

MONOGRAFÍA DE EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA

MONOGRAPH ON EDUCATION AND PHILOSOPHY

La educación según Nietzsche

Education according to Nietzsche

DEMANDADO 7-8-2024 REVISADO 4-8-2024 ACEPTADO 29-9-2024

Miguel-Héctor Fernández-Carrión

Academia Iberoamericana de las Ciencias, España-México

Palabras claves: Educación, “educación de cultura”, Nietzsche

Key Words: Education, cultural education, Nietzsche

Resumen En la educación Nietzsche se aprecia un criterio personal, diferenciado al del resto de educadores coetáneos; aunque, el tipo de formación que propone, no tiene en cuenta, aunque resulte extraño:

- 1 Los conceptos filosóficos originales que introduce en su época, como, son: voluntad de poder, nihilismo y crítica de la moral.
- 2 Tampoco atiende a una educación para el superhombre.
- 3 Sólo tiene en consideración los rasgos generales de la formación de su época, que él demanda para ser aplicada en la enseñanza de la filología y estando fundamentada en la cultura clásica griega.

Es por tanto una educación práctica más que una formación teórica, que pueda aplicarse a distintas áreas del conocimiento, en diferentes ámbitos universitarios, en instituciones académicas de múltiples países del mundo; aunque, la propone inicialmente para el área de centro europeo: Alemania y Suiza.

Por tanto, la propuesta de Nietzsche sobre educación tiene tanto interés por la personalidad intelectual de quien lo hace, el filósofo Friedrich Nietzsche, como por las propuestas específicas que realiza en el ámbito pedagógico.

Abstract In education, Nietzsche displays a personal approach that differs from that of his contemporary educators; however, the type of education he proposes does not take into account, strange as it may seem:

- 1 The original philosophical concepts he introduced in his time, such as the will to power, nihilism, and criticism of morality.
- 2 Nor does he address education for the superman.

3 He only takes into consideration the general features of the education of his time, which he demands be applied in the teaching of philology and based on classical Greek culture.

It is therefore a practical education rather than theoretical training, which can be applied to different areas of knowledge, in different university settings, in academic institutions in many countries around the world; although it is initially proposed for the European center area: Germany and Switzerland.

Therefore, Nietzsche's proposal on education is as interesting for the intellectual personality of its author, the philosopher Friedrich Nietzsche, as it is for the specific proposals he makes in the field of education.

1 Introducción

El filósofo alemán/apátrida Friedrich Nietzsche (1844-1900) es conocido por la humanidad a lo largo de los siglos (XIX, XX y XXI) más por sus ideas radicales, algunas de ellas de tipo slogan, que por el fundamento de sus razonamientos filosóficos. Introduce una serie de conceptos originales para el ser humano y para la vida, como son: nihilismo, crítica a la moral, distinción entre lo apolíneo y lo dionisiaco, voluntad de poder, idea del superhombre (*übermensch*), pero es sobre todo por la que proclama la muerte de Dios, por la que ha alcanzado mayor impacto mediático, además es por ésta en particular por la que es especialmente conocido; aunque, en su conjunto ha tomado notoriedad en la historia.

En la educación Nietzsche se aprecia un criterio personal, diferenciado al del resto de educadores coetáneos; aunque, el tipo de formación que propone, no tiene en cuenta, aunque resulte extraño:

1 Los conceptos filosóficos originales que introduce en su época, como, son: voluntad de poder, nihilismo y crítica de la moral.

2 Tampoco atiende a una educación para el superhombre.

3 Sólo tiene en consideración los rasgos generales de la formación de su época, que él demanda para ser aplicada en la enseñanza de la filología y estando fundamentada en la cultura clásica griega.

Es por tanto una educación práctica más que una formación teórica, que pueda aplicarse a distintas áreas del conocimiento, en diferentes ámbitos universitarios, en instituciones académicas de múltiples países del mundo; aunque, la propone inicialmente para el área de

centro europeo: Alemania y Suiza.

Por tanto, la propuesta de Nietzsche sobre educación tiene tanto interés por la personalidad intelectual de quien lo hace, el filósofo Frederick Nietzsche, como por las propuestas específicas que realiza en el ámbito pedagógico.

2 La educación en Nietzsche

2.1 Tipo de enseñanza recibida por Nietzsche durante la infancia y la juventud

Frederick Nietzsche nace en Röcken, en Alemania en 1844 y muere en Weimar, en 1900, fue un filósofo, filólogo, poeta y compositor musical, cuyo pensamiento y obra ha ejercido una profunda y significativa influencia en la cultura mundial contemporánea, en los siglos XIX, XX y XXI. Escribe sobre filosofía, filología, historia, ciencia, educación, religión, música y la tragedia griega clásica; pero se centra, mostrando mayor impacto crítico sobre la filosofía, la cultura y la religión establecida en occidental, a partir del pensamiento socrático, aplicando la genealogía² de los conceptos que las comprende, a partir de los posicionamientos racionales o creativos (apolíneos o dionisiacos, respectivamente), el análisis de las actitudes morales (positivas y negativas, o el bien y el mal) y el condicionante de dependencia o superación (en relación al superhombre) en la vida.

Para apreciar la propuesta teórica educativa realizada por Nietzsche, se va comenzar analizando la formación que recibe el autor durante la infancia y la juventud (subapartado 1.2.1), seguidamente se compara con el tipo de enseñanza aportado teóricamente por el propio Nietzsche y con el interpretado por distintos autores (1.2.2) y en tercer y último lugar se expone la teoría original propuesta por el

² La genealogía, en filosofía, es una técnica historicista en el que se cuestiona el origen de diversas creencias sociales y diferentes criterios filosóficos a las que contraponen historias de evolución o desarrollo alternativas que son contrarias a las conocidas usualmente a lo largo de los tiempos. Por ello, la genealogía no se cuestiona sobre origen de las ideas, de los valores... o identidades sociales, culturales o religiosos, sino que exponen como se originan y de que forma se desarrollan estas a lo largo de la historia, hasta el momento en el que se analiza.

En *La genealogía de la moral* propone el empleo de la filosofía histórica con el objetivo de criticar, en particular, la moral moderna que se desarrolla en su forma actual a través de las relaciones del poder habidas en la historia.

filósofo alemán en *Sobre el porvenir de nuestras instituciones* (1.2.3). Con diez años de edad, en 1854 (de acuerdo a su hermana Elisabeth, 1912; Janz, 1993 y Werner Ross), o con doce años, en otoño de 1855 (según Brobjer, 1999 y Bohley³, 1976), inicia los estudios en Domgymnasium en Naumburgo, donde de acuerdo a Elisabeth- “siempre tenía las mejores notas de la clase” (cfr. Brobjer, 1999: 304), o según Althaus era “un alumno ejemplar (...) su talento en el colegio era excepcional sobre todo en el latín” (Althaus, 1993: 37); mientras, que Brobjer indica que, “la verdad es que las notas de Nietzsche eran término medio y en el invierno de 1856-1857 cuando, según Elisabeth (...), el inspector escolar visitó el Domgymnasium, sus notas, incluyendo una de latín, estaban por debajo del promedio, eran ‘befriedigend del wening’? (poco satisfactorio)”.

Así que las calificaciones de Nietzsche estaban lejos de ser excepcionales. A pesar de esto, su madre Franziska, parece no sólo satisfecha sino contenta y orgullosa de ellas. La razón para esto era que ella hacía énfasis en sus notas en ‘conducta’, y quizás ‘al esfuerzo’, más bien que a los de ‘conocimiento’ y a todos los informes escolares existentes del Domgymnasium Nietzsche tenía la calificación más alta posible en conducta (cfr. Brobjer, 1999: 310).

Estas malas notas –según Brobjer- produce que “se afane muy fuerte en sus trabajos escolares a partir de ese tiempo” (Brobjer, 1999: 304); pero, más bien, lo que sucede es que se mantiene distraído con sus propias creaciones poéticas y escritos filosóficos y autobiográficos, y por ello entonces escribe su primer “tratado” o aproximación filosófica titulada *Sobre el origen del mal* (en el que relaciona la muerte de su abuela materna sucedida en 1856, con la de su padre en 1849 y con la idea de ausencia de Dios en el cuidado del bienestar emocional de las personas, FC). En un ensayo escolar de 1861 describe la época pasada en Domgymnasium, con los siguientes términos:

Muy pronto se me consideró [por parte de su madre] ya suficiente maduro para enviarme al Gymnasium y entré en aquel lugar que desde hacía mucho tiempo miraba yo con desconfianza. Las téticas aulas, los rasgos severos y doctos de mis profesores: mis compañeros, mayores que yo, que imbuidos del sentimiento de su propio orgullo apenas si

³ Bohley afirma que Nietzsche asiste al instituto de Weber a partir de la primavera de 1853 hasta el otoño de 1855 (según indica la autoridad de KGB I, 4: 38 y 274); pero, en cambio, no señala que Nietzsche pierde un grado, o tiene que repetir el último grado realizado en Domgymnasium, al iniciar los estudios en Pforta (Brobjer, 1999: 304, nota 8).

prestaban atención alguna al recién llegado, todo esto me hizo temeroso y tímido, y tuvo que pasar algún tiempo hasta que con paciencia y mucha confianza me acostumbré a mantener firme mi posición (....) (cfr. Brobjer, 1999: 304).

En Domgymnasium las asignaturas más importantes, de acuerdo al número de horas que se estudiaban, era: el latín y griego (con seis horas a la semana), después estaba las matemáticas e historia, e incluida geografía, con tres horas y por último se encontraba la religión, el alemán y el francés con dos (pero ascendía a tres el primer año). Su mayor interés lo volcaba sobre el alemán (aunque dirá “la lengua alemana se torna bastante amarga” —cfr. Brobjer, 1999: 311-) y la música. En general, no era buen estudiante en ninguna materia, y menos aún en idiomas “tenía dificultades al aprender griego, era término medio en latín, tenía problemas con el deletreo y la gramática en alemán y estaba mal en francés”⁴ (Brobjer, 1999: 311). En cambio, si muestra interés desde la juventud hacia la lectura; pues, desde los 12 años lee mucho y entre los 13 y los 14 años, ya cuenta con una biblioteca de unos 30 a 50 títulos (Brobjer, 1999: 312); en este caso, debía contar con los libros que deja su padre al morir, más algunas publicaciones que le regala o le aconseja comprar su abuelo paterno.

El contenido de la biblioteca, y el listado de sus lecturas y los intereses literarios, muestran que leyó varios libros religiosos y libros de y sobre la antigüedad. Sin embargo, aún es más prominente su lectura de la escritura clásica y contemporánea alemana. Leyó mucha poesía, incluyendo a Schiller, Goethe, Hölderlin, Seume, Groth, Hertz, Tegnér, Körner, Gaudy, Platen, Chamisso, Lenau y Mathissen. Leyó también mucha prosa y drama, tales como a Goethe, Schiller, el *Kater murry ausgewählter novellen* de Hoffman, Körner, el *Münchhausen* de Innermann, *Minna von banhelm* de Lessing y poseyó un número de folletos en serie de libros titulados *Moderne klassiker: deutsche uteranturgeschichte der neuen zeit in biographien, krtitiken und proben*, sobre Fallers-lebben, Uhland, Körner, Gerbel, Eichendorff y Hölderlin (Brobjer, 1999: 312).

De los autores extranjeros sólo cuenta con Shakespeare y Laurence

⁴ Según Brobjer, en la década del 70 del siglo XIX, Nietzsche tiene que solicitarle a su hermana y a Ida Overbeck que traduzca textos en francés para él, y, en cambio, una década más tarde, cuando comienza a vivir por un corto espacio de tiempo en Francia, “su francés llegara a ser aceptable” (Brobjer, 1999: 311).

Sterne, pero estos junto a Byron los comienza a leer en Pforta. Cuando empieza a escribir poesía, en 1854, no tiene ningún ejemplo a seguir —según Brobje—, pero poco tiempo más tarde, en 1858, afirma el propio autor que Goethe es un autor a seguir, pues combina pensamientos profundos con el “estilo conveniente” (cfr. Brobje, 1999: 312).

Al mismo tiempo, en 1858, elabora un texto autobiográfico titulado: *Sobre mi vida*, y escribe poesía y realiza composiciones musicales, lo que unido a sus dotes con el lenguaje le facilita el ingreso en Schulpforta (Landesschule Pforta, escuela de humanidades, localizada cerca de Naumburgo), dentro de la promoción de alumnos aventajados intelectualmente, en régimen de internado. Entre estos alumnos, junto a Nietzsche se encuentra el literato Novalis (Georg Philipp Friedrich von Hardenberg, 1772-1801), creador del idealismo mágico; así como, el poeta Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803), creador de la lengua poética alemana moderna; el filósofo Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), uno de los precursores del idealismo alemán; el filósofo, escritor, crítico literario, historiador, filólogo clásico y traductor Karl Wilhelm Friedrich (von) Schlegel (1772-1829), que propone un nuevo tipo de representación literaria que aúna filosofía, narrativa, poesía, y por tanto conjunta el genio y la crítica, y acuña los conceptos de “poesía universal progresiva”, “nueva mitología” y “romanticismo”; junto, el matemático y astrónomo teórico August Möbius (1790-1868), y el historiador Leopold von Ranke (1795-1886), máximo exponente del historicismo alemán.

En esta institución académica, es donde Nietzsche realiza estudios entre 1858 a 1864, adquiriendo un especial aprendizaje sobre los clásicos griegos y romanos⁵, y es por esta época, cuando se pregunta el biógrafo Schmidt, especializado en la primera época de Nietzsche:

¿Por qué los griegos pudieron cobrar tal importancia para el niño Nietzsche? Yo supongo (...), estaban presentes sentimientos e ideas [de Nietzsche] que podían vincularse de manera óptima con el pensamiento griego; que precisamente desde una ‘óptica griega’ él pudo experimentar su forma de pensar (...) ya no como inadecuada (...) sino de ahí en adelante como justificada, inclusive como aceptada (...) la comunidad de

⁵ Junto a esta preparación académica, también desarrolla un aprendizaje autodidacta sobre la filosofía clásica en la biblioteca de su abuelo materno David Ernst Öhler; por lo que “ellos [los filósofos clásicos] le ofrecieron desde un principio la imagen y la utopía opuestas a las miserias de su presente cristiano-protestante, hostil a la sensualidad” (Frey, 2011: 28) y sus ganas de vivir como ser libre.

los creyentes cristianos [y protestantes] le estaba vedada (...) así que, con los griegos, este se inventó en parte también a sí mismo, porque trabajó su desarrollo intelectual y emocional con ‘material’ que encontró entre los griegos (Schmidt, 1991: 804).

Se da la circunstancia, que en Pforta, en Schulpforte, cerca de Naumburgo, será el primer lugar donde el filósofo se aleja o se encuentre fuera del entorno familiar, entre 1854 y 1864, y sobre este hecho escribirá el propio Nietzsche en su diario, con 14 años, de la siguiente forma:

Todavía me acuerdo del último día y la última noche que pasamos allí [Röcken]. Al atardecer jugué con otros niños sabiendo que esa sería la última vez. La campana vespertina extendía su melancólico tañido sobre los campos, un mate oscuro se cernía sobre tierra, en el cielo brillaban la luna y las trémulas estrellas. No pude dormir mucho tiempo (...) ⁶. En aquel momento me parecía imposible que mi hogar pudiese estar en otra parte (Nietzsche, cfr. Correa, 2022).

Durante los seis años que asiste al colegio de Pforta, se registra unos dieciocho episodios de fuertes “dolores de cabeza”, una media de tres al año, por lo que tiene que ser asistido en la enfermería de la institución académica (Prideaux, 2018, Janz, 1981), ya que no cuenta con el apoyo materno que le ayude a soportarlos. En este período, en un parte médico, tras mencionar sus enfermedades más frecuentes (migrañas, resfriados, reumatismo, entre otras), se hace constar, que:

Nietzsche es enviado a su casa convaleciente. Es un muchacho rechoncho y sanguíneo, con una mirada extrañamente fija, miope, presa de frecuentes dolores de cabeza. Su padre murió a causa de un reblandecimiento cerebral, siendo también él hijo de un hombre de edad avanzada, y Nietzsche fue engendrado por un padre ya enfermo. No hay síntomas graves por el momento. Pero, debe vigilarse, a la vista de sus antecedentes (Morey, 1993: 4).

Schulpforte es un pueblo de ambiente cristiano (lo cual debía haber chocado en su mente protestante), aunque persiste en sus dogmas, pues por entonces le influye el poeta Ernst Ortlepp (1800-1864), hijo de un pastor luterano (que ha asistido con anterioridad a esa misma institución académica, hasta 1819), que realiza estudios de teología y filosofía, aunque llega a ser conocido por sus poemas de cariz

⁶ Se parece su contenido al de una de las cartas que escribiera en vida el pintor holandés Vincent Van Gogh a su hermano Theo.

político, por los que es encarcelado en varias ocasiones; al mismo tiempo, ejerce de traductor de obras poéticas de Lord Byron, entre otros; pero, es alcohólico, y al final de su vida regresa a Naumburgo, frecuentando el entorno de la escuela donde estudia Nietzsche, con quien entabla amistad y parece ser que influye en su personalidad durante su juventud –como apunta Walther–, al tener un carácter crítico contra el poder establecido, es además anticristiano y cuenta con una personalidad provocadora; características todas estas propias también de la personalidad que desarrolla con posterioridad Nietzsche. Según H. Schmidt (2002) Nietzsche en Ortlepp “podría haber visto en él un sustituto padre”, en quien podría identificarse, mientras que en Schopenhauer o Wagner, “había encontrado un estimulante profesor” (cfr. Walther, 2003). Realmente, en Ortlepp lo que sucede, es que se identifica con su personalidad, llegando a ser su alter ego; mientras que en Wagner, aprecia la perdida figura de su padre. Sobre Ortlepp escribe Nietzsche, la siguiente carta:

El viejo Ortlepp está muerto. Entre Pforta y Almrich cayó en una zanja y se rompió el cuello. Fue enterrado en Pforta bajo la lluvia temprano en la mañana, cuatro trabajadores llevaron el podrido ataúd. El profesor Keil los seguía con un paraguas. No había sacerdote [debía pensarse que se había suicidado, es decir no fallecido de muerte natural]. Dijo que iba a rentar un lugar en Saalthale. Queremos erigir un monumento para él, hemos recolectad dinero, cerda de 40 thalers (Nietzsche, cfr. Walther, 2003).

Después de su graduación en 1864, Nietzsche inicia estudios de teología, por deseo expreso de su madre y de filología clásica por su propia decisión en la Universidad de Bonn. Pero tras permanecer durante un semestre, abandona los estudios de teología y comienza con los de filología con el profesor Friedrich Wilhelm Ritschl, quien parece ser que es el que le recomienda abandonar la teología, para poder acompañarle a proseguir los estudios filológicos en la Universidad de Basilea, en Suiza (como analiza Fernández-Carrión en *Nietzsche entre la lucha por la vida y el nihilismo: biografía*, 2025a).

La Universidad de Bonn (o Universidad Renana Federico-Guillermo), se funda a principios del siglo XIX por el rey Federico Guillermo III de Prusia, siendo la mayor y una de las más prestigiosas de Alemania, en ella es especialmente reconocida su facultad de Derecho, en la que destaca especialmente, el área penal. Entre sus miembros sobresale siete premios nobeles, de física, química, medicina y literatura; al mismo tiempo, entre sus profesores célebres, se encuentran: astrónomos, teólogos católicos (como el papa Benedicto XVI), teólogos

protestantes, economistas (Schumpeter,...), filólogos, matemáticos, físicos, químicos, letrados, literatos..., y entre sus alumnos célebres, cabe mencionar a: Karl Marx (derecho, economía), Guillermo II (emperador)... y Nietzsche y Habermas (filósofos).

La formación académica de Nietzsche se desarrolla durante la juventud en su entorno provincial, dentro del distrito de Burgenland, del estado de Sajonia-Anhalt, y tras graduarse pasa a iniciar estudios académicos en la Universidad de Bonn, que es una ciudad alemana ubicada en la Renania del Norte-Westfalia, a orillas del río Rin (que fuera la capital de la República Federal Alemana o Alemania occidental, hasta 1990) y última estudios de licenciatura en la Universidad de Basilea, en Suiza. Esta última universidad fue fundada en 1460, en la ciudad de Basilea, siendo una de las más antiguas del mundo y una de las principales de país alpino. Se considera uno de los lugares de origen del humanismo europeo, en parte por la acción contestataria desarrollada por Erasmo de Rotterdam. Hasta la actualidad, nueve premios nobel y dos presidentes federales suizos han estudiado o enseñado en dicha universidad, y entre sus profesores más destacados, se encuentra, entre otros, el filósofo Frederick Nietzsche y el historiador de arte Jacob Burckhardt.

En la Universidad de Basilea, se produce una especial vinculación entre Alemania y Suiza, de forma que en el siglo XX, con el ascenso al poder nazi en Alemania, en 1933, numerosos académicos de renombre alemán emigran huyendo urgentemente a Basilea, y también se da el efecto contrario que otros van ocupar puestos de poder alemán por lo que tienen que regresar con igual urgencia, y tras el fin de la segunda guerra mundial, en 1945, se produce el efecto contrario al apuntado anteriormente. Nietzsche aún siendo alemán en Suiza, se encuentra en una situación personal distinta a la descrita, por lo que prosigue otro esquema existencial peculiar (tal como se analiza en *Nietzsche entre la lucha por la vida y el nihilismo: biografía*, 2025a).

2.2 Teoría de la educación interpretada a partir de la aportación realizada por Nietzsche

En general cabe pensar que la educación para Nietzsche no es la simple transmisión de conocimientos, sino consiste en un proceso de formación del individuo hacia la autonomía y la creación de sí mismo en la perfección del intelecto. Por ello, Nietzsche, critica la educación tradicional, especialmente la que se expresa simplemente erudita e

ilustrada, por considerarlas superficiales y alejadas de la verdadera y plena experiencia vital, y por ello, la educación debe centrarse en desarrollar el interés, la fuerza de voluntad y la capacidad de decisión de cada individuo, para acondicionándola a la vida y lograr alcanzar la superación personal continua. Y, muestra menos interés por la cultura decimonónica, que la equipara con el devenir de la máquina, que convierte la existencia humana en una rutina reiterativa, con la que no se fomenta la educación, ni tampoco a hacer bien las cosas, ni con más arte e ingenio, sino sólo se valora las fuerzas inferiores e irreflexivas, así como se establece como máxima aspiración educativa: la reiteración, uniformidad, utilidad y la igualación; lo que última —como apunta Nietzsche— en “el auténtico problema de la cultura [actual] consistente en educar a cuantos hombres [y mujeres] lo [más] ‘corrientes’ posibles, en el sentido en que se llama ‘corriente’ a una moneda [o al ser humano, en general] (Nietzsche, 1980: 57). De esta forma, se produce una doble decadencia del proceso educativo, por una parte, los alumnos son personas “corrientes” sin pretensiones culturales y sin conocimientos científicos determinados algunos, sino sólo tienden a parecerse al resto de sus compañeros de aula, que buscan simplemente obtener con su preparación académica los mayores beneficios económicos posibles en la empresa pública o privada. Al mismo tiempo, se produce una enseñanza de conocimientos generales unificadores y rebajados de efectos críticos contra lo establecido, mientras se muestra más vinculada con la moral religiosa y el ideal capitalista de acumulación de bienes.

En síntesis, la misión de la universidad apuntó principalmente a la formación de profesionales y de buenas personas de acuerdo a los valores establecidos y empieza a debilitar la formación cultural cuyo propósito es promover la autonomía a partir de la ampliación de perspectivas (...) [con la] disminución de reflexión sobre los temas tratados, un afán irremediable por obtener resultados, escribir libros carentes de estilo y rigurosidad conceptual, y una tendencia por valorar aquellos esfuerzos que redunden en el aumento de los ingresos [económicos] (...). La independencia del juicio de los estudiantes no encuentra en el profesor un depurador del pensamiento, un estremecedor de los lugares comunes. Su *modus operandi* es complaciente. No violenta la paz ni el placer del hábito en busca de heridas y sus correspondientes inoculaciones que fortalezcan los instintos de aventura, las aspiraciones a trazarse nuevos horizontes para el pensamiento [independiente] (López, 2018: 398).

Y, por ello, Nietzsche apunta, que:

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto

susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. Y éste es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la mera caricatura de la educación. Porque la educación no es sino liberación (Nietzsche, 2000b: 29).

Pero además de una actitud, debe darse en la educación el fomento personal por la lectura y la escritura; que pueden darse por prurito propio o por necesidad de aprendizaje individual (FC); por ello dirá el propio filósofo: “en mi caso toda lectura forma parte de mis recreaciones: en consecuencia, forma parte de aquello que me libera a mí de mí, que me permite ir a pasear por ciencias y almas extrañas, cosa que yo no tomo ya en serio. La lectura me recrea precisamente de mi seriedad” (Nietzsche, 1997: 47).

Andrea Díaz Genis y Joan Carles Mélich Sandrá, en particular, se proponen presentar a “Nietzsche como educador” a partir de la interpretación de sus escritos, principalmente de su *Intempestiva III: Schopenhauer como educador* y *Así habló Zaratustra* [pero se podría aludir también a *La gaya ciencia*, *Humano demasiado humano*. *El crepúsculo de los ídolos* y *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza*], pues según estos dos autores:

no se trata de inventarlo, como bien dice hermenéutica gadameriana, sino de efectuar una comprensión implicada en un encuentro de horizontes, que dará lugar a un espacio intermedio a partir del encuentro del lector con el texto (Díaz, Mélich, 2021:14). Por otra parte, eso es Nietzsche, un precursor de la hermenéutica, alguien que sabe que ‘no hay hechos, sino solo interpretaciones’, lo que no implica que cualquier interpretación sea válida (Nietzsche, 2008, IV (60)).

Por ello, Díaz y Mélich ultima señalando:

una autoeducación comienza con el maestro internalizado que no nos dejará nunca en la vida. Pero ya no es él, somos nosotros. Como bien dice Jaspers (1963) sobre el Nietzsche como pedagogo, Nietzsche orienta dentro de lo ilimitado, enseña a pensar en lo opuesto sin querer reconciliarlos, enseña a tener posibilidades y convivir con la contradicción de valores. Filosofar teniendo a Nietzsche como maestro, es actuar en la posibilidad, es abrirse a multiplicidad de mundos posibles, y no entregar nada a la posesión. Filosofar con Nietzsche como maestro, finalmente, implica estar con él, para estar contra él (Díaz, Mélich, 2021: 29).

Según Carrizosa “puede nombrarse a la educación como uno de los problemas que ocuparon con fuerza al pensamiento de Nietzsche” (Carrizosa, 2000). Existe tres problemáticas fundamentales en el

análisis de la educación por parte de Nietzsche:

1 La que expresa de forma general en algunas de sus obras, como *Así habló Zaratustra*, *La gaya ciencia*, *Humano demasiado humano...*, y que los lectores o analistas pueden intuir en sus escritos, y a partir de ellos sacan sus conclusiones al respecto.

2 Lo escribe el propio filósofo en publicaciones expresas sobre el tema en cuestión, como sería: *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza*.

3 La que aplica directamente en sus clases de “filología clásica” o “filología griega” (“klassische philologie”, que imparte en la Universidad de Basilea, entre 1869 y 1879.

3 Educación según Nietzsche

El pensamiento pedagógico nietzscheano se aprecia directamente en *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, que son resultado de las cinco conferencias que imparte el filósofo con el mismo título en la Universidad de Basilea, en 1872, bajo la presentación de Jacob Burckhardt. En estas conferencias critica el sistema educativo alemán de su época y propone en cambio una reforma basada en el modelo clásico griego de maestro-discípulo; con el objetivo, de evitar la “degeneración cultural” del estado y fomentar un mayor aprecio individual por la filosofía, el arte y la cultura clásica, y por extensión de los nuevos conocimientos científicos, independientes de la influencia exterior y con la intencionalidad última de fomentar la perfección intelectual de las personas. Pero, es indudable que entre medias de ambos desarrollos educativos-culturales-científicos introduce una serie de cambios sobre el proceso educativo, como se expone a continuación a partir del análisis en profundidad realizado de cada una de las cinco conferencias impartidas por Nietzsche en el último cuarto del siglo XIX:

3.1 Primera conferencia

El tipo de escritura expresada por Nietzsche en sus conferencias sobre educación, está caracterizado por el aforístico, que es interpretable a partir del criterio individual de cada oyente o lector (en aquel o actual momento, respectivamente) y ser acompañado de una exposición escueta narrativa, en la que indica su posicionamiento pedagógico.

La primera narración (incluida en la conferencia), consta de dos hechos diferenciados, el primero de ellos hace mención al hecho que el texto expuesto es resultado de ser escuchado previamente por él:

una conversación que sostenían precisamente sobre este tema [educación] hombres notables, y los puntos esenciales de sus consideraciones, así como el modo de afrontar este problema, se quedaron grabados en mi memoria demasiado profundamente como para encaminarme yo también en la misma dirección, siempre que reflexiono sobre cosas [temas] semejantes (Nietzsche, 2000a),

y la segunda, consisten en una excursión, en compañía de un antiguo amigo del instituto a la localidad cercana de Rolandseck, junto al Rin, donde se produce una serie de hechos que narra.

Aforísticamente la conversación aludida es imaginaria, es consecuencia de la interpretación que el autor hace del proceso educativo tal como tiene lugar en la vida académica en su época; el duelo equivale a la enseñanza y muestra la diferencia que existe entre la realidad y la apariencia; el viejo corresponde a la experiencia; los tiros, a la competencia; la adolescencia a la inexperiencia; el filósofo al maestro y el o los oyentes a lo(s) discípulo(s). Ciertos profesores o filósofos pueden impedir filosofar (o pensar), aunque parezca un contrasentido, y la pistola corresponde a la ignorancia; el estado alude a las instituciones, y la competencia quiere decir tener proyectos de trabajo. Cuando se refiere a que “no has cambiado” equivale a decir no aprende. Asimismo, alude al esfuerzo que hace el genio a plantar un árbol mientras que la mayoría de las personas se cobija a su sombra sin hacer nada.

En este entorno educativo aludido por Nietzsche hace referencia al nihilismo (“no queríamos significaba nada, representar nada, tender hacia nada, queríamos carecer de porvenir, lo único que queríamos era no ser útiles para nada, cómodamente tendidos en el umbral del presente: ¡y realmente éramos todo eso, bueno para nosotros! (Nietzsche, 2000a). Muestra la diferencia que existe entre el creador de la cultura del hacedor de la ciencia, de la misma forma que distingue entre la “cultura auténtica”... y el nuevo “lugar de la cultura” que ejerce el periodismo, que en suma crea “pseudocultura”, o “blasón de la barbarie cultural actual”.

En cuanto a las peculiaridades y desarrollo de la cultura, señala:

‘Lo recuerdo’, respondió el discípulo reconvenido. ‘Solía usted decir que ningún hombre tendría inclinación por la cultura, si supiera lo increíblemente pequeño que es, en definitiva, el número de las personas que

posee una auténtica cultura, y que tiene por fuerza que ser así. A pesar de ello, no será posible ni siquiera ese pequeño número de personas verdaderamente cultas, si no se dedica a la cultura una gran masa, decidida a ello exclusivamente por un engaño seductor, y en el fondo impulsada a ello contra su propia naturaleza. En consecuencia, no hay que revelar nada públicamente con respecto a esa desproporción ridícula entre el número de las personas verdaderamente cultas y el enorme aparato de la cultura. El verdadero secreto de la cultura debe encontrarse en eso, en el hecho de que innumerables hombres aspiran a la cultura y trabajan con vistas a la cultura, aparentemente para sí, pero en realidad sólo para hacer posibles a algunos pocos individuos (Nietzsche, 2000a).

Propuestas pedagógicas de Nietzsche. Primera conferencia

<i>Pedagogía propuesta por Nietzsche</i>	<i>Modelos pedagógicos criticados por Nietzsche</i>
<i>Auto aprendizaje</i>	<i>(desconocido para la época)</i>
“Con mi amigo tenía en común (...) concebido un proyecto (...). Decidimos entonces fundar una pequeña sociedad, rica en frutos, formada por pocos compañeros, con el fin de dar una organización sólida y vinculante a nuestras tendencias productivas en el arte y en la literatura. O, por expresarme de modo más sencillo, cada uno de nosotros debía comprometerse a enviar cada mes una producción propia, una poesía, o un ensayo, o un proyecto arquitectónico, o una composición musical; después, cada uno de los otros tenía derecho a pronunciar un juicio sobre dichas producciones, con la franqueza sin reservas que conviene a una crítica amistosa. De ese modo, vigilándonos mutuamente, pensábamos estimular, y al mismo tiempo refrenar, nuestros impulsos culturales, y en realidad el éxito fue tal, que nos hizo recordar con sensación de gratitud, o, mejor, de solemnidad, aquel momento y aquel lugar [Rolandseck.] que nos habían sugerido semejante idea.	
<i>Crítica a la pedagogía tradicional</i>	<i>Modelo estatal/tradicional</i>
Éramos conscientes de no haber pensado en la llamada profesión, gracias a nuestra sociedad. La explotación casi sistemática de esos años por parte del estado, que quiere formar lo antes posible a empleados útiles, y asegurarse de su docilidad incondicional, con exámenes sobremedida duros, todo esto había permanecido alejado mil millas de nuestra formación. Y el hecho de que ninguno de los dos supiéramos todavía con precisión lo que seríamos y de que ni siquiera nos preocupáramos lo más mínimo de ese problema demostraba lo poco que habíamos estado determinados por instinto utilitario alguno, por intención alguna de obtener rápidos	

avances y de recorrer una veloz carrera. Nuestra asociación había alimentado semejante despreocupación dichosa.

Crítica a la pedagogía tradicional

Escuelas destructivas de la cultura/Declive de la educación

63

En el momento actual, nuestras escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a ampliar y a difundir lo más posible la cultura, y, por otro lado, la tendencia a restringir y a debilitar la misma cultura. Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del estado

‘Creo haber notado de dónde procede con mayor claridad la exhortación a extender y a difundir lo más posible la cultura. Esa extensión va contenida en los dogmas preferidos de la economía política de esta época nuestra. Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible –producción y necesidades en la mayor cantidad posible–, felicidad en la mayor cantidad posible: ésa es la fórmula poco más o menos. En este caso vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible. Tomando como base esta tendencia, habría que definir la cultura como la habilidad con que se mantiene uno ‘a la altura de nuestro tiempo’, con que se conocen todos los caminos que permitan enriquecerse del modo más fácil, con que se dominan todos los medios útiles al comercio entre hombres y entre pueblos. Por eso, el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a cuantos más hombres ‘corrientes’ posibles, en el sentido en que se llama ‘corriente’ a una moneda. Cuantos más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo [sociedad]. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente ése: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser ‘corriente’, desarrollar a todos los individuos de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia. Todo el mundo deberá estar en condiciones de valorarse con precisión a sí mismo, deberá saber cuánto puede pretender de la vida. La ‘alianza’ entre inteligencia y posesión, apoyada en esas ideas, se presenta incluso como una exigencia moral. Según esta perspectiva, está mal vista una cultura que produzca solitarios, que coloque sus fines más allá del dinero y de la ganancia, que consuma mucho tiempo. A las tendencias culturales de esa naturaleza se les suele descartar y clasificar como ‘egoísmo selecto’, ‘epicureísmo inmoral de la cultura’. A partir de la moral aquí triunfante, se necesita

indudablemente algo opuesto, es decir, una cultura rápida, que capacite a los individuos de prisa para ganar dinero, y, aun así, suficientemente fundamentada para que puedan llegar a ser individuos que ganen muchísimo dinero. Se concede cultura al hombre sólo en la medida en que interesa la ganancia; sin embargo, por otro lado se le exige que llegue a esa medida. En resumen, la humanidad tiene necesariamente un derecho a la felicidad terrenal: para eso es necesaria la cultura, ¡pero sólo para eso! ‘En este punto quiero añadir algo’, dijo el filósofo. ‘A partir de esa perspectiva-caracterizada de una forma que no carece de claridad- surge el grande, incluso enorme, peligro de que en un momento determinado la gran masa salte el escalón intermedio y se arroje directamente sobre esa felicidad terrenal. Eso es lo que hoy se llama ‘problema social’. Efectivamente, podría parecer a esa masa, a partir de lo que hemos dicho, que la cultura concedida a la mayor parte de los hombres sólo es un medio para la felicidad terrenal de unos pocos: la ‘cultura cuanto más universal posible’ debilita la cultura hasta tal punto, que se llega a no poder conceder ningún privilegio ni garantizar ningún respeto. La cultura común a todo es precisamente la barbarie. Pero no quiero interrumpir tu exposición”. El acompañante continuó: ‘Para esa extensión y esa difusión de la cultura, fomentadas con tanto ímpetu por doquier, existen otros motivos, independientemente de ese dogma, tan popular, de la economía política. En algunos países, el miedo a una opresión religiosa está tan arraigado, que todas las clases sociales se aproximan con deseo vehemente a la cultura, y asimilan precisamente aquellos elementos suyos que habitualmente anulan los instintos religiosos. Por otro lado, a veces ocurre que en estado, con el fin de asegurar su existencia, procura extender lo más posible la cultura ya que sabe que todavía es lo bastante fuerte para poder someter bajo su yugo incluso a una cultura desencadenada del modo más violento, y ve confirmado eso en el hecho de que, en definitiva, la cultura más extensa de sus empleados o de sus ejércitos acaba siempre en ventaja para el propio estado, en su competencia con los otros estados. En este caso, los cimientos de un estado deben ser tan amplios y sólidos como para poder sostener la complicada bóveda de la cultura, del mismo modo que, en el primer caso, los vestigios de una opresión religiosa anterior deben ser todavía bastante perceptibles como para hacer recurrir a un remedio tan desesperado. Por consiguiente, cuando el grito de guerra de la mas exige la cultura más amplia posible para el pueblo, yo suelo distinguir si lo que ha provocado dicho grito de guerra ha sido una tendencia exagerada a la ganancia y a la posesión, o bien el estigma dejado por una opresión religiosa anterior o bien, por último, la clara conciencia que un estado tiene de su propio valor.

‘En cambio, me ha parecido que por muchos lados se entona otra canción —desde luego no con tanta sonoridad, pero por lo menos con el mismo énfasis-, a saber, la de la reducción de la cultura’ (Nietzsche,

2000a).

Fuente: Elaboración propia a partir de Nietzsche, 2000a

65

3.2 Segunda conferencia

En esa segunda ocasión, a diferencia de la primera, muestra un escrito no siguiendo el esquema de los diálogos de Platón, pues consiste en un texto narrativo que centra en la formación desarrollado en los institutos de bachilleres, pues el filósofo entiende que la enseñanza universitaria es consecuencia de la impartida en el período estudiantil anterior, y, en segundo lugar, se centra en la enseñanza de la lengua materna. Pues, aunque al principio de la segunda conferencia se cuestiona sobre “¿Cuánto tiempo crees que durará todavía, en la escuela de nuestra época, semejante actitud cultural (...)?”, no responde el filósofo, sino que se centra en la enseñanza de la lengua materna en los institutos de bachiller, y para ello redundante en señalar la

pobreza espiritual de los profesores de nuestra época: precisamente en ese campo [enseñanza del lenguaje] faltan talentos realmente inventivos, faltan los hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas, y saben que la auténtica genialidad y la auténtica praxis deben encontrarse precisamente, y, por eso, carecen también de una praxis auténtica” (Nietzsche, 2000a).

(...) mediante la depuración y la renovación del instituto, se depuran y renuevan igualmente las demás instituciones educativas. Ni siquiera la universidad puede pretender ahora tener semejante importancia del futuro motor. La universidad, en su estructura actual, puede considerarse simplemente al menos, en un aspecto esencial como el remate de la tendencia existente en el instituto de bachillerato; después te explicaré claramente este punto. Por el momento, consideramos conjuntamente lo que me inspira una alternativa llena de promesas, en función de la cual, o bien el espíritu del bachillerato hasta ahora cultivado –tan variopinto y tan difícil de captar– se dispersa completamente en el aire, o bien habrá que depurarlo y renovarlo radicalmente. Y para no asustarse con principios universales, pensemos ante todo en una de esas experiencias del bachillerato que todos hemos tenido y que todos sufrimos ¡Qué es hoy, si la consideramos severamente, la enseñanza del alemán en el bachillerato? ‘Antes que nada, voy a decirte cómo debería ser. Hoy todos hablan y escriben naturalmente la lengua alemana con la ineptitud y la vulgaridad propias de una época que aprende el alemán en los periódicos (...).

‘Una escuela mejor no podrá tener otro objetivo a ese respecto que el

de llevar al camino recto, con autoridad y rigor digno, a los jóvenes lingüísticamente corrompidos, y exhórtales así: '¡Tomad en serio vuestra lengua' (...).

(...) hasta que los alumnos menos dotados pierdan el terror reverente a la lengua y los alumnos más dotados hayan llegado a sentir un noble sentimiento hacia ella (Nietzsche, 2000a).

'En lugar de esa instrucción puramente práctica, con la que el profesor debería habituar a sus escolares a educarse severamente en lo relativo a la lengua, vemos por doquier la tendencia a tratar de modo histórico-erudito la lengua materna. En otras palabras, se la trata como si fuera una lengua muerta, y como si no existiera obligación alguna en relación con el presente y el futuro de dicha lengua. El método está tan difundido en nuestra época, que se entrega hasta el cuerpo vivo de la lengua a los estudios anatómicos de la historia. Sin embargo, la cultura comienza precisamente desde el momento en que se sabe tratar lo que está vivo como algo vivo, y la tarea de quien enseña la cultura comienza con la represión del 'interés histórico', apremiante por todas partes, cuando antes que nada hay que actuar correctamente, y no ya conocer. Por otra parte, nuestra lengua materna es precisamente una esfera en que el escolar debe aprender a actuar correctamente: y sólo de acuerdo con esta perspectiva práctica resulta necesaria la enseñanza del alemán en nuestras escuelas (Nietzsche, 2000a).

Basta con hojear las listas de los temas desarrollados en unos cuantos institutos para llegar a convencerse de que verosíblemente la mayor parte de los escolares, sin culpa alguna, deberá sufrir toda su vida a causa de esas composiciones personales, exigidas demasiado pronto, y de esa inmadura producción de pensamiento. ¡Y con cuánta frecuencia toda la posterior obra literaria de un hombre aparece como la consecuencia de aquel pecado original contra la inteligencia! (...).

Ahora hemos de tener presente la actitud habitual del profesor ante esas primeras producciones originales, tan ricas de consecuencias. ¿Qué le parece criticable en esos trabajos? ¿Sobre qué llama la atención de sus alumnos? Sobre los excesos de la forma y del pensamiento, es decir, sobre todo lo que es individual y característico de esa edad. El profesor critica el aspecto verdaderamente autónomo (que, si se estimula prematuramente, sólo puede manifestarse precisamente en torpezas, en asperezas y en rasgos grotescos), o sea, precisamente el aspecto individual, y lo rechaza a favor de una actitud altiva, mediocre y carente de originalidad. En cambio, la mediocridad vulgar obtiene elogios, prodigados de mala gana; efectivamente, la mediocridad suele fastidiar bastante al profesor, y con buenas razones (...).

(...) Si pendamos, además, en el peligro que va unido a la autosatisfacción, que surge con facilidad en esos años, si pensamos en el

sentimiento de vanidad, con que el adolescente ve por primera vez en el espejo sus imagen literaria, nadie podrá dudar, abarcando con una sola mirada todas esas consecuencias, de que en el instituto se inculcan continuamente a las nuevas generaciones todos los males de nuestro ambiente literario y artístico, o sea, la tendencia a producir de modo apresurado y vanidoso, la manía despreciable de escribir libros, la completa falta de estilo, un modo de expresarse que no se ha refinado, que carece de carácter o pobrementemente afectado, la pérdida de cualquier canon estético, el deleite en la anarquía y el caos, en resumen, todos los rasgos literarios de nuestro periodismo y al mismo tiempo de nuestro mundo académico (Nietzsche, 2000a).

Segunda conferencia

<i>Pedagogía propuesta por Nietzsche</i>	<i>Modelos pedagógicos</i>
<i>Crítica a la pedagogía tradicional</i>	<i>Pedagogía tradicional</i>
Basta con entrar en contacto con la literatura pedagógica de nuestra época, hay que estar muy corrompido para no asustarse —cuando se estudia ese tema— ante la suprema pobreza espiritual, ante ese desdichado juego infantil del corro. En nuestro caso, la filosofía debe partir, no ya de la maravilla, sino del horror. A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas. Indudablemente, hasta ahora, por lo general ha ocurrido lo contrario: quienes se horrorizaban como tú, querido amigo, escapaban atemorizados, y quienes permanecían impávidos, tranquilos, metían del modo más grosero sus rudas manos en la más delicada de todas las técnicas que pueden corresponder a un arte, es decir, en la técnica de la cultura. Pero eso ya no podrá durar mucho tiempo: tendrá que llegar por fin el hombre honrado que tenga esas ideas buenas y nuevas, y que para realizarlas se atreva a romper con la situación actual. Éste, finalmente, remitiéndose a un ejemplo grandiosos, mostrará el modo de hacer lo que esas manos rudas —la únicas que hasta ahora han intervenido— no están en condiciones de imitar; en ese caso, se empezará a distinguir por doquier, y entonces se advertirá al menos el contraste y se podrá reflexionar sobre las causas de ese contraste, mientras que hoy son muchos los que creen todavía, con perfecta buena fe, que para la profesión de pedagogo se necesitan manos rudas’ (Nietzsche, 2000a).	
<i>Modelo clásico (ideado por Nietzsche)</i>	<i>Modelo inexistente</i>
Pero, en relación con la lengua es casi imposible observar influencia alguna del modelo clásico; así, pues, ya sólo por esa consideración la llamada ‘cultura clásica’ que debería salir de nuestros institutos de	

bachillerato, me parece una cosa bastante dudosa y equívoca. Efectivamente, bastaría con echar una mirada a ese modelo, para vernos obligados a observar la extraordinaria seriedad con que el griego y el romano consideraban y trataban su lengua, desde los años de la adolescencia. Sería imposible no discernir su valor de modelo en relación con ese punto, si el plan educativo de nuestros institutos de bachillerato adoptara todavía realmente, como supremo modelo de enseñanza, el mundo clásico griego y romano. Sobre esto último tengo por lo menos dudas. Con respecto a la pretensión que el instituto tiene de enseñar la 'cultura clásica', me parece que se trata, más que nada, de una escapatoria torpe, que se utiliza cuando alguien niega al bachillerato la capacidad para educar en la cultura. ¡Cultura clásica! ¡Una expresión tan cargada de dignidad! Hace avergonzarse al atacante, hace aplazar el ataque; efectivamente, ¿quién podrá descifrar nunca completamente esa fórmula embarazosa? Esa es la táctica del bachillerato, que ha llegado a ser habitual desde hace tiempo (...). Efectivamente, una auténtica 'cultura clásica' es algo tan increíblemente difícil y raro, y requiere dotes tan complejas, que el hecho de prometerla como resultado alcanzable en el bachillerato está reservado únicamente a la ingenuidad o a la desvergüenza. La designación 'cultura formal' forma parte de esa burda fraseología no filosófica, de la que hay que liberarse cuanto sea posible: en realidad, no existe en absoluto una 'cultura material'. Y quien establece como fin del bachillerato la 'cultura para la ciencia' desecha con ello la 'cultura clásica' y la llamada 'cultura formal', o sea, que abandona en general cualquier clase de fin cultural del bachillerato. En efecto, el hombre científico y el hombre de cultura pertenecen a dos esferas diferentes, que de vez en cuando entran en contacto en un individuo aislado, pero no coincidirán nunca entre sí (...).

En conclusión, el bachillerato ha desatendido hasta ahora el objeto primordial e inmediato, de que arranca la cultura auténtica, es decir, ha desatendido la lengua materna (...). En realidad, sólo cuando se utilice como base una disciplina y un uso de la lengua que sean rigurosos y artísticamente esmerados, se podrá fortalecer el sentimiento preciso de la grandeza de nuestros clásicos, cuyo reconocimiento por parte del bachillerato se ha basado hasta ahora casi únicamente en dudosas inclinaciones estetizantes de profesores concretos, o en el efecto puramente material de ciertas tragedias y ciertas novelas (...).

Al llegar a este punto, reconocemos las consecuencias infaustas de nuestro bachillerato actual; por el hecho de que éste no está en condiciones de enseñar la cultura auténtica y rigurosa, que es ante todo obediencia y hábito por el hecho de que, en el mejor de los casos, cumple su objetivo más que nada estimulando y fecundando los impulsos científicos, se explica esa alianza tan frecuente entre la erudición y la barbarie del gusto, entre la ciencia y el periodismo. Hoy se puede observar, en la mayoría de

los casos, que nuestros estudiosos han caído y se han precipitado desde esa altura cultural que la naturaleza alemana había alcanzado gracias a los esfuerzos de Goethe, de Schiller, de Lessing y de Wickelmann; decadencia esta que se revela precisamente en la grosera clase de entendimientos incorrectos a que en medio de nosotros están expuestos esos grandes hombres, ya sea por parte de historiadores de la literatura –llámense Gervinus o Julian Schmidt- ya sea en cualquier ocasión de la vida social, o, mejor, en cualquier conversación entre hombres y mujeres (...).

En este punto, en que se revela gradualmente el sentido que distingue la forma de la barbarie, por primera vez se agita el ala que conducirá hasta la auténtica y única patria de la cultura, hasta la antigüedad griega. Desde luego, con la ayuda exclusiva de esa ala no podríamos llegar muy lejos, ni en el intento de acercarnos a ese castillo del mundo griego, infinitamente remoto y circundado de muros de diamante. Una vez más no necesitamos, más que nada, esos mismos guías, esos mismos maestros, nuestros clásicos alemanes, para que el aletazo de sus aspiraciones a la antigüedad nos eleve también a nosotros y nos arrastre hacia la tierra de la nostalgia, Grecia (Nietzsche, 2000a).

En el instituto alemán no he encontrado todavía nunca ni siquiera el menor vestigio de lo que podría llamarse realmente ‘cultura clásica’, y no hay por qué extrañarse de ello, si se piensa hasta qué punto se ha independizado el instituto de los clásicos alemanes y de la disciplina de la lengua alemana [y más extraño resulta los clásicos grecorromanos] (...).

Para el estudiante de bachillerato actual, los griegos en cuanto griegos están muertos; indudablemente, se divierte leyendo a Homero, pero una novela de Spelhaugen lo cautiva con mucha más fuerza (...) el crítico de arte Hermann Grimm, que, en un tortuoso artículo sobre la Venus de Milo, se pregunta al final: ‘¿Qué es para mí esta figura de diosa? ¿Para qué me sirven los pensamientos que me inspira? Orestes y Edipo, Ifigenia y Antígona, ¿Qué tiene en común todo eso con mi corazón?’ No, queridos estudiantes de bachillerato, la Venus de Milo no os importa para nada; pero igualmente poco importa a vuestros profesores, y ésta es la desgracia, y ése es el secreto del bachillerato actual. ¿Quién podrá conducirlos hasta la patria de la cultura, si vuestros guías están ciegos, aunque se hagan pasar todavía por videntes? Ninguno de vosotros conseguirá llegar a disponer de un auténtico sentido de la sagrada seriedad del arte, ya que se os enseña con mal método a balbucear con independencia, cuando, en realidad, habría que enseñaros a hablar; se os enseña a ensayar la crítica estética de modo independiente, cuando, en realidad, se os debería infundir un respeto hacia la obra de arte; ese os habitúa a filosofar de modo independiente, cuando, en realidad, habría que obligaros a escuchar a los grandes pensadores. El resultado de todo eso es que permaneceréis para siempre alejados de la antigüedad, y os convertiréis en los

servidores de la moda [pasajera] (...).

(...) Era éste tiempo de nuestros grandes poetas, es decir, de los poetas alemanes verdaderamente cultos; era el tiempo en que el ilustre Friedrich August Wolf dirigió hacia el bachillerato e nuevo espíritu clásico que llegaba desde Grecia y desde Roma por mediación de aquellos grandes hombres; poniendo audazmente los fundamentos, aquél consiguió construir una nueva imagen del bachillerato, que desde aquel momento habría debido convertirse no sólo en un vivero de la ciencia, sino sobre todo en el auténtico santuario de cualquier cultura más noble y más elevada (...).

Desde luego, hay que ser capaz de rastrear ese espíritu alemán en sus escondrijos, bajo disfraces de moda, o bien bajo montones de ruinas, hay que amarlo hasta el punto de no avergonzarse ni siquiera de su forma pervertida; sobre todo, lo que no hay que hacer es substituir ese espíritu por lo que hoy se llama, con actitud orgullosa, 'cultura alemana de le época actual'. El espíritu alemán es, más que nada, íntimamente hostil a dicha cultura. Y precisamente en las esferas de cuya falta de cultura suele lamentarse la 'época actual' con frecuencia se ha conservado ese espíritu alemán auténtico, si bien mezclado con superficialidades groseras, y desde luego no de forma fascinante. En cambio, lo que ahora se llama, con particular presunción, 'cultura alemana', es un conjunto cosmopolita que guarda con el espíritu alemán la misma relación que un periodista con Schiller, o Meyerbeer con Beethoven (...).

Esperemos que una actividad futura de la escuela consista en hacer participar en dicha lucha [en la vida] a la auténtica escuela de la cultura, y, sobre todo, al bachillerato, en el enardecimiento de la nueva generación, que asciende ahora, con respecto a lo que es verdaderamente alemán: en semejante escuela, hasta la llamada 'cultura clásica' acabará teniendo su terreno natural y su punto de partida. Una verdadera renovación y una verdadera depuración del bachillerato sólo surgirán de una renovación y una depuración del espíritu alemán, que sean profundas y potentes. El vínculo que ciñe realmente la naturaleza alemana más íntima al genio griego es algo bastante misterioso y difícil de captar. No obstante, mientras la más noble necesidad del auténtico espíritu alemán no intente coger de la mano ese genio griego, como sólido apoyo en el río de la barbarie, mientras que de dicho espíritu alemán no brote una nostalgia angustiosa por los griegos, mientras la visión en lontananza –penosamente conquistada- de la patria griega no haya llegado a ser la meta del peregrinaje de los hombres mejores y más dotados, el fin de la cultura clásica del bachillerato seguirá revoloteando aquí y allá en el aire sin cesar, y por lo meno no habrá que censurar a quienes, aunque sea con espíritu limitado, quieren introducir en el bachillerato el cientifismo y la erudición, para tener un objetivo verdadero, sólido y aun así ideal, y para salvar a sus escolares de las tentaciones del fantasma brillante que se hace llamar

hoy 'civilización' y 'cultura' (...) (Nietzsche, 2000a).

Fuente: Elaboración propia a partir de Nietzsche, 2000a

3.3 Tercera conferencia

En la tercera conferencia, Nietzsche prosigue con la conversación mantenida entre el filósofo y su acompañante (discípulo), que en esta ocasión hablan del posicionamiento que mantienen ambos con respecto a la cultura, la filosofía, la filología y la lingüística, y se centra en la comprensión de la acción y el lugar que ocupa el estado en el desarrollo de la cultura nacional.

En un principio comienza a considerar la inconsistencia y el criterio cambiante que persiste en la actualidad en torno al concepto de la "cultura clásica"; seguidamente, trata sobre la enseñanza del idioma alemán que fundamenta en "los pilares de la antigüedad", con el fin de alcanzar una cultura superior. Pero Nietzsche a la manera de Quijote se queja del gran número de escuelas "superiores" (de estudios superiores) y de bachiller (aunque no las cita expresamente) que existen en Alemania y como consecuencia de esa proliferación académicas se produce una gran demanda de profesores, favorecidos por una política educativa estatal para la formación en masa de la población 'corriente' o sin interés específico por el conocimiento (FC). Lo que en su mente da lugar a un campo de batalla entre los héroes ("genios" o élite intelectual) contra la mayoría "corriente".

Llegan así a esas escuelas una cantidad excesiva de incompetentes, quienes, con su superioridad numérica y con el instinto del *similis simili gaudet*, determinan gradualmente el espíritu de dichas escuelas. Pero, manténgase alejados sin esperanza alguna de las cuestiones pedagógicas quienes piensan que la notoria abundancia –consistente en el número de nuestros institutos y de nuestros profesores pueda transformarse, mediante alguna ley o alguna norma, en una auténtica abundancia, en una *ubertas ingenii* sin que disminuya el número. En cambio, con respecto a un punto debemos asentir, a saber, el de que la naturaleza como tal destina a un desarrollo cultural auténtico sólo a un número extraordinariamente pequeño de hombres, y que para promover felizmente el desarrollo de ellos es suficiente, destinadas a grandes masas, deben de sentirse los menos favorecidos de todos precisamente aquellos para quienes, en resumidas cuentas, puede tener sentido el establecimiento de algo semejante.

Lo mismo se puede decir también con respecto a los profesores. Precisamente los mejores, los que en general, según un criterio superior, son

dignos de ese nombre honorífico, quizá sean los menos aptos, en el estado actual del bachillerato, para educar a esa juventud no selecta, escogida, amontonada, y, más que nada, deben ocultarle, en cierto modo, lo mejor que podrían ofrecer. Por el contrario, la inmensa mayoría de los profesores se siente en su ambiente en esas escuelas, ya que sus dotes están en cierta relación armónica con el bajo nivel y la insuficiencia de esos escolares. Esa mayoría exige ruidosa e insistentemente la fundación de nuevos institutos y nuevos centros superiores; vivimos en una época en que con esas continuas exigencias, que resuenan con un ritmo ensordecedor, provoca indudablemente la impresión de que hoy una necesidad desmesurada de cultura intenta afanosamente satisfacerse [pero realmente el problema no es ese, si no la demanda del poder por parte de la mediocridad] (...).

[Pero con un criterio clasista Nietzsche, señala] (...) aquéllos piensan en el fondo que su objetivo [como del estado] consiste en emancipar a las masas del dominio de los grandes individuos, y, en el fondo, tienden a destruir la ordenanza más sagrada del reino del intelecto, es decir, la sujeción de la masa, su obediencia sumisa, su instinto de fidelidad a servir bajo el cetro del genio.

Desde hace mucho tiempo me he acostumbrado a considerar con circunspección a todos aquellos que hablan ardientemente a favor de la llamada “formación del pueblo”, tal como se la entiende comúnmente. Efectivamente, en la mayoría de los casos desean consciente o inconscientemente con quitarse, en las epidémicas Saturnales de la barbarie, la desenfrenada libertad que no les concederá nunca el sagrado orden de la naturaleza; han nacido para servir, para obedecer y cualquier instante en que se agitan sus pensamientos serviles o débiles o con las alas tullidas, confirma de qué arcilla los ha formado la naturaleza o qué marca de fábrica ha impreso en dicha arcilla. Así, pues, nuestro objetivo no puede ser la cultura de la masa, sino la cultura de los individuos, de hombres escogidos, equipados para obras grandes y duraderas; nosotros sabemos ahora que una posteridad equitativa juzgará el estado cultural del conjunto de un pueblo únicamente en función de los grandes héroes de una época, que avanzan en solitario, y dará su veredicto según que dichos héroes hayan sido reconocidos, ayudados, honrados, o bien segregados, marginados, maltratados, aniquilados. Lo que se llama formación del pueblo se puede proporcionar, pero de modo totalmente exterior y rudimentario, por ejemplo consiguiendo para todos la instrucción elemental. Las auténticas regiones más profundas, en que la gran masa entra en contacto con la cultura, es decir, donde el pueblo cultiva sus instintos religiosos, donde sigue extrayendo poesía de sus imágenes míticas, donde se mantiene fiel a sus costumbres, a su derecho, a su suelo patrio, a su lengua (,,,) esa placidez del pueblo, que constituyen el contrapeso y el remedio sin el cual la cultura, con la devoradora tensión

y exasperación de sus efectos, no podría subsistir.

Pero nosotros sabemos cuál es el fin de quienes quieren interrumpir ese sueño sano y beneficioso del pueblo (...) combaten contra la jerarquía natural del reino del intelecto; son éstos precisamente quienes destruyen las raíces de esas fuerzas educativas supremas y más nobles que manan de la inconsciencia del pueblo, y que encuentran su destino maternal en la procreación del genio y después en su educación correcta y en su cuidado (...) con lo que liga a su pueblo a la eternidad y lo libera de la esfera mutable una obra eterna, con lo que podrá hacerlo el genio sólo cuando madure y se alimente en el regazo materno de la cultura de un pueblo [y es a este tipo de profesores, es al que] debe amoldarse [los institutos del bachillerato y universitarios] (Nietzsche, 2000a).

Nietzsche contrapone una dualidad cultural y pedagógica: la cultura clásica frente a la cultura actual (del siglo XIX, en la época del filósofo, hasta la actualidad, siglo XXI) que prosigue la moda; la formación del pueblo contra la formación de una élite aventaja intelectualmente (futuros héroes, en torno a la naturaleza aristocrática de la cultura auténtica), y los alumnos menos dotados frente a los estudiantes más dotados... Igual diferencia de capacidad intelectual las establece entre el tipo de profesores menos aptos y los mejores, y entre estos primeros encuentra incluido a la mayoría de los filólogos⁷, sobre los que dirá:

es muy raro ver en ellos [la nueva generación de filólogos] sentimiento de vergüenza por el que nosotros, frente a un mundo como el griego, no tenemos siquiera el derecho de existir; en cambio, esa joven nidada construye con la máxima indiferencia y descaro sus nidos sobre los tiempos más grandiosos. Sería necesario que desde todos los ángulos una voz potente se dirigiera a los infinitos individuos que desde sus años universitarios se mueven satisfechos de sí mismos, sin el menor respeto, entre las maravillosas ruinas de aquel mundo (...).

Igualmente, muestra mala consideración contra los lingüistas:

Aquí se acoge con brazos abiertos a todos, e incluso a quien ante Sófocles y Aristóteles no ha conseguido nunca recibir una impresión insólita, tener un pensamiento decente, lo colocan en el telar de la etimología con cierto éxito, lo invitan a recoger residuos de dialectos muertos, y

⁷ Hay que tener en cuenta que en esos momentos que imparte estas conferencias Nietzsche, en 1872, es profesor de filología en la Universidad de Basilea (1869-1879), de forma que como vulgarmente se dice “se tiraba piedras contra su propia tejado” o se estaba creando un gran número de enemigos, entre sus colegas de profesión.

pasar así sus días, uniendo y separando, recogiendo y esparciendo, corriendo aquí y allá y consultando libros. Pero ¡un lingüista empleado tan últimamente debe hacer también de profesor! En tal caso, de acuerdo con sus obligaciones y por el bien de la juventud del bachillerato [y universitaria], debe enseñar algo sobre esos autores antiguos que no han dejado en él ni impresiones ni, menos aún, conocimientos. ¡Qué incoherencia! La antigüedad no le dice nada, y, en consecuencia, no tiene nada que decir con respecto a la antigüedad. Pero, de repente, todo se le aclara. ¿Para qué sirve un lingüista? ¿Por qué escribieron aquellos autores en griego y en latín? Comienza sin más, y alegremente, desde Homero, buscando etimologías y utilizando como ayuda el lituano o el eslavado eclesiástico, pero sobre todo el sagrado sánscrito, como si las horas asignadas para la enseñanza del griego no fueran otra cosa que un pretexto para proporcionar una introducción general al estudio del lenguaje, y como si el único error de principio cometido por Homero hubiera sido el de no haber escrito en indoeuropeo primitivo. Quien conozca los institutos de bachillerato modernos [y universidades] sabrá hasta qué punto se han alejado sus profesores de la tendencia clásica, y hasta qué punto ha determinado precisamente la sensación de esa ausencia semejante predominio de trabajos eruditos en relación con la lingüística comparada (...) lo esencial, para quien quiera enseñar la cultura clásica, consiste precisamente en no substituir a los griegos y a los romanos por los otros pueblos, por los pueblos bárbaros, y en el hecho de que para él el griego y el latín no podrán ser nunca lenguas que se puedan colocar juntos a otras lenguas. Para su tendencia clásica, debe ser indiferente que el esqueleto de esas lenguas coincida con el de otras lenguas, o que sea afín a ellas: las coincidencias no deben importarle en absoluto. Realmente debe interesarse de modo especial —en la medida en que quiere iniciarse en la cultura y desea remodelarse a sí mismo a partir del sublime arquetipo del mundo clásico— precisamente por lo que no es común, precisamente por lo que hace que no se considere bárbaros a esos pueblos y que se los coloque por encima de todos los demás pueblos.

(...) tengo la sospecha de que con el modo como hoy se enseña el latín y el griego en los institutos debe perderse precisamente el dominio de la lengua, que se expresa en el habla y en la escritura, o sea, algo que distinguía a mi generación, que desde luego ahora ya está muy aventajada y ha enflaquecido bastante. En cambio, me parece que los profesores actuales tratan a sus escolares con un método tan genético y tan histórico, que en definitiva lo que saldrá de todo eso, en el mejor de los casos, serán otros pequeños estudiosos de sánscrito, y otros brillantes diablillos en busca de etimologías, u otros desenfrenados inventores de conjeturas, sin que, a pesar de todo, ninguno de ellos esté en condiciones de leer por placer, como hacemos nosotros los viejos, su Platón o su

Tácito. Así, pues, los institutos pueden ser también ahora lugares en que se siembre la erudición, pero no esa erudición que es únicamente el efecto colateral –natural e involuntario– de una cultura encaminada a los fines más nobles, sino esa erudición que se podría comparar con la hinchazón hipertrófica de un cuerpo enfermo. Los institutos [y las universidades] son los lugares donde se trasplanta esa obesidad erudita, cuando no han degenerado hasta el punto de convertirse en las palestras de esa elegante barbarie, que hoy suele pavonearse con el nombre de ‘cultura alemana de la época actual’.

Pero, ¿adónde deberán huir (...) esos pobres y numerosos profesores, a quienes la naturaleza no ha concedido las dotes que les permitan alcanzar una auténtica cultura, y que, más que nada, tienen la pretensión de aparentar que se encaminan hacia la cultura, sólo porque los impulsa una necesidad, para ganarse el pan y porque el número excesivo de escuelas exige un número excesivo de profesores? ¿Adónde deberán huir, si la antigüedad los rechaza perentoriamente? (Nietzsche, 2000a).

En estas circunstancias en la que la mediocridad docente y la decadencia educativa en general se hace patente para Nietzsche, busca genealógicamente al culpable general o el origen de este mal cultural, y lo encuentra en la figura del estado. Al señalar:

[El número excesivo de profesores e instituciones académicas, unido a la decadencia educativa es consecuencia del] estado moderno [que] está acostumbrado a intervenir en esas cuestiones y suele presentar sus exigencias, mientras hace tintinear su armadura: indudablemente, ese fenómeno impresiona a la mayoría, exactamente como si a ella se dirigiera una necesidad eterna y absoluta, la ley primordial de las cosas. Por otro lado, un ‘estado cultural’, como se dice hoy, que tenga semejantes pretensiones constituye un fenómeno reciente, y sólo en los últimos cincuenta años ha llegado a ser algo ‘evidente’, es decir, en un periodo en que –por usar una vez más esa expresión favorita– suceden muchísimas cosas ‘evidentes’ pero que en sí mismas, a decir verdad, no se comprenden del todo inmediatamente. Precisamente el estado moderno más fuerte, Prusia, se ha tomado tan en serio ese derecho a mantener una suprema tutela sobre la cultura y sobre la escuela, que ese peligroso principio así adoptado, dada la osadía que caracteriza a dicho estado, adquiere un significado universalmente amenazador y peligroso para el auténtico espíritu alemán. Por ese lado encontramos sistematizada de modo formal la tendencia a elevar el instituto de bachillerato [y la universidad] hasta la ‘altura de nuestro tiempo’ [que es la decadencia] (Nietzsche, 2000a).

La acción del estado en el control de la cultura y la educación en su comunidad, lo convierte en su propio fin estatal, pues mientras que

el

estado antiguo se mantuvo muy alejado precisamente de ese fin utilitario, que consiste en admitir la cultura sólo en la medida en que beneficia al estado, y en aniquilar los impulsos que no resulten utilizables sin más para sus fines. En lo más profundo de su alma los griegos experimentaban hacia el estado ese fuerte sentimiento –casi escandaloso para el hombre moderno– de admiración y de gratitud, precisamente porque reconocía que sin esa institución, que satisface las necesidades y se ocupa de la defensa, no puede desarrollarse ningún germen de cultura, y sabía que toda la cultura griega –inimitable y única en toda la historia– creció tan lozana precisamente bajo la protección primorosa y prudente de las instituciones políticas destinadas a las necesidades y a la defensa. El estado no era para su cultura un guardián de fronteras, un regulador, un superintendente, sino un compañero de viaje, un camarada sólido, musculosos, equipado para combatir, que acompañaba a través de realidades rudas al amigo más noble, casi divino, y a cambio recibía su admiración su gratitud. En cambio, cuando el estado moderno pretende esa gratitud entusiasta, eso no ocurre porque sea consciente de haber intervenido caballerosamente a favor de la cultura y del arte alemán más altos: efectivamente, en este aspecto su pasado es tan vergonzoso como su presente, si pensamos en la forma como se conmemora, en las ciudades alemanas más importantes, la memoria de nuestros grandes poetas y artistas, y en el modo como dicho estado ha apoyado los más altos proyectos artísticos de esos maestros alemanes (...) (Nietzsche, 2000a).

Esta intencionalidad política, en el ámbito cultural y educativo, ha pretendido convertir al estado como “estrella polar de la cultura” – como critica Nietzsche –, al proseguir la administración pública la teoría de beneplácito estatal propuesta por Hegel, por la que los gobiernos

establece como misión de la cultura que cada cual encuentre el lugar y la situación en que pueda servir del modo mejor al estado, ¿quién va a tener derecho a asombrarse en tal caso de que el estado salte al instante al cuello de semejante aliado espontáneo, y lo salude con plena convicción y con su profunda voz barbárica: ‘¡Eso es! ¡Tú eres la cultura, tú eres la civilización!’ (Nietzsche, 2000a).

3.4 Cuarta conferencia

En la cuarta conferencia, mantiene el diálogo entre el maestro filósofo, el discípulo y un acompañante, aludiendo a las instituciones de cultura, que presenta distinta de las académicas convencionales; pues, distingue entre la cultura auténtica, la útil y la doméstica, así como muestra diferencia entre las enseñadas aplicadas en el

bachillerato, la universidad y las escuelas técnicas, y entre las personas que aprenden y las que van a desarrollar cultura a posteriori.

Comienza señalando, al respecto, que:

efectivamente, cada vez resulta más claro que no tenemos instituciones de cultura, pero que debemos tenerlas. Nuestros institutos de bachillerato [y la universidad], predestinados por su naturaleza a ese objetivo elevado, o se han convertido en lugares en que se cultiva una cultura peligrosa, que rechaza con odio profundo la educación auténtica, o sea, aristocrática, basada en una selección sabia de los ingenios (...). Por encima de todo sobre la singular degeneración que debe haber entrado hasta lo más profundo de una cultura, si el estado puede creer que domina a esta última, si a través de dicha cultura puede alcanzar fines políticos, si dicho estado puede combatir, aliado a ella, contra otras fuerzas hostiles y, al mismo tiempo, contra el espíritu que el filósofo había osado llamar ‘verdaderamente alemán’. Dicho espíritu, ligado a los griegos por la más noble de las necesidades, tenaz y valiente como demostró serlo en un difícil pasado, puro y sublime en sus fines, capacitado por su arte para afrontar la misión más alta, es decir, la de liberar al hombre moderno de la maldición de la modernidad, dicho espíritu –digo- está condenado a vivir aparte, alejado de la herencia que le aguarda; pero, cuando su voz quejosa y oprimida resuena a través de los desiertos del presente, entonces siente terror la caravana cultural –rebosante y cargada de perifollos variopintos- de esa nuestra época (...) (Nietzsche, 2000a).

Cuando parece que Nietzsche se va a centrar en los dos tipos de cultura convencionales: la usual, que emplea (aprende y aplica) la mayoría de la población y la que desarrolla ciertos autores (genios para el filósofo), e introduce una tercera tipología, caracterizada por la función del devenir de la vida, correspondiente a la acción de sobrevivencia o de pervivencias de las personas, indicando:

Para vivir, para librar su lucha por la existencia, el hombre debe aprender muchísimo, pero todo lo que a ese fin aprende y hace como individuo no tiene nada que vez con la cultura. Al contrario, ésta comienza sólo en un nivel, que está situado mucho más arriba de ese mundo de las necesidades, de la lucha por la existencia, de la miseria. El problema estriba ahora en ver en qué medida valora el hombre su existencia subjetiva frente a la de los demás, en qué medida consume sus fuerzas para esa lucha individual de la vida (Nietzsche, 2000a).

Esta especie de cultura existencial (de pervivencia), está caracterizada por el factor subjetivo, que conlleva una cultura “útil doméstica”, con fines egoístas –según Nietzsche- frente a la “cultura

auténtica” (propia de la “diosa etérea” o “primaria superior”⁸) y la cultural usual que se enseña en las instituciones académicas. Y, de igual forma, distingue entre la enseñanza de la cultura y los aprendizajes de oficios; en estas segundas

se trata de instituciones que se proponen superar las necesidades de la vida; así, pues, pueden hacer la promesa de formar a empleados, o a comerciantes, o a oficiales, o a mayoristas, o a agricultores, o a médicos, o a técnicos (...) en esas instituciones se aplican, en cualquier caso, leyes y criterios diferentes de los necesarios para fundar una institución de cultura; lo que en primer caso está permitido, podría ser en el segundo caso un error delictivo (Nietzsche, 2000a).

En este sentido contrapone a las instituciones de cultura el resto de organizaciones académicas: instituto de bachiller, escuelas técnicas y universidades. Las instituciones de cultura, inexistentes hasta la actualidad, deben estar basadas en la cultura clásica, y están destinadas para la asistencia en el aprendizaje de la cultura clásica fundamentada en los criterios expuestos por sus creadores originarios: filósofos, poetas, matemáticos, dramaturgos... griegos, y en ese momento se cuestiona Nietzsche: “¿es lícito, entonces, pensar en instituciones de cultura que sean provechosas sólo para esos elegidos?”, confirma afirmativamente, pues él cree en las personas elegidas por el designio, que cuentan con conocimientos supremos, y por ello redundante en señalar: “Efectivamente, es evidente que hasta ahora [que no se ha hecho una condición señalada] hemos vivido de un modo que no es el correcto; pero ¿cómo haremos para superar el abismo que separa el hoy del mañana?, pues no se ha apoyado en ningún caso a los “espíritus ilustres y nobles”, acorde al criterio de “caballero platónico” contrario al criterio de las “camarillas religiosas” y la “cultura de moda”. Y, en ese momento, piensa que incluso en la institución de cultura, puede darse dos caminos en su desarrollo; el primero, tiende “hacia fines más altos y más remotos”

Indudablemente, éstos saben poner en circulación palabras pomposas para designar sus tendencias: hablan, por ejemplo, del ‘desarrollo total de la personalidad libre en el marco de convicciones sólidas, comunes,

⁸ Este término nietzscheano se aplica por Fernández-Carrión con un criterio próximo al mostrado por Nietzsche, al hacerlo equivaler con el subtipo de estudios de “primaria superiores”, en las “instituciones de cultura”, destinados a la formación de una élite intelectual de las ciencias, humanidades, arte y literatura. Aunque, usualmente se aplica para referirse en la enseñanza de primaria a los últimos grados (5 y 6^o), en México, por ejemplo.

nacionales, éticas y humanas', o bien designan como su objetivo 'la función del estado popular, que se basa en la razón, la cultura y la justicia'. Para la otra hilera menos numerosa, una institución de cultura es algo completamente diferente. En la defensa de una organización sólida, quiere impedir que sea barrida y apartada por aquella turba, y que sus individuos, prematuramente debilitados o extraviados, degenerados, destruidos, pierdan de vista su noble y sublime objetivo. Dichos individuos deben llevar a cabo su obra —ése es el sentido de su institución común—: y precisamente una obra depurada, en la que no queden, por decirlo así, vestigios de la subjetividad, y que, como puro reflejo de la esencia eterna e inmutable de las cosas, supere el juego mutable de las épocas. Y todos aquellos que participen en esa institución deben preocuparse también de preparar, con esa eliminación depuradora de lo subjetivo, el nacimiento del genio y la producción de su obra. No son pocos los que, incluso en la serie de las actitudes de segundo y tercer orden, están destinados a esa labor auxiliar, y sólo al servir a semejante institución de cultura auténtica pueden llegar a sentir que viven cumpliendo con su deber. En cambio, ahora esas actitudes precisamente resultan desviadas de su camino por obra de las incesantes artes de seducción de esa 'cultura' de moda, con la que quedan (Nietzsche, 2000a).

Si hasta este momento ha llamado la atención el contenido de las cuatro conferencias impartidas por Nietzsche, igualmente no debe dejar de sobresalir la forma en la que el autor pone fin a cada una de ellas: en la primera conferencia, última: "¡Detente de una vez?, le interrumpió en aquel punto el filósofo, con voz fuerte y lastimera: ¿Ahora te comprendo mejor, y antes no debería haberte dicho cosas tan duras, Tienes razón en todo, menos en tu desánimo. Ahora voy a decirte algo para consolarte". La segunda conferencia termina: "¿Nadie? preguntó el discípulo con cierta emoción en la voz, volviéndose hacia el filósofo y ambos enmudecieron". La tercera conferencia finaliza de forma más extensa (...) "¿quién va a tener derecho a asombrarse en tal caso de que el estado salte al instante al cuello de semejante aliado espontáneo, y lo salude con plena convicción y con su profunda voz bárbara: ¡Eso es! ¡Tú eres la cultura, tú eres la civilización!", y la cuarta conferencia pone punto final con la frase escueta: "En aquel instante se presentó algo nuevo".

3.5 Quinta conferencia

La quinta y última conferencia sobre educación impartida por Nietzsche en la Universidad de Basilea, alude al método de enseñanza que puede aplicarse en las instituciones académicas, pero no termina por

precisar pedagógicamente en que consiste; aunque, si se refiere de forma general al entorno académico del bachiller, al señalar, que:

80

la tendencia del bachillerato [dentro de la institución de cultura] consiste en preparar y habitar al discípulo para que después pueda seguir viviendo y aprendiendo autónomamente, de igual modo que ha tenido que aprender y vivir bajo la constricción del reglamento del bachillerato (...) [y en el caso dentro de este mismo nivel de estudios como en el universitario, la acción del docente, debe ser la siguiente] el profesor lee mientras habla. En general, quiere tener el mayor número posible de oyentes de esa clase; en caso de necesidad, se contenta con pocos, y casi nunca se dirige a uno solo. Una sola boca que habla y muchísimos oídos, con un número menor de manos que escriben: tal es el aparato académico exterior, tal es la máquina cultural universitaria, puesta en funcionamiento. Por lo demás, aquel a quien pertenece esa boca está separado y es independiente de aquellos a quienes pertenecen los numerosos oídos; y a esa doble autonomía se la elogia entusiásticamente como ‘libertad académica’. Por otro lado, el profesor –apara aumentar todavía más esa libertad- puede decir prácticamente lo que quiere, y el estudiante puede escuchar prácticamente lo que quiere; sólo que, detrás de esos dos grupos, a respetuosa distancia y con cierta actitud anhelosa de espectador, está el estado, para recordar de vez en cuando que él es el objetivo, el fin y la suma de ese extraño procedimiento consistente en hablar y en escuchar [es por tanto la educación decadente que va de la voz al oído] (Nietzsche, 2000a).

Mientras, en la institución de cultura el asistente debe tender a la autonomía, y por ello comentará que “debe ser guiado el joven culto de la época presente”. Es problema es, cuando:

Nuestros universitarios ‘independientes’ viven sin filosofía y sin arte: por eso, ¿cómo van a poder sentir la necesidad de ocuparte de los griegos y de los romanos, dado que nadie tiene ya razón para simular una propensión hacia ellos, y dado que, además, los antiguos reinan en un alejamiento majestuosos y en una soledad casi inaccesible? Por eso, las universidades actuales –con coherencia, por lo demás- no se preocupan en absoluto de tales tendencias culturales totalmente extintas, y crean sus cátedras filológicas exclusivamente para la educación de nuevas generaciones de filólogos, a quienes incumbirá la preparación filológica de los bachilleres: ciclo vital este que no va a favor ni de los filólogos ni de los institutos de bachillerato, sino que sobre todo culpa por tercera vez a la universidad de no ser aquello por lo que le gustaría hacerse pasar ostentosamente, o sea, una institución de cultura. Efectivamente, si elimináis a los griegos, con su filosofía y su arte, ¿por qué escala sin esa ayuda, podría ocurrir que vuestra erudición –debéis tolerar que se os diga esto-, en lugar de ponerlos alas y elevarlos hacia lo alto, presionará,

en cambio, sobre vuestros hombros como un peso molesto (Nietzsche, 2000a).

En esta última conferencia sobre educación, el filósofo se centra en la idea general que debe seguir los alumnos para atender a las actitudes necesarias para el aprendizaje. Al final, llama la atención su alusión a la transcendencia que cuenta la música en la vida en general y en la enseñanza en particular, degradando la función de la orquesta que se “convertirá para vosotros –especialmente para él- en una masa indiferente y aburrida, o incluso desagradable” frente a la importancia que adquiere el director, y por extensión el compositor y el solista. Con todo ello lo que pretende redundar es la trascendencia que adquiere la independencia o autonomía tanto en el aprendizaje como el desarrollo creativo. Autonomía que debe mantener cada autor en su desarrollo intelectual con respecto al colectivo o comunidad; destacando, de entre todos ellos, el que asciende a la condición de genio.

Para finalizar las cinco conferencias Nietzsche deja en el aire las conclusiones a las que puede llegar cada uno de los miembros del público asistente, al señalar que “a partir de mi comparación, interpretad ahora lo que entiendo por institución de cultura auténtica y comprended las razones por las que en la universidad no reconozco ni siquiera de lejos semejante institución” (Nietzsche, 2000a).

4 Peculiaridades y características generales de la educación impartida por Nietzsche

Nietzsche no es en absoluto un prototipo de profesor tradicional, sino al contrario, sus clases eran una mezcla de filosofía teórica, crítica social y al poder establecido occidental y una profunda reflexión pública sobre la cultura y la moralidad de su tiempo. Proponía principalmente a sus alumnos pensar en sí mismos, a cuestionarse las normas establecidas y a buscar su propia “verdad” o conocimientos asimilados, tras la oportuna interpretación, en vez de aceptar dogmas académicos o ideas públicas preestablecidas. A partir de este planteamiento, en la filosofía de Nietzsche, la teoría del gusto y la educación están intrínsecamente relacionados con la formación de un individuo o persona autónomo y creativo, capaz de superar la pseudocultura, la pseudociencia, la estandarización y la unificación del aprendizaje y la respuesta preconcebida o mediatizada en el mundo académico, del trabajo o en otros espacios públicos y

privados de la sociedad. Nietzsche critica la educación formal, académica y la especialización, abogando por una nueva educación que fomente la individualidad, basada en el esfuerzo y la perfección (FC), el discernimiento y la crítica permanente.

Este planteamiento de Nietzsche lo trabaja Diana C. Carrizosa Moog (200) en torno a la educación como formación del gusto. Pues la educación del gusto, según Nietzsche, no consiste en adquirir una sucesión de conocimientos y habilidades simplemente para con ellos alcanzar en el futuro éxito laboral o/y acumulación de bienes, sino que consiste en un proceso de formación individual, no unificado, que fomenta la autonomía, sin estar mediatizado por la cultura ni los valores culturales, religiosos o políticos imperantes; a lo que tiene que unir la crítica a lo establecido y el desarrollo de la propia autocrítica; contando con una amplia y fuerte capacidad de elección de conocimientos y diferentes opciones de interpretación sobre las mismas. En resumidas cuentas, este tipo de educación conlleva una permanente lucha contra la cultura establecida, superficial y dependiente de la moda, en suma una educación formal y unificadora, para al contrario proponerse alcanzar el aprendizaje continuo guiado por la autocrítica y la perfección intelectual, unido a la autoafirmación y autenticidad independiente de cualquier tipo de dependencia política, económica, cultura y religiosa (FC).

Pero junto a la visión teórica que ha expuesto Nietzsche sobre la educación, existe también informes históricos que alude directamente al tipo de enseñanza que aplicaba el propio filósofo en sus clases en la Universidad de Basilea. En este sentido, se tiene constancia —a través de Morey—, que el alumno Bernouilli de Pädagogium, da una visión, aunque pueda haber otra contraria, sobre la forma de impartir clase de Nietzsche:

Le faltaba un poco de método y de oficio en la educación de sus discípulos adolescentes. Renunció a exigir traducciones escritas, tras un intento poco exitoso. No llevábamos ni listas de palabras ni cuadernos de clase. Traducíamos sin descanso, sin preocuparnos de la morfología ni de la sintaxis. De cuando en cuando, nos pedía que reflexionáramos, y una emoción vaga y solemne se apoderaba de nuestros cerebros bastante prosaicos. Le gustaba concluir con ensayos de característica, y nos daba como ejemplos la personalidad de Alcibíades o de Aquiles, de modo que los alumnos, estimulados por sus preguntas, pudieran, poco a poco, expresar sus propias concepciones (Bernouilli, cfr. Morey, 1993: 16).

Por otra parte, como otra característica docente del filósofo alemán, se puede aludir a las alabanzas vertidas por Ritschl sobre Nietzsche,

pero hay que poner atención a ellas, señalándose que no tiene total fundamento en la realidad, pues el aprecio tan grande que le tiene a su aventajado alumno, le impide saber realmente que Nietzsche no es una persona totalmente humilde (modesta), ni amable en general, y menos aún, una persona sana, pues desde la infancia no cuenta con buena salud, ni tampoco cuenta con un “espíritu, capaz de imponerse a naturalezas análogas a la suya”, sino que lo hace y lo hará póstumamente sobre el conjunto de la humanidad en general a lo largo de los siglos.

La compleja personalidad de Nietzsche no facilita ser apreciado de forma natural, sino que el interlocutor o persona que se le aproxima debe ser igualmente especial o al menos no muy normal al común de los seres humanos, dicho de forma general, para que pueda mantener la amistad con el filósofo a lo largo de los diferentes avatares de la vida, como lo logra el historiador de arte Jakob Burckhardt (1818-1897), el profesor de historia de la iglesia protestante Franz Overbeck (1837-1905), y el compositor Johann Heinrich Köselitz (Peter Gast, 1854-1918), que permanecerán unidos al filósofo durante toda la vida. Por esto, cuando públicamente Nietzsche está de suerte por su nueva condición de profesor universitario, esto no impide que el filósofo sienta desconfianza o al menos no tenga confianza con el sistema de enseñanza convencional en el trabaja, ni con los intelectuales del momento, y por ello le escribe a Rohce, el 15 de diciembre de 1870:

Nosotros no podremos llegar a ser verdaderos maestros más que si nos alzamos con todas las fuerzas de esta atmósfera de nuestro tiempo y si somos, no sólo hombres más sabios, sino, sobre todo, hombres mejores. También aquí experimento más que nada la necesidad de ser verdadero. Y justamente por ello no podré soportar por mucho tiempo la atmósfera de las universidades (Nietzsche, cfr. Morey, 1993: 16).

Esa falta de conformidad de Nietzsche con la vida y con cada uno de los hechos que la conforma, lo aprecia Salomé al constatar la vinculación que siente el filósofo con su estado de salud: “Y es que Nietzsche necesitaba en todo momento tal imbricación de dolor y dicha, de exaltación y sufrimiento, para enfrentarse a un nuevo renacimiento espiritual” (Salomé, 2005: 204-205), pues Nietzsche para crear su propia filosofía tiene que mostrar su pensamiento en contra de toda la humanidad, empezando por él mismo, y además lo vincula con la enfermedad o sentirse enfermo, que se convierte en el principio desencadenante de su creación, unido a la crítica contra todo lo

establecido desde la antigüedad hasta la contemporaneidad, que plasma en forma de libro como un fin o conclusión de su ideario.

La elección de la ciudad con el nombre tan especial como Basilea en la cultura clásica no es una casualidad, sino que es aceptado premeditadamente por Nietzsche, con el que se mantendrá vinculado durante toda su vida, de forma directa mientras que ejerce como profesor activo en la universidad de dicha ciudad e indirectamente al subsistir con la jubilación perpetua que le concede la susodicha institución académica. Basilea es una palabra griega (βασίλεια) con varios significados, uno de los principales se refiere al “reino” o “dominio de Dios” en el Nuevo testamento, y es precisamente en ese espacio urbanístico donde idea filosóficamente de forma lejana la muerte de Dios, pero realmente lo plasma en sus escritos, finiquitando su existencia fuera de la capital cultural suiza, en 1882.

Previamente, en 1869, es nombrado profesor extraordinario de filología clásica en la Universidad de Basilea, con el apoyo especial de Ritschl, y aunque más adelante en el tiempo se produce un enfrentamiento entre ambos, a consecuencia de la publicación de *El nacimiento de la tragedia*, en 1871 (aunque la página de derechos lleva la fecha del año posterior, de 1872); pero, Nietzsche muestra públicamente, un año antes del final de su vida lúcida, en 1888, en *Ecce homo*, el aprecio que le mantiene a su persona, al escribir la siguiente alabanza de su antiguo profesor de filología:

Así, por ejemplo, un día fui catedrático de Universidad –nunca había pensado ni de lejos en cosa semejante, pues entonces tenía yo veinticuatro años-. Y así un día fui, dos años antes, filólogo, mi comienzo en todos los aspectos, me fue solicitado por mi maestro Ritschl para publicarlo en su *Rheinisches museum* (Ritschl –lo digo con veneración-, el único docto genial que me ha sido dado conocer hasta hoy. Él poseía aquella agradable corrupción que nos distingue a los de Turingia y con la que incluso un alemán se vuelve simpático: –nosotros, para llegar a la verdad, continuamos prefiriendo los caminos tortuosos ...) (Nietzsche, *Correspondencia I*, 2005).

Nietzsche es el profesor más joven de dicha universidad suiza, durante el tiempo que permanece como docente en ella, diez años, desde 1869 a 1879, y en este tiempo descubre en la filología que el ritmo en la métrica poética de la antigua Grecia dependía únicamente de la duración de las sílabas a diferencia de la métrica moderna basada en la acentuación. En ese tiempo, en 1869, la Universidad de Leipzig le otorga el grado de doctor al reconocer el valor científico de sus investigaciones filológicas. Y, seguidamente, en 1870, es

nombrado catedrático (cátedra extraordinaria) en la Universidad de Basilea, con veinticinco años, donde permanece en su cargo hasta 1879. Mientras que está en Basilea -según Callejas- Nietzsche tiene influencia del historiador suizo Jacob Burckhardt (1818-1897)⁹, quien propone que todo proceso histórico, así como sus cambios constantes, están regulados por el estado, la religión y la cultura; al señalar, que “la forma en la que concibamos estos conceptos y la forma en la que estos logren relacionarse, terminarán la concepción del mundo” (cfr. Callejas, 2018: 2), y también del filósofo alemán Max Stirner, quien en *El único y su propiedad* (*Der Einzige und sein Eigentum*), considera que los ideales de las sociedades modernas, tales como la concepción de Dios, la humanidad o la libertad, por ejemplo, no sólo son inalcanzables, sino que emulan términos vacíos que son inalcanzables, a la par que se encuentran por encima del individuo, prolongando su condición de sirviente o esclavo en la vida, lo que le impide asumir su verdadera libertad y su posición real en el mundo. A diferencia de Aristóteles, Kant y Rousseau..., para Stirner la sociedad es algo que sea crea forzosamente a partir de la represión de seres alienados que son controlados por el estado y la iglesia; critica todo tipo de totalitarismo y defiende el individualismo; señalando con relación con este último aspecto, que el ser humano debe orientarse sólo por medio de su ego y éste a su vez debe ser el único ser supremo (aunque sea de si mismo), para alcanzar su plenitud (cfr. Callejas, 2018: 2) (tema desarrollado extensamente por Fernández-Carrión en *Nietzsche entre la lucha por la vida y el nihilismo: biografía*, 2025a)

⁹ Según Ross, el profesor de historia de arte y cultura Burckhardt de la Universidad de Basilea era “el rival, la extraña amistad” de Nietzsche (Ross, 1994: 333-342), pero realmente se puede considerar en cambio una amistad necesaria para el filósofo, pues le servía de punto de conexión entre Nietzsche y la Universidad de Basilea; como es el caso de la solicitud de dimisión presentada con destino la dirección de la susodicha universidad, en 1879, y que es aceptada ese mismo año. Al mismo tiempo, es quien intercede para que la Universidad de Basilea le conceda la pensión vitalicia a Nietzsche, y por último, es también quien avisa a Overbeck para que vaya por Nietzsche a Turín cuando ha perdido la razón, en 1889. Es por tanto, una extraña amistad y un rival intelectual desde la posición de Burckhardt –como apunta Ross- aunque al mismo tiempo es una persona clave para la subsistencia en la vida de Nietzsche.

5 Diferencias más significativas entre la propuesta educativa realizada por Nietzsche con relación al tipo de educación más usual habida en occidente, durante los siglos XIX y XX

86

Nietzsche en las cinco conferencias que imparte en la Universidad de Basilea, en 1872, critica la pedagogía tradicional, mientras que se centra en la educación habida tras la primera guerra mundial, en el primer tercio del siglo XX, con la consolidación de la política educativa establecida por los regímenes políticos principalmente en Europa, que aún en el siglo XXI perduran, y que caracterizan la denominada educación estatal. Pero, aparte de la crítica a la educación predominante: tradicional-preestatal (FC) Nietzsche propone un nuevo modelo de aprendizaje que denomina ‘educación de cultura’, que está fundamentado en los conocimientos de ciencias, humanidades y artes “clásicas”, institucionalizadas en la Grecia de la antigüedad y en la Roma imperial (denominada históricamente como cultura grecorromana).

Dentro de la educación superior, Nietzsche entiende la existencia de tres tipos diferenciados: las instituciones técnicas, constituidas para la formación de los oficios mecánicos hasta la medicina; las universidades convencionales y las inexistentes “instituciones de cultura”, en las que entiende que se crearía dos subtipos: la de estudios de “primaria superiores”¹⁰ (entendida como lo establece Fernández-Carrión, como la aspiración a adquirir los conocimientos científicos y creativos consolidados en el saber original, consensuado e independiente) destinados a la formación de una élite intelectual, independientes de las influencias exteriores (políticas, económicas, culturales y religiosas) y con las capacidades creativas y los conocimientos suficientes para convertirse en las figuras de genios, y la convencional, tal como existe hasta la actualidad, con sus más y sus menos en las capacidades técnicas e intelectuales de sus integrantes.

Cuadro 1. Comparativa de los modelos pedagógicos propuestos o comentados por Nietzsche y los modelos pedagógicos que en general se alude por parte del filósofo alemán

<i>Conferencias</i>	<i>Pedagogía propuesta o comentada por</i>	<i>Modelos pedagógicos en general</i>
---------------------	--	---------------------------------------

¹⁰ Nietzsche con este término se refiere a la moral de los señores o la moral aristocrática, en contraste con la moral de los esclavos. De acuerdo, a la moral de la fuerza, la vitalidad y la afirmación de la vida frente al otro tipo de moral de los débiles y resentidos, que valora la humildad, la compasión y la renuncia.

<i>Nietzsche</i>		
1 Conferencia	Auto aprendizaje	(desconocido para la época)
	Crítica a la pedagogía tradicional	Educación estatal/ Modelo tradicional
2 Conferencia	Crítica a la pedagogía tradicional	Pedagogía tradicional
	Modelo clásico (ideado por Nietzsche) de cultura clásica	Modelo inexistente

Fuentes: Elaboración propia a partir de Nietzsche, 2000a.

6 Diferencias generales entre la educación propuesta por Nietzsche con respecto a otro serie de corrientes formativas que han sido novedosas en occidente durante el siglo XX y primer tercio del siglo XXI

Aparentemente Nietzsche realiza una crítica sobre el modelo pedagógico tradicional que impera en Europa en los siglos XIX y gran parte del siglo XX, hasta después de la segunda guerra mundial, cuando los Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS, actual Rusia) se consolidan como las potencias mundiales, y se instaura la denominada educación estatal, pues es controlada en su integridad por los distintos gobiernos del mundo a través de sus entornos de educación nación. Y, esta realidad académica pública lo aprecia Nietzsche en el último tercio del siglo XIX, cuando aún no se ha establecido aún por completo.

El modelo pedagógico que más se aproxima a la propuesta pedagógica ideada por Nietzsche de auto aprendizaje, en el siglo XX, se puede relacionar con el modelo constructivista, que se centra en la idea de que el estudiante construya su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias. Surge a mediados del siglo XX, a partir de la conjunción del pensamiento de filósofos, psiquiatras, psicólogos, antropólogos, físicos, matemáticos, biólogos, sociólogos, lingüistas, etc.; de distintos países: Suiza, Rusia, Estados Unidos...; como, son: Jean Piaget, Vygotsky, Baldwin, Dewey y Bunet, entre otros. Este modelo, a diferencia de los métodos tradicionales, considera al alumno como partícipe activo en el proceso de aprendizaje, y no como era hasta entonces únicamente un receptor pasivo de la información (Fernández-Carrión,

2025b). Nietzsche al modelo constructivista le agregaría la necesidad de efectuar lectura y escritura autónoma por parte del propio individuo, aparte de que entiende que la formación tiene un fin más alto que el convencional de simple aprendizaje de los conocimientos preestablecidos por el estado (a través de sus políticas educativas).

Otro tipo de enseñanza al que alude Nietzsche es la que entiende como la tecnológica, que corresponde con el modelo didáctico o con la corriente educativa tecnocrática. Parte de los intentos de modernizar los procesos formativos para hacer la educación más funcional con los requerimientos de las instituciones académicas requeridos por los países en la posguerra europea. De esta forma, surge la didáctica moderna y con ello la tecnología educativa (Gimeno, Pérez, 1992). La tecnología educativa tiene su origen en la psicología, al basarse en la noción conductista¹¹ de la relación estímulo-respuesta, desarrollada en la década veinte del siglo XX. Relacionado con el auge del desarrollo científico y tecnológico, surge la tecnología educativa sustentada en la eficacia y el progreso. A partir de entonces, adquiere el carácter instrumental de la didáctica racionalizando el proceso de la enseñanza atendiendo a la forma tal como se efectúa la actividad formativa, promoviendo por tanto el activismo. Por otra parte, la teoría psicológica del asociacionismo supone que el aprendizaje se inicia con elementos irreductibles y que para aprender hay que combinarlos entre sí, por lo que se da mucha importancia a la asociación de ideas. Este referente histórico constituye un antecedente que posibilita comprender por qué la tendencia de la tecnología educativa concentra en la práctica su atención en el método, y en el orden decreciente, así como en el contenido y en el sujeto, dejando para el final el contexto.

La tecnología educativa considera el aprendizaje como el conjunto de cambios o modificaciones de la conducta del estudiante, como producto de acciones determinadas. De esta forma, la enseñanza se concibe como el resultado del control del proceso educativo; para lo cual, el profesor emplea un conjunto variado de recursos técnicos, que le sirve para controlar, dirigir y orientar el aprendizaje. Por ello, para la tecnología educativa el profesor idóneo es el ingeniero conductual [experto en tecnologías], más no el especialista en contenidos (Schön, 1992), pues los contenidos están dados y avalados por

¹¹ Aunque en la actualidad resulta difícil quien reconozca su práctica en el conductismo, aunque en realidad los sustentos de esta corriente permanece en la práctica pedagógica.

las instituciones académicas y son expuestos por sus “expertos”. Los contenidos son descontextualizados y cuando son institucionalizados no pueden cuestionarse, pues son metas a alcanzar por los alumnos y son evaluados para la constatación de haber conseguido alcanzar dichos objetivos de aprendizaje. Estableciéndose un vínculo especial entre profesor y estudiantes, a través de una serie de estrategias técnicas para la conducta de atención deseada; para ello, hace uso de un conjunto de estímulos y refuerzos didácticos, así como controla las conductas de los alumnos, quienes se “someten” a la actividad de clase, desarrollando el esquema conceptual referencial operativo (ECRO) expuesto por el docente (Chehaybar, 1994). Pero también puede entenderse esta corriente vinculada con la aplicación muy específica de las tecnologías en la práctica educativa, y como lo hace Nietzsche al hacerse en un entorno formativo técnico, en las ingenierías, en las prácticas tecnológicas hasta la medicina.

La formación académica sobre la cultura clásica griega marca el porvenir académico y filosófico de Nietzsche, y por esta razón misma en *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* (2000a), demanda con el título de “instituciones de cultura clásica”, la formación de discípulos con respecto a sus maestros (no la concepción convencional de profesores y alumnos); en el caso particular, de Sócrates aplica el método de argumentación basado en el diálogo (denominado “mayéutica”), mientras que Nietzsche por ejemplo solicita la lectura continuada por la escritura en el aprendizaje para el desarrollo ulterior de un método de formación basado en la genealogía, la autosuperación y la voluntad de poder; con el que pretende transformar a la persona a través de la crítica de los valores establecidos, la afirmación de la vida y la búsqueda del estado del superhombre, no atendiendo a las influencias externas (políticas, sociales, culturales y religiosas) y perpetuando la perfección.

De la antigüedad de Grecia se puede atender a tres modelos de enseñanza fundamentalmente, la que practica el filósofo Sócrates, anteriormente mencionada; el modelo de la Academia de Atenas creada por Platón, aproximadamente en el 387 a.C., prosiguiendo las enseñanzas iniciadas por Sócrates (maestro de Platón), aunque más centradas en los aspectos metafísicos y especulativos. La Academia (en griego clásico, Ἀκαδήμεια Πλάτωνος; en griego moderno, Ακαδημία Πλάτωνος; en latín: *Academia Platonis*) fue fundada por Platón en los jardines de Academo fuera de los muros de Atenas (y de aquí su nombre); es destruida durante la primera guerra

mitridática y posteriormente refundada en 410 d. C., es clausurada definitivamente por el emperador cristiano Justiniano en 529, y posteriormente, en 1926 es fundada, considerándosele como “heredera” de la Academia de Platón, y aunque es un “organismo independiente” asiste al gobierno griego comunicando, a través del Ministerio de Educación, “sus opiniones sobre importantes cuestiones científicas y culturales nacionales” (International Science Council,s/f). Y, el tercer modelo, sería los sofistas, una especie de “profesores” itinerantes que iban de ciudad en ciudad; pues como indica el propio nombre de “sofista” corresponde al que hace sabios a otros, el que instruye o adoctrina (así denomina Esquilo a Prometeo, el titán que enseña las artes fundamentales). Pues —como indica Abbagnano y Visalberghi— la educación tradicional ya no era suficiente en el período de máxima expansión de la democracia, en que gran parte de las polis, inclusive las sicilianas, se habían librado de los tiranos o habían superado en otra forma definitivamente la fase del predominio aristocrático” (Abbagnano y Visalberghi, 2019: 62)¹².

Nietzsche prosigue el criterio clásico de la formación griega, la da una mayor intencionalidad de medio de transformación del ser humano y su realidad existencia, que la estructuración de funcionamiento que le aporta Platón y los sofistas. Muestra por tanto un sentido más próximo a la práctica educativa-filosófica socrática.

Cuadro 2. Comparativa de los modelos pedagógicos propuestos o comentados por Nietzsche y los modelos pedagógicos que en general se alude por parte del filósofo alemán

<i>Conferencias</i>	<i>Pedagogía propuesta</i>	<i>Modelos pedagógicos</i>
---------------------	----------------------------	----------------------------

¹² Sobre El sentido, práctica y desarrolla del entorno formativo de la antigüedad es analizado en profundidad por Abbagnano y Visalberghi, al elaborar la *Historia de la pedagogía* (2019), pues como señala los dos autores: “Por lo común, el estudio de la historia de la pedagogía empieza por el pensamiento educativo en la antigua Grecia. Pero los egipcios, los babilonios, los hindúes, los chinos y muchos otros pueblos del oriente cercano y lejano habían elaborado complejas y eficientes formas de educación ante de los griegos. ¿Cuál es la razón por la que, en lo que se refiere a la educación prerromana, solemos concentrarnos casi exclusivamente en las realizaciones del pequeño pueblo griego? (...). ¿Podemos decir entonces que Grecia nos interesa sobre todo en la medida en que ha recogido y transmitido el patrimonio de culturas de tantas civilizaciones precedentes?/ Pocas personas se atreverían a contestar afirmativamente a esta pregunta. [Aunque] por ejemplo, tómense las materias de estudio de una moderna escuela secundaria. Casi todas, hasta en el nombre, denuncian su origen griego (...) (Abbagnano y Visalberghi, 2019: 23).

	<i>o comentada por Nietzsche</i>	<i>en general</i>
1 Conferencia	Auto aprendizaje	Constructivista
	Crítica a la pedagogía tradicional	Educación estatal/ Modelo tradicional
2 Conferencia	Crítica a la pedagogía tradicional	Pedagogía tradicional
	Modelo clásico (ideado por Nietzsche) de cultura clásica	Modelo inexistente

Fuentes: Elaboración propia a partir de Nietzsche, 2000a.

Como se ha apuntado anteriormente, Nietzsche idea un tipo de “instituciones de cultura” aún inexistente, especialmente la que vincula en torno al subtipo de estudios de “primaria superiores”, destinados a la formación de una élite intelectual de las ciencias, humanidades, arte y literatura; con igual multidisciplinariedad tal como se desarrollaba en la antigüedad en Grecia; que estaban constituidas por personas independientes de cualquier tipo de influencia exteriores, pudiendo ser estas: políticas, económicas, culturales y religiosas, y contando con capacidades creativas y conocimientos suficientes para convertirse en genios, que Nietzsche lo vincula con la idea de héroes nacionales, pero que puede hacerse extensible a tener una influencia internacional, mundial, a lo largo de los tiempos.

Referencia

- Althaus, Horst (1993) *Friedrich Nietzsche: das leben eines genies im 19. Jahrbundent, Berlin*, Ullstein.
- Bohley, Reiner (1987) “Nietzsches christliche erziehung”, *Nietzsche-studien*, No. 16: 164-196.
- Brobjer, Thoms H. (1999) “Nietzsche’s education at the Numburg Domgymnasium 1855-1858”, *Nietzsche-studien*, No. 28, 303-325.
- Carrisoza Moog, Diana C. (2000) “Nietzsche: la educación como formación del gusto”, *Revista educación y pedagogía*, X(1), 24-36.
- Chechaybar, E. (1994) “Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal”, *Perfiles educativos*, No. 63, 23-30.
- Díaz Genis, Andrea, Mélich Sangrá, Joan Carles (2021) “Nietzsche como educador”, *Estudios Nietzsche*, No. 21, 13-29.

- Fernández-Carrión, Miguel-Héctor (2025a) *Modelos de aprendizaje. Metodología y visión crítica*, Madrid/México, APublicaciones de CiECAL, Academia Iberoamericana de las Ciencias, et al.
- (2025b) *Nietzsche entre la lucha por la vida y el nihilismo: biografía*, Madrid/México, APublicaciones de CiECAL, Academia Iberoamericana de las Ciencias, et al.
- Förster-Nietzsche, Elisabeth (1912) *Der junge Nietzsche*, Leipzig, A. Kröner.
- Jimeno, J. Pérez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Internacional Science Council (s/f) "Grecia, Academia de Atenas", es.council.science/member/greece-acade-my-of-athens/.
- Janz, Curt Paul (1993) *Friedrich Nietzsche: biographie*, Bonn, C. Hanser Verlag, 66-67 (3 vol.).
- Jaspers, K. (1963) *Nietzsche*, Buenos Aires, Sudamericana.
- López Niño, Alan Tonatiuh (2018) "Frederich Nietzsche: la concepción de educación, cuerpo e imagen de hombre", *Educere*, 22(72): 397-405.
- Nietzsche, Frederich (2008) *Fragmentos póstumos IV* (60), Maddrid, Tecnos.
- (2000a) *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, Barcelona, Tusquets.
- (2000b) *Schopenhauer como educador*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1997) *Más allá del bien y del mal*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1980) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets Editores.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.