
- Eames, S. M. (2003). *Essays on John Dewey & Pragmatic Naturalism*. En Elizabeth R. Eames, & Richard W. Field (Eds.). Southern Illinois University Press
- Fenyő, I. (2016). The reception of John Dewey in Hungary. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 183-205. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.008>
- Francis, M. (2014). *Herbert Spencer and the invention of modern life*. Routledge.
- Frápolli, M. J. (2022). Truth in pragmatism. Dewey and Brandom face to face. *Análisis. Revista de Investigación Filosófica*, 9(2), 305-323.
- 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). 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. (2021). Psychology, history and culture in Paraguay. En J. C. Ossa, G. Salas, & H. Scholten (Eds.), *History of Psychology in Latin America: A cultural approach* (pp. 191-219). Springer.
- García, J. E. (2023a). Una historia de la psicología en Paraguay en función a sus periodos temporales. En D. Vivanco, P. Chuchón, & A. Espinoza (Eds.), *La psicología en Iberoamérica: Pasado, presente y perspectivas* (pp. 183-212). Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.
- 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). Palgrave Macmillan.
- García, L. (2011). El Legado de Ramón Indalecio Cardozo al pueblo paraguayo. En *Educadores en América Latina y el Caribe: de la Colonia a los siglos XIX y XX* (pp. 317-336). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*. Palgrave Macmillan.
- Grange, J. (2004). *John Dewey, Confucius, and global philosophy*. State University of New York Press.
- Greenwood, J. D. (2009). *A conceptual history of psychology*. McGraw-Hill.
- Hansen, D. T. (2006). Introduction: Reading *Democracy and Education*. En D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 1-22). State University of New York Press.
- Hildebrand, D. L. (2003). *Beyond realism and antirealism*. Vanderbilt University Press.

- Hothersall, D., & Lovett, B. J. (2022). *History of Psychology* (5.^a ed.). Cambridge University Press.
- Klempe, S. H. (2016). Subjectivity in psychology: A systematic or a historical challenge? En S. H. Klempe, & R. Smith (Eds.), *Centrality of history for theory construction in psychology* (pp. 209-225). Springer.
- Jacó-Vilela, A. M., Klappenbach, H., & Ardila, R. (Eds.) (2023), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (2 vols.). Palgrave Macmillan.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (2 vols.). Henry Holt and Company.
- James, W. (1909). *The meaning of truth: A sequel to «Pragmatism»*. Longmans, Green, and Co.
- Jones, D., & Elcock, J. (2001). *History and theories of psychology: A critical perspective*. Arnold.
- King, D. B., Woody, W. D., & Viney, W. (2014). *A history of psychology: Ideas and context*. Pearson.
- Kornilaev, L. (2023). Kant's pedagogical thought and current problems of education. *SHS Web of Conferences, EDP Sciences*, 161, 1-6.
- Kuehn, M. (2001). *Kant: A biography*. Cambridge University Press.
- Lascarides, V. C., & Hinitz, B. (2000). *History of early childhood education*. Falmer Press.
- Lawson, R. B., Anderson, E. D., & Cepeda-Benito, A. (2018). *A history of psychology: Globalization, ideas, and applications* (2.^a ed.). Routledge.
- 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.

- Malone, J. C. (2009). *Psychology: Pythagoras to present*. Bradford Books/The MIT Press.
- Manicas, P. T. (2002). John Dewey and American Psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(3), 267-264.
- Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: A biography*. Columbia University Press.
- Matus García, G. L. (2023). Dorantes Rodríguez, Carlos Héctor. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 373-376). Palgrave Macmillan.
- Mordente, G. V., & Portugal, F. T. (2023). Marinho, Heloisa. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 756-758). Palgrave Macmillan.
- Moura, I. G., & Boto, C. (2021). A concepção educacional de John Dewey: objetivos e metas. *Revista Sem Aspas, Araraquara*, 10, e021013. <https://doi.org/10.29373/sas.v10i00.15693>
- Orbegoso-Galarza, A. (2023). Poiry, Isidore. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 995-996). Palgrave Macmillan.
- Ossa, J. C., Salas, G., & Scholten, H. (2021). Historiography of Latin American Psychology: Notes and challenges. En J. C. Ossa, G. Salas, & H. Scholten (Eds.), *History of Psychology in Latin America: A cultural approach* (pp. 3-13). Springer.
- Palacio Rada, J. J. (2022). Democracia, libertad física y libertad de pensamiento en John Dewey. *Revista de Filosofía* (Universidad del Zulia), 39, 204-216.
- Papini, M. R. (2009). *Psicología comparada: Evolución y desarrollo del comportamiento*. El Manual Moderno.

- Peña-Correal, T. E. (2023). Nieto Caballero, Agustín. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 878-882). Palgrave Macmillan.
- Point, C., & Vuillerod, J. B. (2019). Thinking the Problem: From Dewey to Hegel. *Transactions of the Charles S. Peirce Society: A Quarterly Journal in American Philosophy*, 55(4), 408-428.
- Popper, K. (1945). *The open society and its enemies. Volume I: The smell of Plato*. George Routledge & Sons, Ltd.
- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Basic Books.
- Putnam, R. A. (2017). Dewey's Faith. 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. 314-327). The Belknap Press of Harvard University Press.
- Quinton, A. (2010). Inquiry, thought and action: John Dewey's theory of knowledge. En R. S. Peters (Ed.), *John Dewey reconsidered* (pp. 1-11). Routledge. (Edición original: 1977).
- Reina, V. G. (1998). La democracia como modo de vida: ¿La última cruzada del siglo XX? *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 14, 35-56.
- Ribeiro, J. C. C. (2023). Rudolfer, Noemy Marques da Silveira. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 1127-1130). Palgrave Macmillan.
- Rodríguez de Mayo, R. D. (2017). John Dewey en la Escuela Nueva venezolana. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 69, 317-327.
- Rousseau, J. J. (1762/1979). *Emilio o la Educación*. Bruguera.
- 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. (1940). *An inquiry into meaning and truth*. George, Allen and Unwin Ltd.
- Russell, B. (1946). *History of Western philosophy and its connection with political and social circumstances from the earliest times to the present day*. George Allen and Unwin Ltd.
- Ryan, A. (2004). Popper's politics: Science and democracy. En P. Catton, & G. Macdonald (Eds.), *Karl Popper: Critical appraisals* (pp. 174-188). Routledge.
- Salas, G. (2023). Azevedo, Fernando de. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 661-663). Palgrave Macmillan.
- Scalambrino, F. (2018). *Philosophical principles of the history and systems of psychology: Essential distinctions*. Palgrave Macmillan.
- Smith, R. (2013). *Between mind and nature: A history of Psychology*. Reaktion Books.
- Soares Gouvea, M. C. (2023). Azevedo, Fernando de. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 115-117). Palgrave Macmillan.
- Soto Vera, A., & Velázquez Seiferheld, D. (2019). Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943). Pionero de la escuela activa paraguaya. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21 (32), sin paginación.
- Staring, J., & Aldridge, J. (2014). Out of the shadows: Redeeming the contributions of Evelyn Dewey to education and social justice. *Case Studies Journal*, 3(11), 21-33. www.casestudiesjournal.com
- Turci, D. A., & Lourenço, E. (2023). Teixeira, Anísio Spinola. En A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Eds.), *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (pp. 1266-1270). Palgrave Macmillan.
- Uzcátegui, E. (1984). *Grandes educadores de América Latina*. Editorial ENA.

- Vaamonde Gamo, M., & Nubiola, J. (2016). El legado feminista de John Dewey. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 281-300. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.012>
- Valsiner, J., & Brinkmann, S. (2016). Beyond the «variables»: Developing meta-language for psychology. En S. H. Klempe, & R. Smith (Eds.), *Centrality of History for Theory Construction in Psychology* (pp. 75-90). Springer.
- Velázquez, H. J. F. (2018). La noción de *verdad* en el pensamiento de John Dewey. En C. Bosso, & C. Hynes (Comps.), *Actualidad del Pragmatismo* (pp. 85-98). Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- Wang, J. C. S. (2005). John Dewey as a learner in China. *E&C/Education and Culture*, 21(1), 59-73.
- Wertheimer, M., & Puente, A. E. (2020). *A brief history of psychology*. Routledge.
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 9(1), 91-102.