



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jlhhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Thoilliez, Bianca

El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral

Foro de Educación, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, 2013, pp. 83-102

FahrenHouse

Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

El pensamiento pedagógico de William James: el tactful teacher y la educación moral

***The pedagogical thought of William James:
tactful teacher and moral education***

Bianca Thoilliez

e-mail: bianca.thoilliez@uem.es

Universidad Europea de Madrid (España)

RESUMEN: El artículo pretende exponer la filosofía de la educación que se encuentra presente en el pensamiento de William James. Se mantiene que, paralelamente al auge del interés en el mundo educativo por el pragmatismo americano clásico, el estudio de la obra William James sufre una cierta falta de atención. Tras presentar un estado de la cuestión sobre los núcleos temáticos de los que se han ocupado los trabajos que estudian a James desde una perspectiva pedagógica, el artículo avanza en la presentación de otros temas que han sido menos estudiados. Concretamente, el artículo se ocupa de la inspiración que ofrece la imagen del «tactful teacher» y de la filosofía de la educación moral inscrita en el estudio de los estados psicológicos que James desarrollase. Ambos temas dan cuenta del potencial pedagógico que queda aún por desvelar en la obra de este filósofo.

Palabras clave: William James; pragmatismo; educación moral; Estados Unidos; educación; profesor con tacto.

ABSTRACT: The article seeks to present the philosophy of education that is at the very heart of William James's legacy. It is argued that along with the rise of interest in the field of education towards classic American pragmatism, the study of William James has suffered from a lack of attention. After giving an accurate overview of the themes under debate in those few works which have addressed James's thought from a pedagogical perspective, the article progresses on discussing some other educational themes which have gone unnoticed. More precisely, first, the inspiration offered by the image of the «tactful teacher» and, second, the philosophy of moral education that is part of James's works on psychology. Both themes account for the pedagogical potential that continues to be hidden in the work of this philosopher.

Key words: William James; pragmatism; moral education; United States; education; tactful teacher.

Recibido / Received: 23/06/2013

Aceptado / Accepted: 21/07/2013

doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.004>

1. Introducción

Este trabajo propone «reclamar» o «reivindicar» la figura de William James (1842-1910) no solo como filósofo pragmatista clásico¹ o como psicólogo del desarrollo sino, también y de manera específica, como filósofo de la educación. James ha sido descrito como un «filósofo edificante, un intelectual incitante y lúcido» (Del Castillo, 2007, p. 7) que, al mismo tiempo se mostró «intencionadamente periférico respecto a los grandes *sistemas* de pensamiento» (Ibid.). Sin duda, no será en la filosofía de William James donde encontraremos respuestas sistemáticas a las grandes preguntas acerca de la naturaleza de Dios, la Verdad, o la Libertad, sino que son, más bien, intentos «por decir algo, mejor o peor» (Idem., 8) sobre el significado de la experiencia religiosa, sobre los modos en que opera la palabra «verdad» en el curso de la acción humana, o la afirmación del libre albedrío y la voluntad. El año de su fallecimiento, John Dewey² daría buena cuenta de la originalidad filosófica y calidad, tanto filosófica como literaria, que caracterizan el conjunto de las contribuciones jamesianas:

La afirmación, más común hace algunos años que ahora, pero que sigue oyéndose con cierta frecuencia, de que como filósofo el Señor James se contradecía a sí mismo demasiado y que carecía de la capacidad de la reflexión sistemática, resulta, más bien, un homenaje a la sinceridad y el alcance de su visión y sus descripciones. De hecho, los diferentes fragmentos del ‘empirismo radical’ del Señor James se sustentan mutuamente entre sí de un modo que –a mí entender– refleja su habilidad técnica. Sin embargo, James tomaba las cosas tal y como se las encontraba, y si las cosas no eran simples, o consistentes, o sistemáticas, su filosofía no consistía en forzar esas cosas dentro de un sistema. (...) En cualquier caso, el Señor James ha realizado una valiosa aportación al pensamiento filosófico americano. (...) Su influencia ha hecho que sea más acogedora con respecto a los hechos, más sensible hacia las dificultades complejas de las situaciones, menos complaciente con respecto a las unidades de análisis esquemáticas. (...) Una segunda aportación que quisiera destacar del Señor James es su capacidad de expresión literaria. (...) Lo pintoresco de sus referencias, la brillante precisión de sus caracterizaciones, con las que ha enriquecido la literatura filosófica, formaban parte de su modo de captar el sentido de lo concreto y la variedad de aspectos del mundo. No era un filósofo que adquiriese su talento literario a partir de sus penas; era un artista que daba expresión filosófica al sentido que los artistas tienen de lo único y a su amor por el individuo (MW 6: 99-100).

En una línea de opinión similar a la expresada por Dewey en el fragmento que acabamos de citar, estudios más recientes consideran a James como una persona «tan interesada en la manera de comunicar sus ideas como en las ideas

¹ Es, junto con Charles S. Peirce y John Dewey, uno de los «padres fundadores» de esta influyente corriente de pensamiento generada en Estados Unidos entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Para una panorámica sobre los elementos fundamentales del pensamiento de William James y de su vasta producción, ver: Suckiel (2009), Martin y De Salas Ortueda (2005) y Putnam (1997).

² «William James», 1910 (MW 6: 99-103). Publicado originalmente en el *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*.

que quería comunicar» (Ruf, 1991, p. 75). Destacando la vigencia del legado de James, se ha señalado también que representa a un tipo de filósofos especialmente preocupados por los problemas reales y cuya obra «provee de alimento sustancial para el pensamiento –y no solo para el pensamiento, sino para la vida también» (Putnam, 1995, p. 23). Trataremos de mostrar cómo parte de este «alimento sustancial» para el pensamiento y para la vida que representa el legado de James, encuentra su espacio también en el ámbito de los intereses de la pedagogía, en su faceta de estudio filosófico de los fenómenos educativos.

Quizá lo primero que conviene señalar es que entre los trabajos de James puede encontrarse un interés genuino por la educación. Este surge, básicamente, por constituir un campo práctico sobre el cual poder mostrar la aplicabilidad de sus *Principles of Psychology* publicados en 1890 (WJ 8 y WJ 9). Esta atracción de James, que podría calificarse de epistemológica, por la educación se vio sin duda favorecida también por el interés con que, desde finales del siglo XIX, las cuestiones educativas y pedagógicas eran atendidas en la Universidad de Harvard donde él mismo trabajaba. Un interés materializado en la creación en 1891 de la Cátedra de Historia de la Educación, la puesta en marcha de una Sección de Educación dentro de la Facultad de Artes y Ciencias en el año 1906, y la fundación de un Departamento de Ciencias de la Educación autónomo en 1920 (Jolibert, 1996). En 1892, la universidad le pidió a James que impartiese una serie de conferencias sobre psicología a los futuros maestros. Unas conferencias que repetiría más adelante en otros foros y que publicaría finalmente en 1899 como libro bajo el título de *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals*³.

En lo que sigue, trataremos de redescubrir algunas dimensiones de la faceta pedagógica del pensamiento de James. En primer lugar, mantendremos, que, paralelamente al auge del interés en el mundo educativo por el pragmatismo americano clásico (concentrado, fundamentalmente, en las figuras de John

³ En el prefacio James indica lo siguiente: «En 1892 la Corporación de Harvard me pidió que impartiese una serie de conferencias sobre psicología a los profesores de Cambridge. Las conferencias que se imprimen ahora son parte sustancial de aquel curso, que desde entonces ha sido impartido en diversos lugares y ante diferentes audiencias de profesores. (...) Las conferencias a estudiantes, que cierran este volumen, fueron escritas en respuesta a las invitaciones recibidas para impartir conferencias a estudiantes de las facultades femeninas» (WJ 12: 3). No obstante, una parte importante del contenido de dichas conferencias se origina previamente, con motivo de en otra serie de cursos de psicología para maestros que James imparte por mandato de la Comisión de Programas de Instrucción, la cual, en 1890, considera deseable el estudio de la psicología durante la formación de los futuros maestros. El éxito cosechado en la impartición de dichos cursos llevó a que la universidad le encargase unas conferencias sobre la misma temática en 1892, conferencias publicadas por fascículos en el *Atlantic Monthly*, antes de ser publicadas reunidas en el volumen de 1899 (Jolibert, 1996). Juntos a la serie de conferencias para profesores (WJ 12: 13-114), el libro tres trabajos más, presentados a su vez en diferentes *Colleges* femeninos de la época: «The Gospel of Relaxation» (WJ 12: 117-131), «On a Certain Blindness of Human Beings» (WJ 12: 132-149) y «What Makes a Life Significant» (WJ 12: 150-167).

Dewey y, en menor medida, en la de Charles S. Peirce), el estudio de William James sufre un cierta falta de atención en el campo de la filosofía de la educación. Para ello, presentaremos brevemente el estado actual de los estudios que en las últimas décadas se han producido en torno al pensamiento pedagógico de James. A continuación, exploraremos una vertiente poco estudiada del pensamiento pedagógico de este filósofo pragmatista relacionada con el desarrollo del modelo del *tacitful teacher* y el enfoque de educación moral que promueven sus trabajos en psicología.

2. El estudio del pensamiento educativo de William James: breve estado de la cuestión

El estado de la cuestión que se presenta a continuación debe necesariamente, dada la naturaleza de este trabajo, ser breve. El criterio seguido en su desarrollo ha sido extensivo más que intensivo: dado que este artículo trata de reclamar la dimensión pedagógica del pensamiento de James, los trabajos que se recogen a continuación se abordan de un modo más bien descriptivo con vistas a mostrar la variedad de aproximaciones y riqueza temática que el legado jamesiano ofrece para la reflexión pedagógica.

Uno de los primeros estudios que exploraron las implicaciones educativas de la obra de James, lo publica Baldwin (1911) tan solo un año después de que este falleciera. Se trata de un trabajo que busca poner en valor sus contribuciones a la educación. De la panorámica que ofrece, merece la pena destacar dos elementos nucleares: la perspectiva biológica y el espíritu experimental que los estudios psicológicos de James traen al campo educativo. Sobre la primera señala que «James fue el primer educador en llamar la atención sobre las recursos innatos del niño y el rol que estas tendencias y reacciones innatas tienen necesariamente que jugar en cualquier plan educativo dirigido a niños» (Baldwin, 1911, p. 375). Unas tendencias naturales que requieren de una cuidada orientación para que se desarrollen adecuadamente y cumplan con su función. Con respecto a la vertiente experimental del trabajo de James, Baldwin no destaca el valor del contenido de los experimentos que presenta, sino su espíritu o enfoque experimental. Tanto *Principles of Psychology* como *Talks to Teachers*, están llenos de relatos sobre experimentos realizados por terceros relacionados con aspectos que afectan directamente a los procesos educativos como la atención, la imaginación o la motricidad. Estos relatos funcionan en sus textos como ejemplos para desarrollar una actitud «experimental» en el campo educativo. Y es que, de hecho, James «hizo muy pocos experimentos. Muchos otros han intentado diversas formas de experimentos, y todos reconocen ciertas limitaciones con respecto a las conclusiones generales a las que llegan» (Idem., 380). La actitud y el impulso que mueven su trabajo es experimental, pero la exposición de los resultados a los que llega no encaja en los estándares de un modelo experimental al uso.

En este sentido, es cierto que James hizo muy pocos experimentos, pero es también cierto que se guiaba, además de por las lecturas que hacía, a través de la introspección a la que él mismo se sometía. Este es, precisamente, uno de los aspectos que se destacan en otro de los trabajos que localizados donde se aborda la dimensión educativa del pensamiento jamesiano. Así, Miller señalará que «James aprendió mucho de su propia condición como individuo. Siempre estaba buscando una vía alternativa a los caminos convencionales. Miraba con nuevos ojos la realidad y trató de armonizarla» (1997, p. 633). Una búsqueda de la armonía, de la vida buena, que no debe confundirse con una especie de espíritu naïf o ingenuamente positivo. Se trata más bien de una armonía que asume profundamente las tensiones internas que configuran la vida humana. James reconocía que las necesidades de las personas podían ser tanto emocionales, como volitivas o racionales, y que, en ningún caso, la búsqueda de una unidad abstracta era posible. De ahí que, según Miller, para James «el individuo que aprende debe tomar decisiones, hacer lo que cree que es mejor, y defender aquello que considera más valioso» (Ibid.). En su trabajo, Miller se ocupa también con cierto detalle de explorar la educación religiosa que puede deducirse de los trabajos que James dedicara a estudiar la vivencia de la religiosidad (en sus múltiples formas y manifestaciones). Una dimensión que, como veremos un poco más adelante, otros autores también han destacado.

Otro de los trabajos tempranos que abordan el estudio de la dimensión educativa del pensamiento de James (Broyer, 1976), destacará, entre otras cuestiones, que el enfoque individualista que exhibe su obra está relacionado tanto con su propia personalidad como con sus convicciones filosóficas. Y que es, precisamente, esa acentuación de lo individual lo que constituye la gran aportación de James al pensamiento educativo. Broyer afirma que desde la perspectiva jamesiana «la novedad, la variación y las diferencias que caracterizan a los individuos son lo que hacen interesante a la vida y permiten progresar a la sociedad. La filosofía, la psicología y la educación deben, por encima de todo, preservar y promover la individualidad» (1976, p. 263). Frente a esta valorización de lo individual, de lo que nos hace uno y distinto de los otros, resulta llamativo ver cómo estudios más recientes ofrecen interpretaciones que, en un extremo opuesto, señalan a William James como promotor (junto con John Dewey) de la filosofía inspiradora del aprendizaje servicio (ApS o *service learning*). Esta asunción se basa en buena medida en una definición ofrecida por el propio James en la que establecía que los servicios sociales o a la comunidad vendrían a sustituir el sentimiento de unidad, patriotismo y comunidad que las guerras solían generar⁴.

⁴ La vinculación de James y el ApS se basa en su ensayo «The Moral Equivalent of War», 1910 (WJ 11: 162-173), donde dice cosas como las siguientes: «Seguramente, los partidarios de la guerra tienen razón al afirmar e insistir en que las virtudes marciales, a pesar de cultivarse en la guerra, son bienes humanos absolutos y permanentes. Después de todo, el orgullo patriótico y la ambición en su forma militar solamente

Más allá de esta afirmación, la vinculación entre James y el ApS encuentras uno de sus principales problemas en que el conjunto de propuestas educativas que se enmarcan dentro del ApS no procuran «preservar y promover la individualidad» sino, más bien ampliar el sentido de colectividad de manera que se genere un tipo particular de aprendizaje curricular a la vez que el sujeto se involucra en la vida y mejora de un grupo o una comunidad⁵. Junto a esta cuestión de fondo, la genealogía entre James y el ApS es problemática también en la forma en que esta se suele presentar: generalmente descontextualizándola absolutamente de elementos importantes de su filosofía y obviando la aparente paradoja de una defensa fuerte de lo individual pero que, a su vez, representa la posibilidad de aceptar plenamente la pluralidad de manifestaciones e interpretaciones con las que es posible toparse en el mundo. Una omisión que, no obstante, trabajos recientes como el de Crosby (2011) están empezando a subsanar. Centrado en las posibilidades del ApS en el contexto universitario, su trabajo señala con acierto que James encontraba que exponer, en diferentes contextos, a los jóvenes a actividades y finalidades valiosas para otros ayudaría a generar entre ellos la voluntad de imitarlas. La vinculación con el modelo del ApS residiría en las posibilidades que, precisamente, estas experiencias de aprendizaje ofrecerían para que los individuos se expusiesen y participasen de la pluralidad de finalidades y objetivos comunitarios que desde el propio modelo pueden trabajarse. Y añade: «James propuso que los jóvenes fuesen a trabajar codo con codo con aquellos de entre la comunidad ocupados en trabajos físicos pesados o en tareas domésticas y que, a través de ello, pudiesen apartar su inmadurez» (Crosby, 2011, p. 23). Y es que, aunque es cierto que en el centro de la obra de James está el individuo,

son especificaciones de la pasión competitiva más duraderas y universales. Es esta su forma inicial, pero no hay ninguna razón para suponer que tenga que ser la definitiva. Los hombres que ahora se sienten orgullosos de pertenecer a una nación conquistadora y que, con apenas un murmullo, abandonan su pueblo y sus riquezas, lo hacen si con ello evitan cualquier forma de sometimiento. Pero, ¿quién puede estar seguro de que otros aspectos del país de uno no puedan, con tiempo y educación y las indicaciones suficientes, desarrollar sentimientos de orgullo y vergüenza igualmente efectivos? (...) Ahora, cada vez más individuos sienten esta pasión cívica. Sería sólo cuestión de soplar esa chispa entre toda la población para que, preundiéndola, se construyese un sistema moral estable del honor cívico sobre las ruinas de la vieja moral del honor militar. Hasta ahora hemos estado atrapados por la función desempeñada por la guerra; pero algún día, los intereses constructivos nos resultarán no menos imperativos, imponiendo sobre el individuo una carga apenas más ligera que la de la guerra. (...) Hasta ahora, la guerra ha sido la única fuerza capaz de disciplinar a una comunidad entera y hasta que se organice un tipo de disciplina equivalente, creo que la guerra seguirá su camino. Sin embargo, no me cabe ninguna duda de que una vez que los orgullos y las vergüenzas cotidianas del hombre social se desarrolleen con cierta intensidad, generarán una moral [cívica] equivalente» (WJ 11: 171-172).

⁵ Diferentes trabajos que abordan los rasgos pedagógicos del ApS (Puig y Palos, 2006), sus beneficios como estrategia de formación en el contexto universitario (Francisco y Moliner, 2010), o su relación con el cultivo de la solidaridad (Tapia, 2001), señalan los trabajos de James y de Dewey como el «marco filosófico» desde el que definir el modelo educativo del ApS. Se trata de una referencia persistente en muchos estudios ocupados en la clarificación conceptual de este enfoque de trabajo (Sheffield, 2005; Younnis et al., 2002). Sin embargo, la vinculación de James con el ApS, requeriría de ciertas matizaciones.

en ningún momento se entiende que este deba vivir a espaldas del mundo o que las diferencias entre individuos no les permita vivir, conversar y hasta estar de acuerdo con otros. Ambas circunstancias, acentuar el yo pero también el yo con otros, es fundamental a la hora de estudiar la filosofía educativa de James.

Es en torno a estas coordenadas también, que se mueven un número importante contribuciones ocupadas en analizar la dimensión educativa de la obra de James, en un volumen editado conjuntamente en el año 2002 por Garrison, Podeschi y Bredo. Compuesto de un total de diez trabajos, forma un conglomerado de posibilidades pedagógicas que ofrece el pensamiento de James. Tres son los temas de discusión educativa que atraviesan este libro: la disyuntiva entre lo individual y lo comunitario, la metafísica pluralista, y las tensiones que cursan en la construcción de conocimiento.

Empezando con la primera temática, Bredo (2002) se ocupa del problema que para James planteaba compatibilizar la dimensión individual y comunitaria o social del ser humano, y las implicaciones educativas de este problema. Su profundo compromiso con la lucha por hacerlas compatibles, sería lo que le diferenciaría claramente a James de otros pensadores del siglo XX. Una lucha en la que las teorías de Darwin le resultaron de gran ayuda, pues le permitían equilibrar una de las tensiones más importantes de su obra: la existente entre la actitud propia de lo que James llamaría «el temperamento selecto» que valora la individualidad, y la actitud del «temperamento rudo» que es más sensible al entorno. Esto, también, habría tenido implicaciones en su perspectiva sobre la educación. Así, por un lado, «su visión evolucionista de la mente, que entendía como una función capaz de mejorar la acción práctica, concedía un papel muy activo a la inteligencia» (Bredo, 2002, p. 24). Y, por otro, le llevó a acentuar aún más su percepción individualista del proceso educativo «sugiriendo que el profesor debía tener en cuenta los intereses del estudiante y sus experiencias previas, de manera que el aprendizaje nuevo se fundiese entre la emoción y la comprensión» (Ibid.). Relacionado con este mismo, Miedema (2002) se ocupa de la cuestión religiosa y su implicación para la educación. Concretamente, ofrece una lectura alternativa a la que Rorty hiciera de la filosofía religiosa de James, en la que acentuaba la división público/privado de la religiosidad explorada por James como un reflejo del enfoque extremadamente subjetivo e intimista de sus exploraciones. Este autor defiende que aunque James prestó mucha atención a la experiencia religiosa del individuo, se trata de un interés que debería interpretarse, como lo hace Rorty, en clave de «privatización» de la religión, de limitar la dimensión religiosa a la esfera de la intimidad y la privacidad. Miedema sostiene que la metafísica derivada de los estudios que de la religiosidad hiciera James, no conlleva necesariamente una idea de la diferenciación de la educación religiosa (diferenciación basada en el espacio

público o privado que esta debe ocupar), sino, al contrario, a la desprivatización de la educación religiosa debido, precisamente, al poder trasformador propio de la educación religiosa, independientemente del espacio en que esta se cultive.

La metafísica pluralista defendida por James a lo largo de su obra, centra la atención de tres importantes estudios. Así, Johnson (2002) se ocupa de las implicaciones sobre la teoría y la práctica del currículo que representan las investigaciones de James sobre la mística como expresión de la experiencia religiosa. Desde su punto de vista, el pluralismo de James y su apertura de miras a la hora de incluir formas de aproximarse a la realidad religiosa tan dispares entre sí, podría representar una importante inspiración a la hora de plantear el diseño del currículo. Este autor va incluso más allá, afirmando el papel que el docente puede tener como mentor o guía en la formación espiritual y/o ética de los alumnos cuando se trata de trabajar sobre un currículo que, precisamente, se diseña sobre unos supuestos éticos o religiosos determinados. En un contexto así, que el docente participase plenamente de dichos supuestos sería una condición necesaria para la introducción de otros en los mismos. Por su parte, el trabajo de Garrison (2002) aborda la metafísica pluralista de James como una oportunidad para comprender y llevar a la práctica más profundamente la diversidad en contextos educativos. Defiende que por mucho que parezca que algunas cosas están perfectamente definidas, siempre cabe la posibilidad de una interpretación alternativa, de algo que se nos escapa, una alteridad que puede alterar su significado. La posibilidad de dar con el significado último de una persona, un lugar o una cosa queda aplazada para siempre en un universo pluralista, siendo que toda persona o cosa evita la designación de una identidad cerrada, perfecta. Este autor asegura que la existencia del individuo dentro de la metafísica pluralista de James, se vive como una realidad lo suficientemente unificada en su interior como para sentirse como un sujeto único, pero lo bastante incompleta en su forma exterior de manera que se encuentre abierto a posibles conexiones y al cambio. Para Garrison, esta metafísica pluralista no ofrece fundamentos para el pensamiento educativo, sino que, más bien «expone los peligros de asumir fundamentos últimos, estándares absolutos, y normas incuestionables. En lugar de eso, exige que la acción inteligente cree conexiones moralmente aceptables y estéticamente harmoniosas» (2002, p. 41). Finalmente, en una línea complementaria pero continuando con la temática de la metafísica pluralista, Rosiek (2002) estudia las implicaciones que el legado de James puede tener para la investigación educativa. Concretamente, centra su atención en la dimensión meta-metodológica de su trabajo, donde, según este autor, el «método pragmático» defendido por James podría entenderse como una manera de evaluar los marcos teóricos que orientan los procesos de indagación. Una dimensión aplicable a la manera en que evaluamos, también, los marcos teóricos

que guían nuestras investigaciones en el campo de la educación y que es, además, una constante en la tradición pragmatista a la que James pertenece.

Por su parte, Cherryholmes (2002) aborda las implicaciones educativas del pluralismo jamesiano en relación con la construcción del conocimiento y las tensiones que ello implica. Para ello, recurre a una conocida discusión mantenida por el mismo James y un grupo de amigos mientras se encontraban acampando. La discusión, que tenía como protagonista a una ardilla, fue relatada por el mismo James con el objeto de subrayar lo «absurdo» de la misma, como un ejemplo del absurdo que él mismo encontraba también en buena parte de las discusiones metafísicas que se mantenían en el campo de la filosofía. Cherryholmes encuentra que ese relato permite explorar los principios del pragmatismo, al mismo tiempo que supone una demostración de cómo el pragmatismo puede contribuir al pensamiento y la práctica educativa. Concretamente, para este autor el método pragmático que James presenta en el relato, implicaría un tipo de interacción experimental con el mundo trasladable al enfoque con que se diseñan y presentan los contenidos del currículo. Un currículo que, de este modo, debería centrarse con menor intensidad en la transmisión de descripciones relativas al pasado y acentuar las posibilidades de desarrollar un encuentro creativo y experimental con el mundo que rodea a los alumnos. Continuando con la temática de la construcción del conocimiento, Thayer-Bacon (2002) se muestra ambivalente con respecto a la figura intelectual de James y explora la perspectiva pluralista de este con respecto a sus implicaciones en la selección, organización y presentación de los contenidos de enseñanza. Concretamente, contrapone la perspectiva extremadamente individualista de James con respecto a la construcción de conocimiento, a otra más consciente de su dimensión social que esta autora identifica con la perspectiva feminista. Las verdades o el conocimiento en general, serían un tipo de realidades que solo pueden clarificarse en la interacción con los demás y manteniendo una perspectiva siempre abierta hacia su posible revisión. Un esfuerzo que debería cultivarse en contextos educativos transmitiendo, por un lado, el resultado de la negociación alcanzada y, por el otro, la responsabilidad de continuar el debate y la discusión sobre las ideas en disputa. En este sentido, concluye que «los sujetos pueden realizar contribuciones individuales al conocimiento, pero no lo hacen como individuos aislados, son siempre miembros de un comunidad ya existente» (Thayer-Bacon, 2002, p. 114). Para esta autora, es esta dimensión social de la construcción del conocimiento la que tendría que estar presente en el diseño y la organización del currículo. Por otro lado, y aunando las preocupaciones de Cherryholmes y de Thayer-Bacon, Podeschi (2002) señalará que uno de los principales problemas pedagógicos presentes en la obra de James, es el de hacer compatible la promoción de la creatividad individual en un contexto social que nos empuja hacia la estandarización de nuestros hábitos de comportamiento. De

un ejemplo concreto de esta tensión es de la que, precisamente, se ocupa el trabajo de Wilshire (2002). Este autor destaca lo visionario que fue James en su texto «*The PhD Octopus*»⁶, donde retrata el absurdo de los elementos administrativo y disciplinar de la vida académica. Absurdo por tratarse de un intento, infructuoso, de acabar con las limitaciones propias de la construcción del conocimiento científico que es el que capitaliza los contenidos curriculares. Este autor mantiene, de acuerdo con las tesis de James, que toda la ciencia es un intento por tapar la incertidumbre inherente a la existencia humana. Un intento que en ningún caso cura la herida que genera esta especie de desazón sino que, como mucho, la disimula.

Los trabajos revisados hasta aquí, ponen de manifiesto la existencia de aspectos de interés pedagógico en la obra de James. Y ello, incluso, a pesar de algunas populares afirmaciones realizadas por el propio filósofo (por ejemplo, que la educación es «*poco más que un conjunto de posibilidades de reacción*, que se adquieren en el hogar, en la escuela, o en el curso de los aprendizajes cotidianos»; o que la tarea del profesor «consiste en supervisar los procesos de adquisición de conocimiento» (WJ 12: 33). Sin embargo, como veremos a continuación, existen aún varios aspectos de su pensamiento filosófico por explorar desde un enfoque educativo.

3. Desvelando a James

Si, a lo largo del apartado anterior, el enfoque del trabajo ha seguido un desarrollo más extensivo, en este otro optaremos por uno más claramente intensivo. Así, expondremos a continuación cómo la sensibilidad filosófica de James puede ayudar a estudiar ciertos aspectos importantes de la dimensión moral de la educación. Una sensibilidad que se capta en la intersección, de profundo calado pedagógico, entre la filosofía moral y el estudio de los procesos psicológicos explorados por James. Y es esa intersección donde se concentrará el «desvelamiento» del pensamiento pedagógico de James que este trabajo pretende.

3.1. *Un modelo pedagógico: el «tactful teacher»*

James concedía una importancia educativa fundamental a la generación de hábitos y los procesos psicológicos que los explican y animan. Esta consideración lleva aparejada una valorización de su estudio, en el sentido de la relevancia moral que representa el estudio de la vida mental. Así, afirmará: «El estudio fisiológico de las condiciones mentales es el aliado más poderoso de la ética resolutiva. El infierno que nos espera, y del que nos habla la teología, no es peor que el infierno que nos construimos en este mundo por modelar habitualmente nuestros

⁶ «*The PhD Octopus*», 1903 (WJ 17: 67-73). Publicado originalmente en el *Harvard Monthly*.

caracteres de manera equivocada» (WJ 8: 130). Se trata esta de una afirmación nuclear en la percepción psicológica de la vida moral desarrollada por James, y que repetirá en el capítulo sobre el hábito en los *Principles of Psychology* y en el de las leyes del hábito en las conferencias para profesores (WJ 12: 53). De ella se desprenden cuatro ideas fundamentales: (i) que la psicología es principalmente una herramienta de la ética que nos ayuda a tomar decisiones; (ii) que la falta de ese instrumento que mueve nuestra capacidad de resolución deviene en una vida «infernal»; (iii) que la capacidad resolutiva se cultiva a través de la educación de los hábitos; y (iv) que existen maneras más y menos acertadas de modelar los hábitos que configuran nuestro carácter. Nos ocuparemos ahora de desarrollar la idea (iv), para, después, reconsiderar la (ii) (las ideas (i) y (iii) quedan aquí, y por ahora, simplemente apuntadas).

Para James, una persona ‘no educada’ es aquella que vive desconectada de las situaciones más cotidianas. Por el contrario, una persona que sí lo está será capaz de «desenvolverse por sí misma ante circunstancias con las que nunca antes se habría encontrado, gracias a los ejemplos que ha almacenado en su memoria y de las concepciones abstractas que ha adquirido» (WJ 12: 27). Así, siguiendo a James, para que el profesor pueda acometer su tarea de ordenar y supervisar una adecuada adquisición de hábitos entre sus alumnos, es necesario que se guie por la máxima de «No hay recepción sin reacción, ninguna impresión sin su expresión correspondiente» (WJ 12: 30). Esta afirmación supone que una parte muy importante del trabajo del profesor radicará en facilitar la asociación de estímulos positivos necesarios para la realización del esfuerzo sostenido que toda tarea escolar implica. Esta asociación consiste en establecer relaciones entre la actividad nueva y las reacciones naturales o respuestas instintivas ya conocidas así como estímulos familiares externos a la misma, de manera que, por asociación, despierten el interés y ayuden a mantener la atención del alumno.

Todo este proceso, que es en el que se concentra el núcleo de la visión pedagógica de James, se caracteriza por el tenso juego que se establece entre la intencionalidad educativa del profesor y la libertad del alumno. Una tensión que lleva a James a plantear un interesante símil educativo entre la acción de llevar a un alumno a un aula a que aprenda cosas y conducir a un caballo al agua para que beba (WJ 12: 33-34). En ambas situaciones, el acto de «aprender» del alumno y de «beber» del caballo, no dependen de quien los ha conducido sino, salvando las distancias que separan la capacidad volitiva humana y (si la hubiese) la capacidad volitiva animal, de su voluntad de dirigir su libertad de acción en una determinada dirección. El símil tiene, no obstante, sus limitaciones, pues la auténtica dificultad de formar los hábitos estaría también, y, puede que aún más, en desarrollar la capacidad de no beber agua cuando se tiene sed. En cualquier caso, la tensión de la que parece hablar aquí James nace del reconocimiento de

las reacciones naturales e instintivas en el alumno: reconocerlas y estudiarlas para utilizarlas como herramienta para modelar el carácter del alumno en una determinada dirección. Un símil que, también, es congruente con lo que se ha dicho de la ética de James. Esta, no niega la vida de la razón a favor de las pasiones ciegas, sino que «es una ética para la que la moralidad depende de la capacidad de los individuos de sentirse movidos a actuar, o sea, para responder ante ciertas situaciones, para actuar de una forma u otra, aunque sea contradictoria o conflictivamente» (Del Castillo, 2006, p. 67). Veamos algunos ejemplos concretos de cómo James propone al profesor cultivar en sus alumnos la capacidad de actuar, pero sin negar la naturaleza los impulsos psicológicos y de la vida mental en general. Un cultivo que dependerá de la habilidad «artística» (WJ 12: 15) propia de un «tactful teacher» (WJ 12: 43 y 108).

Tabla 1. Conocimiento y arte del profesor con tacto (William James)

<i>Impulsos psicológicos del niño</i>	<i>Definición</i>	<i>Respuesta del «tactful teacher»</i>
Miedo	Aprendición a ser castigado que sigue a la interiorización de una norma.	«El miedo al castigo siempre ha sido la gran arma del profesor y, por supuesto, seguirá manteniendo un lugar importante en la vida del aula.»
Amor	Deseo instintivo de agradar a aquellos que amamos.	«El profesor que consigue que sus alumnos lo quieran, obtendrá unos resultados imposibles de lograr por otro profesor con un temperamento intimidatorio.»
Curiosidad	Impulso hacia un mejor conocimiento de las cosas en su máxima expresión posible.	«Las novedades que representan objetos sensibles, especialmente si poseen una cualidad sensorial brillante, viva, resplandeciente, captarán siempre la atención de los jóvenes y la mantendrán hasta que su deseo de saber más acerca de dichos objetos quede satisfecha.»
Emulación	Tendencia a imitar lo que uno ve que otros están haciendo para no ser inferior o menos que él y que es el nervio central de la sociedad humana.	«En el aula, la imitación y la emulación juegan un papel absolutamente vital (...) El profesor que tiene más éxito es aquel cuyos hábitos con los más imitables.»
Rivalidad	Sentimiento que se encuentra en la base de nuestro ser y del que son deudoras las mejoras sociales. Existen formas negativas y positivas de rivalidad, siendo estas últimas las que predominan en la infancia.	«Prohibir o convertir en un tabú todas las posibles formas de rivalidad porque pueden degenerar en excesiva codicia y egoísmo, parece más propio de posturas sentimentalistas o incluso fanáticas (...) El espectáculo del esfuerzo es lo que despertía y sostiene nuestra propia capacidad de esfuerzo. Ningún corredor que corra por la pista solo encontrará en su voluntad el poder de estimulación que le genera la rivalidad con otros corredores, cuando siente que le pisán los talones y están a punto de pasarlo.»

Orgullo y agresividad	<p>Pasiones que, en su forma más refinada y noble, juegan un papel fundamental en la vida del aula y en la educación en general, siendo entre ciertos caracteres un potente estímulo del esfuerzo.</p>	<p>«A menudo el orgullo y la agresividad han sido consideradas como pasiones inapropiadas para los jóvenes (...) La agresividad no debe entenderse solo como un enfrentamiento físico. Puede verse en el sentido de una voluntad general con la que se evita ser golpeado por cualquier tipo de dificultad (...) Haz que el alumno se avergüenze de tener miedo de una fractura, de ser derribado por la ley de caída de los cuerpos; estimula su agresividad y su orgullo, y verás cómo se lanza a los lugares complicados con una especie de furia interior que representa una de las mejores facultades morales.»</p>
-----------------------	--	--

Fuente: elaboración propia a partir de WJ 12: 37-44.

Los impulsos psicológicos infantiles que recoge la Tabla 1, y que James se esfuerza por definir con precisión, se conciben como reacciones naturales a las que un buen profesor, que es un profesor con tacto (*«tactful teacher»*), puede y debe atender en el momento adecuado en que se van sucediendo: «el éxito depende principalmente del genio natural del profesor, la simpatía, el tacto y la percepción que le permiten calibrar cuál es el momento más adecuado para presentar el ejemplo correcto» (WJ 12: 40). James recomendará respetar todas esas reacciones naturales, las cuales se caracterizan por su transitoriedad, puesto que desde la perspectiva del juicio práctico de la habilidad artística del profesor (su tacto), un mal comportamiento puede ser una buen punto de partida en el desarrollo de uno bueno o mejor: «por paradójico que pueda llegar a sonar, [un mal comportamiento] resulta ser a menudo un mejor punto de partida que un buen comportamiento» (WJ 12: 45-46). Esto resulta patente cuando James aborda, precisamente, la descripción de las tendencias psicológicas a las que generalmente se les adscribe un cierto valor negativo, como la rivalidad o el orgullo y la agresividad.

El interés pedagógico de la aproximación jamesiana a los estados mentales, es que asume una teleología interna en los sujetos, y, partiendo de esta, considera la acción educativa como la progresiva redirección de las reacciones innatas hacia otra teleología mejorada, externa, a la que el alumno es introducido a través de la acción del profesor. Es el profesor quien interpreta la situación basándose en su experiencia previa y la aportación que ciencias como la psicología pueden hacer a su «genio artístico» docente (WJ 12: 15). El proceso educativo sería exitoso en la medida en que el profesor reconoce el libro albedrío de su alumno y respeta y conoce sus impulsos mentales (que abarca y unifica lo «racional» y lo «emocional»), trabajando desde ahí en el cultivo de hábitos positivos. El pensamiento de James introduce, así, un enfoque «experimental», falibilista y creativo a las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Además, al reconocer las diferencias de carácter y los rasgos psicológicos del alumno, la acción educativa de la que habla James abraza lo indeterminado y la incertidumbre propios de la

tarea pedagógica. Una circunstancia que exige del docente una fuerte capacidad de captar las particularidades del alumno y del contexto y ante las que se espera dé una respuesta adaptada.

3.2. De la relevancia moral de la psicología a la psicolologización de la vida moral

Veíamos que el modelo pedagógico del «tacful teacher» planteado por James tiene como piedra angular la generación de hábitos, para los que se hace necesario un conocimiento lo más preciso posible de los procesos psicológicos que los motivan. La relevancia que para James tiene el estudio de la vida mental, y su aplicación al trabajo en las aulas, se asienta sobre la importancia que dicho estudio tiene en el cultivo de la vida moral de los individuos. Y es ahí, también donde encontramos elementos de fuerte interés para la acción educativa.

La preocupación jamesiana por la moral y su manifestación psicológica ha sido objeto de interesantes apreciaciones. De acuerdo con Croce (2012), es una preocupación que lo llevó a situarse en una permanente encrucijada de disciplinas así como, en ocasiones también, a caer en ciertas inconsistencias. Las cuales, no obstante, quedan, como hemos podido comprobar más arriba, disminuidas al lado de la riqueza de las descripciones psicológicas que pueden encontrarse en su trabajo⁷. En esta riqueza moral de las descripciones referidas a los hábitos, insiste también Marchetti (2009) cuando define los *Principles of Psychology* de James como un estudio descriptivo acerca de las diferentes maneras en que nuestro pensamiento puede encontrarse con el mundo: «La importancia de un examen serio sobre la verdadera naturaleza de nuestra psicología es una condición para la elaboración de una posición moral beneficiosa. Los *Principles* de James se presentan con la convicción de que una descripción ajustada de nuestra construcción psicológica es relevante para la plena articulación de nuestra vida ética» (p. 13). Una exhibición que se materializa tanto en la manera en que James se esfuerza por hacer distinciones lingüísticas que nos permitan referirnos con mayor precisión a los diferentes procesos psicológicos que nos afectan y configuran (Marchetti, 2010), como por su manera de entender que los hábitos son una parte fundamental de la vida moral en la medida de que es a través de ellos como interactuamos con el mundo y, a su vez, son los hábitos los que nos hacen el mundo más reconocible y habitable (Marchetti, 2012).

Precisamente, en su ensayo «The Moral Philosopher and the Moral Life»⁸, James señalaba que el estudio de la vida moral de las personas puede aproximarse

⁷ Junto con las recogidas en la Tabla 1, ver también el análisis sobre la distinción jamesiana entre temperamento cínico y compasivo y la actitud existencialista de raíces estoicas ante la vida, señalada por Del Castillo (2012, p. 75).

⁸ Conferencia que imparte en 1891 ante el Club filosófico de la Universidad de Yale, publicada ese mismo año en el *International Journal of Ethics*, y, más tarde, incluida en la colección de ensayos que publica en 1897 *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy* (WJ 6: 141-162).

desde tres enfoques distintos pero complementarios entre sí: el psicológico, el metafísico y el casuístico. Los dos últimos hacen referencia, en primer lugar, a las preguntas sobre lo que significan palabras como «bien», «mal» u «obligación», y, en segundo lugar, a la valoración de los diversos bienes y males que los hombres reconocen, de manera que el filósofo pueda establecer un orden de prelación entre los mismos. Pero el que nos interesa aquí ahora es el primero de los tres. James afirma al respecto del enfoque psicológico, que se caracteriza por interrogarse «sobre el origen histórico de nuestras ideas y juicios morales» (WJ 6: 142). Es decir, cuál es el punto de inicio que explicaría la inclinación humana hacia determinados valores y experiencias y su rechazo hacia otros. Una pregunta cuya complejidad James reconoce y cuya aparentemente sencilla respuesta («Las cosas más nobles *saben* mejor, y esto es todo lo que puede decirse» WJ 6: 144), no debe entenderse como una mera simplificación. James reconoce el gran servicio que la obra de filósofos como Bentham o Mill hicieron al mostrar cómo muchos de los ideales humanos eran el resultado de una simple asociación física de placer y evitación del dolor. Sin embargo, añade, esto sólo explica una parte de la vida moral que puede estudiarse desde una perspectiva psicológica y que, aunque fundamentales en el ámbito de la experiencia, son de orden secundario. Así, por ejemplo, cosas como el miedo a las alturas, el humor o la pasión por la poesía, encuentran su origen en «relaciones incidentales de nuestra estructura cerebral cuyos rasgos originales surgen sin una referencia a la percepción de disonancias y harmonías como estas» (WJ 6: 143). Para James, la vida moral y el efecto psicológico de apreciación o repulsión que sus diferentes manifestaciones generan en el ser humano, no tienen como único origen explicativo la experiencia previa. Así pues, que «las cosas más nobles *sepan* mejor» se explicaría también por el carácter revolucionario que caracteriza a los ideales más elevados. Estos «se presentan mucho menos bajo la apariencia de los efectos de la experiencia pasada que bajo el de las causas probables de una experiencia futura, factores ante los que el entorno y las lecciones que nos ha enseñado deben aprender a inclinarse» (WJ 6: 144).

La educación moral desde esta interrogación psicológica, podría contribuir a equilibrar esa tensión casi trágica tan característica del mundo moral de James. Tensión que, sin embargo, tendencias contemporáneas que encuentran en William James a una de sus figuras intelectuales fundacionales, como el «movimiento de la psicología positiva» no toman en consideración. Se centran en lo que James identifica como «ideales fruto de la experiencia» de orden secundario, dejando a un lado el poder explicativo que para él sin embargo tenían los «ideales más elevados». Y es que la «psicología positiva»⁹, es un paradigma

⁹ Paradigma inaugurado oficialmente a finales de los años noventa, en el seno de la A.P.A., por Martin Seligman (1999).

que pretende equilibrar tanto la investigación como la práctica psicológica, insistiendo sobre los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humana y comprendiendo las raíces, procesos y mecanismos que conducen hacia resultados de vida deseables. A pesar de que a James se le sitúa como iniciador de este nuevo enfoque (Froh, 2004; Seligman, 2004; Gable y Haidt, 2005), lo cierto es que se trata de una corriente de pensamiento que ha estirado el interés moral de la psicología, sobre el que ciertamente trabajó James, hasta una psicologización de la vida moral que, entendemos a la luz de lo señalado hasta aquí en el artículo, desvirtúa el pensamiento de James y, de manera singular, sus implicaciones para la acción educativa. Y lo desvirtúa, fundamentalmente, porque vacía de contenido moral el estudio psicológico de la vida mental que era lo que más interesaba a James¹⁰.

Conclusiones

Desde la consideración pedagógica del pensamiento de James que se presenta en este trabajo, es posible afirmar que la imagen del ser humano que se deriva de algunos desarrollos del movimiento de la psicología positiva resulta problemática. Una situación que podría mejorar prestando una atención detenida a quien se reconoce como «fundador» de dicho movimiento. La particular traducción operativa que nos presenta el paradigma de la psicología positiva sobre la clásica pregunta ética «¿cómo debemos vivir?», sería algo así como: «¿cómo vive la gente que se reconoce a sí misma como feliz?», y «¿qué imagen y sentimientos me generan mi propia vida con respecto a la suya?». Una «traducción» que, sin embargo, obvia algo que James tenía muy presente tanto en su propia vida como en la obra y escritos que produjo: que la capacidad para dirigir nuestra propia existencia, la autonomía, es fundamental para vivir una «vida buena» y que esta capacidad se adquiere en la medida en que aprendemos ciertos hábitos. Así la educación no debe dedicarse, como parece desprenderse de influyentes estudios dentro de la psicología positiva como los de Cummins y otros, solo ni principalmente a la generación de estados de ánimo de alegría y entusiasmo que devuelvan al sujeto una imagen positiva de sí mismo. La educación si quiere ser tal, debe, sobre todo, promover la voluntad de cambio y mejora continua. Las situaciones que se planean educativas, deben evitar que el ambiente positivo en que deben darse lleve a situaciones autocomplacientes que paralicen el cambio y

¹⁰ La cuestión es que aunque este fuese uno de los pioneros de la psicología experimental, él mismo se definía como un «profesor de sillón» y no estaba del todo de acuerdo con el giro que la psicología, ya por entonces, estaba tomando: «Soy un profesor de sillón, y admito con franqueza mi gran inferioridad como maestro e investigador de laboratorio. Pero debe prestarse alguna consideración a la buena voluntad con que traté de forzar mi naturaleza, y a las cosas efectivas que he hecho (...) Lo que necesitamos sobre todo son nuevas ideas. Por cada hombre que tenga una idea, encontraremos un centenar de ellos dispuestos a afanarse con paciencia en algún experimento carente de importancia» (James, 1896, citado en Rivièrre, 1990, p. 114).

la mejora personales. Y para eso, en la tónica jamesiana, necesitamos ofrecer «una cierta idea de lo bueno» y «equipar», ciertos «ideales» con efectos revolucionarios que animen su «gusto» hacia ciertos valores frente a otros.

Tal y como ya ha sido señalado, las contribuciones educativas de James están tan ligadas a sus teorías psicológicas que sería inadecuado abordar las unas sin considerar las otras y viceversa. Y es que la obra de James es la de uno de los filósofos donde los límites o fronteras entre campos de conocimiento y áreas de interés de las que se ocuparon son más difíciles de demarcar. Lo interesante es que James forma parte de una tradición de pensamiento, el pragmatismo, donde esta dificultad resulta ser, precisamente, una de sus señas de identidad. Si, por ejemplo, tomamos como marco de interpretación de las relaciones entre filosofía y educación, la descripción que Dewey hiciese en 1916, en su *Democracy and Education* acerca de que «siempre que se ha tomado en serio a la filosofía, se ha asumido que significa alcanzar un tipo de saber que pueda influir en la conducta vital» (MW 9: 334). Y si entendemos la educación como «el proceso de formar disposiciones intelectuales y emocionales fundamentales hacia la propia naturaleza y hacia el prójimo» (Idem., 338), veremos cómo algunas de las descripciones de los estados mentales de James no solo tienen un dimensión psicológica, sino, también netamente filosófica en el sentido deweyano de «definirse como *una teoría general de la educación*» (Ibid.). Es esta dimensión pedagógica del legado de James, y que responde perfectamente a la más conocida definición de Dewey, la que el artículo ha pretendido destacar, señalando de manera particular el modelo docente del «profesor con tacto» y su propuesta de educación moral. Esperamos con ello haber subrayado la relevancia ética que tiene para James el estudio de la vida mental, la cual exige y hace posible al mismo tiempo, un acercamiento a su trabajo desde la filosofía de la educación. Algo a lo que esperamos este y futuros trabajos contribuyan.

Referencias bibliográficas

- Baldwin, B. T. (1911). William James' contributions to education. *Journal of Educational Psychology*, 2(7), 369-382.
- Bredo, E. (2002). The Darwinian Center to the Vision of William James. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 1-26). New York: Teachers College Press.
- Broyer, J. A. (1976). William James' Theory of Education. En R. Corti (Ed.) *The Philosophy of William James* (pp. 261-282). Hamburg: Meiner Verlag.
- Cherryholmes, C. (2002). James's Story of the Squirrel and the Pragmatic Method. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 89-96). New York: Teachers College Press.

- Croce, P. J. (2012). The Non-Disciplinary William James. *William James Studies*, 8, 1-33.
- Crosby, P. (2011). Making a life *significant*: William James on higher education and civic personality. *William James Studies*, 7, 20-35.
- Del Castillo, R. (2006). Una serena desesperación. La ética individualista de William James. *Dianoia, LI*(57), 65-78.
- Del Castillo, R. (2007). Prólogo. En W. James, *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar* (pp. 7-38). Madrid: Alianza.
- Del Castillo, R. (2012). The Comic Mind of William James. *William James Studies*, 8, 65-116.
- Dewey, J. (1978). *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, 15 vols.* Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press. [Edición de J. A. Boydston]. Citado en el texto como MW.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Froh, J. J. (2004). The history of positive psychology: Truth be told. *The Psychologist*, 16(3), 18-20.
- Gaible, S. L. y Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Garrison, J. (2002). James's Metaphysical Pluralism, Spirituality, and Overcoming Blindness to Diversity in Education. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) *William James and Education* (pp. 27-41). New York: Teachers College Press.
- James, W. (1978-1988). *The Works of William James, 15 vols. (5-19)*. Cambridge: Harvard University Press. [Edición de F. H. Burkhardt, F. Bowers y I. K. Skrupskelis]. Citado en el texto como WJ.
- Johnson, A. (2002). James's Concept of Mystical Consciousness: Implications for Curriculum Theory and Practice. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 151-172). New York: Teachers College Press.
- Jolibert, B. (1996). Introduction. En, W. James, *Conférences sur l'Éducation. Psychologie et Éducation* (pp. 7-37). Paris: L'Harmattan.
- Marchetti, S. (2009). Ethics as Anthropology: Human Nature, Pragmatism and Moral Reflection in Kant and James. Comunicación presentada en el «Colloque junior PPSM II. Philosophie, Psychologie, Sociologie Morales: «De l'être humain: philosophie, psychologie, sociologie morales»

- (Cap Hornu, 15-17 diciembre). Disponible en: <<http://ppsm2.wordpress.com/2009/12/08/marchetti1/>>, última consulta: 27/03/2013.
- Marchetti, S. (2010). William James on Truth and Invention in Morality. *European Journal and American Philosophy*, 2(2), 126-159.
- Marchetti, S. (2012). Theory and Practice of Conduct in James. Comunicación presentada en «The First European Pragmatism Conference: The Relevance of American Philosophy» (Roma, 19-21 septiembre). Disponible en: <<http://www.nordprag.org/papers/epc1/Marchetti.pdf>>, última consulta: 27/03/2013
- Martin, F. y De Salas Ortueta, J. (Eds.) (2005). *Aproximaciones a la obra de William James: la formulación del pragmatismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Miedema, S. (2002). James's Metaphysics of Experience and Religious Education. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 74-88). New York: Teachers College Press.
- Miller, J. (1997). *Democratic Temperament: The Legacy of William James*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Podeschi, R. (2002). Pluralism and Professional Practice: William James and Our Era. En, J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 58-73). New York: Teachers College Press.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Putnam, H. (1995). *Pragmatism. An Open Question*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Putnam, R. A. (Ed.) (1997). *The Cambridge Companion to William James*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivièrre, A. (1990). Mente y conciencia en 'Los Principios de Psicología': Un diálogo con James cien años después. *Psicothema*, 2(1), 111-133.
- Rosiek, J. (2002). Pragmatism's Unfinished Project: William James and Teacher Knowledge Researchers. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 130-150). New York: Teachers College Press.
- Ruf, F. J. (1991). *The Creation of Chaos. William James and the Stylistic Making of a Disorderly World*. Albany: State University of New York Press.
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. E. P. (2004). Positive Psychology and Philosophy. *Streams of William James*, 6(2), 2-3.

- Sheffield, E. C. (2005). Service in Service-Learning Education: the Need for Philosophical Understanding. *High School Journal*, 89(1), 46-53.
- Suckiel, E. K. (2009). William James. En J. R. Shook y J. Margolis (Eds.) *A Companion to Pragmatism* (pp. 30-43). Maden: Wiley-Blackwell.
- Tapia, N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El «aprendizaje-servicio» en la escuela* (2^a ed.). Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Thayer-Bacon, B. (2002). A Feminist Re/examination of William James as a Qualified Relativist. En, J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) (2002). *William James and Education* (pp. 97-114). New York: Teachers College Press.
- Wilshire, B. (2002). William James's Prophetic Grasp of the Failures of Academic Professionalism. En J. Garrison, R. Podeschi y E. Bredo (Eds.) *William James and Education* (pp. 42-57). New York: Teachers College Press.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., y Silbereisen, R. (2002). Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148.