

Relaciones históricas entre la psicología y la educación en Paraguay

*José E. García*¹

Para la pequeña Hypatia.

Un contexto para la Historia de la Psicología en el Paraguay

Los inicios de la psicología universitaria en el Paraguay establecen sus inicios con la fundación de las dos primeras licenciaturas en psicología en el transcurso de los años sesenta. En 1963 abre sus cursos la Universidad Católica de Asunción y en 1967 se habilita una segunda carrera en la Universidad Nacional. Delimitados en esta secuencia temporal, ambos eventos son considerados con frecuencia como la marca de origen para el nacimiento de la psicología en el ámbito local. La realidad, no obstante esta extendida opinión, presenta matices muy diferentes, ya que es posible identificar indicios objetivos de una etapa de reflexión e incubación previa del conocimiento psicológico que por lo común es completamente ignorada o desconocida. Este periodo, que hemos denominado *preuniversitario* al solo efecto de diferenciarlo de la etapa en la que cobran vigencia los programas de formación terciarios y durante el cual se produce el surgimiento pleno de la psicología concebida como una profesión (García, 2005a, 2005b, sometido a) requiere ser investigado en forma consistente e intensiva. El conocimiento adquirido con esta indagación permitirá acceder a una clarificación de los actores y circunstancias que configuran los principios históricos reales para la disciplina, su ubicación en una exacta cronología temporal y los antecedentes remotos que subyacen al surgimiento de la psicología tal como se ha desarrollado en este país.

Una exploración consecuente sobre los posibles vínculos entre la educación y la psicología paraguayas debe tomar su punto de partida no de los tiempos recientes sino de las primeras experiencias en la enseñanza superior de las que se tiene noticia en la historia de la nación. Estas se hallan afincadas en los establecimientos fundados durante el siglo XVI para la formación de los

1 Dirección: Casilla de Correo 1839, Asunción, Paraguay.

clérigos, por lo menos. En orden cronológico el primero de ellos fué el Seminario que operó bajo el impulso del franciscano Fray Alonso de Buenaventura, cuyo primer sacerdote, Luis de Bolaños, fué ordenado en 1585. En aquél Seminario primigenio, que "...puede considerarse con justicia el primer centro de estudios superiores que funcionó en la colonia" (Massare de Kostianovsky, 1968, pp. 94), se impartieron clases de Lógica, Metafísica y Ética. La orden de los jesuitas cumplió también una labor muy encomiable. En los centros educacionales que fundaron en Asunción a comienzos del siglo XVII se podía acceder, entre otras cosas, a la enseñanza de la Filosofía. De acuerdo a Furlong (1952) hacia 1680 existían cátedras jesuíticas de Filosofía, Dogma y Moral y ya en 1739 "...eran dos las de Filosofía y eran también dos las de Teología..." (Furlong, 1952, pp. 380).

De esta manera, el presupuesto básico para el argumento sustentado aquí radica en que dentro de los contenidos didácticos y en las enseñanzas impartidas en los centros educativos de la colonia, se hallaba implícita alguna forma de psicología asociada a la filosofía escolástica y aristotélica que predominaban en el pensamiento de la época (García, 2004, 2005b). Esta raíz de la psicología en una metafísica del alma se ha verificado también en otras partes de América Latina que recibieron la influencia de la colonización española. Este es por ejemplo el caso del Perú, un país con respecto al cual es posible sostener similar criterio, como lo viene demostrando desde hace varios el profesor Reynaldo Alarcón en sus estudios sobre el desarrollo de la psicología peruana (Alarcón, 1986, 2000). Desde luego, el defender la primacía histórica de la escolástica en los antecedentes de la psicología no está exento de ciertas dificultades. Implica la adopción, entre otras cosas, de un *criterio* o una *frontera* para determinar con aceptable objetividad qué construcciones conceptuales pueden catalogarse como psicológicas y cuáles no, es decir, a partir de qué momento comienza un discurso psicológico auténtico establecido sobre una línea de evolución cultural que por lo general es continua.

En la búsqueda que nos guía estas disquisiciones son importantes al menos por un par de razones. Primero, nos fuerza a admitir la posibilidad de una *psicología* antes que hubieran *psicólogos* en el Paraguay. En segundo término, porque los contenidos y las características que asumiera esa psicología deberán analizarse en las incrustaciones que le caben como parte de los conceptos generales de cada periodo histórico particular, los que a su vez se hallan integrados al conjunto de las creencias, conocimientos y valores vigentes en cada época. Si ha de comenzarse en los días de la colonia, no se precisa de mucha perspicacia para

advertir un trabajo difícil porque demandará la cuidadosa revisión de fuentes y archivos históricos de difícil acceso, muchos de ellos definitivamente perdidos. No obstante, en fecha reciente ha comenzado a señalarse el camino por donde podría orientarse una reconstrucción de este tipo (García, 2004). Al mismo tiempo, no debe ignorarse que los límites entre ciencia y sociedad no son estrictos ni impermeables (Krantz, 2001) y por ello se asume una mayor dificultad para fijar divisiones en los contornos disciplinares de una ciencia, especialmente cuando se halla en pleno proceso de constitución. Por consiguiente, esta investigación estará centrada sobre los antecedentes más inmediatos de las relaciones entre la educación y la psicología paraguayas, situando el contexto temporal de la exposición la primera mitad del siglo XX. Quedarán comprendidos los autores más relevantes que trabajaron durante los años previos al surgimiento de la psicología universitaria.

Educación y Psicología durante la primera mitad del siglo XX

El surgimiento de la psicología en el Paraguay no acontece en forma brusca ni repentina. Más que un intento de hallar un momento definido y claramente precisado, la indagación respecto a los orígenes de la psicología deberá orientarse tomando en cuenta las instancias de un proceso cuya consolidación ha sido lenta y gradual. Aunque un primer contacto con las diferentes fuentes pudiera arrojar la impresión que se trata de aportes diversos sin conexión entre sí, el tomar una perspectiva más general ayuda a identificar dos semilleros fundamentales a partir de las cuales comienza la psicología a cobrar forma durante el *periodo preuniversitario* paraguayo. El marco de fondo para estas primeras reflexiones se establece sobre dos disciplinas cuyos pasos iniciales en la escena cultural también se estaban produciendo de una forma reconocible durante las primeras décadas del siglo XX: la Sociología (García, 2003a, 2004) y la Pedagogía.

En sentido estricto, sin embargo, las vinculaciones con estas disciplinas no llegaron a constituir tradiciones científicas en el pleno sentido del término, ante la ausencia de una práctica continua y articulada de cualquier forma de investigación o teorización. Una tercera fuente está conformada por esa variada colección de aportes y especulaciones que cabría inscribir dentro de lo que modernamente se denomina la psicología del *carácter* (Vilanova, 2001a) o la *identidad nacional* (Salazar, 2001), que se ha propuesto dilucidar las características propias del

habitante de nuestro continente y cuyo atractivo ha ido en aumento entre los psicólogos latinoamericanos durante las décadas recientes. En torno a las dos fuentes principales mencionadas en primer lugar, la relación con la Sociología se vincula o a las distinciones conceptuales sobre la correcta caracterización que debe hacerse de la Psicología Social o a la utilización de los conceptos derivados de ella o de la Psicología General a problemas de índole sociológica. Estos temas han sido discutidos con una cierta extensión en los primeros tratados de Sociología que fueron ideados para la enseñanza universitaria de la materia a comienzos del siglo XX (Báez, 1903, Pane, 1917) y a través de los cuales se conoció en forma inicial el objeto y contenido de aquella disciplina. En este trabajo no se profundizará respecto a los detalles de esta vertiente particular y se remite al lector interesado a un estudio específico sobre la influencia de la Sociología nacional en el nacimiento de la Psicología Social (García, 2003a).

Francisco Tapia

La segunda fuente de la cual se nutre la psicología preuniversitaria paraguaya es la Pedagogía y de su análisis nos ocuparemos ahora con mayor detenimiento. Aunque desde luego hubo educadores durante los periodos históricos de la colonia y en la nueva república instaurada en 1811, el primer autor en el que podemos vislumbrar un discurso claramente pertinente y de interés para la psicología es Francisco Tapia. Infortunadamente disponemos de referencias biográficas muy escasas sobre su vida, predominando en su trayectoria los aspectos oscuros y desconocidos. Tapia era de nacionalidad argentina y fué contratado por el gobierno nacional para tomar a su cargo la dirección de la primera Escuela Normal de Maestros, cuya fundación data de 1896 (L. G. Benítez, 1981). El profesor Tapia se encargó asimismo de la enseñanza de algunas asignaturas en la Escuela Normal como Pedagogía, Gramática y Aritmética. Las otras cinco materias que integraban los planes de estudio (a saber: Lectura, Composición, Ciencias Físicas, Historia y Geografía del Paraguay) fueron dictadas por Clodomiro Rodríguez, otro educador argentino contratado con Tapia y que actuaba en el cargo de Regente. Completaban el cuadro docente Daniel Anisitz, Eusebio Ayala (quien luego fué presidente de la república en las décadas siguientes, ver García, 2005c) y Félix Paiva (Quintana de Horak, 1995). La bien documentada obra de Carlos R. Centurión *Historia de las letras paraguayas*

(Centurión, 1948) tampoco es muy abundante en datos adicionales por encima de los previamente mencionados, mientras los historiadores Efraím Cardozo y Rafael Eladio Velázquez (E. Cardozo, 1985, Velázquez, 1985) sólo recuerdan la condición de Tapia como director de la Escuela Normal de Maestros. Es en la autobiografía de Ramón Indalecio Cardozo, un maestro paraguayo al que hemos de referirnos con posterioridad y que en 1896 cursaba sus estudios en la Escuela Normal de Maestros donde encontramos algunas alusiones a la personalidad de Tapia, al que calificó de “...eminente hombre de ciencia y de letras” (Cardozo, 1991, pp. 20) pero de quien curiosamente a su vez recuerda “...aquella cara de Mefistófeles que tenía, con su barbita de chivo” (Cardozo, 1991, pp. 21). Al mismo tiempo nos ofrece una buena idea del estilo propio cultivado por Tapia, cuando relata que

El Director de la Escuela, un organizador, D. Francisco Tapia, era amigo de la exactitud y de la rigidez. No transigía con ninguna violación del reglamento interno. Lloviera o no, se tenía que estar en la escuela. Recién ahora me doy cuenta de la lucha que había sostenido aquel hombre en la organización y la razón de sus exigencias con los maestros en la exactitud del cumplimiento de las obligaciones escolares: tenía que formar primero al personal en la escuela de la disciplina para poder obtener de ese personal el fruto deseado. (Cardozo, 1991, pp. 21)

Las ideas de Tapia han sido valorizadas como las primeras manifestaciones del positivismo doctrinario que pueden encontrarse en la historia intelectual del país. El historiador Justo Pastor Benítez (1983) conceptuó al maestro argentino como un precursor del positivismo en el Paraguay en su variante científicista. Como es bien sabido, la filosofía positiva no sólo tuvo una clara y definida influencia en el mapa intelectual paraguayo de las primeras décadas del siglo XX, sino en toda América Latina. En algunos países, como la Argentina, alcanzó grados importantes en la producción filosófica y cultural. Varios de los fundadores de la psicología en ese país a finales del siglo XIX y comienzos del XX como José Ingenieros (1877-1925), Victor Mercante (1870-1934) y Rodolfo Senet (1872-1938) estuvieron bajo la égida intelectual del positivismo (Soler, 1968, ver también Papini, 1988 para una visión muy equilibrada de los aportes de estos autores para la investigación). Mercante y Senet eran conocidos en el país pues algunos de sus trabajos fueron difundidos en revistas pedagógicas nacionales (García, sometido b). En otras naciones como el Perú, aunque el positivismo tuvo dignos representantes, no parece haber dejado huellas muy profundas en la psicología (Alarcón, 2000). En Paraguay, y en lo que

atañe directamente a los propósitos de este artículo, los escritos de Tapia que resultan importantes son dos conferencias realizadas en el Instituto Paraguayo y publicadas posteriormente en la *Revista del Instituto Paraguayo*². La primera de ellas, titulada simplemente *Pedagogía* (Tapia, 1897) fué pronunciada en la Sociedad “Educación y Ciencia”, una de las divisiones en que se organizaba el Instituto, el 25 de julio de 1897. La segunda ponencia, que reviste mayor interés para nuestras inquietudes, es la que denominó *Algunas leyes biológicas* (Tapia, 1898) y que fué expuesta el 27 de marzo de 1898.

Tapia comienza precisando las influencias *eficaces* y *severas* que considera responsables de los comportamientos humanos, entre ellas “...la herencia, el medio, la variabilidad orgánica, la armonía o irregularidad en el desarrollo y crecimiento, el desarrollo de las facultades” (Tapia, 1898, pp. 205). Una pedagogía correctamente entendida y aplicada poseería el potencial de resolver grandes problemas humanos, tanto en el mundo higiénico y fisiológico como en el orden psíquico. La ley de la herencia que propugna Tapia puede ser vista como una fórmula biológica de alcance general, que abarca a todos los seres organizados. La herencia, no obstante, está sujeta a la influencia de otros factores diversos, como el medio en que se vive, el ejercicio, y aún la educación, la alimentación y la forma de vida particular, factores que hasta podrían modificar las condiciones heredadas (Tapia, 1898). Se transparenta aquí con suma nitidez una visión resueltamente lamarckiana en las concepciones sobre la herencia que subyacen al pensamiento de Tapia³. La pedagogía debía cumplir esta función esencial de mejoramiento y progreso de los individuos, aplicando las correctas reglas de conducta para convertir, por ejemplo, a un pueblo degenerado en una nación noble. Tapia pensaba que la *raza* paraguaya estaba sufriendo los efectos de una retrogradación por degeneración luego de librada la guerra contra la Triple Alianza (1865-1870). Lo que es decir,

2 El Instituto Paraguayo fué una institución cultural muy sobresaliente en la Asunción de comienzos del siglo XX. Fundado en 1895, contaba con secciones de música, idiomas, pintura, literatura, esgrima y gimnasia. Poseía un salón de conferencias y una importante biblioteca con más de mil doscientos volúmenes (Centurión, 1948). En torno al Instituto se reunía lo más selecto de la intelectualidad paraguaya de la época y fué tanta su influencia que a aquél grupo se lo denominó “la generación del Instituto Paraguayo”. Su más importante iniciativa fué la *Revista del Instituto Paraguayo*, que publicó sesenta y cuatro entregas entre 1896 y 1909 (E. Cardozo, 1985, Kallsen, 1984). El Instituto estuvo en actividad hasta 1933 (E. Cardozo, 1985, Centurión, 1948), cuando se fusionó con el Gimnasio Paraguayo, otro centro cultural de características similares, para dar origen al Ateneo Paraguayo.

3 Tapia, la hallamos también en Ramón I. Cardozo, cuyas ideas serán vistas más adelante.

en los términos de aplicación de las leyes lamarckianas, temía que los habitantes de esta tierra estuvieran retornando a la “...imperfección de los tipos primitivos” (Tapia, 1898, pp. 208), y así perdiéndose irremediamente las características que alguna vez hicieron admirables a los paraguayos, cualidades que, al decir de Tapia, “...en otro tiempo ha podido ser hasta causa de admiración de un griego o de un antiguo romano” (Tapia, 1898, pp. 209).

Tanta era la convicción en la herencia de los caracteres adquiridos que llevaron a Tapia a sostener opiniones que hoy nos suenan absurdas. Menciona por ejemplo que el profesor francés Armand Virre había obtenido apoyo del gobierno de su país para intentar un experimento en el que habría de convertir a los monos en hombres, los cuales, al término de la experiencia, quedarían como humanos “...no inferiores a los salvajes de la Oceanía” (Tapia, 1898, pp. 211). Existían razas inteligentes y razas estúpidas, y aún algunas cuya evolución se ha detenido, que han llegado a un punto más allá del cual les era imposible pasar. Con total seguridad defendía la superioridad del europeo sobre todos los demás tipos humanos, tema en el cual suponía el completo acuerdo de todos los psicólogos, sociólogos, biólogos y moralistas (Tapia, 1898). Opiniones semejantes tienen una especial relevancia para el estudio de la inteligencia, en especial si llevamos en cuenta que

Esto nos hace ver claro que la naturaleza de una función cualquiera de un organismo ó de un órgano, está en una relación de dependencia con la naturaleza y la forma del organismo ó del órgano en cuestión, lo que lógicamente lleva á la conclusión apuntada, esto es, que á tal cerebro corresponde tal inteligencia, tal modo de pensar y de apreciar. La lógica es así el producto de funciones orgánicas. Transtornad, sino la forma ó la naturaleza de un cerebro y habréis trastornado, aún sin quererlo, la inteligencia del individuo de quien se trate. (Tapia, 1898, pp. 212)

La edad de la mayor plasticidad conductual y en la que pueden esperarse las mejores condiciones para incorporar los hábitos que más tarde serán transmitidos por la herencia es, desde luego, la infancia. El niño resulta especialmente maleable a las influencias externas del medio, en él pueden producirse los cambios profundos que luego habrán de heredarse a las generaciones sucesivas (Tapia, 1898). Al mismo tiempo, la exaltación de las emociones es susceptible de conducir a determinadas alteraciones en la sensibilidad. Estas formas hereditarias, que son observables incluso fuera “...del círculo del linaje humano” (Tapia, 1898, pp. 215), abarcan también al instinto, al que Tapia no concibe en oposición a la razón, sino en complemento a ella. Se adhiere a la opinión de otros autores en

que instinto y raciocinio sólomente constituyen diversos grados en el desarrollo de las mismas facultades, y por lo tanto acaban siendo complementarios. Aquí es especialmente importante la educación, pues podrá operar sobre esta forma especial de variabilidad, tendrá la virtud de actuar modificando los principios biológicos, para así poder, por ejemplo, "...hacer bueno al que ha nacido para ser malo" (Tapia, 1898, pp. 216). Dejemos al propio autor resumir sus opiniones sobre las antedecencias de los factores hereditarios sobre la constitución psíquica humana:

En virtud de este principio se ha formulado la ley que sostiene que la vida psíquica y moral de todos los animales, y por tanto del hombre, está inseparablemente ligada a la organización del sistema nervioso central, en tales términos, que basta alterar este, para que aquella sufra cambios en correspondencia con las alteraciones del sistema. Y tal latitud se da a este principio, que hoy se proclama sin restricciones que todas las nociones recibidas por la mente reconocen tres orígenes de formación: la herencia, los sentidos, el raciocinio. (Tapia, 1898, pp. 218)

Juan Ramón Dahlquist

Hasta aquí los conceptos psicológicos de Tapia. De las filas del magisterio nacional emergió dos décadas más tarde otro autor cuyas ideas fueron importantes para la psicología nacional: Juan Ramón Dahlquist. Conforme a los datos proporcionados por los historiadores Dahlquist nació en la localidad argentina de San Isidro en 1884 (Centurión, 1948), hijo de padre sueco y madre paraguaya (López Moreira, 2000a). Sus primeros estudios los realizó en el Colegio Nacional de la sureña ciudad de Pilar, completándolos después en la Escuela Normal de Maestros de Asunción, donde obtuvo el título correspondiente en el año 1901 (Centurión, 1948). En 1904 viajó a la vecina República Argentina para perfeccionar sus conocimientos en la Escuela Normal de Profesores de Paraná, en usufructo de una beca otorgada por el gobierno paraguayo. Dahlquist desempeñó cargos en la función pública relacionados a la docencia, como Inspector General de Escuelas y más tarde como Director de la Escuela Normal de Profesores (Centurión, 1948, López Moreira, 2000a). Incursionó en la elaboración de obras infantiles y produjo algunas publicaciones sobre la historia de la educación en el país. Falleció en 1956 en la ciudad argentina de Santa Fe, donde desempeñaba las funciones de cónsul de la República del Paraguay desde hacía varios años (López Moreira, 2000a).

Dahlquist tuvo una relación muy directa con la edición de las revistas más importantes con que se contaban en el ámbito pedagógico de la época, ya sea como redactor de la *Revista de Instrucción Primaria*, -en el periodo en que su dirección estuvo a cargo del maestro Ernesto Velázquez- o como director de *La Enseñanza* (Centurión, 1948, López Moreira, 2000a). Esta última publicación fué fundada a iniciativa suya y su circulación se inició en enero de 1913, cuando Dahlquist era presidente de la Asociación Nacional de Maestros. *La Enseñanza* pasó a constituirse en el órgano oficial de aquella asociación y llegaron a editarse nueve números bajo su dirección, desde comienzos de 1913 hasta finales de 1916. A partir de 1917 la responsabilidad editorial recayó en el maestro Julio Frontanilla. También es importante mencionar aquí su producción libresca, en particular las *Páginas de un maestro* (Dahlquist, 1912), una agradable colección de ensayos que guardan como eje central la vocación de su autor por la enseñanza, y que dió a conocer en 1912. Las exposiciones psicológicas de Dahlquist que se hallan contenidas en este libro y en otras fuentes ciertamente carecen de la sistematicidad y organización que podremos apreciar más adelante en otros autores como Ramón Indalecio Cardozo. Por eso, sin pretender menoscabarlas en sus méritos, corresponde apreciarlas como lo que son: comentarios diversos esparcidos en sus ensayos, pero que denotan un buen conocimiento de la psicología de su tiempo y ayudan a apreciar la significación que le otorgaba como parte del acto educativo.

Dahlquist se inclinaba por la idea que la Psicología debe actuar como fundamento de la Pedagogía. La variedad de las influencias intelectuales que actuaron sobre su pensamiento puede advertirse en los comentarios que realiza respecto a los descubrimientos del histólogo Santiago Ramón y Cajal (1852-1934). Este gran médico español había demostrado experimentalmente la independencia funcional de las neuronas y postulado algunas teorías referentes a la organización de las terminales neurales en los vertebrados y el incremento de sus respectivas ramificaciones durante el desarrollo de los individuos (Rosenzweig, 1996). Dahlquist asume los principales descubrimientos de Ramón y Cajal como partes integrantes de la psicología moderna y recuerda que ésta ha propuesto la incapacidad de raciocinio del niño antes de los diez o doce años, por no existir a esa edad una relación entre los diversos niveles del cerebro que son responsables de la capacidad racional. Las vinculaciones de la Pedagogía con la Psicología se hacen claras en este contexto cuando remarca que "...la Pedagogía, atenta á las dilucidaciones de la ciencia psicológica, *su base más inmediata*, dá al maestro, en forma de preceptos, la norma de conducta á seguir en la práctica educacional" (Dahlquist, 1912, pp. 17.

La cursiva es nuestra). Basándose en la distinción entre niños *normales* y *anormales* enfatizó la necesidad de establecer institutos especiales para la enseñanza de los niños *anormales*, particularmente los niños *atrasados escolares* (Dahlquist, 1912). Es importante remarcar que por esta época aún no existían escuelas con estas características en el país.

Una mirada al ensayo titulado «En la inauguración de las conferencias pedagógicas» permite encontrar ciertas alusiones interesantes sobre el rol que asignaba Dahlquist a la Psicología. En este trabajo hacía mención al “...último congreso de psicología celebrado en Roma” (Dahlquist, 1912, pp. 132), refiriéndose por supuesto al Quinto Congreso Internacional de Psicología que se organizó en la capital italiana en el año 1905 (Ardila, 1972). La base para la información que difunde Dahlquist es una lectura del informe presentado por el delegado argentino ante aquél evento, José Ingenieros⁴, cuyo prestigio intelectual resultaba evidente en el hecho de su designación como presidente de la sección de Psicología Patológica para esa reunión científica (Rodríguez Kauth, 1996). Dahlquist comenta algunas de las presentaciones realizadas en el congreso, particularmente las que guardaban relevancia para la Pedagogía, y afirma que en las sesiones de aquél evento había quedado perfectamente clara la oposición entre dos formas de psicología que aunque no especifica con detalle, se resuelve hacia la tendencia científica, la misma que “...abre definitivamente á la Psicología, horizontes claros señalándole al propio tiempo un camino perfectamente metódico, camino basado en la ciencia, para la realización de sus investigaciones todas” (Dahlquist, 1912, pp. 133). Queda así bien evidenciada la inclinación científicista en las opiniones de Dahlquist, y en especial en su concepción de la psicología, identificándola con la orientación experimental predominante en la época. En estas mismas páginas elogiaba el mérito de la psicología de haber mantenido su carácter de ciencia autónoma e independiente, por encima de los avatares y las polémicas a que dieron lugar en el pasado la oposición de escuelas filosóficas rivales. En esta suerte de emancipación de la tutela especulativa que predominó durante mucho tiempo, la Psicología ha debido separarse de todas aquéllas prácticas realizadas “...desde el escritorio siempre

4 Esta no es la única ocasión en que Dahlquist se hace eco de los escritos de Ingenieros. Por ejemplo, en el ensayo titulado “La noción del patriotismo” (en Dahlquist, 1912) comenta las ideas del psicólogo argentino respecto al fenómeno de la simulación, en el contexto de una crítica a los empeños de algunas naciones de la región -Argentina y Chile- que en su rivalidad hegemónica buscaban aparentar una capacidad militar y bélica que excedía largamente sus posibilidades financieras reales. En el mismo escrito menciona también al distinguido escritor Carlos Octavio Bunge (1875-1918).

desierto de los elementos necesarios de juicio...” (Dahlquist, 1912, pp. 133-134), y encaminarse hacia una forma de investigación fundamentada con firmeza en los hechos, demandando para articular cualquier descubrimiento la presencia del sujeto estudiado, su consideración atenta, cuidadosa y sistemática. Entre otras áreas, la psicología del niño es una de las más beneficiadas con este cambio de actitud. Las motivaciones de Dahlquist son inocultables cuando consideramos sus palabras en lo que suena como una más que dura autocrítica:

Al insistir sobre este punto, un objeto me guía. Quiero hacer resaltar una triste realidad que pesa á la manera de grave inculpación sobre el magisterio nacional. El Paraguay no ha contribuído, ni contribuye en nada, al progreso de la ciencia psicológica. Nuestras investigaciones son nulas, por lo mismo que nadie se preocupa de estudiar al niño, tan lleno de atractivos para los que abrazan con cariño este digno apostolado.

Y profundiza en esta forma su reflexión:

Carecemos de los elementos necesarios para poder instalar un laboratorio siquiera incipiente de psicología, como si el niño paraguayo no fuese digno de estudio, como si el niño paraguayo, heredero de la bravura é indomable altivez de nuestros mayores no pudiese contribuir en algo al aumento de los datos de observación, tan necesarios á la Psicología. (Dahlquist, 1912, pp. 134 para ambas citas)

Debe notarse aquí que Dahlquist consideraba a los *maestros* como las personas destinadas a llevar adelante las investigaciones científicas que tuvieran por objeto el conocimiento del niño paraguayo, y que los responsables del escaso avance logrado por la psicología nacional eran ellos. En las páginas de la revista *La Enseñanza* también quedaron muestras sobre su convicción de impulsar la investigación experimental referente a los aspectos psicológicos de la niñez en el Paraguay. Por ejemplo, en el número de marzo y abril de 1913 comprendido en el primer volumen de la revista, se incluye la reproducción de un artículo del educador Alfredo M. Aguayo⁵ sobre «Los laboratorios de paidología y las clínicas psicológicas». En este trabajo, Aguayo (1913) sostenía que las escuelas experimentales, los laboratorios

5 Alfredo M. Aguayo (1866-1942) nació en Puerto Rico y se trasladó muy joven a Cuba, donde realizó una ingente labor educativa y fué además un escritor prolífico. Ocupó el cargo de Director e Inspector de Escuelas y enseñó Psicología y Pedagogía en la Universidad de La Habana (Luzuriaga, 1960). Aguayo es considerado el fundador de uno de los primeros laboratorios de psicología experimental conocidos en Cuba (Bernal, 1985).

de paidología y las clínicas psicológicas han sido los principales alicientes para el desarrollo de la ciencia de la educación, a la que concebía como una *pedagogía exacta y experimental* (Aguayo, 1913). De hecho, mencionaba el florecimiento de la *psicología experimental* de Gustav Theodor Fechner (1801-1887) y Wilhelm Wundt, el nacimiento de la *paidología* y el avance de la *higiene escolar* como los tres acontecimientos fundamentales que han impulsado el avance de la Pedagogía como ciencia. En efecto, tanto Fechner como Wundt comparten honores por la paternidad de la psicología científica (Dupéron, 2000). En la parte final de su artículo, procedía a una detallada descripción del laboratorio que había instalado en la Universidad de La Habana. No está de más recordar que las preferencias de Aguayo por la aplicación del método experimental a la indagación de las cuestiones psicológicas y pedagógicas son características constantes en muchos de sus principales libros (ver por ejemplo Aguayo, 1957). El artículo que mencionamos iba precedido de una breve presentación de seis párrafos a cargo de Dahlquist, cuya lectura resulta muy significativa para contextualizar adecuadamente la importancia que concedía a experiencias pedagógicas como las emprendidas por el profesor Aguayo:

Tiempo hace que aspiramos también nosotros por ver establecidos en nuestro país dichos laboratorios y clínicas, porque cuanto el Doctor Aguayo pide para Cuba, lo hemos soñado para el Paraguay, en medio de nuestro delirante entusiasmo profesional. *Queremos, como el Doctor Aguayo, que se estudie profundamente al niño paraguayo, que se echen las bases científicas de nuestro sistema nacional de educación y que se alivie la miseria de tantos niños infelices que se pierden para la sociedad por falta de cuidados pedagógicos.* (Dahlquist, introducción a Aguayo, 1913, pp. 73. Las cursivas en el texto original)

Ramón Indalecio Cardozo

Un mérito individual de Juan Ramón Dahlquist es el haber planteado de manera lúcida algunos de los problemas que enfrentaba la pedagogía en el contexto local de su época. Con ello a la vez fué un propiciador de los avances que creía importantes de estimular para el desarrollo de los estudios psicológicos, aunque no haya dedicado mucho tiempo a la búsqueda sistemática de datos empíricos propios. Ese perfil del investigador comprometido con la puesta en práctica de inspiraciones novedosas lo cumplió a mayor plenitud Ramón Indalecio Cardozo. Nació en 1876 en Villarrica, una comarca que en el Paraguay siempre se ha enorgullecido por ser cuna de intelectuales y artistas. Sus estudios primarios los realizó en la misma

ciudad natal, mientras que los secundarios fueron culminados en Asunción, donde también abrazó la carrera del magisterio, estudiando desde 1895 hasta 1898 en la Escuela Normal de Maestros, en la capital paraguaya (Cardozo, 1991). Pese a sus apreciables logros futuros, la titulación que le otorgó esta escuela es la única que adquirió Cardozo en toda su vida. Ejerció la docencia en su ciudad de origen y al cultivo de su vocación por la enseñanza se dedicó con intensidad entre 1898 y 1920, año en que fué convocado para ocupar la jefatura de la Dirección General de Escuelas. Este nombramiento resultó determinante para la ejecución futura de los ideales pedagógicos a los que aspiraba Cardozo y para cimentar su perdurable influencia en la educación paraguaya. A partir de 1922 dió inicio a un profundo proceso de reforma de la educación nacional, cuya principal característica fué la introducción de los principios de la *escuela activa* en la didáctica paraguaya. Esta iniciativa revolucionaria, sin embargo, fué descontinuada al producirse el alejamiento de Cardozo de sus funciones públicas a principios de 1932 (Cardozo, 1991, García, 2003b). También tiene para sí el mérito, mucho menos difundido y conocido, de haber sido uno de los principales precursores de la psicología en el Paraguay, de modo especial en su vertiente orientada hacia las aplicaciones educativas (García, 2004, 2005b, sometido a, sometido c). Falleció en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en 1943.

Cardozo fué un autor de fértil pluma y gran productividad, lo que se aprecia en sus numerosos escritos que se extienden a lo largo de treinta y ocho años de continuada labor. La mayor parte de esas entregas se refieren a temas pedagógicos, aunque también hizo espacio para los estudios históricos y las investigaciones psicológicas (ver García, 2003b, sometido d para un recuento y comentario de sus obras). Entre los libros de acento marcadamente psicológico destaca la que fué su obra de mayor aliento, *La pedagogía de la escuela activa*, colección editada en tres volúmenes (Cardozo, 1938, 1939a, 1939b)⁶. El primero de estos lleva el subtítulo de *Psicología de la escuela activa o fundamentos psico-pedagógicos* (Cardozo, 1938) y debería ser conceptualizado como un tratado de psicología educacional en el sentido moderno. Analizada en términos contemporáneos diríamos que es una obra de inspiración cognitivista, con profusa utilización de conceptos provenientes de la teoría de la

6 Tras su publicación original en los años treinta, los tres volúmenes de *La pedagogía de la escuela activa* no volvieron a ser reeditados durante seis décadas. Con el impulso despertado por la vigencia de la Reforma Educativa paraguaya y el resurgimiento del interés hacia las ideas de Cardozo, el primer tomo reapareció a mediados de los noventa (Cardozo, 1996), en tanto el segundo lo hizo seis años después (Cardozo, 2002). Por el momento, el tercer tomo permanece agotado.

evolución, aunque en párrafos de algunas de sus páginas deja también resquicios para cierta inclinación espiritualista. De las influencias que podrían buscarse en la obra de Cardozo, no cabe duda que la más perdurable es la del educador suizo Adolfo Ferrière (1879-1960). En vida de Cardozo llegó a establecerse una relación personal muy estrecha y fluida con Ferrière, quien además visitó el Paraguay en octubre de 1930 (Cardozo, 1991), atraído por las aplicaciones que se estaban realizando de la escuela activa, a las que otorgó su aprobación plena. Cardozo le dedicó un pequeño libro donde expuso su pensamiento filosófico y religioso (Cardozo, 1932). Además de Ferrière, en *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938) no son pocas las menciones a otros psicólogos eminentes de su tiempo, por ejemplo el francés Alfred Binet (1857-1911), el norteamericano James Mark Baldwin (1861-1934) y el suizo Edouard Claparède (1873-1940). De este último autor, Cardozo hizo traducir del francés y reimprimió un pequeño artículo (Claparède, 1927) en *La Nueva Enseñanza*, la revista pedagógica que dirigió entre 1927 y 1931.

Cardozo se mostró interesado en la psicología en una forma muy amplia, pero su atención era atraída en particular por la psicología infantil (García, sometido d). Era conciente que los postulados de la enseñanza nueva no podían desarrollarse sobre los modelos antiguos que habían guiado tradicionalmente a la pedagogía -principios que él atribuye a Jan Amos Comenio [o Komensky] (1592-1672) y a Johann Friedrich Herbart (1776-1841) (Cardozo, 1938)-, sino que debían basarse en un profundo y acabado conocimiento de la naturaleza infantil. Era necesario forjar una ciencia de la educación que percibiera al niño en sus términos reales de niño y no en los que corresponden al adulto (Cardozo, 1938). En verdad la nueva pedagogía, la que emergiera a comienzos del siglo XX por una evolución continua de las ideas de aquéllos educadores y las de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), exhibía como sus características distintivas, según explicaba Cardozo (1938), la orientación científica, un espíritu eminentemente liberal, la influencia universal y democrática que predominaba sobre ella y una tendencia utilitaria y socialista. Asimismo, en lo que hace directamente a nuestro interés, se destacaba por establecer sus fundamentos sobre la psicología.

La enseñanza de la psicología infantil, a más de ceñirse con estricto celo a los adelantos de la ciencia, debería constituir una de las bases primordiales a tener en cuenta en los institutos de formación para los futuros maestros. En una opinión que parece característica de los educadores que aquí estudiamos, Cardozo visualizaba a la psicología infantil como un campo de conocimientos que, habiendo surgido de las ingenuas observaciones iniciales de los infantes humanos durante el siglo

XVIII, maduró progresivamente hacia una ciencia rigurosa, estimulada por su creciente apelación a la estadística, al uso de los *tests* psicológicos y a la búsqueda del conocimiento exacto del niño que se consigue a través de los estudios controlados en el laboratorio (Cardozo, 1938). Es así que en sus escritos considera a la psicología infantil como la “ciencia madre” y fundamento de la acción del docente en la nueva pedagogía. Cardozo no puede ser más explícito al respecto cuando afirma que “no se concibe, en ningún sentido, que se pueda ser maestro o educador moderno, capaz de interpretar la nueva educación, sin un profundo conocimiento de la Psicología Infantil” (Cardozo, 1938, pp. 28). Su insistencia constante en la psicología como ciencia fundamental lo acerca a las ideas que por la misma época defendía Jean Piaget (1896-1980). Pero al leer con atención los diversos escritos de Cardozo no se encuentran referencias directas al psicólogo ginebrino ni a sus ideas, por lo que podemos suponer que no mediaba un conocimiento directo de su obra. La psicología infantil pregonada por nuestro autor tiene muy en cuenta los fundamentos que le asigna la biología, esto es, es una psicología de corte *psicofísico*. Por otra parte, aunque Cardozo se refiere a la *paidología* al inicio del capítulo IV del primer tomo de su tratado sobre la escuela activa como el cuerpo de doctrinas creado con las investigaciones sobre el niño (Cardozo, 1938) su elección más característica para conceptualizar el estudio de este se mantiene claramente dentro de los límites disciplinarios de la psicología. Por otra parte, en la enseñanza de las materias que integran la preparación profesional del maestro “es necesaria una completa conformidad entre los programas de aquellas materias y la apreciación exacta de los principios psicológicos que animan a la Pedagogía” (Cardozo, 1938, pp. 33). Al mismo tiempo abogaba por el establecimiento de laboratorios de psicología experimental e institutos de orientación profesional en las escuelas normales o institutos de enseñanza de maestros, para ayudar en una selección rigurosa de los aspirantes al magisterio.

La psicología es considerada una parte integrante de la biología general “porque estudia las manifestaciones mentales, como funciones vitales” (Cardozo, 1938, pp. 52). Esta apreciación sobre la psicología no resultará sorprendente si tomamos en cuenta que la educación, tema central de interés de toda la obra cardociana, se define como “...un fenómeno de adaptación biológica de orden físico, espiritual y social” (Cardozo, 1938, pp. 43). La conceptualización que hace Cardozo sobre la biología en cuanto “ciencia de la vida” (Cardozo, 1938, pp. 51) es

una adaptación de la definición clásica del naturalista alemán Gottfried Reinhold Treviranus (1776-1837) a quien se atribuye, de forma conjunta con Lamarck, la adopción de la voz *biología*. Conforme al criterio de Cardozo,

La Biología es una ciencia concreta y positiva en cuanto ella estudia la vida en los seres vivos: los vegetales y animales, y es abstracta en cuanto sienta verdades generales que sin referirse a una determinada y única del ser, rigen la estructura, organización y relación de los seres comprendidos en sus generalizaciones. (Cardozo, 1938, pp. 51-52)

Como ciencia encargada de la investigación de los fenómenos mentales, y siendo estos a su vez funciones originadas en el cerebro, la psicología quedaba incluida como parte de la biología. Así quedaba comprendida en las generalizaciones a las que hacía alusión Cardozo. Por consiguiente, la herramienta adecuada para el estudio del niño debía ser una *psicología genética*, que tomara en cuenta que las funciones mentales se fundamentan en los fenómenos físicos. El origen y desarrollo de estas manifestaciones mentales deberá ser el objeto de investigación principal para esa disciplina. La *psicología genética*, así concebida, "...estudia los problemas de la evolución del espíritu a través de la vida de la serie animal, de la especie humana y el desenvolvimiento espiritual en el individuo" (Cardozo, 1938, pp. 55). Para ello se valdrá de medidas diversas de los fenómenos psicofísicos, observación de los hechos acaecidos en la vida del niño y su comparación respectiva con los datos aportados por la investigación del comportamiento animal y por la antropología. La formulación de las hipótesis genéticas tendrá que hacerse así en base a la observación y registro cuidadoso del comportamiento infantil, la comparación de las *reacciones* detectables en los niños ante los hechos de su medio ambiente y "... con otros anotados en la historia humana y animal..." (Cardozo, 1938, pp. 56). En este último aspecto señalado en el comillado, sin embargo, queda implícita cierta obscuridad, ya que Cardozo no tuvo la precaución de expresar de manera inequívoca su pensamiento, lo que deja lugar, infortunadamente, a una interpretación ambigua sobre los hechos de la vida humana y animal que él hubiera considerado importantes para la articulación de la *psicología genética*.

Las concepciones evolucionistas propugnadas por Cardozo no tienen su origen en una lectura directa de los escritos de Charles Darwin (1809-1882) sino que están enmarcadas sobre las coordenadas del monismo naturalista profesados por el biólogo alemán Ernest Haeckel (1834-1919). De allí la incorporación a su sistema pedagógico del principio cardinal del *energetismo*, esto es, el postulado según el cual la

energía que reside en el universo y que interactúa con la materia permanentemente conforma la entidad funcional básica del cosmos. La energía constituye una fuerza indeleble que, en sus diversos niveles de acción, es la responsable de eventos tan diferentes como la atracción y cohesión entre las moléculas de la materia y la actividad de los animales y vegetales, que es la forma como se manifiesta la energía en los seres vivos. En estos, la energía es también *vida*, la fuente auténtica de toda actividad, que empuja a la “...expansión, acrecentamiento y perfección” de los animales superiores, en particular los seres humanos (Cardozo, 1938, pp. 60). No obstante estas coincidencias con los puntos de vista de Haeckel, nuestro autor se vió impulsado a rechazar las implicancias ontológicas deducibles de la teoría, lo cual se encarga de manifestar explícitamente al inicio de su exposición. A lo que debe haberle parecido la expresión de un crudo materialismo, Cardozo antepone como origen último de la *fuerza* que inunda el universo a Dios, al que habrá de considerar como una causa sin fin, suprema e inmortal (Cardozo, 1938). En esta acepción particular cultivada por Cardozo respecto a la naturaleza de las energías residentes en los individuos al mismo tiempo resuenan ecos de la noción del *élan vital* defendida unas décadas antes por el filósofo francés Henri Bergson (1859-1941), cuya obra *La evolución creadora* (Bergson, 1973) es parte integrante de la bibliografía del primer volumen de *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938).

Del estudio que emprendió sobre la *Historia natural de la creación* de Haeckel, obra a la que calificó de “monumental” (Cardozo, 1938, pp. 61)⁷, el autor asimiló también los conceptos fundamentales referentes al fenómeno de la herencia biológica. En este sentido, Cardozo fué un seguidor de Haeckel tanto al apuntar las características generales del proceso hereditario como en su descripción de los

7 Por cierto Haeckel no fué el creador de la teoría de la evolución y debido a eso su nombre es recordado con menor frecuencia que el de Darwin. Pero en los días de su publicación original, la *Historia natural de la creación* fué una obra que adquirió notable influencia en varios investigadores de prestigio. Uno de ellos fué el médico holandés Eugène Dubois (1858-1940), quien entre 1891 y 1892 halló en la isla de Java, en la actual Indonesia, los primeros restos fósiles del *Pithecanthropus* u hombre de Java, que en nuestros días se clasifican como ejemplares del *homo erectus* o del *homo ergaster*, de acuerdo a los criterios utilizados, y que continúan siendo fuente para descubrimientos sorprendentes respecto a la prehistoria de la evolución humana (Baba, Aziz, Kaifu, Suwa, Kono y Jacob, 2003). Como describe el antropólogo estadounidense Pat Shipman en su erudito estudio de Dubois (Shipman, 2001), la obra de Haeckel fué la segunda gran revelación en la formación intelectual del joven Eugène, y una de las claves que lo inclinaron hacia el estudio de la evolución del hombre. Esta influencia también se repitió en otros investigadores jóvenes. No es de extrañarse, por lo tanto, la fuerza que ganaron los argumentos de Haeckel en el pensamiento psicológico de Cardozo.

tipos de cualidades particulares que son susceptibles de heredarse. De esta manera, no sólo el color del cutis y el cabello o la estatura se transmiten de padres a hijos, sino también algunos caracteres que podrían denominarse psicológicos, como la inteligencia, la emotividad y el carácter, con respecto a los cuales reflexionaba Cardozo que "...debían de ser, por cierto, los únicos legados dignos de dejarse a los descendientes y no las monstruosidades y anormalidades patológicas y psíquicas" (Cardozo, 1938, pp. 62). La perspectiva que adoptó Haeckel en función a la herencia guarda un estrecho parentesco con el lamarckismo, al que dió su apoyo desde muy temprano en su carrera, ya en la época de sus primeras publicaciones relacionadas a la evolución (Bowler, 1985). La importancia de Lamarck fué decisiva en los escritos del naturalista alemán, en especial en lo que hace a su aceptación de la heredabilidad de las características adquiridas por el individuo como una contribución esencial al mecanismo de la selección. En términos generales la teoría de la herencia de los caracteres adquiridos obtuvo bastante aceptación entre los biólogos antes de 1859 e incluso durante las décadas posteriores, cuando algunos investigadores la veían como una alternativa de peso a la explicación de la evolución por medio de la selección natural, tal como había propugnado Darwin (Bowler, 1985). Fué así como Haeckel y el filósofo Herbert Spencer (1820-1903), hicieron de la versión lamarckiana de la herencia una parte esencial de sus propios sistemas y se convirtieron en sus dos difusores más influyentes. Como puede apreciarse, el punto de vista según el cual los cambios acaecidos en el transcurso de una existencia individual se transfieren a los descendientes llegaron a Cardozo a través de la lectura de Haeckel, y de esta manera pasó a integrar el andamiaje básico de su interpretación biológica del comportamiento. Las ideas relacionadas a la noción recapitulacionista compartida por Cardozo eran todavía aceptadas en una apreciable proporción en la primera mitad del siglo XX (Raff, 1996).

Cardozo reconocía dos variedades fundamentales de herencia: la *conservadora* y la *progresiva*. La primera de ellas, que estaba referida a la herencia recibida como legado de los antepasados (Cardozo, 1938) abarcaba a su vez el puntual cumplimiento de las siguientes leyes: de la *herencia ininterrumpida*, la *herencia alternante*, la *herencia sexual*, la *herencia bilateral* y la *herencia abreviada*. Esta última ley guarda una directa relación con el célebre principio establecido por Haeckel y

de acuerdo al cual *la ontogenia recapitula a la filogenia*.⁸ Cardozo pensaba que este principio era de gran importancia para la escuela activa, y la razón era que esta

Aplica la *ley biogenética* de Ernesto Haeckel a la enseñanza y estudia la evolución del niño comparada con la de la humanidad. La «ontogenia es una recapitulación de la filogenia»; el niño es comparable con el hombre primitivo; la mentalidad infantil es semejante a la primitiva. (Cardozo, 1928, pp. 100. La cursiva en el texto original)

La *herencia progresiva*, por otra parte, comprendía a las adquisiciones del individuo durante el curso de su existencia particular e incluía la *herencia adaptada* y la *herencia fijada* (Cardozo, 1938). No parece necesario destacar el sabor claramente lamarckiano en estas dos variedades de *herencia progresiva*. Sobre estos temas, Cardozo demostró una confianza excesiva en el poder explicativo de la herencia lamarckiana, lo cual le condujo a sostener de una forma acrítica algunas creencias muy discutibles, como la supuesta obtención de perros sin cola por el proceso de mutilación sucesiva de los progenitores de estos animales (Cardozo, 1938). Esta afirmación en particular le valió la crítica incluso de investigadores que en todos los demás aspectos se han manifestado sinceros admiradores de su obra (Uzcátegui, 1956a, 1984). Coherente con los enunciados energetistas antes mencionados, la actividad de los seres vivos se suponía el resultado de dos fuerzas o energías contrapuestas: una de naturaleza *centrífuga* que coincidía con la energía vital del individuo, y otra *centrípetas*, identificada con la influencia ejercida por el medio ambiente externo. La acción preponderante de una de estas fuerzas en detrimento de la otra, declaraba el autor, será lo que establezca el origen de la selección natural. Además, íntimamente asociada con el pensamiento evolucionista de Cardozo, estaba la convicción de que las sucesivas adaptaciones a que da lugar la historia natural de los vegetales y animales conducirá, cuando coincidan con un proceso de diferenciación biológica, a un certero e infalible *progreso* (Cardozo, 1938).

8 Formulado en sentido estricto, este principio rector de la ley biogenética establecía que “la Ontogenia es una breve y rápida repetición, o recapitulación, de la Filogenia, determinada por las leyes de la Herencia y la Adaptación” (Haeckel, 1866 citado por Russ, 1996, pp. 179). De acuerdo a Robert J. Richards, “El conjunto de formas por las cuales el organismo individual atraviesa durante su desarrollo a partir de una célula única hasta su condición completa es una breve, condensada repetición de la serie más larga a través de las cuales los predecesores animales del organismo, o las formas en el linaje de las especies, han pasado desde los tiempos más remotos de la creación orgánica hasta el presente” (Haeckel, 1891, citado por Richards, 1987, pp. 191).

El interés de Cardozo se extiende también a la psicología genética, de la que recoge tres *postulados* centrales: la existencia de energías biológicas que son fundamentales para el desarrollo del niño, la influencia en él de las leyes de la herencia y la acción del progreso biológico, verificado en la naturaleza infantil (Cardozo, 1938). Siguiendo a Adolfo Ferrière, postula la existencia de *tipos* psicológicos, resultado de la herencia evolutiva de la humanidad. Los *tipos* fundamentales son seis, a saber: sensorial, convencional, individualista, afectivo, intuitivo y místico. El conocimiento de estas características psicológicas debería ser la base de una “pedagogía en dos dimensiones”, al decir de Claparède, que tomara en consideración el acto educativo como algo basado en la *capacidad* y la *aptitud* del niño (Cardozo, 1938).

La *inteligencia* es definida por Cardozo como “la facultad de penetrar con el pensamiento en la complejidad de lo real que es presente y conocerlo” (Cardozo, 1926, pp. 84). El campo de la evaluación psicológica también encontró en nuestro autor el impulso pionero de su trabajo. En su obra mayor, Cardozo (1938) expuso con bastante detenimiento los presupuestos básicos para la aplicación de las pruebas psicológicas, las nociones elementales sobre la inteligencia y su clasificación en los diferentes niveles conocidos, la naturaleza de las aptitudes, las diversas clases de *tests* psicológicos, así como su estructura y aplicaciones, la aplicación del ordenamiento por percentiles, el sentido y validez del cálculo del C.I., entre otros puntos. En los capítulos IX, X y XI de *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938) expone en detalle las escalas para la medida de la inteligencia de Binet, la revisión Stanford que realizó el psicólogo Lewis M. Terman (1877-1956) y también lo que él denominó un “ensayo paraguayo”, es decir, una adaptación local de los tests. Como dice Cardozo al explicar su trabajo:

Tuvimos la pretensión, cuando estábamos a la cabeza de la instrucción primaria y normal (1921-1931), de iniciar a los maestros y estudiantes de las escuelas normales, en el estudio del *niño paraguayo* con el sano propósito de organizar la *didáctica nacional*. (Cardozo, 1938, pp. 128. Las cursivas en el texto original)

Más adelante agrega:

Para el efecto, adaptamos los *tests* de Binet y Simon, revisados por Terman a los que introdujimos otros de característica paraguaya porque hay que comprender

que ciertas preguntas, sobre cosas de otros países que el niño paraguayo ignora, no pueden ser pruebas ni, por consiguiente, dar resultados satisfactorios por su exotismo. (Cardozo, 1938, pp. 129. La cursiva en el texto original)

Ya en 1930 pueden encontrarse manifestaciones de este interés hacia las escalas de inteligencia de Binet. En uno de los números de ese año de *La Nueva Enseñanza* se reproducía un artículo de la “Enciclopedia de la Educación” de Montevideo, cuyo autor no se consigna, titulado “Descripción del método Binet-Simon” (Anónimo, 1930). El artículo es una cuidadosa exposición de la escala, cómo fué confeccionada, las pruebas que la integran y su correspondiente aplicación, los estándares de edad, el concepto de la inteligencia general de Binet y un análisis de las limitaciones de los tests. Es importante destacar que con anterioridad a estos ensayos en la replicación de los trabajos de Binet llevadas a cabo en los años veinte y treinta, en el Paraguay no se habían emprendido otros estudios sobre estos temas. En la misma época en que los intentos iniciales por adaptar los tests de Binet-Simon y la revisión Stanford hecha por Terman a diversas poblaciones locales se estaban desarrollando con éxito en otras naciones latinoamericanas (Sánchez Sosa y Valderrama-Iturbe, 2001), las investigaciones pioneras del maestro guairero se realizaban en condiciones de trabajo excepcionalmente difíciles para la producción científica. Cardozo de hecho merece el crédito como fundador de la psicometría nacional. Aunque ignoráramos todos sus demás aportes, estas experiencias lo harían merecedor de figurar con pleno derecho en la historia de la psicología paraguaya. Junto a estos tópicos, en el volumen primero de *La pedagogía de la escuela activa* (Cardozo, 1938) también fueron abordados otros vinculados a la psicología, como el interés biológico y el psicológico, el esfuerzo, los tipos psicológicos (en la forma como fueron descritos por Adolfo Ferrière), los perfiles psicológicos del niño, los procesos del crecimiento, el desarrollo físico y mental, la normalidad y anormalidad y el retraso escolar, la inteligencia, la sensibilidad, la voluntad, la conciencia, el libre albedrío, el desarrollo intelectual, el de la sensibilidad y el de la voluntad, los instintos y el carácter.

En la tarea que asumió como publicista de los principios rectores de la *escuela activa*, Cardozo escribió algunos ensayos pioneros sobre las ideas de educadores como John Dewey (1859-1952) y Georg Kerschensteiner (1894-1932) y de psicólogos como William James (1842-1910), todos los cuales encontraron una presencia importante en su obra. Es sabido que Dewey fué uno de los autores que fructificó el pensamiento de Cardozo, pero en términos de influencias su fuerza no

es comparable a la ejercida sobre la acción pedagógica de otros propulsores de la *escuela nueva* en América Latina que se identificaron de una forma más profunda con los preceptos deweyanos, como es el caso de la educadora chilena Irma Salas Silva (Caiceo Escudero, 1995). Los escritos mencionados forman parte de una colección de ensayos de diversa temática a los que tituló *Por la educación común* (Cardozo, 1928). Allí se reimprimía igualmente un capítulo sobre el psicoanálisis o “freudismo”, publicado por Cardozo un año antes (Cardozo, 1927), el cual le asigna un rol importante en la difusión pionera de los conceptos psicodinámicos en el Paraguay (García, 2003b). Una valoración apropiada de este ensayo deberá tener en cuenta que el primer artículo publicado en América Latina sobre el psicoanálisis se debe al psiquiatra peruano Honorio Delgado, el cual fué dado a conocer en las páginas del diario *El Comercio* de Lima en 1915 (León 1982, 1993), sólo unos años antes del capítulo de Cardozo. En el aspecto más estrictamente pedagógico, tampoco debe olvidarse su papel crucial en la difusión de la *escuela activa* en el país. Como correctamente señala Alvarez Cáceres (1989), Cardozo es el único educador paraguayo incluido en el prestigioso *Diccionario de Pedagogía* de Lorenzo Luzuriaga (1960). En su momento, su prestigio trascendió las fronteras nacionales y hubo quienes lo ubicaron entre los grandes educadores de América Latina (Uzcátegui, 1956a, 1984), junto a otros exponentes distinguidos de la pedagogía como el venezolano Andrés Bello (1781-1865) y el brasileño Lourenço Filho (1897-1970)⁹.

Manuel Riquelme

También corresponde al maestro Manuel Riquelme un sitio distinguido en esta historia de las relaciones entre la educación y la psicología. Riquelme nació en Asunción en 1885 y siguió la carrera del magisterio en la Escuela Normal de Asunción y luego en la Escuela Normal de Profesores de Paraná, Argentina

9 Lourenço Filho es más conocido entre los psicólogos paraguayos por la extendida aplicación que se ha hecho del test madurativo *ABC*, el cual continúa siendo popular en nuestros días. Sin embargo, Filho fué también un representante de primer orden en la historia de la psicología brasileña y uno de los propulsores principales en la orientación pedagógica de la *escuela nueva* en el vecino país. La reedición en fecha reciente de una de las obras principales de Filho, la *Introdução ao estudo da escola nova* (Filho, 2002), que fuera publicada originalmente en 1930, permite establecer algunos paralelos interesantes entre el distinguido psicólogo brasileño y Ramón I. Cardozo.

(Centurión, 1948, López Moreira 2000c). Como ya hemos visto, este era un centro de formación preferentemente escogido por varios maestros destacados de la época. Con su retorno al país inició los estudios de abogado en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional, los que sin embargo no fueron concluídos (López Moreira, 2000c). En 1912 fué nombrado secretario del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y en 1915 Director General de Escuelas (Centurión, 1948). Desde esta última función en la administración educacional propuso un nuevo *Plan de estudios y programas sintéticos para las escuelas primarias de la república* (Riquelme, 1915). Como ha ocurrido a tantos paraguayos en repetidos periodos de la historia de la nación, Riquelme debió marchar al exilio ante la intolerancia política que desató la guerra civil de 1922 (Montefilpo Carvallo, s/f). Fijó su residencia en la vecina República Argentina donde ejerció la docencia universitaria entre los años de 1922 y 1931, como profesor de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de Entre Ríos y de Historia de la Educación en Buenos Aires (López Moreira, 2000c). Terminado su ostracismo, Riquelme fué el creador en Asunción de una Facultad Libre de Humanidades que entró en funcionamiento en 1942 (Centurión, 1948). Sus múltiples intereses también lo llevaron a cultivar con talento la poesía, al tiempo que su extenso conocimiento le permitía enseñar materias tan diversas como Literatura, Filosofía, Pedagogía, Ética, Castellano y Psicología. Falleció en 1961 (López Moreira, 2000c).

Riquelme dejó escritos numerosos libros, entre ellos *Educación romántica. La pedagogía del romanticismo alemán* (Riquelme, 1956), *Filosofía y Educación* (Riquelme, 1934) y unas *Lecciones de Psicología*, publicadas originalmente en 1936 (Riquelme, 1948). Es esta última obra en particular la que concita mayor atracción para nosotros. Según reza el libro en la página del título, su preparación se llevaba a cabo “conforme a los programas oficiales de los colegios nacionales, liceos y escuelas normales” (Riquelme, 1948) que por entonces regían la enseñanza de la materia en la Argentina (Montefilpo Carvallo, s/f). Recuérdese que cuando Riquelme concibió esta obra vivía exiliado en aquél país. El libro consta de cuatro partes con un amplio contenido. En la primera, “Presentación sumaria de la vida psíquica” se discuten la conciencia, la atención, la memoria, la asociación y el subconciente. En la segunda parte, “Análisis de la vida psíquica”, se delimita conceptualmente a la Psicología, sus métodos, la sensación, la percepción, el espacio y el tiempo, la imaginación, la inteligencia, el concepto, el juicio y el lenguaje. “La vida afectiva”

es el tema de la tercera parte, donde son analizadas la afectividad, los sentimientos y la voluntad. En la cuarta parte, referida a “La vida psíquica superior”, se discute el tópico de la personalidad.

Las *Lecciones de Psicología* (Riquelme, 1948) están escritas en un estilo sobrio y profundo. El autor procura enmarcar su exposición dentro de los parámetros que corresponden a los libros de texto, retratando con fidelidad las posiciones estudiadas y sin intercalar los propios puntos de vista en torno a los temas discutidos. Esto hace que no siempre sea sencillo reconocer cuáles son sus opiniones con respecto a los temas tratados. Aún así, y aunque una cierta preferencia introspectiva y subjetivista parece desprenderse de algunas páginas del texto, es en la presentación de los métodos de la psicología donde puede hallarse una visión más indicativa de esta inclinación, en especial cuando afirma que “...no cabe duda que el método por excelencia de la psicología sigue siendo la introspección” (Riquelme, 1948, pp. 123), a la vez que advierte sobre la aplicación de la experimentación como método de investigación, ya que

...si el método experimental resultó un hallazgo para el adelanto de las ciencias naturales, en la psicología no pudo conseguir ningún descubrimiento que nos sacara de las dudas en que nos sumieran los investigadores antiguos. Los fenómenos instintivos y afectivos siguen escapándose a sus procedimientos, y los intelectuales como los volitivos, no sufren modificación alguna, ni en sus leyes discutibles, ni en sus impulsiones desconocidas. (Riquelme, 1948, pp. 126)

Es importante aclarar que Riquelme consideraba a la experimentación como una forma de “extrospección” cuya finalidad principal era complementar la observación interna facilitada por la introspección, que tenía la virtud de aportar elementos para la verificación de los datos alcanzados introspectivamente, pero incapaz de alcanzar por sí sola otras conclusiones de orden más amplio. Para que no quedaran dudas afirmaba que “este es el mayor valor que reconocemos al método objetivo” (Riquelme, 1948, pp. 125). Igualmente, cuando en un apartado sobre la psicometría se refiere al estudio de los tiempos de reacción, argumenta que lo medido por este procedimiento es sólo la exteriorización del pensamiento y no el fenómeno psíquico en sí mismo. De lo expuesto, sin embargo, no debe concluirse que Riquelme fuese hostil a la experimentación o que desconociera sus aportes a la psicología. A lo largo de su libro hace gala de un amplio conocimiento de la psicología experimental y la psicofísica al presentar objetivamente muchos de los avances más importantes logrados por estas áreas de investigación. En los dos

capítulos que dedica al estudio de la sensación, por ejemplo, hace extensa mención del trabajo de los fisiólogos y psicofísicos alemanes Ernst Heinrich Weber (1795-1878), Georg Elias Müller (1850-1934) y Hermann Ebbinghaus (1850-1909). Al mismo tiempo, nombres como los de William James, Théodule Ribot y el mismo Wilhelm Wundt aparecen recurrentemente en muchas de sus páginas. De esta manera, las ideas de Riquelme parecen apuntar a circunstancias diferentes. Lo que en este caso se observa es un reconocimiento a la primacía de la introspección, a un estilo de trabajo de investigación para la psicología que se halla basado en forma prioritaria sobre los datos internos. En un contexto de búsqueda de antecedentes como el que pretendemos explorar aquí, las *Lecciones de Psicología* deben ser reconocidas como la primera exposición introductoria de carácter general al campo de la psicología que haya sido elaborada por un autor paraguayo (García, sometido e).

María Felicidad González

En los años que atañen a la psicología preuniversitaria en el Paraguay es posible asimismo destacar como uno de sus eslabones fundamentales los aportes de una mujer que abrazó con singular dedicación la vocación magisterial: María Felicidad González. La ciudad de Paraguarí la vio nacer en 1884, obteniendo su graduación en la Escuela Normal de Maestros en 1905 y prosiguiendo luego sus estudios, también ella, en la Escuela Normal de Profesores de Paraná, Argentina. Cimentó una esmerada carrera en el magisterio nacional y fue elegida para la dirección de la Escuela Normal de Profesores en 1921. Esta última es probablemente la imagen más característica que se conserva de María Felicidad. A la par con su función directiva en esa institución ejerció la cátedra en asignaturas como Pedagogía Práctica, Psicología, Historia de la Pedagogía y Filosofía de la Educación (Báez Allende, 1939). Supo ganarse el respeto y la consideración de sus contemporáneos y uno de ellos en particular, Ramón I. Cardozo, la menciona en sus memorias como una colaboradora invaluable para el afianzamiento de la educación nueva (Cardozo, 1991). Según informa Gagliardi Cardozo (1974), esta infatigable mujer fue la fundadora de un laboratorio de psicología experimental en la Escuela Normal de Profesores. En la breve biografía que realizó de ella, López Moreira (2000b) la rescata igualmente en su perfil de escritora y de feminista. Falleció a edad propecta en 1980.

González dejó un par de libros importantes con temática educativa, que juntos conforman su principal aporte bibliográfico. Uno de ellos, con el nombre de *Misceláneas paidológicas para padres y educadores* (González, 1942) presenta características más afines a la psicología como disciplina, mientras que el segundo, de contenido más pedagógico, fué denominado *Organización escolar. Manual de Pedagogía fundamental para estudiantes de los cursos normales* (González, 1951). El término *misceláneas* como parte del título de la primera obra es muy ilustrativo de las pretensiones que tuvo su autora al escribirlo. Se trata de un libro redactado en lenguaje sencillo y accesible, dirigido a un público del cual puede presumirse una lectura no especializada, como por lo general constituyen los maestros y los padres, y lleno de observaciones inteligentes sobre el niño y su interacción con el ambiente social y escolar. La autora no buscó dotarlo de la extensión y exhaustividad conceptual que son frecuentes en los tratados de mayor porte y en las monografías. Su ensayo posee intenciones didácticas muy precisas que se logran en forma acabada.

Los libros de González, particularmente la primera de las obras mencionadas, se enmarcan en la ciencia de la Paidología, una disciplina a la cual hemos hecho alusiones previas y que fuera cultivada por algunos educadores incluso hasta bien entrado el siglo XX. Los orígenes de esta práctica, cuya denominación ha caído actualmente en desuso, pueden rastrearse hacia los finales del siglo XVIII en la obra de Dietrich Tiedemann¹⁰ y albergaba la pretensión de erigirse en una ciencia global del niño en todos los aspectos que le atañen (Pozo Pardo, 1970). Los estudios que impulsó la Paidología abarcaron tópicos tales como la higiene escolar, la antropometría, la fisiología, la pedagogía del niño normal y del anormal, así como la antropología de estos (Southwell, 2003). Como muestra del impulso que disfrutó en su periodo álgido, los cultores de la Paidología tuvieron la pretensión

10 Dietrich Tiedemann (1745-1803) fué un filósofo alemán adversario de las ideas de Emmanuel Kant (1724-1804), y seguidor de Christian Wolff (1679-1754) y John Locke (1632-1704). Tuvo un hijo, Federico Tiedemann (1781-1861), quien en su edad adulta se convertiría en un distinguido anatomista y fisiólogo. Dietrich anotó puntilosamente el desarrollo de su hijo Federico y con sus observaciones publicó un libro en 1787 que denominó *El desarrollo de las facultades espirituales del niño*. El libro de Tiedemann permaneció ignorado durante mucho tiempo y fué popularizado recién en 1878 por el psicólogo francés Bernard Pérez (Delval, 1978) al salir a la venta la traducción francesa del libro. Siempre de acuerdo a Delval (1978), Pérez consideraba a Tiedemann el fundador de la psicología del niño. Este criterio se ha mantenido inalterable entre los modernos psicólogos del desarrollo.

de separarse tanto de la Psicología como de la Pedagogía para constituirse en una ciencia autónoma. María Felicidad demostró interés en ella y la definió como aquella que proporciona al maestro

...el resultado de sus experiencias y punto de vista científicos del estudio del niño en sus aspectos: físico y espiritual, para caracterizarlos y clasificarlos en tipos; buscando aplicaciones pedagógicas según las actividades requeridas en la vida escolar; observando cómo reacciona el niño (normal o anormal) ante un tema que debe aprender, o algo que debe hacer, averiguando tales o cuales aptitudes en determinadas edades de la vida y bajo ciertas influencias, con sus modificaciones de progreso y retroceso, por medio de tests. (González, 1951, pp. 156)

Al lado de la Paidología y algunas otras disciplinas, González incluía a la psicología como una de las ciencias de “auxilio imponderable” para el maestro, y la definía como “la ciencia que estudia los fenómenos y las condiciones de la vida mental” (González, 1951, pp. 155). En ese contexto, la Paidología se confundía frecuentemente con la Psicología y la Pedagogía “...porque en los albores de su constitución se la confinó dentro de los laboratorios psicológicos y adquirió una tendencia psicológica muy marcada” (González, 1942, pp. 29). En un sentido similar, la psicología constituía una herramienta de aplicación prioritaria en la actividad cotidiana del docente, pudiendo servirle como útil orientación y guía.

El estudio del niño se mantuvo en el centro de las inquietudes de González en materia psicológica. La importancia de su adecuado análisis y comprensión fué destacada en sus libros, para lo cual debían siempre tomarse en cuenta las características propias de la niñez, el conocimiento de la personalidad infantil y su relación con la vida del hogar. Completaban este panorama otros aspectos del comportamiento como la mentira, la “fatiga mental” que afecta a los escolares y las “anormalidades” infantiles, así como los fenómenos del desamparo y la delincuencia juvenil. Todo ello en perspectiva a la realidad de la escuela y en referencia al contexto general de la educación, que así permanecía como el epicentro de sus intereses y la inspiración fundamental de todo su trabajo. La finalidad mayor era la mejora de la calidad de la enseñanza y el cumplimiento de los más altos objetivos educacionales.

En la segunda mitad de la década del cincuenta quedaron echadas las bases de lo que puede ser considerado el primer intento sistemático de incorporación de un laboratorio experimental activo a la educación paraguaya. Este trabajo fué parte de la nutrida actividad que desplegó en el Paraguay el educador ecuatoriano Emilio Uzcátegui (1899-1986), cuyo arribo al país se produjo para asumir la jefatura de la misión de UNESCO, organización con la que el gobierno de la República había establecido vínculos oficiales el 4 de julio de 1955. Américo Foradori, en su obra clásica sobre *La Psicología en América* (Foradori, 1954) hacía mención a Uzcátegui como parte de un distinguido grupo de intelectuales ecuatorianos que se habían dedicado a la publicación de obras didácticas en Psicología. En su tierra natal también cumplió funciones académicas como decano y estuvo comprometido tanto en la formación de educadores como de psicólogos¹¹.

En el corto plazo de cuatro años la misión de Uzcátegui en el Paraguay dió muestras de una gran actividad y con su gestión de asesor se impulsaron varios proyectos fundamentales para la educación y la cultura paraguayas (Uzcátegui, 1959b). Entre otras actividades realizó un estudio a fondo de la educación paraguaya (Uzcátegui, 1959c), elaboró un proyecto de Ley Orgánica para la Educación, trabajó en proyectos de reglamentación y reforma para la enseñanza primaria y media, creó el Departamento Psicopedagógico del Ministerio de Educación y Culto, el cual funcionó "...con un Director y tres psicólogos" (Uzcátegui, 1959b, pp. 38), impulsó el establecimiento de un Centro de Documentación Pedagógica y de Construcción de Materiales Didácticos y proyectó un plan de estudios para la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción (Uzcátegui, 1957), además de otros emprendimientos vinculados más directamente a la educación primaria y media. En la esfera editorial, publicó el *Boletín de Educación Paraguaya*, en el cual él mismo daría a conocer unos pocos artículos de orientación psicológica (Uzcátegui, 1958, 1959a) e impartió numerosos cursos y conferencias, entre ellos las cátedras de Psicología General y de Pedagogía en 1958 y estas mismas asignaturas junto a la de Psicopedagogía al año siguiente (1959) en el Instituto Nacional de Física y Química, que tuvo funcionamiento en el Colegio Nacional de la Capital y

11 El Dr. Nelson Serrano, uno de los psicólogos ecuatorianos más distinguidos en la actualidad, se cuenta entre los alumnos que fueron formados por Uzcátegui (Nelson Serrano Jara, comunicación personal del 29 de noviembre del 2002).

fué otro de los proyectos implementados, esta vez para la formación de profesores de enseñanza secundaria en ambas áreas didácticas (Uzcátegui, 1959b). Por lo que reporta en su evaluación final como jefe de misión de la UNESCO (Uzcátegui, 1959b), también sabemos de algunas conferencias suyas como “La psicología en la vida práctica” (pronunciada el 5 de septiembre de 1958 en el local de la Asociación de Empleados del Ministerio de Obras Públicas) que respondían a propósitos de divulgación.

En noviembre de 1956 Uzcátegui publicaba una propuesta destinada a la creación de un gabinete de Psicología y Psicopedagogía para la Escuela Normal de Profesores N° 1 “Presidente Franco” de Asunción. La justificación básica para equipar estas instalaciones era dedicarlas al adiestramiento de “...los futuros profesores en la práctica de la psicología experimental de carácter general como también en la psicología aplicada a la educación” (Uzcátegui, 1956b, pp. 40). Nótese aquí que, una vez más, se considera a los maestros como los artifices para el cultivo del método experimental en psicología. Los aparatos solicitados originalmente por Uzcátegui para dotar a este laboratorio eran los siguientes: Caja instrumental para mediciones antropométricas, Espirómetro, Aparato para medir la sensibilidad táctil dolorosa y térmica, Aparato para contraste de colores, Estereoscopio, Equipo para medir las acuidades olfativas y gustativas, Diapasones, Pito de Galton, Equipo para medir la percepción de colores, Baroestociómetro, Optómetro con sus accesorios, Taquitoscopios (medición de atención perceptiva), Mnemómetro y metrónomo (medición de memoria verbal, cromática y numérica), Interruptor de sonidos, Interruptores de reacción, Kimógrafo, Acúmetro de Zeth, Ergógrafo, Estesímetro de cabello, Cronoscopio de Hips y accesorios, Martillo de excitaciones auditivas, Aparato para análisis triple de temblores, Fotómetro, Pletismógrafo, Campímetro, Aparato para imágenes consecutivas, Dinamógrafos, Aparatos para mezcla y contraste de colores, Tensiófono, Fonendoscopio, Kinemómetro, Audiómetro eléctrico, Test de Zsondi, Test de Binet y Simon en la revisión Terman y Discos de tests de Seashore (Uzcátegui, 1956b).

La propuesta tuvo andamio y la inauguración solemne del laboratorio se produjo el 23 de octubre de 1959. En su evaluación final de gestiones en el Paraguay (Uzcátegui, 1959b), el funcionario informa que los instrumentos de los que se disponía efectivamente eran: Modelo de cerebro desmontable, Modelos de oreja y oído desmontables, Modelo de ojo desmontable, Diapasones direccionales, Carta de Snellen, Carta de acuidad visual de Cohn, Carta escolar de acuidad visual, Manoptoscopio de Parson, Tubo de visión para uso con el manoptoscopio, Aparato

de post-imágenes de Hering con cartas, Mezclador de colores eléctrico, Discos de color de Hering, Aparato de percepción profunda de Howard-Dohlman, Juego de 24 cartas de fusiones ópticas, Perímetro de mano con discos de color Senwelliger, Cartas de perímetro ojo derecho, Cartas de perímetro ojo izquierdo, Estereoscopio de Brewster, Estereoscopio de Titchener, Cartas de punto ciego, Anestesiómetro Slindin Caliper, Pesos para discriminación, Dinamómetro de mano, Reloj marcador 1/5 de segundo, Aparato de reflejo condicionado, un tocadiscos y un proyector SVE. Por otra parte se disponía de las siguientes baterías de tests: Terman Merrill revisión Stanford Binet, Laberintos de Porteus, Test de Inteligencia de Goodenough, Tablero de Mare-Foal, Tablero Seguin Goddard, Tablero de cinco figuras de Pintner Paterson, Tablero de dos figuras de Pintner Paterson, Tablero Casuist, Maniquí de Pintner, Perfil de Knox Kempf, Tablero de lámina de buque, Imitación-cubos Knox, Completación de lámina Healy, Triángulos de Gwyn, Tablero diagonal de Kempf, Rompecabezas de Healy-Fernald, Test sustitutivo de Pintner Paterson, Tablero de adaptación de Vinelard, Test de ensamble de Stenquist, Test psicodiagnóstico de Rorschach, Test de Szondi, Test de apercepción tridimensional de Twitchell Allen, Test de juicio artístico de Meier, Inventario de aptitudes artísticas de Horn, Medida del talento musical de Seashore y Juegos de formularios para los tests anteriores (Uzcátegui, 1959b).

La mayor parte del instrumental de este laboratorio no debió ser adquirida, se incorporó a título de donación por la Unesco, cuyo envío en equipo alcanzó aproximadamente la suma de mil dólares. Unesco también costó la compra del mobiliario. La contribución del gobierno nacional fué mínima y se destinó fundamentalmente a la reparación y acondicionamiento de la sala donde quedaron instalados los aparatos (Uzcátegui, 1959b). Sin embargo el laboratorio permanecería inactivo por varios meses a falta del personal calificado para hacerse cargo del mismo. Finalmente la dirección le fué confiada al psicólogo Oscar Serafini, que había retornado recientemente al país tras concluir sus estudios doctorales en España. Pero las gestiones de Serafini concluían al poco tiempo con su alejamiento de la Escuela Normal para incorporarse al plantel de otra institución educativa (Oscar Serafini, comunicación personal). De esta forma, el problema de una dirección idónea volvía a presentarse. La preocupación de Uzcátegui por el destino y la continuidad futura del trabajo emprendido en torno a este laboratorio son evidentes en las recomendaciones finales que establecía en su informe de término de misión. Allí se sugiere, por ejemplo, “designar un educador competente en Psicología para que se haga cargo de mantener en buen funcionamiento el laboratorio de Psicopedagogía recién creado

en la Escuela Normal N° 1” (Uzcátegui, 1959b, pp. 41). Lamentablemente, no parece que esta recomendación haya sido escuchada ya que el laboratorio, con toda seguridad, quedó inactivo al poco tiempo. En el Instituto Superior de Educación (I.S.E.) de Asunción se conservan hoy, sin ser utilizados, algunos de los implementos que provienen de aquél laboratorio, pero es poco probable que aún estén completos y operables. El material del laboratorio fué utilizado inicialmente en los cursos para la titulación de Directores de Escuelas (Uzcátegui, 1959b), pero es claro que su mentor tenía la idea de potenciar su aplicación también en la formación del personal regular del magisterio en la Escuela Normal Superior. En contrapartida con estos propósitos iniciales, el entrenamiento de los docentes paraguayos contemporáneos -y, forzoso es decirlo, también de los psicólogos- tiene muy poco que ver con las ideas y las prácticas pedagógicas originales de Uzcátegui. La historia del laboratorio de la Escuela Normal es, una vez más, la postergación de un intento genuino por la introducción de una psicología de impronta científica en el Paraguay.

Discusión

Los escritos de temática psicológica generados en la obra de un grupo de distinguidos maestros durante la primera mitad del siglo XX y que fueron analizados en este trabajo demuestran que la educación constituye una de las fuentes principales a partir de las cuales puede abordarse la conformación de la Psicología en el Paraguay partiendo de una perspectiva histórica. Como fué expuesto al inicio la psicología paraguaya en el periodo preuniversitario tomó forma a partir de otras dos fuentes primordiales además de la Pedagogía: la Sociología y, muy vinculados a ella, los análisis de corte especulativo sobre el carácter nacional del hombre paraguayo (García, 2003a, 2004, 2005b). De estas tres influencias es a los educadores a quienes corresponden las contribuciones más significativas. Ellos difundieron una parte importante del conocimiento psicológico vigente en sus días y demostraron una habilidad singular para asimilarlos en su propio trabajo de una manera productiva. Desde luego es verdad que no desarrollaron teorización o aplicaciones a la educación que puedan juzgarse plenamente originales, pero con su labor probaron estar bien integrados a las corrientes de pensamiento que constituían las influencias más importantes que operaban sobre nuestra disciplina. Ellos concibieron el ideal de una educación sólidamente asentada sobre la Psicología para la concepción de sus principios básicos. Algunos, en especial Juan Ramón

Dahlquist, Ramón Indalecio Cardozo y Emilio Uzcatégui, tuvieron muy presente la necesidad de incentivar la investigación del niño paraguayo aplicando el método científico, de adaptar los conocimientos universales de la Psicología a la realidad particular de la cultura nacional y de esforzarse por desarrollar adaptaciones propias. El avance más significativo en esta dirección fué el realizado por Cardozo, con su sistematización de la psicología de la escuela activa y sus ensayos innovadores para la asimilación local del test Stanford-Binet.

Llevado a una perspectiva de mayor amplitud, el estudio de las relaciones entre la Pedagogía y la Psicología en los comienzos del siglo XX plantea otra clase de interrogantes, la más relevante de las cuales parece ser el de la existencia o no de algo capaz de asimilarse a una *tradicón investigadora* (García, 2003c), esto es, la presencia de algún indicador objetivo de continuidad que pudiera de alguna manera, por oposición o rechazo, conectar el trabajo de estos autores. Obviamente, todos fueron referentes de la misma profesión y en sus análisis pueden hallarse determinadas semejanzas temáticas o de orientación, lo cual sólamente refuerza la pertinencia de formular la pregunta.

Indudablemente podemos encontrar algunas conexiones, sobre todo las que revisten carácter personal, que prueban los contactos que hubo entre todos estos protagonistas, aunque infortunadamente carecemos de datos lo suficientemente precisos para conocer con seguridad el grado de profundidad que alcanzaron esas relaciones. Como fué visto Cardozo era estudiante de la Escuela Normal de Maestros cuando Tapia ostentaba allí el cargo de Director, y con seguridad tiene que haber pasado por algunas o todas las cátedras que tenía a su cargo Tapia, como alumno de Pedagogía, Gramática o Aritmética. Dahlquist igualmente conoció bien a Cardozo, y además de una mención genérica que hace de él en las *Páginas de un maestro* (Dahlquist, 1912) formando parte de una nómina de docentes que se hallaban en ejercicio activo en aquél momento¹², también le dedicó un artículo elogiando su labor profesional y sus cualidades personales en las páginas de *La Enseñanza* (Dahlquist, 1914) en una época en que el maestro guaireño contaba con sólo treina y ocho años y todavía estaban por efectuarse sus aportes institucionales

12 El extenso listado elaborado por Dahlquist era una contestación al libro que Cecilio Báez publicara con el título de *Resumen de la historia del Paraguay desde la época de la conquista hasta el año 1880. Seguido de la historia particular de la instrucción pública desde el gobierno de Domingo Martínez de Irala hasta nuestros días* (Báez, 1910). Dahlquist (1912) argumentaba que los historiadores de la educación omitían frecuentemente a los maestros de aula que son -decía- los artífices cotidianos y protagonistas auténticos de la acción educativa.

más significativos. A esa misma revista Cardozo entregó un par de breves contribuciones cuando Dahlquist aún se desempeñaba como director de la misma (Cardozo, 1913a, 1913b). Dahlquist, a su vez, proveyó a *La Nueva Enseñanza* tanto de un ensayo breve (Dahlquist, 1927a) como de una poesía (Dahlquist, 1927b). El maestro Manuel Riquelme reconoció la estrecha colaboración de Dahlquist en el desarrollo de su *Plan de estudios y programas sintéticos para las escuelas primarias de la república* (Riquelme, 1915). Además fué vicepresidente del Consejo Nacional de Educación cuando Cardozo ejerció la presidencia del organismo oficial a partir de 1921. María Felicidad González, como ya hemos señalado, era considerada una colaboradora valiosa por Cardozo (1991) y ella misma envió por lo menos un artículo para ser publicado en las páginas de *La Nueva Enseñanza* (González, 1930) así como colaboraciones a la *Revista de Instrucción Primaria* (González, 1910) donde Dahlquist se desempeñó por varios años como redactor. Por otra parte Uzcátegui, que al parecer no conoció personalmente a ninguno de sus antecesores, elevó a Cardozo a un sitio de honor que le permitió figurar entre los grandes educadores de América Latina (Uzcátegui, 1956a, 1984).

Más importante que demostrar la presencia de interacciones personales o profesionales entre estos pioneros es el determinar la posible existencia de una continuidad en sus enfoques o una posible *tradicción intelectual*. Aquí también es factible hallar varias semejanzas significativas. Quizá la más diáfana es su concepción de la psicología como una disciplina netamente experimental, admitiendo por supuesto la excepción de Riquelme, dentro de ciertos límites (García, sometido e). Todos los autores que mencionamos, en especial Dahlquist y Uzcátegui, y en grado menor Cardozo y González, no sólo consideraron al método experimental como la herramienta metodológica privilegiada para la Psicología, sino que aspiraron ellos mismos a contribuir a su desarrollo o cuando menos plantear la urgencia de su avance. En tal sentido, este grupo de maestros dió mayor énfasis a la aplicación de la metodología experimental para el estudio del comportamiento humano que los mismos psicólogos del periodo universitario posterior. Varios de estos educadores, y de manera específica Tapia y Cardozo, recibieron una influencia determinante del pensamiento evolucionista y lo incorporaron de manera activa a sus discusiones pedagógicas. El interés en el niño es otra de las constantes que los caracterizaron, ya sea que visualizaran su estudio en el marco de la Psicología o en el de la Paidología. Todos ellos demostraron interés por el cultivo de la psicología infantil, aunque otra vez aquí la excepción probable es Riquelme, cuyos escritos por lo menos, si bien quizá no sus intereses, discurrieron encaminándose hacia otros cauces.

Los seis educadores estudiados cumplieron muchas de las condiciones que habitualmente se estiman normales para los pioneros de la psicología en cualquier parte: defendieron una concepción muy clara de la disciplina asociándola con la ciencia, escribieron libros, fundaron y lograron dar cierta continuidad a revistas que mantenían un énfasis al menos parcial en temas cognitivos y aportaron su esfuerzo para difundir en forma entusiasta el conocimiento psicológico de sus días, todo ello en el marco de las particulares relaciones de apoyo mutuo que concibieron entre la Pedagogía y la Psicología. Pero en otros aspectos importantes obtuvieron un resultado más modesto y quedaron a mitad de camino. Supieron proyectar los laboratorios necesarios para basamentar la pedagogía en la psicología experimental y los defendieron con acierto pero no llegaron a fundarlos, no lograron dar inicio a unas líneas de investigación que tuvieran la estructura y sistematicidad suficientes para absorber los resultados de sus predecesores e incorporarlos a sus propias búsquedas, no tuvieron éxito en aglutinar en torno suyo a grupos incipientes de investigadores, discípulos o continuadores (García, 2005b). Ante esta aparente inacción es inevitable que surjan determinados interrogantes: ¿Podría haberse esperado más de ellos? ¿De qué elementos carecieron para avanzar con mayor decisión hacia la consolidación de la Psicología? ¿Hubieran tenido mayores logros de haber promovido su tarea en nuestros días, con limitaciones menos acuciantes y un acceso más fácil, rápido y completo a la información?

Ensayar respuestas para estas preguntas no es tarea fácil, en buena medida porque carecemos de la totalidad de los elementos de juicio relevantes para sustentar opiniones inequívocas. Pero en este panorama una realidad es indiscutible: las limitaciones de todo orden que se imponían en el horizonte intelectual de estos autores era inmensa. Por cierto que la pobreza de recursos representa una justificación poderosa, aunque sólo parcial, a la hora de evaluar la carencia de avances significativos en la investigación. También está claro que los talentos excepcionalmente dotados y motivados para la ciencia no son abundantes ni surgen a diario. Por ello no debería esperarse que, aunque la historia de la ciencia ofrezca ejemplos de logros sobresalientes en la trayectoria de científicos que debieron trabajar franqueados por limitaciones y condiciones tan difíciles como las que enfrentaron estos pioneros (recuérdese como ejemplo el caso de Ramón y Cajal [1984]) tengan que ser el simple ejercicio de la voluntad individual o el deseo de superación personal los ingredientes suficientes para suplir la falta de apoyos materiales reales.

¿Qué deberíamos concluir entonces? ¿Carecían acaso nuestros investigadores del apoyo social que es indispensable para alcanzar los grandes progresos e innovaciones, como hoy aseguran los teóricos de la creatividad? (Csikszentmihalyi, 1999). Una probable explicación podría radicar en que, pese a admitir la importancia del trabajo científico y su práctica efectiva en la extensión de las aplicaciones pedagógicas a la realidad nacional, ellos continuaron concibiéndose a sí mismos más como maestros que como científicos básicos. Es decir, aunque reconocieran de buen grado la relevancia esencial de la investigación psicológica, su *prioridad básica y fundamental* continuó situada en la enseñanza. El aula fué siempre su medio ambiente prototípico, no el laboratorio. Por necesidad o por convicción parece haberles faltado la identificación con el buscador desinteresado del conocimiento puro como el valor más alto y primordial.

Sin embargo sería absolutamente impropio menoscabar la tarea de los precursores. La psicología paraguaya debe mucho al interés, el esfuerzo y la acción de estos seis educadores para el logro de una consolidación firme en aquéllos primeros pasos que comenzaban a darse en los años iniciales del siglo XX. Los esfuerzos realizados no fueron un comienzo sólo en el sentido de la simple ubicación cronológica o la precedencia temporal en relación a la psicología universitaria que emergió décadas después. Representan, ante todo, aportes e ideas que en muchos sentidos merecen considerarse novedosas y valiosas por sí mismas. El porqué no hayan sido vistas hasta ahora como los inicios genuínos de la psicología paraguaya quedará como un tema pendiente para el debate. La reflexión futura también deberá encaminarse hacia la posible continuidad que pueda establecerse entre el trabajo realizado durante la primera mitad del siglo XX y la psicología universitaria iniciada en la década de 1960, una etapa que, desde luego, no ha entrado dentro de las pretensiones de este estudio. El historiador reflexivo tendrá la capacidad para reconocer que, ante la enorme variedad y posibilidades de transformación de las circunstancias que envuelven a un campo tan rico y complejo como la historia de las disciplinas científicas, la Psicología paraguaya está llamada al compromiso de autoexplorarse de manera intensiva en los muchos aspectos que le atañen y que sólo han comenzado a ser planteados de forma sumaria. Armados con la paciencia y el cuidado necesarios para emprender búsquedas por derroteros intrincados, los descubrimientos por venir habrán de servir como abono para mucha investigación y aprendizaje futuros.

Resumen

La psicología paraguaya en el periodo preuniversitario se nutre de dos fuentes intelectuales fundamentales: los estudios sociológicos y la educación. A partir de esta segunda fuente, las discusiones iniciales surgen en los años finales del siglo XIX, adquiriendo mayor relevancia hacia comienzos del siglo XX. Profundizando este punto, en este artículo se analizan las contribuciones de seis educadores que ayudaron a desarrollar la psicología en el Paraguay: Francisco Tapia, Juan Ramón Dalhquist, Ramón Indalecio Cardozo, Manuel Riquelme, María Felicidad González y Emilio Uzcátegui. Se estudian en forma general sus concepciones pedagógicas y se exploran las ideas psicológicas que se hallan subyacentes en sus escritos. Su importancia como precursores de la psicología en el país es también objeto de evaluación. Finalmente se considera la pertinencia de visualizar el trabajo de estos educadores como una tradición unificada para la psicología paraguaya.

Palabras claves: Historia de la Psicología en el Paraguay; Psicología en América Latina; Educación y Psicología; Psicología de la Escuela Activa.

Abstract

Paraguayan psychology on the preuniversity period nourish itself from two main intellectual sources: sociological studies and education. From this second source, the first discussions emerged on the last years of the XIX century, gaining a greater importance on the beginnings of the XX century. Deepening on this point, in this article the main works of six educators that contribute to the development of psychology in Paraguay are analysed: Francisco Tapia, Juan Ramón Dalhquist, Ramón Indalecio Cardozo, Manuel Riquelme, María Felicidad González and Emilio Uzcátegui. The pedagogical conceptions of these authors and the psychological ideas exposed in their writings are studied in a general way. Their place as the pioneers of psychology in the country is evaluated too. At the end we argue about the relevancy of consider the scientific work of these educators as a unified tradition for paraguayan psychology.

Key-words: History of Psychology in Paraguay; Psychology in Latin America; Education and Psychology; Psychology of the Active School.

Resumo

A Psicologia paraguaia no período pré-universitário alimentou-se de duas fontes intelectuais fundamentais: os estudos sociológicos e a educação. A partir dessa segunda fonte, as discussões iniciais surgem no final do século XIX, adquirindo maior relevância no começo do século XX. Aprofundando

essa ponte, neste artigo analisam-se as contribuições de seis educadores que ajudaram a desenvolver a psicologia no Paraguai: Francisco Tapia, Juan Ramón Dalbguist, Ramón Indalecio Cardozo, Manuel Riquelme, Maria Felicidad González e Emilio Uzcátegui. De forma ferial estudam-se suas concepções pedagógicas e exploram-se as idéias psicológicas contidas em seus textos. A importância desses autores como precursores da psicologia no país é também objeto de avaliação. Finalmente considera-se importante observar o trabalho desses educadores como uma tradição unificada para a psicologia paraguaia.

Palavras-chave: *relações históricas; história da psicologia; pesquisa em histórica da psicologia.*

Referencias

- Aguayo, A. M. (1913). Los laboratorios de paidología y las clínicas psicológicas. *La Enseñanza*, Asunción, n. 1, pp. 73-88.
- ____ (1957). *Pedagogía científica. Psicología y dirección del aprendizaje*. La Habana, Publicaciones Cultural, Tercera edición (edición original 1930).
- Alarcón, R. (1986). “La psicología en el Perú: Desarrollo histórico”. In: Yepes, E. (ed.). *Estudios de historia de la ciencia en el Perú, Vol. II: Ciencias Sociales*. Lima, Concytec.
- ____ (2000). *Historia de la Psicología en el Perú. De la colonia a la república*. Lima, Universidad Ricardo Palma.
- Alvarez Cáceres, J. (1989). *El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción, Universidad Católica (Biblioteca de Estudios Paraguayos).
- Anónimo (1930). Descripción del método Binet-Simon. *La Nueva Enseñanza*, Asunción, v. 4, n. 1-2, pp. 164-176.
- Ardila, R. (1972). *La psicología contemporánea. Panorama internacional*. Buenos Aires, Paidós.
- Baba, H.; Aziz, F.; Kaifu, Y.; Suwa, G.; Kono, R. T. y Jacob, T. (2003). *Homo erectus* Calvarium from the Pleistocene of Java. *Science*, Washington DC, n. 299, pp. 1384- 1388.
- Báez, C. (1903). Introducción al estudio de la Sociología. *Anales de la Universidad Nacional*, Año IV (1-2). Asunción, Talleres Nacionales de H. Kraus.

- Báez, C. (1910). *Resumen de la historia del Paraguay desde la época de la conquista hasta el año 1880. Seguido de la historia particular de la instrucción pública desde el gobierno de Domingo Martínez de Irala hasta nuestros días*. Asunción, Telleres Nacionales de H. Kraus.
- Báez Allende, A. (1939). *Reseña histórica de la Universidad Nacional*. Asunción, Imprenta Nacional.
- Benítez, J. P. (1983). *Influencias del positivismo en la cultura nacional. Para una historia de las ideas*. Asunción, Napa.
- Benítez, L. G. (1981). *Historia de la educación paraguaya*. Asunción, Industrial Gráfica Comuneros.
- Bergson, H. (1973). *La evolución creadora*. Madrid, Espasa-Calpe (edición original 1907).
- Bernal, G. (1985). A history of psychology in Cuba. *Journal of Community Psychology*, n. 13, pp. 222-235.
- Bowler, P. J. (1985). *El eclipse del darwinismo. Teorías evolucionistas antidarwinistas en las décadas en torno a 1900*. Barcelona, Labor (edición inglesa original 1983).
- Caiceo Escudero, J. (1990-1995). Influencia pedagógica de John Dewey en Chile. *Estudios Paraguayos*, Asunción, n. 17, pp. 261-304.
- Cardozo, E. (1985). *Apuntes de historia cultural del Paraguay*. Asunción, Universidad Católica (Biblioteca de Estudios Paraguayos).
- Cardozo, R. I. (1913a). Sarmiento. *La Enseñanza*, Asunción, v. 1, n. 2, pp. 71-72.
- _____ (1913b). La instrucción pública en el Uruguay. *La Enseñanza*, Asunción, v. 1, n. 3-4, pp. 61-63.
- _____ (1926). *Pedagogía, Tomo I*. Asunción, Edición del autor.
- _____ (1927). El psicoanálisis y la educación, o sea, el freudismo como método auxiliar de educación. *La Nueva Enseñanza*, Asunción, v. 1, n. 2, pp. 97-105.
- _____ (1928). *Por la educación común*. Asunción, Imprenta Nacional.
- _____ (1932). *Las ideas filosóficas y religiosas del Dr. Adolfo Ferrière*. Asunción, Imprenta Cándido Zamphirópolis.
- _____ (1938). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo I: Psicología de la escuela activa o fundamentos psico-pedagógicos*. Asunción: Edición del autor.
- _____ (1939a). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo II: Lo que es la escuela activa*. Asunción, Edición del autor.

- Cardozo, R. I. (1939b). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo III: La práctica de la escuela activa*. Asunción, Edición del autor.
- ____ (1991). *Mi vida de ciudadano y maestro*. Asunción, El Lector.
- ____ (1996). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo 1: Psicología de la escuela activa o fundamentos psico-pedagógicos*. Asunción, Editorial En Alianza (edición original 1938).
- ____ (2002). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo 2: La escuela activa aplicada*. Asunción, Fundación En Alianza (edición original 1939).
- Centurión, C. R. (1948). *Historia de las letras paraguayas. Tomo II. Época de transformación*. Buenos Aires, Editorial Asunción.
- Claparède, E. (1927). La orientación profesional. *La Nueva Enseñanza*, Asunción, v. 1, n. 4, pp. 329-333.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). "Implications of a systems perspective for the study of creativity". In: Sternberg, R. J. (ed.). *Handbook of creativity*. New York, Cambridge University Press.
- Dahlquist, J. R. (1912). *Páginas de un maestro*. Asunción, Talleres Tipográficos del Estado.
- ____ (1914). En torno de un maestro: Don Ramón I. Cardozo. *La Enseñanza*, Asunción, v. 2 n. 1-2-3-4, pp. 29-31.
- ____ (1927a). Concepto de la pedagogía. *La Nueva Enseñanza*, Asunción, v. 1, n. 2, pp. 110-112.
- ____ (1927b). Mi oración al árbol. *La Nueva Enseñanza*, Asunción, v. 1, n. 3, pp. 228-229.
- Delval, J. (1978). "La psicología del niño ayer y hoy". In: Delval, J. (ed.). *Lecturas de psicología del niño. 1. Lasteorías, los métodos y el desarrollo temprano*. Madrid, Alianza.
- Dupéron, I. (2000). *G. T. Fechner. Le parallélisme psychophysique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Filho, L. (2002). *Introdução ao estudo da escola nova*. Rio de Janeiro, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (edición original 1930).
- Foradori, I. A. (1954). *La Psicología en América*. Buenos Aires, Instituto Cultural Joaquín V. González.
- Furlong, G. (1952). *Nacimiento y desarrollo de la Filosofía en el Rio de la Plata (1536-1810)*. Buenos Aires, Editorial Guillermo Kraft.

- Gagliardi Cardozo, J. M. (1974). *Biografía de educadores paraguayos contemporáneos*. Tesina de licenciatura no publicada. Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Bibliotecología.
- García, J. E. (2003a). "Orígenes da Psicologia Social no Paraguai". In: Jacó-Vilela, A. M.; M. Lopes da Rocha y D. Mancebo (orgs.). *Psicologia Social. Relatos na América Latina*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- _____ (2003b). Ramón Indalecio Cardozo y la difusión inicial de las ideas de Sigmund Freud en el Paraguay. *Teoría e Investigación en Psicología*, Lima, v. 11, n. 2, pp. 273- 318.
- _____ (2003c). Desafíos para el afianzamiento de la investigación psicológica en el Paraguay. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, pp. 11-36.
- _____ (2004). La evolución de la Psicología en el Paraguay: Una evaluación desde el modelo de Hiroshi Azuma. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Segunda Época*, México, v. 6, n. 2, pp. 25-36.
- _____ (2005a). "Historia e Historiografía de la Psicología en el Paraguay". In: Vivas, J. R. (ed.). *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI*. Mar del Plata, Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata.
- _____ (2005b). Psicología, Investigación y Ciencia en el Paraguay: Características resaltantes en el periodo preuniversitario. *Revista Interamericana de Psicología*, Porto Alegre, n. 39, pp. 305-312.
- _____ (2005c). El joven Eusebio Ayala y la psicología paraguaya. *Teoría e Investigación en Psicología*, Lima, n. 14, pp. 46-90.
- _____ (sometido a). *La psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros*. Manuscrito sometido a publicación.
- _____ (sometido b). *Influencias de autores del Mercosur en la psicología paraguaya: Análisis de fuentes publicadas*. Manuscrito sometido a publicación.
- _____ (sometido c). *Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la Psicología en el Paraguay*. Manuscrito sometido a publicación.
- _____ (sometido d). *Bibliografía de un educador y pionero de la psicología paraguaya: Ramón Indalecio Cardozo*. Manuscrito sometido a publicación.
- _____ (sometido e). *La Psicología de Manuel Riquelme: Un texto de tendencia espiritualista en el Paraguay*. Manuscrito sometido a publicación.
- González, M. F. (1910). El carácter. Papel que le corresponde al maestro en la formación del carácter de sus educandos ¿Cómo se forma el carácter? *Revista de Instrucción Primaria*, Asunción, v. 8, n. 2-3, pp. 104-110.

- González, M. F. (1930). Algunas reflexiones sobre el “interés y el esfuerzo”. *La Nueva Enseñanza*, Asunción, v. 3, n. 3- 4, pp. 142-145.
- ____ (1942). *Misceláneas paidológicas para padres y educadores*. Asunción, Edición de la autora.
- ____ (1951). *Organización escolar. Manual de Pedagogía fundamental para estudiantes de los cursos normales*. 2 ed. Asunción, La Colmena.
- Ho, M. H. (1998). “Evolution”. In: Greenberg, G. y Haraway, M. M. (eds.). *Comparative Psychology. A Handbook*. New York, Garland Publishing.
- Kallsen, M. (1984). *Revista del Instituto Paraguayo (RIP). 1896-1909*. Asunción, Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Centro de Publicaciones.
- Krantz, D. L. (2001). Reconsidering History of Psychology’s borders. *History of Psychology*, Washington DC, n. 4, pp. 182- 194.
- León, R. (1982). Dos psicólogos peruanos: Walter Blumenfeld y Honorio Delgado. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, Buenos Aires, n. 28, pp. 310-318.
- ____ (1993). *Contribuciones a la historia de la psicología en el Perú*. Lima, Concytec.
- López Moreira, M. G. (2000a). “Dahlquist, Juan Ramón”. In: Amaral, R.; Benítez, A.; Durán Estragó, M. et alii. (eds.). *Forjadores del Paraguay. Diccionario biográfico*. Buenos Aires, Distribuidora Quevedo de Ediciones.
- ____ (2000b). “González, María Felicidad”. In: Amaral, R.; Benítez, A.; Durán Estragó, M. et alii (eds.). *Forjadores del Paraguay. Diccionario biográfico*. Buenos Aires, Distribuidora Quevedo de Ediciones.
- ____ (2000c). “Riquelme, Manuel”. In: Amaral, R.; Benítez, A.; Durán Estragó, M. et alii (eds.). *Forjadores del Paraguay. Diccionario biográfico*. Buenos Aires, Distribuidora Quevedo de Ediciones.
- Luzuriaga, L. (1960). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Massare de Kostianovsky, O. (1968). *La instrucción pública en la época colonial*. Asunción, Edición de la autora.
- Montefilpo Carvalho, R. (s/f). *Raíces, tiempo y memoria. Origen, formación y carácter del ser paraguayo*. Asunción, Edición del autor.
- Pane, I. A. (1917). *Apuntes de Sociología*. Asunción, España.
- Papini, M. R. (1988). Influence of evolutionary biology in the early development of experimental psychology in Argentina (1891-1930). *International Journal of Comparative Psychology*, New York, n. 2, pp. 131-138.

- Pozo Pardo, A. (1970). "Paidología". In: García Hoz, V. (dir.). *Diccionario de Pedagogía Labor. Tomo II G-Z*. Barcelona, Labor.
- Quintana de Horak, C. (1995). *La educación escolar en el Paraguay. Apuntes para una historia*. Asunción, Cepag/Sumando/Fundación En Alianza.
- Raff, R. A. (1996). *The shape of life. Genes, development, and the evolution of animal form*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Ramón y Cajal, S. (1984). *Recuerdos de mi vida: Historia de mi labor científica*. Madrid, Alianza.
- Richards, R. J. (1987). *Darwin and the emergence of evolutionary theories of mind and behavior*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Riquelme, M. (1915). *Plan de estudios y programas sintéticos para las escuelas primarias de la república*. Asunción, Talleres Tipográficos del Estado.
- _____. (1934). *Filosofía y Educación*. Asunción, Edición del autor.
- _____. (1948). *Lecciones de Psicología*. Buenos Aires, Angel Estrada Editores, novena ed. (edición original 1936).
- _____. (1956). *Educación romántica. La pedagogía del romanticismo alemán*. Buenos Aires, Ayacucho.
- Rodríguez Kauth, A. (1996). *José Ingenieros*. Buenos Aires, Almagesto.
- Rosenzweig, M. R. (1996). Aspects of the search for neural mechanisms of memory. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, n. 47, pp. 1-32.
- Ruse, M. (1996). *Monad to Man. The concept of progress in evolutionary biology*. Cambridge, Harvard University Press.
- Salazar, J. M. (coord.) (2001). *Identidades nacionales en América Latina*. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Sánchez Sosa, J. J. y Valderrama-Iturbe, P. (2001). Psychology in Latin America: Historical reflections and perspectives. *International Journal of Psychology*, Hove, n. 36, pp. 384-394.
- Shipman, P. (2001). *The man who found the missing link. Eugene Dubois and his lifelong quest to prove Darwin right*. Cambridge, Harvard University Press.
- Soler, R. (1968). *El positivismo argentino. Pensamiento filosófico y sociológico*. Buenos Aires, Paidós.
- Southwell, M. (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. Buenos Aires, Editorial de la Universidad de la Plata.

- Tapia, F. (1897). Pedagogía. *Revista del Instituto Paraguayo*, Asunción, v. 1, n. 8, pp. 130-137.
- ____ (1898). Algunas leyes biológicas. *Revista del Instituto Paraguayo*, Asunción, v. 2, n. 12, pp. 204-219.
- Uzcátegui, E. (1956a). Pensamiento y obra de un gran educador paraguayo: Ramón I. Cardozo. *Boletín de Educación Paraguaya*, Asunción, v. 1, n. 3, pp. 21-30.
- ____ (1956b). Establecimiento de un gabinete de Psicología y Psicopedagogía en la Escuela Normal de Profesores N° 1 de Asunción. *Boletín de Educación Paraguaya*, Asunción, v. 1, n. 3, pp. 40-41.
- ____ (1957). Proyecto de plan de estudios para la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción. *Boletín de Educación Paraguaya*, Asunción, v. 1, n. 7, pp. 27-34.
- ____ (1958). Valioso aporte psicopedagógico del profesor René Halconruy. *Boletín de Educación Paraguaya*, Asunción, v. 2, n. 23, pp. 1-5.
- ____ (1959a). La capacidad intelectual y las edades avanzadas. *Boletín de Educación Paraguaya*, Asunción, v. 3, n. 33, pp. 8-11.
- ____ (1959b). Evaluación de las labores de la misión de la Unesco en el Paraguay: 1955-1959. *Boletín de Educación Paraguaya*, Asunción, v. 3, n. 36, pp. 1-52.
- ____ (1959c). *Panorama de la educación paraguaya*. Asunción, Imprenta Nacional.
- ____ (1984). *Grandes educadores de América Latina*. Quito, Editorial ENA.
- Velázquez, R. E. (1985). *Breve historia de la cultura en el Paraguay*. Asunción, Edición del autor.
- Vilanova, A. (2001). *El carácter argentino. Los primeros diagnósticos*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Enviado em setembro de 2005.

Aprovado em maio de 2006.

José E. García
 Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay.
 E-mail: joseemiliogarcia@hotmail.com