

Bronson Alcott: el impacto de la filosofía de Fichte en el proyecto pedagógico de un trascendentalista americano

Bronson Alcott: the impact of Fichte's idealism in the pedagogical program of an American transcendentalist

Monica Carbo

monica.carbo@udg.edu
(Universitat de Girona, Girona, España)

Resumo: En el artículo presentamos algunas conclusiones sobre la posible influencia de la filosofía idealista de Fichte, en especial en lo que atañe a las ideas sobre educación, en una de las figuras representativas del movimiento trascendentalista norteamericano. Para ello empezamos con un repaso breve a las ideas fichteanas sobre la educación y seguimos con indicaciones a algunos aspectos centrales del trascendentalismo americano desde la figura de Ralph Waldo Emerson. El interés se focaliza finalmente tanto en el ejercicio pedagógico desarrollado por Amos Bronson Alcott, como en los aspectos teóricos de su ideario, inscrito en el proyecto cultural trascendentalista.

Palabras-claves: Fichte; idealismo; trascendentalismo; educación; Alcott.

Abstract: We forward some conclusions about the eventual influence exerted by the philosophy of Fichte, particularly his ideas on education, on an American transcendentalist. We start by briefly reviewing Fichte's claims on education and proceed to hint at the major tenets of American transcendentalism as portrayed by Ralph Waldo Emerson. Our interest focuses finally on the pedagogical practice of Amos Bronson Alcott, as well as on its correspondent theoretical principles emerging from the cultural atmosphere early to mid-nineteenth century New England based transcendentalist group of thinkers.

Keywords: Fichte; idealism; transcendentalism; education; Alcott.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i2p33-49>

En el contexto general de las investigaciones sobre los procesos de importación de la filosofía alemana alrededor del idealismo en suelo británico destaca el papel de mediador entre la cultura alemana y la británica del poeta S.T. Coleridge, aunque su tarea de difusión del idealismo no finalizó en suelo británico, sino que se extendió a la otra orilla del océano atlántico. Ahí fue recibida con entusiasmo por un selecto club intelectual que se autodenominaban trascendentalistas americanos.

En dicho colectivo, que reunía poetas e intelectuales de la talla de Ralph Waldo Emerson y Henry David Thoreau, confluyeron además algunas personalidades que fueron relevantes para la historia del pensamiento pedagógico en Estados Unidos. El propio proyecto trascendentalista enfatizaba la importancia de la educación

como uno de los pilares básicos para una reforma cultural y social. Así pues, parecía interesante investigar hasta qué punto, y atendiendo a un eventual contacto más o menos indirecto, la propia reflexión de Fichte sobre la educación podía ponerse en contacto con este movimiento filosófico, literario y cultural que forjó una tradición pedagógica que sería recogida posteriormente por autores que gozaron de más prestigio y a quienes se les reconoció su influencia de forma más explícita, como por ejemplo John Dewey.

Así el objetivo de la investigación que precede a este trabajo abría dos frentes: de una parte, establecer un análisis comparativo del ideal y la práctica pedagógica de los trascendentalistas versus el ideal fichteano de educación, y por otra, intentar socavar cuánto del proyecto trascendentalista pudiera interpretarse efectivamente como una huella de la influencia de la filosofía idealista, en general, o más precisamente, de la filosofía de Fichte

Si bien un tal ejercicio de investigación no ofreció pruebas convincentes de una influencia directa de la filosofía de Fichte en Alcott, la confrontación de los hallazgos en los dos ámbitos de análisis sugería por lo menos la pertinencia de la comparación.

1. En la pista de una conexión: la tradición de reforma pedagógica

Más allá de la documentada recepción del pensamiento alemán en suelo norteamericano a través de figuras como Coleridge o Carlyle, la relevancia de dicha influencia en el ámbito estricto de un proyecto pedagógico había también sido señalada por Martha Nussbaum en su célebre texto *Not for Profit, why democracy needs the humanities* (Nussbaum 2010), que se presenta como una defensa de la importancia de las humanidades para una reforma de los modelos educativos contemporáneos en sociedades democráticas y plurales. En esta línea, informa Nussbaum cómo, de forma especial en los Estados Unidos, se han desarrollado diversos modelos educativos de inspiración socrática en reacción contra modelos de aprendizaje pasivos. Los cuales, a su vez, están relacionados con un legado pedagógico inaugurado en la Europa de la ilustración y continuado a lo largo de los siglos XIX y XX por distintas propuestas singulares con recorridos e influencias de distinto alcance. Al final del capítulo IV de *Not for profit* donde Nussbaum ofrece una breve reconstrucción de dichas propuestas podemos leer información sobre el impacto de las ideas de Pestalozzi, sobre quien Nussbaum concluye que sus ideas resultaron demasiado radicales para el gusto de su tiempo, sus escuelas fracasaron y sus ideas no consiguieron despertar el interés de Napoleón, a quién llegó a acudir. Pero en realidad sus ideas tuvieron una gran influencia en la práctica educativa y recibió visitas de numerosos interesados en la educación de todas partes de Europa. Su influencia se extendió también a los Estados Unidos, donde Bronson Alcott y Horace Mann bebieron mucho de sus ideas.

A lo largo de un breve período de 5 años entre 1834 y 1839 en la Temple School de Boston, Alcott dirigió el aprendizaje de 30 niños y niñas de 6 a 12 años, los profesores eran también de ambos sexos, y en 1839 se admitió a una niña negra, muchos padres retiraron a sus hijos y la escuela tuvo que cerrar. En esos años la escuela no solo aplicó sino que extendió el legado de la educación progresista europea, dando preferencia siempre a la pregunta más que a la afirmación y estimulando a los alumnos a una reflexión constante de sus pensamientos y sus emociones. Bronson Alcott, más conocido por ser el padre de la novelista Louise May Alcott, quien le describió en su famosa novela *Mujercitas* en el papel del marido de Jo (profesor Bhaer) como un seguidor del método socrático de educación, fuertemente influenciado por Pestalozzi y Froebel. La descripción parece ajustarse al Bronson Alcott real, si añadimos a sus influencias la del idealismo alemán y la poesía de Wordsworth. La indicación de Nussbaum abría pues un espacio para la investigación sobre una posible influencia efectiva del pensamiento alemán en el ambiente cultural norteamericano del siglo XIX a través de un personaje que había destacado por su labor pedagógica, y que, siempre partiendo del relato de dicha autora, cabía situar bajo la influencia de las ideas de Pestalozzi.

Si añadimos a lo anterior, la reconocida la influencia del pedagogo suizo en las ideas sobre educación de Fichte (RDN GA, I/10), no parecía descabellado el intento de desarrollar la hipótesis de una eventual relación entre el filósofo alemán y un intelectual de Nueva Inglaterra adscrito al trascendentalismo americano, un movimiento filosófico, literario y religioso que articuló a lo largo del siglo diecinueve el desarrollo de un pensamiento genuino en el nuevo continente partiendo de una recepción particular de la filosofía europea.

Para tal objetivo nos pareció necesario abrir dos frentes de investigación paralelos. De una parte, procurar una concreción del abordaje filosófico de Fichte acerca de la educación. Y, de otra parte, destilar las posiciones fundamentales del movimiento trascendentalista haciendo hincapié en su marcado acento pedagógico a través de la figura de Bronson Alcott.

2. La educación en la filosofía de Fichte

La brevedad del presente abordaje del tema de la educación en Fichte obedece por una parte a la intención de centrar nuestra indagación en aquellos elementos de la reflexión fichteana que puedan ser motivo de comparación con el tratamiento que recibe la educación en el marco del trascendentalismo americano en general, y en la aportación particular de Amos Bronson Alcott. La atención se dirige además a la trabazón explícita que podamos constatar entre los argumentos que Fichte desarrolla entorno a la necesidad de la educación y sus posicionamientos filosóficos fundamentales presentados en la *Doctrina de la Ciencia*, en tanto que es parte de

nuestro interés de investigación el poder establecer una relación de influencia del pensamiento del filósofo alemán y los principios del trascendentalismo americano.

Aunque el desarrollo más o menos sistemático sobre la función o la necesidad de la educación en el marco de la pretensión de plasmar la especulación filosófica lograda en la *Doctrina de la Ciencia* obtiene su despliegue en diversas de las obras subsiguientes (SSL (GA, I/5), RL (GA, II/13) RDN (GA, I/10), Aph.Erz 8GA, II/7), no parece arriesgado afirmar que el impulso con el que Fichte defiende la importancia de la educación como estrategia mediadora o de transición entre lo teórico y lo práctico se inspira en un anterior impulso más fundamental, aquél que había articulado la *Doctrina de la Ciencia* como proyecto de filosofía idealista, aquella que Fichte había escogido, por ser el tipo de hombre que era. Recordemos las palabras de Fichte en la introducción a la WL:

La discusión entre el idealista y el dogmático es propiamente ésta: si debe ser sacrificada a la independencia del yo la independencia de la cosa, o a la inversa, a la independencia de la cosa la del yo [...]. Qué clase de filosofía se elige depende de qué clase de hombre se sea, pues un sistema filosófico no es como un ajuar muerto, sino que está animado por el alma del hombre que lo tiene, según se decía ya al principio [...] Unos, los cuales todavía no se han elevado al pleno sentimiento de su libertad y absoluta independencia, sólo se encuentran a sí mismos en el representarse cosas... Su imagen les es devuelta sólo por las cosas como por un espejo. Si se les arranca las cosas, se pierde al par su yo. Todo lo que son han llegado realmente a serlo por medio del mundo exterior. Quien de hecho es sólo un producto de las cosas, nunca se mirará de otro modo, y tendrá razón en tanto hable simplemente de sí y de sus iguales (EE GA I/4, 195).

Así pues, se muestra abierta la posibilidad de una *elevación al idealismo*, sintagma que codifica el auténtico objetivo que debe perseguir una educación, habida cuenta de la confianza expresada por Fichte en el progreso de la humanidad.

El idealismo crítico parte de una única ley fundamental de la razón, que muestra inmediatamente en la conciencia. A partir de allí, procede de la siguiente manera. Exige al oyente o al lector, pensar con libertad un concepto determinado; si lo hace, encontrará que se ve obligado a proceder de cierta manera. Aquí hay que distinguir entre dos cosas: el acto de pensar exigido, que es llevado a cabo por la libertad – y aquél que no lo lleva a cabo, no ve nada de lo que enseña la *Doctrina de la ciencia* – y la manera necesaria como hay que llevar a cabo ese acto, la cual está fundada en la naturaleza de la inteligencia y no depende del libre arbitrio; es algo necesario, que sin embargo sólo surge en y con una acción libre; algo encontrado, siendo el hecho de encontrarlo condicionado por la libertad (EE GA I/4, 204).

Por lo cual, con posterioridad, en la WL NM, donde se introduce la intersubjetividad, Fichte anuncia que la aplicación de los resultados de la *Doctrina de la ciencia* a la vida ya no es tarea propiamente de la misma *Doctrina*, sino de la parte pragmática de la filosofía, y pertenece a la educación (NM-K GA, IV/2, 265). La posibilidad de la acción libre postulada por la WL había superado la resistencia del posible conflicto

entre la pluralidad de voluntades gracias a la prevalencia del derecho en lo que atañe a la aplicación de la libertad al ámbito físico. Pero si “la aplicación de la filosofía es una vida moral” (Stal GA, II/16,30) es entendida como acción absoluta que depende el convencimiento interno de cada individuo, el derecho como sistema de regulación externa o coerción no puede dar garantías de un despliegue genuino de la moralidad. Más bien el objetivo es reducir al máximo la distancia entre legalidad y eticidad hasta el punto de lograr prescindir de la necesidad del derecho.

Así es como una vez publicado el *Sistema de la Ética* Fichte se esfuerza en encontrar un fundamento seguro para consolidar la relación entre sujetos de forma más efectiva y más fiel al propósito de autoafirmación moral que inspiró la *Doctrina de la Ciencia*. Dicho propósito parece lejano mientras derecho y moral no puedan conciliarse, por lo cual urge explorar la posibilidad de una estrategia de mediación que garantice recorrido a la libertad individual de forma efectiva en el estado. La educación debe jugar un papel esencial en la apertura de un espacio para el despliegue de la libertad individual en un mundo, superando el momento puramente legal. Así el objetivo de la educación se formula la siguiente contraposición:

Cuando en la educación, desde la más tierna infancia, sea el fin capital y la meta fijada sólo el desplegar la fuerza interior del educando, cuando se empiece a formar al hombre para su propia utilidad y como instrumento para su propia voluntad, pero no como instrumento inanimado para otros... [...] mientras la educación, con o sin clara conciencia, se proponga el fin opuesto y sólo trabaje por obtener la posibilidad de ser utilizado por los demás, sin reflexionar que el principio utilizador está igualmente en el individuo, y así extirpa las raíces de la espontaneidad en la primera infancia y habitúa al hombre a no ponerse nunca en marcha por sí mismo, resultará siempre un singular favor de la naturaleza que no se podrá explicar más y que, por ende, se llamará con una expresión imprecisa genio filosófico, el hecho de que en medio y a pesar de la universal relajación se eleven algunos a aquel gran pensamiento.[...] Todo descansa en que se sea íntimamente consciente de la propia libertad mediante el uso de ella con clara conciencia, y en que ella haya llegado a ser más cara para nosotros que todas las demás cosas (HE WL, 10; B III, s. 92).

Podemos identificar en las anteriores afirmaciones la fuerza persuasoria del principio de la *Doctrina de la Ciencia*. Así es como Fichte solicita que el giro copernicano se adueñe formalmente de la mentalidad del hombre sujeto de la educación (Artigas 1955, 97-130). Del mismo modo podríamos señalar la contundencia de la reverberación del *sapere aude* kantiano en la concepción fichteana de la educación: educar consiste en interpelar al sujeto a pensar por sí mismo, y a promover el desarrollo de la autonomía del pensamiento.¹ El énfasis en la autonomía no impide que en

1 “La Ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. *Uno mismo es culpable* de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!, he aquí el lema de la Ilustración” (Kant, 1993, p. 17).

el marco del pensamiento de Fichte la educación sea entendida como experiencia intersubjetiva, pues el despertar racional no es posible en solitario aunque se de en la intimidad de la conciencia.² Justamente ahí reside la centralidad filosófica de la educación, pues ella encarna y hace posible el descubrimiento de la otra subjetividad de modo preeminente. El descubrimiento de la otra subjetividad tiene su ocasión privilegiada en el intercambio racional en la búsqueda de la verdad, y éste sería según Fichte el ejercicio educativo por antonomasia: “La educación ha de resignarse a ser primero más negativa que positiva. Sólo acción recíproca con el educando, no acción interventora sobre él” (HE WL, 10; B III, s. 92).

Una acción recíproca que corresponde a una solicitud al actuar libre. El individuo sólo podrá conseguir plena conciencia de sí mismo cuando otra conciencia le interpela, por lo tanto, en sintonía con este planteamiento trascendental, se exige que de la educación se derive una voluntad libre, y al mismo tiempo formada, para actuar en beneficio de la realización de una comunidad. Convergen pues en el ideal educativo de Fichte, la promoción de la autonomía y la libertad individual con el cultivo de una moral comunitaria. Pero la articulación de educación y moralidad presenta algunos giros problemáticos en consideración al carácter “externo” de la acción educativa y, en los textos de Fichte que abordan abiertamente la educación, fluctúa la valoración de una posible influencia de la solicitud de una decisión pura, es decir absolutamente libre. Así, por ejemplo en los *Aforismos*, aun manteniéndose firme al principio de que no puede haber propiamente una educación moral, y defendiendo por ende la imposibilidad de influir directamente sobre la voluntad, declara que ello no es incompatible con la búsqueda de estrategias que permitan actuar sobre la voluntad de tal forma que ésta se mantenga libre. Puesto que la libertad de la voluntad se resuelve en un “querer hacer lo que debo hacer”³ debe ser fruto de reglas autoimpuestas en el proyecto racional vital del educando, por lo que la acción educativa deberá ajustarse a una metodología adecuada a este fin. En este sentido Fichte aboga por una educación no adoctrinadora rechazando, por directamente inmoral, el recurso a castigos o recompensas y apelando a la fuerza persuasiva del modelo del educador a quien la bastará con imponer dos mandamientos: no mentir y no hablar o actuar en contra del propio convencimiento, y esperar que a partir de ahí surjan espontáneamente el resto de convicciones, dado que educar un ser humano es “darle la oportunidad de hacerse completo supervisor y dueño de todas sus fuerzas” (AphErz GA, II/7,21).

2 “El hombre [...] sólo será hombre entre los hombres; [...]. Si debe ser el hombre, entonces tienen que existir muchos” (Fichte, 1994, pp. 133-134).

3 “la nueva educación debería consistir precisamente en aniquilar por completo la libertad de la voluntad [...], y a cambio hacer surgir en la voluntad una necesidad rigurosa de las decisiones y una imposibilidad de lo contrario; a partir de esto se podría contar y confiar en ella con plena seguridad” (Fichte, 2002, p. 31).

La indicación a la *totalidad* de sus fuerzas remite a la coherencia y globalidad que un individuo educado debe poder exhibir. La educación entonces deberá rehuir de entrada la especialización porque “no se trata de *para qué* uno ha sido educado, sino de *qué* es uno” (ídem, íbidem) porque lo que se persigue no es una profesionalización sino una educación integral con el objetivo puesto en el carácter moral del individuo y el colectivo. La educación debe implementar la formación del educando por la pura eticidad, que es su fin, y no un medio. Deberá saberse miembro de una cadena eterna en la vida espiritual vinculada al resto de la humanidad en una dimensión que más que social, Fichte contempla como religiosa. El alumno descubrirá en su acción ética en la comunidad la presencia de Dios, pues la religión es una de las estructuras del suprasensible, y así, en una sociedad bien formada, “gracias a la religión el hombre se hace comprensible a sí mismo respondiendo a las más elevadas preguntas que se pueda formular” (RDN GA, I/10,133). Pero si la religión se convierte en una estrategia externa de adiestrar a las personas, y conseguir que actúen según unos códigos de racionalidad dudosa, eso es otra forma de superstición. La religión debe ser auténtica, se exige pues una reforma general del modo en que la religión hasta la fecha se habría institucionalizado, corregir el concepto equivocado de religión como resignación y creencia en un Dios que nos salve. La verdadera educación reclamada por Fichte deberá proporcionar precisamente una comprensión correcta de la vida ética y religiosa, la escuela será la comunidad espiritual que generará un concepto de humanidad como religiosidad.

El modelo educativo propuesto por Fichte inspirado, como hemos visto en lo precedente, por el impulso idealista de su filosofía, tiene por objetivo la autonomía del individuo y su libertad en el marco de una comunidad de fines éticos apuntando a un progresiva nivelación entre la visión legal-coercitiva que el individuo pueda tener del estado y la concepción ética en la cual el individuo se concibe como parte activa de la comunidad atendiendo a la llamada de las exigencias de ésta para su participación activa y su compromiso. Se trata, en fin, de un modelo ético-político, pues la educación debe fomentar la comprensión profunda de que una acción es ética solamente cuando conduce a la mejora de la sociedad.

3. El trascendentalismo americano

La entrada *Transcendentalism* de la Enciclopedia Británica⁴ informa de cómo

4 “Movimiento de literatos y filósofos de Nueva Inglaterra que en el siglo XIX se vincularon más o menos por su adherencia a un sistema de pensamiento idealista basado en la creencia en la unidad integral de toda la creación, la bondad innata de la humanidad, y la superioridad de la intuición frente a la lógica y la experiencia para la revelación de las verdades más profundas. El trascendentalismo alemán, (especialmente el reflejado por ST Coleridge y Th Carlyle) el platonismo y el neoplatonismo, las escrituras indias y chinas, y los textos de místicos como Swedenborg y Jakob Böhme fueron algunas de las fuentes a las que acudieron en su búsqueda de una filosofía liberadora” (*Transcendentalism, Encyclopædia Britannica, inc.*, January 3, 2019).

en el conjunto diverso de personalidades destacadas del movimiento, el centralismo de la figura de Ralph Waldo Emerson parece fuera de toda discusión, por lo que un repaso a sus posiciones fundamentales puede ofrecernos el marco ideológico de la empresa trascendentalista, un movimiento intelectual que va a representar la andadura propia de una filosofía norteamericana. En un artículo firmado por Victor Pajuelo, leemos:

Las arengas de autores como Emerson para constituir una intelectualidad independiente al influjo europeo no trataban de liquidar el semblante de la cerviz encarada a Europa, sino poner más peso e importancia en la tez que encara la mirada hacia el este, hacia sí mismos. No se dará un total olvido del mundo conceptual europeo, pero sí que se alentará a los intelectuales a crear independientemente de Europa (Pajuelo, 2013, p.10).

Ralph Waldo Emerson publica *Nature*, considerado texto fundacional del trascendentalismo, en 1836 después de diez años de lectura ininterrumpida. De especial importancia es su contacto con la Ilustración europea mediante Kant y con el romanticismo a través de Carlyle y Coleridge (Yoder, 2009). Según Pajuelo, el proyecto emersoniano conocido como *intuicionismo* es fruto de una lectura romantizante de Kant, que consistía en una ampliación de la intuición más allá de los límites del conocimiento hacia ámbitos emotivos de la inteligencia en su anhelo de reunión con lo absoluto, al servicio de una antropología más acorde con la experiencia real del ser humano:

Más que el sistema moral, lo que más interesaba a Emerson eran los presupuestos del criticismo kantiano: la madurez del hombre en su autonomía. Esto puede considerarse como un rasgo auténtico del filosofar trascendentalista, un quehacer vital por excelencia que se aleja de la necesidad de un pensar sistémico, propio del criticismo kantiano y del pensar romántico. La falta de sistema no supone una falta de seriedad en el filosofar trascendentalista, ya que una característica del mismo era esa vitalidad propia de la existencia que suele escapar a todo intento estable de sistematización formal. Esta vitalización de la filosofía, reflejada en su dialéctica literaria, será uno de sus principales aspectos prospectivos (Pajuelo, 2013, p.14).

Merece la pena detenerse en el matiz interpretativo de la filosofía kantiana por lo que pueda tener, más allá de un cierto vitalismo romántico, de inspiración idealista. En efecto el intuicionismo de Emerson defiende la intuición como resorte espontáneo mediante el cual se accede de una vez, a la esencia del genio, de la virtud y de la vida. Un acceso a la unicidad desde un resorte cuyo mecanismo queda vedado al propio conocimiento, que nos acerca a la esencia de la realidad en su red de relaciones. Esta forma de apuntar a las relaciones entre fenómeno y noúmeno tiene el objetivo de superar el subjetivismo de la percepción de ideas simples propio del empirismo de Locke, y de poner al descubierto experiencias primigenias que superen la dualidad de inteligible y sensible, aquellas que puedan mostrar una existencia

inmediata en lo Absoluto. En terminología emersoniana, el Absoluto es el Oversoul, y tan solo una apuesta radical por la autonomía de la voluntad como garantía para la libre formación del carácter puede posibilitar al individuo reunirse con él.

En enero de 1842 Emerson dictó una conferencia en el Masonic Temple de Boston, bajo el título *El trascendentalista*, los párrafos que podemos leer a continuación alejan cualquier duda sobre la filiación idealista de sus ideas:

Lo que popularmente viene en llamarse Trascendentalismo entre nosotros es Idealismo, Idealismo tal como aparece en 1842. En relación al pensamiento, la humanidad siempre ha estado dividida en dos sectas, los Materialistas y los Idealistas; los de la primera clase se basan en la experiencia, los de la segunda en la conciencia, los primeros empiezan a pensar a partir de los datos de los sentidos, los segundos perciben que los sentidos no son decisivos, y dicen, que los sentidos nos proporcionan representaciones de cosas, pero no nos pueden decir qué sean las cosas mismas. El materialista insiste en los hechos, en la historia, en la fuerza de las circunstancias, y las pulsiones animales del hombre; el idealista en el poder del pensamiento y la voluntad, en la inspiración, en los milagros, en la cultura individual. Estas dos formas de pensar son ambas naturales, pero el idealista afirma que su modo de pensar es de una naturaleza superior. [...] el materialista es sensible a las magnitudes, la Sociedad, el Gobierno, el arte social, el lujo, toda institución, toda cantidad, ya sea mayoría numérica, extensión de espacio, o cantidad de objetos, toda acción social. El idealista tiene otra medida, que es metafísica, es decir, el rango con el que las cosas se hacen presentes en su conciencia, y en absoluto su tamaño o su apariencia. La mente es la única realidad, de la cual el hombre y las demás especies son mejor o peor reflejo. La naturaleza, la literatura, la historia son sólo fenómenos subjetivos. Aunque en su acción se guía por las leyes del comportamiento, y así coopera con el resto de los hombres, prefiriéndoles incluso a sí mismo, cuando habla científicamente, o de acuerdo al pensamiento, es ve forzado a degradar a las personas a meros representantes de verdades. No tiene respeto por el trabajo, o por el fruto del trabajo, es decir, la propiedad, más que como símbolo múltiple que ilustra con fidelidad asombrosa las leyes del ser, no respeta al gobierno, excepto en la medida en que le reitera la ley de su mente, ni a la iglesia, ni a la beneficencia, ni a las artes, por sí mismas, pero escucha desde la distancia, lo que puedan decir como si su propia conciencia le estuviera hablando a través de una escena de pantomima. Su pensamiento, esto es, el Universo (Emerson, 1842).

A pesar de la sintonía evidente de este discurso con el posicionamiento fundamental del idealismo, incluso cabría añadir, de las resonancias abiertamente fichteanas del mismo, los estudios sistemáticos que analizan la posible influencia del idealismo alemán en Emerson, y por extensión, en el trascendentalismo, coinciden en el carácter algo paradójico de dicha influencia. René Wellek revisa en un artículo la evidencia disponible sobre la relación entre el pensamiento de Emerson y su conocimiento efectivo de la filosofía de Kant, Fichte y Hegel entre otros. El siguiente párrafo vendría a ser el resumen de su conclusión:

Da la impresión de que Emerson dirigió su atención a los pensadores alemanes en aras a la confirmación de su propia fe. Ahí la encontró y por ello los alababa, aunque en general desde la distancia. No estaba realmente interesado en el proceso de

su argumentación sino meramente en sus resultados que le parecían confirmar una cosmovisión que contradecía y refutaba el materialismo del dieciocho. Este juicio puede extenderse sin duda a los demás trascendentalistas que comparten con Emerson su apreciación de la filosofía alemana (Wellek, 1943, p.51).

En la misma línea Rile Woodbridge (Woodbridge, 1918) insiste en la conveniencia relativizar la fábula de la preponderancia de la influencia del idealismo alemán en los líderes del trascendentalismo americano por ser evidente que en Nueva Inglaterra no se supo nada sobre Kant, Fichte o Schelling hasta bien entrados los 60, mientras que en los años 30 todo posible conocimiento de esta filosofía habría estado sometido a un proceso de doble refracción a través de traducciones inglesas y tratados franceses. Lo que Woodbridge sugiere es que la exagerada influencia que los historiadores del trascendentalismo han atribuido al pensamiento alemán puede deberse a la confusión entre las fases religiosa y filosófica del trascendentalismo, y también Wellek parece confirmar esta opinión cuando insiste en que lo que les interesaba de la filosofía alemana era básicamente su enemistad con los métodos y los resultados del empirismo y el materialismo británico del dieciocho. Afirma Wellek que entre ellos cabe distinguir dos grupos: el metafísico, con Emerson y Alcott, y el teológico, que incluye a Ripley, Parker y Brownson, y que aboga por una filosofía intuitiva de la religión. Emerson y Alcott, a pesar de compartir con los anteriores su confianza en la intuición, están mucho más interesados en una filosofía de la naturaleza en la que la naturaleza aparece como símbolo o emblema del mundo interno de la mente y la mente de Dios (Wellek, 1943).

Es importante recordar que, en materia de religión, los trascendentalistas evolucionaron más allá del Unitarianismo, inspirado por Joseph Priestley crítico con la ortodoxia congregacionalista por su defensa de una religión del miedo, y que afirmaba el carácter humano de Jesucristo. Su máximo predicador fue William Ellery Channing, quien propuso que, por su semejanza a Dios, el ser humano formaba parte de la divinidad. La revelación o intuición individual que defendieron los trascendentalistas se oponía al Unitarianismo, pues, aunque compartían las ideas de Channing sobre la semejanza del ser humano con la divinidad, estaban convencidos de que no había prueba empírica satisfactoria para la religión (Goodman, 2018). Así, a pesar de que la doctrina Unitaria se presentaba como moderna y más racional que la ortodoxa, para los trascendentalistas no otorgaba suficiente autoridad a la conciencia individual, debilitando así un rasgo fundacional de la fe protestante. En su inspiración idealista, en sentido lato, los impulsores del trascendentalismo eran críticos con la alianza de los unitarios con los intereses comerciales y religiosos del “establishment” por su materialismo. Su empresa tenía una intención clara de crítica y reforma tanto epistemológica, como social y moral.

Es precisamente esta nueva concepción de la religiosidad uno de los

elementos fundamentales del proyecto educativo del trascendentalismo americano, un movimiento cuya vocación pedagógica puede ser rastreada en un sinnúmero de experiencias y prácticas y que puede ser documentada en un extenso catálogo de textos, aunque no todos publicados. Pero el fomento y la difusión de las ideas trascendentalistas no estuvo exento de controversia. La colisión del ímpetu idealista del trascendentalismo con las posturas más ortodoxas del Unitarianismo pronto se hizo evidente de forma ejemplar a raíz de la confrontación pública entre quienes velaban por la preservación de las formas en la educación cristiana, y el magisterio innovador y desafiante de Amos Bronson Alcott.

4. El ministerio pedagógico de Amos Bronson Alcott

Al mismo tiempo que las ideas de Emerson despertaban la animadversión de las autoridades unitarias ortodoxas - a raíz especialmente de su discurso en la ceremonia de inauguración de curso de la Oxford Divinity School -,⁵ su visión de una mente activa y poderosa coherente con la fuerza conformadora de la imaginación que Coleridge atribuía a Kant, su convencimiento de que hombres y mujeres son “dioses en ruinas”, su indicación de que Jesús es un amigo del hombre, su crítica a la ortodoxia cristiana por enemiga de lo humano, y en definitiva su rechazo del argumento Unitario sobre los milagros como prueba del cristianismo, iban forjando una imagen de la religión no basada en el testimonio sino en un “sentimiento religioso”.

Bronson Alcott compartía con Emerson esta nueva imagen de la religión. Autodidacta, y uno de los pocos miembros laicos del club trascendentalista, empezó su ejercicio pedagógico en 1825 y consiguió hacerse un nombre al tiempo que desarrollaba sus métodos y sus teorías en diferentes escuelas que fundó en Boston y Filadelfia. El período de máxima actividad se centra entre los años 20 y 30 del siglo diecinueve, a sus cuarenta años había alcanzado una cierta notoriedad como teórico de la educación, cobrando sus proyectos reformistas una aceptación considerable.

Como director de la Temple School de Concord donde se retiró al cerrar su último proyecto escolar, aplicó el trascendentalismo a su Pedagogía incitando a los estudiantes a compartir sus propios pensamientos en diarios y en debates, en lugar de recurrir a la memorización y recitación de textos. En sus clases el lenguaje se consideraba no sólo una habilidad, sino como un puente entre el alma individual y el mundo físico y social, así que en sus lecciones de gramática y vocabulario se integraban asuntos espirituales. Sus revolucionarias creencias pedagógicas pretendían atender a las necesidades más relevantes, pero estaban inspiradas en una sofisticada

⁵ “Las críticas de la ortodoxia no tardaron en reaccionar al discurso de Emerson ante la Harvard Divinity School. En una publicación de la institución apareció una crítica al planteamiento de Emerson por su ansia de notoriedad y excitación que era imputable a la influencia de los ‘especuladores’ alemanes bárbaros, y al ‘hipergermanizado’ Carlyle” (Goodman, 2018).

elaboración filosófica acerca de Dios, el ser humano y la naturaleza, espíritu y materia, moralidad y conocimiento (Bickman, s./d.).

El clima de desconfianza ante la práctica docente en Temple School llevó a su asistente Elizabeth Peabody, a intentar una justificación de los métodos del pedagogo que no dejara ninguna duda de la inspiración cristiana de su magisterio, a la vez que destacar su eficacia (Peabody, 1874). La publicación, *Record of a School*, de 1835, contiene un comentario sobre los principios pedagógicos de Alcott además de una memoria que rinde cuenta detallada de algunas sesiones. Ello lo convierte en un documento de excepción para una correcta comprensión de la praxis y el ideario pedagógico de la escuela. En los años siguientes el propio Alcott se decide a publicar ejemplos de la aplicación de su metodología en *Conversations with children about the Gospel* (Alcott, 2018). Las *Conversaciones*, basadas en el ejercicio docente de Alcott y Peabody en Boston, presentaban prueba documental de la posibilidad de hallar la verdad del cristianismo en el curso libre del pensamiento de los niños. Pero lo que llamó la atención del libro fueron sus discusiones desacomplejadas sobre temas como la circuncisión, la concepción y el parto. En lugar de ganar el prestigio de su escuela, la publicación del libro provocó que muchos padres retiraran a sus hijos, y la escuela, cómo otros tantos proyectos de Alcott, fracasó. Aunque según afirma Martin Bickman en su artículo sobre Trascendentalismo:

A pesar de que la queja explícita se cernía a las discusiones sobre el hecho físico del nacimiento con los jóvenes alumnos, [...] el desafío subyacente se dirigía a las estructuras de la autoridad eclesiástica y secular. [...] Las prácticas de Alcott amenazaban con invertir el flujo ordinario de la educación del adulto al niño, del clero al laico, de la institución al individuo. De nuevo, este retorno a un cristianismo protestante primitivo era tachado de subversivo para con la cristiandad institucionalizada (Bickman, s./d.).

Alcott animaba a sus alumnos a hacer preguntas y enseñaba a través del diálogo y el ejemplo. Su ejercicio docente fue una encarnación ejemplar de los ideales trascendentalistas, introdujo el arte, la música, el estudio de la naturaleza, excursiones y educación física. Sus ideas eran radicalmente innovadoras, por lo cual muchas familias no llegaron a comprender el alcance del valor de sus métodos. Prueba excepcional de la originalidad de su metodología son los diarios y memorias publicadas por Elizabeth Peabody que nos refieren con fidelidad el curso de algunas de las conversaciones que articulaban el quehacer pedagógico en Temple School. El análisis de ejemplos de su proceder socrático pone además al descubierto la fidelidad de Alcott a sus principios trascendentalistas, que a su vez corroboran la sintonía de dichos principios con muchos de los planteamientos del idealismo fichteano.

Alcott argumentaba que la educación debe adaptarse al orden en que aparecen las facultades, y esbozó un esquema de cuatro fases de crecimiento vital:

la naturaleza animal, los afectos, la consciencia y el intelecto. Los afectos eran para él una facultad fundamental. Para facilitar su desarrollo y despliegue natural no hacía falta una educación formal sino un maestro facilitador a través de su paciencia, justicia y benevolencia y su capacidad de sentar un modelo ejemplar. Alcott animaba a sus alumnos a ejercitar un sexto sentido, la consciencia, que les hacía sentir mal cuando obraban mal, consiguió con bastante éxito demostrarlo a sus alumnos al invitarlos a examinar sus propias acciones y sentimientos. Abogaba por enseñar a través de historias con moralejas explícitas, como Jesús enseñó a través de parábolas. Los registros de sus lecciones dan prueba de la implicación activa de sus alumnos en las historias morales, especialmente si se les animaba a verse ellos mismos en los personajes de las historias. Alcott educaba a través de un intercambio vivo de cuestionamientos, otorgando siempre importancia a las decisiones y opiniones de los alumnos, preguntándoles a menudo como se sentían frente a las cosas que decían, y por qué sí por qué no. También los alumnos podían proponer preguntas que eran discutidas con entusiasmo. Incluso les presentaba los conceptos de “idea del ser absoluto” y sobre la derivación de los humanos a partir del ser absoluto. Alcott defendía el argumento aparentemente sensato de que el profesor, en una atmósfera natural de conversación familiar y afectuosa, debía actuar como la consciencia de los alumnos, apelando a las fuerzas de la razón y la consciencia para preparar la base de un desarrollo intelectual independiente. Así la educación era el arte de revelar al hombre la verdadera idea de su Ser, para que pueda perfeccionar su propio espíritu (Crouch, 1999). En el prefacio explicativo de su publicación, que precede al mencionado análisis detallado de las prácticas en Temple School, Elizabeth Peabody expone el principal fundamento pedagógico de Bronson Alcott:

Contemplar el espíritu en el ser Infinito ha sido siempre reconocido como el auténtico fundamento de la verdadera Religión. La contemplación del espíritu en la naturaleza externa es universalmente reconocida como la única y verdadera ciencia. Contemplar el espíritu en nosotros y en nuestros semejantes, es obviamente el único medio para comprender el deber social y del despertar en nosotros de una humanidad sabia. En términos generales, la contemplación del espíritu es el primer principio de la cultura humana, y el fundamento de la auto-educación. Este es el principio que el Sr. Alcott empieza aplicando a los niños, pues considera la educación temprana como un medio para que las mentes jóvenes alcancen su autoeducación (Peabody, 1874).

La fidelidad del relato de Peabody acerca de los planteamientos pedagógicos de su maestro se puede corroborar con una de las definiciones de educación que el propio Alcott nos legó en sus diarios de 1834:

La educación es el proceso por el cual el *pensamiento* se despliega desde el alma, y asociado con objetos externos...es reflejado de nuevo sobre sí mismo tomando así conciencia de su realidad y su forma. Es *autorrealización*. [...] Como medio, pues, para educar el alma desde uno mismo, el mundo externo ofrece los materiales. [...] Debe de establecerse un lenguaje entre el espíritu (del alumno) y el escenario de

objetos en el que habita. Quién se busca a si mismo debería hacerlo en las cosas externas, y al hacerlo será capaz de encontrar y explorar su luz más interior (Alcott, 1938).

5. Conclusión: El proyecto pedagógico de Bronson Alcott como encarnación del ideal pedagógico-filosófico de Fichte

Par ir terminando, y a modo de conclusión, quisiera resaltar aquellos elementos que ofrecen evidencia de la cercanía de los principios educativos de Alcott con los de Fichte e indicar con ello que la sintonía de ambas posturas podría dar cuenta a su vez del parentesco entre ambas posiciones filosóficas, a pesar de la ya advertida y documentada imposibilidad de articular esta más que explícita vecindad en base a una efectiva influencia de la filosofía de Fichte en Alcott.

En primer lugar, creo que se puede afirmar que en ambos autores encontramos una fusión del principio filosófico con el ejercicio educativo, de tal modo que la función de la educación viene exigida por el propio principio y la práctica educativa deviene plataforma para el refuerzo y el fomento de la autonomía racional. En segundo lugar, tanto para Fichte como para Alcott el proceso educativo se identifica con un proceso de moralización y por ende de socialización del individuo. El carácter prioritario de la aplicación del proceso educativo al desarrollo de una moralidad autónoma conduce además a ambos autores a promover una reconsideración del valor del conocimiento en su sentido tradicional. Fichte puso en cuestión abiertamente la tendencia a la especialización científica, y Alcott primaba en sus aulas el autoconocimiento como herramienta educativa fundamental. Este énfasis en incidir en el despliegue de una moralidad autónoma les llevó a los dos a reflexionar sobre la importancia de un trabajo explícito sobre el lenguaje cómo ámbito privilegiado para el autoconocimiento, indicando así un espacio de racionalidad común que a su vez suponía una defensa de ideales igualitarios y una preocupación expresa por la consecución de una ciudadanía moral.

También cabe destacar de forma especial cómo ambos modelos educativos vienen alentados por una suerte de desprestigio de los modelos convencionales y una explícita reclamación de fomento de un nuevo modelo de humanidad, que en ambos casos viene mediada por un nuevo concepto de religiosidad. Coinciden Fichte y Alcott en un rechazo frontal de la religión doctrinal, por sospechosa de inautenticidad y heteronomía, abogando con entusiasmo por una religiosidad vivida y sentida a través de un ejercicio que en el fondo es racional.

Prueba explícita de ello se encuentra en un texto que resultó de interés especial para nuestra investigación. Como prefacio a las *Conversations*, a la que ya nos hemos referido con anterioridad, Alcott incluyó su panfleto: *Doctrine and discipline of human culture* (Alcott, 1836) que constituye algo así como una declaración de

sus principios pedagógicos abordados ahora desde el punto de vista de la educación de la humanidad. En la pieza, construida con terminología religiosa y apasionada exhortación, Alcott se presenta como una especie de profeta que anuncia la nueva era de la mano del Trascendentalismo. El uso del término *doctrina* atestigua la imagen y el sentido de misionero que tenía de sí mismo, y el término *disciplina* viene a designar la condición de pedagogía alternativa con la que su autor pretende lanzar una crítica tanto a la epistemología como la teología vigentes, por no haber sido capaces de captar la importancia de las enseñanzas de Jesús, y su función simbólica en el surgimiento de lo que Alcott llama *cultura humana*: la humanidad no se ha apropiado de su propia naturaleza a través de una fe vivida, ni ha sido capaz de comprender su propia divinidad de forma intelectual y se ha limitado a adorar con el corazón esta sacralidad.

El concepto de cultura humana junto con el de Genio, que atraviesan todo el texto, constituyen el núcleo de este ensayo. El genio es según Alcott “el juego libre y armónico de las facultades del ser humano ... la naturaleza humana elevándose a cosas superiores ... y transfigurándolas en la imagen de su propia espiritualidad” (Alcot, 1836 p.13) que debe llevar al hombre a ser consciente de la divinidad que reside en sí mismo y darse cuenta de su posición como “verdadero soberano de la tierra, habilitado para someter las cosas a sí mismo, y no reconocer a otro superior que Dios” (ídem, p. 19) El genio, es pues, el educador, pues “sólo los maestros pueden extirpar las costumbres y convenciones que ocultan al alma de sí misma... (Ellos) revitalizan en la humanidad la idea perdida de su destino y revelan sus increíbles cualidades. Indican la divinidad de la naturaleza humana” (ídem, p.11-12). Por todo ello, Michael Thurston concluye que:

Con la idea de cultura humana Alcott pudo resolver un conflicto que le acompañaba desde su juventud. Esta síntesis de ética cristiana, metafísica neoplatónica y cuidado por la práctica ofrecía una respuesta aceptable al problema de la reconciliación de la fe religiosa y el racionalismo. [...]. La reconciliación tan buscada por Alcott se halla en la idea del proceso trascendental por el que la divinidad en cada persona es desplegada. El Dios que Alcott necesitaba podía existir en este concepto, y el potencial para la perfectibilidad humana también (Thurston, 1987, p.49).

En el manifiesto pedagógico-filosófico que Bronson Alcott despliega en este texto se halla quizás el material textual más relevante para dilucidar el rastro de una posible influencia del pensamiento de Fichte en nuestro autor. Lamentablemente no disponemos de un aparato crítico suficiente que nos permita avanzar en la hipótesis de la efectiva inspiración fichteana de sus ideas.

Creemos que las coincidencias entre muchas de las ideas fichteanas sobre educación y el ideario y la práctica pedagógica de A. Bronson Alcott son notables, y esperamos haber ofrecido al lector argumentos que lo atestigüen. Sin embargo, a

pesar de que algunos estudios parecen confirmar la efectiva influencia de la filosofía de Fichte en Alcott,⁶ el estado de la interpretación crítica de los textos del autor trascendentalista en el que descansa hasta el momento nuestra investigación dista mucho de poder ofrecer una evidencia significativa.

Referencias

- Artigas, J. (1955). *El tema de la educación en Fichte*. *Revista de estudios políticos*, 82, 97-130.
- Bickman, M. (s./d.) *An Overview of American Transcendentalism*. University of Colorado. <https://vcu.edu/english/engweb/transcendentalism/ideas/definitionbickman.html> [acceso: 07.08.2020].
- Bronson Alcott, A. (1836). *The doctrine and discipline of human culture*. Boston: J. Munroe and co.
- Bronson Alcott, A. (1938). *Journals*. Kennikat Press. University of Michigan.
- Bronson Alcott, A. (2018). *Conversations with children on the Gospels*. London: Forgotten Books.
- Crouch, J. (1991). *Bronson Alcott's Experiment in Practical Transcendentalism*. <http://www.vcu.edu/engweb/transcendentalism/authors/alcott/crouch.html> [acceso: 13.02.2020].
- Emerson, R.W. (1842). *The Transcendentalist. A Lecture read at the Masonic Temple*. <https://archive.vcu.edu/english/engweb/transcendentalism/authors/emerson/essays/transcendentalist.html>
- Fichte, J. G. (1964-2012). *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Fuchs, E.; Lauth, R.; Jacobs, H.; and Gliwitzky, H. (eds.). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann. 42 volumes.
- Fichte, J. G. (1994). *Fundamento del derecho natural según los principios de la Doctrina de la Ciencia*. Madrid: Centro de estudios constitucionales.
- Fichte, J.G. (2002). *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Tecnos.
- Goodman, R. (2018). "Transcendentalism". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/transcendentalism> [acceso: 13.02.2020].
- Kant, I. (1993). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Tecnos.
- Nussbaum, M.C. (2016). *Not for Profit: Why Democracy needs the Humanities*. The public Square. Princeton: Princeton University Press.
- Pajuelo, V. (2013). Trascendentalismo en Nueva Inglaterra. Una humanización del pensar ético kantiano. *La torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, 14, 9-16

⁶ "Los exministros en el grupo (Trascendentalista) conocían las obras de místicos como Swedenborg, Fichte o Schelling. Ellos introdujeron a Alcott estas ideas y estos principios formaron parte integral de su pensamiento" (Thurston, 1987, p. 47).

- Peabody, E. (1874). *Record of a School: Exemplifying the General Principles of Spiritual Culture*. Boston: Roberts Brothers.
- Thurston, M. (1987). Alcott's doctrine of human culture. *The Concord Saunterer*, 19(2), 47-54.
- Verweyen, H. (1975). *Recht und Sittlichkeit in J.G.Fichtes Gesellschaftslehre*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber GmbH.
- Wellek, R. (1943). Emerson and German Philosophy. *The New England Quarterly*, 16(1) pp.41-62. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/361129> [acceso: 13.02.2020].
- Woodbridge, R. (1918). Two Types of Transcendentalism in America. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 15(11), 281-292.
- Yoder, D. (2009). *Satisfying the Head as Well as the Heart: James Marsch, Samuel Taylor Coleridge and the American Transcendentalist Movement*. (M.A. Thesis in Theology and Literature). Antioch College McGregor.

Recebido em: 30.03.2020

Aceito em: 19.07.2020