

La recepción de William James en la obra de Ramón Indalecio Cardozo

The reception of William James in the work of Ramón Indalecio Cardozo

García, José E.¹

RESUMEN

En 1925, Ramón Indalecio Cardozo introdujo la primera discusión sobre las ideas de William James en el Paraguay, en su obra *Nueva orientación de la enseñanza primaria*. La base para esa presentación fue el libro de James, *Conversación con los maestros sobre psicología y con los estudiantes sobre algunos de los ideales de la vida*. En su escrito, Cardozo discute las concepciones respecto a la conciencia y las relaciones de esta, el pensamiento, la memoria y la voluntad con los procesos evolutivos, que identificaron el trabajo psicológico de James y condujeron al surgimiento del funcionalismo. Analiza la función de la enseñanza en la organización de los hábitos y tendencias del comportamiento. Cardozo, al igual que James, creía que la mente debe educarse para los fines prácticos y la adaptación del individuo. El educando es visto como un sujeto activo y nunca pasivo. La recepción de James se verificaba en el marco de las aplicaciones pedagógicas de la psicología y la filosofía educacional del pragmatismo. Este artículo explora las conexiones entre los conceptos de Cardozo y James. La metodología es de carácter histórico, descriptivo y crítico y se basa en una discusión de las fuentes primarias directamente relevantes al problema, en la obra de ambos autores.

Palabras clave: William James - Ramón I. Cardozo - Recepción de teorías - Historia de la Psicología - Psicología en Paraguay

ABSTRACT

In 1925, the Paraguayan school teacher Ramón Indalecio Cardozo introduced the first discussion of William James' ideas in Paraguay in his book *New orientation for the elementary education*. The basis for his presentation was the James' book, *Talk to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals*. Cardozo discusses the notions about the conscience and the relations of this one, thought, memory and the will with its evolutionary substrates, which identified the psychological work of James and led to the emergence of functionalism. Cardozo discusses the role of education to organize habits and trends of behavior. Like James, Cardozo believed that the mind should be educated mainly for practical purposes and the adaptation of the individual. The student is seen as an active subject and never as a passive one. This reception of James is the most important in Paraguay and it happened in the context of the educational applications of psychology and the educational philosophy of pragmatism. The research methodology is historical, descriptive and critical in character and also based on a discussion of the primary sources directly relevant to the problem, both in the works of James and Cardozo.

Keywords: William James - Ramón I. Cardozo - Reception of theories - History of Psychology - Psychology in Paraguay

¹Universidad Católica de Asunción (UCA). Paraguay. Profesor de la Universidad Católica y la Universidad Autónoma del Paraguay (UAP). Director de la revista *Psicología Básica y Aplicada*, publicación del Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Católica de Asunción. Sus principales áreas de investigación son la historia de la psicología en el Paraguay y América Latina y formación académica del psicólogo. Universidad Católica, Asunción, Paraguay. E-Mail: joseemiliogarcia@hotmail.com

El estudio de la recepción de teorías ocupa un espacio destacado en la moderna historiografía de la psicología. Los enfoques conceptuales, metodologías y tecnologías psicológicas surgen en lugares y circunstancias precisas, aportando respuestas concretas a las inquietudes instaladas socialmente y generando planteamientos alternativos para los desarrollos teóricos y los avances científicos que afloran en sectores académicos específicos. Pese a su historicidad, los conocimientos casi nunca permanecen enclaustrados en sus respectivos sitios de origen. Lo más corriente es la difusión y transmisión entre distintos puntos geográficos, regiones, países y aún de un continente a otro más distante. Esto es particularmente cierto cuando se trata de la expansión de las ciencias desde una zona del orbe con mayor adelanto hacia los estados más periféricos. También pueden darse movimientos opuestos, aunque menos frecuentes, desde la periferia al centro, cuando los investigadores que impulsan innovaciones en las naciones con economías en desarrollo consiguen ganar la atención de las repúblicas desarrolladas o de otras situadas en la relación sur-sur. Un ejemplo reciente de esto último es el interés que despierta la psicología de la liberación del malogrado Ignacio Martín-Baró (1942-1989) en los centros universitarios de los Estados Unidos y Europa. Desde luego, conceptos como los de “centro” y “periferia” conllevan residuos semánticos de neto corte ideológico que es prudente manejar con reservas. La psicología exhibe idénticos rasgos, pues una parte fundamental y mayoritaria de las teorías que se estudian en los institutos de todo el mundo corresponde a elaboraciones creadas en las universidades europeas y norteamericanas. La recepción implica que las mismas, cuando se trasladan de un medio cultural a otro y migrando desde las páginas de un autor a los textos producidos por contemporáneos, sobreviene la modificación, y en los casos más elaborados, una adaptación de las ideas. La llegada, acogida inicial, transformación, acomodo y absorción de los modelos teóricos constituyen casos particulares que difieren en cada situación, y su esclarecimiento y análisis son labores fundamentales para el historiador de la ciencia.

La noción de *recepción* fue introducida en 1979 en el campo de la teoría de la comunicación literaria por Hans Robert Jauss (1921-1997), un filólogo que investigaba la literatura alemana, románica y medieval (Dagfal, 2004). El término, aunque asimilado desde el ámbito de las letras, encontró una rápida aceptación en la psicología, que lo utilizó como un prototipo para explicar varios procesos históricos de gran importancia. La recepción alude a una forma de apropiación que no es la simple reproducción del texto leído sino su reconstitución activa (Vezzetti, 1996). La investigación sobre asimilación de conceptos y teorías aumentó significativamente en los últimos años en la bibliografía histórica de la psicología latinoamericana e internacional, enfocando una variedad de ambientes y contextos, y en relación a una diversidad de autores y orientaciones (Blowers, 2000; Blowers, Cheung & Ru, 2009; Blowers & Chi, 1997; Castro & Lafuente, 2007; Klappenbach, 1994, 1999, 2006, 2007, 2013;

Mora Mérida & Martín Jorge, 2007; Piñeda, 2005; Pizarroso López, 2001; Salas Contreras, 2012; Shinogi, 2014; Taiana, 2007; Vezzetti, 1996). Considerados en su conjunto, estos trabajos contribuyen con una amplitud de perspectivas que permiten visualizar mejor la compleja dinámica de la interconexión y retroalimentación mutua de las diferentes vertientes que integran la psicología contemporánea. En una línea similar, autoras como Taiana (2007) propusieron el concepto de *filtro cultural* para referirse a un paradigma específico que opera en un sitio y tiempo determinado y se manifiesta como un conglomerado de elementos que condicionan la incorporación de nuevas aproximaciones.

Los estudios cuyo eje son los procesos de recepción en el Paraguay resultan poco abundantes. En esencia, se concentran en la asimilación de los constructos psicoanalíticos de Sigmund Freud (1856-1939) por Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943), un docente de nivel primario que produjo abundantes escritos pedagógicos y psicológicos durante la primera mitad del siglo XX (García, 2003a). En fecha más próxima, se ha estudiado a autores de una línea psicodinámica como Alfred Adler (1870-1937) (García, 2017a). Este artículo investiga la recepción de las ideas del psicólogo estadounidense William James (1842-1910) por parte de Cardozo, quien las comentó de manera extensiva en algunos de sus textos. En sentido cronológico, él no fue el primero en hacer alusión al afamado autor norteamericano, pues ya Eusebio Ayala (1875-1942), un abogado y estadista que fue profesor de psicología en sus años juveniles, había mencionado nociones de James en un trabajo sobre la percepción (Ayala, 1905, García, 2005). Sin embargo, puede argumentarse en favor de una incorporación más sustanciosa en los ensayos de Cardozo, habida cuenta su discusión en el contexto específico de los intereses educacionales que animaron al maestro paraguayo y fueron el punto de partida para sus incursiones en la psicología. Los análisis centrados en la recepción de las doctrinas de James en otros escenarios nacionales también se dieron a conocer anteriormente (Rodríguez Domínguez, 1990; Villegas & Ibarz, 1990). La investigación que aquí ofrecemos tiene los siguientes objetivos: a) Estudiar la inserción de los conceptos y teorías procedentes de la obra de William James en los trabajos de Ramón Indalecio Cardozo; b) Identificar y analizar los constructos psicológicos surgidos en la producción de James y que fueron incorporados por Cardozo; y c) Evaluar la influencia y relevancia de las concepciones de James sobre el ideario educacional forjado por Cardozo, así como su presencia en la psicología paraguaya. En lo concerniente a la metodología, el estudio se sustenta en una revisión de las fuentes publicadas que son históricamente relevantes al problema, tanto los que provienen de la autoría de James como de Cardozo. La discusión se apoya en una aproximación de orden cualitativo, ensayando una exploración fundada del tema y al mismo tiempo una clarificación de las tendencias principales que lo identifican.

James y Cardozo

Exponer los aportes de William James a la psicología y pretender un balance de sus merecimientos es casi un ejercicio superfluo. A lo largo de un siglo, él ha sido reconocido en términos diversos, como la figura de mayor ascendencia histórica (Greenwood, 2009; Schultz & Schultz, 2011), el primer *verdadero psicólogo americano* (Wertheimer, 2012) y uno de los *padres fundadores* de la psicología estadounidense (Cheung Chung & Hyland, 2012). Sus contribuciones se destacan con frecuencia entre los académicos anglosajones y los cultores de la moderna historiografía crítica (Fierro, 2014). Aunque tampoco se ha encontrado completamente a cobijo de las críticas disidentes. James desarrolló una carrera muy respetable en la psicología a la par que una trayectoria fructífera en el pensamiento filosófico, y en ambos campos dejó marcada una duradera impronta. Para la psicología su producción más importante fueron los *Principios de Psicología* (James, 1890), una obra editada en dos gruesos volúmenes, muchos de cuyos capítulos se publicaron previamente como artículos en *Mind*, la revista británica concebida en principio como de contenido filosófico, pero que a la larga se constituyó en el foro primario en lengua inglesa de lo que se denominó *psicología experimental* (Green, 2009a). Con estos escritos se inicia la tradición *jamesiana* en la psicología estadounidense (Robinson, 1993). James se esforzó por lograr que la psicología fuera reconocida como una ciencia natural, incorporando a su espectro varios temas que provienen de la fisiología y, a su vez, dejando a esta los asuntos que corresponden a la indagación sobre el cerebro (Ward, 2002). Para Malone (2009), las teorías que él expuso carecieron de novedad, e incluso remarca que James nunca pretendió ser original. Además, la exposición de resultados y datos de investigación es escasa, lo cual sugiere que su autor no estaba seriamente interesado en la experimentación activa sino en la discusión de cuanto era percibido entonces como el análisis de los fenómenos psicológicos. Como quiera que sea, los *Principios* aseguraron con creces la reputación de James (Sokal, 2010) y establecieron bastante de lo que fue la agenda central en la psicología norteamericana en las décadas siguientes. Al igual que con los libros de Wundt, en ellos se perfila el convencimiento de que una psicología científica debe comenzar con los hechos de la experiencia consciente y proseguir después hacia la enunciación de las leyes que rigen su organización (Robinson, 1995). Por tal motivo, Mandler (2007) afirma que tanto la conciencia como la atención se encuentran siempre en el centro de sus razonamientos. Ocurre que James era un poco ambiguo en relación con la psicología. En un comienzo se mostró muy entusiasta sobre las posibilidades que albergaba una psicología científica, aunque no le agradaba demasiado el trabajo de laboratorio. Igualmente, demostró muy escaso entusiasmo con la obra de Wundt y sus compatriotas (Greenwood, 2009). James, inclusive, se interesó en la parapsicología (Sech Junior, Araujo & Moreira-Almeida, 2013), incursionando en ella durante años (Gardner, 1992a, 1992b).

En el plano filosófico, James (1907) introdujo la orientación conocida como *pragmatismo* (Stuhr, 2010), posiblemente la concepción intelectual más típicamente estadounidense (Pratt, 2002). A nivel psicológico, difundió las investigaciones de la ciencia europea de su época y llevó los avances experimentales alemanes, entonces mayormente desconocidos en los Estados Unidos, a la consideración de los lectores de habla inglesa. Su propuesta fue una ajustada transición entre la psicología del viejo mundo y la norteamericana (Hergerhahn & Henley, 2013). James recibió una fuerte influencia de Charles Darwin (1809-1882) (Carrette, 2013) y trasladó esa inclinación al *funcionalismo*, la primera gran escuela de psicología surgida en su país. La teoría de Darwin proporcionó la estructura básica para las concepciones científicas y filosóficas que elaboró sobre la naturaleza de la mente, la adquisición del conocimiento y la posibilidad de la acción moral (Richards, 1987). Green (2009b) opina que mucho de la perspectiva característica de los *Principios* se debe a la asimilación del esquema de la selección natural y los argumentos sobre la evolución de la conciencia que tomó de Chauncey Wright (1830-1875) (Wright, 1877), un brillante filósofo y matemático norteamericano. La ductilidad en el pensamiento de James es tan grande que autores provenientes de tradiciones distantes al evolucionismo, como la fenomenología por ejemplo (Wilshire, 1968), se sintieron atraídos por sus ideas. La psicología de James contiene numerosos puntos de interés, incluso para los criterios actuales. Ciertos enfoques, como la psicología evolucionista, lo reconocen como un precursor (Suplizio, 2007). La cobertura temática de su obra es amplia y extensa, pero sus focos principales están centrados en aspectos relacionados con la teoría de las emociones, el hábito, el yo, los tipos psicológicos y la corriente de la conciencia, considerado el hecho fundamental de la investigación (Sahakian, 1990). Jones & Elcock (2001) apuntan a su turno que los *Principios* fueron esencialmente la formulación psicológica del pragmatismo, e instalaron la agenda que habría de servir de guía a la psicología funcionalista.

Con frecuencia, los puntos de vista de James se sitúan en un agudo contrapunto con los defendidos por Wilhelm Wundt (1832-1920), reconocido tradicionalmente como el fundador de la psicología experimental alemana (García, 2017b). Desde luego, existen diferencias entre ambos, y en varios sentidos importantes. Wertheimer (2012), por ejemplo, opina que la obra de James no configuró un auténtico sistema, en la forma que es atribuible al trabajo de Wundt. También indica que los *Principios* en verdad constituyen una colección de ensayos que, en su totalidad, se encuentran más laxamente organizados que los libros de Wundt, de suyo más sistemáticos. Se ha dicho asimismo que este construyó la psicología más completa de su tiempo (Merani, 1982). Pero la divergencia más profunda se refiere a sus respectivas concepciones de la conciencia, que para Wundt era pasible de un análisis en sus elementos constitutivos, mientras que para James era la expresión de un incesante fluir, la famosa metáfora de la *corriente de conciencia* (James, 1890). Sin embargo, las

semejanzas tal vez puedan ser mayores que las distancias puntuales. Madsen (1988) sugiere numerosas similitudes ontológicas: ambos defienden una perspectiva biológica del hombre, una teoría monista acerca de la relación psicofísica y una reivindicación del determinismo como un axioma metodológico y metafísico. En una visión retrospectiva, James aparece como una figura cuya envergadura se proyecta muy por encima de sus contemporáneos. Como afirma Richards (2002), James es más que un gran exponente de la psicología en los Estados Unidos. Es un verdadero héroe cultural.

Al otro extremo del continuo se encuentra Ramón Indalecio Cardozo, uno de los actores emblemáticos de la pedagogía en el Paraguay de comienzos del siglo XX. Él fue uno de los que más impulsaron la educación a nivel institucional y posibilitó el avance de la sistematización pedagógica (Álvarez Cáceres, 1989, Quintana de Horak, 1995, Uzcátegui, 1956). Pero a la vez, Cardozo es uno de los pioneros medulares para el desarrollo temprano de la psicología nacional (García, 2003a, 2006, 2008, 2011, 2015, 2016a, 2016b). A mediados de la década de 1920 introdujo los planteamientos de la escuela activa, suplantando con su aplicación lo que hasta ese momento había sido el modelo de la enseñanza tradicional. En este sentido, actuó como un teorizador y al mismo tiempo como un divulgador. Tuvo una apreciación muy particular de la psicología, a la que consideró el basamento más importante y sustantivo de la práctica educativa. Era un autor proficuo, escribiendo numerosos libros y artículos a lo largo de su carrera. El que siempre se menciona como más significativo para la psicología es el primer volumen de *La Pedagogía de la Escuela Activa*, un conjunto secuenciado de tres tomos. El ejemplar inicial (Cardozo, 1938) estuvo dedicado a los fundamentos psicológicos y psicopedagógicos de dicha aproximación. También resalta otra obra publicada en 1928 con el nombre de *Por la educación común* (Cardozo, 1928). Este libro es considerado en un estudio previo (García, 2003a) como una de las fuentes en que se apoya la difusión de los conceptos del psicoanálisis freudiano en el Paraguay, que aunque hayan sido comunicados originalmente como un artículo en la revista *La Nueva Enseñanza* que él mismo dirigía (Cardozo, 1927), se reimprimió en la mencionada obra solo un año después. Son varias las formas en que la información psicológica fue aprovechada en sus iniciativas orientadas a la educación: a través de la adaptación de pruebas psicométricas, la divulgación del conocimiento teórico de autores de relevancia y el establecimiento de las primeras clasificaciones de la personalidad, entre otras facetas que incumben a la investigación del comportamiento. Lo que habremos de examinar aquí tiene que ver con una de estas dimensiones genéricas: la asimilación de las ideas de William James y su comprensión en el exacto punto de unión que forman la pedagogía y la psicología. Fueron concebidas en 1925 en un breve compendio titulado *Nueva orientación de la enseñanza primaria. Lectura para los maestros* (Cardozo, 1925) y reimpreso tres años más tarde como uno de los capítulos de *Por la educación común* (Cardozo, 1928). En lo que sigue, exploraremos su contenido más esencial.

James interpretado por Cardozo

Las consideraciones referidas al contexto son fundamentales en un análisis que pretende esclarecer los influjos que se producen de manera unidireccional y la transmisión de ideas de un autor procedente de un determinado marco cultural a otro enteramente diverso. Todo sistema de pensamiento, por más o menos elaborado que sea, parte de una serie de presuposiciones y valores elementales, que constituyen su fundamento intelectual. Algunas veces se hallan explicitados, o simplemente se leen entre líneas, en el conjunto de la obra de su autor. En relación a Cardozo, esta condición no es diferente, como es muy evidente en este pasaje:

Los males sociales, desde su origen, se reducen, para nosotros, a cuestiones pedagógicas. No sabemos, si así se nos parece porque somos educadores y porque llevamos nuestra mente saturada de los asuntos escolares. Indudablemente debe ser una forma unilateral de ver las cosas y un simplismo exagerado; pero, pensando bien, encontramos que todos los males se remedian con el tiempo y la educación (Cardozo, 1925, pp. 3).

Las cavilaciones de Cardozo respecto al estado y porvenir de la educación paraguaya se traducen fielmente en estas palabras. Son las reflexiones propias de un maestro, no de un teórico especulativo ni un investigador empírico, aunque ciertamente ninguna de estas dos condiciones se excluye por completo en el perfil intelectual que él representa. Es en este marco de referencia donde cabe comprender su preocupación por la psicología. Las diferencias entre intereses aplicados e investigación básica, sin embargo, no tienen que verse como incompatibles por fuerza, pues se retroalimentan mutuamente y su separación es, hasta cierto grado, parcial y arbitraria. Si bien se lo conoce por haber sido uno de los que propició la renovación de la enseñanza en el Paraguay al promediar la década de 1920, Cardozo coincidía en que ésta se hallaba en una condición deficiente y defectuosa. El sistema educativo, para él, estaba *pasado de momento* (Cardozo, 1925). Este es un punto asumido y repetido en varias ocasiones separadas, principalmente cuando asevera que la educación es sobre todo una variante adaptativa, y que los desadaptados son los no educados. Por otro lado, el uso que hace del concepto de *adaptación* indica una connotación evolucionista muy notoria. Su análisis fue encauzado al reconocimiento de dos tipos de *praxis* educativa: una que posee carácter general y corresponde a todos los seres con vida, y otra especial que es privativa del hombre. En esta perspectiva, los animales y aún las plantas reciben una educación por la acción refleja que ejerce *el ambiente cósmico* (Cardozo, 1925). Deben luchar, de una manera cruenta muchas veces, contra los elementos presentes en su entorno. En el primero de los casos posibles, al producirse su acomodo al medio, como ocurre con el clima, el ecosistema y otros factores, entonces se educan. En la segunda alternativa, que implica un fracaso adaptativo, por supuesto no lo hacen. Lo mismo

es válido para los humanos.

Los principales sistemas de enseñanza surgieron en la edad moderna. De acuerdo a Cardozo (1925), se destacan dos: a) el que denomina *clásico*, orientado al aprendizaje de las letras, y b) el *positivo* (o positivista, cabría también decir), centrado fundamentalmente en la educación científica. Sin embargo, Cardozo pensaba que, aun a pesar del predominio actual de la segunda forma de instrucción, continuaba priorizándose la transmisión intelectualista y descuidando la “voluntad” y el “corazón”, así como el ejercicio del cuerpo. El énfasis en los contenidos era habitual de las naciones latinoamericanas, mientras que la enseñanza práctica ha sido más usual en los países anglosajones y germánicos, notablemente los Estados Unidos y Alemania. El propósito básico de Cardozo era exponer las corrientes que daban sustento a las nuevas direcciones pedagógicas. Tres autores calificados como “filósofos” en un lugar del ensayo (página 8) y como “psicólogos” en otro (página 15), ocupan la argumentación en esta parte del libro: los estadounidenses William James y John Dewey (1859-1952), y el alemán Jorge Kerschensteiner (1854-1932). Sólo este último es considerado un “pedagogo”, conforme a la segunda de las menciones aludidas. Contrariamente a lo que pudiera suponerse, las ideas de James no se derivan de los *Principios*, sino de otra publicación que se adecuaba mejor a los intereses típicos de un profesor: el volumen de intención más coloquial titulado *Conversación con los maestros sobre psicología y con los estudiantes sobre algunos de los ideales de la vida* (James, 1899). Cardozo no accedió al original en inglés, pues utilizó una traducción española cuyo título se tradujo como “Ideales de la vida o discurso a los maestros”. El libro seguía los lineamientos básicos de una serie de conferencias que James pronunció en el área de Boston a partir de 1891 (Berliner, 1987). Según consignaba en su prefacio, el texto contenía un mínimo de lo que podría considerarse “científico” en psicología, con una prescindencia de tecnicismos y un lenguaje formulado de manera simple y directa. No es extraño que la obra tuviera mayor predicamento que los *Principios*, al menos en este segmento particular que conformaban los docentes.

En su exposición de los conceptos de James, Cardozo (1925) recuerda las dos funciones primordiales que se atribuyen a la conciencia: a) la formación del conocimiento y b) la impulsión hacia la acción. Estableció además que la denominación de *conciencia* era sencillamente aquello que la antigua psicología especulativa concibió como el *alma* o *espíritu*. Precisamente, James enseñó que una entidad espiritual supuesta que pudiéramos denominar con esos nombres, y que reaccionara sobre la base de nuestros estados cerebrales a través de formas singulares de energía anímica, tampoco ofrecía ningún significado explicativo legítimo. Por fuerza, resultaban extrañas a la psicología. Esos puntos de vista son enteramente congruentes con los defendidos en el capítulo IX del primer volumen de los *Principios* (James, 1890), donde su autor estipula que la conciencia conserva una rebotante multiplicidad de objetos y relaciones, sustituyendo el

postulado de las sensaciones simples por los resultados más complejos de la atención discriminativa. A propósito, en *Las variedades de la experiencia religiosa*, James (1902) manifestaba que el grupo de ideas al que un individuo se consagra, y por el que brega durante su existencia, constituye el *centro habitual de su energía personal*, y esta es la clase de reorientación que supone el proceso de conversión religiosa (Slater, 2009). La espiritualidad implicaba que la conciencia tenía algún grado de autonomía e independencia de la materia (Mullin, 2007). Como señala Cardozo (1925), es la fuente no sólo de lo sensorial sino también del pensamiento y la voluntad. Este último es un punto particularmente relevante en la estructura de aquéllas disquisiciones, pues la voluntad, como habremos de mostrar, forma parte esencial de esta aproximación. Para esclarecer su sentido, James (1899) distinguía el empleo del término en un modo estrecho y uno amplio. En esta última acepción, designa nuestra capacidad para la vida activa e impulsiva, incluyendo con ella a las reacciones instintivas, mientras que en el uso más constreñido se refiere sólo a aquéllos actos que no podrían ser realizados sin el concurso de la atención deliberativa, que precede a su realización. Aunque estas diferencias en la semántica de la voluntad no fueron especificadas por Cardozo, se hallaban implícitas en la explicación que otorgó a tales fenómenos.

Las variantes en la direccionalidad psicológica son fundamentales, pues también encuentran una relación directa con la enseñanza. La mente puede oscilar entre un carácter más *teórico*, que es cuando se halla bajo el influjo de la búsqueda del conocimiento, y otro que se puede llamar *práctico* en aquellas ocasiones que la guía el impulso hacia la actividad. La distinción entre esas dos formas de educación, e incluso entre los dos tipos de individuos, es semejante a una disyuntiva entre el pensamiento y la acción. Cardozo (1925) asume que la evolución filogenética humana opera en beneficio de la adaptación activa, habida cuenta la función primordial que tiene el apropiarse de los alimentos, lo que habitualmente se denomina *conducta de forrajeo*, y que está en la base de los hábitos primarios por su importancia para la supervivencia individual. En este sentido, la inteligencia se presume una consecuencia evolutiva directa de estas operaciones fisiológicas más elementales, como la ingesta de comida. La afirmación no era gratuita, pues un hecho razonablemente establecido en la actualidad es que el consumo de carne por los humanos fue uno de los factores que retroalimentó el aumento exponencial del cerebro (Fletcher, Simpson, Campbell & Overall, 2015; Stanford & Bunn, 2001). Es una insistencia constante que el hombre, aunque se distinga por una apreciable dotación intelectual, tiene su principal orientación hacia la práctica. James (1899) instaba a los maestros que asistían a sus conferencias a que abrazaran el criterio biológico, enfatizando que el hombre es un ser de acción, cuya mente le está conferida para acomodarse a la vida de este mundo. James creía además que al adoptar este punto de vista, la psicología humana y animal se vuelven menos discontinuas, que la actividad mental está condicionada por la

estructura cerebral, que las funciones cognitivas no directamente referidas al entorno nunca podrían ser llevadas a cabo por un individuo humano y que las ocupaciones no esenciales y “poco prácticas” se hallan mucho más conectadas con nuestro comportamiento y nuestra adaptación de lo que podría ser evidente a simple vista. El destino del hombre es práctico, agregaba a su turno Cardozo (1925), y nadie podrá esquivar esa suerte.

La educación, por consiguiente, deberá contribuir para organizar las facultades que servirán a los infantes en la administración de su actividad práctica. James (1899) opinaba, y Cardozo (1925) se hacía eco de ello, que la persona no educada es aquélla a quien simplemente desconcierta todo cuanto le rodea e incluso la más habitual y común de las situaciones. El que está educado, por el contrario, puede hacer frente a las circunstancias de manera eficaz, utilizando los ejemplos almacenados en su memoria y conceptos abstractos para deducir los cursos de acción adecuados cuando se encuentre en condiciones que no había afrontado antes. La educación, en una palabra, es la forma preferente de disponer los hábitos y las tendencias del comportamiento. Por lo tanto, el niño debe ser enseñado a adquirir las capacidades básicas que sean útiles en el desempeño más efectivo de su conducta y para que su mente se adapte a los usos prácticos, que es para lo que se halla finalmente diseñada. En referencia a esto último e iniciando el quinto capítulo del libro de James (1899) sobre “la necesidad de reacciones”, se leía una máxima que impresionó profundamente a Cardozo y que éste consideró como un aforismo de aplicación general: “*No se debe recibir nada sin reaccionar: ninguna impresión sin expresión*” (Cardozo, 1925, pp. 10). Esto significa que si las excitaciones sólo quedan atrapadas en los ojos y los oídos de los alumnos, pero no alcanzan a modificar eficientemente su vida activa, no tienen utilidad real. Es como si cayeran en el vacío absoluto. Por eso, las consecuencias motoras de las impresiones son las que importan. Esta es la razón por la que, una vez más, ambos autores subrayan que la educación ha de ser eminentemente práctica. Aspectos tan variados como la moral, las matemáticas y la geografía deben ser enseñadas en esta única manera, evitando el intelectualismo teórico. El estudio de las ciencias tendrá que hacerse a través del experimento.

Sin embargo, Cardozo (1925) deseaba que el pragmatismo no se entendiera solamente como un incentivo a las actividades prácticas de la escuela, sino en un sentido más amplio aún: el cultivo del método experimental. Era necesario evitar la pasividad en el educando, y esto se lograría elaborando y ejecutando las ideas. No se concebía al estudiante como un simple receptáculo pasivo. Debía ser un elaborador de sus propios conocimientos, y la información por él recibida habría de llevarse al plano dinámico de la ejecución. Empero, Cardozo (1925) es prudente al advertir que la acción está siempre relacionada con los pensamientos y representaciones. Argüía, y este es un componente central de su visión, que la mejor forma de enlazar lo *interno* con lo *externo*, y de proyectar

el yo sobre el mundo exterior, es a través del trabajo manual. Esta es una de las características primarias que distinguieron su proyecto pedagógico, y la insistencia en el aprendizaje de estas labores y de actividades como la puericultura estuvieron en la base de sus innovaciones más conocidas (Cardozo, 1939a, 1939b). Por ello, la filosofía pragmática de James le brindaba un soporte esencial. Además, ambos coincidieron plenamente en este punto.

La pedagogía que James denominaba de “aprendizaje memorístico”, y cuya rutina era recitar los contenidos *como un loro en el aula* (James, 1899), producía las adherencias más débiles en la mente, convirtiéndose en una mera reproducción o recitación verbal, que de todos modos es una clase de comportamiento reactivo muy importante que actúa sobre nuestras impresiones. Aun así, no era suficiente ni adecuada para fijar debidamente los aprendizajes. Cuando reflexionamos sobre los contornos adquiridos por la nueva pedagogía, decía además James (1899), llegamos a comprender cabalmente en qué medida el campo de la conducta reactiva se ha extendido por la introducción de los métodos centrados en la enseñanza de objetos concretos. Estas formas de enfocar la instrucción, de acuerdo al autor estadounidense, son la gloria de las escuelas contemporáneas. En la apreciación de James, reproducida literalmente por Cardozo, estaba claro que *la mejora más colosal* en la educación secundaria ha sido la habilitación de las escuelas para el adiestramiento en los trabajos manuales, no porque han de producir gente más experta y práctica sino porque dará lugar a ciudadanos con *una fibra intelectual enteramente diferente* (Cardozo, 1925; James, 1899).

El tomar conciencia de que no debería ocurrir una impresión sin expresión era el primer fruto pedagógico de la concepción evolucionista que concibe a la mente como algo de valor instrumental para el comportamiento adaptativo. En el cuarto capítulo de su libro, “Reacciones nativas y reacciones adquiridas”, James establecía lo que a su criterio es la finalidad esencial que acompaña esta orientación de la enseñanza: “Nuestra educación significa, en definitiva, poco más que una masa de posibilidades de reacción, adquiridas en el hogar, en la escuela, o en la formación de relaciones” (James, 1899, pp. 39). En otras palabras, la mente se encuentra allí para determinar las respuestas comportamentales. Por lo tanto, el propósito de la educación es auxiliar a que estas sean numerosas y perfectas. James establece el principio que “cada reacción adquirida es, por regla general, una complicación injertada en una reacción nativa, o un sustituto de la reacción nativa, que el mismo objeto inicialmente tiende a provocar” (James, 1899, pp. 38). Cardozo (1925) complementa esta idea afirmando que la mente es un instrumento destinado a la producción. En relación a los insectos, sus órganos les ayudan a enfrentar los imperativos de instintos constructivos, pero en nosotros es la mente la que actúa de forma predominante en tales situaciones. La principal limitación de los insectos es que carecen de la capacidad mínima de añadir ninguna pieza o elemento adicional a su estructura fisiológica, lo cual sí ocurre en

los humanos, que al potenciarla multiplican la efectividad de sus partes biológicas, y más con el auxilio de la tecnología, que brinda las herramientas necesarias para ampliar su manejo. En este asunto, Cardozo evoca los puntos de vista del filósofo francés Henri Bergson (1859-1941) en lo concerniente a la maleabilidad humana para modificar o expandir sus dotaciones naturales. Bergson había influido en Cardozo, principalmente a través de su obra *La evolución creadora* (Bergson, 1909), como queda demostrado en otras publicaciones suyas (Cardozo, 1938) que aquí no podremos considerar en detalle. En este caso, también accedió a Bergson gracias a una traducción.

En el séptimo capítulo de la *Conversación con los maestros*, James (1899) abunda en lo que son las reacciones nativas, aunque de ellas Cardozo prácticamente no hace remembranza, al menos para cuanto se expone con los argumentos de esa sección. Allí también formula su noción sobre los instintos, que como es sabido, se suponían más numerosos en el hombre que en los demás animales (sobre este tópico ver James, 1890). Pero lo que Cardozo (1925) valoraba como un tema de trascendental importancia en la obra del psicólogo estadounidense es lo que este asevera en referencia al *hábito*, al que Cardozo prefiere referirse como la *costumbre*. En general se habla de buenos como de malos hábitos, pero cuando la gente piensa en ellos, es más probable que esté aludiendo a los segundos más que a los primeros (James, 1899). Puntualiza, sin embargo, que son hábitos nuestras virtudes tanto como nuestros vicios. Se manifiestan durante toda la vida, ya sea como conductas prácticas, emocionales o intelectuales. Todos nos encontramos sujetos a su acción, y están tan íntimamente relacionados a nosotros como el hecho de que estemos dotados de cuerpos, o preferible sería decir, nuestra condición de seres corpóreos. Argumenta James que es la flexibilidad inherente al sistema nervioso la mejor explicación para que aquello que una primera vez realizamos con limitada perfección se logre ejecutar más fácilmente con el ejercicio posterior, hasta que al final se produce de forma cuasi mecánica, casi mediante un automatismo, o al menos destinando poca inversión consciente a su ejecución. Aquí sobresa la plasticidad de la materia viva que compone el sistema nervioso. Tal la razón por la que los hábitos pueden considerarse nuestra segunda naturaleza. Una proporción abrumadora de la actividad humana es puramente automática y habitual, decía James (1899), y desde que nos levantamos de la cama a la mañana hasta acostarnos nuevamente en la noche, los hábitos sientan su presencia en nuestras vidas. A cada forma de impresión, los humanos tenemos una respuesta maquinal, lista para ejecutarse. Para decirlo con las mismas palabras del sabio norteamericano, “la educación es para el comportamiento, y los hábitos son el asunto en el que el comportamiento consiste” (James, 1899, pp. 66).

En el pensamiento de James todo esto se resume en la convicción que, para toda educación que se precie, lo más importante “...es hacer a nuestro sistema nervioso nuestro aliado y no nuestro enemigo” (James, 1899, pp. 66. Las cursivas en el texto original). Esta frase es recogida

literalmente por Cardozo (1928) en su ensayo, resaltándola con una cita entre comillas¹. Las estructuras cerebrales y de las diferentes regiones del sistema nervioso se hallan en la base de la formación de los hábitos, el aprendizaje y los procesos mentales. Pero la significación de la idea radica en la necesidad de volver automáticas y habituales, lo más temprano en la vida que sea posible, tantas acciones ventajosas como podamos. Formando estos repertorios de costumbres, producidos gracias a la ductilidad característica del sistema nervioso, las respuestas adaptativas del individuo a su entorno vital también irán en incremento. Cardozo culmina su exposición sobre las doctrinas de James indicando que su pedagogía se había caracterizado por ser *pragmática* y *voluntarista*. Es decir, refuerza la meta que debe presidir la cotidianidad educativa, orientada siempre hacia los fines prácticos. Por otra parte, incentiva la comprensión de los vínculos que unen y entretienen las funciones de la conciencia con relación a la acción humana, en cualquiera de sus formas. La voluntad, pregonaba el maestro paraguayo, debería encauzarse hacia los medios útiles de la existencia, que son los verdaderamente esenciales.

Tras ocuparse de las concepciones educacionales y psicológicas de James, Cardozo analiza a otro celebrado autor estadounidense: John Dewey, al que valuó como figura de primera línea en las filas del pragmatismo. Sin embargo, las menciones a James no acaban allí. De hecho, Dewey es presentado como el continuador y perfeccionador de la doctrina y la pedagogía de aquél. El libro del que Cardozo absorbió sus principios es la famosa obra *La escuela y la sociedad* (Dewey, 1899). Aunque en este artículo la intención no es profundizar en la recepción de este modelo pedagógico, es imprescindible nombrarlo de manera sucinta en el contexto particular de la pedagogía de James, pues las comparaciones que hace Cardozo entre ambos académicos son frecuentes. Menciona, por ejemplo, la creencia de los pragmatistas que el auténtico valor de las construcciones filosóficas, y por ende, de las pedagógicas, radicaba en sus resultados prácticos. Un punto que James y Dewey compartían en sus respectivos escritos. Recuerda asimismo que James preconizaba a la mente como un instrumento del hombre y no a la inversa. Para esta perspectiva, el intelecto no es una producción sobrenatural, independiente de los procesos físicos, sino una operación biológica y natural. Por lo tanto, el conocimiento no es otra cosa que una función orgánica. Igualmente, observa que ambos autores comparten la orientación del voluntarismo, pues la actividad psicológica es un impulso que tiende a exteriorizarse a nivel del comportamiento. Dewey, al igual que James, reprobó la pedagogía pasiva respecto al niño, es decir, aquella que lo visualiza con aguda simpleza, como un recipiente al que deben cargarse contenidos hasta llenarlo por completo.

También Dewey, de manera semejante a James, descartó la noción ordinaria de la conciencia como una entidad integrada por facultades, que eran aceptadas como los elementos componentes de la mente o, en la terminología más tradicional, del *alma*. Los dos consideraban que la conciencia es fundamentalmente unitaria,

pues contiene energías propias y características, lo cual constituye un determinante para la adaptación funcional. Estos conceptos son especialmente importantes para la clase de educación que vaya a implementarse, pues esta, al contrario que acrecentar las facultades mentales en forma autónoma, tendrá que valorar al niño en sus interacciones naturales con el ambiente, encauzando adecuadamente sus fuerzas biológicas. Deberá asumir que los aprendizajes estén en directa armonía con su interés, relación con el medio y proyección hacia las actividades útiles. Y desde luego, todo ello ocurrirá siempre y cuando la realidad circundante a ser aprendida contenga provechos potenciales para él. La línea pragmática, entonces, y Cardozo (1925) en cuanto adherente circunstancial a ella, planteaban que la enseñanza debía consistir en el suministro y desarrollo de aquéllos conocimientos y habilidades que sirvan a los educandos para instaurar hábitos comportamentales aplicables a las circunstancias más significativas de sus vidas. Asistimos a una sustentación de fundamentos que clausura definitivamente cualquier aproximación mentalista o intelectualista dentro de la pedagogía y proclama un voto de confianza a favor de lo beneficioso y aprovechable. Es el despliegue de la actitud pragmática, puesta en la base de una psicología de corte evolucionista y adaptativo, y encauzada al sostenimiento y promoción de una pedagogía concreta y utilitarista.

Conclusión

Al escribir los *Principios de Psicología*, William James tuvo la sagacidad de establecer la agenda conceptual para la psicología norteamericana, definiendo las materias y cuestiones que caerían bajo su dominio. Temas como las funciones del cerebro, el hábito, la corriente de la conciencia, el autoconocimiento del yo, la atención, la comparación y discriminación, la asociación, la percepción del tiempo, la memoria, la sensación, la imaginación y otros semejantes pasaron a formar parte del repertorio científico de la disciplina. No obstante, James también influyó en otras direcciones. Revolucionó profundamente la filosofía estadounidense con el advenimiento del pragmatismo e igualmente dejó sentir su predicamento sobre la pedagogía. Esta última pareciera ser el área de menor repercusión para su influencia. Pero es la esfera mediante la cual su trabajo se enraizó en el pensamiento de un maestro paraguayo de cuarenta y nueve años, cuando escribió sobre él por primera vez. No había psicólogos en aquél momento, pues eran primordialmente los profesores quienes más cercanos estaban a los asuntos del comportamiento (García, 2006). A nadie que conozca el estado de la psicología paraguaya en la década de 1920 podrá extrañar que la recepción de las ideas de James se diera en el contexto de las vinculaciones con la educación, pues si bien hubo una interconexión entre la psicología social y la sociología en los dos decenios precedentes, tales lazos habían perdido fuerza en los años veinte (García, 2003b, 2017c). Del mismo modo, las coinciden-

cias con la medicina eran casi inexistentes en la misma época. En el Paraguay, asimismo, fue importante el interés por desentrañar el carácter nacional, y esta perspectiva aún perduraba en los días que trabajó Cardozo, aunque los tópicos habituales en la obra de James la hacía improbable de fructificar en ese terreno. En el horizonte de la psicología paraguaya de aquél instante preciso, el campo de la pedagogía era el único espacio donde tal inserción podía verificarse.

Ramón Indalecio Cardozo fue el nexo principal en la recepción de las ideas de William James en el Paraguay. Aquí no se obró una acogida pasiva, sino algo de transformación y síntesis, con un trasfondo de conceptos muy vinculado a la escuela activa y por ende con la orientación de los pedagogos suizos y alemanes, más que con los estadounidenses. Cardozo armonizó lo común y congruente de estos enfoques, que en algunos puntos hasta parecían alejados. Los preceptos de James se incrustaron muy bien con los propósitos pedagógicos del maestro paraguayo, especialmente en su prédica de los objetivos prácticos para la educación y su atención al trabajo manual y las destrezas aplicadas. No es que Cardozo despreciara la formación del intelecto, pues subrayó con frecuencia la necesidad de éste para la acción inteligente. Lo que desdeñó fue el intelectualismo abstracto, aquél que únicamente se fundamenta en el uso continuado y exclusivo del memorismo, sin enlace ni sustento con la vida del niño tal como se da en el mundo real. Igual actitud tenía James sobre lo que más convenía a los educandos. Podemos decir que Cardozo tuvo un criterio pedagógico de esencia pragmática, sin llegar él mismo a ser un pragmático, en el sentido doctrinario que correspondió a James y Dewey por lo menos.

Este posicionamiento fue decisivo para el esquema pedagógico que había forjado Cardozo, pues le ayudó a otorgar consistencia interna a su énfasis en labores prácticas. Dichas modalidades tuvieron no pocos oponentes en su momento, entre personas de visión conservadora y muy apegadas a la mirada tradicional de la enseñanza (Cardozo, 1928). También le brindó una tenue aunque consistente base filosófica, que él supo combinar con otras aproximaciones teóricas, como las de Adolphe Ferrière (1879-1960) y Ernst Haeckel (1834-1919). La psicología de James logró ser conocida y discutida en el Paraguay gracias a esta peculiar y puntual asimilación, quince años luego de su muerte. Con posterioridad, sin embargo, no encontró otro difusor calificado. El encuentro conceptual de estos dos hombres, sus sistemas y conceptos, muestra cómo los procesos de irradiación de las teorías de un marco cultural a otro siguen caminos no siempre directos, y que las ideas generadas en una tradición determinada, la psicología funcional en este caso, pueden abrir cauces inesperados en otra, como la educación escolar. Nunca es tan válido como en esta ocasión que los productos intelectuales de un autor, concebidos sobre firmes raíces conceptuales, proveen el cimiento para la edificación de otros modelos diferentes, con necesidades y problemáticas divergentes, pero complementarias en sus finalidades y principalmente en su aspiración a la verdad y el logro del bienestar humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Cáceres, J. (1989). *El pensamiento y la acción pedagógica de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción: Universidad Católica, Biblioteca de Estudios Paraguayos.
- Ayala, E. (1905). El proceso de la ideación y desenvolvimiento ulterior de la perceptividad. *Anales de la Universidad Nacional*, 6(1-2), 69-82.
- Bergson, H. (1909). *L'évolution créatrice*. Paris: Félix Alcan, Quinta Edición.
- Berliner, D. C. (1987). Knowledge is power. A talk to teachers about a revolution in the teaching profession. En D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers. A festschrift to N. L. Gage* (pp. 3-33). New York: Random House.
- Blowers, G. H. (2000). The prospects for a Jungian psychology in China. *Journal of Analytical Psychology*, 45(2), 295-306.
- Blowers, G. H., Cheung, B. T. & Ru, H. (2009). Emulation vs. indigenization in the reception of western psychology in republican China: An analysis of the content. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 45(1), 25-33.
- Blowers, G. H. & Chi, S. Y. H. (1997). Freud's Deshi: The coming of psychoanalysis to Japan. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 33(2), 115-126.
- Cardozo, R. I. (1925). *Nueva orientación de la enseñanza primaria. Lectura para los maestros*. Asunción: La Colmena.
- Cardozo, R. I. (1927). El psicoanálisis y la educación, o sea, el freudismo como método auxiliar de educación. *La Nueva Enseñanza*, 1(2), 97-105.
- Cardozo, R. I. (1928). *Por la educación común*. Asunción: Imprenta Nacional.
- Cardozo, R. I. (1938). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo I: Psicología de la escuela activa o fundamentos psico-pedagógicos*. Asunción: Edición del autor.
- Cardozo, R. I. (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 Pedagogía de la escuela activa*. Asunción: Edición del autor.
- Carrette, J. (2013). *William James's hidden religious imagination: A universe of relations*. New York: Routledge.
- Castro, J. & Lafuente, E. (2007). Westernization in the mirror: On the cultural reception of western psychology. *Integrative Psychological Behavior*, 41, 106-113.
- Cheung Chung, M. & Hyland, M. E. (2012). *History and Philosophy of Psychology*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Dagfal, A. (2004). Para una "estética de la recepción" de las ideas psicológicas. *Frenia*, 4(2), 7-16.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fierro, C. (2014). Los principios de una psicología empírica desde las convergencias histórico-teóricas entre William James y Franz Brentano. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(3), 201-212.
- Fletcher, G. J. O., Simpson, J. A., Campbell, L. & Overall, N. C. (2015). Pair-bonding, romantic love, and evolution: The curious case of *homo sapiens*. *Perspectives on Psychological Science*, 10(1), 20-36.
- García, J. E. (2003a). Ramón Indalecio Cardozo y la difusión inicial de las ideas de Sigmund Freud en el Paraguay. *Teoría e Investigación en Psicología*, 11(2), 273-318.
- García, J. E. (2003b). Orígenes de la psicología social en el Paraguay. En A. M. Jacó-Vilela, M. Lopes da Rocha y D. Mancebo (Orgs.), *Psicología Social. Relatos en América Latina* (pp. 85-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- García, J. E. (2005). El joven Eusebio Ayala y la psicología paraguaya. *Teoría e Investigación en Psicología*, 14, 46-90.
- García, J. E. (2006). Relaciones históricas entre la psicología y la educación en Paraguay. *Psicología da Educação*, 22, 95-137.
- García, J. E. (2008). Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la psicología en el Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(1), 171-180.
- García, J. E. (2011). Ramón Indalecio Cardozo: Entre la psicología, la pedagogía y la praxis social. En D. Sarah (Coord.), *Paraguay: Ideas, Representaciones e Imaginarios* (pp. 17-52). Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.
- García, J. E. (2015). Bibliografía de un educador y pionero de la psicología paraguaya: Ramón Indalecio Cardozo. *Revista de Psicología (Arequipa, Universidad Católica San Pablo)*, 5(1), 87-118.
- García, J. E. (2016a). La introducción de la escala de inteligencia de Stanford-Binet en el Paraguay. *Interacciones: Revista de avances en psicología*, 2(1), 65-83.
- García, J. E. (2016b). La Biblioteca Pedagógica y las orientaciones psicológicas de Ramón I. Cardozo. *Tesis Psicológica*, 11(1), 96-115.
- García, J. E. (2017a). Las ideas de Alfred Adler y su asimilación en el Paraguay por Guillermo Enciso. Manuscrito sometido a publicación.
- García, J. E. (2017b). A ciento cincuenta años del nacimiento de Edward Bradford Titchener: Coincidencias y diferencias con Wundt. Manuscrito sometido a publicación.
- García, J. E. (2017c). Los "Apuntes de Sociología" de Ignacio A. Pane a una centuria de distancia: Análisis de su relevancia histórica para la psicología paraguaya. Manuscrito sometido a publicación.
- Gardner, M. (1992a). Communicating with the dead: William James and Mrs. Piper (Part 1). *Free Inquiry*, 12(2), 20-27.
- Gardner, M. (1992b). Communicating with the dead: William James and Mrs. Piper (Part 2). *Free Inquiry*, 12(3), 38-48.
- Green, C. D. (2009a). The curious rise and fall of experimental psychology in *Mind*. *History of the Human Sciences*, 22(1), 37-57.
- Green, C. D. (2009b). Darwinian Theory, Functionalism, and the first American psychological revolution. *American Psychologist*, 64(2), 75-83.
- Greenwood, J. D. (2009). *A conceptual history of psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Hergerhahn, B. R. & Henley, T. B. (2013). *An introduction to the History of Psychology*. Boston: Cengage Learning, Séptima Edición.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 2 volúmenes.
- James, W. (1899). *Talk to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals*. New York: Henry Holt and Company.
- James, W. (1902). *The varieties of religious experience*. New York: Longmans, Green, and Co.
- James, W. (1907). *Pragmatism. A new name for some old ways of thinking*. New York: Longmans, Green and Co.
- Jones, D. & Elcock, J. (2001). *History and theories of psychology. A critical perspective*. London: Arnold.

- Klappenbach, H. A. (1994). La recepción de Wundt en la Argentina. 1907: Creación del segundo curso de psicología en la Universidad de Buenos Aires. *Revista de Historia de la Psicología*, 15(1-2), 181-197.
- Klappenbach, H. (1999). La recepción orteguiana, Alberini y la renovación de la psicología argentina a partir de los años veinte. *Revista de Historia de la Psicología*, 20(1), 87-95.
- Klappenbach, H. (2006). Recepción de la psicología alemana y francesa en la temprana psicología argentina. *Mnemosine*, 2(1), 75-86.
- Klappenbach, H. (2007). Dos aspectos de la influencia española en la psicología argentina. Autores y editores. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 35-48.
- Klappenbach, H. (2013). French ideas in the beginnings of Psychology in Argentina. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 13(3). <http://www.revipsi.uerj.br>
- Madsen, K. B. (1988). *A history of psychology in metascientific perspective*. Amsterdam: North Holland.
- Malone, J. C. (2009). *Psychology: Pythagoras to present*. Cambridge, Massachusetts: Bradford Books/The MIT Press.
- Mandler, G. (2007). *A history of modern experimental psychology. From James and Wundt to cognitive science*. Cambridge MA: Bradford Books/The MIT Press.
- Merani, A. L. (1982). *Historia crítica de la Psicología*. Barcelona: Grijalbo.
- Mora Mérida, J. A. & Martín Jorge, M. L. (2007). La Escala de Intelligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2/3), 307-313.
- Mullin, R. P. (2007). *The soul of classical American philosophy: The ethical and spiritual insights of William James, Josiah Royce, and Charles Sanders Peirce*. Albany: The State University of New York Press.
- Piñeda M. A. (2005). Antecedentes de la psicología neoescolástica argentina en el campo filosófico: 1900-1950. *Fundamentos en Humanidades*, 6(2), 111-142.
- Pizarroso López, N. (2001). La psicología histórica de Ignace Meyerson. Breves notas sobre su obra y su recepción. *Revista de Historia de la Psicología*, 22(3-4), 497-503.
- Pratt, S. L. (2002). *Native Pragmatism: Rethinking the roots of American philosophy*. Bloomington: Indiana University Press.
- Quintana de Horak, C. (1995). *La educación escolar en el Paraguay. Apuntes para una historia*. Asunción: CEPAG/Sumando/Fundación En Alianza.
- Richards, G. (2002). *Putting Psychology in its place. A critical historical overview*. London: Routledge, Segunda Edición.
- Richards, R. J. (1987). *Darwin and the emergence of evolutionary theories of mind and behavior*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Robinson, D. M. (1993). Is there a jamesian tradition in psychology? *American Psychologist*, 48(6), 638-643.
- Robinson, D. M. (1995). *An intellectual history of Psychology*. Madison: University of Wisconsin Press, Tercera Edición.
- Rodríguez Domínguez, S. (1990). Recepción y valoración de W. James en la psicología neo-escolástica española. *Revista de Historia de la Psicología*, 11(3-4), 133-140.
- Sahakian, W. S. (1990). *Historia de la Psicología*. México: Trillas.
- Salas Contreras, G. (2012). La influencia europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 99-110.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2011). *A history of modern psychology*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, Décima Edición.
- Sech Junior, A., Araujo, S. F. & Moreira-Almeida, A. (2013). William James and psychical research: Towards a radical science of mind. *History of Psychiatry*, 24(1), 62-78.
- Shinogi, R. (2014). Physiological psychology, applied psychology, and film theory: The reception to Hugo Münsterberg in modern Japan. *Ars Vivendi Journal*, 6, 29-49. <http://www.ritsumei-arsvi.org>
- Slater, M. R. (2009). *William James on Ethics and Faith*. New York: Cambridge University Press.
- Sokal, M. M. (2010). William James and the National Academy of Sciences. *William James Studies*, 5, 29-38. <http://www.wjsociety.org>
- Stanford, C. B. & Bunn, H. T. (2001). Introduction. En C. B. Stanford & H. T. Bunn (Eds.), *Meat-eating and human evolution* (pp. 3-10). New York: Oxford University Press.
- Stuhr, J. J. (2010) (Ed.). *100 years of Pragmatism: William James's revolutionary philosophy*. Bloomington: Indiana University Press.
- Suplizio, J. (2007). On the significance of William James to a contemporary doctrine of Evolutionary Psychology. *Human Studies*, 30(4), 357-375.
- Taiana, C. (2007). Transatlantic migration of the disciplines of the mind. Examination of the reception of Wundt's and Freud's theories in Argentina. En A. C. Brock (Ed.), *Internationalizing the history of psychology* (pp. 34-55). New York: New York University Press.
- Uzcátegui, E. (1956). Pensamiento y obra de un gran educador paraguayo: Ramón I. Cardozo. *Boletín de Educación Paraguaya*, 1(3), 21-30.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*. Buenos Aires, Paidós.
- Villegas, M. & Ibarz, V. (1990). La recepción del pensamiento de William James en la obra de Santiago Ramón y Cajal. *Revista de Historia de la Psicología*, 11(3-4), 147-158.
- Ward, S. C. (2002). *Modernizing the mind: Psychological knowledge and the remaking of society*. Westport: Praeger.
- Wertheimer, M. (2012). *A brief History of Psychology*. New York: Psychology Press, Quinta Edición.
- Wilshire, B. (1968). *William James and Phenomenology: A study of the "Principles of Psychology"*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wright, C. (1877). *Philosophical discussions, with a biographical sketch of the author*. New York: Henry Holt.

NOTAS

¹El texto de Cardozo consigna cuanto sigue: "La costumbre no es otra cosa que un efecto de la plasticidad del sistema nervioso, por eso James dice 'nuestro sistema nervioso debe ser nuestro aliado y no nuestro enemigo', es decir, es preciso amoldar nuestro sistema nervioso a nuestras necesidades, de modo que pueda sernos útil para nuestras reacciones favorables y nuestras adaptaciones a la vida" (Cardozo, 1928, pp. 48).