

EDUCAR AL «ANIMAL ENFERMO».
NIETZSCHE Y EL PROBLEMA DE LA GRANDEZA Y LA
RECONFIGURACIÓN DE LA INTERSUBJETIVIDAD EN LA
EXPERIENCIA HISTÓRICA.

Educating the «sick animal».
Nietzsche, the problem of greatness and the reconfiguration of
intersubjectivity in the historical experience

Riccardo Roni
Universidad de Urbino

RESUMEN: En este artículo me estoy centrando en el problema de la grandeza y en el destino social de los individuos fuertes en algunos momentos de la reflexión de Nietzsche, investigando las implicaciones ético-pedagógicas de este supuesto, sin descuidar la importancia de la experiencia histórica. Sobre esta base, valoro el intento de Nietzsche de reconfigurar la subjetividad y las relaciones intersubjetivas a través de nuevos modelos de convivencia (incluso en contextos democráticos marcados por la *decadence*), apelando a la capacidad humana de superación, de acuerdo con las exigencias de una «razón concreta» que hace explícitas las múltiples formas de estar en el mundo.

Palabras clave: Educación – Pragmatismo – Grandeza – Razón

ABSTRACT: In this article I am focusing on the problem of greatness and on the social destiny of strong individuals in some moments of Nietzsche's reflection, investigating the ethical-pedagogical implications of this assumption, without neglecting the importance of the historical experience. On this basis, I value Nietzsche's attempt to reconfigure subjectivity and intersubjective relations through new models of coexistence (even in democratic contexts marked by decadence), by appealing to the human capacity for self-overcoming, in accordance with the demands of a "concrete reason" which makes explicit the multiple ways of being in the world.

Keywords: Education – Pragmatism – Greatness – Reason

Me produce angustia contemplar la inseguridad
del horizonte cultural moderno.
Elogié, algo avergonzado, las culturas a los
cuatro vientos
Finalmente me recuperé y
me arrojé a la mar libre del mundo

F. Nietzsche, 40 [9], junio-julio 1879. FP II 454.

I. INTRODUCCIÓN: EL «PRAGMATISMO EDUCATIVO» DE NIETZSCHE

En un pasaje muy significativo de la *Genealogía de la moral*, Nietzsche explica que el hombre es un «animal enfermo» que ha tratado, a pesar de todas las limitaciones posibles, desafiar el destino, precisamente en virtud de su irrenunciable, constitutiva, predisposición a experimentarse a sí mismo, luchando por la última supremacía con «animales, naturaleza y deidad»¹.

Esta recurrencia textual nos señala algunos datos importantes de la reflexión pedagógico-moral de Nietzsche. Sobre todo que el hombre, *precisamente como* un animal enfermo, responde a la enfermedad y a la *décadence* lanzando un desafío al propio destino, recurriendo a la *experimentación* de sí mismo en más direcciones y más contextos, para proceder en la dirección de una «última supremacía» disputada con los animales, con la naturaleza e incluso (o sobre todo) con Dios.

Se trata, ciertamente, de temas recurrentes dentro de la reflexión nietzscheana al que se han dedicado (sobre todo a partir de principios de los ochenta del siglo pasado y con una recuperación decisiva en los últimos años) algunos sectores de la *Nietzsche-Forschung*, justamente aquellos que se sitúan en la intersección entre la investigación ético-política y la pedagógico-social, sin dejar de permanecer firmemente anclado a la dimensión histórica.

Las temáticas que han suscitado mayor interés en la crítica internacional, de modo especial en el área anglo-americana (sin olvidar, siempre dentro de tales marcos, también las implicaciones marcadamente políticas de tales

1 F. Nietzsche, *Genealogía de la moral*, III, 13, OC IV 531. Las citas de los textos de Nietzsche se hacen por la edición española de sus obras con las siglas: FP: *F. Nietzsche. Fragmentos Póstumos* vols. I-IV, ed. dirigida por Diego Sánchez Meca. Madrid: Tecnos, 2007-2010; CO: *F. Nietzsche. Correspondencia* vols. I-VI, ed. dirigida por Luis Enrique de Santiago Guervós. Madrid: Trotta, 2005-2012; OC: *F. Nietzsche, Obras Completas*, vols. I-IV, ed. dirigida por Diego Sánchez Meca, Madrid: Tecnos, 2011-2016.

asuntos, que sin embargo no afrontaremos en el curso de esta investigación²), son aquellas de la alta cultura en la vida social, de los modelos a transmitir y de la educación democrática o elitista (los artistas, genios, santos de la *Tercera intempestiva*) de impartir, junto con las de la respuesta (individual y colectiva) a ellos, tanto en los términos exclusivos de un individualismo radical, como según las lógicas -mayoritarias (pero no necesariamente gregarias)- del igualitarismo democrático.

Sin duda, la relación uno/muchos, si se considera en términos nietzscheanos, representa uno de los temas más complejos (pero también controvertidos) de su reflexión pedagógico-moral, que desemboca en la ética del conocimiento y el cuidado de sí, de acuerdo con una idea de razón entendida no tanto como «la capacidad de analizar, calcular y predecir los efectos de nuestras acciones», por lo tanto, como un «procedimiento frío», sino como «la forma en que nosotros, en la totalidad de nuestras dimensiones, vivimos en la realidad»³.

Sobre esta base, si tenemos en cuenta el interés del joven Nietzsche, profesor de filología clásica en la Universidad de Basilea (llegó allí el 29 de abril de 1869) y de griego en el *Pädagogium*, hacia estos temas (sus conferencias de principios de los años setenta son de hecho ricas en referencias a la «cuestión educativa», al papel de la institución educativa y a los problemas relacionados con ella, a la función del educador y de los grandes modelos⁴), es posible encontrar una atención similar (aunque, como veremos, con algunos cambios sustanciales de perspectiva) también en los siguientes momentos de su reflexión, con especial atención a los últimos escritos dedicados a temas morales, en los que Nietzsche presta especial atención a la decadencia y la enfermedad. En el curso de esta investigación nos moveremos a través de estas diferentes fases de la reflexión de Nietzsche en busca de un denominador común, atribuible a la cuestión -pragmática⁵ - de la grandeza y, correlativamente, al intento desarrollado por Nietzsche de reconfigurar la intersubjetividad poniendo en juego nuevos modelos de convivencia para contextos democráticos (incluso

2 Llamo la atención solamente sobre esta carta de Nietzsche enviada a Theodor Curti de julio-agosto de 1882, en la que admite: «estoy absolutamente *sorprendido* de que mis elucubraciones políticosociales hayan suscitado un *serio* interés en un estudioso de cuestiones de ese tipo. Nadie puede estar *más* «apartado» que yo de *estas* cosas: no hablo nunca de ello, no estoy al tanto de los sucesos más conocidos y ni siquiera leo los periódicos — más aún, ¡todo esto lo he convertido en un privilegio mío! — Por eso, no me molestaría nada si, en estas cuestiones, mis ideas produjesen risa o diversión: ¿pero qué decir si son tomadas *en serio*? ¿Y además por usted?». CO IV 249.

3 C. Esposito, *Il nichilismo del nostro tempo. Una cronaca*, Roma: Carocci, 2021, p. 27.

4 Cf. sobre todo para el primer periodo (1858-1876), J. Dumonteil, *Nietzsche et l'éducation. À l'école de l'antiquité*, París: L'Harmattan, 2015.

5 Señalo al respecto, P. Gori, *Il pragmatismo di Nietzsche. Saggi sul pensiero prospettivistico*, Milano. Mimesis, 2016.

interculturalmente connotados⁶) marcados por la enfermedad y la *décadence*, valorando precisamente la capacidad humana de la *Selbstüberwindung* [autosuperación], entendida como la máxima *expresión* del poder ejercido por y sobre nosotros mismos que Nietzsche sitúa en el centro de su «revolución antropológica» en nombre tanto de una nueva *voluntad omnicomprendiva*⁷ como de una racionalidad concreta, una revolución dentro de la cual se pueden encontrar temas y cuestiones características de la tradición de los ejercicios espirituales.

II. «LA GRANDEZA [DAS GROSSE]: UNA TAREA HISTÓRICA Y UN MODELO EDUCATIVO

Se ha discutido mucho sobre la noción nietzscheana de «grandeza» (*Grosse*), sobre todo teniendo en cuenta el problema de la «jerarquía» y de la «posición de los valores» que él pone como nociones interrelacionadas, a menudo recurriendo a tonos y acentos polémicos o simplemente provocativos.

Pero como señalaron recientemente Mark Jonas y Douglas Yacek, es posible recuperar tales conceptos dentro de la reflexión sobre el destino de la igualdad en contextos democráticos⁸. La tesis fundamental de Jonas que pretendemos potenciar en este estudio –a saber, que la reflexión de Nietzsche sobre la educación puede ser compatible con las necesidades reivindicadas por los contextos democráticos, aunque marcados por la *décadence*– representa sin duda uno de los retos más complejos para la reflexión ética contemporánea.

Esto ya se ve claramente en la investigación juvenil de Nietzsche sobre la historia, precisamente donde afirma que esta última pertenece (pragmáticamente) a aquellos que son «activos», cuya tarea (más allá de los límites de los métodos *monumental* y *anticuario*, para retomar directamente la

6 Sobre esto se me permita remitir al trabajo de R. Roni, «Nietzsche in prospettiva interculturale: dalla decostruzione delle identità alle grandi ragioni degli "spiriti liberi"», en *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, n. 233, maggio-agosto 2021, pp. 31-55.

7 Cf. en particular F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra II* («De la superación de sí mismo»), OC IV 139: «Voluntad de convertir todo ser en algo pensable (*Dekbarkeit*): ¡así llamo yo a vuestra voluntad! Ante todo, queréis *hacer* pensable todo ser: porque dudáis, con razonable desconfianza, de que sea en sí mismo pensable. ¡Pero ha de plegarse y doblarse a vosotros! Así lo quiere vuestra voluntad. Debe pulirse y someterse al espíritu (*dem Geiste*) como si fuera su espejo y su reflejo (*Widerbild*)».

8 Ver sobre todo, M.E. Jonas, D.W. Yacek, *Nietzsche's Philosophy of Education. Rethinking Ethics, Equality and the Good Life in a Democratic Age*, New York: Routledge, 2019. Además (aunque con puntos de vista distintos), siempre a propósito de la crítica de Nietzsche a la educación democrática, cf. A. Allen, «Awaiting education: Friedrich Nietzsche on the future of our educational institutions», en *Philosophical Inquiry in Education*, 24 (2017), pp. 197-210; J.S. Johnston, «Nietzsche, education and democracy», en M.A. Peters, J.D. Marshall, P. Smeyers (Eds.), *Nietzsche's Legacy for Education: Past and Present Values*, Westport: Bergin & Garvey, 2001, pp. 73-90; E. Rosenow, «Nietzsche's educational dynamite», en *Educational Theory*, 39 (1989), pp. 307-316; K. Jenkins, «The dogma of Nietzsche's Zarathustra», en *Journal of Philosophy of Education*, 16 (1982), pp. 251-254.

Segunda Intempestiva de 1874) consiste en contribuir activamente al «devenir de grandeza» (*das Werden des Grossen*)⁹, evitando caer en la «crítica de disputa» y en la «prensa al estilo estadounidense¹⁰». Necesitamos la historia, responde Nietzsche en el Prefacio a la *Segunda Intempestiva*, «para la vida y la acción, no para el retiro cómodo de la vida y la acción, o incluso para el embellecimiento de la vida egoísta y la acción vil y malvada»¹¹.

No sólo la historia (o mejor dicho, cierta forma *monumental* de ver la historia) es útil para el sujeto activo y poderoso, que «utiliza la historia como un medio contra la resignación», «aquél que sostiene una magna lucha, necesita modelos, maestros, confortadores, y no puede encontrarlos entre sus compañeros ni en el presente¹²»; también porque, continúa Nietzsche, la idea de que los grandes movimientos en la lucha de los individuos forman una cadena, sin duda representa «el pensamiento fundamental de una fe en la humanidad¹³» que se expresa precisamente en la necesidad de una historia monumental.

Ahora, con la exigencia de que «lo grande debe ser eterno», que precisamente lo monumental debe «surgir» (*entsteht*), Nietzsche de hecho plantea una importante cuestión educativa, tanto para el presente como para el futuro.

Cuando frente a lo monumental se opone la resistencia de todo lo que es «pequeño y bajo», que llena «todos los rincones del mundo, vaporizándose como aire terrenal pesado alrededor de todo lo que es grande», es necesario despejar a toda costa «el camino que la grandeza debe recorrer para alcanzar la inmortalidad»¹⁴. Para lograr este objetivo de manera efectiva, es necesario contrastar, no solo desde un punto de vista educativo *qua talis*, sino también moralmente, las diferentes formas del *ressentiment*, o la retórica vacía de la equidad, para mirar la grandeza pasada con una actitud contemplativa y emulativa al mismo tiempo, como si el fruto más hermoso de la vida «consistiera en saber que alguna vez alguien pasó por la existencia orgulloso y fuerte, otro en honda meditación, y aquél con el corazón henchido de compasión y solicitud — pero legando todos ellos la lección de que vive del modo más hermoso quien no da importancia a la existencia»¹⁵.

9 Cf. F. Nietzsche, FPI 467, 29 [35] y 29 [36].

10 F. Nietzsche, FPI 468, 29 [38].

11 F. Nietzsche, *De la utilidad y de los inconvenientes de la historia para la vida*. OCI 695-696.

12 *Ibid.* p. 703.

13 *Ibid.*

14 *Ibid.*, p. 704.

15 *Ibid.*

Por esta razón, como Jonas argumenta acertadamente, Nietzsche no aboga por la superación de la moral y la razón *in quanto tali*¹⁶. A diferencia del «hombre vulgar» que toma «este lapso de tiempo de una manera tan melancólicamente seria y codiciosa», todos aquellos que dejaron atrás una doctrina al ganar la inmortalidad de acuerdo con la «fe en la homogeneidad y continuidad de la grandeza de todos los tiempos», contribuyendo así a la construcción de una historia monumental, «a menudo bajaron a la tumba con ironía», dejando sobrevivir a todo lo que una posteridad nunca puede renunciar: «el monograma de su más íntimo ser, tal obra, tal acción, tal rara iluminación, tal creación»¹⁷. En este sentido, debemos tomar nota del hecho de que su *moral* tenía *razón* de existir.

La historia monumental, así repite Nietzsche, ya que es rica en perspectivas sobre el pasado, contribuye de manera sorprendente a presentar los efectos de las grandes obras para que puedan ser imitadas en el presente (pero también en el futuro), arriesgándose al mismo tiempo a inducir a los entusiastas al fanatismo¹⁸. Pero más allá de estos riesgos (que no sólo afectan a la historia monumental, sino también a otras formas de considerar al hombre y su historia, por ejemplo un cierto cientificismo objetivador y reduccionista que considera las perspectivas subjetivo-cualitativas como falsas e ilusorias), es importante subrayar cómo es precisamente la historia monumental la que ofrece esas «perspectivas» indispensables sobre el pasado de la humanidad y sus culturas, que pueden servir precisamente como testimonios «ejemplares» de la grandeza humana¹⁹. Se trata de perspectivas, hay que reiterar, cada una de las cuales encuentra en el Ser su propio correlato afectivo-emocional, precisamente porque Nietzsche no rechaza la idea de un Yo ontológicamente independiente detrás de nuestras acciones, siempre que no se hable de esta instancia reduccionista solo en términos de una realidad neutral, objetiva y ontológicamente independiente de los actos en los que se manifiesta²⁰.

Ahora, a partir de una confrontación tan vertical con la historia (y por lo tanto con los grandes procesos en los que el poder del sí mismo y sus razones concretas se manifiestan de la manera más efectiva), modelada en las instancias de un pensamiento jerárquico, es posible derivar no solo modelos a imitar según un diálogo diacrónico-polifónico, comprensivo con los héroes históricos, sino sobre todo desarrollar sensibilidades más propiamente

16 Sobre posiciones distintas, E. Rosenow, *Nietzsche's educational dynamite*, op. cit., p. 311, el cual escribe: «For Nietzsche the overcoming of morality and reason is a necessary stage on the individual's way to self-realization».

17 F. Nietzsche, *De la utilidad y de los inconvenientes de la historia para la vida*. OC I 704.

18 *Ibid.* P. 705.

19 Cf. M.E. Jonas, D.W. Yacek, *Nietzsche's Philosophy of Education*, op. cit., p. 54.

20 *Ibid.*, p. 64.

empáticas, por tanto decididamente horizontales, que nos permitan tomar pragmáticamente la perspectiva de los demás y, si es necesario, establecer una acción más eficaz (incluso colectiva) para el presente y para el futuro. Esta última perspectiva se basa en una interpretación precisa de la noción nietzscheana de *Selbstüberwindung* (y la de *Selbstbeherrschung*, que está relacionada con ella), en torno a las cuales se ha concentrado un animado debate entre los intérpretes. Si algunos de estos, como por ejemplo Aharon Aviram²¹, han visto en el Übermensch la posibilidad de la superación más o menos radical de la identidad individual, otros, como Eliyahu Rosenow²² y James Hillesheim²³, propusieron en cambio una relectura de esta noción sobre la base del concepto de *self-mastery*²⁴, recontextualizando a Nietzsche de hecho dentro de la tradición de los ejercicios espirituales. Con resultados muy convincentes (además el propio Jonas es de esta opinión²⁵), en particular si tenemos en cuenta, como nos disponemos a hacer en la siguiente sección, el papel decisivo del concepto de razón dentro de la reflexión nietzscheana.

III. RAZÓN Y AUTODISCIPLINA: LAS BASES PRAGMÁTICAS DE LA INTERSUBJETIVIDAD

En una carta juvenil escrita desde Naumburgo el 6 de abril de 1867, dirigida a su amigo Carl von Gersdorff, Nietzsche se detiene en la función del conocimiento y lo aprendido (exactamente en el papel de los «profesores de filosofía», recordando a este respecto el Schopenhauer de *Sobre la filosofía de la universidad*), centrándose también en la relación mente/cuerpo en la ética clásica. Pero más concretamente recuerda el caso de su amigo el escritor Rudolf Kleinpaul (1845-1918), quien, dotado de «facultades intelectuales especiales» y de un particular talento para la especulación filosófica, pretende ganarse el título de doctor, un reconocimiento que sin embargo le es negado por los profesores de su universidad con el argumento de que en su obra se expondrían teorías nunca enseñadas y que, por lo tanto, «no están de acuerdo con el sentido común y son paradójicas».

21 Cf. A. Aviram, «Nietzsche as educator?», en *Journal of Philosophy of Education*, 25 (1991), pp. 219-234.

22 E. Rosenow, «Nietzsche's educational dynamite», en *Educational Theory*, 39 (1989), pp. 307-316.

23 J.W. Hillesheim, «Nietzschean images of self-overcoming: response to Rosenow», en *Educational Theory*, 40 (1990), pp. 301-306.

24 «For Rosenow, observa Jonas, self-mastery is the ability to use reason to overcome one's passions in support of morality and social conventions» (M.E. Jonas, D.W. Yacek, *Nietzsche's Philosophy of Education*, op. cit., p. 65).

25 *Ibid.*, p. 67.

En Kleinpaul esta experiencia aparece sólo como prueba del hecho de que «en cierta facultad de filosofía, la *facultas* filosófica deja mucho que desear»²⁶. Sobre la base de esta referencia, Nietzsche afirma algunos principios ético-pedagógicos que son particularmente indicativos para la presente discusión, a saber: a) el individuo nunca es lo suficientemente autosuficiente para seguir su propio camino; b) la verdad rara vez habita donde «se le han levantado templos y se le han consagrado sacerdotes»; c) cada uno se ve obligado, a pesar de sí mismo, a sufrir daños por sus propias acciones y errores justos, que rara vez pone en tela de juicio «aquellos que nos aconsejaron bien o mal»; d) no existe un remedio universal para ayudar a todo hombre; e) debemos ser al mismo tiempo el médico de nosotros mismos y acumular experiencia médica en nuestra piel; finalmente, una pregunta decisiva, f) nos preocupamos muy poco por nuestra salud, ya que «nuestro egoísmo (*Egoismus*) no es lo suficientemente prudente y nuestra razón (*Vernunft*) no es lo suficientemente egoísta (*egoistisch*)»²⁷. En los años siguientes, la crítica al «filisteísmo» de David Strauss y al «carácter pedante de la cultura de nuestra burguesía» permite a Nietzsche no sólo destacar el mejor lado del cristianismo, su aspecto «brillante», que se encuentra en la vida de los grandes ermitaños y santos (en su opinión, la *Vida de Jesús* de Strauss no puede igualar a la escrita en Francia por Ernest Renan), pero sobre todo reafirmar que «la esencia de la religión consiste precisamente en la libertad y en la fuerza de construir mitos» y en consecuencia, «el éxito de la denuncia de las contradicciones con la razón y con la ciencia de hoy»²⁸.

La idea de razón que se presenta en los últimos años corresponde a la noción de *límite*, precisamente para aquellos casos en los que el sujeto cree experimentar (en vano) el «en sí mismo» de las cosas, mientras que desde el punto de vista histórico experimenta sólo que lo irracional « parece ser hoy la única cosa “real” (*wirklich*), es decir, en activo (*wirkend*), y el hecho de disponer de esta especie de realidad para explicar la historia es lo que se considera “educación histórica” propiamente dicha»²⁹. Nietzsche opta en cambio por un refuerzo de la razón en el nivel de la experiencia interior, siempre que, sin embargo, con esta estrategia se favorezca una idea de la razón que no sea anónima e impersonal -como para requerir el contraste incondicional o incluso la devaluación general de las pasiones- sino de una razón *embodied*,

26 Carta a Carl von Gersdorff, 6 de abril de 1867, CO I 449.

27 *Ibid.* Cf. también F. Nietzsche, FP II 300, 21 [31], «Lo egoísta pasa por ser algo *malo*, en la mayoría de los casos de forma injusta; ya que el *provocar un daño* no le confiere este carácter. Quiere preservarse, carácter de legítima defensa (incluso el hecho de tener una emoción nerviosa puede ser una necesidad). Causar daño sin necesidad y con premeditación es absurdo».

28 F. Nietzsche, FP I 437, 27 [1].

29 F. Nietzsche, *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*, CO I 536.

una combinación de inteligencia y afectos, que permita, cuando la cosa es oportuna, una *espiritualización* (*Vergeistigung*) de las pasiones no opresivas, entendida como la forma máxima de *Selbstbeherrschung*. Sobre la base de este *self-mastery* fundamental sobre uno mismo (Kaufmann también lo señaló en su famoso estudio sobre Nietzsche³⁰), la razón adquiere las características de un poder superior, directamente dependiente tanto del instinto de libertad como de la necesidad, nada racional, de *dar y exigir grandes razones*. Sólo de acuerdo con esta última interpretación es posible considerar la razón como la manifestación más orgánica del *Wille zur Macht*, de una voluntad dialógica de poder, cuya función principal consiste precisamente en la reconfiguración de la intersubjetividad sobre bases pragmáticas. Nietzsche escribe sobre la razón del artista:

Lo único racional que conocemos es esa pizca de razón del hombre: tiene que exprimirla mucho y se precipita hacia su perdición cada vez que quiere abandonarse a algo así como «la providencia». La única felicidad reside en la razón, el resto del mundo entero es algo *triste*. La máxima razón (*die höchste Vernunft*) la veo, en cambio, en la obra del artista, y es él quien puede sentirla como tal [...] Una coalición de un gran centro de hombres para la producción de hombres mejores es la tarea del futuro. El individuo debe acostumbrarse (*gewöhnt werden*) a tales exigencias, de modo que, afirmándose a sí mismo, afirme también la voluntad de dicho centro, v. g., respecto a la elección que haga entre las mujeres, o respecto a la manera de educar (*erzieht*) a su hijo. Hasta ahora no ha habido ningún individuo o, a lo sumo, sólo los más raramente libres³¹.

Del fragmento recién citado vemos cómo Nietzsche establece un vínculo directo entre una cierta aplicación (*anstrengen*) de la razón (en este primer período en el artista), la entrada en juego de la voluntad en el gran centro de *acción ideal* que reúne a los mejores hombres para grandes *tareas*, y cómo plantea, no menos importante, el problema de la *libertad* de este centro.

Ahora bien, el obstáculo más inevitable para *este* ejercicio de la libertad -que de ninguna manera excluye la necesidad de establecer un vínculo significativo entre la salud del individuo y la de la comunidad a la que pertenece³² - está representado por la omnipresencia total de la máquina, que «controla sin piedad que todo sucede en el momento adecuado y de la manera correcta³³». A la actividad de la máquina -que «no educa (*erzieht*) la voluntad de autocontrol (*Selbstbeherrschung*)», sino que «despierta ambiciones de

30 Cf. W. Kaufmann, *Nietzsche. Philosopher, Psychologist, Antichrist*, Princeton: University Press, 1982.

31 F. Nietzsche, FP II 61, 3 [75]

32 Cf. M.E. Jonas, D.W. Yacek, *Nietzsche's Philosophy of Education*, op. cit., p. 74.

33 F. Nietzsche, FP II 453, 40[4]. .

reacción contra el despotismo»- está conectada la obra del trabajador que «obedece al déspota ciego» y es «más que su esclavo³⁴». Sobre la base de esta conciencia, plantearse la tarea de «educar al animal enfermo» significa compartir la experiencia del reconocimiento a través del trabajo, una cuestión que Nietzsche, aunque no la trata de manera sistemática, tiene presente a lo largo de su reflexión, con indicaciones que a menudo son esclarecedoras, precisamente porque están dirigidas a la historia.

En primer lugar, califica el trabajo (*Arbeit*) del científico en su tiempo -el que no mezcla con la actividad científica «una dosis igual y contraria de dura experiencia, de filosofía y arte»- como *sine dignitate* y en condiciones de *decadenza*, ya que vive como un esclavo que incluso en el sueño no tira su yugo, teniendo una «repugnante necesidad de descanso» como un «trabajador agotado³⁵».

En segunda instancia, Nietzsche denuncia la condición de *exceso de trabajo* (*Überarbeitung*) tanto en el trabajador como en el científico (pero también en el comerciante, en el oficial y en el militar), pero lo hace para mostrar cómo en el trabajo de los trabajadores, a diferencia de lo que sucede con las clases ricas, el exceso de trabajo «se impone desde el exterior», aunque el trabajador no debe engañarse a sí mismo de que «un banquero vive hoy más agradablemente o más dignamente que él»³⁶.

Partiendo de estas consideraciones en torno a la condición del trabajo en su época, Nietzsche proyecta su análisis hacia el futuro, observando cómo, «en pocos siglos», «economía de la tierra, malas razas extinguidas, cría de mejores razas, un lenguaje. ¿Condiciones completamente nuevas para el hombre, tal vez incluso para un ser superior? Actualmente es la clase comercial la que impide una recaída completa en la barbarie (telégrafo, geografía, invenciones industriales, etc.)»³⁷.

Sobre esta base, Nietzsche siente claramente la necesidad (si no la urgencia) de escuchar las «voces de la historia» (*Stimme der Geschichte*) de acuerdo con un método decididamente plural, por lo tanto, de «cultivar relaciones con los espíritus libres del pasado para liberar al hombre de la tradición³⁸». Pero esta liberación no posee las características de un rechazo incondicional de la moral y la razón. Más bien, prevé el establecimiento de una confrontación/choque activo y diacrónico con el patrimonio cultural que nos transmite la historia, para cuyo éxito es necesario llevar a cabo una tarea

34 *Ibid.*

35 F. Nietzsche, FP I 453, 28 [1]. Cf. sin embargo, sobre la «cuestión de los trabajadores». F. Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos*, «IncurSIONES de un intempestivo», 30, OC IV 669.

36 F. Nietzsche, FP II 328, 19 [21].

37 F. Nietzsche, FP II 342, 19[79].

38 F. Nietzsche, FP II 343, 19 [76].

fundamental, que consiste en poner a prueba (y, si es necesario, en *riesgo*) nuestra identidad a través de una actitud de sospecha hacia la razón y la moral (sobre esto es indudable la influencia de nuestro amigo Paul Rée): en otras palabras, significa «vivir peligrosamente (*gefährlich leben*)»³⁹, pero no en el significado en que D'Annunzio, Mussolini o Marinetti⁴⁰ dieron más tarde a esta expresión.

En el aforismo 283 de *La gaya ciencia (Vorbereitende Menschen)*, Nietzsche advierte que ser virtuoso, tener coraje, *asumir riesgos*, significa librar una guerra (*Krieg*) en nombre del conocimiento (*Erkenntnis*) y las ideas (*Gedanken*), y que para ello necesitamos tanto precursores adecuados que encontremos precisamente en la historia, como «hombres que saben ser silenciosos, solitarios, resueltos, pagados y constantes en una laboriosidad invisible», hombres que, dirigiendo sus esperanzas hacia el futuro, «con inclinación interior (*mit innerlichem Hange*) buscan en todas las cosas lo que *debe ser superado* en ellas (*zu überwinden ist*)»⁴¹. Sin embargo, si superamos los tonos impresionistas de la superficie, las exaltaciones fáciles, no se puede dejar de reconocer en Nietzsche la ambición de esbozar un horizonte cultural amplio e inclusivo, siempre que, sin embargo, dentro de él encuentren espacio (y tiempo) sujetos más conscientes de sus tareas, con el fin de aprovechar todas las oportunidades que les permitan maximizar cada potencial creativo. Es una perspectiva, esta última, que encontramos ya esbozada en *Schopenhauer como educador*, donde, por ejemplo, mirando la existencia individual, Nietzsche muestra cómo el yo, para encontrar la felicidad y el autocontrol, debe ir en busca de la ley fundamental de su verdadero sí mismo (*das Grundgesetz deines eigentlichen Selbst*), de la verdadera esencia del yo, que es, como Nietzsche se expresa a sí mismo, «inmensamente por encima de ti, o al menos de lo que habitualmente tomas para ti mismo (*unermesslich hoch über dir oder wenigstens über dem, was du gewöhnlich als dein Ich nimmst*)»⁴². Y para ello necesitamos precisamente a aquellos verdaderos educadores y formadores (*Erzieher und Bildner*)⁴³, cuya tarea no es otra que revelar «el verdadero significado original y la materia fundamental» del ser individual, es decir, «algo absolutamente ineducable e implasmable, pero en todo caso difícil de

39 F. Nietzsche, *La gaya ciencia*, af. 283, OC III 832.

40 Cf. G. Canfarini, *Nietzsche. Il pensiero in cammino*, Roma: Viella, 2021, pp. 122-123.

41 F. Nietzsche, *La gaya ciencia*, af. 283, OC III 832.

42 F. Nietzsche, *Schopenhauer educador*, OC I 751.

43 En el caso de esta ocurrencia textual significativa, es necesaria una aclaración. Dado que en los escritos del joven Nietzsche no se distinguen claramente las nociones de *Erziehung* (que permite la asimilación de conocimientos y habilidades) y *Bildung* (que fomenta la realización de la personalidad a través de la transmisión de valores y datos culturales), estoy de acuerdo con Dumonteil en considerarlos ambos aspectos del mismo proceso, el de la educación (Cf. J. Dumonteil, *Nietzsche et l'éducation*, *op.cit.*, p. 7).

acceder, torpe, paralizado»⁴⁴. Explorando la dialéctica entre el yo superficial y el yo profundo -como acabamos de ver-, Nietzsche plantea el problema educativo, al mismo tiempo que el de la liberación: «Vuestros educadores, escribe, no pueden ser más que vuestros libertadores. Y este es el secreto de toda formación [...]. En cambio, es la liberación, la eliminación de todas las malas hierbas, escombros, gusanos que quieren afectar los delicados gérmenes de las plantas, la irradiación de luz y calor, el derrame benigno de la lluvia nocturna, es la imitación y adoración de la naturaleza donde tiene intenciones maternales y lamentables, es el cumplimiento de la naturaleza cuando previene ataques crueles y despiadados y los convierte en buenos, cuando pone un velo sobre las manifestaciones de sus intenciones de madrastra y su triste locura»⁴⁵.

En este punto de la discusión y sobre la base de las últimas consideraciones nietzscheanas en torno al nexo educación-liberación, es necesario examinar de cerca la cuestión de la enfermedad y la *décadence*, ya que representan la prueba más difícil tanto para la *Erziehung* como para la *Bildung*, pero también el lugar de choque entre las tendencias latentes-evasivas del Ego profundo y las necesidades morales-sociales del Ego superficial.

IV. ENFERMEDAD, NECESIDAD DE SALUD, REDENCIÓN MORAL: LOS MODOS DE SER DEL «ESPÍRITU LIBRE»

Con *Humano, demasiado humano* –un texto «monológico» con una gestación muy larga (desde el verano de 1875 hasta el invierno de 1877-78), dedicado al centenario de la muerte de Voltaire– Nietzsche se dirige a los «espíritus libres» con el «monumento de una crisis» (lo relata en *Ecce homo*)⁴⁶, es decir, con una obra en la que la referencia al espíritu libre debe entenderse como a «*un espíritu que se ha vuelto libre, que ha recuperado la posesión de sí mismo*»⁴⁷. En la base del giro iluminador de *Humano, demasiado humano*⁴⁸, debemos reconocer la comparación de Nietzsche con lecturas importantes como las *Memorias de un idealista* (1872-76) de Malwida von Meysenbug con 48 años y el *Origen de los sentimientos morales* (1877) del ya recordado filósofo positivista Rée, que se movió tras los pasos de Schopenhauer y Eduard von Hartmann, Darwin y los moralistas ingleses⁴⁹, junto con el nihilismo ruso

44 F. Nietzsche, *Schopenhauer educador*, OC I 751.

45 *Ibid.*

46 F. Nietzsche, *Ecce homo*, OC I 825.

47 *Ibid.*

48 Nietzsche en este punto es claro, especialmente cuando alude a la química de las ideas y sentimientos morales, religiosos y estéticos, con el consiguiente rechazo de la metafísica abstracta (que todavía mira a la *Ding an sich*) y la reevaluación de la filosofía histórica vista en relación con los desarrollos de las ciencias naturales (F. Nietzsche, *Humano, demasiado humano I*, 1, OC III 75).

49 Para una reconstrucción detallada de este panorama intelectual ver especialmente: M.C.

de Turguénev.

En el *Prefacio* de 1886 al primer volumen de *Humano, demasiado humano*, Nietzsche hace balance de muchas cuestiones interconectadas (aislamiento, desierto, sufrimiento, años de experimentos), presentando una noción de «salud» como aquel proceso que incluye dentro de sí la enfermedad misma, «los medios y el amor al conocimiento», esperando el logro de «esa libertad madura del espíritu, que es tanto autodominio como disciplina del corazón», «que abre el camino a muchas y opuestas formas de pensar»⁵⁰. El «espíritu libre» en este caso ciertamente tiene una gestación compleja, porque por un lado no puede sino surgir de la condición de enfermedad (que se ve muy afectada por el peso acumulado del pasado), mientras que por otro lado redescubre la *orientación* hacia la libertad y la apertura al mundo de acuerdo con una ética de «sobreabundancia» (*Überreichthum*), que – este es el punto – no excluye tanto al *Selbstbeherrschung* como al *Zucht des Herzens*.

Nietzsche -hay que subrayarlo- da aquí otro paso adelante hacia una moral *madura e inclusiva* digna de consideración, donde, en el aforismo 94, explica cómo en el último grado hasta ahora alcanzado por la moral el sujeto actúa según su *propia vara de medir de las cosas y los hombres*, como *legislador de las opiniones*, determinando para sí mismo y para los demás «lo que es honorable, lo que es útil». Pero este no es tanto el punto decisivo. El verdadero punto de inflexión en la dirección intersubjetiva, la apertura efectiva al otro por sí mismo, ocurre cuando el conocimiento (*Erkenntnis*) coloca al sujeto individual en la condición de «poner el beneficio máximo, es decir, el beneficio general y duradero (*den allgemeinen dauernden Nutzen*) antes que el personal, y el reconocimiento honorable del valor general y duradero al momentáneo», obteniendo como resultado vivir y actuar «como un individuo colectivo (*er lebt und handelt als Collectiv-Individuum*)»⁵¹.

Correlativamente a las consideraciones planteadas en el aforismo que acabamos de comentar, Nietzsche aclara esta última tesis (del individuo que se proyecta hacia lo colectivo) en la siguiente (aforismo 95), a través de una serie de importantes pasajes teórico-prácticos (con fuertes implicaciones también en el ámbito educativo) que permiten definir con mayor precisión la *moral del individuo maduro*. La primera transformación auspiciada por Nietzsche se refiere a la superación de la perspectiva impersonal en la más madura que reside en el punto de vista personal, considerado no por casualidad como de «mayor utilidad para la comunidad»; esto significa, de nuevo recogiendo sus palabras, «hacerse una persona completa y tener en cuenta en todo que se hace

Fornari, *La morale evolutiva del gregge. Nietzsche legge Spencer e Mill*, Pisa: Edizioni ETS, Pisa 2006, pp. 17-120.

⁵⁰ F. Nietzsche, *Humano, demasiado humano I, Prólogo, 4*, OC III 72.

⁵¹ *Ibid.* p. 95

el bien supremo de ella», ya que esta actitud «lleva más allá de esas emociones y acciones de compasión en favor de los demás»⁵².

La segunda (pero no menos importante) transformación se refiere al redescubrimiento de *nuestra* relación con los demás, valorada por Nietzsche precisamente sobre la base de la presencia de lo que es más *personal* en nosotros: *trabajar* para los semejantes significa, por lo tanto, trabajar al mismo tiempo para el propio beneficio, siempre que, sin embargo, con esta última expresión no nos referimos al beneficio egoísta del individuo inmaduro (*unreife*) o del grosero e incivilizado (*unentwickelte*)⁵³. Ambas transformaciones presuponen la «libertad del espíritu», posible por los largos y morbosos aislamientos, por los desapegos de las certezas incrustadas que se han convertido en instintos y moral. Esta libertad corresponde de hecho a un peregrinar, a un vagabundeo sintomático, como en un desierto, en el que el yo está involucrado en «pensamientos y experimentos perturbadores y peligrosos» que conducen lejos⁵⁴. Estos aspectos vuelven al centro de la penetrante composición de Nietzsche del otoño de 1884 (*Der Freigeist*) en la que vincula la cuestión del espíritu libre con la del nihilismo y el hielo⁵⁵. En la *Despedida* (que constituye la primera parte del poema), el mundo se ha convertido en «una gran puerta sobre mil desiertos, ¡muda y fría!», precisamente porque el yo ha perdido patria, actitud compasiva (*Mitleid*) y referencias de identidad estables (significativamente, permanecen solo para los «cuervos» que sobrevuelan la ciudad presagiada, «ay de aquel que no tiene patria (*Heimat*)»), «con la maldición de vagar en invierno, similar al humo, que siempre busca cielos más fríos»⁵⁶.

Pero es en la *Respuesta* a la despedida (segunda parte) donde la posición de Nietzsche se vuelve más explícita y apremiante: para disolver la helada del nihilismo ya no es necesario «¡volver al calor alemán, a la tonta felicidad de las habitaciones alemanas!», un retorno que se justificaría solo asumiendo el punto de vista del «torcido intelecto alemán (*Quer-Verstand*)!»⁵⁷.

Sobre la base de estos pasajes, la perspectiva que se abre sobre las posibilidades futuras permanece, por lo tanto, radicalmente *indeterminada*, no exenta, además, de los eventos imprevistos del destino⁵⁷ cuya fuerza disruptiva

52 *Ibid.*, p. 95.

53 *Ibid.*.

54 G. Campioni, *Quattro passi con Nietzsche*, Roma: Castelvecchi, 2021, p. 43.

55 Precisamente sobre esta reacción ha llamado la atención Campioni con un análisis articulado., Cf. *Ibid.*, pp. 36-39.

56 F. Nietzsche, *Ditirambos de Dioniso* OC IV 877ss. *Ditirambi di Dioniso e Poesie postume (1882-1888)*, cit., p. 143.

57 «Mi destino (*Schicksal*), - dice de sí mismo Zaratustra adoptando el lenguaje del yo profundo- en efecto, me deja tiempo: ¿acaso me habrá olvidado? ¿O estará sentado a la sombra cazando moscas detrás una gran piedra? Mi destino, en efecto, me deja tiempo: ¿acaso me habrá olvidado?

debe ser contrastada con la fuerza de las obras: «durante mucho tiempo, dice Zaratustra en la cuarta parte (1885), ahora no busco la felicidad, sino que me estoy centrando en mi obra (*Werke*)», porque la felicidad es «pesada» y no «como una fluida ola del agua»⁵⁸; obras dirigidas al mundo de los hombres que es tan vasto como un «mar (*Menschen-Meer*)» en el que Zaratustra lanza su línea dorada para abrir de par en par el «abismo del hombre (*Menschen-Abgrund*)»⁵⁹.

Zaratustra tiene una *misión educativa* precisa para los hombres que parte desde sus profundidades, de su «agudo anzuelo oculto»: obligar a «los habitantes multicolores de los fondos abisales» a subir hasta su altura; porque, continúa, «Ése soy yo, en efecto, desde el fondo y desde el principio, atrayendo, levantando, elevando, tirando (*ziehend, heranziehend, hinaufziehend, aufziehend*): alguien que tira, cría y corrige, que no en vano se dijo una vez a sí mismo:”¡Llega a ser quien eres!”»⁶⁰

La soledad de Zaratustra corresponde a un estado de angustia (*Angst*) como respuesta a la predicación del adivino, bien expresada por la afirmación de la indiferencia radical hacia el mundo y el conocimiento («todo es indiferente, nada vale la pena, el mundo no tiene sentido, el conocimiento estrangula»⁶¹). Esta última precisión aclara aún más, como se ha observado bien, las «grandes razones» de Zaratustra, que se encuentran en la base de la «distancia de la gran ciudad», de la elección de la «escarcha del conocimiento» contra la calidez del hombrecito y sus mentiras, del «ejercicio voluntario de autodisciplina que marca el “camino del creador”»⁶²

Todas las figuras de la decadencia y del «gran disgusto» que pueblan la cuarta parte (los dos reyes, el viejo mago, el papa, el mendigo voluntario, la sombra, el concienzudo del espíritu, el triste adivino y el burro, el hombre más feo), y que Zaratustra, además, acoge en su cueva, no son más que «puentes», «pasos», hacia el «hombre superior»; pero este último está completamente tergiversado por la «plebe» (*Pöbel*) del mercado, de la cual solo se aplica el principio de que todos los hombres son iguales ante un Dios de cuya muerte es responsable⁶³, con implicaciones morales duraderas, incluso para los propios hombres superiores. Ahora, dado que el camino hacia el *Übermensch* no está

¿O estará sentado a la sombra cazando moscas detrás una gran piedra? Y, en verdad, le estoy bien agradecido a mi eterno destino porque no me urja ni me apremie, sino que me deje tiempo para bromas y maldades: de modo que hoy subí a esta alta montaña para pescar». *Así habló Zaratustra* IV, «La ofrenda de miel», OC IV 220.

58 *Ibid.*, p. 218.

59 *Ibid.*, p. 219.

60 *Ibid.*

61 *Ibid.*, p. 221.

62 G. Campioni, *Quattro passi con Nietzsche*, op. cit., p. 45.

63 F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, IV, p. 250.

de ninguna manera libre de peligros y trampas (por ejemplo, las derivadas de la supervivencia forzada del último hombre que predica obstinadamente solo modestia, resignación y pequeñas virtudes), se necesita un cambio radical de perspectiva para mejorar el «tránsito» (*Übergang*) y el «ocaso» (*Untergang*) hacia otras dimensiones de la experiencia (también, o tal vez sobre todo, de la vida comunitaria). En este nivel se juega el juego más importante entre aquellos que, como Zaratustra, pretenden dejar libre el destino del hombre hacia el *Übermensch* y aquellos que, como el hombre plebeyo, «hoy quieren dominar todo el destino del hombre»⁶⁴ en nombre de un *Verkleinerung* incondicional e incuestionable.

Veamos, por lo tanto, cómo las grandes razones (*eure Gründe*) del espíritu libre, «para quien ni siquiera un dios ya no es un espectador», se oponen radicalmente a las pequeñas razones del hombre plebeyo, indiscutible «maestro del hoy»: «Lo que, en otro tiempo, la plebe aprendió a creer sin razones, ¿quién podría — derribarlo con razones? Y en el mercado se convence con gestos. Pero las razones (*Gründe*), en cambio, vuelven desconfiada a la plebe»⁶⁵.

El hombre superior sabe amar *a lo grande*, pero no de manera fanática, porque da y requiere grandes razones, cultiva grandes virtudes, mira la vida con un «espíritu salvaje y tormentoso»: su perspectiva se dirige a lo que es *remoto*, en el hombre como en la naturaleza, en el tiempo como en el espacio. El hombre superior «camina rápido»⁶⁶, porque mira a la humanidad futura: «Haced como el viento cuando sopla desde sus grutas de las montañas: quiere bailar al son de su silbido. Los mares tiemblan y saltan bajo sus pasos. El que da alas a los asnos, el que ordeña a las leonas, alabado sea ese buen espíritu indomable (*gute unbändige Geist*) que viene a todo hoy y a toda plebe como un viento tormentoso—»⁶⁷

V. POLITEISMO DE LOS VALORES Y NECESIDAD DE COMUNICAR: PARA UNA RECONFIGURACIÓN DE LA INTERSUBJETIVIDAD

El «espíritu desatado» de los hombres libres -como acabamos de ver- invita a los individuos a erigir su propio ideal aceptando la condición de decadencia, es decir, «*desecho*, la *decadencia*, el *desperdicio*» como una «consecuencia necesaria de la vida, del crecimiento de la vida». Y si, como reitera el maduro Nietzsche, el fenómeno de la decadencia es tan necesario que no está en nuestro poder eliminarlo (por ejemplo con las instituciones), ya que incluso la propia

64 *Ibid.*, p. 251

65 *Ibid.*, p. 253

66 *Ibid.*, p. 256.

67 *Ibid.*, p. 257.

razón (*Vernunft*) quiere «*que se le otorgue su derecho*»⁶⁸, es necesario que cada individuo erija su propio ideal y derive de él – así escribe en un aforismo iluminador de *La gaya ciencia*, *La mayor utilidad del politeísmo*: «su ley, sus alegrías y sus derechos»⁶⁹. Si seguimos este camino, encontramos aquí confirmada la actitud «filohelénica» de Nietzsche al identificar en la antigua Grecia el principal modelo de referencia para la cultura alemana, sin dejar de presentar al mismo tiempo la mejora del estilo latino para la formación de la lengua y el estilo alemanes⁷⁰.

Y es precisamente aquí donde encontramos la referencia explícita de Nietzsche a la cuestión de la «norma» (*Norm*) entendida como el principio regulador de la convivencia dentro de la comunidad en nombre del «hombre» überhaupt, siendo la razón principal por la que «todo pueblo creía *poseer* esta única y última norma». Pero el punto de inflexión decisivo tiene lugar cuando las personas ponen «por encima y fuera de sí mismas, en un mundo lejano (*in einer fernen Überwelt*)» una multiplicidad de normas, de modo que un dios ya no habría sido necesariamente la negación o la blasfemia de otro dios, sino correlativamente, habría sido posible una *pluralidad* de individuos honrando por lo tanto «el derecho de los individuos», la libertad y la soberanía de cada uno⁷¹. «La libertad – aclara Nietzsche- que se otorgaba al dios frente a los otros dioses terminó por atribuirse a uno mismo frente a las leyes, las costumbres y los vecinos»⁷². A diferencia de lo que sucede en el monoteísmo, «una consecuencia rígida de la doctrina de un solo hombre normal», el politeísmo afirma la pluralidad de normas e individuos de acuerdo con «la espiritualidad multiforme del hombre (*Vielgeisterei*)» que garantiza «la fuerza para crear ojos nuevos y personales», más allá de horizontes y perspectivas eternas⁷³.

Valorando esta perspectiva *policéntrica*, aparecen bajo una luz completamente distinta — Nietzsche lo muestra claramente en el aforismo 354 siempre de la ciencia de *La gaya ciencia* - tanto el «volverse consciente» como la «capacidad de comunicación», y la «necesidad de comunicación». Sobre esta base, da un importante paso adelante al afirmar que la conciencia en general solo podría desarrollarse bajo la necesidad de comunicación entre el hombre y el hombre, mientras que el hombre solitario no la habría necesitado. Destaca así: a) el límite que subyace a una concepción especular (además ampliamente compartida en la era moderna) de la conciencia, entendida

68 F. Nietzsche, FP IV 532, 14[75].

69 F. Nietzsche, *La gaya ciencia*, OC III 808, 143.

70 Cf. J. Dumonteil, *Nietzsche et l'éducation*, op. cit., p. 124.

71 F. Nietzsche, *La gaya ciencia*, OC III 808, 143.

72 *Ibid.*

73 *Ibid.*

precisamente como la capacidad de «reflejar» la realidad, favoreciendo en cambio el lado fisiológico del organismo, o al pensar, sentir o más bien manifestarse la voluntad sin reflejarse necesariamente en una actividad ontológicamente superior y distinta, casi como si fuera un «espectro en la máquina» del cuerpo (G. Ryle⁷⁴); b) una noción pragmática de conciencia, dentro de la cual la función performativa del lenguaje externo, del signo, el vehículo de comunicación entre el hombre y el hombre, juega un papel decisivo, aunque no exclusivamente entre humanos (el hombre, en este caso, se representa como «el animal más en peligro», necesitado de ayuda y protección de sus semejantes, razón por la cual se explica el recurso al lenguaje externo, a la palabra hablada hecha comprensible por el idioma). Por último, pero no menos importante, c) la persistencia del pensamiento y el lenguaje interior relacionado con él, cuya presencia, sin embargo, a menudo escapa al hombre común: «el hombre, como toda criatura viviente, piensa continuamente, pero no lo sabe; el pensar (*Denken*) que se vuelve *consciente* es sólo la parte más pequeña, digamos: la más superficial, la peor: porque sólo este pensar consciente *sucede en palabras, es decir en signos de comunicación*, con lo que se revela la proveniencia de la conciencia misma»⁷⁵. Lo que Nietzsche quiere reiterar en el aforismo citado es la presencia, en cada uno, de una forma de ser (incluso a nivel lingüístico-expresivo) irreductible, absolutamente personal, pero que no sigue siendo así, ya que suele traducirse en una conciencia comunitaria todavía demasiado inmadura, superficial y gregaria, por lo tanto expuesta al peligro de la «ruina»⁷⁶. También en este caso, la necesidad de recurrir a una educación cualitativamente superior se entiende fácilmente.

Al extraer las conclusiones de la investigación, no podemos dejar de plantear dos cuestiones importantes. Si decidimos permanecer anclados en la perspectiva cualitativamente superior de Nietzsche, ¿cómo es posible mantenerse en contacto con lo humano sin perder la referencia a lo que es más irreductible y personal en nosotros? Y, sobre todo, ¿cómo es posible utilizar nuestras habilidades más íntimas y constitutivas para reconfigurar pedagógicamente la intersubjetividad, o el *vínculo educativo* entre el hombre y el hombre, especialmente en contextos democráticos?

En el *Prólogo* de 1885 de *Más allá del bien y del mal*, el último Nietzsche aclara que la lucha contra el platonismo y el cristianismo (el «platonismo para el “pueblo”»), ha creado en Europa «una espléndida tensión del espíritu» (*eine*

74 Cf. G. Ryle, *Il concetto di mente*, pref. de D. Dennett, trad. it. de G. Pellegrino, Torino: Einaudi, 2007.

75 F. Nietzsche, *La gaya ciencia*, af. 354, OC III 868,

76 *Ibid.*, p. 889.

prachtvolle Spannung des Geistes) como para hacer que el hombre europeo sienta su condición como dolorosa. Sobre la base de esta conciencia lúcida e inquietante, Nietzsche aborda una vez más su apelación a los «espíritus libres», para que cada uno pueda darse a sí mismo (y a los demás) la prueba de que está destinado a la independencia y al mando, preguntándose también si la grandeza sigue siendo posible hoy en día⁷⁷.

En el siguiente párrafo (213), Nietzsche también afirma que es difícil aprender lo que es un filósofo, si tenemos en cuenta el hecho de que no es algo que se pueda enseñar (*nicht zu lehren ist*), sino que debe conocerse por experiencia, o, si no, debemos «tener el orgullo de *no* saberlo⁷⁸». En este último caso Nietzsche se inclina hacia una interpretación *ambigua* del ser humano, consciente «de que las situaciones y los acontecimientos son múltiples, diferentes y susceptibles a las interpretaciones más diversas y, precisamente, “ambiguas”⁷⁹». Se refiere explícitamente a esto en el párrafo 244, cuando explica que el alma alemana «es toda una maraña de laberintos, en ella hay cuevas, escondites, trampas», que «gran parte de ella tiene en su desorden el atractivo de lo misterioso», y finalmente que «el alemán conoce bien los caminos secretos que conducen al caos⁸⁰». Ahora, para salir de *esta* engañosa representación de la subjetividad cualitativamente superior, como bien se conoce a Nietzsche, revaloriza a Francia⁸¹ «sede de la cultura europea más intelectual y refinada» y «escuela secundaria del gusto», cuyos mejores representantes (que son las lecturas favoritas de Nietzsche, en primer lugar Hippolyte Taine) «tapan sus oídos frente a la estupidez furiosa y la ruidosa avalancha de palabras del demócrata burgués»⁸².

Pero más allá de las valoraciones de las fuentes francesas individuales de Nietzsche, el punto que más nos interesa en este caso se refiere a la percepción del papel desempeñado en Europa por la cultura francesa en su conjunto, que se presenta a los ojos de Nietzsche como condescendiente «para:

aquellos hombres más singulares y rara vez satisfechos, que son demasiado abarcadores como para encontrar su satisfacción en cualquier patriotismo y saben cómo amar el sur en el norte, el norte en el sur, — para los mediterráneos de nacimiento, los “buenos europeos”»⁸³

77 F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, OC IV 295.

78 *Ibid.*, p. 379.

79 Cf. S. Moravia, *L'esistenza ferita. Modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo nell'inquietudine del mondo*, Milano: Feltrinelli, 1999, p. 244.

80 F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, OC IV 400.

81 Sobre esto ver, G. Campioni, *Les lectures françaises de Nietzsche*, París: PUF, 2001.

82 F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, OC IV 400.

83 *Ibid.*, p. 410, af. 254.

El problema -inevitable- del destino social de los fuertes y de la grandeza como modelo educativo a compartir en la comunidad, se aborda de manera particularmente indicativa en el párrafo 14 del *Crepúsculo de los Ídolos* (*IncurSIONES de un intempestivo*), con la explicación de la perspectiva «anti-Darwin». Nietzsche afirma que en este caso la lucha por la vida es sólo una excepción, mientras que la condición más frecuente consiste en la «lucha por el poder», que se resuelve en «la desventaja de las excepciones más fuertes, privilegiadas, felices». Así, si es cierto que los débiles siempre vuelven a abrumar a los fuertes, lo hacen porque, en un análisis más detallado, se trata de un conflicto de naturaleza puramente espiritual (*die Schwachen haben mehr Geist*, Nietzsche afirma perentoriamente); por lo tanto, mientras que aquellos que pueden contar con la fuerza numérica «se deshacen del espíritu», los sujetos más profundos (absolutamente minoritarios) mantienen una relación más directa con el *Geist*, favoreciendo «la precaución, la paciencia, la astucia, la simulación, el gran autocontrol»⁸⁴.

Sobre la base de estos diferentes hallazgos textuales, vemos cómo en Nietzsche la cuestión educativa se configura principalmente en términos de una relación espiritual entre sujetos relacionados, mucho más allá de lo deseado por las «instituciones liberales» (porque, en su opinión, dañan la libertad⁸⁵); y es por esta razón fundamental por la que la posición de Nietzsche está destinada a converger hacia una reconfiguración de la intersubjetividad según una ética de «autoresponsabilidad» (*Selbstverantwortlichkeit*).

Gracias a esta *Umwertung* ético-pedagógica, el sujeto «que se ha hecho libre» a través de la crítica de la cultura (y de la *décadence*) experimenta sobre sí mismo las implicaciones derivadas de esta transvaloración, como en el caso paradigmático de la «resistencia que hay que vencer», o del «esfuerzo que cuesta mantenerse *en la cima*⁸⁶». Pero como este mismo sujeto debe permanecer fiel a su misión histórica, que implica la responsabilidad de «dar y exigir grandes razones» (para sí mismo como para los demás) según una perspectiva a largo plazo, no puede abandonarse exclusivamente a sus propios instintos, porque «se contradicen, se perturban mutuamente, se destruyen mutuamente⁸⁷».

Si, por lo tanto, admitimos con Nietzsche que lo «moderno» es una «autocontradicción fisiológica», la «razón de la educación» (*die Vernunft der Erziehung*) es identificable en la necesidad de «cortar⁸⁸» a cada individuo cualitativamente superior dentro del territorio plúmbeo del choque de los

84 F. Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos*, OC IV 662.

85 Cf. *Ibid.*, p. 675

86 *Ibid.*, p. 676.

87 *Ibid.*, p. 678.

88 *Ibid.*

instintos; sin embargo, no según un *laisser-aller*, síntoma de *décadence*, sino de acuerdo con las exigencias de una *racionalidad concreta* cuya tarea es explicitar las múltiples formas de estar en el mundo junto con las diversas (e incluso contradictorias) configuraciones de *llegar a ser lo que somos*.

[Traducción: Luis Enrique de Santiago Guervós.
Universidad de Málaga]

