

NIETZSCHE Y EL SENTIDO HISTÓRICO ONTOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN MODERNA

NIETZSCHE AND THE ONTOLOGICAL
HISTORICAL SENSE OF MODERN EDUCATION

NIETZSCHE E O SENTIDO HISTÓRICO ONTOLÓGICO
DA EDUCAÇÃO MODERNA

ROLDAN TOMASZ SUÁREZ LITVIN
roldansu@ula.ve
Universidad de Los Andes. Facultad de Ingeniería.
Centro de Investigaciones
en Sistemología Interpretativa.
Mérida, Edo. Mérida. Venezuela.



Fecha de recepción: 01 de marzo de 2011
Fecha de aprobación: 06 de junio de 2011

Resumen

El presente artículo constituye un primer paso en la elaboración de una historia ontológica de la educación moderna, en el sentido en que se entiende tal tarea en el seno del Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa. La crítica nietzscheana de las escuelas de su tiempo es interpretada como una caracterización de la educación moderna en términos de su relación con la crisis de la Modernidad o crisis de sentido en Occidente. Tal caracterización revela como meollo de la educación moderna su carácter especializado y utilitario, fundado en ciertas condiciones de posibilidad ontológica y responsable del bloqueo de los mecanismos de regeneración cultural de Occidente.

Palabras clave: Nietzsche, educación, Modernidad, historia ontológica.

Abstract

This article is a first step in the development of an ontological history of modern education, in the sense that refers to such a task within the interpretative Sistemología education project. Nietzschean criticism of the schools of his time is interpreted as a characterization of modern education in terms of its relationship with the modernity crisis or crisis of meaning in the West. Such characterization reveals as a central core of modern education specialist and utilitarian, as founded in certain conditions of possibility ontological and responsible for the blockade of the mechanisms of cultural regeneration of key Occidente.

Keywords: Nietzsche, education, currency, history ontological.

Resumo

Este artigo é um primeiro passo para o desenvolvimento de uma história ontológica da educação moderna, na medida em que refere-se a tal tarefa dentro do projeto de educação Sistemología interpretativa. Nietzscheano crítica das escolas do seu tempo é interpretada como uma caracterização da educação moderna em termos de sua relação com a crise da modernidade ou crise de sentido no Ocidente. Essa caracterização revela como um núcleo central de especialista em educação moderna e utilitarista, como fundada em determinadas condições de possibilidade ontológica e responsável do bloqueio dos mecanismos de regeneração cultural no Ocidente.

Palavras-chave: Nietzsche, educação, moeda, história ontológica.

INTRODUCCIÓN



El presente artículo forma parte del trabajo de investigación llevado a cabo en el marco del Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa, cuyos fundamentos y objetivos ya han sido expuestos en Fuenmayor (2001) y Suárez (2008, 2009a y 2009b). En términos generales, dicho proyecto parte de la percepción de la existencia de una crisis generalizada de sentido en las sociedades occidentales contemporáneas (coincidente en buena medida con lo que se ha dado en llamar “crisis de la Modernidad”) y persigue reponer las condiciones culturales que hacen posible la búsqueda de sentido. La estrategia propuesta para alcanzar dicha reposición es la difusión social de una narrativa histórico-ontológica –o historia de la sucesión de “épocas ontológicas” (en sentido heideggeriano) en Occidente– que permita recuperar lo que hemos llamado en Suárez (2009b: 454) la uni-diversidad del sido-siendo, es decir, la coherencia y riqueza de la memoria histórica colectiva que sirve de fundamento de sentido para todo lo que acontece en nuestra cultura. El proyecto plantea que tal difusión social puede lograrse por medio de un adecuado rediseño del sistema formal de educación básica y media. Tal rediseño, a su vez, debe estar fundado en una comprensión histórico-ontológica de cómo llegó a constituirse la educación que tenemos en la actualidad¹.

En el presente artículo quisiéramos presentar un primer paso dado en este proceso de comprensión histórico-ontológica de la educación moderna: la caracterización de dicha educación desde una perspectiva crítica con respecto al estado general de nuestra cultura y, además, en su papel en relación con tal estado. Nuestra investigación en torno a este tema reveló como particularmente esclarece-

doras las observaciones realizadas por Nietzsche con respecto a las escuelas de sus tiempos, especialmente las que encontramos en una de sus obras más tempranas y menos conocidas. Son estas observaciones las que quisiéramos sistematizar e interpretar en términos histórico-ontológicos en el presente trabajo. Sin embargo, antes de entrar en el detalle de tales observaciones, debemos aclarar brevemente las razones por las cuales el pensamiento de Nietzsche es de especial relevancia para el trabajo adelantado en el marco de la Sistemología Interpretativa.

Como mostramos en Suárez (2009a), la Sistemología Interpretativa llegó a plantearse el problema del sentido como un problema cultural e histórico, en gran medida guiada por los trabajos surgidos en el seno de esa corriente del pensamiento filosófico contemporáneo que lidia con el tema de la “crisis de la Modernidad”. En particular, la obra de pensadores como Martin Heidegger (1943, 1950, 1954, 1955), Michel Foucault (1966, 1975), Charles Taylor (1989), Alasdair MacIntyre (1981, 1988) y Jean-Francoise Lyotard (1979), jugó un papel central en la formación de la “segunda etapa” de la Sistemología Interpretativa. Si bien es cierto que en el seno de esta corriente subsiste una gran diversidad de perspectivas, la mayor parte de sus representantes reconoce mantener una importante deuda histórica con el pensamiento de Nietzsche, quien con frecuencia es catalogado como uno de los primeros y más lúcidos críticos de la Modernidad y como fundador de una tradición intelectual dedicada al examen crítico de nuestra época. En particular, Heidegger (1943) ve a Nietzsche como el heraldo de la “inversión de la metafísica”, es decir, de la inversión que la Modernidad opera en la relación de dependencia ontológica entre lo sensible y lo suprasensible. De acuerdo con Heidegger, la “inversión de la metafísica” trae al pensamiento metafísico a su fin, lo que implica el desvanecimiento del poder de orientación que ejercieron, en general, las ideas sobre la vida humana a lo largo de casi 25 siglos de historia en Occidente. Esta situación –anunciada por Nietzsche por medio de su famosa frase “Dios ha muerto”– coloca al pensamiento occidental ante la necesidad de buscar una nueva fuente de sentido y orientación. Como veremos en lo que sigue, la problematización nietzscheana de la educación de su época guarda una estrecha correspondencia con la problemática histórica general que ocupó el pensamiento de este filósofo a lo largo de su vida, y que sigue ocupando hoy día a la Sistemología Interpretativa. De aquí su importancia para nuestro trabajo.

Antes de proseguir debemos acotar que en este artículo no pretendemos abordar de manera general y exhaustiva las implicaciones del pensamiento de Nietzsche para el tema educativo –un excelente trabajo en esta área ya ha sido llevado a cabo por Cooper (1983). Guiados por el tipo de interés que impulsa el trabajo en el Proyecto de Edu-

cación, por los momentos nos limitaremos únicamente a destacar, sistematizar e interpretar la crítica nietzscheana de la educación formal institucionalizada que domina en sus tiempos. Concentraremos, pues, nuestra atención en aquella parte de su obra donde hace referencia directa y explícita a este tema.

1. PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CARACTERIZACIÓN NIETZSCHEANA DE LA EDUCACIÓN MODERNA

Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (usualmente traducido como *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*) es una serie de conferencias dictadas por Nietzsche a comienzos de 1872, cuando apenas se estaba iniciando como profesor de la Universidad de Basilea. Se trata de una de sus obras más tempranas, anterior aún a la aparición de su famoso y polémico *Nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música*, que escandalizaría al mundo académico de la época, y anterior también al ensayo titulado *Schopenhauer como educador*, donde proseguiría su análisis de los problemas culturales y educativos de su época. En la parte final de la introducción a las referidas conferencias leemos las siguientes palabras:

Dos fuerzas aparentemente antagónicas [...] dominan actualmente a nuestras instituciones educativas –pese a que tales instituciones originalmente se basaban en principios muy distintos. Tales fuerzas son: un afán por alcanzar la máxima extensión de la educación posible, por una parte, y una tendencia hacia su minimización y debilitamiento, por la otra. La primera desea difundir el aprendizaje entre la mayor cantidad de personas posible, la segunda obliga a la educación a renunciar a sus máximas y más independientes aspiraciones para subordinarse al servicio del Estado (Nietzsche, 1872: 12; traducción mía).

Lo anterior resume el diagnóstico global que Nietzsche hace de esas instituciones: la educación está sometida a dos fuerzas o tendencias que tienden a desvirtuarla. En cuanto a la primera de ellas, que obliga a la educación a abarcar el máximo número de personas posible, Nietzsche nos aclara su origen diciendo lo siguiente:

Esta expansión [de la educación] pertenece al máspreciado dogma de la economía política moderna. Un máximo de conocimiento y educación traerá un máximo de oferta y demanda, y por tanto, un máximo de felicidad: he aquí la fórmula. Así, la utilidad torna a ser el objetivo y la meta de la educación –utilidad en el sentido de ganancia, de la mayor ganancia monetaria posible. [...] El “vínculo en-

tre inteligencia y posesión” que postula este punto de vista tiene casi la fuerza de un principio moral (Nietzsche, 1872: 36-37; traducción mía).

La presión que obliga a la educación a expandirse al máximo posible tiene su origen en el modo dominante de concebir el papel social de la educación. De acuerdo con esta concepción, la educación es, fundamentalmente, un instrumento para alcanzar el bienestar económico. La educación debe capacitar al mayor número posible de individuos para que éstos puedan ocupar, en un futuro, un puesto de trabajo. Se entiende que, mientras mayor sea el número de individuos “educados” de esa manera, mayor será la oferta y la demanda de productos en la sociedad y, por tanto, mayor el nivel de satisfacción o “felicidad” de todos sus miembros. Nótese que esta concepción del papel de la educación está en estrecha correspondencia con las ideas del Liberalismo moderno, que tienden a reducir los fines humanos a fines exclusivamente económicos (al respecto, consúltese a Suárez, 2008: 59). Aquí la racionalidad humana tiene como único propósito el efectuar cálculos instrumentales para acumular la mayor cantidad posible de bienes materiales; por eso “inteligencia” y “posesión” van de la mano en una sociedad liberal. En ella, todo aprendizaje que no sirva a fines económicos luce superfluo, y los seres humanos son reducidos a simples piezas dentro de la gran maquinaria de producción de bienes y servicios. Esto nos conecta inmediatamente con el tema de la segunda fuerza que, según Nietzsche, incide sobre la educación de sus tiempos, minimizándola y debilitándola:

El estudio de la ciencia se ha vuelto tan exigente –en cuanto a tiempo y dedicación se refiere– que el estudiante promedio, incluso el bien dotado, se verá en la necesidad de dedicarse a una sola rama e ignorar todas las demás, si es que aspira a lograr algo en su futuro trabajo. [...] En lo concerniente a todas las cuestiones de naturaleza general y seria, y, sobre todo, en lo referente a los más altos problemas filosóficos, ya hemos alcanzado un punto en el cual el científico nada puede decir (Nietzsche, 1872: 39-40; traducción mía).

El debilitamiento de la educación consiste en que ésta deja de enseñar lo concerniente a “todas las cuestiones de naturaleza general y seria”, a “los más altos problemas filosóficos”, para concentrarse sólo en un saber reducido y especializado. Los especialistas ya no son capaces ni siquiera de dar cuenta de su propia actividad en términos de una comprensión más amplia acerca de su propia vida, o del orden social en el que ésta se inserta. Nótese que Nietzsche apunta aquí hacia el hecho de que la educación no proporciona a sus educandos la formación necesaria para pensar acerca del *sentido* global de la realidad. Así, el vacío de pensamiento global (o, en nuestros términos,

sistémico) viene a ser ocupado por una forma degenerada de debate: el periodismo.

La simultánea expansión y disminución de la educación se dan la mano aquí. El periódico, de hecho, ha pasado a ocupar el lugar que antes correspondía a la cultura. Incluso aquel que, como académico, desea abogar por un mejoramiento de la educación, debe valerse de esta capa viciosa de comunicación que cementa las suturas entre todas las formas de vida, todas las clases, todas las artes y todas las ciencias, y que, por lo general, resulta tan firme y confiable como el papel periódico (Nietzsche, 1872: 41; traducción mía).

Lo que Nietzsche entiende por “cultura” (en alemán, *Kultur*: civilización, refinamiento del intelecto y de las costumbres) está en estrecha correspondencia con la filosofía y el arte, actividades asociadas a la problematización del sentido global de la existencia. La prensa ha pasado a ocupar el lugar que antes correspondía a la cultura porque se ha adueñado de los asuntos globales que antes correspondía abordar a los “hombres de cultura”, es decir, personas preparadas para pensar tales temas. Es así como en el periodismo se combinan las dos tendencias educativas antes expuestas: el periodismo, por una parte, pretende expandir y masificar la discusión de temas que, en su esencia, plantean las mayores exigencias para el pensamiento; por la otra, tal masificación no puede lograrla sino trivializando por completo esos mismos temas, empobreciendo su discusión.

Ahora bien, de acuerdo con Nietzsche, tanto la extensión de la educación como su debilitamiento son fenómenos directamente promovidos por un Estado afanado en utilizar la educación como instrumento de mantenimiento de su poder político. En efecto,

[El Estado,] con miras a su propia preservación, se afana por lograr la mayor expansión posible de la educación [...] y siempre está muy dispuesto a dar su aprobación a todo aquello que extienda la cultura, bajo la condición de que ello sea de utilidad para sus funcionarios o soldados, pero, principalmente, para él mismo, en su competencia con otras naciones (Nietzsche, 1872: 38; traducción mía).

Un Estado como éste evidentemente no está interesado en fomentar una auténtica “cultura”, pues ello implicaría formar seres humanos capaces de cuestionar las acciones y los objetivos de ese mismo Estado. Por el contrario, está interesado en formar personas plenamente plegadas con la estructura de poder de su sociedad e incapaces de preguntar por su propio papel en el mantenimiento de la misma. De esta manera, la escuela se convierte en “una institución por medio de la cual cada uno de sus miembros

llega a estar debidamente capacitado para asumir su lugar dentro del rango y la fila, y es purgado de todo aquello que pueda contribuir a que se plantee metas superiores y más remotas” (idem: 112).

Sin embargo, Nietzsche sugiere que, más allá de los intereses políticos del Estado, la causa de fondo de esta situación se halla en un nivel ontológico: se trata de una cierta actitud o disposición fundamental que el hombre de su época asume ante la realidad que lo rodea; actitud estrechamente vinculada con el dualismo ontológico de la ciencia moderna y reproducida en las nuevas generaciones por medio del sistema educativo.

En efecto, Nietzsche muestra que, al absorber el saber científico, el joven es absorbido por una actitud particular ante el mundo. Antes de iniciarse en la ciencia, el joven tiende a mantener ante la Naturaleza una actitud “ingenua, confiada, inmediata y personal” (idem: 95). En pocas palabras, una actitud de apertura que permite que la Naturaleza “le hable en su propio lenguaje” (idem: 96). Gracias a esta forma primaria de relacionarse, el joven puede experimentar, por primera vez, la sensación de unidad de todas las cosas y puede asumir una actitud reflexiva ante ella (iniciándose, en palabras de Nietzsche, en una “metafísica ingenua”). Sin embargo,

La mayoría debe aprender una verdad diferente desde temprano: cómo subyugar la Naturaleza a sí mismos. Aquí se termina esta metafísica ingenua; y la fisiología de las plantas y de los animales, la geología, la química inorgánica, fuerzan a sus pupilos a ver a la Naturaleza desde un punto de vista muy diferente. Lo que se pierde en este nuevo punto de vista no es, simplemente, una fantasmagoría poética, sino un punto de vista instintivo, verdadero y único, que es reemplazado por un cálculo hábil y artero, y por una explotación abusiva de la Naturaleza (Nietzsche, 1872: 96; traducción mía).

Nótese cómo estas observaciones de Nietzsche prefiguran la crítica que, años más tarde, retomará Heidegger bajo la forma de una denuncia del revelado tecnológico del ser (*Gestell*) y de la actitud humana de reto (*Herausforderung*) hacia el mundo. De acuerdo con Heidegger (1954 y 1955), para el saber científico moderno la Naturaleza se presenta como una colección de objetos materiales cuyo comportamiento puede ser calculado de antemano, controlado a voluntad y aprovechado para fines humanos. El hombre, por su parte, se constituye como el “aprovechador” por excelencia, el ser que no ve en las cosas más que instrumentos de sus propios fines. La lucha por adquirir un máximo de poder sobre la Naturaleza pasa a ser, entonces, la actividad central del hombre. Esto explica por qué el logro del bienestar económico —entendido como

plenitud de “recursos materiales”– torna a ser el principal propósito de la vida.

Ahora bien, ¿de qué manera las dos fuerzas distinguidas por Nietzsche se manifiestan en el propio proceso educativo? En otras palabras, ¿cómo se desvirtúa esta educación y cuál es el peligro que ello entraña?

2. EL EMPOBRECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE Y SUS CONSECUENCIAS CULTURALES

Nietzsche ve que el lugar donde la degeneración educativa de sus tiempos se revela con mayor claridad es la enseñanza de la lengua materna –el alemán, en su caso. Al respecto dice:

Hoy todos hablan y escriben en alemán tan extremadamente mal como sólo es posible hacerlo en una época dominada por el alemán de periódico –por eso el joven que sea noble y talentoso debe ser colocado por la fuerza bajo la campana de cristal del buen gusto y de la severa disciplina lingüística. [...] El maestro también tendría que recurrir a nuestros autores clásicos y mostrar, línea por línea, cuán cuidadosamente y con cuánta precisión debe ser escogida cada expresión cuando un escritor tiene en su corazón el sentimiento correcto y, ante sus ojos, una perfecta concepción de todo lo que escribe. Tal maestro necesariamente premiaría a sus alumnos, una y otra vez, a que intentaran expresar un mismo pensamiento de manera aún más afortunada (Nietzsche, 1872: 47-49; traducción mía).

Resulta claro que Nietzsche no se está refiriendo aquí simplemente al dominio ortográfico o gramatical de la lengua materna en cualquier área, sino al dominio de un “juego lingüístico” particular (en el sentido acuñado por Wittgenstein, 1953), asociado a la expresión escrita de la comprensión ganada acerca de un tema que sea objeto de reflexión. Se trata de ese lenguaje propio de la “cultura” en sentido restringido (arte y filosofía) que permite abordar aquellos “asuntos más importantes de la vida”, aquellas “cuestiones de naturaleza general y seria” de las que Nietzsche habló anteriormente. El entrenamiento en ese lenguaje tiene que consistir en la asimilación de ciertos estándares de excelencia –que constituyen lo que Nietzsche llama “buen gusto”– establecidos por los “clásicos”: aquellos pensadores, escritores, poetas y filósofos cuyas obras constituyeron hitos en la historia de la actividad “cultural” de su sociedad. Sólo mediante el sometimiento a la “severa disciplina lingüística” de esos estándares es posible adquirir un buen dominio del lenguaje propio del “hombre de cultura”.

Sin embargo, según Nietzsche, la enseñanza de la lengua alemana en las escuelas de sus tiempos consiste en una actividad muy distinta:

En lugar de este método de enseñanza puramente práctico –mediante el cual el maestro habitúa a sus alumnos a una severa auto-disciplina en el uso de su propia lengua– en todas partes encontramos los rudimentos de un método histórico-erudito de enseñanza de la lengua materna, que la trata como si fuera una lengua muerta, y como si el presente y el futuro no tuviesen hacia ella ninguna obligación (Nietzsche, 1872: 49-50; traducción mía).

Nietzsche denuncia, entonces, una enseñanza de la lengua materna que, en vez de proponerse la formación de personas capaces de pensar, cuestionar y expresar sus comprensiones del mejor modo posible, parece pretender formar futuros científicos especialistas del lenguaje. Aquí los alumnos aprenden a relacionarse con su propia lengua como si ésta fuese un objeto externo y ajeno a ellos: lo único que importa es su “composición” o anatomía, lo único que interesa es “diseccionarlo” para examinar sus partes y reconstruir su proceso histórico de formación. Casi un siglo después, otro pensador europeo de herencia nietzscheana, Michel Foucault (1966), analizará a fondo los cambios en el ser del lenguaje asociados al surgimiento de la *episteme* moderna y mostrará por qué la filología clásica tuvo que dar paso a la lingüística, y por qué la lingüística tuvo que enfocar el lenguaje de manera análoga a un objeto natural. Obsérvese que tratar el lenguaje como un objeto significa tratarlo con independencia de los temas a los que él se refiere. Bajo tal concepción del lenguaje resulta imposible apreciar y asimilar cualquier estándar de excelencia discursiva, pues tales estándares se refieren al poder de revelado que un discurso tiene en relación con su objeto de reflexión –es decir, se refieren, precisamente, a la *relación* entre lo que dice el lenguaje y aquello sobre lo cual dice.

De este modo, la presencia de los “clásicos” en el *gymnasium* alemán sirve a propósitos muy distintos al de entrenar a los alumnos en el pensamiento, la comprensión y la expresión de temas filosóficos. Las obras clásicas se constituyen en el material predilecto para ejercitarse en la actividad de diseccionar el lenguaje. Y, en cuanto a la ponderación del valor de tales obras –es decir, la comprensión de su “grandeza” o “excelencia”–, ésta, o bien se ausenta totalmente de las aulas de clase, o bien queda confinada a la banalidad y pobreza del estilo periodístico. Esto implica una profunda transformación y una profunda degeneración en relación con lo que Nietzsche entiende como el propósito original de estas instituciones educativas.

Pero hay también otro grave daño que trae el enajenar a los estudiantes de las obras de los grandes clásicos

de su civilización. No se trata, únicamente, de que ellos quedan enajenados de la “cultura” en el sentido restringido en el que Nietzsche usa esa palabra (*Kultur*), sino también de la “cultura” en el sentido amplio, como conjunto de costumbres y modos de ser propios de un determinado pueblo. En efecto, Nietzsche observa que uno de los principales errores que subyacen en el sistema educativo criticado por él es “la creencia de que es posible quitarle a un hombre el suelo nativo bajo de sus pies y que éste, sin embargo, permanezca erguido” (ídem: 65). Nietzsche insiste una y otra vez en la necesidad de poner a los estudiantes en contacto con (y bajo el influjo de) el auténtico “espíritu alemán”. Pero, ¿de dónde surge la necesidad de ese contacto? y ¿por qué el entrenamiento en los estándares discursivos de los autores clásicos permite introducir a los educandos en el “espíritu” de su cultura? La respuesta la encontramos en la relación que existe, según Nietzsche, entre los autores clásicos y su suelo cultural:

Para que el genio pueda aparecer; para que pueda emerger de entre su pueblo, para que pueda retratar casi la imagen refleja, la deslumbrante brillantez de los colores peculiares de dicho pueblo; para que revele el noble destino de un pueblo mediante [...] una obra que perdurará para siempre [...]: todo eso puede hacerlo el genio sólo cuando ha sido criado y ha madurado en el tierno cuidado de la cultura de un pueblo (Nietzsche, 1872: 76; traducción mía).

En otras palabras, los individuos geniales, creadores de “cultura” (en el sentido restringido de la palabra) no hacen más que expresar, mediante sus obras, la complejidad subyacente en la cultura (en el sentido amplio de la palabra) en la que ellos mismos se forjaron. Puesto en términos de la Sistemología Interpretativa, tales individuos expresan la *uni-diversidad* del *sido-siendo* de su cultura por medio de la creación de una Mitología que permita revelar el trasfondo de sentido de todo lo que ocurre en ella. Dicha Mitología revela, explícita o implícitamente, el hilo conductor histórico (“destino”, en palabras de Nietzsche) en torno al cual se teje todo lo que esa cultura *ha sido*, y que la proyecta, de un cierto modo, hacia lo *por-venir*. El “espíritu alemán” del que habla Nietzsche no es otra cosa que el *sido-siendo* de esa cultura en proyección hacia lo *por-venir* en busca de sentido. Una adecuada asimilación de ese “espíritu” requiere, entonces, del entrenamiento en la Mitología de los autores clásicos. De manera que el “suelo nativo” constituye la base sobre la cual se “yergue” el genio, y también aquello sobre lo cual se vuelca su trabajo, produciendo una obra que, a su vez, al ser cultivada por los jóvenes de su nación mediante la educación, se reincorporará y dará continuidad a su “suelo nativo”². En resumen, la cultura en sentido restringido y la cultura en sentido amplio se requieren y se alimentan mutuamente. De hecho, según Nietzsche, las instituciones educativas

deben servir como vehículos de esa mutua alimentación: por una parte, deben entrenar a los jóvenes en general en el lenguaje de las obras de los clásicos –reincorporando así su Mitología en todo el cuerpo social. Por la otra, deben servir como matriz de gestación de los futuros “genios”, quienes continuarán con la labor de generar nuevas Mitologías para su cultura.

Ahora bien, Nietzsche entiende que, en última instancia, la posibilidad de fomentar el surgimiento de auténticos “hombres de cultura”, capaces de revitalizar la cultura en sentido amplio, descansa en la posibilidad de que las jóvenes generaciones puedan retomar el contacto con la Antigüedad griega (para lo cual también hace falta el apoyo y la mediación de los autores clásicos en lengua nativa). De hecho, según Nietzsche, el *gymnasium* alemán nació originalmente con la misión de introducir a los alumnos en la lectura de autores como Homero y Sófocles, de cultivar su conocimiento y admiración por la cultura helénica. Esto en el entendido de que toda la tradición filosófica y artística de Occidente, todo estándar de excelencia discursiva, tiene su punto de origen primordial en Grecia, y que la continuación de esa tradición y de esos estándares sólo puede darse por medio del cultivo de aquel espíritu original al que se debe toda nuestra civilización³. Pero Nietzsche denuncia que este afán está cayendo en el olvido para el momento en que dicta sus conferencias. Ahora, en vez de exponer a los jóvenes al poder de aquella tradición, se les incita a ser “independientes”, a producir sus propias “obras” en medio de un vacío de orientación:

¿Quién de ustedes [jóvenes estudiantes] llegará jamás a experimentar la sagrada seriedad del arte [...] si se les enseña a balbucear con independencia en vez de enseñarles a hablar; a juzgar las obras de arte por su cuenta, en vez de enseñarles una actitud reverente ante ellas; a filosofar sin ayuda alguna, en vez de obligarlos a escuchar a los grandes pensadores? Todo esto trae como resultado que ustedes permanezcan eternamente distanciados de la antigüedad y que sean convertidos en sirvientes del momento presente (Nietzsche, 1872: 63; traducción mía).

La pérdida de contacto con la cultura helénica es una de las principales manifestaciones y, a la vez, causas, del declive cultural (en el doble sentido de la palabra) cuyos inicios observa Nietzsche en sus tiempos y al que etiqueta como “barbarie”. En un nivel más simple, la referida pérdida implica la desaparición de un contexto de contraste sobre cuyo fondo pueda apreciarse ese declive como tal y reaccionar en su contra. En un nivel más de fondo, tal pérdida equivale a la imposibilidad de ubicarse en el marco (y, por tanto, ser partícipe) de un devenir histórico global impulsado o proyectado hacia la búsqueda de sentido. En

otras palabras, el olvido de nuestro origen histórico impide apreciar cómo ese origen aún vive en nuestro presente y nos constituye. Puesto en términos de la Sistemología Interpretativa: al olvidarnos de ese elemento central de lo que *ha sido* nuestra cultura, ese punto inicial en el que ya estaba prefigurado en semilla el futuro desarrollo de nuestra historia, la *uni-diversidad* de nuestro *sido-siendo* se deteriora peligrosamente. Este deterioro deprime el afán de sentido y, por ende, deprime también la búsqueda de comprensiones profundas y globales acerca del sentido de lo que acontece.

Vemos, entonces, que el problema central que Nietzsche observa en la educación de sus tiempos es que ésta impide a sus educandos entrenarse en –y, eventualmente, dar continuidad a– la larga tradición intelectual, movida por la pregunta por el sentido, que ha sido históricamente la actividad medular y revitalizadora de la cultura occidental. Como ya hemos visto, la desviación de la educación de sus objetivos más propios tiene como causa conceptual el predominio de una cierta concepción ontológica dualista. Tal concepción ontológica es responsable del bloqueo de los procesos regenerativos culturales de Occidente (en los que la educación juega un papel central) y de la subsiguiente progresiva degeneración de la cultura.



3. CONCLUSIÓN

Para comprender el modo en que las ideas de Nietzsche que acabamos de presentar resultan significativas para nuestra tarea de comprender el sentido histórico ontológico de la educación moderna es necesario ubicarlas en el contexto de su momento epocal. Visto así, resulta claro que la perspectiva desde la que está hablando este pensador, si bien es precursora de aquella vertiente del pensamiento filosófico del último siglo ocupada con el tema de la “crisis de la Modernidad”, guarda, sin embargo, importantes diferencias con dicho pensamiento. En efecto, Nietzsche vive en un momento histórico en el que apenas están empezando a hacerse tenuemente visibles los primeros síntomas del fracaso del Proyecto de la Ilustración y de lo que Heidegger llama el fin del predominio de la metafísica. Por otra parte, como ya mencionamos, el ciclo de confe-

rencias sobre las instituciones educativas de sus tiempos es una obra muy temprana de este pensador, lo que permite suponer que el texto en cuestión no puede reflejar aún un nivel de conciencia histórica como el que Nietzsche alcanzará en sus obras posteriores, ni, mucho menos, el que es posible alcanzar en los actuales momentos. Esto trae varias consecuencias de importancia que vale la pena resaltar.

En primer lugar, parece claro que Nietzsche no ha elaborado aún el lenguaje necesario para hablar del problema al que intenta atender en su nivel más profundo, a saber, el del deterioro del tejido básico cultural de la civilización occidental. Aunque su discurso claramente denuncia una generalizada depresión del afán por comprender globalmente el sentido de lo que ocurre, y vincula, además, tal depresión con una cierta disposición instrumental ante el mundo, no encontramos aún un ataque directo contra la ontología dualista que sustenta ambos fenómenos, ni tampoco una clara conceptualización de la condición en la que se sume el fundamento de sentido por efecto del predominio de la mencionada ontología. Dicha condición sólo es vagamente indicada por Nietzsche mediante la idea de que el “espíritu alemán” ha perdido una cierta “pureza” que urge recuperar. Pero el significado de la mencionada pérdida de pureza, y de su eventual recuperación, no se hace plenamente explícito⁴.

En segundo lugar, Nietzsche aún parece no darse cuenta del vínculo existente entre la problemática que él está atacando y el pensamiento metafísico de la Grecia clásica –donde, como ya explicamos en Suárez (2009a: 104), podemos encontrar las primeras semillas de nuestra deteriorada condición cultural. Nietzsche parece enfatizar únicamente el aspecto positivo que aquella cultura originaria tiene en relación con la nuestra actual, así como también el carácter salvador que podría tener, para nosotros, una eventual re-apropiación de ese impulso original que movió a Occidente en sus inicios. Pero el papel histórico que jugó el pensamiento metafísico, nacido de ese impulso, en la constitución de la actual pobreza de sentido, aún no es visto por él con claridad⁵. La responsabilidad por dicha pobreza parece atribuírsela aún exclusivamente a modalidades de pensamiento surgidas en la Modernidad. Más aún, la esencia del pensamiento metafísico, definida por el despliegue de un orden de sentido fijo y por “la pura reflexión de las eternas e inmutables esencias de las cosas” (idem: 113) parece seguir representando para Nietzsche el ideal de toda actividad filosófica.

Sin embargo, a pesar de sus limitaciones históricas, Nietzsche intenta problematizar algo que se ubica más allá de cualquier orden metafísico particular, a saber, la base sociocultural que hace posible la aparición histórica de tales órdenes. En efecto, Nietzsche aborda el tema de

la continuidad de una tradición intelectual constituida en torno al problema del trasfondo global de sentido; tradición que nutre y permite mantener en buen estado ese trasfondo. La continuidad de esa tradición significa que cada nuevo aporte a ella se hace sobre la base de los esfuerzos anteriores. Cada nueva figura destacada que establece un nuevo lenguaje y unos nuevos estándares en esa actividad sólo puede hacerlo sobre la base de un entrenamiento previo que le ha permitido dominar los lenguajes y los estándares de sus predecesores. En otras palabras, la actividad en la que se inscribe la creación de Mitología para la cultura tiene carácter de “práctica”, en el sentido acuñado por Alasdair MacIntyre (1985: 187): “Llamo ‘práctica’ a cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, socialmente establecida, por medio de la cual los bienes internos a dicha forma de actividad son realizados en el intento por alcanzar los estándares de excelencia apropiados a –y, en parte, definidores de– esa forma de actividad, trayendo como consecuencia que la capacidad humana para alcanzar la excelencia y las concepciones humanas de los fines y bienes involucrados se vean extendidos de manera sistemática” (traducción mía).

El que la actividad de creación de Mitología sea una *práctica* significa, en primer lugar, que las comprensiones que ella produce en el curso de su devenir histórico no constituyen nunca expresiones absolutas y definitivas de la verdad acerca del fundamento de sentido, sino que surgen como las versiones más comprensivas de esa verdad en términos de ciertos criterios de calidad que la propia práctica va definiendo como los más adecuados. Del mismo modo, el devenir histórico de la práctica (y su proyección hacia el futuro) tampoco puede ser definido de manera absoluta, pues siempre es objeto de re-interpretación a partir de cada nueva etapa de la misma, de manera que pueda hacerse comprensible el proceso mediante el cual fue posible superar las etapas anteriores.

En segundo lugar, dado que la práctica de producción de Mitología es considerada por Nietzsche como una actividad que aleja a los hombres de la “barbarie” –es decir, de un estado rudimentario, tosco o disminuido de humanidad–, resulta claro que dicha práctica tiene el carácter de un proceso educativo *humanizador*. Nótese que, desde esta perspectiva, la educación científico-técnica dominante hoy en día (ya denunciada por Nietzsche en sus conferencias) tiene un carácter meramente “decorativo”, es decir, asume al educando como un ser humano ya formado y no pretende más que suministrarle una serie de habilidades instrumentales. A diferencia de esto, según Nietzsche, una sociedad que le otorga a la búsqueda de sentido un lugar central en su seno, vive la condición humana no como algo que *es* o que *se tiene*, sino como algo que *se hace* o *se alcanza* por medio de una educación humanizante dentro de una práctica de búsqueda de sentido⁶.

Vemos, entonces, que es la práctica de creación filosófica y artística lo que, según Nietzsche, funda y determina los diferentes órdenes de sentido y formas de humanidad que han aparecido a lo largo de la historia de Occidente. Pero la noción de práctica claramente implica una volatilidad de los estándares de excelencia, una no-fijeza de los criterios de verdad, una falta de suelo absoluto y definitivo para el pensamiento que subvierten las aspiraciones de certeza y universalidad propias de la metafísica. Nietzsche parece estar ubicado, entonces, en un momento histórico en el que el pensamiento filosófico y la cultura occidental se hallan aún dominados por la metafísica, pero ese dominio empieza ya a resquebrajarse y a ceder ante una incipiente perspectiva que empieza a cuestionar el sentido de la búsqueda de certezas universales. Al comprender esta ubicación histórica de Nietzsche podemos capturar mejor la distancia que se abre entre su problemática educativa y la nuestra.

En efecto, Nietzsche vive en una cultura que aparentemente se encuentra en mejor estado que la nuestra actual. Esto se hace visible en dos aspectos de su exposición del estado de la educación en su época. El primero de ellos es la evidente presencia tanto de las obras de los autores clásicos nativos como de las obras de la cultura griega y romana antigua (estudiadas, además, en sus idiomas originales) en el currículo de la educación básica y media de la sociedad en que vive Nietzsche. Si bien, como denuncia Nietzsche, el uso educativo que se hace de tales obras se aleja mucho del entrenamiento en el dominio de sus estándares de excelencia discursiva, sin embargo, ellas aún constituyen importantes puntos de referencia para aquella sociedad, lo que permite que ésta aún mantenga un mínimo contacto con su propio devenir histórico. A diferencia de esto, en nuestras instituciones educativas no sólo se ha abandonado toda enseñanza del griego y del latín, y todo estudio de las obras de la antigüedad, sino que, incluso, el estudio de las obras clásicas de la lengua materna se encuentra en muy mal estado. Si observamos el modo en que tales obras son abordadas en nuestras escuelas, descubrimos que ha desaparecido, incluso, toda pretensión de formar a los estudiantes en una ciencia del lenguaje por medio de ellas.

El segundo aspecto de las conferencias de Nietzsche que sugiere un mejor estado de la cultura de sus tiempos es el hecho de que este pensador no vea como necesaria la expansión de la educación brindada en el *gymnasium* hacia la totalidad del cuerpo social. La razón de ello radica en que Nietzsche observa que en el seno de la cultura alemana de su época subsisten aún una serie de procesos espontáneos, no formales, de regeneración del tejido básico cultural. Se trata de procesos en los que “en términos generales, las masas entran en contacto con la cultura, donde el pueblo nutre su instinto religioso, don-

de poetiza sus imágenes mitológicas, donde mantiene la fe en sus costumbres, privilegios, suelo nativo y lenguaje” (Nietzsche, 1872: 75). La intervención de la educación formal en esos procesos no sólo resulta innecesaria –puesto que ellos forman la base primordial sobre la que opera el pensamiento revelador de sentido–, sino que podría, incluso, llegar a ser destructiva y tener un efecto debilitador sobre toda la cultura. Esto se debe a que, según Nietzsche, una transformación de esas bases culturales profundas usualmente no puede alcanzarse sino por medio de una violenta demolición de las mismas. Pero, “fomentar el progreso de la educación del pueblo significa, precisamente, posponer esta violenta demolición y mantener esa saludable inconsciencia, ese sueño reparador del pueblo sin cuyo contra-peso ninguna cultura [en el sentido restringido del término], con la agotadora tensión y excitación que le es propia, podría avanzar⁷. La cultura alemana de la época de Nietzsche aún dispone de una diversidad de juegos lingüísticos tradicionales capaces de reproducir la *uni-diversidad* del *sido-siendo* en esa cultura. A diferencia de eso, el acelerado proceso de modernización sufrido por nuestras actuales sociedades occidentales ha implicado la paulatina desaparición de estos tradicionales vehículos de regeneración cultural a los que Nietzsche se refiere. Puesto de otro modo, los juegos lingüísticos que pueblan nuestro ámbito cultural están ya muy dominados por el dualismo ontológico moderno, y, por tanto, están penetrados por un debilitamiento de las capacidades re-generativas de la cultura. En el caso particular de las sociedades latinoamericanas, como señala Fuenmayor (2000), el proceso de destrucción de las culturas autóctonas fue especialmente brutal, a la vez que la asimilación de las mitologías propias de la cultura de los conquistadores fue sumamente deficiente.

De este modo, Nietzsche parece enfrentar una situación menos grave que la nuestra y, además, lo hace con un menor grado de conciencia histórica acerca del proceso que condujo a esa situación. Debido a ello, sus aspiraciones o propuestas educativas pueden ser mucho más ambiciosas que aquellas propias del Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa. Mientras él puede plantear como meta educativa el convertir nuevamente la (ya existente) lectura de las obras clásicas alemanas y griegas antiguas en un entrenamiento en el lenguaje de la filosofía y la literatura, nosotros tenemos que partir de la ausencia de todo contacto con esas obras en los sistemas educativos actuales. En otras palabras, en el terreno del lenguaje nosotros enfrentamos un trabajo educativo mucho más arduo y básico que el que enfrentó Nietzsche. Por otra parte, a diferencia de Nietzsche, no podemos restringir la cobertura de la educación que deseamos proporcionar a sólo una selecta élite de estudiantes talentosos. Por el contrario, en

vista de la ausencia de otros procesos, no formales, de regeneración cultural, nos vemos obligados a buscar la mayor cobertura posible de nuestro sistema educativo. Finalmente, debido a que el pensamiento de Nietzsche aún mantiene como ideal –al menos en esta etapa de su obra– el pasado metafísico de Occidente, sus propuestas educativas básicamente pretenden revivir los ideales educativos que, originalmente, impulsaron la creación del *gymnasium* alemán. Nietzsche expresa su admiración a tales ideales de la manera siguiente:

No tengo duda de que las escuelas públicas originalmente fueron concebidas como instituciones destinadas a sembrar las semillas de la verdadera cultura. Tampoco tengo duda de que ellas tomaron sus primeros pasos audaces en los maravillosos y apasionantes tiempos de la Reforma; y que luego, en la época que dio nacimiento a Schiller y Goethe, hubo de nuevo una creciente sed de cultura (Nietzsche, 1872: 114; traducción mía).

Si bien, en nuestro caso, no nos es posible depositar nuestras esperanzas en la adopción de ningún modelo educativo particular del pasado, las conferencias de Nietzsche nos permiten empezar a comprender cuál es la naturaleza de nuestra educación actual y cómo ella ha llegado a constituirse a partir de aquellos modelos anteriores. En ese sentido, la cita anterior dirige nuestra mirada hacia dos momentos cruciales de la Modernidad: los tiempos de la Reforma protestante, cuando empieza a expresarse abiertamente el rechazo hacia el orden medieval, fundado en la autoridad de la Iglesia; y la época inmediatamente posterior a las Revoluciones francesa y norteamericana, cuando se intentó poner en práctica las teorías sociales, políticas y económicas del proyecto de la Ilustración. Una profundización en la historia ontológica de la educación moderna requerirá estudiar lo acontecido en materia educativa en esos dos momentos históricos. ©

Roldan Tomasz Suárez Litvin

Miembro del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes desde 1994, actualmente en la categoría de Profesor Asociado. Con formación de pregrado en el área de ingeniería, cursó estudios de Maestría en Sistemología Interpretativa y posteriormente culminó el Doctorado en Ciencias Aplicadas de la ULA. Actualmente se halla adscrito al Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, con sede en la Facultad de Ingeniería de la ULA, núcleo “La Hechicera”, Mérida, Venezuela.

NOTAS

- 1 Por limitaciones de espacio no podemos explicar aquí con más profundidad las nociones centrales sobre las que se funda el Proyecto de Educación de la Sistemología. Remitimos a los interesados en explorar más este tema a las publicaciones anteriormente señaladas. Pensamos, sin embargo, que la lectura de dichos trabajos no es estrictamente necesaria para la comprensión del presente artículo.

- 2 Nietzsche expresa la influencia de los grandes pensadores sobre su cultura mediante la metáfora de una orquesta. Los pensadores son como unos excelsos directores de orquesta que logran armonizar toda la diversidad presente en ésta (la diversidad propia de la cultura) para encaminarla hacia la ejecución armoniosa de una cierta pieza musical. Nótese la semejanza entre esta metáfora y la noción de *uni-diversidad* desarrollada por nosotros en Suárez (2009b: 454).

- 3 Este “espíritu original” parece estar estrechamente vinculado a la actitud de respetuosa acogida de la presencia a la que el propio Nietzsche se refiere como antítesis de la actitud implícita en la ciencia moderna.

- 4 Nietzsche hereda el lenguaje creado por el idealismo alemán, donde el tema del “espíritu” es de central importancia. En ese sentido resulta interesante comparar el diagnóstico de la educación de sus tiempos efectuado por Fichte (1807) con el que estamos discutiendo aquí de Nietzsche. Obsérvese que el idealismo alemán no puede tener aún una clara conciencia de crisis cultural con respecto a la Modernidad, ya que surge en una etapa muy temprana de ésta.

- 5 Sin embargo, ya en *El Nacimiento de la tragedia del espíritu de la música*, obra publicada en el mismo año 1872, Nietzsche empieza a reaccionar en contra de la tradición de pensamiento inaugurada por la filosofía socrática.

- 6 Nietzsche entiende esto claramente cuando observa que una verdadera institución educativa, dedicada al entrenamiento de los jóvenes en la práctica de revelar el fundamento de sentido del ocurrir, inevitablemente persigue despojar a su educando de todos aquellos rasgos de su personalidad que obstaculicen la posibilidad de que éste se constituya en *medium* de dicho fundamento (Nietzsche, 1872: 112-113).

- 7 Al parecer Nietzsche no está pensando el tema de la educación desde la óptica de la justicia individual moderna –según la cual debería haber un acceso equitativo a la educación–, sino desde la óptica de lo que es mejor para la cultura como un todo

BIBLIOGRAFÍA

- Cooper, David. (1983). *Authenticity and learning: Nietzsche's educational philosophy*. London (Reino Unido): Routledge and Kegan Paul.
- Fichte, Johann Gottlieb. (1807). *Discursos a la nación alemana*. Barcelona (España): Ediciones Orbis, 1984.
- Foucault, Michel. (1966). *Las palabras y las cosas*. Madrid (España): Siglo Veintiuno Editores, 1981.
- Foucault, Michel. (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid (España): Siglo Veintiuno Editores, 1994.
- Fuenmayor Arocha, Ramsés Leonardo. (2000). *Sentido y sinsentido del desarrollo*. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Fuenmayor Arocha, Ramsés Leonardo. (2001). Educación y la reconstitución de un lenguaje madre. *Logoi*, 4. Caracas (Venezuela): Centro de Estudios Filosóficos de la UCAB.
- Heidegger, Martin. (1943). The word of Nietzsche: “God Is Dead”. En: *The question concerning technology and other essays*. New York (Estados Unidos): Harper Torchbooks.

BIBLIOGRAFÍA

- Heidegger, Martin. (1950). The turning. En: *The question concerning technology and other essays*. New York (Estados Unidos): Harper Torchbooks, 1977.
- Heidegger, Martin. (1954). Science and reflection. En: *The question concerning technology and other essays*. New York (Estados Unidos): Harper Torchbooks, 1977.
- Heidegger, Martin. (1955). The question concerning technology. En: *The question concerning technology and other essays*. New York (Estados Unidos): Harper Torchbooks.
- Lyotard, Jean-François. (1979). *The postmodern condition: A report on knowledge*. London (Reino Unido): Manchester University Press, 1984.
- MacIntyre, Alasdair. (1981). *After virtue*. London (Reino Unido): Duckworth, 1992.
- MacIntyre, Alasdair. (1988). *Whose justice? Which Rationality?* Notre Dame (Estados Unidos): University of Notre Dame Press.
- Nietzsche, Friedrich. (1872). *On the future of our educational institutions*. London (Reino Unido): George Allen & Unwin.
- Nietzsche, Friedrich. (1872a). *El Nacimiento de la tragedia según el espíritu de la música*. Madrid (España): Alianza, 1973.
- Nietzsche, Friedrich. (1874). *Schopenhauer como educador*. Madrid (España): Valdemar, 1999.
- Suárez Litvin, Roldan Tomasz. (2008). El sentido del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa (I). *Frónesis*, 15 (2). Maracaibo (Venezuela): Universidad del Zulia.
- Suárez Litvin, Roldan Tomasz. (2009a). El sentido del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa (II). En *Frónesis*, 16 (1). Maracaibo (Venezuela): Universidad del Zulia.
- Suárez Litvin, Roldan Tomasz. (2009b). El sentido del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa (III). En *Frónesis*, 16 (3). Maracaibo (Venezuela): Universidad del Zulia.
- Taylor, Charles. (1989). *The sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge (Estados Unidos): Harvard University Press, 1994.
- Wittgenstein, Ludwig. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford (Reino Unido): Basil Blackwell.



**UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA**
Vicerrectorado Académico



República Bolivariana de Venezuela
Universidad de Los Andes
Vicerrectorado Académico

Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico,
Tecnológico y de las Artes (CDCHTA)

Se otorga el presente **RECONOCIMIENTO** a:

José Pascual Mora

por la publicación del artículo

**“La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa
y su aporte a la historia de la educación actual:
análisis de los indicadores de las políticas de
inclusión en educación 1998-2006”**

por haber obtenido el
1^{er} lugar

en cantidad de descargas en el Portal de Revistas de la ULA

Total de descargas: **315736**

Período: **octubre 2009 - septiembre 2010**

www.saber.ula.ve

Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes

por el libre acceso al conocimiento

Mérida, septiembre 2011

Dra. Patricia Rosenzweig Levy
Vicerrectora Académica



Dr. [Signature] [Signature]
Coord. [Signature] [Signature]



315.736

Descargas

Octubre 2009 - Septiembre 2010

1^{er}. Lugar

en cantidad de descargas en revistas ULA

www.saber.ula.ve

**Reconocimiento
educativo**