

APORTES DE LA FILOSOFÍA DEL JOVEN
FRIEDRICH NIETZSCHE PARA LA FORMACIÓN
DEL INDIVIDUO EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA¹

Contributions in the philosophy of the young
Friedrich Nietzsche for the formation
of the individual in contemporary society

GILBERT HERNÁN GARCÍA-PEDRAZA^{*}

Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia

gilbert.garcia@ugc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2963-1044>

Forma sugerida de citar: García-Pedraza, Gilbert Hernán (2023). Aportes de la filosofía del joven Friedrich Nietzsche para la formación del individuo en la sociedad contemporánea. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 34, pp. 117-157.

^{*} Filósofo y magister en Filosofía. Candidato a Doctor en Filosofía. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Docente titular de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia y Asistente Docente de la cátedra Psicología y educación de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es miembro de los grupos de investigación Aurora. Estudios en el pensamiento de Friedrich Nietzsche de la Universidad Nacional de Colombia y Educación de Vanguardia de la Universidad La Gran Colombia. Especializado en las áreas de crítica cultural, relaciones histórico conceptuales entre la filosofía antigua y moderna, hermenéutica, filosofía como terapia, filosofía como forma de vida, filosofía de la educación y el pensamiento de Friedrich Nietzsche.

Resumen

Este artículo intenta rastrear una de las vértebras centrales del pensamiento Nietzscheano que ha sido tratada de modo tangencial, a saber, sus interpretaciones sobre la formación humana. En ese orden de ideas aborda una lectura de algunas de las críticas y propuestas sobre la educación que se encuentran en *Schopenhauer como educador* y *El futuro de nuestras instituciones educativas*, conferencias presentadas por Nietzsche entre enero y marzo de 1872, desde una perspectiva psicológica que se expresa en la doctrina de los impulsos nietzscheana. La primera parte del artículo se adentra a una interpretación detenida de la propuesta formativa de carácter psicológico del individuo como unidad de estilo que Nietzsche presenta en la segunda sección del *Schopenhauer educador*. La segunda parte pone de relieve el valor crítico y propositivo que tiene la tesis con cabeza de Jano, con la cual Nietzsche articula su interpretación de la tarea cultural de la educación en *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*. Este proyecto que Nietzsche presenta a la educación resulta abrirse campo hasta nuestros días y resulta ser aún una perspectiva valiosa y crítica para interpretar las altas tareas culturales de nuestra educación, así como también permitiría fundamentar una base plausible de interpretación para rastrear el papel de la educación en la doctrina de Nietzsche.

Palabras clave

Formación, filosofía, impulsos, genio, cultura, docto.

Abstract

This article tries to trace one of the central vertebrae of Nietzschean thought but which has been treated in a tangential way, namely, his interpretations of human formation. In this order of ideas, he addresses a reading of some of the criticisms and proposals on education found in the *Schopenhauer educator* and *The future of our educational institutions*, conferences presented by Nietzsche between January and March 1872, from a psychological perspective that is expressed in the Nietzschean doctrine of impulses. The first part of the article delves into a careful interpretation of the formative proposal of a psychological nature of the individual as a unit of style that Nietzsche presents in the second section of the *Schopenhauer educator*. The second part highlights the critical and proactive value of the Janus-headed thesis with which Nietzsche articulates his interpretation of the cultural task of education in *On the future of our educational institutions*. This project that Nietzsche presents to education turns out to open up the field to this day and still turns out to be a valuable and critical perspective to interpret the high cultural tasks of our education, as well as it would allow to establish a plausible basis of interpretation to trace the role of education. in Nietzsche's doctrine

Keywords

Formation, philosophy, impulses, genius, culture, erudite.

Introducción

La preocupación de Nietzsche por la formación y la educación es vertebral a lo largo de todo su pensamiento. En sus obras de madurez, esta preocupación se entrelaza de modo íntimo con otros temas centrales de su pensamiento como: el espíritu libre, la transvaloración de los valores o el filósofo del futuro. Sin embargo, en muchos casos, ha sido tratada como una preocupación tangencial o complementaria a las doctrinas centrales de su pensamiento, pese a la importancia que la formación tiene en el desarrollo de la obra de Nietzsche. Contrario a lo anterior, este artículo



evidencia la importancia que tiene la noción de formación humana en el pensamiento de Nietzsche, razón por la cual, el tema sobre el que gravita este artículo, es la interpretación que Nietzsche ofrece sobre la formación humana –desde la óptica de la psicología– en su obra de juventud. Óptica que Nietzsche entiende como una dinámica pulsional, la cual, es comprendida como una doctrina pulsional de la psicología humana. Doctrina desde la cual se interpretará– tanto la formación del individuo como el papel cultural de las instituciones de formación– de acuerdo con el criterio crítico que Nietzsche ofrece en dos obras de su juventud: *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* (FIE) –conferencias presentadas por Nietzsche entre enero y marzo de 1872– y *Schopenhauer como educador* (SE) –tercera de las consideraciones intempestivas– publicada en 1873.

El problema que busca abordar este artículo, emerge del lugar que tiene la formación humana en el pensamiento nietzscheano, así como el modo en que tal formación se relaciona con la cultura –formación [*Bildung*], educación [*Erziehung*]²; cultura y filosofía parecen guardar íntimas conexiones en el pensamiento de Nietzsche. Tal relación se puede ver, p.e., en la tarea que el espíritu libre adquiere en *Más allá del bien y del mal* (MBM) al buscar crear las condiciones en las cuales se podrá dar cría (formar) a un alto tipo de ser humano llamado *filósofo del futuro* (cfr. Nietzsche, 2016b, p. 326.)³. Estas condiciones han sido propiciadas por medio del ejercicio crítico que realiza el espíritu libre sobre los valores cardinales de la ‘cultura moderna’ –pueblos que renuncian a la cultura propia– Este ejercicio, que de modo explícito puede rastrearse su origen hasta –*Humano, demasiado humano I* (HdH-I)– pues es en este libro donde aparecerá, por primera vez, la noción de espíritu libre en la obra publicada. Es justamente en esta obra donde por primera vez el espíritu libre someterá a crítica los altos valores de las expresiones culturales modernas. Tal ejercicio crítico del espíritu libre, termina desvelando –en la historia de la metafísica– la religión, el arte y la moral occidental, una jerarquía de los impulsos contraria a la vida; por lo cual, se aventura a una *transvaloración de todos los valores* que instauren una nueva jerarquía pulsional en la que las condiciones sean fructíferas para la cría del filósofo del futuro. En esta misma vía: el filósofo del futuro, es un nuevo tipo de formador que sabrá servirse de las fuerzas culturales de un pueblo –el arte, la religión, la moral y la filosofía– para lograr sus fines: la reproducción de su propio *tipo*. Lo que llevará, a su vez, a la formación de un nuevo tipo de comunidad superior de espíritus libres (cfr. Nietzsche, 2016b, p. 337-38).





Esta idea elaborada y consciente de la relación entre su filosofía y la formación que Nietzsche nos presenta en su madurez, ya se encuentra de manera bastante desarrollada en su juventud bajo la idea de la formación del genio de la cultura. El problema es que, muchas de esas agudas intuiciones quedaron opacadas debido a su adoración –casi ciega a Wagner– el mismo Nietzsche se hace consciente del modo en que: su devoción por Wagner terminó opacando su obra de juventud, lo cual llevó a que su tarea terminara confundiendo con la de Wagner. Tal crítica la hace de modo explícito al *Nacimiento de la tragedia*, obra de la cual afirma “para ser justos con el *Nacimiento de la tragedia* (1872) será necesario olvidar algunas cosas. Ha *influido* e incluso fascinado por lo que tenía de errado, por su aplicación al *wagnerianismo*” (Nietzsche, 2016b, p. 817). Esta afirmación se puede extender a toda la obra de juventud. Pese a ello la preocupación por la formación es latente en las obras de juventud, que escapa a la obnubilación wagneriana. Siguiendo este sendero interpretativo, el problema que se busca abordar en las siguientes páginas, es la extracción de críticas y propuestas que la obra de juventud Nietzsche presenta, como un horizonte para una reforma y transformación cultural, lo cual se buscará poner en diálogo con los problemas formativos y culturales que se hacen latentes en nuestra contemporaneidad. En este orden de ideas, el objetivo de este texto es sacar de las tinieblas algunas de las intuiciones más lúcidas sobre educación que Nietzsche sostuvo durante su juventud y evidenciar la relación que tiene con su crítica a la cultura. Para, posterior a ello, evidenciar el valor que tiene la conexión entre formación y cultura en el pensamiento nietzscheano para abordar los problemas actuales de la educación y su tarea para la cultura.

La tesis que busca sustentar el presente artículo es que, tanto la propuesta formativa del individuo expuesta en el SE, como la crítica y renovación a las instituciones educativas en FIE son abordadas por Nietzsche desde una perspectiva psicológica, perspectiva desde la cual pone en evidencia que la formación humana tiene como horizonte el cumplimiento de ciertas tareas culturales. De tal modo que, lo que sostiene la concepción de Nietzsche sobre la formación, es una cierta doctrina de los impulsos, la cual le permitirá postular una dinámica pulsional que considera: es el modo adecuado de dar forma, tanto al individuo como a las instituciones educativas. Doctrina que tiene un enfático carácter psicológico que desemboca en una propuesta formativa de carácter humanista que, en un sentido griego del término, se leería como la formación de un alto tipo de ser humano. Dicha interpretación lo llevará a proponer una cierta inversión del orden pulsional en la formación del individuo y la

manera como se concebían las instituciones educativas en la Alemania del siglo XIX. Crítica y propuesta formativa que se buscará evidenciar dentro de este artículo frente a la concepción de educación –desde la moderna Alemania de Nietzsche hasta nuestra actual forma de concebirla– Entre los hallazgos, se constata que las críticas a la educación de Nietzsche tienen vigencia para nuestra situación educativa actual; y por ende, el tema guarda relación íntima con nuestras problemáticas educativas y culturales. Así, una lectura a la perspectiva nietzscheana de la educación brinda un fructífero horizonte de interpretación de las pretensiones enfermizas de la educación latinoamericana contemporánea. Para evidenciar este *a priori*, la metodología usada en esta investigación ha sido una exégesis hermenéutica de las dos obras de juventud referenciadas, acudiendo a ciertos intérpretes de la obra de Nietzsche, para, finalmente, relacionarlas con críticas actuales de la cultura y la formación.

El texto se estructura en dos secciones. En la primera de ellas, se realiza una lectura detenida de la formación y unidad de estilo del individuo en el SE, teniendo como referente interpretativo la metáfora psicológica del ‘sistema solar dotado de movimientos vivos’, presentada por Nietzsche en la segunda sección de esta obra (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 763). En tanto que, en la segunda sección, se hace una lectura de la crítica y propuesta pulsional de la educación que Nietzsche presenta en FIE. Desde esta lectura se pone de relieve la conexión entre las dos obras, desde una perspectiva psicológica, en la cual Nietzsche interpreta y critica la educación. Se trata de una conexión que evidencia un ideal de la educación en Nietzsche: una propuesta formativa que dialoga desde el nivel individual del acto formativo hasta el nivel institucional y social del mismo.

121



Formación y unidad de estilo del individuo en el Schopenhauer como educador

A la luz de las reinterpretaciones y revaloraciones que Nietzsche emprende sobre su propia obra, entre 1884 a 1886, de las cuales quedan huellas tanto en su correspondencia (cfr. Nietzsche, 2010b) como en sus escritos preparatorios (cfr. p.e., Nietzsche, 2006) y que se concretan en los cinco prólogos que redacta para sus obras anteriores al Za; es decir, el *Nacimiento de la tragedia, Humano, demasiado humano I y II, Aurora y Ciencia Jovial*, pues en ellas es posible poner de relieve una idea que ya habitaba en el pensamiento de Nietzsche desde su juventud. En *La filosofía en la época trágica de los griegos* (FTG) de 1873 (texto que compone

en sus años como profesor de Basilea para someterlo al juicio de Wagner pero que nunca ve la luz) Nietzsche propone interpretar la filosofía como la expresión de una *personalidad* y que aquello que debe perdurar en la historia es *el gran hombre* (cfr. Nietzsche, 2016a)⁴. Esta interpretación de la filosofía, como auto-confesión del autor —que pone como tarea del intérprete llevar a la luz esas confesiones inadvertidas del autor (la moral o amoralidad que estas profesan)— es un rasgo fundamental de la lectura que hizo Nietzsche de ‘toda gran filosofía’ a lo largo del desarrollo de su pensamiento. Estas lecturas resultan sumamente fructíferas para encontrar una postura psicológica en la filosofía nietzscheana. Para rastrear esta línea interpretativa de la filosofía como autoconfesión del autor —en el joven Nietzsche— es posible referirse, p.e., a la primera introducción de *La filosofía en la época trágica de los griegos*,

122



Cuento la historia de esos filósofos de una manera simplificada: solo quiero poner de relieve aquellos elementos de cada sistema que forman parte de una *personalidad* [...] la tarea es desvelar aquello que debemos *siempre amar y venerar* y lo que no podrá sernos sustraído por ningún conocimiento futuro: el gran hombre (Nietzsche, 2016a, p. 573).

Esta postura, es posible encontrarla en los escritos de madurez de Nietzsche, p.e., en los primeros aforismos de *Más allá del bien y del mal*, especialmente en el sexto aforismo: “Poco a poco se me ha ido manifestando qué es lo que ha sido hasta ahora toda gran filosofía: a saber, la autoconfesión de su autor y una especie de *memories* [memorias] no queridas y no advertidas” (Nietzsche, 2016b, p. 300). También puede acudir a Meléndez (2001) en su obra *Hombre y estilo, (su) grandeza y unidad en Nietzsche*; y a García-Pedraza (2021) en su obra *Enfermedad, salud y filosofía. Perspectivas sobre la enfermedad en La filosofía en la época trágica de los griegos de Nietzsche*.

Ese pensamiento, que ya venía desde su juventud, le da la claridad a Nietzsche de pensar que la vida entera del espíritu (es decir, todas las expresiones espirituales del ser humano: arte, religión, moral, filosofía, etc.) surge de lo más personal del individuo, de su cuerpo, por más que ciertos filósofos y moralistas traten de engañarse y simulen que sus doctrinas han nacido de una fría y objetiva dialéctica (cfr. Nietzsche, 2016b). En realidad, la filosofía es “la autoconfesión de su autor y una especie de *memories* [memorias] no queridas y no advertidas” (Nietzsche, 2016b, p. 300). Tal aseveración es aplicable tanto para la filosofía como para el resto de las expresiones del espíritu humano, muestra de ello es el tratamiento de la moral y la religión tanto en MBM como en *La genealogía de la moral* (GM).

Si tomamos en consideración esta reflexión de Nietzsche sobre la relación entre las expresiones espirituales en su origen personal corporal nos lleva a cuestionarnos por cómo entender las nociones de lo personal y lo corporal del individuo, en otras palabras, a preguntarnos por la interpretación de la noción de *personalidad* en Nietzsche. En este terreno psicológico, a su vez, emerge la pregunta por la formación de ese individuo, pues precisamente de lo que *éste sea*, surgen las expresiones sobre las que se concreta y dan forma a sí mismo y a la cultura.

El primero de estos cuestionamientos nos lleva al terreno de la interpretación psicológica de Nietzsche, pues, si las expresiones culturales y la doctrina de un individuo solo son la expresión de lo más personal de sí mismo, entonces hay que preguntarnos por ese ‘sí mismo’ (*Selbst*) que significa dos cosas paralelamente: *personalidad* y *cuerpo*. Las dos cosas están íntimamente conectadas por la interpretación de la doctrina de los impulsos o instintos (*Triebe*) de Nietzsche, ya que, precisamente la psicología nietzscheana es una cierta doctrina de los instintos. Esta vía interpretativa de la psicología de Nietzsche como una doctrina de los impulsos, es también explorada y expuesta por Assoun (1984), en su texto *Freud y Nietzsche*. De hecho su lectura comparativa entre estos dos filósofos, evidencia de modo latente su perspectiva psicológica de la doctrina nietzscheana –de manera más concreta– dedica las dos primeras secciones del libro primero de su obra a un análisis de las nociones de instinto y pulsión, persiguiendo con ello, sustentar que: el objeto psicoanalítico de Nietzsche es precisamente el instinto o impulso (*Trieb*) (cfr. Assoun, 1984). En ese orden de ideas: el ‘sí mismo’ –por ende, la personalidad o el cuerpo del individuo– es un conjunto o juego de impulsos en abierto conflicto y lucha entre sí para dominar o gobernar sobre los otros, lo cual implica tomar la dirección y voz del conjunto; es decir, ponerse a *sí mismo* (en tanto impulso) como el fin último de la existencia. No en vano Nietzsche nos pone en evidencia en MBM que todo impulso ha filosofado, pues:

Quien examine los instintos fundamentales del hombre con el propósito de saber hasta qué punto precisamente ellos pueden haber actuado aquí como genios (o demonios o duendes –) *inspiradores* encontrará que todos ellos han hecho ya alguna vez filosofía, – y que a cada uno de ellos le gustaría mucho presentarse justo *a sí mismo* como finalidad última de la existencia y como legítimo *señor* de todos los demás instintos (Nietzsche, 2016b, p. 300).

Desde esta psicología de los impulsos la pregunta por la educación en Nietzsche se hace comprensible y toma una imagen clara ante nues-



tros ojos. Pues el terreno de interpretación de la educación del individuo para Nietzsche, es justamente la psicología de sus impulsos. Es un terreno psicológico y formativo que nos evidencia explícitamente el SE, a la luz de una alta *tarea* formativa de la humanidad, pues, para Nietzsche “la humanidad debe trabajar continuamente para formar [*erzeugen*] (procrear) grandes seres humanos únicos y ésta –y sólo ésta– es su tarea [*Aufgabe*]” (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 790).

Visto desde esta tarea formativa fundamental de la humanidad nos es posible aseverar que la pregunta –por la formación del individuo– vertebrata las consideraciones que Nietzsche hace sobre su época en esta tercera *Intempestiva*. Estas consideraciones están expresadas en el SE desde la propuesta de un “filósofo educador” (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 763, 768, 776-7, 785). Nietzsche presenta a este educador partiendo de una crítica a las dos máximas o tendencias educativas que propone la educación moderna. Estas máximas o tendencias, no son otra cosa que el gobierno de ciertos impulsos sobre otros –si son interpretados desde una óptica psicológica– como lo hace de modo explícito en FIE (cfr. Nietzsche, 2016a). A modo diagnóstico, Nietzsche presenta, en el inicio de la segunda sección del SE, una radiografía de las máximas formativas que dan horizonte a la práctica educativa de su tiempo. En este diagnóstico se presentan dos tendencias que sintetizan los modos de dirigir los modelos de vida del ser humano moderno. Una máxima se enfoca en el impulso central de la vida dándole toda la fuerza directriz a este impulso, en detrimento de todos los demás impulsos, lo cual termina llevando a una tiranía del impulso dominante; y con ello, a una deformación educativa. Por el contrario, la otra máxima –busca enriquecer todos los impulsos en la misma medida– al ofrecer una *educación general* del individuo. Empero, esta educación general, al carecer de centro armónico no establece ninguna relación unitaria entre los impulsos lo que conlleva, finalmente, a debilitar todos los impulsos del individuo (cfr. Nietzsche, 2016a). Para Nietzsche, cualquiera de estas dos máximas educativas está condenada al fracaso, pues no responde a la búsqueda formativa de un individuo que pueda asumir metas y tareas histórico-culturales; por ende, no propenden a la formación de grandes seres humanos únicos –lo que Nietzsche concibe como parte de la dirección auténtica de la educación– así pues, la propuesta de Nietzsche para formar este tipo de ‘genios de la cultura’, no toma ninguno de estos extremos –por el contrario– parece encontrar un camino intermedio desde el cual es posible generar una relación unitaria entre el conjunto de impulsos, que constituyen el *sí mismo* lo que llamamos individuo. A continuación la propuesta de Nietzsche:



[...] ¿y si ambas máximas no fueran en absoluto antitéticas? ¿Acaso una solamente dice que el ser humano debe tener un centro, y la otra, que debe tener también una periferia? Ese filósofo educador con el que yo soñaba no solo sería capaz de descubrir la fuerza central [...] su tarea educativa consistiría más bien, a mi parecer, en transformar al ser humano entero en un sistema solar y en un sistema planetario dotados de vivos movimientos, y en conocer la ley de su mecánica superior (Nietzsche, 2016a, p. 763).

Este pasaje, evidencia el modo en que la formación debe obrar para darle forma al individuo, partiendo de una comprensión psicológica de la dinámica de sus impulsos o instintos. Lo que Nietzsche (2016a) enuncia como “un sistema planetario dotado de movimientos vivos” (p. 763) sería el objetivo de la formación; es decir, la forma del individuo, o más exactamente la dinámica a la que debe atender la educación para formar esos grandes seres humanos únicos. Esa forma del individuo nos desvela el concepto nietzscheano de individuo a formar y el objetivo mismo de la educación.

Ahora bien, la cita inicia con dos preguntas que Nietzsche (2016a) refiere al horizonte que las máximas educativas en su época se han propuesto; y por ende, las máximas que han gobernado e instrumentalizado la educación que ahora él critica. Lo enunciado anteriormente como: prestar atención al impulso central, desconociendo los demás impulsos, o una educación general que no determina una unidad de los movimientos. Frente al fracaso de estas perspectivas formativas, Nietzsche propone un filósofo educador: este filósofo educador debe dirigir al pueblo a los altos ideales de la cultura –en otras palabras– a esa *tarea* fundante de la humanidad. Tal tarea es planteada, de modo recurrente, en el SE bajo la figura del ‘*genio de la cultura*’, como objetivo de esta. Nietzsche evidencia esta relación entre el genio como la meta y tarea de la cultura de la siguiente manera:

[...] Así como desde el sentimiento de su pecaminosidad brota su anhelo hacia el santo, del mismo modo experimenta en sí, como ser intelectual, una honda exigencia hacia el genio. Aquí está la raíz de toda verdadera cultura; y si por ésta yo entiendo la añoranza de los seres humanos por renacer como santos y como genios [...] la procreación del genio – que es la meta de toda cultura (Nietzsche, 2016a, p. 773).

Estas líneas, ponen en evidencia que –para alcanzar estos ideales culturales– es necesario formar un tipo de individuo que pueda realizarlos. Un tipo de individuo que Nietzsche describe como: los “grandes seres humanos únicos” (2016a, p. 773), pero que las máximas educativas





que gobiernan en su época –y podríamos decir que en la nuestra– no forman. Pero ¿cómo entender este individuo que cumpla el ideal de la cultura? Nietzsche habla en el fragmento del individuo como un juego de fuerzas. Juego que se establece como una tensión de movimientos entre una “fuerza central” y “otras fuerzas”, (Nietzsche, 2016a, p. 763) las cuales podríamos entender como periféricas. Para comprender esta dinámica de las fuerzas que se exponen aquí, es necesario hacer una pregunta fundamental: ¿qué entender en este pasaje por la palabra fuerza? En este punto vuelve a emerger la psicología nietzscheana como perspectiva de interpretación, pues la palabra ‘fuerza’ podemos entenderla como las manifestaciones vitales del humano; es decir, sus impulsos o instintos. De tal manera que nos es lícito interpretar la fuerza central y las otras fuerzas como un impulso directriz; y, los demás impulsos del individuo que entran en relación con el impulso central. Relación que puede ser de conflicto o bien de subordinación. Lo que está en juego en la formación del individuo: es su vida anímica, su dinámica pulsional, su psicología. Las fuerzas en juego en la formación del individuo son sus impulsos; así, educar [se] al individuo es darle forma y relacionar la mecánica de los impulsos que dirigen su vida. Mecánica que dará origen a todas las manifestaciones espirituales que este individuo pueda expresar en su cultura.

El filósofo educador soñado por Nietzsche (2016a) es aquel que permite la formación pulsional del individuo, pues comprende la forma que auténticamente debe tener su vida anímica. A esa *forma*, Nietzsche la enuncia como: “un sistema planetario dotados de vivos movimientos” (p. 763), del cual este filósofo conoce “la ley de su mecánica superior” (p. 763). En esta imagen metafórica se encuentra la concepción que Nietzsche tiene de individuo y la formación a la que debe tender. Al enfrentarnos a una interpretación de este enunciado, podemos pensar los ‘planetas’ de ese ‘sistema planetario’ que es el individuo como formas de manifestación de diferentes fuerzas, y con ello un modo metafórico de hablar de los impulsos del individuo. Cada impulso –como una fuerza gravitacional– tiene su movimiento, mas no es un movimiento aleatorio porque están coordinados en una danza cósmica y se encuentran dotados de “movimientos vivos”. Ahora bien, como danza, se requiere una rítmica que unifique estos movimientos. Justamente, esa rítmica la da su ‘ley de mecánica superior’. Nietzsche entiende al educador como un individuo provisto de una agudeza psicológica que le permite comprender la forma armoniosa en que los impulsos pueden moverse para –cultivar, alimentar y permitir la mejor vida anímica del individuo– pues comprende el conflicto de los impulsos y su jerarquía. Así, a la luz de esa dinámica conflic-

tiva el educador no elimina el conflicto, sino que propende a armonizarlo para permitir la danza rítmica y jerárquica de los impulsos. El filósofo educador es un excelente maestro de orquesta, que hace vibrar a los impulsos en una sinfonía rítmica, en la que el individuo danza.

Pero, aún es posible preguntarnos: ¿qué significa esa ley de mecánica superior? Una posible interpretación podría decir que –es el modo de gobierno que el impulso central tiene sobre los demás impulsos, al imprimirles una organización– de la misma manera en que la fuerza gravitacional del sol hace girar en torno suyo a los demás planetas. Sin embargo, aunque esta interpretación resulta muy ajustada a la lectura psicológica del individuo –como un conjunto de impulsos en conflicto– donde cada impulso puede obrar sobre los demás (García-Pedraza, 2020); es posible realizar un matiz para enriquecer esta lectura. Nietzsche afirma que aquello que logra captar el filósofo educador es tanto el impulso central, como el modo en que este impulso no actúe en contra de los demás impulsos; es decir, esta ley de mecánica superior se puede entender como un modo de refrenamiento del impulso central para que este no se convierta en tiránico o enfermizo. Este matiz interpretativo resulta más ajustado, debido a que en el pensamiento del joven Nietzsche –es bastante usual– la reflexión en torno del exceso de fuerza de un impulso –entendida como tiranía o enfermedad– en especial su reflexión sobre el exceso del impulso de saber o conocimiento al cual –entre otros textos– le dedica un papel central en su *Libro del filósofo*, como suele llamársele entre los intérpretes a un conjunto de escritos preparatorios que Nietzsche pensaba publicar como continuación del *Nacimiento de la tragedia* (cfr. Nietzsche, 2010a, p. 345-415).

En esa misma línea de análisis García-Pedraza (2021) tiene una cuidadosa, y tal vez ingenua, interpretación a la problemática del exceso del impulso de saber, así como a su enfermiza manifestación en la cultura y la terapia de los impulsos que Nietzsche propone en FTG. Vista así –la ley mecánica– es una relación de vinculación entre los impulsos que permite sus movimientos y vitalidad refrenándolos y armonizándolos, en otras palabras, un modo de unidad de los impulsos del individuo. Así pues, el concepto de formación del individuo para Nietzsche contemplaría dos conceptos íntimamente relacionados: el individuo sería, por un lado, los impulsos o fuerzas que en su manifestarse lo hacen ser y, por otro lado, también sería el modo de refrenamiento –su ley de mecánica superior– que se expresa como un conjunto de vínculos entre los impulsos que permite la vida anímica de estos de forma unitaria y armónica. El individuo sería uno y múltiple: de un lado, *multiplicidad* de impulsos



componen su vida anímica, y por el otro lado, *unidad* en tanto la ley de mecánica que refrena y unifica los múltiples impulsos.

Pensar al individuo desde la imagen del sistema solar –dotado de movimientos vivos– que se mueve de acuerdo con una ley superior, parece conducirnos a entender esta noción desde la idea de la *unidad de estilo*. Lo que, sin embargo Nietzsche no busca entenderlo como una ley invariable a todos los individuos, sino que se expresa en cada individuo desde su propia dinámica pulsional. De tal modo que, en esta noción de la unidad de estilo del individuo parece sintetizarse la visión unitaria de los impulsos que se expresan de manera vital en cada individuo como un *carácter*. Este carácter unitario es el *typos* del individuo el cual se manifiesta en su unidad de estilo, ya que es en esta relación donde se consumaría de modo adecuado la gigantesca tarea de la formación de grandes seres humanos únicos. Dar luces para comprender esta noción nos conduce momentáneamente fuera de la tercera intempestiva. Veamos esto en detalle.

Esclarecer la noción de unidad de estilo nos lleva a entender al sujeto como un *typos*. Pues –desde lo mencionado– la unidad de los impulsos del individuo desvelan un carácter unitario en este. Esta noción de *typos* está dilucidada en el inicio de la segunda sección de FTG. Allí Nietzsche, presenta la diferencia entre los filósofos preplatónicos y los filósofos de Platón –en adelante en términos del *typos* que representan– de ese modo afirma que:

Quien quiera pronunciarse desfavorablemente sobre esos maestros más antiguos, podría llamarlos unilaterales y a sus epígonos con Platón a la cabeza polifacéticos. Sería más justo e imparcial si considerásemos a estos últimos como caracteres filosóficos mixtos y a los primeros como tipos puros (Nietzsche, 2016a, p. 578).

Para Nietzsche este ‘tipo puro’ que caracteriza a los filósofos preplatónicos, se debe a que son hombres “hechos y esculpidos de una sola pieza. Entre su pensamiento y su carácter domina una estricta necesidad” (Nietzsche, 2016a, p. 577). Esta ‘estricta necesidad’ –entre pensamiento y carácter o modo de vida– es lo que hace que sean individuos esculpidos de una sola pieza. El énfasis lo tiene aquí la palabra –esculpir– Esta palabra la podemos significar desde la imagen del *dar forma*, tómese p.e., a un escultor que al esculpir le da la forma al frío mármol de obra de arte. Esta imagen nos permite afirmar que el individuo está siendo considerado desde su formación. Pero ¿cuál es el material de esa formación? Del mis-



mo modo que el escultor da forma desde el mármol, el filósofo educador da forma desde las manifestaciones vitales; es decir, desde los impulsos.

Ahora bien, si pensamos detenidamente la metáfora educativa que ofrece el *esculpir* se muestra que se diferencia el escultor de la escultura, es decir, son entidades distintas. No obstante, aquello que le da ese *carácter unitario* a los filósofos preplatónicos es precisamente que tal distinción no ocurre, es decir, ellos son tanto escultores como la obra esculpida, de allí que en ellos se de una ‘estricta necesidad’ entre su doctrina y su vida, relación de necesidad que los caracteriza, que los hace ser *quienes son*. En ese sentido, la relación entre el filósofo educador y su joven estudiante – no es la de maestro escultor y mármol en bruto al cual desde el exterior el maestro viene a darle forma– ¡No!, La propuesta de Nietzsche es que tanto el filósofo educador como el joven estudiante están obrando sobre sí mismos como escultores y como obras. La imagen que se crea es la de una obra dialógica hecha a cuatro manos. Ahora bien, si ello es así, entonces ¿cómo educa el filósofo educador a su discípulo? Por medio del ejemplo. “Para mí un filósofo es importante en la justa medida en que éste en condiciones de dar ejemplo. No hay duda ninguna de que mediante el ejemplo puede arrastrar tras de sí pueblos enteros” (Nietzsche, 2016a, p. 768). La relación educativa se establece entre dos individuos preocupados por su *autoformación*. Por ende, la formación es una preocupación de cada individuo que entra en diálogo en medio de la educación y el diálogo vital que establecen maestro y discípulo. Es la autoformación el ejemplo con el que dialoga el discípulo que observa –como quien toma las obras de otro gran maestro para guiarse en su propio y autónomo desarrollo formativo– en la creación de su propio estilo. En términos psicológicos, el maestro busca darle forma y jerarquía a sus propios impulsos: en esa preocupación formativa establece un diálogo con la *búsqueda* formativa de su discípulo que –a la luz de esa búsqueda de su maestro– alienta su propia autoformación. Así, Nietzsche parece estar mostrándonos que el maestro formándose a sí mismo establece las verdaderas condiciones en las que se puede establecer la formación de ese otro llamado estudiante.

Ahora bien, a su vez, lo que se afirma de esta formación del individuo es que se hace de un tipo unitario, de una sola pieza ¿qué significa esto? Que este individuo sigue una ley superior que unifica sus modos de manifestación vital; en otras palabras, le da unidad a sus impulsos por medio de su ley de mecánica superior como lo enuncia el SE. Esta ley de mecánica superior sería el elemento más complejo de percibir en la formación del individuo, pues se presentaría allí donde los impulsos se manifiestan como una armonía jerarquía que, aunque ciertos impul-



esos instrumentalicen a otros –no impiden su crecimiento y vitalidad– es decir, que se amplían a la máxima condición perspectivista y múltiple de lo humano. Cuando tal armonía pulsional se manifiesta en un individuo, en éste se manifiesta una *unidad de estilo*; por ende, en él pensamiento y carácter tienen una estricta necesidad: una obra hecha de una sola pieza.

Para Nietzsche, el ejemplo histórico de esta formación –que propende a crear individuos únicos cuyos impulsos se manifiestan en una armonía que denomina unidad de estilo– es el pueblo griego trágico. Grecia es para Nietzsche un pueblo profundamente preocupado por la formación de altos tipos de seres humanos; es decir, genios de la cultura. De esta manera, Nietzsche denomina a los filósofos de Tales a Sócrates como “las típicas mentes filosóficas” (Nietzsche, 2016a, p. 577) o “los filósofos del conocimiento trágico” (cfr. Nietzsche, 2010a, p. 352). Estas ‘típicas mentes filosóficas’ son para Nietzsche los *grandes hombres únicos* que formó Grecia al tomarse muy en serio su tarea humana de educar. Tarea cultural que se evidencia por la preocupación *autoformativa* de estos individuos de la cultura, que fueron los filósofos trágicos, puesto que en ellos se expresaba la fuerza de la cultura y una comprensión de sí mismos que unificaba doctrina y carácter. De allí que Nietzsche considere que sea la personalidad como esa unidad lo que se deba perpetuar en la historia de estos grandes genios griegos (cfr. Nietzsche, 2016a). En los filósofos preplatónicos, Nietzsche ve un precedente de una cultura en cuyos impulsos educativos se expresaba verdaderos fines humanos –donde la tarea de formar grandes seres humanos, únicos, se realizó cabalmente– Así, a la luz de su propia formación en filología clásica, Nietzsche retoma esos objetivos humanistas de la cultura griega y realiza una crítica a su propia cultura; crítica a la que anuda una nueva propuesta educativa que parte de una comprensión psicológica de los impulsos de cada individuo y que propende a la jerarquía armónica de estos. El filósofo educador requiere un entendimiento psicológico del individuo para poder formarlo.

Desde las anteriores consideraciones, es posible interpretar que –la noción que el joven Nietzsche tiene de formación del individuo– es muy particular. El individuo es al mismo tiempo sus impulsos o manifestaciones vitales como los vínculos que se establecen entre los impulsos en un tipo unitario que expresa su unidad de estilo. La formación de este individuo establece esta dinámica armónica, como una tensión –entre los impulsos y la ley de mecánica superior– que permite la vida anímica de los impulsos; los cuales se manifiestan como vínculos fuertes y tensos que no se destruyen unos a otros. Así, la formación para el joven Nietzsche, es un saber jerarquizar–sin destruir la mecánica viva de los impulsos del



individuo— El origen de toda formación es poder captar, tener oídos y ojos atentos, a la vida anímica de los individuos.

Sobre la interpretación psicológica de las instituciones educativas

La psicología, tal como nos la propone entender Nietzsche, no se limita a un análisis del individuo como la perspectiva científicista (iusnaturalista) moderna; de un modo más restringido: nos propone entenderla como un análisis de la vida interna o mental del individuo. Una clásica discusión — que no deja de tener valor sobre la carga científicista de los saberes humanos— se puede encontrar en *Verdad y método I* de HansGeorg Gadamer; discusión en la que podríamos incluir a la psicología aunque la reflexión de Gadamer se centre en la experiencia estética, histórica y filosófica. Pues, el rastreo que realiza en el inicio de su obra, sobre la significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu (*Gaisteswissenschaften*), tiene una validez general sobre todas las ciencias o discursos que busquen comprender el fenómeno humano (cfr. Gadamer, 2012). Por su parte, la perspectiva nietzscheana busca extender los límites de comprensión de esta ciencia, de esta manera, pretende que la psicología amplíe su interpretación a todo el fenómeno humano (y quizá a todo lo existente). No en vano Nietzsche afirma en MBM —después de hacer una crítica a los prejuicios metafísicos de los filósofos— que: “a partir de ahora vuelve a ser la psicología el camino que conduce a los problemas fundamentales” (Nietzsche, 2016b, p. 313).

No obstante, a pesar de que esta claridad —sobre el lugar de la psicología en la interpretación de los fenómenos humanos— aparezca de modo explícito en la obra de madurez, no es marginal ni de poca importancia el lugar que Nietzsche le otorga a la psicología en sus reflexiones de juventud. Por ejemplo, en el NT, Nietzsche propone comprender el fenómeno estético de la tragedia griega: comprensión que extenderá al fenómeno de la cultura humana —en general— y al resurgimiento de la cultura alemana, —en particular— desde una psicología de los instintos. Resurgimiento que Nietzsche ve en la música wagneriana y en Wagner, como un tipo de *genio de la cultura*. Esta interpretación y admiración de Nietzsche por Wagner se expresa de modo explícito en las secciones 16 a 25 del *Nacimiento de la tragedia*. Jochen Schmidt en su *Kommentar zu Nietzsches. Die Geburt der Tragödie*, in *Historier und Krischer Kommentar zu Friedrich Nietzsche Werken* (2012), nos ofrece una estructura general que permite evidenciar





las secciones y desarrollo argumental que Nietzsche realiza en su *opera prima*. Así, Schmidt en su *Kommentar zu Nietzsches. Die Geburt der Tragödie* nos evidencia que Nietzsche expone el nacimiento de la tragedia ática entre los capítulos 1 al 10, posteriormente se dedica a evidenciar el declive y muerte de la tragedia (a manos del socratismo de la moral) entre las secciones 11 a 15; y, finalmente, los capítulos 16 a 25, Schmidt los titula *Die Wiedergeburt der Tragödie bei Richard Wagner (el Renacimiento o regeneración de la tragedia en Richard Wagner)*. Así, en el inicio de su *opera prima* Nietzsche sostiene que “mucho es lo que habremos ganado para la ciencia estética” si se comprende que el desarrollo del arte se debe a “dos instintos (*Triebe*) tan diferentes [que sin embargo] marchan uno al lado del otro” (Nietzsche, 2016a, p. 338). Tales impulsos son: el impulso apolíneo y el impulso dionisiaco. Vemos aquí un uso extendido de la psicología de los impulsos para entender el surgimiento de la tragedia griega y de la ciencia estética, lo que se a su vez, se ampliará a un análisis del renacimiento de la cultura en rededor de una obra artística.

Esta misma vía de análisis psicológico de la cultura —es abordada por Nietzsche en el escrito preparatorio conocido como el *Libro del filósofo*— con este título del *Libro del filósofo* o *El filósofo* en distintos estudiosos de Nietzsche como p.e., Paul-Laurent Assoun (cfr. Assoun, 1986, p. 82), han comprendido un conjunto de anotaciones que Nietzsche redacta como parte de las continuaciones temáticas de NT entre finales de 1872 y comienzos de 1873. Estos *Nachlaß* contienen anotaciones que posteriormente harán parte de FTG y de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. En este escrito preparatorio, Nietzsche enuncia explícitamente estos impulsos como: “*los impulsos de este pueblo (Triebe dieses Volkes)*” (Nietzsche, 2010a, p. 355).. Noción que aparece en el contexto de un análisis a la relación entre filosofía y cultura. Más exactamente del papel de la filosofía en la cultura. Papel que Nietzsche verá realizado en el refrenamiento (*Bändigung*) del impulso de saber (*Erkenntnißtrieb*).

Este somero acercamiento a este escrito preparatorio nos permite pensar detenidamente uno de los conceptos centrales que han articulado nuestra lectura psicológica de la formación del individuo hasta aquí: el concepto de cultura. Noción de la cual solamente habíamos evidenciado su meta formativa; es decir, la formación de grandes seres humanos que Nietzsche denomina genios de la cultura; pero que no nos habíamos detenido a pensar en tanto concepto. Así pues, en este escrito preparatorio Nietzsche nos ofrece una definición de cultura entendida como “*el refrenamiento unitario (einheitlichen Bändigung) de los impulsos (Triebe) [de un] pueblo*” (Nietzsche, 2010a, p. 354-5). De esta manera la cultura se evi-

dencia como un concepto normativo en Nietzsche que solo se expresaría o existiría –en un pueblo que puede mantener en adecuada tensión unitaria sus impulsos– tensión que se da por un refrenamiento que realiza las expresiones de la cultura de un pueblo (filosofía y arte prioritariamente pero que, incluso, podría pensarse también como ejercido por la moral y la religión) sobre los impulsos de este pueblo. Comprensión que lleva a Nietzsche a oponer la noción de barbarie a la de cultura: un pueblo es barbárico en tanto –sus impulsos se manifiestan sin una adecuada tensión entre ellos (de modo anárquico o tiránico)– tal que, conducen a un exceso o desproporción en la manifestación de éstos que impide su unidad. García-Pedraza –en *Enfermedad, salud y filosofía. Perspectivas sobre la enfermedad en La filosofía en la época trágica de los griegos*– realiza una interpretación detenida del fragmento póstumo del *Libro del filósofo* en conexión con FTG, evidenciando la relación entre impulsos del pueblo y cultura, así como la oposición entre cultura y barbarie. Interpretación que permite evidenciar el estado de exceso y falta de tensión de los impulsos como un modo de expresión barbárica –opuesta a la unidad como cultura– desde la perspectiva de la salud y la enfermedad de la cultura. Del mismo modo explora el concepto de tensión como presupuesto conceptual para entender la oposición entre barbarie y cultura. Finalmente, da algunos argumentos de por qué es necesario entender la cultura y los impulsos del pueblo, a la luz de la noción de tensión en el joven Nietzsche (cfr. García-Pedraza, 2021).



A la luz de los anteriores ejemplos del pensamiento del joven Nietzsche logramos entender dos cosas –primera– que la psicología, entendida como una doctrina de los impulsos, tal como Nietzsche nos propone comprenderla; no se restringe a un análisis de la vida interior del individuo –como la usé a lo largo de mi análisis del SE– sino que puede extenderse el campo de interpretación de esta ciencia hasta la vida en comunidad de los seres humanos –segunda– hemos establecido un contexto interpretativo adecuado para adentrarnos en un análisis de las instituciones educativas, tal como son interpretadas en FIE, dado que, la lectura que plantea Nietzsche sobre –la educación– está pensada dentro de este territorio psicológico y en conexión con la cultura como unidad de los impulsos; y –el genio– como meta de la cultura⁵.

En este contexto interpretativo –que ofrece una lectura psicológica de la cultura– la tesis con cabeza de Jano (que Nietzsche presenta en FIE), emerge con una mayor profundidad y agudeza. Nietzsche mismo, en la introducción a sus conferencias, considera que aquello que asevera en ellas: hace parte de las reflexiones que una ciudad y unos individuos real-

mente preocupados por la educación “en el sentido más alto” (Nietzsche, 2016a, p. 484) ya han pensado. De allí la invitación a sus espectadores a adivinar y complementar lo que solo se ha insinuado u omitido. En esa vía de repensar lo que Nietzsche deja esbozado, nos adentremos ahora a la reflexión, siguiendo la huella de la psicología.

[...] Dos corrientes, en apariencia opuestas, igual de enfermizas (*verderbliche*) en sus efectos y confluyentes en sus resultados, dominan actualmente nuestras instituciones educativas [...] por un lado, el impulso (*Trieb*) hacia la mayor *ampliación de la educación* posible; por otro lado, el impulso (*Trieb*) de *reducción y debilitamiento de la misma*. [contrario a estos emergen], el impulso (*Triebe*) de *estrechamiento* y el de *concentración* de la educación como contrapartida a la mayor ampliación posible, y al impulso (*Triebe*) de *fortalecimiento* y de *autosuficiencia* de la educación como contrapartida a su reducción. [...] esas dos tendencias (*Tendenzen*) de la ampliación y la restricción son contrarias a los propósitos de la naturaleza, así como es verdad que una concentración de la educación en unos pocos es una ley necesaria de esa misma naturaleza, mientras que los otros dos impulsos (*Trieben*) solo pueden fundar una falsa (*erlogene*) Cultura (Nietzsche, 2016a, p. 486).

El camino de pensamiento, que Nietzsche nos propone en su tesis, nos ofrece dos ópticas diferentes: la primera de ellas –mirar con frío y duro ceño a la educación moderna– en virtud de la dirección que ella propone, lo cual se debe a los impulsos que alientan las tendencias educativas modernas. La segunda óptica, tiene una mirada futura, en la cual Nietzsche propone una “renovación, reanimación y depuración” (2016a, p. 484) de la educación, que será movida por dos impulsos propiamente educativos. Dos impulsos que pueden realizar la tarea y meta que la cultura pone sobre los hombros de la educación: la procreación del genio. Pues es en los genios que se cumple “ley necesaria [de la] naturaleza” la cual implica “una concentración de la educación en unos pocos” (Nietzsche, 2016a, p. 486).

Pero, detengámonos en el análisis psicológico que Nietzsche hace desde cada una de las dos ópticas que propone, para evaluar los institutos educativos y la educación moderna en general. Para adentrarnos en ese análisis, es importante dar un esbozo general del recurso literario que Nietzsche usa en estas conferencias –para presentar sus agudas críticas a la educación moderna– a los *Bildungsanstalten*.

Nietzsche, presenta lo que –a primera vista– parece ser una memoria autobiográfica sobre una visita a las orillas del Rin, pero que –no es más que una invención literaria con pretensiones argumentales⁶– en



el río dos muchachos se reúnen para ocuparse de su propia formación, a modo de una comunidad educativa que pretende “estimular [sus] impulsos culturales (*Bildungstriebe*) y al mismo tiempo mantenerlos a raya (*Zaume zu halten*)” (Nietzsche, 2016a, p. 489). Ya en este objetivo formativo de los jóvenes estudiantes, se evidencia la lectura psicológica de la cultura por parte de Nietzsche: se desea por un lado –un acrecentamiento o estimulación de los impulsos culturales que residen en el individuo– y que están conectados con los impulsos de un pueblo; al mismo tiempo –el modo en que estos son refrenados para mantener la unidad, es decir, la cultura de este pueblo. De allí que estos jóvenes busquen *mantener a raya* sus propios impulsos. Las nociones vertebrales serían entonces –en primera instancia– el *acrecentamiento* de los impulsos, lo cual significa hacerlos más fuertes; es decir, alimentarlos para mantener su vida dinámica. En segunda instancia, *domar* estos impulsos para mantenerlos a raya, lo que permitiría la unidad viva y dinámica del individuo. Esta relación con los impulsos evidencia –desde el inicio de estas conferencias– lo que posteriormente se entenderá en el SE, como el sistema planetario dotado de movimientos vivos; en ese sentido estos son jóvenes preocupados por su propia autoformación. La conexión de estos impulsos del individuo con la cultura, por medio de la formación, se evidencia en el hecho que el objetivo educativo se enfoque precisamente en formar los ‘impulsos culturales’ que residen en el individuo. Así, la conexión entre individuo y cultura se realiza en virtud de la formación.

En paralelo, los otros dos personajes centrales de esta imagen literaria son: el maestro-alumno y el viejo filósofo. Estas dos figuras cobran importancia central para las conferencias, debido a que –es por medio de los diálogos que entablan estos dos personajes– que Nietzsche presentará sus críticas e ideas sobre la educación. En cuanto al maestro-alumno es importante poner de relieve su doble carácter. Por un lado, un estudiante que –en varias ocasiones a lo largo de la conversación entablada con su maestro, el viejo filósofo– es sancionado o incluso le recuerda las viejas lecciones aprendidas, pese a lo cual, no obstante, guarda un claro respeto frente a él. Por otro lado, es también un maestro de los jóvenes, acción educativa que lo compromete con el futuro de la cultura. Es justamente, con relación a este segundo talante de su personalidad, donde se evidencia el lado más pesimista de su discurso, debido a su profundo desánimo frente a la educación. Precisamente por ello, es posible evidenciar que desde esa coloratura emocional –este maestro-alumno– dirigirá sus afiladas críticas a los actuales impulsos dominantes de la educación. Incluso al poner en voz de este personaje sus críticas hacia la educación, es posible



afirmar que –tal coloratura emocional– es la que caracteriza la perspectiva del propio Nietzsche frente a la educación moderna.

El segundo personaje central de estos diálogos educativos es el filósofo. Un hombre anciano, de carácter fuerte que, aunque apasionado no deja de mantener la medida y dominio adecuado de sus pasiones. Recuerda esa mesurada relación entre los impulsos, más apasionados y calientes; y el impulso de conocimiento que funciona como regulador de esa volcánica dinámica pulsional por medio del frío intelecto, lo cual se gana con la lejanía del pensamiento en la libertad del pájaro en el prólogo de HdH-I (cfr. Nietzsche, 2014, p. 71). Incluso crea un eco en la imagen del doble cerebro propia del espíritu libre en HdH-I (cfr. Nietzsche, 2014, p. 181). En este personaje Nietzsche aventura a presentar su imagen de una reforma a la educación. Reforma que permitiría a su vez una *restauración* de la cultura. Meta que está alineada con la que persigue en casi todas sus obras de juventud⁷. Ahora bien, si tomamos en cuenta que ese papel restaurador en la obra de juventud la tiene el *genio de la cultura*, vemos que este filósofo no parece entenderse a sí mismo como genio, aunque tiene cabal conciencia de la importancia y carácter de estos para la cultura. De allí que le recuerde a su alumno –a modo de demanda– el no “democratiza[r] los derechos del genio para eludir el trabajo cultural (*Bildungsarbeit*) propio y la miseria cultural propia” (Nietzsche, 2016a, p. 496). Este filósofo parece más bien insinuar lo que en el SE toma la forma del “filósofo educador” (Nietzsche, 2016a, p. 763). La problemática de la educación se desarrolla como tema central de la conversación que estos dos personajes entablan. Conversación que recuerda, de modo latente, a los *Diálogos* platónicos; en especial los diálogos de madurez donde los personajes platónicos presentan unas largas diatribas que son brevemente secundadas o interpeladas por sus oyentes, p.e., el *Timeo* o el *Filebo*.

La lectura crítica que Nietzsche realiza sobre la educación moderna –desde la perspectiva pesimista del alumno-educador– presenta dos impulsos de carácter no-formativo, que guían y dan forma a la educación moderna. Estos no persiguen las altas metas y tareas que la cultura expresa en la educación; por el contrario, persiguen tareas y metas donde la educación simplemente cumple un papel instrumental y servil a los objetivos propios de dichos impulsos.

El primero de esos impulsos no-formativos es la mayor *ampliación* y *difusión* de la educación posible (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 497). Nietzsche nos pone en evidencia que este impulso que guía la educación moderna no es un impulso formativo –es realmente un impulso económico– el cual es propio de la doctrina económico-política moderna. Este impulso



económico instrumentaliza la educación para conseguir su propio ‘fin fundamental’ y alimentar su propia fuerza. Dicho ‘fin fundamental’ del impulso económico –es la *producción*– En ese sentido la educación se convierte en un modo de transformar a los individuos en seres productivos, que consideran que su vida debe ser guiada y dirigida por la productividad –como tarea central de su vida– de tal modo que, la formación que tal tipo de individuos *posean* –percibida de modo subjetivo como un tipo de propiedad privada– debe alinearse con la capacidad productiva que posean dichos individuos. Visto así, el precepto fundamental de este tipo de educación –a la que le subyace el impulso económico– sería: “conocimiento y educación [*Bildung*] en la mayor cantidad posible –por tanto, producción y necesidades en la mayor cantidad posible– por tanto, felicidad en la mayor cantidad posible” (Nietzsche, 2016a, p. 497). Educación, conocimiento, productividad y felicidad se encuentran íntimamente conectados en esta doctrina, tal que la finalidad de la educación sería la búsqueda de ese tipo de felicidad que promulga la doctrina económica. La felicidad que residiría en conseguir “la mayor ganancia posible de dinero” (Nietzsche, 2016a, p. 497).

La felicidad entendida como ganancia monetaria solo es posible de obtener por medio de la productividad efectiva y continuada. De allí que, el *objetivo último* de la educación sea la *utilidad* [*Nutzen*], o de modo más preciso la *adquisición* o *ganancia* [*Erwerb*]⁸. El individuo se educa para transformar su educación en producción y utilidad monetaria, lo que le permite convertirse en uno de esos “seres que gan[a]n *muchísimo* dinero” (Nietzsche, 2016a, p. 498), lo que a su vez le garantiza la felicidad predicada por ese mismo dogma. La felicidad es la ganancia extraída de la productividad para lo cual la educación debe preparar al individuo. La educación guiada por este impulso se entiende como la capacidad que tiene un individuo para *discernir* el modo más fácil de comprender el comercio entre hombres y pueblos; tal que –con esa capacidad de discernimiento– puede extraer la mayor ganancia posible y adquirir la mayor cantidad de dinero. Con ello, la educación pondría al individuo a *la altura de su tiempo*. Un tiempo dominado por la doctrina económica. Un tiempo en que la economía le da forma a la época, al pueblo y, a su vez, se autodenomina ‘cultura’ –aunque no lo sea a ojos de Nietzsche– En esa medida la tarea de la educación, en esta época que crítica de modo claramente pesimista el maestro-alumno, no es producir ‘altos tipos’ de seres humanos que se puedan denominar ‘genios de la cultura’; sino que, el impulso económico ha trastocado estos objetivos y ha impuesto sobre la educación la tarea de “formar cuantos más hombres «de curso corriente»



fueran posibles” pues “cuantos más numerosos sean dichos hombres de curso corriente, tanto más feliz será el pueblo” (Nietzsche, 2016a, p. 497).

Las críticas de Nietzsche a la educación de su tiempo nos resultan tan contemporáneas y cercanas que crean una fuerte desazón –al punto de llevarnos a la coloratura anímica desde la que son pronunciadas– La instrumentalización de la educación por parte de la economía –que convierte a los individuos en seres productivos y a la educación en el medio útil de conseguir esa felicidad monetaria– es algo que vivimos, o más precisamente *padecemos* contemporáneamente. Mas aún, educarnos únicamente en la medida en que esa educación puede transformarse en un medio para ganar dinero (Nietzsche, 2016a), tiene por consecuencia: limitar toda educación a la utilidad y productividad; por ende –considerar que toda educación que vaya más allá de este límite como una aberración moral o una desfiguración del sentido mismo de educarse– nos hace sentir que Nietzsche estuviera haciendo una radiografía bastante precisa –tal vez enfermiza– de nuestro sistema educativo actual. Es como mirarnos al espejo y vernos revelados. Parece entonces que la tarea de nuestra actual educación es la creación de esos seres “de curso corriente” (Nietzsche, 2016a, p. 497) que buscan en la educación una herramienta para la felicidad; es decir, para la rápida adquisición de muchísimo dinero. Para lo cual, es necesario una “educación *rápida*” (Nietzsche, 2016a, p. 498) que nos permita comprender cabalmente el flujo económico del mercado y con ello transformar nuestra formación en productividad que genere ganancia monetaria. En esa medida la educación es la herramienta para crear seres productivos. Herramienta de un impulso económico que le subyace y guía. De ser así –al igual como lo denuncia el maestro-alumno– el impulso que le da forma a nuestra educación no es realmente formativo: es un impulso económico que ha instrumentalizado a la educación y la ha desarraigado de su terreno cultural original, de su conexión con la meta de la cultura: la producción del genio. Mas aún, nos lleva a preguntarnos si esta instrumentalización por un impulso no formativo –que renuncia a las metas de la cultura– es al mismo tiempo un impulso no cultural, en el sentido normativo que Nietzsche entiende la cultura. Por lo tanto, un impulso que tiene a la barbarie y no a la unidad de los impulsos de la cultura. De ser así podríamos preguntarnos si en la actualidad somos una cultura, o más bien somos un pueblo sin cultura –debido a su renuncia a la tarea de la cultura– incluso podríamos preguntarnos hasta dónde ha llegado a influir y con qué fuerza se impone este impulso económico –al estar *sobrealimentado* o *hiperalimentado* en nuestra época– al punto de convertirnos en *sujetos de rendimiento*, dispuestos a autoalie-



narse y autoviolentarse para mantener el ritmo de hiperproductividad que determina el imaginario de éxito y felicidad monetaria, como lo presenta Byung-Chul Han, en su obra *La sociedad del cansancio*⁹.

La intuición de Nietzsche frente a la educación de su tiempo y al futuro de la misma, de seguir bajo el dominio instrumental de un impulso económico, parece llegar –de un modo tan latente hasta nuestros días– que es posible encontrar una denuncia muy similar en la obra de Martha Nussbaum *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, en la cual, Nussbaum trata de evidenciar la problemática que se deriva de la creciente tendencia que han tomado múltiples naciones alrededor del mundo, al buscar la eliminación de las humanidades de su horizonte educativo, pues ven en ellas un ornamento *inútil*–carente de utilidad– ante las crecientes demandas de crecimiento económico mundial. Así Nussbaum (2010) afirma que:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos [...] ¿cuáles son los cambios drásticos? En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global (p. 20).

La crítica de Nussbaum, posee una sorprendente relación con la crítica de Nietzsche; de hecho, parecen eco de una misma voz con tonalidades múltiples que se prolonga en el tiempo y pone de relieve el origen –no formativo– que está a la base de la educación moderna y contemporánea. Su tendencia y pulsión económica dominante que desvanece todo aquello que no pueda transformarse en ganancia, utilidad y pueda competir en el mercado monetario y productivo.

El segundo impulso no-formativo que dirige y da forma a la educación moderna es el de ‘reducción y debilitamiento’. Esta tendencia que para Nietzsche resulta ser menos sonora que el anterior impulso económico es, sin embargo, igual de peligrosa para los fines educativos de una cultura. Cuanto más peligrosa debido a que su origen se da entre indi-





viduos dedicados al conocimiento. En tal medida, sabe esconder –como camaleón– la acción desfigurante que está ejerciendo sobre las tareas propiamente educativas de una cultura. La génesis de este impulso se encuentra entre los *eruditos* que prestan sus servicios a la ciencia (cfr. Nietzsche, 2016a). En ese sentido este impulso sería un *tipo* de pulsión científica. No obstante, habló aquí de ‘un tipo’ de impulso científico, teniendo en mente el hecho de que: el espíritu libre desde HdH-I en adelante, también se entiende como un individuo de conocimiento. Lo cual conduce a que, justamente en HdH-I, el espíritu libre se identifique como individuo de ciencia, tal que tenga en ésta su arma de guerra contra las ilusiones de la cultura. No es de esperar que Nietzsche haga caso omiso a los ataques críticos que ha realizado durante su periodo de juventud al modo ‘excesivo o indómito’ en que se expresa el impulso de conocimiento entre estos individuos de conocimiento que denomina –eruditos– al escribir su obra posterior. Siguiendo ese orden de ideas se podría trazar una diferencia entre el erudito y el individuo de conocimiento como Nietzsche lo piensa; lo que, a mi juicio, incluye al espíritu libre. Tal diferencia se demarcaría por el modo en que el impulso de conocimiento del erudito es improductivo, en el sentido de no poder crear, en tanto que el individuo de conocimiento que Nietzsche pregona convertiría su conocimiento en actos de creación¹⁰. Tal crítica sobre el individuo de conocimiento que permite poner en relación la obra de juventud con la obra posterior de Nietzsche, se presenta en FIE –bajo el signo de la ‘especialización’– así pues, para el maestro-alumno que la educación este siendo dirigida por un impulso científico –que tiende a convertir toda formación en una especialización tal que el individuo quede restringido y exiliado a un campo muy limitado de su ciencia– trae como consecuencia que éste se convierta en un erudito improductivo. Puesto que, en su área de especialidad se elevará sobre el vulgo pero en “las cuestiones esenciales” se incapacita a sí mismo al punto de que “no puede ya tomar la palabra” (Nietzsche, 2016a, p. 499).

Las cuestiones esenciales son precisamente el campo donde –el genio como individuo– de la cultura tiene su mayor papel y protagonismo. Pues al relacionarse con las cuestiones esenciales de *su* pueblo se transforma a sí mismo en *aquel* que traza las altas metas de *su* cultura. Para Nietzsche “la vida de un pueblo refleja, de una manera impura y confusa, la imagen ofrecida por sus genios más grandes” (Nietzsche, 2010a, p. 345), en esa medida el genio está íntimamente ligado con la vida de los impulsos de su pueblo, ya que, en él se expresan –de modo más puro y claro– la jerarquía y unidad de impulsos que un pueblo se determina y con la cual da forma a su cultura. El genio sería entonces la reproducción

clara y en grado más alto de la imagen que su pueblo se da de sí mismo, en otras palabras, sería la imagen de su cultura. Crear ese tipo de individuos es precisamente la tarea de la educación para Nietzsche, lo cual se evidencia con lo que, en la tesis de estas conferencias, se denomina la *ley necesaria de la naturaleza*. Según esta ley hay una absoluta necesidad de “una concentración de la educación en unos pocos” (Nietzsche, 2016a, p. 486). Esta concentración de la educación en unos pocos no significa que la educación deba ser algo a lo que solo unos pocos puedan acceder –como una elite– por el contrario el filósofo a lo largo de las conferencias nos muestra la necesidad que tiene un pueblo de educación para fortalecer la cultura y la formación del genio (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 515). Tal concentración aboga por la no democratización de los derechos del genio; precisamente es esto último lo que el filósofo le reclama a su alumno-maestro. Es necesario entender que muchos al educarnos no lo hacemos para nosotros, como si todas las fuerzas culturales de una época giraran para la *propiedad privada* de ‘nuestra’ educación, de tal modo que nos consideremos de inmediato unos ‘genios de la cultura’ –por el contrario– nuestra educación hace parte de una expresión cultural que busca la creación de ese tipo de individuos. Genios que es posible que se concrete en uno o varios de nosotros de modo inadvertido, o quizá nosotros solo somos otra expresión de todo un pueblo buscando esa imagen del genio que le dará concreción e identidad a sí mismo. En ese último caso simplemente nosotros contribuimos a la creación del genio.

Ahora bien, cuando la educación es movida por un impulso no-formativo –como el impulso erudito de la ciencia– los individuos son educados para convertirse en especialistas de un campo específico de la ciencia –desconectándose de las demás expresiones e impulsos de su pueblo– No serían, ni buscarían comprender la imagen completa de su época o cultura, mucho menos concretar en sí mismos tal imagen. El especialista es un erudito que se limita a su propio campo y ve en esa limitada especialización, que no busca preocuparse por la imagen de toda su época un fenómeno ético loable (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 499). Nietzsche identifica este fenómeno de la especialización erudita con la condición de obrero. El erudito sería un obrero del conocimiento en una máquina de producción de conocimiento. Conocimiento que solamente reproduciría su propio tipo, es decir, el conocimiento erudito. En esa medida el sistema educativo moderno no sería más que una “división del trabajo en las ciencias” (Nietzsche, 2016a, p. 499). División donde cada especialista o, lo que es lo mismo, cada erudito se restringiría al conocimiento de su limitado saber, procurando con todas sus fuerzas y con un *indómito impulso de saber*



conocer en mayor medida el objeto de su saber. Esta pulsión desmesurada a la especialización hace que el conocimiento de estos individuos se convierta en un trabajo que se desliga cada vez más de las preocupaciones y movimientos de los impulsos que le dan forma a su pueblo, a su época. El erudito es un individuo sumido en su pequeño mundo limitado, que no sabe al final cómo conectar su conocimiento con el movimiento pulsional que lo rodea; es decir, con la tensión o conflicto de pulsiones que le dan forma a su pueblo. De modo que, frente a esos movimientos no puede más que callar. Nietzsche mismo evidencia en el SE que hay una guerra directa en todos los tiempos entre eruditos y genios. Lo cual pone en evidencia al preguntar por la “significación que tiene el erudito [*Gelehrten*] para la cultura”. Frente a lo cual responde que:

142



[...] Todo aquel que sabe observar, advierte que el erudito, en esencia, es estéril [*unfruchtbar*] [...] y que tiene un cierto odio natural al ser humano que es fértil [*fruchtbar*] [...] Pues estos últimos quieren matar, disecionar y entender la naturaleza, y los primeros, por su parte, la quieren acrecentar con nueva naturaleza viviente [...] Épocas enteramente dichas no necesitaron al erudito y no lo conocieron, épocas enteramente enfermas y tristes lo apreciaron como el ser humano más elevado y más digno, y le otorgaron el primer rango (Nietzsche, 2016a, p. 799).

Que la educación moderna sea dirigida y le de forma un impulso erudito de la ciencia —conlleva a que esta se vuelva estéril y enfermiza— así, los especialistas que salen de nuestras modernas academias del saber son sujetos enfermos incapaces de convertir en frutos creativos su conocimiento. De tal modo que alimentamos durante años enteros el impulso de conocimiento de estos individuos ávidos de saber en cada una de nuestras modernas y hasta hipertecnologizadas aulas contemporáneas, si ponemos en diálogo directo la crítica de Nietzsche con nuestra época —sin siquiera cuestionarnos por lo fructífero de ese alimento— puede que tal alimento sea estéril. Es la transformación del saber en herramienta de la especialización y la técnica. Mas aún, el erudito tiene un odio natural hacia el individuo fértil, hacia el genio, en tal medida, puede que al educar eruditos estemos educando individuos que creen un odio hacia todo lo fértil, hacia todo lo productivo, hacia todo lo que se dirija hacia el genio. Inclusive puede que le enseñemos a nuestros estudiantes a odiar y sepultar en ellos mismos todo aquello que se dirija hacia el genio, todo en ellos que tenga la pulsión de crear. Una similar dirección crítica sobre el lugar de la academia y su tarea educativa es la que presenta Joan B. Llinares en su artículo *Buscando espacios para la verdad: Nietzsche y la*

filosofía en la universidad (2008) que se encuentra en el libro compilado por Faustino Oncina titulado *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)*. En este artículo Llinares se detiene a un análisis cuidadoso de estas conferencias realizadas por Nietzsche en la Universidad de Basilea; sin embargo, la óptica de interpretación de Llinares busca realizar una crítica desde el problema de la verdad y el modo en que ésta determina el factor educativo y el carácter productivo del saber. Por otra parte, una crítica en relación con la educación y su relación con la técnica y la especialización se puede encontrar en el texto de Marta Nussbaum *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010). Aunque la preocupación de Nussbaum en el texto implica las humanidades en general y tiene una especial atención al problema de la relación entre estas y la democracia. Comprensión que puede ponerse en diálogo con el análisis crítico de Robert Bolaños en su texto *La libertad: ¿ideal posible o instrumento de dominio?* (2010), en el cual reflexiona en rededor de las narrativas actuales que apelan a la idea de libertad y la necesidad que sea justamente la educación la que pueda diferenciar y aclarar esta confusión de narrativas que pueden usarse para dominar al individuo.

La academia moderna es para Nietzsche un lugar en donde individuos estériles forman y reproducen su propio tipo, sobre otros individuos, que asisten a sus aulas; en medio de ese proceso se reproduce el odio hacia el genio en medio de los espacios que deberían producirlo. Si vemos con cuidado las conexiones cercanas que nuestra actual academia tiene con esa universidad humboldtiana que Nietzsche pone en el ojo de la crítica, entonces también la crítica cabe en la práctica educativa que nos cobija a nosotros. El genio es el que se conecta con la totalidad y da forma a las preocupaciones y metas de una cultura, en tanto que, el erudito es el que se desprende de esa relación estrecha con su cultura limitando su saber a investigaciones que solo tienen importancia en su campo y no dialogan: una especialización erudita que crea sus propias metas desarraigadas de las metas de una cultura –donde el saber académico dirige la mirada a una dirección totalmente diferente a la dirección en que miran las preocupaciones más esenciales que tiene su cultura– preocupaciones frente a las cuales este erudito solo puede callar. Precisamente en esa disparidad o desgarró –entre la academia y la cultura– es donde centra sus reflexiones el profesor Carlos Gutiérrez cuando se pregunta por la relación entre la academia colombiana y las preocupaciones que le aquejan a nuestra sociedad desde la óptica de una “carencia de actividad crítica”,



en la cual, para él, reside un potencial que podría poner en relación la academia con las preocupaciones de nuestra sociedad:

La carencia de actividad crítica en Colombia es, a mi juicio, un factor de primera importancia para que el saber y la ciencia no estén en el centro del proceso de nuestro desarrollo y para que no contribuyan al análisis de los conflictos de nuestra sociedad y a su encauzamiento institucional (Gutiérrez, 2019, p. 436).

Gutiérrez, al igual que Nietzsche, ve una disparidad o distancia entre el académico y su cultura; solo que, para el primero: el problema reside en la falta de actividad crítica; en tanto que para el segundo: reside en la limitada e improductiva relación de su saber con los problemas esenciales; es decir, con su tendencia a la especialización guiada por su impulso de erudición. No obstante, en los dos casos es posible evidenciar esa distancia que ha convertido a la academia y al individuo de conocimiento –no en un sujeto que entiende la vida anímica de su pueblo en tanto la vive– sino que, parece restringido y aislado de esa vida pulsional que da forma a su cultura; incluso considero que la intuición de Gutiérrez parte del mismo origen que la de Nietzsche: la especialización de la ciencia; solo que, la óptica de análisis de éste, no tiene ese carácter psicológico que la perspectiva de Nietzsche sí tiene. Pese a lo cual, no impide que ambos autores gocen de la misma aguda intuición sobre el papel que la academia tiene frente a la cultura.

Desde esta perspectiva –el panorama que nos presenta el maestro-alumno– resulta ser sumamente desalentador, puesto que nos enfrentamos, o bien –a una educación que es instrumento de una pulsión económica que busca fabricar individuos productivos– o bien –a una educación que solo desea especialistas que se desligan de las preocupaciones de la sociedad– desde tal óptica Nietzsche parece retratar nuestra propia época pues *quizá* somos una educación productiva y una academia que parece encerrarse en sí misma y no conectarse con las problemáticas esenciales de su pueblo y época. La coloratura pesimista de este personaje tal vez este justificada, e incluso puede que nos contagie un poco. Sin embargo, del mismo modo en que el filósofo busca ofrecerle un par de palabras para el consuelo de este maestro-alumno desesperanzado, puede que analizar, por lo menos de manera general, sus palabras nos ofrezcan un poco de consuelo y esperanza.

Así pues, es lícito preguntarnos cuál es la propuesta formativa del filósofo que permitiría realizar una depuración y renovación en la educación tal que pueda asumir metas verdaderamente formativas; propuesta



que se encuentra alineada con lo que en la tesis: con cabeza de Jano de estas conferencias, Nietzsche denomina dos impulsos verdaderamente formativos: *estrechamiento y concentración* –por una parte– y, *fortalecimiento y autosuficiencia* de la educación –por otra– estos dos impulsos, se concretarían en la propuesta de formar un individuo que pueda reproducir en sí mismo la historia e imagen de su cultura. Tal tipo de individuo propendería a ser por sí mismo: un genio de la cultura, o cuando menos: ser parte de la historia productiva del genio dentro de su cultura. Este tipo de individuo no es más que lo que dos años después Nietzsche denominara en el SE –la meta de la cultura– Así, este tipo de individuo es interpretado en el SE como un sistema planetario, dotado de movimiento vivos de acuerdo con una ley de mecánica superior. Esa armonía pulsional del individuo que permite dar una unidad y jerarquía a sus impulsos tendería a transformar a este individuo –en un ser hecho de una sola pieza– con absoluta necesidad entre su pensamiento y su vida como se expuso en la anterior sección.

Lo que se observa entonces es que –tanto en FIE como en SE– se busca formar genios de la cultura, o por lo menos –individuos que propendan al genio– individuos que en su dinámica pulsional se refleje de modo más puro y claro la mecánica pulsional de su pueblo; de allí que puedan darle las metas y horizontes a su cultura. Ese individuo daría forma y guiaría a su cultura al darse forma, haciendo eco a las tareas culturales que se realizan en sí mismo. A la luz de las ideas formativas del viejo filósofo es posible conectar la meta y tarea educativa de formar un individuo –cuya vida anímica sea unitaria– y a la vez, la manifestación viva de sus impulsos en una dinámica orgánica –como lo plantea el SE– con la tarea de la educación de crear genios de la cultura que –al formarse a sí mismos– se convierten en la concreción de la imagen [*Bild*] de su cultura, que propone FIE.

Para conseguir la creación de estos tipos de individuos Nietzsche propone en FIE la necesidad de alinear la tarea educativa a los centros de formación desde el bachillerato [*Gymnasium*] hasta la universidad [*Universität*]. De esa manera la tarea que articularía todos los centros educativos como expresión de la meta de la cultura –sería la formación de ese tipo de individuo que reproduce la historia de su cultura en sí mismo– en otras palabras –una formación que tienda al genio– si ello se logra, se podría dar una renovación de la educación moderna y sus desviadas metas pseudoculturales. Para Nietzsche es fundamental que tal renovación tenga su origen en el bachillerato, pues “todas las demás instituciones deben medirse con el criterio de la meta educativa [*Bildungsziele*] a la



que se aspira con el bachillerato” (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 501). Teniendo lo anterior en mente, quisiera en lo que resta, esbozar la propuesta que Nietzsche nos ofrece desde la voz del viejo filósofo. Se busca poner en relieve dos elementos centrales de su discurso: por un lado pensar la relación entre lengua y genio, y, por otro lado, lo que Nietzsche denomina la “aristocracia del espíritu” (Nietzsche, 2016a, p. 514). Propuestas desde las cuales piensa la renovación de la educación.

El viejo filósofo propone, como primer ejercicio para renovar la educación, la depuración y renovación de la enseñanza de la lengua en el bachillerato (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 502), específicamente de la lengua alemana, que podemos comprender como la enseñanza de la lengua materna. A la luz del análisis que Nietzsche hace de la enseñanza del alemán entre su propio pueblo, es posible comprender el modo en que él consideraba la lengua y su conexión con el sujeto y la cultura. En ese sentido, Nietzsche entiende la lengua como algo que se habita —la lengua es un mundo de sentido que le da significado tanto al individuo como a la cultura— que les permite *ser lo que son*, pues, la lengua es ante todo la “expresión del alma del pueblo [*Volksseele*]” (Nietzsche, 2016a, p. 305). Por ende, no puede ser tratada, y menos enseñada, ni con la esterilidad del gramático, ni con la futilidad del periodista (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 502-3). En ese sentido, si lo que se desea es volver a reconectar al individuo con la dinámica pulsional de su pueblo, que es aquello que define la vida misma de éste, en otras palabras —el alma del pueblo— entonces es necesario que el individuo tenga una relación vital con su lengua. De allí que el bachillerato deba enseñar la lengua materna como algo vivo y en lo que se habita, algo que da forma tanto al alma del pueblo como la del individuo. No debe ser enseñada con la mirada estéril del gramático o filólogo erudito. Para Nietzsche, el erudito y toda su cultura docta solo estropearían la apropiación del ser de la cultura y la capacidad de desarrollar en el individuo un sentido y sensibilidad que le permitan habitar su propia cultura al experimentar su lengua como un fenómeno vivo, como un hábitad de sí mismo y su cultura (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 510).

Ahora bien, de modo inmediato Nietzsche conecta esta apropiación viva de la lengua con el genio (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 504-8). Pues esta apropiación viva de la lengua y sus sentidos —que unen al individuo con su cultura— abonarían el camino para la formación del genio. Sin embargo, para Nietzsche este camino se encuentra truncado entre los alemanes modernos por lo cual se requiere volver al “pueblo natal de la cultura” (Nietzsche, 2016a, p. 509), volver a Grecia. Pero ¿cuál es la razón de ese retorno a Grecia para entender la necesaria formación del genio y



su conexión con la cultura? Pues, porque es entre los griegos que se puede observar de modo claro las grandes metas propias de una educación humanista. Para Nietzsche fue Grecia, específicamente la Grecia trágica, el pueblo que realmente se tomó muy en serio la tarea humana de la educación –la cual busca formar altos tipos de seres humanos; es decir, genios de la cultura– lo cual sería precisamente la tarea humana de educar a la que están invitados todos los seres humanos y todos los pueblos. Esta alta tarea educativa no solo ha sido observada por Nietzsche, también Jaeger Werner en su *Paideia*, una obra que busca poner de relieve los ideales formativos griegos, pone de relieve ese mismo fin formativo de los griegos:

[...] No es posible describir en breves palabras la posición revolucionaria y señera de Grecia en la historia de la educación humana [...] Pero esa historia vivida hubiera desaparecido hace largo tiempo si el hombre griego no la hubiera creado en su forma permanente. La creó como expresión de una voluntad altísima mediante la cual esculpió su destino [...] se inscribió con claridad creciente en su consciencia el fin, siempre presente, en que descansaba su vida: la formación de un alto tipo de hombre [ser humano]. Para él la idea de la educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo (Werner, 1957, p. 6).

147



Vemos que, tanto para Nietzsche como para Werner, la educación griega tiene como meta la formación de –un alto tipo de ser humano– meta y tarea que se encuentran íntimamente conectadas con la existencia misma de todo el pueblo griego, de su cultura. Por lo cual, todos los esfuerzos del pueblo se dirigían hacia la formación de ese tipo de humanos; justamente ello es lo que los dos autores entienden por una educación verdaderamente humana. Es precisamente ese esfuerzo cultural que Nietzsche observa en el pueblo griego el que debe enseñar al mundo moderno. Es el conocimiento del mundo griego el que puede permitir renovar la cultura y la educación –precisamente al poner de nuevo al ser humano en el centro de sus preocupaciones– desplazando las preocupaciones económicas y eruditas que dominan en la actualidad. Nietzsche aboga entonces por una educación humanística en el sentido griego. Y es precisamente en ese sentido que la propuesta presentada por Nietzsche, en la voz del viejo filósofo, resulte central para nosotros en la actualidad dado que –al igual que nos lo presentan las conferencias de FIE– estamos en una época donde el impulso económico no solo ha llegado a instrumentalizar la educación sino que se ha convertido –en el fin y sentido mismo de la existencia humana– al punto que el ser humano se ha olvidado de sí mismo y parece que vivimos un proceso de deshumanización cada vez más agudo. De tal modo que –volver a intentar poner al ser



humano como preocupación cardinal de la educación— resulta, cuando menos, fundamental para que la educación retome la tarea cultural que tiene con una época. Pues, el genio como lo piensa Nietzsche permitiría reconectar los impulsos de una época al dar una figura a esta, una delimitación y un sentido. Abogar por una educación de seres humanos que pueden comprender su relación con su cultura e intentan conectarse de modo honesto con sus ‘preocupaciones esenciales’. El sentido vital de estos individuos no se cierra sobre sí mismos y sus propiedades, sino que —se expande al otro, a la cultura como unidad buscando volver a unir un pueblo que se encuentra fragmentado y enfermo— precisamente para lograr esa reconexión con las preocupaciones esenciales de su pueblo es que la educación de la lengua materna en el bachillerato debe ser un fenómeno vivo, un habitar el terreno de sentido que le dio nicho y horizonte de sentido al individuo desde su nacimiento.

Una renovación de la enseñanza de la lengua, permitiría retomar el lugar y papel del genio en la cultura al educar a los individuos en un piso de sentido que se habita lingüísticamente (lenguagicamente, diría Gutiérrez). Estos individuos reconectados con su cultura abonarían el terreno para el surgimiento del genio en una época en la cual —para Nietzsche— los pueblos europeos han renunciado a las metas de la cultura, han renunciado a la formación del genio; y por extensión, los pueblos modernos y contemporáneos. De allí que la educación haya renunciado progresivamente a metas verdaderamente formativas y sus objetivos se alineen con los objetivos económicos del mercado contemporáneamente.

Quizá la propuesta de Nietzsche suene un poco romántica en el fondo, pero al menos la intuición formativa de volver a poner al ser humano en el centro y abogar por una educación en el mayor grado posible que convierta al ser humano en un individuo que busque ser la imagen de su cultura y en ese sentido habitar los sentidos esenciales de su pueblo, lo cual nace desde un habitar y vivir su propia lengua, resulta ser una intuición que, cuando menos, vale la pena intentar.

La segunda propuesta del viejo filósofo atropella agresivamente nuestra actual sensibilidad democrática, pues propone un “aristocratismo del espíritu” donde la educación sería para “unos pocos”, para “los menos”. Precisamente eso es lo que el filósofo denomina el engaño seductor de la cultura, de tal modo que:

Aquí se esconde el verdadero secreto de la cultura: en el hecho de que innumerables personas aspiran a la cultura [*Bildung*] y trabajan con vistas a la cultura [*ßildung*], aparentemente en su propio interés, pero, en

realidad, solo para hacer posible la existencia de unas pocas personas (Nietzsche, 2016a, p. 496).

Este principio aturde a nuestros oídos democráticos y trae a nuestra mente la imagen de un elitismo educativo. Pero, ¿realmente lo que Nietzsche propone se puede simplificar en un elitismo educativo? Si fuera así, podríamos preguntarnos por qué evidencia en estas líneas que son necesarias *innumerables personas* que aspiren a la cultura; es decir, que se formen, para hacer posible la existencia de esas “pocas personas” que denomina los genios de la cultura. Parece haber una íntima relación para Nietzsche entre la *educación del pueblo* y la *formación del genio*. Relación que escapa a la simple interpretación de un elitismo educativo. Cuando Nietzsche habla de que la educación sea para “los menos”, no implica que sea un *bien privado* de unos pocos, pero tampoco un bien democrático en el sentido moderno se esta noción. Estos dos últimos matices interpretativos se deben precisamente a la perspectiva crítica con la cual Nietzsche veía las tendencias democráticas modernas –veía en ellas una búsqueda de igualación de los seres humanos que renunciaba a la jerarquía y a las pretensiones humanas de grandeza– (crítica que desarrollará de modo más profundo y punzante en MBM). Ya que, como lo observaba en la tendencia humanista de la formación griega los seres humanos –para ser humanos deben formarse a sí mismos– y tal formación debe tender a la máxima amplitud y dinámica pulsional, en otras palabras –a convertirse en esos seres únicos cuya vida pulsional estaba dotada de vivos movimientos– Pretendiendo con ello convertirse en una imagen de la vida pulsional de su propio pueblo y con ello evidenciar las metas más altas de su cultura, lo que Nietzsche denomina la formación de genios de la cultura. Empero, los impulsos democráticos modernos intentaban igualar a todos los seres humanos, y lo peor, que su igualación era por lo bajo, razón por la cual la pseudocultura moderna renunciaba al genio –dejaba de lado la preocupación por el ser humano y desplazaba su humanidad del centro de la cultura– convirtiéndolo en herramienta útil de eruditos o fines económicos; así, el aristocratismo del espíritu es en Nietzsche: una apuesta por volver a traer la preocupación por el ser humano y ponerla en el centro de la cultura, y con esta preocupación renovar la comprensión de la educación; tal que, la formación de los individuos sea movida por tendencias humanas que propendan a formarlos en el más alto sentido de su humanidad.

Ahora bien, tal formación de los *pocos* está, para Nietzsche, íntimamente ligada a la formación del pueblo, pues:



Pero que él mismo haga su aparición [el genio de la cultura], que emerja en medio de un pueblo, que represente su imagen refleja, el juego saturado de colores de todas las fuerzas propias de este pueblo, que dé a conocer la determinación suprema de un pueblo en el ser simbólico de un individuo y en una obra eterna, enlazando así a su pueblo con lo eterno y liberándolo de la cambiante esfera de lo momentáneo, todo esto podrá hacerlo el genio sólo si ha sido criado y madurado en el seno materno de la educación de un pueblo (Nietzsche, 2016a, p. 515).

El genio es un individuo o individuos –en el caso que una cultura procrea varios genios– que requiere ser criado, madurado y formado “en el seno materno de la educación del pueblo”. Nietzsche propone una íntima interdependencia entre pueblo y genio, de modo que –para que se produzca el genio– es necesario contar con fuerzas culturales titánicas que se concentren en la educación del pueblo; pues tal educación del pueblo: es el nicho desde el que emerge el genio para determinar la cultura de tal pueblo y darle una imagen trazada en sus metas. Así pues, la educación –para unos pocos– no es un elitismo que reserva la educación como privilegio privado de unos pocos; por el contrario, Nietzsche parece desmarcarse de una interpretación económica de la formación donde –la educación es una propiedad privada de cada individuo– tal que pueda afirmar que es ‘su educación’. Contrario a ello, Nietzsche considera la educación –y a todos los individuos involucrados en ese proceso vivo y dinámico– como parte de las fuerzas que aplica un pueblo para dar forma a sí mismo; es decir, para crear una cultura.

La educación solo es una expresión de la cultura, y por más que sienta de modo personal que mi educación me pertenece, en realidad soy parte de un trabajo cultural que busca crear unos pocos individuos llamados genios. Son estos genios “los pocos” en los que la educación se concentra y da sus mayores frutos para la historia de un pueblo. Todos los demás, incluyendo el que sostiene en este momento la pluma, solamente es un trabajador cultural que con su ejercicio educativo contribuye al pueblo a autodeterminarse. Lo que no quita que la educación y la formación sea una preocupación propia y una alta intensidad ‘autoformativa’ que en cada individuo debe propender a la más alta expresión de su cultura.

Conclusiones

A la luz de las anteriores páginas podemos observar –contrario a ciertas lecturas predominantes en intérpretes de la doctrina nietzscheana– como es el caso de Volker Gerhart (2011; 2019), que la filosofía nietzscheana



guarda altas pretensiones humanistas. Pretensiones que se expresan y vertebran la propuesta formativa de Nietzsche. Así, uno de los resultados fundamentales de este artículo es abrir un camino interpretativo en el cual –el particular humanismo nietzscheano se revela claramente a nuestra mirada– cuando ponemos de relieve el marcado carácter psicológico con el que Nietzsche interpreta el fenómeno formativo, de manera que, tanto el individuo como el pueblo son susceptibles de interpretarse como una dinámica pulsional. En ese sentido, el primer aporte de la filosofía de Nietzsche es que: tanto la formación del individuo como las instituciones educativas al interior de una cultura deben estar conectadas con una alta meta cultural, la cual se entiende como la formación de genios de la cultura. Esta alta meta formativa pone en el centro del problema de la formación al ser humano que se piensa y desarrollan en grado sumo, es decir, cuyo horizonte es la formación de ese tipo de grandes seres humanos. Justamente esa pretensión es el segundo aporte fundamental del pensamiento nietzscheano a la educación contemporánea. Estos dos aportes se encuentran íntimamente conectados en el pensamiento del joven Nietzsche y constituyen lo que podría entenderse como la invitación humanista de la propuesta educativa de Nietzsche.

En un sentido muy cercano a mi interpretación Helmut Heit (2020) en su artículo *Humano, demasiado humano, ultrahumano. El desafío de Nietzsche al humanismo*, analiza la imagen del *superhombre* en el *Za* como una invitación al humanismo. De tal modo que, para Heit “La palabra *superhombre* no se refiere a un ideal moral, sino a una atractiva posibilidad. Es una invitación a la autosuperación de la especie humana” (Heit, 2020, p. 106). Precisamente esa invitación a la formación y superación del ser humano ya reposa de modo latente y claro en las intuiciones del joven Nietzsche sobre la educación, tanto en *SE* como en *FIE*, como lo he intentado demostrar. Tal pretensión es el vertebral aporte humanista de la filosofía juvenil de Nietzsche. El cual se pone en evidencia, por una parte, en la imagen del sistema solar dotado de vivos movimientos que es gobernado por una ley de mecánica superior que se presenta en el *SE*, con la cual se puede observar la propuesta nietzscheana de la formación del individuo. Por otra parte, con la tesis con cabeza de Jano –con la que Nietzsche critica las pulsiones que dan forma a la educación de su época– pero que bien parece hablarnos de modo directo a nuestra época; a su vez propone una nueva tarea para la educación, que también se puede decir que es nuestra tarea como filósofos y educadores; teniendo en cuenta las limitaciones culturales, sociales y epocales, propios del contexto formativo latinoamericano. En ese orden de ideas considero que: la invitación al humanismo



que Heit observa en la doctrina de Nietzsche, también se puede aplicar a la invitación que el joven profesor de Basilea le hace a la educación, a saber, “el reto de Nietzsche al humanismo es una invitación a ser mejores seres humanos” (Heit, 2020, p. 100); reto que considero sigue estando presente susurrando un horizonte de acción a la educación contemporánea.

De la misma manera, siguiendo el camino psicológico que se propuso este artículo, se evidencia un tercer aporte de la filosofía del joven Nietzsche a la educación actual, a saber: que la imagen del individuo formado que se expresa en la metáfora del sistema solar dotado de vivos movimientos, está también en conexión con una propuesta educativa en la cual es posible evidenciar que en el individuo formado rige una estricta necesidad entre pensamiento y vida; por ende, la formación apunta a una cierta unidad de estilo. Análisis que permite evidenciar un cuarto aporte de Nietzsche a la educación actual, este es que, la comprensión del genio de la cultura que el joven Nietzsche ofrece en sus primeros escritos, desde la cual es posible entender que la finalidad que los institutos de educación, debe ser guiada y direccionada por verdaderos impulsos formativos. De tal manera que, desde una aguda crítica y comprensión de los impulsos no formativos que gobernaban y dirigían la educación en su época –propone una renovación de la educación con una marcada tendencia humanista– que busca la formación de altos tipos de seres humanos, en otras palabras, la superación del ser humano, su apertura a la altura y su formación como genios de la cultura.

Los anteriores aportes de la filosofía del joven Nietzsche nos pone a nosotros frente al retrato de nuestra propia época y sus pretensiones educativas. Retrato que –de modo vertiginoso– parece aún tener en sus cimientos las mismas tendencias no-formativas que Nietzsche denunciaba, aunque claramente más aceleradas y con máscaras diferentes. Razón por la cual, la airada replica de Nietzsche nos invita a evidenciar la marcada necesidad en la actualidad de repensarnos una educación humanista que pone como meta la formación de altos tipos de seres humanos. Tal invitación es, cuando menos, necesaria para la educación actual en Colombia, en Latinoamérica y quizá en un mundo que solo impone al individuo estar a la altura del mercado –es decir a la altura de su tiempo– y a la academia, encerrarse en sus preocupaciones doctas y tal vez dogmáticas.

Notas

- 1 El presente artículo surge de dos afluentes experienciales en mi *modus vivendi*, a los cuales deseo agradecerles. Por una parte, hace parte de las reflexiones que han



surgido durante algunos años de diálogo y creación de comunidad académica y filosófica con los miembros del *Grupo de Investigación en el Pensamiento de Friedrich Nietzsche: Aurora*. A todos ellos y ellas les agradezco sus diálogos y correcciones. En especial deseo agradecerle al Dr. Harol Villamil y al Dr. Raúl Meléndez por leer, corregir y comentar versiones previas de este artículo, gracias a sus comentarios y observaciones críticas han contribuido de modo gigante a las perspectivas desarrolladas en este artículo. Del mismo modo deseo también agradecerle al Dr. Germán Meléndez quién ha contribuido en gran medida en mi desarrollo intelectual durante los últimos años de mi vida. También deseo agradecerle al maestrante Juan Herrera por los diálogos que hemos entablado en medio de nuestra amistad, pues estos han alimentado muchas de mis preocupaciones filosóficas. Por otra parte, surgen de las distintas conversaciones, diálogos y preocupaciones que mis estudiantes de la asignatura de *Psicología y educación* del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, me han expresado durante los últimos años que he tenido el privilegio de guiar este saber. Cada una de sus conversaciones, expresiones y dudas han ido calando profundo en mi ser y mi intelecto. Este artículo es fruto también de lo que ellos me han ofrecido semestre a semestre. A todos ellas y ellos les agradezco enormemente. Sin embargo, las ideas, reflexiones e interpretaciones aquí presentadas surgen de mis preocupaciones y soy solamente yo el responsable por sus virtudes y defectos.

- 2 Seguiré aquí una diferencia de sentido y significado que propone Luis E. de Santiago Guervós entre *Bildung* y *Erziehung* en su traducción en la *Obras completas* de Nietzsche de la editorial Tecnos (cfr. Nietzsche, 2016a, p. 483. Nota 1). Diferencia que nos lleva a entender la noción de *Erziehung* internamente relacionada con los procesos educativos en los que se desarrolla una persona, en ese sentido conectado con el modo en que entendemos la educación como un proceso que se concreta en instituciones educativas. Por su parte *Bildung* refiere a los procesos de formación del individuo en relación consigo mismo, movimiento que también implica una conciencia de los procesos en los que se ve involucrado en el interior de una cultura que realiza sus modelos e ideales educativos en instituciones educativas. Esta íntima relación entre estos dos términos hace parte de mis intuiciones más íntimas que impulsan mis interpretaciones en este artículo.
- 3 Al momento de citar seguiré alternativamente las traducciones de Andrés Sánchez Pascual para la editorial Alianza y la traducción de la editorial Tecnos dirigida por Diego Sánchez Meca. El criterio que seguiré para elegir entre una u otra traducción será la claridad con la que, desde mi perspectiva, considero que se vierte el alemán al español, permitiendo con ello una mejor comprensión en la lectura y una línea de interpretación que intentaré poner de relieve en los casos pertinentes. Adicionalmente he consultado para problemas de traducción la citación canónica de la *Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe* de Giorgio Colli y Mazzino Montinari, por sus siglas canónicas KSA.
- 4 Debido a que la *Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe* de Giorgio Colli y Mazzino Montinari no incluye los textos menores de la juventud de Nietzsche, los cuales, sin embargo, si son incluidos en el primer tomo de las *Obras completas* de la editorial Tecnos, bajo el nombre de “Escritos póstumos del período de Basilea” (en los que se encuentran FTG y FIE), he recurrido a la *Friedrich Nietzsche Gesamelte Werke* de la *Musarion Ausgabe* para problemas conceptuales y traductológicos.
- 5 Muchas de las reflexiones que Nietzsche presenta en estas conferencias de 1872 están íntimamente conectadas con un texto de Schopenhauer titulado *Sobre la fi-*



lososía de la universidad. Escrito que hace parte del primer volumen de *Parerga y paralipómena*. En esta obra Schopenhauer se pregunta sobre el carácter y el actuar propiamente filosófico del filósofo de universidad, es decir, del filósofo que se hace docente universitario y está limitado por una institucionalidad. Sin embargo, la diferencia entre las reflexiones de Schopenhauer y de Nietzsche estriba en el papel que la psicología tiene en su crítica y unidad con las metas de la cultura. (cfr. Schopenhauer, 2009, p. 149-210).

- 6 En una carta a Malwida von Meysenbug de 1872 Nietzsche le pone de relieve el carácter inventivo de toda esta escena a orillas del Rin “Todo el escenario sobre el Rin, así como todo lo que parece biográfico, ha sido absolutamente inventado. Me guardaré bien de entretener –y de no entretener– a la gente de Basilea con las verdades de mi vida” (Nietzsche, 2007, p. 370-71).
- 7 Dejando de lado que esta necesidad de una *restauración de la cultura* retorna en múltiples obras desde distintas ópticas y reapropiaciones por parte de Nietzsche. Sin ir muy lejos en HdH-I ese papel de restaurador de la cultura lo adquiere el espíritu libre que por medio de una crítica de los fundamentos de las expresiones de la cultura (metafísica, moral, religión y arte) pone de relieve las ilusiones o errores de la razón, con lo cual prepara el camino para el surgimiento de una nueva cultura que Nietzsche denomina *cultura superior*. Así, el espíritu libre es un tránsito de una cultura inferior a una superior.
- 8 Luis E. de Santiago Guervós vierte las palabras alemanas *Nutzen* y *Erwerb* por *utilidad* y *ganancia* respectivamente, lo cual considero que es adecuado. No obstante, deseo poner en relevancia una ambigüedad o sinonimia con la cual Nietzsche parece estar jugando aquí, pues *Nutzen* puede significar alternativamente utilidad, ganancia, beneficio o incluso lucro, y a su vez *Erwerb* puede significar ganancia, adquisición y lucro. En ese orden de ideas la supuesta precisión [*noch genauer*] no resulta ser una precisión propiamente, cuanto más es una reverberación o énfasis sobre la meta de este impulso económico (Nietzsche, 2016a, p. 497).
- 9 Puede también observarse las consecuencias patológicas que trae esta hiperproductividad actual en la psicología de los individuos en el pensamiento de Han en su obra *La sociedad paliativa*.
- 10 Esta diferencia entre lo creativo y no-creativo o lo productivo e improductivo del conocimiento es un tema que Nietzsche aborda desde su juventud, p.e., en la primera y segunda *Intempestiva* el tema del erudito improductivo, visto bien sea en la figura de Strauss o del historiador anticuario es central en su crítica a las formas más apreciadas de cultura erudita de la modernidad.
- 11 En su traducción del SE para la editorial Gredos Joan B. Llinares decide verter el sustantivo *der Gelehrte* por “docto”, en tanto que Luis E. de Santiago Guervós en su traducción de FIE para la misma editorial vierte la misma palabra por “erudito”. Para mantener una misma retórica, y a su vez teniendo en mente la importancia que la práctica erudita y la erudición tienen para el pensamiento posterior de Nietzsche, me permito modificar la traducción de Llinares ligeramente y mantener la noción de erudito en lugar de docto.



Bibliografía

- ABBEY, Ruth
2020 *Nietzsche's Human, All Too Human*. United Kingdom, Edinburgh. Edinburgh University Press.
- ASSOUN, Paul-Laurent
1984 *Freud y Nietzsche*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAMFORD, Rebecca
2015 *Nietzsche's free spirit philosophy*. London, New York. Rowman & Littlefield.
- BOLAÑOS, Robert
2010 La libertad: ¿ideal posible o instrumento de dominio? Una reflexión desde la filosofía política. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, núm. 9, 63-84.
- BROBJER, Thomas H.
2008 *Nietzsche's philosophical context: an intellectual biography*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- BRUSOTTI, Marco
2001 La pasión del conocimiento. El camino del pensamiento de Nietzsche entre Aurora y La ciencia jovial. En: *Nietzsche en Perspectiva* G. Meléndez (Comp.), Bogotá: Siglo del Hombre Editores. pp. 25-45.
- D'IORIO, Paolo
2016 *El viaje de Nietzsche a Sorrento. Una travesía crucial hacia el espíritu libre*. Barcelona, España. Gedisa.
2017 *Digitale Kritische Gesamtausgabe: Werke und Briefe*. <http://www.nietzsche-source.org/>
- GADAMER, Hans-Georg
2012 *Verdad y Método* (Vol. I). Salamanca: Sígueme S.A.
- GARCÍA-PEDRAZA, Gilbert
2020 *Formación y unidad de estilo del individuo en el «Schopenhauer educador» de Nietzsche. I Encuentro de estudiantes de filosofía de la educación. Universidad Nacional de Colombia. Febrero, 2020.*
2021 *Enfermedad, salud y filosofía. Perspectivas sobre la enfermedad en La filosofía en la época trágica de los griegos de Nietzsche*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de maestría.
- GEORG, Jutta
2018 Der freie Geist wandert... In: *Nietzscheforschung*. Bd. 25. Berlin, Boston. S. 79-99.
- GERHARDT, Volker
2011 Die „grosse Vernunft“ des Leibes. Ein Versuch Über Zarathustras vierte Rede. Heilenger, J. Ch. und Loukidelis, N (Hrsg). *Die Funken des freien Geistes. Neuere Aufsätze zu Nietzsches Philosophie der Zukunft*. (pp. 50-86). Berlin: Walter de Gruyter.
2019 *Humanität. Über den Geist Der Menschheit*. München: C. H. Beck.
- GUTIÉRREZ, Carlos B.
2019 *Obras Reunidas. Volumen III: Ensayos En Clave Hermenéutica*. Santiago Rey Salamanca (comp). Universidad de los Andes, Colombia.
- HADOT, Pierre
2009 *La filosofía como forma de vida*. Barcelona: Alpha Decay.
- HAN, Byung-Chul
2019 *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.



HEIT, Helmut

- 2020 Humano, demasiado humano, ultrahumano: el desafío de Nietzsche al humanismo. En: *Cuestiones de filosofía*. Vol. 6. N. 26. 99-125.

HILGERS, Jan., F.

- 2018 Der, freie Geist, das ,Problem der Rangordnung' und die ,grosse Gesundheit': zur Darstellung des Problems des Perspektivischen in der Vorrede zu, Menschliches, Allzumenschliches I'. In: *Nietzscheforschung*. Bd. 25. Berlin, Boston. S. 299-312.

JANZ, Curt Paul

- 1985 *Friedrich Nietzsche. 2, Los diez años de Basilea 1869/1879*. Madrid: Alianza Editorial.

LLINARES, Joan B.

- 2008 Buscando espacios para la verdad: Nietzsche y la filosofía en la Universidad. En: *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*. Oncina Coves, F. (Ed.), Madrid: Dykinson. pp. 311-360.

LOZANO-VÁSQUEZ, Andrea & Germán MELÉNDEZ

- 2016 *Convertir la vida en arte. Una introducción histórica a la filosofía como forma de vida*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

MELÉNDEZ, Germán

- 2001 El hombre y el estilo: (su) unidad y su grandeza en Nietzsche. En: *Nietzsche en perspectiva*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. pp. 215-234.
- 2016 Filosofía como "autoconfesión de su autor". En: *Convertir la vida en arte: una introducción histórica a la filosofía como forma de vida*, A. Lozano-Vásquez, G. Meléndez, (Comps.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. pp. 279-310.
- 2020 *Es nuestro futuro el que da a nuestro hoy la regla. Retrospección y prospección en los prólogos de Nietzsche a sus obras*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis doctoral.

MONTINARI, Mazzino

- 1982 *Nietzsche lesen*. Berlin u.a.: de Gruyter.

NIETZSCHE, Friedrich

- 1921 *Friedrich Nietzsche Gesammelte Werke in 19 Bänden. Vierter Band: Vorträge, Schriften und Vorlesungen 1871-1876*. München, Musarion Verlag. GWM.
- 1967 *Werke: Kritische Gesamtausgabe*. Berlín, etc. Colli G., Montinari, M. & Müller-Lauter, W. (Hrsg). Walter de Gruyter. KGW.
- 1980 *Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. Berlín, etc.: Deutscher Taschenbuch Verlag. Colli G. & Montinari, M. (Hrsg). Walter de Gruyter. KSA.
- 2006 *Fragmentos póstumos. Vol. IV, (1885-1889)*. Madrid: Tecnos. FP IV.
- 2007 *Correspondencia II: Abril 1869-Diciembre 1874*. Madrid: Trotta. CO II.
- 2010a *Fragmentos póstumos. Volumen I, (1869-1874)*. Madrid: Tecnos. FP I.
- 2010b *Correspondencia IV: Enero 1880-Diciembre 1884*. Madrid: Trotta. CO IV.
- 2011 *Correspondencia V: Enero 1885 - Octubre 1887*. Madrid: Trotta. CO V.
- 2013 *Obras completas. Vol. II, Escritos filológicos*. Madrid: Tecnos. OC II.
- 2014 *Obras completas. Vol. III, Obras de madurez I*. Madrid: Tecnos. OC III.
- 2016a *Obras completas. Vol. I, Escritos de juventud*. Madrid: Tecnos. OC I.
- 2016b *Obras completas. Vol. IV, Escritos de madurez II y Complementos a la edición*. Madrid: Tecnos. OC IV.



NUSSBAUM, Martha C.

- 2010 *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos aires. Katz Editores.

PLATÓN

- 1992a *Filebo, en Diálogos VI*. Madrid: Gredos.
 1992b *El Timeo en Diálogos VI*. Madrid: Gredos.
 2010 *Timeo*. Madrid: Abada Editores.

SCHMIDT, Jochen

- 2012 *Nietzsche-Kommentar. Die Geburt der Tragödie*. Berlín, Boston. De Gruyter.

SCHOPENHAUER, Arthur

- 2005 *El mundo como voluntad y representación II*. Madrid, España. Trotta.
 2009 *Parerga y paralipómena I*. Madrid, España. Trotta.

SIMMEL, George

- 1915 *Schopenhauer y Nietzsche*. Madrid: Librería Española y extranjera.

SOMMER, Urs Andreas

- 2016 *Nietzsche-Kommentar. Jenseits von Gut und Böse*. Berlín, Boston. De Gruyter.

WERNER, Jaeger

- 2001 *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

ZWEIG, Stefan

- 1999 *La lucha contra el demonio (Hölderlin, Kleist, Nietzsche)*. Barcelona: Acantilado.



Fecha de recepción del documento: 24 de junio de 2022

Fecha de revisión del documento: 20 de agosto de 2022

Fecha de aprobación del documento: 25 de octubre de 2022

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023