

FILOLOGÍA, FILOSOFÍA Y *BILDUNG*. UNA APROXIMACIÓN A LA CRÍTICA NIETZSCHEANA DE LA CULTURA DESDE LA ÓPTICA DE LA FILOLOGÍA CLÁSICA

Philology, Philosophy and *Bildung*. An Approach to the Nietzschean
critique of culture from the perspective of classical philology

Aritz Pardina Herrero

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN: El presente artículo trata la filiación entre crítica de la filología y crítica de la cultura en el joven Nietzsche con el fin de redirigir la interpretación de su noción de la educación a unos cauces alternativos a las ensoñaciones románticas de juventud provenientes de su *opera prima*. Este análisis de la causalidad interna entre los fragmentos autobiográficos y ensayísticos de juventud y conferencias posteriores como «Homero y la filología clásica» o «Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas» ofrece un enfoque actualizado de la concepción que el filósofo tiene de la *Bildung*, lo que, además, arroja cierta luz sobre su talante reformador.

Palabras clave: Joven Nietzsche – *Bildung* – Filología clásica – método

ABSTRACT: This paper deals with the filiation between the critique of philology and the critique of culture in young Nietzsche to redirect the interpretation of his notion of education to some alternative channels to the romantic daydreams of youth from his *opera prima*. This analysis of the internal causality between the self-biographical and essayistic fragments of youth and later conferences such as «Homer and classical philology» or «On the future of our educational institutions» offers an actualized focus of the philosopher's idea of *Bildung* that could also shed some light on his reforming will.

Keywords: Young Nietzsche – *Bildung* – Classical Philology – Method

I. EL SIGNIFICADO DE *BILDUNG*: HUMBOLDT Y NIETZSCHE

La palabra alemana «*Bildung*» posee una riqueza semántica que dificulta su traducción a otras lenguas europeas. Normalmente se traduce al castellano por «educación», «formación» e incluso por «cultura». No obstante, estas palabras no abarcan el significado del concepto original, al menos en lo que concierne al ámbito decimonónico, por lo que conviene, como primer acercamiento al significado que el concepto *Bildung* posee en Nietzsche, reunir algunos de sus rasgos principales. Siguiendo a Reinhart Koselleck, lo propiamente constitutivo del concepto es el «análisis autocrítico»¹, es decir, que a la *Bildung* le es propia una constante reconsideración crítica por parte de las personas que participan en ella. Así, la *Bildung* no se reduce a la educación procedente del exterior (*Erziehung*), pues se basa «en una pretensión de autonomía que consiste en apropiarse personalmente del mundo»², con la que el individuo pueda desenvolverse en una sociedad «concebida (...) mediante la diversidad de la *Bildung* que le es inherente»³ y pueda vincular las actividades culturales comunitarias «a una reflexión personal interior sin la que no podría haber una cultura social»⁴.

También la noción de educación que Wilhelm von Humboldt quiso promover con la fundación de la Universidad de Berlín (1810) poseía estos rasgos fundamentales⁵. Humboldt, con la colaboración del prestigioso filólogo clásico Friedrich August Wolf⁶, impulsó así la concepción neohumanista de la educación —preludiada, por otro lado, por Winckelmann, y reforzada por Goethe, Schiller y otros autores— que a mediados del s. XIX (cuando Nietzsche comienza su educación) todavía predominaba en la cultura alemana.

1 R. Koselleck, *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, trad. de L. Fernández Torres, Madrid: Tecnos, 2012, p. 71.

2 *Ibid.*, 53.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

5 En las últimas décadas se han publicado algunos estudios destacables que subrayan la pertinencia del contexto cultural y universitario en la configuración de las ideas de Nietzsche. Cf., T. Zelic, «“*Bildung*“ and the Historical and Genealogical Critique of Contemporary Culture: Wilhelm von Humboldt’s Neo-humanistic Ideas in Classical Philology and education»: *Educational Philosophy and Theory* 50 (2018), 662-671, <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1374841>. También algunos monográficos dedicados, respectivamente, al tema de la Universidad y la educación durante la reforma prusiana y a la actividad estudiantil de Nietzsche. Cf. *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad*, ed. de F. Oncina Coves, Madrid: Dykinson, 2008; *Nietzsche as a Scholar of Antiquity*, ed. de A. K. Jensen y H. Heit, London/New York: Bloomsbury, 2014.

6 Cf. D. Haug, «A reconsideration of the relationship between classical philology and linguistics in the 19th century»: *Historiographia linguistica* XXXII 1/2 (2005), 35-60, <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/hl.32.2.03hau>

La apertura de dicha universidad buscaba fomentar una fortaleza cultural capaz de afrontar los profundos cambios sociopolíticos que la disolución definitiva del Imperio Romano Germánico preludiaba: en 1806 comenzó el tránsito de una sociedad estamental a una sociedad industrial burguesa⁷, primer paso de las reformas prusianas. No obstante, los dirigentes prusianos vieron en el modelo de enseñanza clásica –y, más adelante, en el idealismo de Hegel– una gran oportunidad para guiar la transición política de forma pacífica⁸, a diferencia de la Revolución francesa: la educación clasicista sirvió en el fondo para satisfacer las demandas del Estado y las necesidades de una burguesía en auge. Como se puede observar, la educación clásica que se promovía desde el mundo político buscaba satisfacer los requisitos materiales de una sociedad incipiente⁹, con lo que se devaluó la esencia reflexiva de la *Bildung* a favor de una externalización de esta.

En contraste, Humboldt otorgó la función de potenciar las principales aptitudes del individuo¹⁰ a su universidad, llegando al resultado de su autosuficiencia: tras la universidad, el alumno debía estar en condiciones de proseguir su propia formación sin ningún tipo de tutela¹¹. Así, «soledad y libertad»¹² son los principios fundamentales en los que Humboldt basó su concepción de la ciencia y el método, siendo «ciencia» «algo todavía no encontrado en su totalidad y (...) algo que nunca podrá ser descubierto por completo»¹³. Por lo tanto, su idea de la educación se basa en que «toda unilateralidad debe ser expulsada de las instituciones científicas superiores»¹⁴ y en que, en ese sentido, no debe entenderse por «método» un conjunto de directrices unívocas con las que destapar el conocimiento¹⁵, sino el proceso recíproco en el que alumno y profesor trabajan para el desarrollo de las capacidades que permiten reflexionar y acceder de forma autónoma a la verdad.

Dado el refuerzo político e institucional de la *Bildung*, la educación clásica pasó a ser el centro de la burguesía aspirante¹⁶, y la filología clásica consiguió

7 Cf. J. Abellán, «La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt» en *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad*, pp. 273-296, 273-274.

8 Cf. M. D. Montoro Rodríguez, «El *Gymnasium* prusiano: templo griego del idealismo alemán»: *Sociedad española de pedagogía* 68 (2016), 115-129, 116, <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68107>

9 Cf. D. Sánchez Meca, *El itinerario intelectual de Nietzsche*, Madrid: Tecnos, 2018, p. 8.

10 Cf. Abellán, *op. cit.*, p. 279 y ss.

11 Cf. Wilhelm von Humboldt, «Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores de Berlín»: *Logos. Anales del seminario de metafísica* 38 (2005), 283-291. Se cree que Humboldt escribió este texto entre abril y mayo de 1810.

12 Cf. Humboldt, *op. cit.*, p. 283.

13 *Ibid.*, 285.

14 *Ibid.*, 286.

15 Cf. *Ibid.*, 284.

16 Cf. J. Latacz, «On Nietzsche's Philological Beginnings», en *Nietzsche as a Scholar of*

un rango especial. La aportación de Humboldt y Wolf a este respecto no fue, por tanto, puramente formal. Al contrario, la fundación de la universidad humboldtiana ayudó a que la filología clásica afanzara su posición como una de las principales ciencias de la Antigüedad¹⁷. Si remitimos a las raíces familiares de Nietzsche y las situamos en este contexto, no debe extrañarnos la autoinstrucción a la que el joven estudiante se sometió a partir de 1857: a partir de ese año comienza a componer música y poesía y, además, comienza su producción poético-ensayística. El autor cuenta, incluso, con unos dramas inacabados sobre Empédocles de estilo hölderliniano¹⁸. Este talante suyo¹⁹ se adecúa, por otro lado, a la *Selbstbildung* típicamente protestante que operaba como principio rector de la educación de la pequeña burguesía de provincias, y más aún en las cercanías de Weimar, epicentro del clasicismo alemán.

Nietzsche, tras completar sus estudios en el *Domgymnasium* de Naumburg y, sobre todo, a partir de su estancia en la prestigiosa y elitista *Schulpforta*, fue consciente tanto de la importancia que socialmente se le otorgaba a la educación como de la importancia de la filología clásica como ciencia de la Antigüedad. Estas circunstancias, unida a su «escrupulosa religiosidad»²⁰, hicieron que el joven estudiante se tomara las cuestiones circundantes a la enseñanza y el aprendizaje muy en serio, y con más razón al tratarse del estudio del mundo antiguo. Esto se hace patente en algunos fragmentos de su estancia en Bonn (1864), donde comenzó a estudiar teología y filología clásica, ya que el estudio le sirve para alejarse de los círculos y modas universitarias y dedicarse concienzudamente al cultivo de la ciencia²¹. En 1865, Nietzsche decide dejar atrás el indeseable ambiente universitario de Bonn²² y los estudios de teología. Para revertir lo que conoció en Bonn, el autor decidió trasladarse finalmente a Leipzig siguiendo al profesor Friedrich Wilhelm Ritschl, a quien admiraba por su relevancia como educador:

Por lo general, era el método aquello por lo que yo sentía un gran interés. Vi cuán poco se aprendía en las universidades en lo que se refiere al contenido, y cómo, sin embargo, tales estudios se estiman, en general, por todo lo alto. Vi entonces claro que lo modélico del método, el modo de tratar un texto, etc., era el punto

Antiquity, ed. de Anthony K. Jensen y Helmut Heit, 2014, pp. 3-26, p. 5.

17 Cf. Haug, 2005, p. 36.

18 Cf. R. Carrión Arias, «Hölderlin y Nietzsche en la *Kulturkritik* y la reforma educativa en Alemania»: *Éndoxa: series filosóficas* 35 (2015), 185-206, <https://doi.org/10.5944/endoxa.35.2015.10754>, p. 187.

19 Cf. OC I 71.

20 Cf. M. Morey, *Friedrich Nietzsche, una biografía*, Barcelona: Archipiélago, 1993, p. 14.

21 Cf. OC I 143.

22 El testimonio de Nietzsche de su estancia en Bonn muestra cómo su necesidad de perfeccionamiento fue creciendo en un ambiente nada propicio para cumplir sus aspiraciones. Cf. OC I 142-144.

del que se derivaba un efecto transformador. Así que me limité a observar cómo se enseña, cómo se transmite el método de una ciencia a mentes jóvenes²³.

El principal objetivo que Nietzsche aspira a cumplir bajo la tutela de Ritschl es la correcta transmisión del valor de la filología clásica para favorecer el entusiasmo de las generaciones venideras hacia esa ciencia²⁴. Por otro lado, el joven estudiante quiso dedicarse, inicialmente, a una ciencia que pudiese garantizarle cierta distancia y objetividad sobre la Antigüedad, cosas que la poesía, música y filosofía, por su fuerte afectividad, no podían proporcionarle²⁵.

Nietzsche encontró ese equilibrio gracias a la tutela de Ritschl, quien había compartido con August Wilhelm Schlegel años de vida académica en la Universidad de Bonn, así como algunas líneas teóricas sobre la práctica filológica. Como afirma D. Sánchez Meca, Nietzsche fue educado por su mentor en «una metodología rigurosa para el desarrollo de las fuentes, que consagraba el principio de la autonomía de la crítica textual en oposición abierta al método hermenéutico propugnado (...) por Ast o Schleiermacher»²⁶, lo que es consecuente tanto con el método genealógico-comparativo de Schlegel como con el talante científico de F. A. Wolf, que también influyó a Ritschl. Así, en palabras de L. de Santiago, «bajo la tutela de Ritschl la filología se convierte en un banco de pruebas de las lenguas clásicas, de tal manera que para lo que las ciencias naturales era el experimento, para la filología lo será la crítica del texto»²⁷. Además de estas razones, también hubo motivos de índole personal, ligados al carácter de Ritschl, que hicieron que Nietzsche saliese de Bonn junto con él²⁸. En suma, Ritschl poseía las cualidades metodológicas y comunicativas del buen educador²⁹. Así, el joven Nietzsche decidió seguir su

23 OC I 145.

24 El mismo Koselleck afirma que la historia conceptual de «*Bildung*» hace imposible su definición desde un contenido concreto, luego «la forma del conocimiento es más importante que el conocimiento mismo». Koselleck, *op. cit.*, p. 71.

25 De hecho, si Nietzsche decidió estudiar filología clásica, nos lo dice, es porque buscaba «un contrapeso a las inconstantes e inquietas inclinaciones que [le] habían dominado hasta entonces, una ciencia que pudiera ser cultivada con fría ponderación, indiferencia lógica y un trabajo uniforme sin que sus resultados nos lleguen al corazón a la primera de cambio. Todo eso [creyó] por aquel entonces encontrarlo en la filología» (OC I 159).

26 Cf. Sánchez Meca, *op. cit.*, p. 108. Estas disputas muestran, justamente, que la problematización del método o la reflexión sobre las formas de conocimiento no era algo exclusivo de Nietzsche o Ritschl, sino una característica común que compartía buena parte de los autores y académicos alemanes de los siglos XVIII y XIX. Así, la teoría de la representación de Schopenhauer, la metodología hermenéutico-crítica de Schleiermacher o la gramática comparativa del propio Schlegel permiten remitir a un trasfondo común que trasciende la disparidad de sus concepciones.

27 OC I 874.

28 Cf. CO I 447.

29 «Ritschl era, en buena medida, el más adecuado maestro imaginable para Nietzsche. Lleno de

camino en Leipzig, donde tuvo ocasión de reflexionar sobre la relevancia del filólogo clásico para el fomento de la *Bildung*.

II. EL FILÓLOGO CLÁSICO COMO EDUCADOR

En mayo de 1868 Nietzsche compartió con Erwin Rhode la siguiente idea, cuya importancia es manifiesta: «Procuraremos de nuestra parte que los jóvenes filólogos, con el necesario escepticismo y libres de pedantería y una sobrevaloración de su disciplina, se presenten como verdaderos promotores de los estudios humanísticos»³⁰. Leído este fragmento de carta, que servirá como hilo conductor de este apartado, deberíamos formular, al menos, dos preguntas: 1) ¿Cuál es el alcance de los estudios humanísticos según Nietzsche? 2) ¿A qué escepticismo se refiere el autor y por qué hay que medirlo?

Con lo visto hasta ahora, se puede adelantar que un filólogo es, ante todo, un educador a ojos de Nietzsche. Con esto hemos contestado en parte la primera pregunta: los estudios humanísticos se relacionan con la calidad de la educación de las personas que forman una cultura, determinando así su altura y trascendencia. Ahora bien, ¿qué características debe poseer la filología clásica para que su preeminencia respecto a la *Bildung* pueda afirmarse? Para contestar a esta cuestión, debemos remitir brevemente a la propia posición de Ritschl al respecto.

Nietzsche vivió los últimos coletazos de una disputa académica entre Otto Jahn y Friedrich Ritschl, quienes, en principio, reprodujeron otra «batalla de gallos» de los años 30 al secundar, respectivamente, la *Sprachphilologie* de Gottfried Hermann y la *Sachphilologie* de August Boeckh. Con todo, Anthony K. Jensen³¹ en su estudio concluía que, realmente, lo que enfrentó a estos autores no fue la filología clásica misma, sino la disparidad de sus ámbitos de estudio y otros motivos de índole personal³². De hecho, Jensen define tanto a Jahn como a Ritschl como pensadores independientes que desarrollaron metodologías que integraban los aspectos que consideraban positivos de cada vertiente³³. Esta observación conduce al investigador a buscar otros motivos del traslado de Nietzsche, ya que los dos profesores, quienes coincidieron en

un entusiasmo infatigable por su materia, conseguía también comunicar este entusiasmo, de un modo profesional y convincente, a sus discípulos (...). Como objetivo y finalidad últimos del estudio no veía la mera acumulación del saber, sino el desarrollo del sentido crítico y la propia actividad productiva». C. P. Janz, *Friedrich Nietzsche I. Infancia y juventud*, trad. de J. Muñoz, Madrid: Alianza, 1994, p. 156.

³⁰ *Ibid.*, 500.

³¹ Jensen explicó pormenorizadamente aspectos de la filología de Jahn y Ritschl que este estudio no pretende abarcar. Para una profundización, cf. A. K. Jensen, «Friedrich Ritschl, Otto Jahn, Friedrich Nietzsche»: *German Studies Review* 37(3) (2014), 529-547, <https://www.jstor.org/stable/43556111>, sobre todo las pp. 533-538.

³² Cf. *Ibid.*, 538.

³³ *Ibid.*, 537.

Bonn con el estudiante, secundaban una metodología híbrida que este podría haber asumido. La razón de su traslado fue, en lo fundamental, que «Ritschl aspiraba a una educación humana completa, algo por lo que Nietzsche se habría sentido muy atraído»³⁴. Por otro lado, se puede decir que ya desde Bonn maestro y alumno se tenían un respeto mutuo, relación que se estrecharía desde los primeros momentos de Leipzig.

La aspiración a una educación completa de Ritschl tuvo su reflejo, como es natural, en los apuntes filosóficos de juventud de Nietzsche, donde, siguiendo el modelo de su mentor, ensayó una metodología híbrida que apuntaba hacia la cuestión de la educación³⁵. La convivencia con Ritschl fue también el empuje necesario para que el estudiante comenzara a intentar recuperar los puntos de vista que quedaron sepultados por la literatura académica: el joven filólogo trabajó en una disciplina capaz de consolidarse como principal *Altertumswissenschaft*. Así nació el trinomio nietzscheano de ciencia, historia natural y estética, en cuya base se encontraría la filosofía³⁶.

La conciencia filosófica que Nietzsche desarrolla en estos apuntes, cuya importancia analizaremos más profundamente en la siguiente parte, cristaliza en la conferencia inaugural de su cátedra, «Homero y la filología clásica»³⁷, en la que denuncia la pérdida del componente ideal o estético de la filología clásica, pérdida que explica por la sobreposición de su impulso científico³⁸. Nietzsche muestra así la urgencia de aunar los distintos componentes que forman la filología clásica. Lo que busca es, en última instancia, equilibrar arte, historia y ciencia natural, lo que también puede explicarse aludiendo al magisterio de Ritschl, quien admitía enfoques estético-ideales o especulativos siempre que remitieran a un fundamento científico. El talante integrador de Nietzsche no es, entonces, mera descripción de la filología clásica, sino, fundamentalmente, muestra de su profunda intención de reforma. La nueva filología clásica hacia la que Nietzsche apuntó es de base filosófica, ya

34 Cf. *Ibid.*, 535.

35 Cf., sobre todo, «Hermenéutica bíblica y cristianismo» (1865, OC I 209-228), «Sobre historia y literatura» (1865, OC I 229-240) y «Apuntes para un ensayo sobre Demócrito» (1867-1868, OC I 241-292).

36 Como leemos en «Homero y la filología clásica», la filología clásica debía integrar «historia, en la medida en que quiere comprender, en imágenes siempre nuevas, las manifestaciones de determinadas individualidades populares, captar la ley que domina en el flujo de los fenómenos; ciencia natural, en cuanto que trata de indagar en el instinto más profundo del hombre, el instinto del lenguaje; finalmente estética, porque partiendo del ámbito de lo antiguo, estudia la llamada Antigüedad “clásica” con la pretensión y la intención de desenterrar un mundo ideal sepultado, y de presentar al mundo actual el espejo de lo clásico, de lo eternamente ejemplar». OC II 220.

37 Cf. el importante artículo de L. de Santiago «Filología, arte y filosofía: los centauros del joven Nietzsche. A propósito de “Homero y la filología clásica”»: *Anales del seminario de historia de la filosofía* 15 (1998), 149-166.

38 OC II 219.

que esta es la única que puede garantizar cierta integración de lo disperso, como muestra la inversión de la frase de Séneca «*philosophia facta est quae philologia fuit* (así llega la filología a ser filosofía)»³⁹. Este es el requisito indispensable para acceder a una noción amplia y profunda de la cultura, cuyo comienzo requiere del abandono de la constante especialización propia de las ciencias naturales a favor de la amplitud de la filosofía, idea que vuelve a aparecer en la «Enciclopedia de la filología clásica»⁴⁰.

Es de subrayar el carácter epistémico de la perspectiva estética que el filósofo ofrece en estas conferencias: esta se refiere a la capacidad del estudioso de la Antigüedad de percibir la unidad de la cultura antigua y las características o procesos que hicieron que aflorase del modo en que lo hizo. La estética de Nietzsche no se limita, entonces, a la mera percepción de la belleza, sino que es una forma de percepción capaz de trasladar los fundamentos culturales antiguos al presente de forma activa. Para percibir el poder de esas analogías artísticas, Nietzsche recomienda seguir la estela de los grandes clasicistas alemanes de la época⁴¹. A ojos del flamante catedrático de Basilea, el proceso completo de la formación del filólogo tiene, entonces, el arte como desencadenante, y persigue el objetivo de reforzar la capacidad intuitiva del individuo⁴². El trinomio nietzscheano resulta, como se remarcará más adelante, un precedente de gran importancia para comprender uno de los rasgos principales de su crítica de la cultura.

Así, nuestra primera pregunta sobre los estudios humanísticos queda mejor contestada: estos son necesarios porque, sin renunciar al espíritu científico, abarcan aspectos más generales de la vida humana que a las ciencias especializadas o los estudios técnicos no les competen. La filología clásica, en concreto, podía garantizar una transmisión significativa del espíritu helénico y romano para la época moderna, siempre que integrara los impulsos fundamentales que en el belicoso ambiente académico de la época parecían irreconciliables. Por esta razón, tal como refleja el fragmento de carta que abre esta sección, los jóvenes filólogos de la época tenían la responsabilidad de promover la filología clásica en consonancia con su profundo significado para la *Bildung*.

Esta consideración nos conduce inmediatamente a nuestra segunda cuestión. ¿Cuál es el problema del escepticismo y de dónde proviene? Como introducción a los tempranos apuntes filosóficos a los que hemos aludido, podemos adelantar algunas ideas. Nietzsche habla del profundo escepticismo hacia los testimonios de la Antigüedad que trajo el método científico a la

39 *Ibid.*, 231.

40 OC II 299.

41 Cf. *Ibid.*

42 *Ibid.*

filología clásica. El fragmento 57 [41] de los «Apuntes para un ensayo sobre Demócrito» da buena cuenta de ello. En opinión de Nietzsche, son dos los motivos que desatan ese escepticismo: en primer lugar, se abandona el punto de vista ingenuo que relaciona la mayor cantidad de testimonios con el hecho de que sean correctos⁴³. En segundo lugar, y al hilo de la primera idea, Nietzsche destaca que «se trata ahora de afrontar los problemas literarios especialmente desde dentro. Se reconoce cuán poco quieren decir los testimonios de los antiguos, y por ello se les pasa por alto»⁴⁴. Es decir, el método histórico-crítico de la filología clásica pasó a tratar el material primario como única fuente fiable de la que extraer conclusiones, con lo que los estudios y testimonios antiguos perdieron su validez científica. Así, se desarrolló un profundo escepticismo de los modernos hacia los estudios antiguos. Como dice Nietzsche en el mismo fragmento: «Los resultados de este nuevo método son los siguientes: se es infinitamente escéptico porque el escepticismo no ha encontrado todavía su medida. Pero si se lo conduce hasta sus objetivos últimos, allí encontrará con frecuencia también sus límites»⁴⁵.

Así, Nietzsche descubre que el desmedido escepticismo hacia los testimonios antiguos es fruto de un error de enfoque o, mejor dicho, de la validez exclusiva del método científico en el ámbito de los estudios de la Antigüedad. El valor de las notas filosóficas de juventud de Nietzsche reside, en conclusión, en que persiguen una profunda transformación de la filología clásica y, por ende, también implican un cuestionamiento del papel del educador y su relevancia para la *Bildung*. Por otro lado, podemos ya resaltar la causalidad interna entre los hallazgos filosóficos de sus apuntes de 1867-1868 y su conferencia inaugural de 1869, que se mostrará en la próxima sección. Tras esta constatación, se puede sostener que su reflexión sobre la filología y su talante reformista nacieron de su práctica como estudiante. Efectivamente, los apuntes sobre Demócrito que analizaremos a continuación constituyen un ejemplo de práctica científica, casi a modo de experimento, que espera encontrar nuevas bases metodológicas que aporten resultados novedosos para la filología clásica y para su transmisión, pero que, además, ofrece a Nietzsche las herramientas necesarias para abordar el problema de la *Bildung* desde dentro.

43 Cf., OC I 57 [41].

44 *Ibid.*

45 *Ibid.*, Cf., OC I 61 [3].

III. LA NUEVA FILOLOGÍA DE LOS *DEMOCRITEA*: HACIA UN ENFOQUE CRÍTICO DE LA CULTURA

Los apuntes sobre Demócrito, de 1867-1868⁴⁶, constituyen una exploración muy significativa que remite, como se ha adelantado, a la *Bildung*. En estas notas, Nietzsche extremó su escepticismo sobre los estudios literarios de la Antigüedad: comparó los fragmentos democriteos con los testimonios de sus contemporáneos, como Platón y Aristóteles⁴⁷, y también cuestionó profundamente los estudios de los gramáticos alejandrinos. No obstante, este camino condujo al estudiante a un destino insospechado. Así se lo hizo saber a Karl von Gersdorff en febrero de 1868:

La cantidad de indicaciones sobre el tema levantó mis sospechas; siguiendo la idea de una falsificación literaria de enormes proporciones encontré una cantidad de datos interesantes en el laberinto de las combinaciones. Pero al final, cuando mi mirada escéptica podía abarcar todas las consecuencias, poco a poco comenzó a cambiar el cuadro entre mis manos: conseguí una nueva imagen general de la significatividad de Demócrito y desde esa atalaya de observación la tradición reconquistó sus derechos⁴⁸.

El punto de partida de estos apuntes es un profundo análisis de los catálogos y clasificaciones antiguas de la obra de Demócrito, con el que Nietzsche pretende destapar su autenticidad o inautenticidad. En concreto, el joven filólogo estudia meticulosamente las clasificaciones tetralógicas de la obra de Platón y de Demócrito realizadas por Trasilo de Mendes, un antiguo gramático alejandrino. Son varios los fragmentos⁴⁹ en los que Nietzsche trata la autenticidad de los escritos democriteos: concede autenticidad a muchos de sus escritos éticos, matemáticos, lingüísticos, científicos, médicos, etc., y muestra su congruencia con el atomismo. No obstante, la posición del autor respecto a la autenticidad de los textos de Demócrito y de su número no alcanza una formulación clara en estos apuntes, ya que otra pregunta de mayor relevancia lo desvía de su propósito inicial: ¿De dónde sale esa clasificación tetralógica? ¿No es un error, en cuanto pretende clasificar una obra científica

46 Remitimos aquí al excelente estudio R. Carrión Arias, «Los estudios *Democritea* de 1867-1868. Nietzsche descubriendo el nuevo método filológico», en *Nietzsche: Les premiers text sur les Grecs*, dirigido por C. Denat y P. Wotling, Reims: Editions et presses de l' université de Reims (Épure), 2016, pp. 79-135.

47 Más bien, la lectura crítica que Lange ofrece en su *Historia del materialismo* muestra a Nietzsche el rechazo histórico hacia Demócrito, que Platón efectuó con su silencio, por su clara posición antiteleológica. Cf., OC I 57 [34, 36].

48 CO I 484.

49 Cf. OC I 57 [18, 19, 26, 28, 35] y 58 [6, 7, 8], entre otros.

desde el patrón de las obras dramáticas, que se cerraban, además, con un drama satírico⁵⁰?

Nietzsche revisa varios argumentos que explican esta clasificación, de donde deriva la tesis principal de este manuscrito. En primer lugar, Trasilo dio continuidad a una tradición profundamente arraigada, ya que su clasificación en grupos de cuatro continuaba una costumbre que «antes incluso de la guerra del Peloponeso existía»⁵¹. En segundo lugar, la base de su clasificación cuaternaria se explica porque el filólogo considera a Platón «un pitagórico de la vieja escuela»⁵², y también a Demócrito. Este extraño argumento conduce a Nietzsche a otra pregunta. ¿Cuál es el nexo entre Demócrito y Pitágoras, dado que el atomismo y el pitagorismo fueron teorías dispares⁵³?

Así comienza a indagar en la excepcionalidad de Trasilo, quien, basándose en la biografía de Demócrito, «utiliza de una forma absolutamente afilológica una ocurrencia ocasional, una imagen ingeniosa, para inscribir en madera las categorías delimitadoras que deberán conformar la estructura de sus nuevos catálogos»⁵⁴. ¿Cuál es, no obstante, ese juego de ingenio? El haber comprobado «que todas las ciencias del padre de la sabiduría [Pitágoras] volvían a aparecer también en Demócrito»⁵⁵. Pero no solo eso; Nietzsche se basa en un escrito ético de Demócrito, «Pitágoras o sobre el estado de ánimo del sabio», donde este muestra su admiración hacia el matemático⁵⁶: «Él [Demócrito] veneraba a Pitágoras como modelo de sabio, veía en él al sabio ideal capaz de testimoniar como personaje histórico en favor de su ética de la sobriedad, de su entusiasmo científico, de su vida errante, ingrata y agitada»⁵⁷. Trasilo, al ser él mismo pitagórico, encontró en su entusiasmo por el antiguo sabio un argumento de gran peso para justificar su clasificación⁵⁸: «la devoción conjunta y el amor por el maestro moral Pitágoras es lo que unió a Demócrito y Trasilo, hasta el punto de que este último subestimaba las diferencias doctrinales y solamente resaltaba su concordancia en el campo práctico ético»⁵⁹.

Ante este procedimiento, el filólogo moderno acostumbrado al análisis científico de las fuentes concluiría que la clasificación de Trasilo es errónea: no se puede defender su clasificación tetralógica diciendo que Demócrito era pitagórico, ya que las doctrinas de ambos difieren en puntos substanciales.

50 OC I 58 [41].

51 *Ibid.*

52 *Ibid.*

53 Cf. *Ibid.*, 57 [49].

54 *Ibid.*, 58 [41].

55 *Ibid.*, Cf. *Ibid.*, 57 [49].

56 Cf. *Ibid.*, 58 [41].

57 *Ibid.*

58 Cf. *Ibid.*, 58 [35].

59 *Ibid.*,

Por esta razón, no tanto las fuentes, sino una lectura textual de estas nos conduciría a ser escépticos respecto al filólogo alejandrino, como de hecho sucede cuando se valora el rigor científico de obras antiguas como las *Vidas* de Diógenes Laercio. No obstante, Trasilo ofrece a Nietzsche un magisterio fundamental: este descubrió la profunda significación de la consideración afilológica de aquel, que es general, incluso biográfica y, sobre todo, de base filosófica. Carrión expone muy claramente la consecuencia inmediata de esta aguda observación de Nietzsche: «Trasilo obtiene resultados altamente competentes, demostrando por ejemplo lo que Demócrito tiene de pitagórico más allá de los textos puntuales, tomando una visión de conjunto de los mismos, encontrando un punto en común en la disposición universalista de ambos autores y clasificando a partir de ese detalle los textos en cuestión»⁶⁰.

En conclusión, Nietzsche encuentra en Trasilo una conciencia filosófica que podía proponerse como contrapeso a la filología clásica de corte positivista: «nuestros filólogos deben aprender a juzgar más a grandes rasgos, a fin de sustituir el regateo en torno a pasajes aislados por las grandes consideraciones filosóficas. Hay que saber hacerse nuevas preguntas si es que se quieren tener nuevas respuestas»⁶¹. Así, el joven filólogo reivindica las aspiraciones generalistas de la filosofía como vía de valorización de los estudios de la Antigüedad, en especial de la filología clásica, que habían caído en una suerte de dogmatismo científico. Reflexionar autónomamente sobre el método, apropiarse del mundo a través de una constante renovación metodológica constituye para el estudiante, por un lado, una revalorización de la filología clásica, pero, por otro lado, y sobre todo, un retorno a los principios básicos de la *Bildung* decimonónica. En suma, el joven Nietzsche busca descubrir un tipo de conocimiento crítico e integrador con el fin de sustituir el estudio metódico, fragmentario y textual⁶² por un modelo de aprendizaje más acorde a las exigencias autocríticas de la *Bildung*. Del conocimiento de la Antigüedad deben extraerse pautas y ejemplos que ayuden a mejorar la cultura moderna.

Se puede comprobar que estas meditaciones, además de su relevancia académica o científica, se relacionan estrechamente con la caída de la cultura: en los *Democritea* la problematización de la filología clásica y su relación con la *Bildung* adquiere una paulatina profundización, cuyas primeras formulaciones acabadas se expresan en las conferencias de 1869 «Homero y la filología clásica», y también en la «Enciclopedia de la filología clásica: cómo se llega a ser filólogo» de 1870-1871. La reconstrucción de esta vía, que

60 Cf. Carrión, *op. cit.*, p. 104.

61 OC I 57 [30].

62 A este respecto resulta relevante la metáfora del tornillo, que se repite casi literalmente al menos en los *Democritea* (OC I 52 [30]), en la «Enciclopedia» (Cf. OC II 299-300) y en las conferencias de 1872 (Cf. OC I 499).

conduce de la práctica filológica a la crítica de la cultura, permite además poner en perspectiva las conferencias sobre los centros de enseñanza que Nietzsche impartió en 1872, con lo que se ha reconstruido un vaso comunicante que conduce desde los apuntes sobre Demócrito hasta los mentados discursos de 1872. A continuación, se analizarán algunos puntos clave de estos.

IV. LAS CONFERENCIAS SOBRE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

Al poco tiempo de publicar su *opera prima*, entre enero y marzo de 1872, Nietzsche pronunció el ciclo de conferencias titulado «Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas»⁶³. Este texto se aleja de la complejidad metafórica de *El nacimiento de la tragedia* y, si bien está compuesto al estilo de un diálogo platónico, es destacable la concreción con la que Nietzsche aborda el problema de la educación y su relación con el Estado. Es de subrayar, por otro lado, que el recurso al diálogo responde a una búsqueda de cohesión entre forma y contenido, es decir, que Nietzsche tiene la intención de reforzar su tesis principal a través del estilo: la necesidad de colocar a la filosofía en el centro de toda educación que aspire a ser «clásica». En segundo lugar, es razonable suponer que el misterioso e importante filósofo que protagoniza la escena que el autor narra en sus discursos es Arthur Schopenhauer, personificación para Nietzsche del genio filosófico. El autor parte, así, de esa doble referencia filosófica (Platón⁶⁴ y Schopenhauer⁶⁵), importante también en su concepción de la educación.

63 En los últimos años, sobre todo en la década anterior, muchos autores han estudiado el tema de la educación en Nietzsche con gran rigor. En el ámbito hispanohablante, se puede destacar el artículo J. D. Mateu Alonso, «Nietzsche como educador: (el concepto de formación en el joven Nietzsche)»: *Endoxa: series filosóficas* 22 (2007), 209-223, <https://doi.org/10.5944/endoxa.22.2007.5185>, y, por otro lado, el ya mentado estudio R. Carrión Arias, «Hölderlin y Nietzsche en la *Kulturkritik* y la reforma educativa en Alemania»: *Endoxa: series filosóficas* 35 (2015), 185-206, <https://doi.org/10.5944/endoxa.35.2015.10754>. También hay abundante bibliografía en inglés. Cf. A. Allen, «Awaiting Education: Friedrich Nietzsche on the Future of Our Educational Institutions»: *Philosophical Inquiry in Education* 24 (2017), 197-210, <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/913>; Steven A. Stolz, «Nietzsche on Aesthetics, Educators and Education»: *Studies in Philosophy and Education* (2017), 638-645, <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9529-0>, entre otros. Son de subrayar, asimismo, otros estudios europeos. Cf., (VV.AA.), «Autour de les conférences de Nietzsche sur l'avenir de nos établissements d'enseignement»: *Research in Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy* VII 2 (2015), 252-272.

64 En «Introducción al estudio de los *Diálogos* de Platón» (1871-1876), OC II 441-562, encontramos una lectura de Platón que Nietzsche no acostumbra a ofrecer en otras obras. En este texto resulta evidente que Nietzsche admira a Platón, y en especial al modelo educativo de la *República*, a la que ofrece varias páginas y alguna observación sobre su viabilidad.

65 No hay duda de que Schopenhauer constituye una influencia fundamental para Nietzsche también en el tema de la educación. La lectura de *El mundo como voluntad y representación* fue una conmoción muy profunda para Nietzsche, y este encontró en Schopenhauer la personificación del genio filosófico que, junto con Kant y la música alemana, se convertiría un motivo de esperanza para

En estas conferencias, el primer acercamiento al problema de la *Bildung* incide en la relación de la educación con la sociedad y el Estado: nos referimos a la distinción entre «reducción» y «extensión» de la educación. Esta división, sin embargo, no es tan solo de índole sociopolítica, sino que es también una puerta de acceso a la variedad temática de los discursos nietzscheanos. En lo que sigue se analizará esta distinción con el fin de ilustrar su alcance y su relación con textos posteriores, en concreto las *Consideraciones intempestivas*.

La reducción de la educación, en primer lugar, se refiere a la constante especialización de los estudios humanísticos —en especial de la filología clásica— y a la consiguiente estrechez de miras de alumnos, investigadores y docentes. Encontramos aquí un aspecto metodológico que Nietzsche había empezado a esbozar en los *Democritea*. Así, aunque el objetivo de estos discursos sea el de reflexionar sobre las instituciones de enseñanza y mostrar la urgencia de una profunda reforma de estas, el método filológico que el joven estudiante descubrió a partir de 1867 puede considerarse el fondo latente de estas ponencias. La analogía entre filología clásica y crítica cultural es, en este sentido, bastante clara: la sobreposición de la ciencia al resto de impulsos de la filología clásica es tan solo un ejemplo de la reducción general de la educación, basada en la «explotación del hombre a favor de la ciencia»⁶⁶. Esta explotación consiste en la creciente especialización del alumnado y la consiguiente pérdida de las aspiraciones universalistas de la verdadera educación. El alumno universitario, incluso el profesor aclamado, en palabras de Nietzsche, «aunque en su especialidad sea superior al *vulgus*, en todo lo demás, o sea, en todas las cuestiones esenciales, seguirá formando parte de él»⁶⁷. La analogía entre filología clásica y educación se refuerza, además, si atendemos a otra de las caracterizaciones que Nietzsche hace de la reducción de la educación, que no es otra que «la preparación filológica de los bachilleres»⁶⁸.

En segundo lugar, Nietzsche explica la extensión de la educación desde dos puntos de vista. La primera característica de la extensión es el estar muy volcada hacia los intereses del Estado. Así, la verdadera educación se pervirtió hasta ser considerada un simple medio para llenar los puestos de funcionario,

la resurrección de la cultura trágica en *El nacimiento de la tragedia*. Por otro lado, Jensen defiende que el alejamiento entre Nietzsche y Ritschl podría partir, en primera instancia, de la intención de este de alejar al alumno de los planteamientos estético-metafísicos de Schopenhauer. Cf., Jensen, *op. cit.*, pp. 540-541. Otros textos como «La relación de la filosofía schopenhaueriana con la cultura alemana», perteneciente a los *Cinco prólogos para cinco libros no escritos* muestran esta filiación, pero ninguno como la tercera *Intempestiva*, «Schopenhauer como educador».

66 OC I 499.

67 *Ibid.*,

68 *Ibid.*, 538.

generar empleo y crecer económicamente⁶⁹. En este punto Nietzsche, acaso inspirado por el contundente talante schopenhaueriano, trae a colación a Hegel y su error de reducir la filosofía a un mero instrumento del gobierno⁷⁰ y, por otro lado, confronta el Estado antiguo al moderno⁷¹. El segundo tipo de expansión que describe el autor deriva precisamente del servicio al Estado, y tiene como resultado la desmedida cantidad de centros educativos y, por ende, también de profesores y alumnos. La ambición de alcanzar una cultura clásica se externaliza y masifica y, como consecuencia, la verdadera educación clásica desaparece.

El ponente detecta, empero, antes que una contradicción, una especie de proceso en estas derivas educativas, cierta complementariedad entre ambas. Podría incluso decirse que de la reducción de la educación deriva su expansión. La escolarización cumplió el objetivo de adaptarse a las exigencias de un capitalismo incipiente, con lo que la población se formó en masa, brevemente, en saberes técnicos o muy especializados que se adaptasen a las nuevas necesidades del Estado, como el desarrollo industrial o la ocupación de puestos públicos: en efecto, los profesores de universidad, antes que educadores, devinieron meros empleados con intereses crematísticos. En contra de la tendencia casi propagandística de la educación, que pervirtió profundamente la «educación clásica» hasta convertirla en un medio de producción de meros empleados a sueldo, el joven profesor ofrece una concepción aristocrática y elitista de la educación.

En algunos puntos de sus conferencias, Nietzsche habla precisamente de una «naturaleza aristocrática del espíritu»⁷² y, al referirse al genio, el autor remite a su «patria metafísica»⁷³. Estas consideraciones indican su creencia en ciertas disposiciones innatas que delimitan el alcance de cada estudiante en el ámbito de la educación clásica⁷⁴, pero, además, nos acercan a algunos planteamientos de su tercera *Intempestiva*. Pero hay que aclarar, antes de nada, que esta aseveración no tiene nada que ver con el derecho a la educación tal y como la conoce nuestra época. Antes bien, lo que Nietzsche trata aquí

69 Cf. *Ibid.*, 519.

70 Cf. A. Schopenhauer, «Sobre la filosofía de la universidad» en *Parerga y Paralipómena I*, trad. de Pilar López de Santamaría, Madrid: Trotta, 2009, pp. 165-222.

71 Cf. OC I 520. En otros textos, como «La filosofía en la época trágica de los griegos», Nietzsche confronta el Estado moderno al antiguo: mientras que uno es simplemente utilitarista, el otro acompaña las aspiraciones culturales de las ciudades-estado. Cf. OC I 580. En este punto se podría hablar de dos colectividades contrapuestas, incluso de dos modelos antropológicos: uno, el antiguo, ejemplo de unidad cultural, basado en la potenciación de todas las fuerzas individuales; otro, el moderno, basado en la especialización y la segmentación, incapaz de aspirar a la totalidad.

72 OC I 514.

73 *Ibid.*, 523.

74 Cf. *Rep.* 415a.

es una cuestión de perspectiva: al igual que hay funciones y trabajos que requieren una formación modesta, no por ello reprochable, debe haber alumnos y profesores que se ajusten a los requisitos de esa formación y no se sitúen por encima de sus posibilidades⁷⁵. Sin embargo, la exagerada cantidad de centros de bachillerato originó justamente lo contrario: una muchedumbre sin la suficiente preparación mas con pretensiones desmesuradas.

Pero volvamos a nuestro tema principal: la visión innatista que Nietzsche introduce en sus discursos permite ampliar el enfoque estético que garantiza la percepción y transmisión intuitivas del mundo antiguo, y explicar así el precedente que se ha señalado en la segunda sección. En este sentido, la *Bildung*, la formación, la capacidad de dar forma, trasciende en Nietzsche su significado social y cultural y se articula como concepción epistémica. A este respecto, la familiarización con autores como F. A. Lange o K. Fischer resulta decisiva, pues condujo al filósofo a una temprana posición antiteleológica⁷⁶ que —sigo aquí la excelente lectura de Kilian Lavernia—, unida a la concepción morfológica de Goethe, «reafirmaba la idea de una consideración estética de todas las formas existentes en la naturaleza y la cultura como unidades meramente ficticias, estabilizadas por la acción de nuestra facultad cognoscitiva que las seleccionaba en la continuidad del devenir»⁷⁷. Esto permite a Nietzsche retrotraer el conocimiento científico y la intuición estética a una capacidad formadora mucho más básica, referida a la aptitud intuitiva de captar formas y sentido allí donde en realidad impera lo indeterminado.

Gracias a este marco epistémico, podemos concluir que la característica principal del genio es su discernimiento, la capacidad de ver lo que es significativo a grandes rasgos, a la manera de Trasiló. Por eso, el joven profesor subraya la relevancia del estudio de autores como Goethe, Schiller, Lessing y Winckelmann, F. A. Wolf y los músicos alemanes, ya que son los únicos capaces de tender puentes entre la cultura moderna y la antigua. Como dirá en la tercera *Intempestiva* en referencia expresa a Schopenhauer, «los únicos que pueden ser tus educadores son tus liberadores»⁷⁸. El estudio de la Antigüedad debe ser, ante todo, un espejo por el que percibir los medios gracias a los que una cultura se eleva y adquiere un significado intempestivo: la cultura griega se mostraba, en efecto, como paradigma del aprendizaje productivo.

Para alcanzar este magisterio, Nietzsche consideraba indispensable que los alumnos de secundaria se familiarizaran con sus predecesores, pero,

75 Cf. OC I 524.

76 Aparece en la inacabada tesis doctoral «La teleología a partir de Kant» (OC I 303-320).

77 Cf. K. Lavernia, «Texturas goetheanas en el joven Nietzsche: apuntes sobre las funciones del Fausto en *El nacimiento de la tragedia*»: *Estudios Nietzsche* 17 (2017), 43-61, <https://doi.org/10.24310/EstudiosNIETen.vi17.10841>, p. 46.

78 OC I 762.

ante todo, con aquellos grandes autores que podían guiar las capacidades individuales hacia su autonomía. No obstante, en la educación secundaria se perseguía una prematura autonomía del juicio —que Nietzsche ejemplifica con la «*composición en alemán*»⁷⁹, de la que deriva un «decoro mediocre carente de originalidad»⁸⁰ —, con lo que el doble papel de los clásicos quedaba por completo olvidado: por un lado, no se buscaba su conocimiento, en el sentido escolar del término y, por otro lado, se perdía de vista su más alto valor, que era el de despertar el impulso pedagógico de los estudiantes y docentes modernos mediante la percepción intuitiva del mundo antiguo. En opinión de Nietzsche, esto solo es posible tras un largo período de obediencia y subordinación⁸¹, de donde resulta el empuje necesario para promover una verdadera cultura, que consiste, como dice en su *Intempestiva* sobre Schopenhauer, en «fomentar en nosotros y fuera de nosotros la procreación del filósofo, del artista y del santo, y de este modo trabajar en el perfeccionamiento y consumación de la naturaleza»⁸².

Esta idea concuerda con su concepción de «El certamen de Homero», perteneciente a *Cinco prólogos para cinco libros no escritos* (1872), donde postula que la base de la cultura antigua es la autosuperación individual y la posterior discordia (*Eris*) entre genios, que se batían en una constante disputa por el terreno de lo clásico. De igual forma, la instrucción estético-filosófica por la que aboga Nietzsche tiene como objetivo último desencadenar «celo, rencor y envidia»⁸³ entre genios, idea que se opone por principio a la tan denunciada mediocridad que trajo la expansión de la educación. Para que haya realmente una *Bildung*, en conclusión, es fundamental que haya pocos centros de enseñanza superiores, aunque realmente preparados para la élite e independientes de las exigencias del Estado y de los intereses individuales. Para superar esta barrera, arte y filosofía se proponen como base de esta noción aristocrática y restrictiva de la educación, disciplinas olvidadas tanto por los centros de secundaria como por la universidad⁸⁴. Sin familiarizarse con estas materias, es imposible que un alumno adquiriera la capacidad de autoformación propia de la *Bildung* y, por ende, tal y como Nietzsche escribió también en *El nacimiento de la tragedia*, le será vedada la comprensión intuitiva, la percepción de la belleza y el conocimiento productivo de la Antigüedad⁸⁵.

79 Cf. *Ibid.*, 504.

80 *Ibid.*

81 *Ibid.*, 505. Cf. *Ibid.*, 537 y 542.

82 *Ibid.*, 788.

83 *Ibid.*, 566.

84 Cf. *Ibid.*, 538.

85 Cf. *Ibid.*, 419-420.

En definitiva, superar la especialización y la sobreposición del método científico en el estudio de la Antigüedad (reducción de la educación) y, por consiguiente, trascender también el utilitarismo y la servidumbre al Estado (expansión de la educación), son los requisitos previos para dar un valor productivo al conocimiento, para conducir el conocimiento a la mejora de la vida en un sentido amplio. En ello reside el valor del conocer. Ya en sus indagaciones sobre Demócrito el joven estudiante supo destacar el giro ético del atomismo: «[Demócrito] situaba la vida dichosa en el conocimiento de las cosas; con la investigación de la naturaleza lo que quería obtener es vivir con confianza»⁸⁶. Este mismo sentido es el que guarda la denuncia de la proliferación del saber documental, del conocimiento acumulativo de grandes nombres que amenaza con devaluar el presente, de la segunda *Intempestiva*: «a raíz de la ciencia, a raíz de la exigencia de que la historia debe ser ciencia»⁸⁷ peligraba la afirmación de la vida en devenir. Pero, además, el filósofo incide en la degradación de la *Bildung* en esta misma obra, degradación derivada de una filosofía dirigida «por el régimen político y policial, por los gobiernos, las iglesias, las academias, las costumbres y cobardías de los seres humanos»⁸⁸, es decir, de la expansión de los saberes y de la educación para adaptarse a las necesidades materiales de una naciente sociedad industrial burguesa. Así, esta lectura ilustra, dadas sus numerosas ramificaciones, que la distinción nietzscheana entre reducción y expansión de la educación es un precedente de gran importancia para comprender el desarrollo posterior de su crítica de la cultura.

V. CONCLUSIONES

Tras leer el texto «Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas» siempre cabe preguntarse si Nietzsche fue realmente un reformador, si el autor emprendió las acciones necesarias para acometer una verdadera remodelación de los centros de enseñanza o, por decirlo en términos más coloquiales, si predicó con el ejemplo. Podríamos cuestionar la coherencia de los discursos nietzscheanos aludiendo a su cómoda posición como ocupante de la cátedra de filología clásica de la Universidad de Basilea y, por lo tanto, a su situación como empleado a sueldo de esa institución, al menos hasta el comienzo de su etapa de filósofo errante en 1879. Por otro lado, dado el carácter conservador del filósofo y su visión aristocrática de la educación, parece difícil defender su talante transformador.

⁸⁶ *Ibid.*, 52 [30].

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ *Ibid.*, 727.

No obstante, nuestro breve recorrido por los factores biográficos y contextuales de juventud del autor ha mostrado la fase incipiente de su reflexión sobre la educación, ocupación que se refleja, justamente, en su producción ensayística de esos años. Es esa literatura de juventud o, si se prefiere, la innovación metodológica que se intensifica a partir de 1867, la que puede dar cuenta de los intentos de Nietzsche para prestar —o ser— un modelo de remodelación del ámbito educativo. Ya se ha visto, en este sentido, que el joven estudiante consideraba que el filólogo clásico era fundamentalmente un educador, un potenciador de la cultura. Para que el filólogo clásico conquistase esa posición, sin embargo, era necesaria la ampliación metodológica, ejemplificada en los *Democritea*, que revertiese la amenaza de la sobreposición de la ciencia y los saberes especializados de la Antigüedad para ajustarse a la esencia reflexiva de la *Bildung*. La cultura, el producto de la capacidad formadora de los individuos, requería por ello del rechazo abierto a toda unilateralidad metodológica.

Por tanto, el nexo entre la reflexión sobre el método y la crítica de la cultura es uno de los enfoques que permite percibir el sentido de su actitud reformista en un sentido renovado. El enfoque filológico de esta reconstrucción de la *Bildung* nietzscheana puede contribuir así a comprender la génesis y el desarrollo de su noción de la educación desde un nuevo marco hermenéutico basado en apuntes y escritos, poco accesibles hasta hace poco tiempo, sobre los que la investigación especializada trabaja actualmente. De esta manera, es posible explicar sus primeras reflexiones acabadas sobre la educación desde una perspectiva complementaria a la concepción metafísica de su *opera prima*: siguiendo su itinerario académico, donde se percibe cómo una cuestión metodológica concreta se extiende paulatinamente hasta devenir en una profunda reflexión sobre contexto cultural y formativo de la época. Esta visión, al poner de relieve su trayectoria académica, muestra además la congruencia entre la actividad y las ideas del filósofo, lo que refuerza en general su noción de la educación.

Justamente, la irónica, provocativa y a veces hiperbólica prosa de las conferencias de 1872, alejada ya de las ensoñaciones romántico-wagnerianas de *El nacimiento de la tragedia*, compendia esos hallazgos de juventud de los que resulta una redirección del conocimiento y de su valor. El filósofo quiso conducir el saber a unos cauces ajenos a los intereses estatales educando según su interpretación filosófica de la filología clásica y promoviendo de esta forma la libertad y la independencia que resultaban de las exigencias autocríticas de la *Bildung* decimonónica. En suma, el objetivo último de Nietzsche fue el de ofrecer nuevas perspectivas que ayudasen a mejorar el presente —su presente— aprendiendo productivamente del pasado.

