

2018

Educación y filosofía como potencia del hombre. Una aproximación a las consideraciones acerca de la educación de Friedrich Nietzsche

Alexander Díazgranados Mendieta

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_filosofia

 Part of the [Educational Methods Commons](#), [Educational Psychology Commons](#), [Educational Technology Commons](#), and the [Philosophy Commons](#)

Citación recomendada

Díazgranados Mendieta, A. (2018). Educación y filosofía como potencia del hombre. Una aproximación a las consideraciones acerca de la educación de Friedrich Nietzsche. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_filosofia/37

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Filosofía y Humanidades at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Filosofía by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA COMO POTENCIA DEL HOMBRE. UNA
APROXIMACIÓN A LAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE
FRIEDRICH NIETZSCHE

ALEXÁNDER DÍAZGRANADOS MENDIETA

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN FILOSOFÍA
BOGOTÁ
2018

EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA COMO POTENCIA DEL HOMBRE. UNA
APROXIMACIÓN A LAS CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE
FRIEDRICH NIETZSCHE

ALEXÁNDER DÍAZGRANADOS MENDIETA

Monografía para optar por el título de Magíster en Filosofía

Hernando Arturo Estévez Cuervo, director
Doctor en Filosofía por la Depaul University

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN FILOSOFÍA
BOGOTÁ
2018

*Solo he cumplido un requisito,
me falta endurecerme.*

Índice

Introducción	6
Capítulo I	
Contextualización	10
La tendencia utilitarista, sombra de la educación alemana	14
Hombres corrientes, tendencia de la educación alemana	19
Desviaciones de la educación utilitarista	26
Medios para desviar la educación	27
Capítulo II	
Nihilismo educativo	38
Distensión en el arco de la educación	41
Capítulo III	
La educación auténtica en compañía de la filosofía como potencia	49
Renovación de la educación	54
Afirmación de la educación en el sendero activo	58
Lo esencial para una educación auténtica	
Educación, según la perspectiva de Nietzsche	68
Reflexiones filosóficas en torno a la educación colombiana	74
Perspectiva del Estado frente a la educación pública	75
La educación desde la perspectiva de los estudiantes	77
El valor de la educación según los medios	82
Tensando el arco de la educación	84
Referencias	86

Introducción

Conviene rumiar infatigablemente en cuanto a qué acrecienta el valor del hombre (*Mensch*), para conducirlo hacia lo elevado, como la cultura. Empero, no se rumia lo suficiente. Razón por la cual no siempre el hombre ha sido conducido hacia los picos más altos de la existencia. Aquellos en los que se maximiza su valor y, a la vez, el de la vida. En lo concerniente a la educación ha faltado rumiar profundamente para acrecentar el valor del hombre y asimismo el de la educación. Dicha situación ha dado pie para que en determinados contextos la educación haya sido simplificada y desvalorizada como lo expresa Nietzsche en sus consideraciones filosóficas acerca de la educación. Particularmente él se indignó por el bajo valor otorgado a la educación alemana en el siglo XIX. Ansiaba, por su parte, que el hombre fuera estimulado con la educación para que hiciera de su vida una obra de arte, una vida significativa, es decir, una vida digna de imitar, porque ha forjado lo extraordinario de sí. En atención a lo cual se afirma que *el hombre es un proyecto inacabado*. Un proyecto en construcción que conviene constantemente, para que adquiera su máximo valor, que sea perfeccionado.

Ahora bien, partiendo de que según el valor otorgado a la educación se acrecienta o disminuye el valor del hombre (aprecio o desprecio) en la presente investigación se analiza la educación como un cariz fundamental de la vida en cuanto que permite maximizar o no el valor del hombre. Este análisis se realiza desde las vivencias y las variopintas consideraciones acerca de la educación del autodenominado discípulo Dioniso (*Dionysos*), Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), ya que resultan vigentes para indagar acerca del valor otorgado a la educación en el presente. Él vivió en una época, Alemania del siglo XIX, en la que el valor otorgado a la educación, en los *modernos institutos de enseñanza*, fue bajo. La razón, según él, por la predominante impregnación de la educación de la tendencia utilitarista, la cual simplificaba la educación para extenderla al mayor número posible. Con el fin ulterior de conseguir el mayor número de hombres útiles en sentido estrictamente pragmático. Así dicha tendencia pretendía conseguir felicidad para el mayor número enfocándose en lo útil, en la ganancia económica con el menor esfuerzo. Era de esperar la indignación de Nietzsche, pues se propagaba una educación con fines mediatos, bajos.

Las consideraciones en torno a la educación de Nietzsche se encuentran en diferentes partes de su obra. Desde sus escritos de juventud (autobiográficos) hasta en su obra póstuma, como lo es *La voluntad de poder*. En general Nietzsche soporta sus consideraciones entorno a lo que percibía en los institutos de bachillerato, aunque en ocasiones hace alusión a las universidades. Ello porque tenía la idea de que la valoración y los fines establecidos en los institutos de bachillerato afectaban el potencial de las universidades (BA, p. 63). Al igual que Giorgio Colli, en la introducción a las conferencias acerca de la educación de 1872 de Nietzsche, se asumen estas como una exegesis del mundo académico alemán. Mundo que lo hizo sentir inactual. En palabras de Colli: “alejado de las aspiraciones y de las creencias del presente” (BA, p. 14). El motivo, su pasión por lo fuerte, lo que afirma, la antigüedad, lo elevado.¹

Desde muy temprana edad, Nietzsche consideró la educación como un asunto serio, importante e inquietante (BA, p. 31). Razón por la cual no debe de extrañar que sus consideraciones acerca de la educación surgieran por dos motivos fundamentalmente: el primero, su aprecio a la antigüedad, en la que, según él, se consolidó la auténtica educación cimentada en el arte y la filosofía (BA, p. 58). Nietzsche insiste constantemente en que en la antigüedad la educación y la filosofía alcanzaron su forma más alta y, sobre todo, el fin del hombre: superarse. Tanto la educación como la filosofía son para él pilares indiscutibles para conducir al hombre hacia lo más elevado del espíritu. Pilares de los que la educación es alejada cuando es determinada por fines netamente ulteriores. El segundo motivo, fue el bajo valor otorgado a la educación alemana.

Ahora bien, de acuerdo con la lectura de Deleuze a la obra de Nietzsche, la educación es toma como un cuerpo, ya que en este hay dos tipos de hombres (en adelante fuerzas): toda relación de fuerzas dominantes y dominadas constituye un cuerpo desde que estas se relacionan. Con mayor precisión, “Cualquier relación de fuerzas constituye un cuerpo: químico, biológico, social, político” (2013, p. 60). La diferencia ética de las fuerzas radica según su complemento de la voluntad de poder (*Wille zur Macht*): unas son activas y otras reactivas. Es importante destacar que, la diferencia que Nietzsche establece entre las fuerzas

¹ En la obra consultada de Nietzsche no hay una diferencia conceptual entre la noción de educación (*Erziehung*) y la noción de formación (*Bildung*). Sin embargo, en el *Crepúsculo de los ídolos* Nietzsche manifiesta que la formación es la finalidad de la educación (CI, 8, 5). Argumento por el cual se acoge la noción de educación, pues se trata de un medio imperioso para conseguir la formación como grado superior.

radica en que las de cualidad activa afirman y buscan asegurar el dominio, por tanto, son superiores; en cambio, las de cualidad reactiva, niegan y obedecen, son inferiores. Parfraseando a Nietzsche: el sentido activo es “signo del creciente poder espiritual”; en cambio, el reactivo es “decadencia y retroceso del poder del espíritu” (VP, I, 22). Nietzsche establece también que las fuerzas se diferencian por su cantidad de fuerza, a saber, no todas las fuerzas de determinada cualidad tienen la misma fuerza, a saber, se diferencian por su cantidad de fuerza (dominantes y dominadas). La figura de la educación como cuerpo permite, desde la perspectiva de Nietzsche de la alegría (afirmación) y el valor (interpretación), cumplir el objetivo de la investigación: *demostrar que la educación en compañía de la filosofía es una potencia que maximiza el valor del hombre*. La intuición que se tiene, a grandes rasgos, es que la educación en compañía de la filosofía es una potencia (*potentia*) en tanto que fortalece las fuerzas (*Stärke*) y aumenta su valor, siempre y cuando se cimiente en la disciplina. La educación clásica (auténtica) o disciplinada, de acuerdo con Nietzsche, se diferencia primordialmente por la obediencia a lo alto, lo elevado, lo noble y, además, pero no menos importante, por la ejercitación en cuatro músculos: ver, pensar, escribir y hablar.² Músculos que instan a interpretar, valorar, crear desde lo alto. Así se le da mayor fuerza al sentido de la vida: la superación. Valga precisar que, las fuerzas conforme con su punto de vista otorgan valores. “Cuando hablamos de valores, lo hacemos bajo la inspiración, bajo la óptica de la vida: la vida misma es la que nos compele a establecer valores, la vida misma es la que valora a través de nosotros *cuando* establecemos valores...” (CI, V, 5). De modo que, si las fuerzas ven la vida como algo insignificante, bajo, asimismo valoraran.

Es pertinente tener presente que, en cuanto al objetivo de esta investigación, Zaratustra proclamó: “Dios ha muerto” (Z, Discurso de Zaratustra, 3). Esto es, que el bajo valor otorgado a la vida, desde los ideales socráticos, cristianos, suprasensibles, había sido develado. Mas tal proclamación no tuvo el resultado esperado: la transvaloración de todos los valores. Dios no murió. No murieron los metarrelatos. Se continua con formas de vida

² Nietzsche denomina de diversas maneras al ver, pensar, escribir y hablar. En algunas ocasiones se refiere como cualidades otras como dones, capacidades, tareas educativas, virtudes. Quizá la más apropiada sería virtud (*vigor*), ya que representa lo que compone una fuerza. Más, como en esta investigación se acoge la noción de fuerza se utiliza la noción de músculo, haciendo alusión a algunas cualidades que componen y acentúan las fuerzas.

cuestionables en tanto a la superación de las fuerzas. Además, la economía, la tecnología, el Estado no le dieron valor afirmativo a la vida, la educación, la existencia, al desplazar a Dios de su lugar. Con la permeación del utilitarismo en la economía, el Estado, el ver desde lo bajo y ficticio, se extendió incluso hasta la educación. Aunque dicha tendencia propendía, al igual que los metarretatos, encausarse hacia lo principal. Lo que en verdad aconteció fue que a la educación alemana se le otorgó un bajo valor. Motivo por el cual “Nietzsche desconfía de la muerte de Dios” (Deleuze, 2013, p. 220). No se transvaloraron todos los valores, sino que se continuó con el triunfo de las fuerzas reactivas y sus valoraciones desde lo bajo.

De acuerdo con Nietzsche (VP) se desvaloriza cuando las fuerzas de cualidad reactiva triunfan, pues estas tienen como complemento la cualidad negativa de la voluntad de poder. al fin y al cabo, la voluntad de poder acompaña todos los procesos, en este caso con la cualidad reactiva. Es decir, que la voluntad afecta la sensibilidad de las fuerzas, pues esta es *pathos* (Deleuze, 2013, p. 75). Pathos desde el que se diferencian las fuerzas por su cualidad y por su cantidad de fuerza. Volviendo, el triunfo de las fuerzas reactivas es la victoria de lo bajo, de un sentido restringido, de un valor negativo. Como las fuerzas reactivas conducían la educación alemana, la desvalorizaron, la negaron. Lo opuesto hubiera sido que las fuerzas de cualidad activa, que tienen como complemento la cualidad afirmativa de la voluntad de poder, condujeran la educación hacia los picos más altos, en dirección a los valores altos. Valga señalar que toda educación que tenga un valor bajo es motivo de preocupación y de indagación, pues, quizá, no se está rumiando y haciendo lo suficiente para que las fuerzas alcancen su máximo valor. Razón por la cual las consideraciones de Nietzsche son relevantes en el presente, más aún cuando indica cuales son los síntomas, desvíos o modo de desvalorizar la educación.

Sucintamente, en esta investigación, desde el panorama del siglo XIX de la educación alemana, se pretende demostrar por qué la educación en compañía de la filosofía es una potencia que maximiza el valor de las fuerzas. Para dicha demostración primero se estudia cómo decae la educación y cómo es valorada desde la nada, para posteriormente analizar cómo transvalorar los valores otorgados a la educación desde la nada; es decir, cómo liberar el pensamiento del nihilismo y sus formas. Expulsar lo negativo. Para cumplir el objetivo de esta investigación se realizan tres capítulos. *En el primero* se realiza una contextualización de la educación alemana. A partir de la contextualización se analiza la tendencia utilitarista

acogida en la educación. Después, se estudia el valor otorgado a las fuerzas. Finalmente, se examina cómo fue desviada la educación alemana hacia lo bajo. En pocas palabras, en el primer capítulo se analiza la educación vista desde lo bajo y sus detrimentos más inauditos. *El segundo capítulo* está dedicado al estudio de la educación nihilista y al análisis de la distención provocada por las fuerzas reactivas. *En el último capítulo* se demuestra, desde lo analizado en los capítulos anteriores, porque la educación en compañía de la filosofía es una potencia que maximiza el valor de las fuerzas. Para ello se acude a la propuesta de Nietzsche de renovar la educación, de transvalorar los valores. Lo anterior acompañado por un análisis centrado en cómo decirle sí, afirmar, la educación. Este capítulo finaliza con un estudio de la concepción de educación de Nietzsche. Por último, se realizan algunas reflexiones filosóficas desde la cicatea experiencia del autor acerca de la educación colombiana.

Capítulo I

Contextualización

Esta investigación se apoya en el contexto de la educación alemana del siglo XIX. Época que Nietzsche abominó por el insuficiente aprecio al espíritu y la exigüidad dedicación. Desde su perspectiva la modernidad (*Modernität*) carecía de autenticidad y estilo, ya que había sido inscrita en presunciones mezquinas a las humanidades: en lo instrumental. Factor que afectó el propósito de la educación. Su época había sido alejada de lo clásico, de lo grande. Safranski acentúa: “El positivismo, el empirismo, el economicismo, en unión con un excesivo pensamiento utilitario, determinan el espíritu del tiempo” (2010, p. 113). A los ojos de Nietzsche, un espíritu débil, decadente, enfermo, por empequeñecer y acoplar a las fuerzas en el conformismo, asimismo por no valorar ni apreciar lo que fortalece al espíritu.

En lo que a educación compete, el enfoque cambió drásticamente. No se ceñía como en el idealismo alemán a las humanidades (BA, p. 82). La educación fue sustituida por la pseudoeducación establecida en la instrucción. Fue llevada a menos. Como si no fuera suficiente con que el Estado la condujera. De hecho, para Nietzsche la relación entre Estado-educación es inoportuna, porque cambia el auténtico propósito de la educación: el cuidar, cultivar, a las fuerzas para que emanen las grandes (músicos, poetas). Con el cambio de propósito, disminuye el valor de la educación y asimismo el del hombre. Así, pues, Nietzsche, basado en las sombras de los institutos de enseñanza alemanes, tuvo que criticar la pseudoeducación alemana, enfáticamente por ser vista desde la perspectiva de lo bajo y tender hacia fines pragmáticos, del instante. Su crítica se agudiza al develar que no se fortalecían los músculos de las fuerzas que las incitan a la creación de grandes y perdurables obras, para así darle sentido afirmativo a la vida, a la propia existencia. Debido a las sombras y a la ausencia de luces de la educación, el discípulo de Dioniso se sintió inactual. Pues no era prosélito de que la educación estuviera a la baja medida de los criterios modernos de otras naciones. Insiste en que el objetivo principal de las fuerzas es la cultura.

Una educación enfocada en lo mediato y lo básico, en lo pragmático, no respalda la generación de creaciones perennes (eternizantes). A lo cual el discípulo de Dioniso arguye que no se puede vivir de la grandeza del pasado, de los inconmensurables aportes de fuerzas

consagradas a la perfección, como lo son poemas, novelas, relatos, composiciones musicales, pinturas, disertaciones filosóficas, obras arquitectónicas, pues las fuerzas se estancarían. Más aún si los incommensurables aportes no se les da vida y son tratados como muertos (CI, III, 1). Muertos por los que se siente orgullo, pero no pasión. Desde el punto de vista de Nietzsche, es crucial conocer detenidamente el legado de las grandes fuerzas del pasado, para darse cuenta de que tan alto puede llegar el hombre, es decir, conocer lo elevado y cuáles músculos requieren de ejercitación para enriquecer la vida y darle sentido con interpretaciones, valoraciones y creaciones robustas. Conocer la grandeza del pasado y sentirle pasión es un modo de ser encaminado hacia lo superior.

Nietzsche enfatiza en el fortalecimiento estético debido a que en su época fue opacado. Lo considerado consciente y racional tenía mayor aprecio que lo inconsciente y sensible. A saber, lo estético fue estimado como inútil. Esto de acuerdo con la usual suposición de que lo estético no compagina con las pretensiones sustentadas en las exigencias productivas y las exigencias de orden y disciplina social (Vattimo, 2003, p. 210).³ Así pues, lo considerado útil, por aquel entonces, era lo que pragmáticamente favorecía los intereses económicos del Estado, “condiciones tristes” Nietzsche asevera (BA, p. 111). De modo que, en el siglo XIX, la tendencia utilitarista estaba a la gracia de la economía y el Estado. Un modo de pensar y de asimilar la vida acogido y propagado hasta, como es de sospechar, en los institutos de enseñanza. Apenas era de esperar que en Nietzsche se despertara el sentimiento de extrañeza por la subordinación, la disciplina, la obediencia, a la auténtica educación. Se trataba de un panorama gris en el que en general las fuerzas estaban enfocadas en lo acordado como útil desde la perspectiva pragmática. Por tal razón la diferencia entre las fuerzas era mínimo. No es de extrañar que Nietzsche sostenga que las fuerzas eran dispuestas al materialismo y al filisteísmo burgués mediante la educación. Una colocación cómoda desde la que se le otorgó a las fuerzas y la educación un bajo valor al ser restringida a lo pragmático.

³ A grandes rasgos, Nietzsche con su postura estética se contrapone a la reducción de la vida como fenómeno moral y óntico. Su postura, como crítica a la metafísica, ha recibido diferentes críticas de diversos pensadores, como Heidegger y Habermas por nombrar solo algunos. En general consideran que Nietzsche no se aparta de la metafísica (especulación), porque universaliza su perspectiva; siendo que se trata de un modo vital de asimilar la existencia, no el único. Particularmente Habermas indica que Nietzsche tendría que “reducir a lo estético todo lo que es y todo lo que debe ser” para considerar la actividad estética como la actividad metafísica genuina del hombre (2011, p. 112).

De acuerdo con las consideraciones de Nietzsche (BA) la desvalorización de la educación y del hombre fue posible gracias a que el Estado era partidario del utilitarismo. El Estado enfocó la educación, la redujo, según los fines ulteriores del momento, a otorgarle apenas lo suficiente a las fuerzas para que fueran útiles, funcionales, a los intereses económicos y políticos. Se trataba, en concordancia con el autor, de una educación desde la perspectiva de lo bajo, del menor esfuerzo (BA, p. 48). La educación infundida tenía como máximo propósito el estar a la altura de la modernidad, esto es, conseguir la mayor ganancia posible (BA, p. 53). No en vano la sociedad industrial se afianzó como “la edad del trabajo” (CI, IX, 30). De ahí que Nietzsche criticara la asociación entre el Estado y la subcultura, situación penosa y embarazosa. Aunque hubo quien (Hegel) consideró al Estado como “el organismo ético absolutamente perfecto”, como el fin supremo de la humanidad (BA, p. 111; SE. p. 118). El Estado visto así, era un suponer que el presumido progreso y la presumida superioridad se mantendrían y que se continuaría dando. En verdad lo que sucedió fue una enmarcación, delimitación, en las necesidades del instante. Un conservarse con tendencia hacia abajo. Empero, Nietzsche, un inactual, pretendía que las fuerzas se concentrasen en fines que demandarán mayor esfuerzo y asimismo mayor valor. Entonces, el problema en sí para el autor no era el Estado, sino los fines propuestos que desvalorizaban. Particularmente, le repugnaba lo que no incrementaba el valor de las fuerzas, es decir, todo aquello que no demanda el máximo esfuerzo, lo que no requiere dar todo de sí, lo que solamente favorece el instante.

Frente a semejante situación Nietzsche se pronunció con todo el peso de su martillo, con su crítica: “Cuán grande no será la repugnancia que sientan las generaciones futuras cuando tengan que ocuparse de este período, en el curso del cual no fueron hombres vivos los que gobernaron, sino apariencias de hombres que pensaban públicamente. A causa de esto, nuestra época pasará quizá a los ojos de la posteridad más lejana, por el período más oscuro y más desconocido de la historia, por la época inhumana” (SE, p. 104). En lectura educativa, la inhumanidad se debió a la aceptación de metas bajas, las cuales poco le exigían a la educación. La disciplina y el fortalecimiento se desvanecían en los institutos de enseñanza. Muestra de ello se devela en la debilidad de las fuerzas y en sus pensamientos superficiales. Nietzsche (BA) manifiesta que todas las fuerzas podían expresarse, aunque lo hicieran frágilmente por la falta de ejercitación. La fragilidad para valorar, expresar,

interpretar, se asentó como lo alemán. Lo que llevo al pensador alemán a sostener que al desvalorizar la educación se trataba no con hombres, sino con apariencias de hombres. Así se desnaturalizaban y desdibujaban los músculos esenciales de las fuerzas. En tal sentido Nietzsche percibía que las fuerzas se alejaban del fin supremo, a saber, lograr las formas superiores de existencia: las grandes fuerzas.

En la época inhumana, no se contaba en los institutos de enseñanza con las condiciones necesarias para que germinaran manifestaciones perennes. La prisa se apoderó de los espacios académicos. La agitación no daba lugar al silencio. Fue una época enmarcada en el querer todo lo más pronto sin sopesar el daño y el empequeñecimiento de las fuerzas y de la educación. Ni siquiera se sopesaba el que no se contribuía para que surgieran las grandes fuerzas. En pocas palabras, la modernidad fue, de acuerdo con Nietzsche, la época inhumana por la insuficiencia de condiciones educativas para interpretar, crear, sin acometer beneficio inmediato. Desfavoreciendo así el surgimiento de las grandes fuerzas y, por supuesto, de obras perennes. En síntesis, Nietzsche se percató de que la modernidad, en Alemania, fue un instante en el que los músculos educativos fueron ejercitados y valorados según el rendimiento económico. Afirmó que se actuaba con el código caballeresco de la ignorancia que hace exitosos a los soldados y a los obreros (BA, p. 40). La disposición de las fuerzas a dicho código hizo que se invirtiera el valor de la educación. Quedando lo bajo como primordial. De modo que la preocupación de Nietzsche radica en que a las humanidades no se les daba el rol correspondiente y por ende el espíritu se debilitaba. Así fue despreciado lo estético.

En esta contextualización se han tratado asuntos que son analizados en esta investigación con mayor detalle. Pero debe quedar claro que para Nietzsche su época carecía de ejercitación en los músculos que insta a crear. La razón, lo estético (la literatura, la filosofía) era inactual, poco pragmático. A raíz del valor dado a la cultura, la modernidad fue para él un auge de decadencia educativa (BA, p. 24). Un vacío. Nietzsche con sus consideraciones devela las condiciones que se requieren para que la educación decaiga. Así como también los rasgos para que una sociedad se caracterice por lo no duradero, por lo efímero.⁴ Se destaca su perspectiva estética porque se sustenta en la creación y la

⁴ No cabe duda de que Nietzsche también criticó el racionalismo científico fuerte en su época, pues no soportaba un saber soportado en un juego de preguntas y respuestas, un saber dialéctico. Un modo de reducir las fuerzas y el saber a la búsqueda de particularidades que permitan analizar lo cuantitativo. Téngase en cuenta que para

interpretación, no en lo especulativo, como lo es la concepción cristiana y la progresista. Ahora bien, las consideraciones de Nietzsche acerca de la educación, en cuanto que valoran las formas de existencia más altas, resultan oportunas en el presente para reflexionar acerca de cómo darles el máximo valor a las fuerzas desde la educación.

La tendencia utilitarista, sombra de la educación alemana

En la contextualización sobresalen dos aspectos: el primero, el dominio de la educación de parte de las fuerzas de cualidad reactiva; el segundo, que la tendencia utilitarista fue el factor determinante con el cual se desvalorizó la educación en los modernos institutos de enseñanza alemanes. Nietzsche concibió la tendencia utilitarista como un modo de valorar desde lo bajo, pues instaba a filtrar la utilidad en sentido estrictamente pragmático. Cuando se considera la utilidad en sentido pragmático la educación vista desde lo alto resulta inútil (BA, p. 52). Nietzsche indica que la fórmula seductora del utilitarismo era: “Tanto conocimiento y cultura como sea posible, y para ello tantas necesidades como sean posibles, y para eso tanta producción como haga falta, y para esto tanta ganancia y tanta felicidad como sea posible” (SE, p. 130). Como si se tratara de un mito, se les sugería a las fuerzas cómo vivir y para qué. Además, se les indicaba que debían ser provechosas para la racionalización económica cimentada en lo instrumental, pues así todos ganarían y serían felices. De fondo al generar conocimiento y cultura útil, poca oportunidad se les daba a las fuerzas activas, las cuales eran relegadas como inútiles. Las intenciones de los partidarios de la tendencia utilitarista eran claras, tanto que no era prioritario, según su racionalización, el educar para encaminar a las fuerzas hacia los deberes superiores. Aquellos deberes ubicados por encima de la comodidad y del bienestar del mayor número, así como de la ganancia económica y de la felicidad mediada por una triste perspectiva. En pocas palabras, con la alianza entre utilitarismo y Estado fue reducido lo útil, la verdad, lo practicable, a la ética instrumental.

La noción de utilitarismo de Nietzsche, en sentido convencional, no varía respecto de la contemporánea. Para comprender mejor, en *La utilidad de lo inútil*, Nuccio Ordine

Nietzsche los sabios, servidores de la verdad, eran miopes que no podían ver en conjunto, solo veían trozos que nunca verían reunidos (SE, pp. 134-135). Su crítica y perspectiva estética se comprende mejor con sus palabras: “Los unos quieren descomponer la Naturaleza, matarla para comprenderla, los otros creen que deben aumentarla por una nueva Naturaleza” (SE, p. 137).

comprende por utilitarismo una tendencia que mide al hombre por su producción monetaria e instrumental, o sea, por el beneficio y el interés. Ordine expresa que la tendencia utilitarista tiene como principio el producir el mayor número de ganancias inmediatas o beneficios prácticos. En contraste, para Nietzsche y Ordine la utilidad no se restringe únicamente a lo pragmático. Resaltan otra utilidad que mide a las fuerzas por lo que han logrado consigo mismas. Arguyendo en que demandaría mayor compromiso de las fuerzas.

La inconformidad con el utilitarismo radica en que se enmarca en decirle no a lo diferente a su racionalidad, a saber, toma la misma postura de la moral cristiana, la cual le dice no a lo diferente. En lo que coincidían los partidarios de utilitarismo era en restringir lo útil a una concepción netamente pragmática. En torno a este tipo de consensos Nietzsche sostiene: “ellos mismos, esos sapientísimos, coincidían *fisiológicamente* en algo, para adoptar —para *tener que* adoptar— una misma actitud negativa frente a la vida” (CI, II, 2). Dicha actitud se sitúa en una vieja práctica que consiste en considerar como verdadero a algunas suposiciones suprasensibles con las cuales se despreciaba la vida (principios únicos, un más allá). La actitud asumida se enmarca en la facilidad, la comodidad, el menor esfuerzo, pues la vida es medida desde el menor esfuerzo, desde lo bajo. Lo producido es efímero: una vida sin gran valor y con poco sentido. Pues se trata de estar a la altura de la razón instrumental. En un querer conseguir las respuestas y soluciones para todo de una vez. Lo cual es imposible (Vattimo, 2003). Respuestas y soluciones enmarcadas en lo útil para la vida, según la teoría pragmática del conocimiento, la cual no se sustenta en lo verdadero o bueno, pues sus fines más altos son la ganancia. En otras palabras, se pasó de lo bueno a lo funcional, de la verdad a lo útil. La pretensión de utilidad cobró validez universal, aunque a ciencia cierta es una pretensión subjetiva de poder, que valora solo en la medida que haya ganancia.

Hasta acá se tiene que la racionalización utilitarista mide según la utilidad pragmática. Por tal razón se afirma que el pensar, según la concepción utilitaria, funciona únicamente en la medida en que se compendie para el uso y consumo con el fin de suplir las necesidades de conservación de las fuerzas. Sin duda, se trata de conservación, nada más. Motivo por el cual lo que requiere de mayor esfuerzo para crear, interpretar y superar, resulta ser rezagado,

demasiado pesado, inútil para el instante.⁵ Efectivamente cuando el pensar utilitarista impulsa un modo de vida como el estudiado le da un bajo valor a la educación, a las fuerzas y a la vida misma. El modo de vida que se impulsaba, al igual que el cristianismo, presupone un no saber de las fuerzas que es lo útil. Razón por la cual habría que indicárselo, como el cristianismo lo hacía con lo bueno. Se trataba de una convención con pretensión objetiva. Convención que niega la subjetividad de las fuerzas reduciendo la utilidad.

Desde la racionalización utilitarista aplicada en el siglo XIX en Alemania no se consideraba la educación como una potencia, razón por la que no se invertía más que lo necesario en esta. Invertir de más en educación, desde su perspectiva, generaría detrimento y desgaste en las fuerzas. Como se ha denotado, a pesar de lo manifestado, el Estado optó por estar a la altura de los otros Estados, a la altura de la modernidad enmarcada en lo útil en sentido pragmático. Para cumplir con lo propuesto, y contando con su dominio sobre la educación, implantó en los institutos de enseñanza una educación utilitarista (reactiva, negativa). Así, la educación fue vista desde lo bajo. Al fin y al cabo, la única manera para que las fuerzas reactivas se apoderen de la educación es dándole un sentido restrictivo y un valor negativo.

Dada la actitud y la perspectiva del Estado alemán, Nietzsche (BA) lo calificó como egoísta. Pues era un Estado interesado en que las fuerzas conocieran únicamente lo necesario para generar dinero. En tal situación, no era eventual que se excluyeran los intereses de las fuerzas activas y que fueran dominadas, por tanto, encaminadas al utilitarismo. Desfigurando de este modo el percibir, el pensar, al restringirlos a lo útil. Su objetivo no era el fortalecer disciplinadamente los músculos que hacen surgir la naturaleza creativa en sentido estético. De hecho, al Estado no le interesaban los deberes elevados. La cuestión es que con un Estado egoísta y con semejantes fines el saber y las fuerzas eran limitados, esto es, desvalorizados, disminuidos. Así se perdía y derrochaba el potencial de las fuerzas.

Nietzsche afirma con su martillo que la educación utilitarista enmarcada en lo bajo no era más que un barniz exterior que despertaba la envidia de otros Estados. Barniz que

⁵ Safranski analiza la indignación de Nietzsche al notar la subordinación de la cultura a los fines de la economía y la pseudocultura. Propiamente dice que Nietzsche, en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, “intenta defender el ideal de la personalidad desarrollada frente a la instrumentalización que la economía y la política estatal practicaban con la formación de la personalidad, que por ello a sus ojos no alcanza otra cosa que una instrucción” (2010, p. 72). La instrucción no es más que un acomodar las fuerzas en una zona de confort en la que la instrumentalización logra sus bajos objetivos.

demandaba la entrega a las tres M: al momento, el medio y el modo (SE. p. 133). No se despertaba envidia con educación auténtica, sino con una basada en el menor esfuerzo y la entrega a las tres M. Por ello Nietzsche, cual doctor de la educación, diagnosticó la aparición de una educación enferma (reactiva), por ser fundamentada en lo utilitarista. Tal educación le resultaba inaceptable: “Ya he dicho una vez que semejante goce del instante, sin objetivo alguno, semejante balanceo en la mecedora del instante debe parecer casi increíble —y, en cualquier caso, censurable— en nuestra época, hostil a todo lo que es inútil” (BA, p. 48). No es que la educación utilitarista no tuviera un objetivo, lo tenía, pero era, a los ojos de Nietzsche, carente de valor. De ahí que se afirme que la hostilidad a lo inútil (lo que requiere de mayor esfuerzo, como la creación literaria) se posibilitó por la ausencia de educación auténtica, por ausencia de aprecio a esta. Valga recalcar que la razón por la que no se ejercitaba en lo inútil era porque demanda mayor dedicación, depuración, disciplina y, ante todo, de subordinación, no al Estado, sino a las fuerzas activas y a las grandes fuerzas, así como a los deberes superiores. Para una mejor comprensión, la hostilidad a lo inútil fue posible por la falta de dominio de la educación de parte de las fuerzas activas, las que afirman desde la perspectiva de lo alto. Esto desde una perspectiva que encuentra utilidad en lo inútil, en la ascendencia hacia lo superior. El ideal superior es el advenimiento de las grandes fuerzas.

Sucintamente, el utilitarismo, al tener como prioridad lo pragmático, despreciaba otras fuentes de utilidad, como la reflexión porfiada. Y, claro, las valoraciones bajas fueron de parte de fuerzas de cualidad reactiva (las que niegan por su cualidad), las únicas que difundirían el utilitarismo con la voluntad de poder negativa. En tal sentido, lo que Nietzsche devela, con su diagnóstico a la educación alemana del siglo XIX, es el triunfo de las fuerzas reactivas sobre las activas. Triunfo que consiste en separar a las fuerzas activas de lo que pueden (Deleuze, 2013, p. 93). Ahondando un poco más. Las fuerzas reactivas, partidarias de la tendencia utilitarista, con el dominio que tenían de la educación triunfaron acosta de la desvalorización de la educación y de la disminución del potencial de las fuerzas. Con tal triunfo las fuerzas fueron disminuidas, así como sus músculos. De ello se desprende que las fuerzas estuvieran dispuestas ontológicamente a ideas barrocas, como el éxito, el lucro y, por supuesto, el progreso. Ideas que son tomadas como estímulos por recompensas efímeras, asimismo como una actualización de los ideales universales convenidos. En ello coincide

Nietzsche con Ordine, ya que el filósofo italiano considera que el utilitarismo es un mecanismo económico, el cual “Transforma a los hombres en mercancías y dinero” (Ordine, 2014, p. 11). Para esta transformación los ideales elevados no son más que un huésped inoportuno. Un huésped atemporal en lo que refiere al funcionamiento del mecanismo económico. Por su parte el mecanismo marcha en pro del alejamiento de las fuerzas activas de lo que pueden.

De hecho, quien acepta las convicciones de una tendencia como la utilitarista sin reflexión alguna acoge deberes ajenos, esto es, no se apodera de la propia vida. Esto pasaba justamente con las fuerzas que acogían la dirección y el dominio de las fuerzas reactivas en educación. Lo cual acarrearba, teniendo como fin la utilidad, aceptar la instrucción y no la educación. Sin duda, así las fuerzas eran dispuestas para lo útil. Nietzsche (BA) afirma que, en los institutos de enseñanza, conducidos por las fuerzas partidarias del utilitarismo, la prioridad era educar al mayor número sin los medios suficientes (maestros). Por ello, indica, que los institutos de enseñanza fueron acentuados cómodamente en lo bajo. Pues se infundía el conocimiento suficiente para obtener funcionarios útiles. Resulta inquietante como el conocimiento a la vez que las fuerzas fueron singularizados. Es decir, el conocimiento como las fuerzas fueron vistos desde una perspectiva reduccionista, ya que el cimiento de la educación era lo pragmático. En lo que concierne al conocimiento estético fue considerado como irrelevante, aunque estimule el crecimiento y permita la ascendencia de las fuerzas. Claro, siempre y cuando se asuma con disciplina y sin afán de utilidad. No se puede negar que el conocimiento estético enriquece el conocimiento al permitir la pluralidad y al no restringirse en lo convenido como útil. Por dicho hasta acá se sostiene que en las consideraciones acerca de la educación de Nietzsche hay una develación de cómo las fuerzas y el conocimiento pueden ser arrojados a las inmediaciones de lo pragmático y de este modo reducidos.

Para cerrar este apartado. Se tiene que la tendencia utilitarista favorecía los designios del mercado y del Estado: el estar a la altura de los tiempos. De tal designio se ocuparon las fuerzas reactivas en los diferentes carices de la vida inclusive en la educación. La impregnación de la tendencia utilitarista en la educación hizo que el discípulo de Dioniso afirmara que los institutos de enseñanza podrían desaparecer (BA). Indudablemente, se refería a la educación auténtica, mas no a los lugares de enseñanza, que solo eran un

eufemismo. La preocupación por la desaparición de la educación auténtica se comparte, pues se trata de un modo de potenciar y estimular las fuerzas para que ascienda hacia lo superior. Nietzsche criticó la adaptación del utilitarismo a la educación, porque así era alejada de su fin principal: la generación de grandes fuerzas, joviales y creativas. Acá lo estético cobra relevancia, pues, para Nietzsche, la existencia consigue su sentido más profundo en lo superior, como lo estético. Razón por la cual cuestionaba la falta de inquietud de sus contemporáneos respecto a una educación sustentada en fines bajos. En fin, Nietzsche se opuso al pensamiento utilitarista porque medía la utilidad únicamente por el éxito económico. Tenía claro que la utilidad también podía ser medida por el valor de la vida y lo perenne. A fin de cuentas, pensamientos como el de la tendencia utilitarista organizan la vida de las fuerzas al punto de que pueden infringir su ascendencia, los modos de establecer un valor elevado de la existencia.

En lo que toca al valor de la educación, a Nietzsche le preocupaba la ausencia de una educación auténtica. Pues sin esta es complejo que surjan las grandes fuerzas. Su existencia es necesaria para que el espíritu no se debilite, sino que ascienda (BA, p. 50). Siguiendo al pensador alemán, las grandes fuerzas son las que manifiestan lo más elevado del hombre. Por ello su preocupación, porque las fuerzas lograrán su máximo valor, su sentido más profundo, elevándose a los grados más altos de la existencia (SE, p. 129). El grado o rango se aumenta en la medida en que se asuma “una gran dosis de poder elemental dionisiaco... Culturas e individuos fuertes arrancan la belleza de lo horroroso” (Safranski, 2010, p. 85).

Fuerzas corrientes, tendencia de la educación alemana

Teniendo en cuenta la impregnación del utilitarismo en la educación alemana, vale preguntar: ¿qué se quería conseguir con las fuerzas de acuerdo con la educación que se les brindada? Sin vacilación Nietzsche respondería que los partidarios de tal tendencia fraguaban ofrecer el conocimiento suficiente para que las fuerzas fueran corrientes. Corrientes como una moneda (SE, pp. 130-131, BA, p. 53). A saber, las fuerzas son corrientes cuando producen dinero y goces. Cuando son similares y útiles en concordancia con el principio de semejanza del utilitarismo. Claro, para ello es necesario que disminuya la diferencia entre ellas y que sean similares desde lo concertado como útil. De esta manera no exponen su

apreciación de la vida, sino que se adaptan a lo convenido. A saber, lo útil se relaciona con lo corriente en lo que a fuerzas se refiere. Con la semejanza de las fuerzas, de acuerdo con Nietzsche, la economía y el Estado conseguían estar a la altura de otros Estados. Altura cuestionable, pues se impartía desde la perspectiva de lo bajo.

Las fuerzas, al precio de la similitud y de su desvalorización, conseguían ganancias y ser felices. Conforme a lo que Nietzsche dice, el utilitarismo funcionaba con una ética sustentada en la utilidad con la que se prometía felicidad. Lo manifiesta de la siguiente manera: “Cuanto más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente ése: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser ‘corriente’, desarrollar a todos los individuos de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y ganancia” (BA, p. 53). La felicidad se basaba en la singularización del mayor número de fuerzas. Lo cual se conseguía instruyéndolas con una educación sustentada en el menor esfuerzo o en lo apenas necesario para que fueran útiles lo más pronto posible. Una razón de ser bastante baja. Dicha utilidad de manera incomprensible les otorgaba felicidad, un simular estar bien. En palabras de Nietzsche, la modernidad se caracterizó por “La falta de disciplina del espíritu moderno bajo toda clase de ropajes moralistas” (VP, I, 79). Ello de acuerdo con la racionalización utilitarista que tenía la idea según la cual la utilidad es lo bueno y el ser corriente conlleva a la tan anhelada felicidad. Quizá no se consideró que es efímera, pasajera, temporal.

Los partidarios de la tendencia utilitarista tenían claro que con la educación podían hacer a las fuerzas corrientes mediante su instrucción —“en la medida de su competencia y de su saber”— en lo instrumental. Lo cual se posibilita cuando se establecen uniones de naturaleza moral (gregarias) entre inteligencia y propiedad y entre riqueza y cultura. La cuestión es que con el utilitarismo se enfocaba lo que más podía a la utilidad, reduciendo así la felicidad a la ganancia económica y la posesión. De esta manera la felicidad y las fuerzas eran singularizadas, esto es, reducidos al igual que la razón de ser de las fuerzas a una perspectiva de bajos deberes. Mas, “Sus maneras de simular la felicidad tienen a veces algo de conmovedoras, porque su felicidad es completamente incomprensible” (SE, p. 119). La incomprensibilidad surge porque el pensamiento utilitarista se cimenta en ideales, en promesas ficticias. De modo que lo que se hizo fue un cambio en los factores de la ecuación

socrática: de razón = virtud = felicidad se pasó a razón = utilidad = felicidad, acorde con los tiempos. Bien señala Nietzsche que la utilidad de las fuerzas era mediada por las supuestas uniones naturales: inteligencia y propiedad, riqueza y cultura, como necesidad moral (SE, p. 131). Ello es más bien antinatural, ya que impide el crecimiento de las fuerzas y el surgimiento de las grandes.

La cuestión es ¿por qué las fuerzas acogen los consensos gregarios como el utilitarista y el moral cristiano? Según Nietzsche, las fuerzas corrientes por tradición valoran, piensan, desde lo moral y metafísico, desde ficciones que le dan un valor bajo y negativo a la vida, pues así se acomodan en esta y sienten seguridad. Así reducen la vida al permanecer, amparados en nociones ficticias que les permiten interpretar, valorar, a partir de lo convenido. Se trata de fuerzas subjetivadas que no dan todo de sí y que desperdician su potencial. Cuando se adaptan a lo convenido se sienten cómodas en la medida en que sean aceptadas en un grupo social. Solo en apariencia obedecen a impulsos e interés personales (Vattimo, 2003, p. 174). En palabras de Nietzsche: “el individuo se esconde bajo la generalidad del concepto «hombre» en la sociedad, o sea, se adapta a principios, clases, partidos de su tiempo o de su ambiente: y se encontrará fácilmente la similitud con los animales para todas las sutiles maneras de simularnos felices, agradecidos, poderosos, enamorados” (citado por Vattimo, 2003, pp. 174-175). En la introducción se indicó que Nietzsche desconfiaba de la muerte de Dios, y cómo no, si las fuerzas asumieron el rol de camello, el deber.

Con el utilitarismo las fuerzas reactivas conductoras, sirviéndose de los rasgos obsesivos de la moral y de la religión, indicaban: “Haz esto y aquello, no hagas esto y aquello — ¡así serás feliz! (CI, VI, 2). El camello, según la primera transformación, no asume lo que tiene en la espalda, no piensa por sí mismo y así niega la vida. Se carga el mismo, al cargar el Estado, la religión, una educación desviada de lo superior (Deleuze, 2013, p. 254). A saber, las fuerzas como camellos cargan fines negativos para la vida. Más aún cuando no se sabe decir no, y se le dice sí a la tendencia que marque el tiempo. De ahí la justificación de Nietzsche respecto a la preeminencia de lo estético, de asumir la vida como un fenómeno estético, pues esta perspectiva permite tener una existencia soportable, pero sin necesidad de otorgar el calificativo de verdad a las apreciaciones subjetivas.

Sin duda, educar a las fuerzas para que sean corrientes es exaltar su docilidad y su funcionalidad para lo instrumental. A pesar de que la funcionalidad instrumental restringe su potencial y alcance, o como expresa Nietzsche: las aleja de lo que pueden. Dicho de otro modo, las fuerzas son alejadas de su potencial cuando la educación es ensanchada y basada en lo mínimo por pretender utilidades que satisfagan el instante (BA). Con una educación basada en mínimos no se vela porque las fuerzas alcancen su máximo valor. Más como las fuerzas reactivas conducían la educación alemana y eran partidarias de la tendencia utilitarista se encargaron de singularizar las fuerzas disminuyendo la pluralidad. De modo que fueron disminuidas y escasas sus diferencias. Simplemente se trata de fuerzas corrientes que mediaban sus interpretaciones por lo útil. Racionalización bastante reduccionista en lo que refiere al conocimiento. Es esta una manera de darle sentido decadente a la educación, a las fuerzas, a la existencia. Sentido afianzado en la falta de reflexión. Nietzsche manifiesta que si se les preguntara a las fuerzas corrientes ¿por qué viven?, la mayoría, según él, contestaría con “orgullo: ‘para llegar a ser’ un buen ciudadano, un sabio o un hombre de Estado” (SE, p. 123). De ahí que sea cuestionable y despreciable la educación enfocada en lo útil, pues es un cariz de la vida que dirigido desde lo alto estimularía a ir hacia lo superior.

Según las consideraciones de Nietzsche, la educación, enfocada en el mayor número y en el mínimo conocimiento, fue encauzada en que las fuerzas pudieran conseguir un empleo, un modo de ganarse el pan. Lo cual estrictamente no es educar, sino guiar para “el difícil viaje de la lucha por la existencia”. En contraposición sustenta que la educación está por encima del “mundo de las necesidades, de la lucha por la existencia” (BA, p. 115). Mas en su tiempo el objetivo de la educación fue hacer fuerzas corrientes acomodadas en lo pragmático. Así se simplificó el objetivo de las fuerzas: conocer lo suficiente para ser útiles y estar bien. En particular, un aristócrata de la cultura como Nietzsche, notó que la educación ofrecida no le aportaba a la auténtica cultura, sino que solo cumplía con las necesidades burguesas. Por eso indagó:

¿Por qué necesita el Estado ese número excesivo de escuelas y de profesores? ¿Con qué objeto esa cultura popular y esa educación popular, tan ampliamente difundidas? Porque se odia al espíritu alemán auténtico, porque se teme la naturaleza aristocrática de la cultura auténtica, porque propagando y alimentando las pretensiones culturales en la multitud se quiere incitar a los grandes individuos a buscar un exilio voluntario, porque se intenta escapar a la severa y dura disciplina de los grandes guías, haciendo creer a la masa que encontrará

por sí sola el camino, guiado por el Estado, auténtica estrella polar. ¡Ahí tenemos un fenómeno nuevo! ¡El Estado como estrella polar de la cultura! (BA, p. 110).

La sociedad aristocrática, desde la interpretación de Lemm al pensamiento de Nietzsche, es una asociación espiritual-cultural que “atribuye el valor más elevado y la importancia más profunda”. Una sociedad así agrega y tiene como objetivo más elevado el ennoblecimiento del individuo y no su incorporación a lo común (2010, p. 11). Mientras que una educación que tiene como objetivo hacer a las fuerzas corrientes, comunes, le basta con enseñar a escuchar y a seguir al vecino. Estableciendo así un estado de confort en el que las diferencias de pensamiento son escasas, ya que de este modo es establecida una “distancia moderada”, como manifiesta Schopenhauer en su metáfora de los cuerpospines. Distancia en la que no es necesario generar calor propio, mas si evitar la confrontación. Acorde con Nietzsche, las fuerzas corrientes se ahorran los dolores partiendo la imagen de la vida (SE, p. 113). A saber, se enfilan en una educación del mínimo esfuerzo, desconociendo lo que puede surgir de una ejercitación disciplinada, del dolor y del esfuerzo. La distancia moderada es un movimiento de instinto de rebaño en el que las fuerzas se soportan entre ellas y no lanzan el aguijón sobre la razón de ser a la que son conducidas. Claro, esta distancia o suponer estar bien es tan solo un estado ilusorio, pues las incertidumbres de las fuerzas están latentes. Con dicha distancia son dispuestas ontológicamente, mediante la aglomeración, a la semejanza. Asumiendo como buenas costumbres la conservación y la comodidad.⁶

¡Ay de las fuerzas corrientes! Se dejaban llevar por fuerzas reactivas, y las de calidad activa no marcaban diferencia. Estas últimas terminaron como las reactivas, inmersas en los bajos fines de la tendencia utilitarista. Fueron instruidas cual fuerza mecánica, ya que de su parte no despreciaron dicha disposición ni siquiera lo que hacían de sí mismos. Evitaban los dolores, por tanto, no se superaban: no hicieron lo que puede una fuerza. Con semejantes circunstancias era (y sería si fuera el caso) complejo establecer un punto intermedio entre las fuerzas y el superhombre, es decir, encaminarse en una disposición más cultural que instrumental. Es evidente que con la tendencia utilitarista se acentuaban a las fuerzas en las

⁶ Para tener clara la relación entre lo convenido y lo aceptado analicemos lo dicho con otra tensión que inquietó a Nietzsche, el cristianismo, que generó dos extremos entre lo lejano, que merece ser amado (Dios, lo puro), y el pecador (el hombre). Para el discípulo de Dioniso esto es muestra de que acoger supuestas verdades últimas es despreciarse, despreciar lo humano, la vida, es no sentirse orgulloso de sí y hacer surgir la necesidad de amar a un Dios, porque merece ser amado. Nietzsche a estos adoradores les diría: débiles del deber acrecienten su propia fuerza fuera de toda la ilusión, para dominarse y sentirse orgullosos de sí, no de ideales.

condiciones de la cualidad reactiva de la voluntad de poder. En otras palabras, las fuerzas fueron dispuestas para que ocuparan estrictamente de su conservación en una disposición cómoda. Sus funciones eran netamente reactivas en tanto que servían para adaptarse al pensamiento utilitarista.

Las fuerzas más perjudicadas con la desvalorización de la educación fueron las de cualidad activa, porque su potencial y valor disminuyeron en gran medida, tanto así que se asimilaron a las reactivas. Mas, no sobra preguntar ¿qué permitía que la diferencia entre fuerzas disminuyera? El discípulo de Dioniso responde lacónicamente, acorde con el viajero Schopenhauer, la propensión a la *pereza*, lo más común entre las fuerzas (SE, p. 103). A saber, las fuerzas, por su propensión a la pereza, tienden a aceptar descuidadamente la educación acentuada en lo mínimo y en lo gregario. Lo que genera ruido es que cuando las fuerzas son dispuestas en el menor esfuerzo y asimiladas por lo bajo se abandona lo superior. Surgiendo así el desprecio hacia las fuerzas que se acentúan en la pereza. Nietzsche enfatiza, la pereza es la razón por la que las fuerzas "... se parecen a una fabricación en serie, sin interés, indign[a]s de que se ocupen de ell[a]s y de que se les eduque" (SE, p. 103). De hecho, la pereza, entendida como el no gastar energías o dar todo de sí, es la razón por la que se aceptó sosegadamente una educación utilitarista, que a la vez es un alejamiento de los deberes elevados y, por si fuera poco, disminuye la diferencia entre las fuerzas. O sea, la pereza las empequeñece. Además, es el motivo por el que Nietzsche prefería que la educación auténtica se enfocara en algunas fuerzas seleccionadas, las dispuestas a dar todo de sí para fortalecerse. Enfatizando acerca de la pereza como disminuidora de la diferencia, según Nietzsche con esta se reduce lo desconocido a lo conocido, pues así se causa alivio y se proporciona "sentimiento de poder". En cambio, con lo desconocido viene dado el peligro, el dolor, la inquietud, las preocupaciones (CI, VI, 5). Precisamente por evitar lo desconocido, el preguntar, las fuerzas preferían conservarse y mantenerse cómodamente en la utilidad pragmática. De modo que el rol de la comodidad era alejar a las fuerzas de los compromisos que requieren ejercitación infatigable y constante de los músculos.

Ahora bien, si bien es cierto que, en Alemania, al tener como razón de ser lo pragmático, se tendió al utilitarismo, la ganancia, también es cierto que este modo pensamiento no surgió en la modernidad. Ya, en *Antígona*, Sófocles expresaba su malestar por medir a las fuerzas con la "institución del dinero". Conforme al poeta trágico el valor de

las fuerzas, de la educación, disminuye cuando la razón de ser es vista desde una perspectiva baja. Manifiesta: “Porque no ha surgido entre los hombres institución más perniciosa que el dinero. El dinero destruye las ciudades, expulsa a los hombres de sus casas, descarría las mentes honradas de los mortales y les enseña a meterse en empresas vergonzosas. El ha revelado a los hombres a tener picardías y a realizar todo género de impiedad” (1973, p. 132). Esta cavilación cobra relevancia porque cuestiona dos aspectos de las fuerzas a los que conviene prestar atención. Primero, el acceder a empresas vergonzosas que impliquen su desvalorización; segundo, el desvío de los deberes superiores. Sugestivamente las meditaciones de Nietzsche y de Sófocles están dirigidas contra las empresas que no tienen como fin primario contribuir al fortalecimiento de las fuerzas para que alcancen su máximo valor. Disposición necesaria para que surjan las creaciones perennes.

Nietzsche comenta que en los *modernos* institutos de enseñanza alemanes se instruía a las fuerzas para que fueran corrientes, esto es, útiles a los bajos deberes. Esto como se ha analizado con una educación basada en hábitos débiles que reducen las fuerzas al producir para ganar dinero. Se trataba de una disposición en la que se dejaba de lado la ejercitación de los músculos en sus grados más altos. Grados en los que las fuerzas son encausadas en una utilidad muy diferente a la instrumental. Al fin y al cabo, la entrega a hábitos débiles se da por el desconocimiento de los fuertes, de una moral elevada (SE, p. 107). La cuestión es que cuando se desconoce lo elevado el valor de la educación, del hombre, tiende a ser bajo, y a relegarse ciertas utilidades como la de lo estético. Resumidamente, en los modernos institutos de enseñanza alemanes faltó una recta y severa educación, una educación enfocada en la adquisición de hábitos fuertes. Además, los estudiantes no fueron guiados en otras utilidades fuera de lo pragmático, por ende, no fueron elevados “más alto que cuando no” saben a dónde les “puede conducir el camino” (SE, p. 109). Una educación como la empleada en los institutos alemanes engendra fuerzas reactivas para otras utilidades no pragmáticas, pues, en general, fue enfocada en el estímulo científico (BA). Así pues, con la subordinación de las fuerzas se propiciaba lo pragmático. Mientras que lo no útil era considerado como inoportuno, inactual. Vivían en la comedia del empequeñecimiento.

Por lo analizado hasta acá, la crítica de Nietzsche a la educación alemana, se sostiene que no se educaba para que surgieran las grandes fuerzas en humanidades, ya que se derrochando su potencial. Dicho de otro modo, el valor adquirido de las fuerzas no era por

lo conseguido mediante una ejercitación enfocada en lo superior, sino en lo funcional que llegaran hacer para los propósitos instrumentales. Indiscutiblemente la riqueza monetaria no maximiza el valor de la vida. Pero, obviando esto, en los institutos de enseñanza se desvió el verdadero deber de la educación (la superación de las fuerzas). Se prefirió el lucro, el Estado, la sociedad, la ciencia (SE, p. 126). Razón por la cual las fuerzas corrientes quedaban lejos del límite extremo, de las formas superiores de existencia. Simplemente, fueron adaptadas a lo mediato, al seguir lo convenido por los partidarios de la tendencia utilitarista: la domesticación y la segregación de las fuerzas de su máximo potencial. Y, al ser la representación de un modelo de funcionario, terminaron careciendo de autenticidad.

A fin de cuentas, que el Estado requiriera de fuerzas corrientes es muestra de que con la tendencia utilitarista no se hacía mucho por estas, sino más por el Estado. Esta preocupación Nietzsche no solo la manifiesta en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* y en *Schopenhauer como educador*, también en el *Crepúsculo de los ídolos*. Obra en la expresa que en los institutos de enseñanza el objetivo era “un adiestramiento brutal para hacer utilizable, *aprovechable* para el servicio del Estado, con la menor pérdida posible de tiempo, un gran número de jóvenes” (CI, VIII, 5). Mediante la educación el Estado disponía de las fuerzas para que fueran provechosas al instante. Distanciándose de su crecimiento e incremento de su valor. Lo sorprendente es que con semejante modo de pensar se cimentaban valoraciones supuestamente universales, pero inmanentemente subjetivas, con las cuales se conducía a las fuerzas en la voluntad transubjetiva, a saber, en “procesos anónimos de avasallamiento” (Habermas, 2011, p. 112). Por tanto, las fuerzas no se autoafirmaban, sino que tan solo seguían los bajos criterios convenidos. En síntesis, las fuerzas eran igualadas en la superficialidad, o para decirlo de otro modo, adaptadas a la normalización y las pretensiones de los partidarios del utilitarismo. Lo hasta acá analizado se resume en las palabras de Nietzsche: “*Intento de justificar económicamente la virtud*. —El deber es este: hacer al hombre todo lo más útil que sea posible y convertirlo, en todo lo que realmente importa, en una máquina indefectible, para lo cual debe de estar dotado de cualidades de máquina. (Debe saber estimar como preciosos los estados de ánimo en que trabaja de un modo maquinal y útil; con tal motivo, es necesario que las otras virtudes le sean indeseables y le parezcan peligrosas y desacreditadas) (VP, IV, 883). El aseverar que las fuerzas sean virtuosas solo en la medida en que funcionen como máquina no es más que desconocer su

grandeza y potencial. Más restringiendo la virtuosidad al trabajo funcionaba la educación alemana. Razón por la que se puede afirmar se hizo del trabajo el alma (esencia) de la sociedad.

Desviaciones de la educación

¿En qué fue asentada la educación alemana para ser desviada de la auténtica?, ¿cuáles fueron sus sombras?, ¿cuáles fueron los músculos considerados peligrosos? En *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Nietzsche atribuye la desviación y desvalorización de la educación a la falta de ejercitación de cuatro músculos en los institutos de enseñanza; estos son, ver, pensar, escribir y hablar. Igualmente, en el *Crepúsculo de los ídolos* afirma que la carencia de ejercitación en dichos músculos fue la razón por la cual los alemanes perdían la jovialidad (*Heiterkeit*). Por lo dicho, en este apartado, se estudia cómo fueron desvalorizados los músculos o lo que es lo mismo cómo la educación fue desviada de lo auténtico. Sucintamente, la pedagogía instaurada en los modernos institutos de enseñanza con la que se desvalorizó la educación y se propició la debilidad de los músculos que instan a interpretar, crear, pensar, fue la suavización de las costumbres (CI, IX, 37). Trabajar lo grande en pequeño. La pedagogía implantada no sacaba lo extraordinario de las fuerzas y descuidaba los músculos por ello su flacidez como se muestra a continuación.

*Ver.*⁷ El ver fue desvalorizado, de acuerdo con Nietzsche, al ser estimulado estrictamente para observar la naturaleza acorde con un empleo o una función. Afectando así la relación fuerza-naturaleza. Mejor dicho, se estableció una relación netamente instrumental. Motivo por el cual el autor afirma que la naturaleza no le decía nada significativa a las fuerzas (BA, p. 118). Destaca que cuando dicha relación es alterada de semejante manera se les arrebató a las fuerzas el instinto de contemplación. Lamentablemente esto era lo que ocurría en los institutos de enseñanza alemanes. A saber, la vista era considerada como un instrumento maniobrable para responder: ¿qué hacer con lo contemplado? Dicha alteración provocaba que los estudiantes cayeran “[...] en una pereza contemplativa, y su pereza termina por hacerles perder el gusto por la contemplación” (SE, p. 125). Valga resaltar que

⁷ Para el caso de ver no se limita a lo visual, sino a lo que en general se puede percibir. Es decir, Nietzsche está considerando todos los sentidos: la vista, la escucha, el tacto, el gusto. Él les da a los sentidos un valor alto porque develan el devenir.

cuando un sentido como la vista es restringido se pierde la pasión por la contemplación, más aún si este es delimitado en lo pragmático. De modo que en los institutos de enseñanza el ver no fue considerado como un músculo que valiera la pena fortalecer más que para lo útil. Por ende, se sostiene que el ver fue desvalorizado a pesar de que es una fuente de contemplación y de comprensión. En palabras de Nietzsche: “Lo que se ha perdido, a través de esa consideración nueva e impuesta, no es, desde luego, una fantasmagoría poética, sino la comprensión instintiva, auténtica e incomparable de la naturaleza: en su lugar ha intervenido ahora una actitud astuta, calculadora, que intenta engañar a la naturaleza” (BA, p. 118).

Pensar. Este músculo fue desviado de igual forma que el ver. Era útil únicamente en la medida en que respondiera a preguntas como, por ejemplo: ¿cómo ganar dinero?, ¿cómo ser útil a los intereses de la economía y del Estado? En suma, el pensar fue restringido al uso pragmático. También Nietzsche atribuye a la desviación del pensar el que las fuerzas no cuestionaban la razón de ser a la que eran dispuestas ni el daño ocasionado a la cultura por la tendencia utilitarista. A saber, cuando no se cuestiona la disposición ontológica tendiente, lo más probable es que se asuma cómodamente lo que otros han convenido como útil, bueno. Esto, sin desprecio alguno hacia lo pretendido y aceptado. No en vano el discípulo de Dioniso atestigua que es un reptil aquel que escucha discursos filosóficos sin meditar seriamente (BA, p. 125). O sea, es un ser criado fuera del pensar. Justamente en lo que cayó la pedagogía empleada en los institutos alemanes, por ello Nietzsche irrumpió con su martillo diciendo: “Los alemanes —en otro tiempo se los llamó el pueblo de los pensadores: ¿continúan pensando hoy? — Los alemanes se aburren ahora con el espíritu, los alemanes desconfían ahora del espíritu, la política devora toda seriedad para las cosas verdaderamente espirituales (CI, VIII, 1). Del pensar pasaron a la mediocridad. Devorándolos de este modo lo superficial y convenido como útil, aquello que no exige mucho de sí.

La no estimulación del pensar, más que para lo útil, provocó que los estudiantes no reflexionaran. No les agradara estar solos ni atormentarse consigo mismo, situaciones necesarias para pensar. No apreciar los momentos de recogimiento, de pensamiento es negarse a la posibilidad de volar, más bien, de revolotear (SE, p. 127). Así pues, el no enseñar a pensar detenida y profundamente permitió la acentuación de una pedagogía defectuosa. Pues el pensar requiere de crítica, de destrucción, de volver atrás, de interpretar. Por la ausencia de ejercitación en el pensamiento Nietzsche afirmó que lo que se constituía era un

“mundo obtuso” vorágine de la tendencia utilitarista, de la moda, de las necesidades del instante (BA, p. 130). Un mundo en el que las fuerzas al carecer de pensamiento propio eran irreflexivas, impremeditadas, carentes de experiencia. En ellas solo resonaba el eco de la modernidad, de la razón instrumental (BA, p. 134). Un eco vacío al ser superficialidad.

Hablar y escribir. Para Nietzsche la ejercitación en el lenguaje es primordial para conseguir una correcta expresión oral y escrita. Empero, al igual que el ver y el pensar, en los institutos de enseñanza alemanes, no se ejercitaban estos músculos con la seriedad y la disciplina requeridas para su uso adecuado. El desvío de la sana ejercitación del habla y la escritura se debió enfáticamente al desconocimiento de reglas gramaticales y a la desorientación lingüística, o sea, a los malos hábitos en gramática y ortografía (BA, p. 81). Por lo dicho se asevera que el lenguaje era maltratado, achacado, desfigurado, deshonrado (BA, p. 64). Y como si no fuera suficiente al deterioro de estos músculos se suma el que los estudiantes eran obligados a escribir acerca de asuntos complejos (éticos, poéticos) para los que se requiere tiempo de preparación, así como una detenida meditación para ser digeridos y por supuesto de un guía preparado para semejante empresa (BA, p. 69).⁸ A pesar de todo, Nietzsche (BA) manifiesta que algunos estudiantes, debido al estado de sus músculos, asimilaban los ejercicios con placer. Mas no era lo que más sucedía. No es un secreto que la escritura, tomada como obligación, sin una adecuada estimulación, no permite la emanación de la pasión hacia esta y hasta puede aparecer el tedio en escena. Por las condiciones manifestadas Nietzsche prefería que de miles escribieran pocos, muy pocos. Lo cual es entendible, ya que no es conveniente legar lo que carece de depuración, de una realización cuidadosa. Con el trabajo alemán se esperaba que los estudiantes desarrollaran su libre personalidad (estilo) (BA, p. 71). Pero, cómo, si no contaban con bases sólidas en gramática ni lingüística, y lo ejercitado era de paso para no desperdiciar tiempo en lo inútil. Razón por la cual la personalidad de los jóvenes resultaba débil, sin profundidad alguna, carente de pensamientos despejados.

⁸ Acá se hace referencia a lo conocido como trabajo alemán. En dicho trabajo, a los estudiantes se les obligaba a escribir sobre sí mismos y otros asuntos para los que no habían sido fortalecidos. A saber, se pretendía saltar pasos fundamentales para lograr la escritura y el habla adecuados sobre temas que requieren tiempo, de músculo. Frente a tal situación Nietzsche expresa: el trabajo alemán resultaba perturbando la vida de los estudiantes (BA, p. 68). A fin y al cabo cuando no hay la maduración necesaria de pensamiento se termina con producciones poco dicentes, asimismo la personalidad de quien expresa.

Por la fragilidad en el lenguaje, Nietzsche manifiesta, que surgía una cultura caracterizada por la escritura prematura, con muchas opiniones acerca de temas y personajes serios. Un modo de expresión sin refinación y un comunicar sin gran valor. Con dichas características en la escritura lo comunicado carecía de vida, de profundidad y se evidenciaba la torpeza y la aspereza (BA, pp. 69-71). Sin duda, el habla era inadecuado por la falta de fortalecimiento en gramática y lingüística. Nietzsche asiente en que no se hablaba, sino que se tartamudeaba. Martillando con severidad asevera que la lengua era tratada de modo histórico-erudito, esto es, como un muerto. Les resultaba más fácil conocer a modo histórico, que mantener viva la lengua conociéndola y usándola de modo adecuado (BA, p. 66). Bien afirma: “En todo hablar hay una pizca de desprecio. El lenguaje, parece, ha sido inventado sólo para decir lo ordinario, mediano, comunicable. Con el lenguaje se *vulgariza* ya el que habla” (CI, IX, 26).

La falta de ejercitación disciplinada en la escritura y el habla afecta enormemente la cultura, al fin y al cabo, son reflejo de lo leído. El pensador alemán especifica que el déficit de estos músculos se debió a la exigua escrupulosidad en la escasa lectura: “Hoy todos hablan y escriben naturalmente la lengua con la ineptitud y la vulgaridad propias de una época que aprende el alemán en los periódicos” (BA, pp. 63-64). Es aún más concreto al indicar que no se estudiaban ni comprendían los clásicos (griegos y romanos), por el contrario, se independizaban de estos, a pesar de ser la fuente adecuada para la escritura y el habla. Además, no se estudiaban ni se conocían a los grandes educadores (*Erzieher*), grandes guías, como Goethe, Schiller, Lessing, Winckelmann. Educadores que infatigablemente se esforzaron para fortalecer la cultura y darle vida al lenguaje. Estos educadores conducían a sus educandos (lectores) hacia la antigüedad, hacia Homero, Sófocles. La comprensión era incorrecta cuando se les estudiaba. En pocas palabras, no se les daba el valor que ameritan. El énfasis que hace el autor en la falta de lectura, arte para él, radica en la escasa seriedad y rigurosidad; a diferencia de la educación antigua sana y natural, en la que se rumiaban las interpretaciones leídas (BA, p. 77). No rumiar lo leído en la época de Nietzsche era justamente cimentarse en la modernidad (GM, prólogo, 8). A saber, en los vacíos comentarios y paráfrasis (BA, p. 79). La ausencia de rumiar lo leído, el ser moderno, lo llevó a dar un estruendoso martillazo: “Me complazco en la idea de que la humanidad pronto se cansará de la lectura tanto como de los escritores, de que un día el sabio se pondrá a reflexionar, hará su

testamento y dejará dicho que su cuerpo sea quemado con sus libros, sobre todo con los que él ha escrito” (SE, p. 117). Con alivio se pueden decir dos cosas, la primera, que en el siglo XXI no se ha llegado al cansancio excesivo de la lectura, mas ¿qué se lee? Segunda, todavía los libros no son insumo para la calefacción, pero ¿para qué sirven?

No cabe duda de que la falta de ejercitación en el ver, pensar, escribir, hablar, influye en la desvalorización de la educación. Particularmente en el caso de la educación alemana, esta fue desviada de la disciplina y la subordinación a lo elevado al punto de que se puede sostener que lo brindado (instrucción) se basó en dar lo suficiente para que los estudiantes fueran corrientes. Así se vislumbra que en los institutos de enseñanza se puede guiar hacia lo que requiere de poca ejercitación. Lo cual implica: por un lado, dejar en segundo plano lo que requiere de ejercitación disciplinada, y, por el otro, la reducción de las fuerzas, o sea, hacerlos actuales y encaminarlos en el éxito de la modernidad. De modo que el valor otorgado a la educación se replica en las fuerzas. A saber, si la educación es vista desde la perspectiva de lo bajo las fuerzas son guiadas en un sendero en el que no alcanzan su máximo potencial, su máximo valor, su sentido máspreciado. Para una mejor comprensión se comparte una aproximación al discurso con el que los partidarios de la tendencia utilitarista incitaban a seguir su perspectiva:

Seguidme. Ahí abajo, sois servidores, auxiliares, instrumentos, oscurecidos por naturalezas superiores, movidos por hilos, encadenados, como esclavos o, mejor, como autómatas; aquí, cerca de mí, seréis dueños de vuestra personalidad libre y gozaréis de ella, vuestras dotes pueden resaltar de forma autónoma y con ellas iréis, oportunamente, en cabeza; un enorme séquito os acompañará y la voz de la opinión pública os dará mayor placer que un elogio concedido cráticamente desde la altura del genio (BA, p. 137).

Usualmente se prefiere, no solo en educación, sino también en otros carices de la vida, el encaminarse en lo que requiere el mínimo esfuerzo, esto es, se tiende a la conservación, al ser medido con el otro en lo bajo, en la comodidad. Diferente es el resultado cuando se mide en lo alto, en lo que demanda dar todo de sí para encaminarse en la superación de sí mismo. Mas en el XIX la disposición adoptada fue para evitar dolores. Razón por la que el resultado fue el abandono en la conservación. Estando así lejos del ascenso, pero acorde a la tenencia propuesta para estar al nivel de los tiempos (BA, p. 106). O sea, lo bien visto desde la perspectiva de los bajos deberes. Perspectiva conforme con lo superficial y el digerir pronto sin miedo a la indigestión por la falta de interpretación, valoración. Recogían frutos, aunque

no maduros. Por supuesto que la superficialidad en el espíritu alemán no favorecía lo no útil, lo eternizante, como lo estético. Por eso, lo que Nietzsche recomienda en semejante situación es recobrar el detenimiento para darle vida al espíritu.

Medios para desviar la educación

Se ha dicho que la desviación de la educación alemana se debió a que fue puesta al servicio de los bajos fines del Estado y de la economía. Claro, para que sucediera esto era necesario que los medios, *los educadores*, participaran de la desvalorización (CI, VIII, 5). O sea, que los medios fueran partidarios de la educación moderna. Además, que las fuerzas de cualidad activa fueran separadas de lo que pueden. En palabras del autor: “Todo se pone al servicio de la barbarie que se acerca, sin exceptuar el arte y la ciencia actuales. El hombre culto ha degenerado hasta el punto de haberse convertido en el peor enemigo de la cultura, pues quiere negar la enfermedad general y es un obstáculo para su curación” (SE, p. 119). A saber, la desvalorización de la educación fue posible gracias a que los medios y las fuerzas de cualidad activa fueron dispuestos a las prácticas de la tendencia utilitarista. Siendo alejados de la tendencia clásica (auténtica) y del enriquecimiento del espíritu. Específicamente, los medios de la educación aplicaban un método de enseñanza negligente, caracterizado por no combinaban la genialidad con la praxis (BA, pp. 60-61). Ello por la falta de ejercitación de sus músculos. La cuestión es que si los educadores no han ejercitado sus músculos ni se han acercado a los autores antiguos y los grandes educadores no tienen nada significativo que enseñar a los alumnos para incitarlos a seguir su camino. De modo que, mientras que la antigüedad y los clásicos no les deje una impresión ni conocimiento no valorarán lo elevado, menos podrán despertar el sentimiento de aprecio hacia lo elevado (BA, p. 101). Valga señalar que la debilidad de los medios radicaba en que se cultivan leyendo periódicos mal escritos. Desconociendo lo elevado, les resultaba fácil optar por la tendencia del instante. Así pues, los educadores, con flacidez en sus músculos, guiaban a los estudiantes en lo pragmático. Brevemente, los educadores no apreciaban la antigüedad, lo clásico y preferían las costumbres modernas, o sea, estar cómodos en la baja medida. Es más apacible adaptarse y creer en lo que genera consuelo.

El desvío del quehacer docente, encausado por las fuerzas partidarias de la tendencia utilitarista, implicó la indisposición de las fuerzas hacia lo no útil. A saber, los medios de la educación y las fuerzas estudiantiles fueron dispersados de lo considerado como inútil y dirigidos hacia una educación niveladora en lo reactivo. Nietzsche expresa: “los profesores se sienten en su ambiente en esas escuelas, ya que sus dotes están en cierta relación armónica con el bajo nivel y la insuficiencia de esos escolares” (BA, p. 93). Más adelante agrega que los medios “combaten contra la jerarquía natural del reino del intelecto: son éstos precisamente quienes destruyen las raíces de esas fuerzas educativas supremas y más notables que manan de la inconciencia del pueblo [...]” (BA, p. 95). Así pues, en la figura del educador se encontraba el funcionario entregado a las pretensiones instrumentales de la economía y del Estado. Alguien que arruinaba el potencial de los estudiantes. Argumento por el cual Nietzsche asevera que los educadores estaban en el sendero de la educación únicamente por necesidad laboral. Les favorecía que había demasiados institutos de enseñanza, pero no suficientes educadores fortalecidos y dispuestos a ejercitar disciplinadamente a los estudiantes. “Llegan... una cantidad excesiva de incompetentes” (BA, p. 92). Suele suceder, fuerzas débiles y por tanto inconvenientes se imbuyen en la educación, un sendero de la vida que demanda disciplina y seriedad.

Indudablemente en los institutos de enseñanza alemanes se dieron las condiciones para que se enseñara lo necesario y surgieran funcionarios prácticos. Así se cumplían las pretensiones económicas e instrumentales del Estado. De hecho, el desvío en la ejercitación de los músculos y el acercamiento de fuerzas sin la debida ejercitación a la educación fueron los factores ineludibles para que el quehacer educativo se desvalorizara. Claro, no todos los educadores fueron persuadidos por lo pragmático, dicho de otro modo, no todas las fuerzas activas fueron convertidas en reactivas. Nietzsche (BA) manifiesta que algunas prefirieron retirarse de la educación. Mas siguiendo la lectura de *Sobre el porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza* se puede aseverar que él prefería que no se alejaran, sino que buscaran mecanismos para contrarrestar la fuerza ejercida. Este asunto se trata con mayor precisión en el capítulo segundo.

Valga precisar que la preocupación que Nietzsche manifiesta con sus consideraciones acerca de la educación, enmarcada en la desviación de los músculos e inducida por los medios de la educación, es develar la democratizaban de los derechos del genio desde la perspectiva

de lo bajo. Esto es, extender la educación al mayor número con miras a obtener beneficios, en especial, económicos. Enfatiza: “Esa extensión va contenida en los dogmas preferidos de la economía política de esta época nuestra: conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible —producción y necesidad en la mayor cantidad posible—, felicidad en la mayor cantidad posible: ésta es la fórmula poco más o menos” (BA, p. 52). Su crítica y discordancia a la democracia desde lo bajo suscitó que Rawls lo considerara antidemocrático en la medida en que para el discípulo de Dioniso prevalece la educación de las grandes fuerzas. Postura que está en conflicto específicamente con el primer principio de la justicia de Rawls, quien propende por una igualdad de derechos para todas las fuerzas: mismo valor moral para todos los individuos (Lemm, 2009, p. 90). La cuestión es que hay fuerzas con diferente condición moral, por ende, algunas propenden por algo más que el permanecer, quieren ascender. Es decir, las fuerzas de cualidad activa no pueden depender de lo convenido, pues se trata de la afirmación de su existencia, la cual quieren elevar para darle el máximo valor. Más vale enfatizar que con la democratización de los derechos del genio lo que a Nietzsche le genera ruido es que las fuerzas no sean medidas por lo alto, y, que, por el contrario, sean limitadas a los bajos fines convenidos. Lemm señala un punto notable de este debate, se percata de que “la vida de la cultura es un ejemplo de uno de los principios de la propia teoría de la justicia liberal de Rawls: el principio de que ser libre implica vivir de acuerdo con una determinada concepción del bien como mejor le parezca a cada uno”. En concordancia con Nietzsche, el bien cultural de las fuerzas activas es ejercitarse hasta el punto de conseguir ascender en su diferencia si así su *pathos* lo conlleva. Lo opuesto, la democratización, es una forma de decadencia propiciada por el Estado como fuerza organizadora (CI, IX, 39).

En lo que respecta al valor de la cultura, la educación y las fuerzas, la decadencia educativa propiciada por el Estado conllevó el tener partidarios del saber del instante y de lo actual. Una especie de ídolos, por decirlo de alguna manera, que contribuían a los ideales del Estado. Parafraseando a Nietzsche: cuanto más conocimiento (democratización) mayor era la producción y la competencia. Así pues, se trató de una educación que tenía como fin el llegar a muchos, pero sin potenciarlos para que se superaran. De suerte que en los institutos de enseñanza se brindaba nada más que el conocimiento suficiente para instrumentalizar las fuerzas. Acorde con el autor, se enseñaba para la “lucha dura” de la vida, para ganarse el pan al igual que los educadores (BA, pp. 53, 104). A fin de cuentas, se concebía la educación

como un artículo que permitía la compatibilidad con las necesidades del instante, por más que la educación desvalorizada. Con la desvalorización de la educación se abandonó el sendero vertical de esta. Sendero al que Nietzsche invita por acentuarse en lo auténtico, en lo que va más allá de lo pragmático y de los bajos intereses del instante. Su significación radica, entre otras cosas, en que sus creaciones son perennes. Lo cual es relevante para Nietzsche, ya que permite enriquecer la vida y manifestar el valor que se le otorga. Así no se cae en la acumulación de conocimiento (historicismo), sino en el dar vida a la vida misma.

Puntualizando, si la educación es conducida por fuerzas reactivas lo más probable es que la enchanchen y difundan al mayor número con bajas pretensiones. Razón por la cual Nietzsche propendía porque fuerzas activas, educadas, la condujeran. Lo anterior sustentado en su ética, la cual no se enfoca en el bienestar del mayor número, sino en el estimular a las fuerzas hacia lo superior, en sus palabras: “llegar hacer lo que se es”. Así pues, las consideraciones de Nietzsche parten de una crítica para posteriormente proponer y, a la vez, advertir que la educación en manos del Estado, si este la ve desde lo bajo y con intereses pragmáticos y lucrativos, termina teniendo un bajo valor al igual que el saber (BA, pp. 52-53). La gran consecuencia, el dejar de lado los deberes elevados. Es importante puntualizar en que el factor económico es cardinal en el Estado, más cuando este predomina y se impregna en la educación se convierte en una herramienta con la que se disponen a las fuerzas a lo convenido como útil.

Además, Nietzsche se percató de que debilitar los músculos de las fuerzas es un modo de permitir que lo elevado pierda su valor. Más aun cuando, en la Alemania del siglo XIX, se carecía de educadores e instituciones para quienes apetecían escribir, orar (artes que requieren de dirección atenta y aprendizaje laborioso). No tenían un camino fácil, menos con los desvíos de la educación. Por esta razón Nietzsche no contaba con que en las universidades se ejercitara en los postulados filosóficos, en el instinto artístico ni en la antigüedad griega y romana (SE, pp. 187-189). Su afirmación es sensata, pues la estimulación de los músculos en los primeros y capitales escalones de la educación es necesaria para que se cuente con que trabajar en los escalones más altos como en la universidad. Mas conviene, a modo de síntesis, escuchar los desasosiegos del discípulo de Dioniso acerca de las desviaciones en la educación:

¿Quién podrá conducirnos hasta la patria de la cultura, si vuestros guías están ciegos, aunque se hagan pasar todavía por videntes? Ninguno de vosotros conseguirá llegar a disponer de un auténtico sentido de la sagrada seriedad del arte, ya que se os han enseñado con mal método a balbucear con independencia, cuando, en realidad, habría que enseñaros a hablar; se os enseña a ensayar la crítica estética de modo independiente, cuando, en realidad, se os debería infundir un respeto hacia la obra de arte; se os habitúa a filosofar de modo independiente, cuando, en realidad, habría que obligaros a *escuchar* a los grandes pensadores. El resultado de todo eso es que permaneceréis para siempre alejados de la antigüedad, y os convertiréis en los servidores de la moda (BA, p. 80).

La educación alemana impregnada por la tendencia utilitarista carecía de lealtad en cuanto que debe fortalecer y elevar. Su enfoque implicó el salto de pasos relevantes, lo que la alejó de lo auténtico. Se saltó lo fundamental para estimular en un cariz diferente del pragmático, esto es, en una utilidad en “nuestro sentido” como, en 1896, Nietzsche le expresó a Gersdorff en una carta (GT, p. 13). En nuestro sentido quiere decir midiendo la utilidad según lo vital, lo que engrandece las fuerzas; no con las pretensiones del instante que opacan y desdibujan su potencial. Un cariz en el que constantemente se ejerza en los músculos para promover nuevos aportes, de tal modo que no se caiga en un historicismo en el que la grandeza es cuestionada. Empero, el panorama, en el que nos sitúa el autor en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas y Schopenhauer educador*, se evidencia la desvinculación de dicho sentido, así como el poco aprecio a lo que aumenta el valor de las fuerzas. Lo apreciado nada más era lo que servía a la moda. Por ende, se puede afirmar que una educación desvalorada, descuidada y deficiente, en sus medios como en su pedagogía, no permite el fortalecimiento de los músculos necesarios para crear, interpretar, rumiar. Por el contrario, promueve la fragilidad y la pérdida de las fuerzas.

Para cerrar este primer capítulo vale la pena hacer hincapié en que Nietzsche devela con sus consideraciones algunas condiciones para desvalorizar la educación. Asimismo, explica como está ausente la auténtica educación cuando las fuerzas no son ejercitadas en lo estético, la filosofía y la antigüedad. De igual modo, señala que toda educación auténtica debe estar acompañada de depuración constante, de disciplina y obediencia a lo grande. Solo así se evita la instrucción encaminada en lo bajo. Claro está que la educación auténtica es considerada un huésped inoportuno (inútil) cuando el enfoque está enmarcado en lo instrumental, en el instante, en lo moderno. En últimas, Nietzsche devela la inversión (desvío)

de los valores de la educación. Una inversión en la que priman los valores bajos y los altos son desechados por ser inoportunos a las necesidades del instante.⁹ Así se abandona el sendero (sentido) que engrandece las fuerzas. La inversión de los valores lo llevó a afirmar: “No tenemos institutos de enseñanza; no tenemos institutos de enseñanza” (BA, p. 121). Afirmación sustentada en la falta de pedagogía cimentada en el enseñar a ver, pensar, escribir, hablar, sin intenciones ulteriores más que el conseguir el máximo valor y el sentido máspreciado de las fuerzas. Cuanto menos sean ejercitados los músculos más exigua será su disposición en el mundo. En definitiva, restringir la educación a la producción y la ganancia es un modo de despreciar el potencial de las fuerzas, además de desconocer la altura a la que pueden llegar.

⁹ Además, de esta manera, dice Nietzsche, se invierten los conceptos morales, pues se requiere de una población educada para el dinero, por lo cual la moral es mediada con el capital. Lo humanamente moral es lo aceptado, no lo moral elevado.

Capítulo II

Nihilismo educativo

En el capítulo anterior se analizó la perspectiva utilitarista aplicada a la educación alemana en el siglo XIX. Se enfatizó en la desvalorización de la educación o, dicho de otro modo, en la inversión de sus valores. Ahora bien, tal situación, desde el pensar de Nietzsche, se comprende como *nihilismo educativo*. Se infiere por el bajo valor otorgado a la educación y revertido, a su vez, en las fuerzas. Claro está que se sigue la interpretación del discípulo de Dioniso de nihilismo (*Nihilismus*), al fin y al cabo, él propuso la transvaloración de todos los valores. De acuerdo con Nietzsche, el nihilismo es la desvalorización y el sinsentido otorgado a los valores desde la perspectiva de lo bajo, aún mejor, es el valor otorgado desde lo *nihil* (la nada) (VP, I). Deleuze, por su parte, manifiesta, siguiendo la *Genealogía de la moral* (GM, III, 13), que el nihilismo es “el principio de conservación de una vida débil, disminuida, reactiva; la depreciación de la vida, la negación de la vida” (2013, p. 101). En suma, el nihilismo educativo es el ver la educación desde la perspectiva de lo bajo. A saber, cuando algún cariz de la vida es valorado desde la nada, desde concepciones ficticias que pretenden emprender por lo principal, como la felicidad, tal cariz es despreciado, es negado. Además, cuando se valora desde la nada se acogen costumbres suaves, bajas, las que no potencian las fuerzas.

Las valoraciones, interpretaciones, desde lo *nihil*, se realizan con nociones calificativas convenidas tales como ‘útil’, ‘bueno’. Mas con estas nociones se sobrevaloran los bajos valores al punto de otorgarles objetividad. En el caso del utilitarismo sucedió con la noción de ‘útil’, las fuerzas fueron valoradas instrumental y monetariamente, o sea, se les otorgó un valor disminuyendo el de crecimiento y el de las creaciones perennes.¹⁰ Mas, valga resaltar, que las valoraciones, según Nietzsche, no son verdaderas: son, más bien, un síntoma de quien las realiza (Gracia et al, 2010, p. 48). Esto es, los juicios de valor solo tienen valor de síntoma de las fuerzas que valorar (CI, II, 2). Síntoma que devela la valoración, el punto

¹⁰ Lo acontecido en la educación alemana puede ser considerado como una consecuencia de la importancia dada a los valores suprasensibles y trascendentales (ficciones), esto impartido en principio por Sócrates y por su alumno Platón. Valores con los que se valoró la vida negativamente. A saber, las fuerzas de cualidad reactiva buscan darle valor a lo que no requiere de esfuerzo, pues basta con esperar y seguir algunas costumbres convenidas, seguir, en algunos casos, sus ficciones y sobrevaloraciones.

de vista bien sea alto o bajo. En el caso de la educación alemana con la noción de utilidad se evidenciaban las bajas pretensiones de las fuerzas conductoras al servir al instante con el menor esfuerzo, y al utilizar las fuerzas como instrumentos del nihilismo. Se pensaba e interpretaba bajamente con la noción de utilidad. Así se simplificaba y banalizaba la vida.

De lo anterior no se puede dejar pasar que las fuerzas reactivas estaban situadas arriba y por ende eran las que conducían, haciéndose pasar por señores, aunque eran esclavas. Solo así los bajos valores son colocados en lo alto ficticiamente. Deleuze señala que, aunque las fuerzas reactivas predominen sobre las activas no dejan de ser inferiores en cantidad y en cualidad ni mucho menos dejan de ser esclavas a su manera (2013, pp. 84-85). Entonces, las fuerzas inferiores de cualidad reactiva (esclavas) prevalecían sobre los señores (las fuerzas de cualidad activa). Era un reino en el que se ejercitaban las fuerzas lo suficiente para ser virtuosas (útiles) de acuerdo con la racionalización propuesta desde lo bajo (2013, p. 88). Bastaba con ser útil. Una vez que las fuerzas reactivas prevalecen y neutralizan las activas, lo bajo se alza (2013, p. 83). Triunfa lo decadente.

El ruido que genera la inversión de los valores se debe a que así se merma el valor (*razón de ser*) de la educación y el de las fuerzas. Pues se refleja el valor, interpretación, negativo otorgado desde la cómoda situación de las fuerzas de cualidad reactiva. Para el caso de la educación alemana, el valor otorgado, desde la perspectiva instrumental, alejó y restringió a los estudiantes del sendero vertical en el que podían ser estimulados para que ascendieran. Razón por la cual se afirma que la decadencia de la educación, de su razón de ser, se da cuando su valor es otorgado desde la perspectiva de lo bajo. Esto es, cuando las fuerzas reactivas, que valoran negativamente, conducen la educación.

Lo pavoroso, al fin de cuentas, es la impertinencia del nihilismo educativo para las fuerzas joviales. Aquellas que valoran afirmativamente la vida con una ética de la alegría, de la superación. Ello elevándose más allá de sí mismas con una disposición hacia algo más que el instante o las tres m. Así, pues, la educación nihilista puede ser catalogada como exigua para las diferentes perspectivas de las fuerzas, en especial, para las dispuestas a ejercitar disciplinadamente sus músculos, pues son las que elevan el listón de la educación e incitan a la superación. Valga mencionar una vez más que la preocupación que se comparte con Nietzsche es cuando la educación nihilista tiende a separar lo grande de esta. Pues lo grande es lo que permite la estimulación para que surjan creaciones perennes que afirman las fuerzas

y la vida. Por ello se precisa que el nihilismo educativo germina cuando las humanidades, que afirmar la educación y le dan sentido, una razón de ser más significativa que la utilidad, son depreciadas y poco ejercidas en los institutos de enseñanza. Sin embargo, y a pesar del valor manifestado hacia la educación, en los institutos de enseñanza alemanes, las fuerzas partidarias de la tendencia utilitarista condujeron la educación por el sendero de lo superfluo, de la comodidad, del menor esfuerzo para obtener el saber necesario para lo práctico, para la utilidad de las fuerzas. Invirtieron el valor de la educación al optar por una para fuerzas corrientes. Las medidas con lo bajo como la educación otorgada. El bajo valor otorgado a la educación era un argumento para que las fuerzas no hicieran mucho de sí, ya que la medida la sustentaban en la pereza, la comodidad, el menor esfuerzo, en una palabra, en la conservación. La cuestión es que cuando esto acontece no solo se invierten los valores, sino que además se desplazan las opciones y posibilidades de afirmación de las fuerzas activas con una “educación no sana” (BA, p. 103).

La educación nihilista surge si esta es asumida por fuerzas de cualidad reactiva o lo que es lo mismo si triunfa la cualidad negativa de la voluntad de poder separando las fuerzas activas de lo pueden. Deleuze lo expresa así: las fuerzas reactivas proceden separando “*la fuerza activa de lo que está puede*; sustraen de la fuerza activa una parte o casi todo su poder; y por ello no se convierten en activas, sino al contrario, hacen que la fuerza activa se les una, la convierten en reactiva en un sentido nuevo” (Deleuze, 2013, p. 83). A saber, la cualidad reactiva de la voluntad de poder es determinante para que el sentido de la educación sea restringido al ser cimentada en frágiles cimientos. Por supuesto que se requiere también del desconocimiento (separación de las fuerzas) de los deberes superiores, los que están por encima de las pretensiones económicas del Estado (SE, p. 118). En pocas palabras, el nihilismo educativo es un estado en el que se dispone a las fuerzas para concebir y vivir en lo bajo, es un conservarse y, en el peor de los casos, una regresión a lo animal. De esta manera las fuerzas no ascienden hacia lo superior, retroceden. Por ende, no se establece el puente entre el hombre y lo superior. Así triunfan las fuerzas reactivas, siendo estas afines a la negación, a la voluntad nihilista, a la voluntad de la nada. El triunfo de las fuerzas reactivas tiene implícito, por supuesto, el detrimento de las fuerzas activas. Estas dejan de ser privilegiadas y afortunadas (CI, IX, 14).

Nietzsche sustenta, al contrario de la escuela de Darwin, que la lucha (tensión) entre las fuerzas (activas y reactivas) la ganan las reactivas. De hecho, sostiene: “Las especies *no* van creciendo en perfección: los débiles dominan una y otra vez a los fuertes, —es que ellos son el gran número, es que ellos son también *más inteligentes*” (CI, IX, 14). Lo último es irónico, ya que Nietzsche afirma que las fuerzas débiles carecían de espíritu. En este sentido y desde su consideración estética, afirma que nada es feo en “excepto el hombre que *degenera*” (CI, IX, 14). Precisamente, en el *Crepúsculo de los ídolos*, indica que Sócrates era feo porque degeneraba al reducir lo bueno y lo justo a la razón. De modo que las fuerzas son degeneradas cuando son igualadas en lo bajo. Sobre esto Nietzsche es bastante contundente en la *Genealogía de la moral*: “Considerar a todas las voluntades [fuerzas] iguales es tener un *enemigo de la vida*, es atentar al porvenir del hombre, un síntoma de cansancio, una vía secreta hacia la nada” (citado por Manzano, 2002, p. 225). De ahí que el nihilismo educativo se considere como la perversión de las fuerzas y de la voluntad de poder, es decir, como el mecanismo con el que las fuerzas reactivas degeneran al no permitir el crecimiento y la pluralidad.

Resulta claro que en el nihilismo la voluntad de poder, como complemento de las fuerzas, se dirige hacia la permanencia, la conservación, hacia lo bajo, pues no se dirige al crecimiento de las fuerzas y de la existencia. Valga hacer hincapié en que en la relación que se da en el nihilismo educativo entre señor-esclavo no hay superación, únicamente representación (ficción) de superioridad. Esto es, el señor, desde su condición de fuerza reactiva, no es superior al esclavo, pues se trata de la conducción de la cualidad de la voluntad de poder que niega. Lo que acaece es que “un esclavo venido a más” (Deleuze, 2013, p. 20). Así pues, no se aumenta el valor de las fuerzas, ya que está cualidad de la voluntad de poder no tiende al crecimiento ni a la afirmación. Sin duda, con el nihilismo educativo las fuerzas son venidas a menos.

Distensión en el arco de la educación

La inversión de los valores de la educación alemana es muestra de cómo se disminuye la diferencia entre las múltiples fuerzas. Para el caso la inversión de los valores se debió a la impregnación de una tendencia con la que se veía la educación desde la perspectiva de lo

bajo. En aquella época las fuerzas más debilitadas y afectadas fueron las de cualidad activa, aquellas que por su cualidad afirman y se oponen a las reactivas que niegan. Su grado disminuyó hasta el punto de que fueron convertidas en reactivas. Fueron venidas a menos. En atención a lo cual se asegura que cuando se es partidario de una tendencia que mira desde lo bajo se admite la negación de la diferencia y la singularización de las fuerzas. Se acepta que sean corrientes como una moneda.

Ahora, la tensión entre las fuerzas activas y reactivas en el arco de la educación alemana se interpreta como un arco en el que convendría que hubiera una sana tensión para que permaneciera la diferencia. La sana tensión se da cuando las fuerzas conductoras optan por diferentes perspectivas, para permitir la multiplicidad de fuerzas y afirmar la diferencia. Para ello sería oportuno que entre las fuerzas conductoras hubiera diferentes fuerzas tanto de grado como de cualidad. Aunque, por su parte, Nietzsche es tajante al aseverar que la educación debe ser conducida únicamente por fuerzas que afirmen, las activas. Esto porque cuando las fuerzas conductoras ven la educación desde lo bajo la desvalorizaron. Razón por la cual es negada la diferencia entre las fuerzas y diversas perspectivas de la educación. A fin de cuentas, el arco de la educación alemana fue destensado al concentrarse en un extremo. Encima, se anhelaba que el otro extremo se acogiera a lo consensado (perspectiva) por las fuerzas reactivas. En lo tocante al debilitamiento de un arco Marco Brusotti profiere, en “Tensión: figuras y concepto en Nietzsche”: “No se debe ni aflojar (*abspannen*, distender) ni tensar excesivamente (*überspannen*) un arco; en ambos casos resulta inutilizable, en el segundo podría incluso romperse” (2013, p. 90). No hay duda de que en el caso de la educación alemana se trató de un afloje en tanto que un extremo, el reactivo, cogió excesiva fuerza. Debilitando así el extremo activo.

La distensión del arco de la educación denotó la inutilidad de la educación al ser alejada de lo auténtico y al no permitir que las fuerzas se potenciarán, alcanzarán su máximo valor, su sentido máspreciado. Del educar se pasó al instruir. Motivo por el que se asegura que el arco de la educación alemana fue aflojado al ser alejado de lo que permite la ejercitación de los músculos para encaminarse en lo superior (estableciendo un puente hacia lo superior con miras a forjar las grandes fuerzas). Sin duda, para ello se requiere de la estimulación de las fuerzas para lograr interpretaciones perennes y, además, pero no menos importante, una sociedad con propensión hacia el extremo activo. Lo cual significa que las

fuerzas opuestas constantemente se fortalecerían permaneciendo la diferencia, cada vez los dos extremos serían más fuertes, pues en lo vertical no hay techo. A pesar de las ventajas mencionadas en los institutos de enseñanza alemanes se propendía por una tensión enferma. Como muestra está la restricción de la educación en lo estético, la antigüedad y la filosofía. Restricción que permitía el debilitamiento del arco y la singularización de las fuerzas. Así el potencial de las fuerzas era negado a la par que sus fortalezas. Nietzsche lo enuncia de la siguiente manera: “La tensión, la envergadura entre los extremos se hacen cada vez más pequeñas hoy, — los extremos mismos se difuminan hasta acabar siendo semejantes” (CI, IX, 37). De esta manera se afectaba el pathos de la distancia, pues cuanto más pequeña sea la diferencia entre las fuerzas menos se puede llegar a hacer lo que se es.

Entonces, si el arco de la educación se destensa a la par se niega la diferencia entre las fuerzas. Debilitándose así un extremo del arco. En el caso de la educación alemana sucedió: las fuerzas dispuestas a ir más allá de sí mismas fueron cohibidas de guías y de las condiciones necesarias para la ejercitación y el desarrollo de su creatividad. Para ilustrar: “Siempre hay peligro, cuando se hace la tarea demasiado difícil para el hombre y cuando no es capaz de ‘llenar’ sus deberes; las naturalezas más fuertes pueden ser destruidas de este modo; las más débiles, que son la mayoría, caen en una pereza contemplativa, y su pereza termina por hacerles perder el gusto por la contemplación” (SE, p. 125). Así pues, la educación fue el rizoma con el que se permitió que lo común fuera el estar dispuesto ontológicamente a la cómoda conservación. Dando paso de este modo a una situación opuesta a la ejercitación para crear y para “llegar a ser lo que se es”. La cuestión es que si los músculos de las fuerzas de cualidad activa no son ejercitados como requieren se debilitan al ser sometidos a la inmensidad de la fuerza conductora. Además, así se desprecian sin molestia los deberes elevados y, desde luego, el potencial y sentido por alcanzar de las fuerzas joviales.

Se ha dicho que si la mayor cantidad de fuerza es ejercida por fuerzas reactivas en un extremo del arco de la educación este se destensa, lo mismo sucede si uno de los extremos no es ejercido lo suficiente. También que si en el extremo reactivo del arco de la educación se concentra la fuerza las fuerzas son dispuestas al menor esfuerzo. Lo mencionado son las condiciones para que las fuerzas no den todo de sí, sino que se adapten y acepten la disposición convenida desde lo bajo. Más si ello se da no son potenciadas las fuerzas en la vía humanística como aconteció en los institutos de enseñanza alemanes en el XIX. Pues una

educación auténtica requiere de disciplina, de dolor, de todo aquello que evita la tendencia del menor esfuerzo. Se puede asegurar que la educación alemana fue, conforme a las consideraciones de Nietzsche, simplificada y debilitada. De igual modo, se asevera que el arco de la educación fue debilitado al preferirse el no dar todo de sí, el ahorrar o no gastar fuerzas, solo por estar a la penosa altura de los tiempos. Lo elemental era satisfacer las superfluas intenciones instrumentales del Estado y de la economía. No debe de extrañar que el arco de la educación alemana se destensara por el desprecio y la poca importancia dada. Razón por la que las fuerzas de cualidad activa fueron dispuestas a ser como sus opuestas: corrientes. Empero, es importante recalcar que la extensión de la educación desde la perspectiva de lo bajo no implica que se haga más fuerte el arco, antes bien, y como se ha indicado, se debilita, pues, al fin y al cabo, la cualidad reactiva de la voluntad de poder es la que niega.

De modo que la debilidad de la educación se debe sustancialmente al asentar el conocer en el menor esfuerzo con el fin de pasar raudamente a lo práctico, disminuyendo de este modo la multiplicidad de fuerzas. Por su parte Nietzsche manifiesta, desde el otro extremo, que la finalidad de la educación es “la formación misma —y no el Reich—” (CI, VIII, 5). Es decir que la finalidad auténtica de la educación no es el alcanzar deberes bajos y oblicuos como la ganancia y el estar a la altura de pueblos que no se miden con lo alto, sino con lo pragmático. Además, según Nietzsche, la eliminación o simplificación de las fuerzas implica la desvalorización de la educación al alejarse de su finalidad: la formación de fuerzas para el surgimiento de las grandes y así tender hacia lo superior. Esto es, un desplazarse hacia el extremo activo del arco de la educación sin ínfulas de eliminar las fuerzas opuestas. Su antagonismo, sin duda, es el estancamiento en la relación menor esfuerzo-pragmático.

Cuando se enfoca la educación en lo pragmático (útil) las instituciones de enseñanza son encausadas en la instrucción: en el obedecer fuerzas reactivas cuya perspectiva de lo bajo no les permite proyectar pretensiones más allá que la conservación y la riqueza. Así es poco probable que las metas de los alumnos estén por encima de las de los docentes. Una educación de semejante talante, de hecho, hace más difícil el camino de las fuerzas de cualidad activa, pues no comparten los bajos deberes. No les brinda lo necesario para que logren maximizar su valor y mantener el arco de la educación tensado. Valga resaltar que el arco es destensado

cuando las fuerzas se centran en uno de sus extremos, en especial cuando la fuerza es centrada en su extremo reactivo, en el que se niega. La educación es negada cuando se hace de esta algo pequeño. La negación de la educación o distensión del arco es síntoma de falta de tensión de las fuerzas, es decir, de fuerza tensa (*Spannkraft*).

Vale decir que, dependiendo de cómo se relacionen las fuerzas (dominar-obedecer) es su disposición. Si las que dominan son activas se tenderá al fortalecimiento y al crecimiento; en cambio, si dominan las reactivas, a la conservación y la comodidad. De igual modo, según las fuerzas que conduzcan es la valoración y sentido de la educación. Dicho razonamiento permite precisar que la molestia de Nietzsche estriba en que la educación estaba en las manos del Estado con intereses netamente económicos, alejando así a los educadores y los alumnos del fin de la educación: la formación en su grado más elevado (CI, VIII, 5). El antagonismo y la distinción entre el Estado y la cultura es indudablemente por la dedicación a lo útil y el abandono de lo útil en nuestro sentido. No en vano, él acentúa que en la edad de lo laborioso las mejores horas no eran para el arte. Por el contrario, el tiempo dedicado al arte era considerado modernamente como ocioso, de recreación. Al arte “le dedicamos los restos de nuestro tiempo” (Nietzsche citado por Vattimo, 2003, p. 210).

Al fin y al cabo, cuando las fuerzas de cualidad reactiva dominan la tensión entre la educación auténtica y la educación moderna esta disminuye hasta el punto de no haber tensión y darse la fijación en el sendero más alejado del puente hacia lo superior. Así pues, el motivo de la carencia de salud del arco en el caso de la educación alemana fue el bajo valor otorgado. Ello acarreo la fragilidad educativa que afectó enormemente a las fuerzas desdibujando su potencial. Conjuntamente, la falta de salud de la educación se debió también al no aceptar la pluralidad de conocimiento y de utilidad. Se consideraba que lo útil se circunscribía únicamente a lo pragmático. Argumento que devela el aprecio o desprecio hacia la educación. Un aspecto que genera muchísimo ruido del desprecio y falta de salud de la educación es la pérdida de la diferencia, de oposición. La pluralidad de fuerzas disminuye cuanto más distensión haya en el arco de la educación. Sea este el momento para ratificar que la fuerza de Nietzsche, como lo corrobora Deleuze, vive en la simpatía con la pluralidad de fuerzas y la oposición, ya que así asciende. En especial, las fuerzas que se aferran a la ética de la alegría cimentada en la afirmación y la diferencia. El filósofo francés lo destaca así: “Al principio de la universalidad kantiana, así como al principio de la semejanza, grato a los

utilitaristas, Nietzsche opone el sentimiento de diferencia o de distancia (elemento diferencial)” (2013, p. 9). La oposición es la razón por la que se ha resaltado que, sin tensión, sin una distancia propicia, las fuerzas tienden a ser singulares y el arco a debilitarse, bastante flojo. Así se destaca la influencia de una educación auténtica, una educación independiente de la medida (sentido) que consensa en lo bajo. De hecho, sin la pluralidad de fuerzas el arco de la educación no solo se afloja (*abzuspannen*), sino que puede ser inutilizable por ser asentado en la instrucción, en un proceso de mecanización con el que se da paso al trabajo. Desvinculando así la educación de la vida, de lo cotidiano y de ser un medio para enriquecer la existencia. Mientras que, si se permite que la educación auténtica en compañía de la filosofía permee la educación de las fuerzas, estas serían ejercitadas y fortalecidas para que contribuyeran en la tensión del arco de la educación. Para esto es indispensable mantener vivas y sanas las prácticas disciplinadas que instan a saber ver, saber pensar, saber escribir y hablar. Desde luego que la existencia de las fuerzas activas es vital para que afirmen la educación. Muestra de ello es el desagrado que les produce la guía de las fuerzas reactivas, pues quieren algo más que instrucción, claman educación.

La singularización de las fuerzas se evita con la existencia y la afirmación de las fuerzas activas. Gracias a su ejercitación posibilitan las creaciones perennes y a la vez su diferencia. Motivo por el que prefieren ser guiadas por fuerzas que afirman. A fin de cuentas, si son guiadas desde lo bajo, lo más probable es que así sean. Entonces, la afirmación de la diferencia se da al no disponerse para una educación del menor esfuerzo. Se tiende hacia el fortalecimiento con una educación auténtica que permita contribuir con conocimiento diferente al convenido como útil. Las fuerzas dispuestas a una educación así les apasiona ver, pensar, escribir, hablar, pues les resultan actividades derrochadoras.

En definitiva, al igual que Nietzsche, no se comparte el optar por una educación que singulariza las fuerzas como si se trata de un rebaño que debe seguir una perspectiva (sentido) que desvaloriza la educación. Admitir una educación que hace a las fuerzas bajas es permitir la nulidad de tensión en el arco de la educación y asimismo de oposición. En una situación como la de la educación alemana, lo conveniente sería que la oposición tuviera fuerza para tensar el arco. Esto es, reclamar calor propio dominándose a sí mismo con la guía de fuerzas superiores. Claro, con una disposición para encaminarse hacia lo elevado, hacia lo más duro de la educación, a la par, hacía lo más gratificante para el existir. La ganancia de que las

fuerzas de cualidad activa prefieran la diversidad de tensiones al igual que las contradicciones es la existencia de otras miradas que aprecian lo que otras fuerzas por lo regular no. Asimismo la ganancia reside en la fuerza del arco de la educación al contar con el extremo activo. Para lo cual es crucial un buen número de fuerzas activas. De esta suerte, el arco tiende hacia lo superior. Mas para eso es imperioso que la educación sea conducida por fuerzas que la encausen en lo elevado, lo alto, la salud, en lo que permite decir eureka. Razón por la cual Nietzsche es prosélito de la ejercitación de las fuerzas activas, ya que estas crecen y ascienden en la cuerda hacia lo superior (ZA, Discurso de Zaratustra, 4). Para ilustrar esto:

El joven Nietzsche escribe sobre el placer que siente escribiendo, ya desde la época de los juegos infantiles. Cuenta cómo anotaba inmediatamente en un librito cuanto sucedía durante el juego y lo daba a sus compañeros para que lo leyeran. El relato era casi más importante que el juego mismo, que se convertía en ocasión y material para poder escribir después. La vivencia actual es vista desde la perspectiva de la narración futura. Así se apresa con firmeza la vida que fluye y se hace brillar lo presente a la luz de la significación futura (Safranski, 2010, p. 27).

Vale decir que, las fuerzas que no admiten la singularidad de una medida convenida buscan los mecanismos para establecer la diferencia, un modo es tensando el arco de la educación, otro, dándole significado a la vida mediante la escritura, por ejemplo. Es decir que con actividades consideradas como oscuras por los partidarios de la tendencia utilitarista por ser inapropiadas para sus fines ulteriores le dan significado a la vida y resultan significativas. Más el saber pensar, leer, escribir y hablar son actividades que requieren de serenidad y de jovialidad para potenciarse, pues acucian detención y profundidad. No obstante, a lo anterior no se le daba valor, razón por la cual las fuerzas de cualidad activa, al ser dispuestas a los aflictivos intereses de la tendencia utilitarista, fueron despilfarradas en la educación alemana.

La disposición de las fuerzas a la singularidad impelió el afirmar y el tensar. Cabe notar que, si la disminución de la diferencia entre fuerzas es excesiva, las fuerzas activas terminan siendo permeadas por los bajos deberes; en otras palabras, se convierten en reactivas. De modo que si una perspectiva de lo bajo es impartida en todo el arco de la educación se le niega algunas fuerzas el dar todo de sí para llegar a ser lo que se es (EH). Motivo por el que se concibe la educación como un mecanismo para rehacerse asiduamente. Aunque este rehacerse parte desde el nihilismo educativo, desde un estado en el que se desaprovecha el potencial de las fuerzas, en especial el plástico. Potencial con el que surge lo perenne como

indicio de ascendencia al hacerse más fuerte y alto, de acuerdo con la perspectiva estética de Nietzsche.

Para ir cerrando este capítulo se sugiere que la singularización de las fuerzas aconteció en los institutos de enseñanza alemanes porque se impartió una tendencia que veía todo desde lo bajo y restringía la utilidad a lo pragmático. Se trató de la implementación de un modo de pensar, una ética, que desvalorizaba la educación, las fuerzas, la cultura. La desvalorización de la educación y la singularización de las fuerzas no es algo que únicamente haya sucedido en la educación alemana, puede suceder. Ahí radica la pertinencia de las consideraciones de Nietzsche para el presente. Además, la desvalorización de los diferentes carices de la vida es constante, no es algo que sorprenda, pero sí que incomoda a quien espera dar todo de sí y conseguir su máximo valor. Empero, siempre habrá fuerzas que singularicen acudiendo a argumentos que conviene revisar detenidamente, por ejemplo, la democratización.

Sin duda, el discípulo de Dioniso notó la pérdida de valor de la educación, al igual que de otros aspectos de la vida, lo cual implica darle a la existencia una razón de ser frágil. No es excesivo asegurar que se percató de la relación entre diferentes aspectos determinados por el aprecio y el desprecio, según la disposición y perspectiva de las fuerzas. Al fin y al cabo, cuando se impone una tendencia, a la par, se impone un modo de pensar y de asimilar la vida. En el caso de la educación alemana se trató de una tendencia reduccionista que despreciaba la educación y dejaba de lado modos de generar conocimiento. Modos que le permitir a las fuerzas ascender al aumentar su potencial, en especial tratándose de aspectos fundamentales y únicos de su esencia (ver, pensar, escribir, hablar). De igual modo, el autor da cuenta de que un cambio epistemológico en algo particular tiene consecuencias en muchos aspectos, pues el ser cambia e igualmente las fuerzas. En fin, el apreciar la diversidad de fuerzas y la educación como los antiguos tiene consecuencias ontológicas en diferentes carices de la vida como el cultural, el político, pues versa crucialmente en un modo de existir, de enriquecer la vida siempre y cuando no se vaya en contra de la naturaleza de las fuerzas.

Capítulo III

La educación auténtica en compañía de la filosofía como potencia

A partir del análisis acerca de la educación nihilista se puede afirmar con toda seguridad que la filosofía en Nietzsche empieza en el horror (BA, p. 61). Comienza en aquello que no debe dejar dormir a las fuerzas porque sería permitir la pérdida de valor en los carices de la vida. Desde este contexto, en clave educativa, esta investigación cuestiona, soportándose en el pensamiento de Nietzsche, entre otras cosas, ¿cómo las fuerzas adquieren su máximo valor, su sentido más profundo? (SE, p. 129). El discípulo de Dioniso contesta sin titubeo: “No puede ser más que viviendo en provecho de los ejemplares más raros y más preciosos, no en provecho del mayor número, es decir, de aquellos que individualmente son los que menos valen. Es preciso implantar en el alma del joven la idea de que cada uno de nosotros es, en cierto modo, una obra fracasada de la Naturaleza; pero que, al mismo tiempo, somos una demostración de los altos y maravillosos propósitos de ese gran artista” (SE, p. 129). La respuesta de Nietzsche es contundente acorde con el contexto de la educación alemana de su tiempo. Contexto que sirve para señalar cómo las fuerzas no alcanzar su máximo valor con la educación nihilista. Ello porque una educación asentada en el utilitarismo tendría como máximo propósito el llegar al mayor número de fuerzas para instruir las con el menor esfuerzo, para así contribuir con los logros económicos del Estado. Aunque esto entrañe el despilfarro del potencial de las fuerzas. Al fin y al cabo, son las fuerzas de cualidad activa las menos favorecidas con una educación de semejante talante (BA, p. 92).

La educación nihilista tiene como secuela el despilfarro del potencial de las fuerzas, ergo que las mide con lo mínimo, con una perspectiva en la que la zona de conformidad se establece en lo convenido como útil. Con semejante educación las fuerzas no adquieren su máximo valor, por el contrario, pierden valor, en especial al no ser incitadas desde una perspectiva que aprecie lo estético y que estimule a crear, interpretar. A esto se suma el que las fuerzas activas terminan obedeciendo a las fuerzas que niegan al tener una perspectiva baja frente a la vida. Esta es la razón por la que las fuerzas de cualidad activa no emprenden el designio en lo alto. De hecho, participan en la decadencia de la educación. De manera que desde la perspectiva de lo bajo de la educación no se le aporta lo suficiente a las fuerzas para que alcancen su máximo valor ni menos se les facilita el sendero a quienes aspiran a

afirmarse. Dicho de otra forma, si la educación pierde valor es porque se privilegian los deberes bajos, aquellos que no aumentan el valor de las fuerzas.

Tomando lo más importante, con la educación utilitarista las fuerzas no logran su máximo valor, consiguen la similitud entre ellas al optar por un sentido pragmático de la educación. Sin duda, el hacer a las fuerzas funcionales se logra con una educación que tenga como objetivo el extenderse al mayor número brindando lo mínimo. Con una educación así no se pretende de ningún modo la ejercitación excesiva, en vista de que no le compete. Una educación basada en mínimos tiene como propósito el ejercitar apenas lo ineludible para el funcionamiento pragmático. Mientras que el ejercitar al máximo los músculos, visto desde la perspectiva utilitarista, es un derroche de tiempo en que se educa para lo inútil, como el rumiar lo leído una y otra vez. Las fuerzas más perjudicadas con una educación así son las de cualidad activa, puesto que no cuentan con la guía educativa y la ejercitación idónea para ejercer en los deberes superiores. En el peor de los casos las fuerzas de cualidad activa, al carecer de las condiciones elementales para una adecuada ejercitación de los músculos, se adhieren a la perspectiva predominante, o sea, se sitúan en el extremo de las fuerzas que hacen de la educación algo pequeño. No en vano Nietzsche asiente que la época moderna, en Alemania, fue de lo inhumano (BA). Una época que careció de aprecio por lo útil en nuestro sentido. En un sentido alto, en que la educación junto a la filosofía es un medio para que las fuerzas se superen, alcancen su máximo valor.

Lo reiterado en esta primera parte del capítulo tercero es el panorama que se ha interpretado como el arco de la educación. Un arco destensado por el bajo valor otorgado a la educación. Sin duda, la distensión se debió a la falta de ejercitación disciplinada y sin prisa y, en especial, al no ejercitar en lo inútil. Acerca de la falta de ejercitación Nietzsche, en el prólogo del *Crepúsculo de los ídolos* [1888], asevera que los alemanes estaban perdiendo la jovialidad, esto es, las fuerzas que actúan sin prisa, cautelosamente, con las cuales Nietzsche pudiera conversar. Para comprender mejor, piénsese que lo que perdían era el rumiar, el no tragar entero, menos para fines penosamente bajos. Efectivamente la escasez de fuerzas joviales fue por la ausencia de ejercitación, que, además, redujo los modos de ser. Específicamente, se perdía una fuerza que “no ha[bía] olvidado todavía pensar, cuando lee, conoce todavía el secreto de leer entre líneas; más aún: tiene una naturaleza tan pródiga, que sigue reflexionando sobre lo que ha leído, tal vez mucho después de haber dejado el libro. Y

todo eso, no para escribir una reseña u otro libro, sino simplemente por reflexionar” (BA, pp. 28-29). Con la escasez de las fuerzas joviales se debilitaba el saber ver, el saber pensar, el saber hablar y el saber escribir. La relevancia de dichos músculos estriba en que potencian las fuerzas *en nuestro sentido*, y de este modo consiguen su máximo valor. Así se da una respuesta desde la ética de la alegría a la pregunta ¿por qué vivir?¹¹ Por esta razón Nietzsche acucia a sus lectores a pensar mientras leen, a leer entre líneas, a meditar, actividades que conducen a reflexionar, interpretar, crear. Él impele a la ejercitación con actividades consideradas inútiles, improductivas e inmodernas, con el fin de que las fuerzas se afirmen. Así destaca la utilidad de dichas actividades.

Ahora bien, debido al valor y al aporte de la educación auténtica en compañía de la filosofía, esta es considerada como generadora de tensión en el arco de la educación. No es de extrañar la preeminencia que Nietzsche le confiere, ergo que esta marca la diferencia al tener como característica la disciplina y la obediencia a lo elevado para fortalecer los músculos. En lo que concierne a la ejercitación profunda resulta pertinente en tanto que permite la permanencia y surgimiento de las fuerzas joviales, las cuales tensan el arco de la educación al ejercer en el extremo activo. Las fuerzas le dicen sí a la educación tensando el arco, asumiendo su diferencia y su cualidad activa de la voluntad de poder. Escuetamente, con la educación auténtica se guían a las fuerzas activas hacia lo alto, lo que tensa al darle fuerza y aprecio a la educación. Esto desde el extremo activo del arco, porque valoriza las diferentes fuerzas, siempre y cuando estén dispuestas a lograr su máximo valor. De hecho, cuantas más fuerzas sean fortalecidas en el extremo activo del arco, mayor es la fuerza de tensión en este extremo. Inclusive, si la fuerza es inmensa en dicho extremo la zona de comodidad no tendría tantos adeptos, ya que se conocería otra perspectiva y las fuerzas tendrían otra opción. Por tanto, la educación no tendría tanta fuerza de decadencia, tantas fuerzas destensando. En otras palabras, fortalecer el extremo activo del arco de la educación

¹¹ La moral y las ficciones universales conocidas como verdades también son un modo de darle sentido a la vida, pero sin darle el valor que le corresponde. Por el contrario, desde una perspectiva estética se reconoce por su naturaleza que se trata de un modo de ver y apreciar la vida. Sobre esto Sloterdijk en línea con Nietzsche manifiesta “Es un error típicamente moderno creer que el deber de la ética es cambiar el mundo, y no reconocer que su tarea no puede ser otra que defender, en el seno de las rápidas autotransformaciones del mundo, el derecho natural apolíneo a una vida soportable” (2009, p. 164). De modo que, la ética de la alegría de Nietzsche se inscribe en hacer de la vida algo soportable, pero con altura y aprecio. En ello se diferencia de la ética cristiana, utilitarista.

es invertir progresivamente el valor otorgado desde lo bajo a la educación, las fuerzas, la vida.

Se ha insinuado que si hay ejercitación en el extremo activo del arco de la educación el beneficio no solo sería para este extremo, sino que se propagaría hasta el extremo reactivo. Esto no implica una extensión de la educación auténtica mediata, más bien que, cuantos más educadores fortalecidos, mayor sería el número de fuerzas ejercitándose. En virtud de ello una opción educativa se propagaría con fines útiles en nuestro sentido. Para ello es necesario implementar una educación desde la perspectiva de lo alto, solo así se promueve la afirmación de las fuerzas y de la educación. De esta forma se suscita la pluralidad de fuerzas y de pensamiento. La pluralidad le es favorable a la sociedad para atribuirle a diferentes carices de la vida el significado más elevado, a aquello en lo que cada fuerza impregna su diferencia.

En este sentido, se sostiene que existe una diferencia significativa entre la educación auténtica y utilitarista. Dicha diferencia radica en que con la auténtica se propende incesantemente por la valorización más alta, razón por la que simpatiza con la estimulación de las fuerzas para que asciendan hacia lo superior; en cambio, la educación utilitarista es un eufemismo que propende dócilmente por darles el mismo valor a las diferentes fuerzas, un valor restringido según lo convenido. Al fin y al cabo, si se educa con esfuerzo, disciplina, minuciosidad, sin prisa por la utilidad, las fuerzas son guiadas en un sendero en el que no se ahorran fuerzas. Así se da infatigablemente todo de sí para alcanzar el máximo valor, independiente de los dolores que ello emana. De este modo, desde la perspectiva de lo alto, se le responde afirmativamente al ¿por qué existir? Exactamente hacia donde se dirige esta investigación, hacia la afirmación de la educación y de las fuerzas. Recuérdese que el objetivo es indagar ¿por qué la educación auténtica en compañía de la filosofía es una potencia que maximiza el valor de las fuerzas? Dicho de otra manera, porque la educación auténtica marca la diferencia, tensión, en el arco de la educación. Así, pues, lo dicho acá es un acercamiento a lo que se analiza en este capítulo.

Renovación de la educación

Como es de sospechar según lo estudiado las reflexiones de Nietzsche acerca de la educación parten desde la decadencia de la educación en su época. Puntualmente y en sus palabras dice que la educación estaba desfigurada y aberrada porque las fuerzas reactivas la conducían y pretendían modernizarla (BA, p. 22). Según lo dicho se sostiene que él vivió en una época aseadamente carente de una razón de ser apreciativa. No obstante, leyó la decadencia, nihilismo educativo, como un crepúsculo el cual tiene dos momentos: uno, la oscuridad (el declive de la cultura occidental enmarcada en el siglo XIX por la tendencia utilitarista); dos, el paso al amanecer (transvaloración). Aunque se podría sugerir que hay un paso intermedio que es la crítica. De suerte se puede aplicar lo anterior a la educación, lo cual sería una renovación. Es decir, un depurar todo lo que debilita las fuerzas o las desvía del puente hacia lo superior. El amanecer de la educación (BA, p. 85). A saber, el nihilismo educativo es un estado oportuno para valorar lo despreciado por ser restringido a lo útil.

En el prefacio de *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Nietzsche enuncia: “Y lo que podemos esperar del futuro con respecto a esto es una renovación, un rejuvenecimiento y una purificación del espíritu alemán, en tal medida que de él renazcan en cierto modo también estas instituciones” (BA, p. 22). La renovación, como antítesis u oposición rigurosa a la moderna educación tendiente, consiste, de acuerdo con el autor, en establecer los medios educativos (educadores, pedagogía) para que las fuerzas sean guiadas hacia lo alto de la educación (BA, p. 25). Lucidamente, él abogaba por una educación que tenga un fin más elevado que el hacer útil a las fuerzas, en especial, porque así se brindaría una educación con la que se ejercitarían adecuadamente a las fuerzas dispuestas a educarse y tender hacia lo elevado. De esta manera, con la restricción y la concentración de la educación para las fuerzas más dotadas, Nietzsche se oponía a la extensión y debilitamiento (BA, p. 15). Tal propuesta, ciertamente, implica la selección de las fuerzas dispuestas a educarse guiadas por auténticos educadores (fuerzas joviales que saben ver, pensar, escribir y hablar) para conseguir su máximo valor (BA, p. 94). Téngase en cuenta que el discípulo de Dioniso se preocupa por la educación de las fuerzas equipadas “para obras grandes y duraderas” (BA, p. 94). Además, de la restricción y la concentración él consideraba, aunque esta investigación no se detiene en ello, que era elemental establecer grupos de estudio entre las fuerzas inactuales para

depurar sus interpretaciones, creaciones, valoraciones (BA, p. 34). Con estas condiciones se forja la naturaleza interpretativa, creativa e igualmente se depuran las fuerzas.

Nietzsche se inclinaba por una educación que permitiera la ejercitación de las fuerzas dispuesta a lo estético. Además, para la renovación el arte es un medio importante, ya que el “arte es algo así como tensar un arco, para no caer en la distensión nihilista. El arte ayuda a vivir, pues de otro modo la vida se siente desamparada ante el embate de los sentimientos de absurdo” (Safranski, 2020, p. 22). Con una educación de semejante talante las fuerzas más fuertes no se estropearían, pues serían guiadas desde la perspectiva de lo alto. Perspectiva que afirma la diferencia. Al fin y al cabo, es la perspectiva de la alegría (Deleuze, 2002, p. 29). Si bien es cierto que Nietzsche abogaba por la renovación de la educación, también es cierto que sabía que demandaba tiempo, “esperar del futuro”, y de una disposición ontológica de las fuerzas para darle un sentido y valor a la educación diferente del convenido como moderno.

La idea central de la propuesta de Nietzsche al potenciar la educación y las fuerzas era sanar el arco de la educación, para permitir la afirmación de la diferencia de las fuerzas activas en lo estético, ello sin negar las otras encaminadas igualmente en el mejoramiento. De acuerdo con lo dicho la renovación implica cotejar lo valorado (apreciado) y lo desvalorado (despreciado) para tener claro con qué es conveniente alimentarse, educarse, para lograr el máximo valor y afirmar el extremo activo del arco de la educación. Esto implica indignarse con lo mediocre como finalidad y sentido (VP, I, 33). Por tal razón, Nietzsche esperaba que la educación tuviera sus propios legisladores, para evitar la desvalorización desde lo acogido por el Estado. Las fuerzas legisladoras no valorarían en función del ahorro o la pérdida de tiempo (BA, pp. 27-28). O sea, lo prioritario no serían los pequeños asuntos.

Ahora bien, para Nietzsche era incontrovertible que en su época no se había superado el nihilismo y mucho menos se hacía lo suficiente para superarlo. Es decir, no se había respondido al modo como “se han interpretado hasta ahora los valores de la existencia” (VP, I, 1). Él ve en el nihilismo la oportunidad de la transvaloración (*Umwertung*) de todos los valores. Mas, como aún en nuestros tiempos, no se han transvalorado todos los valores, no es descabellado decir que el nihilismo acontece y que acontecerá, pues siempre habrá fuerzas que valoren bajamente al preferir estar cómodos lejos de lo que demanda ejercitación y por supuesto dolor. Nietzsche profiere: “La decadencia —lo bajo— es algo contra lo que

podiera lucharse: es absolutamente necesaria y propia de todas las épocas, de todos los pueblos. Lo que se debe combatir con todas las fuerzas es la posible contaminación de las partes sanas del organismo” (VP, I, 41). De ahí que se indique que lo bajo siempre estará independiente de lo que logren las fuerzas activas. Pero, no es necesario que sea tan bajo. Más con la transvaloración de los valores las diferentes fuerzas ganan, gracias a que lo negativo pierde su poder, al comenzar a ser transformado en afirmativo. Valga destacar que lo que compele a ser activos y a afirmar la diferencia es la necesidad de ser fuerte, en especial, en épocas de restauración, de abandono del nihilismo (CI, IX, 38). Por ejemplo, Nietzsche sostiene que las fuerzas artísticas se destacan gracias a su instinto creativo. Algo similar Schiller señala, en *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*, al afirmar que en épocas de derramamiento de sangre la educación más pertinente es la del sentir, la estética, puesto que, el estar sumido en lo racional y en los intereses de poder puede ser contraproducente para la sana tensión de las fuerzas.

Como asiduamente se desvalorizan los valores altos, Nietzsche propuso tensar el arco desde el lado activo de la educación, para que las fuerzas activas no fueran estropeadas, contaminadas. Plantear el fortalecimiento del arco entero sería pretensioso e idealista. Pues no más fortalecer el lado despreciado demandaría bastante esfuerzo, ya que habría que poner en su lugar lo despreciado como los educadores, ejercitar las fuerzas más dotadas. No debe de extrañar que el discípulo de Dioniso esperara con la llegada del nihilismo que las fuerzas no carecieran de valor ni de dominio de sí. Más para ello es indispensable que las fuerzas estropeadas acepten lo difamado acudiendo a la cualidad activa de la voluntad de poder. Razón por la cual esta investigación se encorva hacia una educación que tiende hacia lo alto. Para lo cual es fundamental comprender la transvaloración como un encaminar a las fuerzas hacia la afirmar de su existencia, hacia una forma de ser en la que lo activo predomina y conduce. No se comprende por transvaloración un giro total de las valoraciones, ya que no es total en tanto que se trata enfáticamente, en lo que a educación refiere, de asumir una metamorfosis en la que no se ahorran fuerzas en la ejercitación de los músculos. Dicha metamorfosis solo la asumen algunos, puesto que la pereza como se indicó predomina y aferra a la mayoría de las fuerzas a la comodidad y la permanencia. Valga recalcar que transvalorar es negar la validez de lo suprasensible y especialmente de las pretensiones promulgadas como principales, como lo útil y su asociación con la felicidad. Otro modo de

decirlo, Nietzsche con la transvaloración pasa de ¿quién es la fuerza? a ¿quién supera la fuerza? o, lo que es lo mismo, ¿cómo superar al hombre? De ahí se resalta la oposición entre conservar y superar. Bien hace hincapié en que la transvaloración de todos los valores se basa en la diversidad de fuerzas y no en encaminar a todas hacia un extremo. Total, no creía en los grandes acontecimientos, por ende, no podía considerar un aumento de valor completo.

Así, pues, el nihilismo debe comprenderse como un crepúsculo, que tiene dos momentos. El primero, consiste en asumir la desvalorización (perdida) de los valores altos, por valorar desde lo *nihil*. Valoraciones que resultan ser ficticias en tanto que con estas se pretende encausar hacia lo principal, aunque sea lo contrario. Como en el caso de la tendencia utilitarista que con su sentido pragmático encausaba a las fuerzas con una educación superflua hacia una disposición decadente. El segundo momento, es la transvaloración de los valores. Significa poner en su lugar lo que debe predominar porque exalta el valor de la existencia de las fuerzas. En definitiva, se asume el nihilismo como una razón para cuestionar el valor ficticio otorgado a la educación, asimismo el momento de darle el aprecio que amerita. Valor que se consigue asumiendo la educación con disciplina en lo elevado. Así se pasa de una disposición pragmática a una disposición metafísica mediada por el arte. Más para ello hay que fijar un nuevo valor de la educación y de las fuerzas, esto dando todo de sí y llegando al límite para incrementar el valor desde una ética de la alegría.

Afirmación de la educación en el sendero activo

Al percatarse del nihilismo educativo (y de los valores ficticios con los que funciona) es oportuno asumir la cualidad activa de la voluntad de poder que afirma y que permite ir más allá de sí mismo, ser más fuerte. De hecho, se trata de un “contramovimiento” que permite superar el nihilismo educativo (VP. Pr. 4). O sea, es una reivindicación de lo inactual, lo no útil. El contramovimiento está fundamentado en una nueva valoración y cimentado en cómo fortalecer, darle vida, a la educación. Esto último dándole valor afirmativo con el fortalecimiento del lado activo del arco. Ejercer en el extremo inactual de la educación, en la época de Nietzsche, era favorecer que las fuerzas activas no fueran separadas de lo que pueden o mejor fueran encaminadas en lo que pueden: crear, interpretar, ascender. Lo que las fuerzas pueden, como crear, es una característica vital que Nietzsche le atribuye a la

voluntad de poder (VP). Ello a la luz del fortalecimiento de la fuerza plástica por la que aboga.

Su pretensión era incitar a las fuerzas a encaminarse en la educación disciplinada, porque esta tiene fundamentos sólidos con los que son estimuladas en lo que pueden, lo cual implica afirmar creando, ganando poder sobre sí mismas. Ganar poder es una condición normal, según Nietzsche, de la voluntad de poder. En educación, ganar poder es conseguir la asimilación de los músculos como parte de las fuerzas, para que se actúe espontáneamente con estos, como cuando se camina. A saber, conseguir que el ver, pensar, escribir y hablar fluyan, para que así surjan creaciones auténticas. De este modo se le otorga valor afirmativo a la educación. De hecho, la moral aristocrática consiste en afirmarse a sí mismo sin negar la diferencia, igualmente, en no restringir el sentido de la educación ni de la existencia.

Los grados más fuertes de las fuerzas activas se rehacen y afirman la educación al valorarla. La valoración de la educación se alcanza con la guía educativa de una fuerza activa y la apropiación de los músculos. De este modo se garantiza que las valoraciones sean apreciativas: que aumenten el valor, mas no lo disminuyan enfermando el arco. Pues para Nietzsche la voluntad activa únicamente se relaciona con lo alto. Expresa: “Los valores y sus variaciones están en relación con el desarrollo de poder del que aplica el valor” (VP, I, 14). Así pues, se vislumbra la necesidad de transvalorar los valores, para fortalecer el debilitado extremo activo de la educación. La intuición del pensador alemán consiste en dar un giro para invertir los valores, dejando lo alto, *útil en nuestro sentido*, en su lugar. Acerca de esto Safranski señala “Nietzsche no pregunta por la utilidad de un punto de vista, sino por la potencia creadora” (2010, p. 344). En realidad, por ello se comprende que la transvaloración no implica un dominio desde lo alto de lo bajo, pues sin pasión por ascender, aumentar el valor, es espinoso guiar a las fuerzas reactivas hacia lo elevado y potenciarlas.

Ahora, en lo que atañe al dominio de los educadores sobre los alumnos no es en el estilo dogmático de rebaño en el cual prevalece lo que dice el pastor. Pues la estimulación de los músculos es para que las fuerzas creen, a diferencia de la educación utilitarista que busca la imitación de lo aprendido. Por ende, es mejor decir guiar que dominar, ya que cuando se encaminan las fuerzas en lo alto es para que se dominen y surjan de estas lo extraordinario. A saber, la dominación de parte de las fuerzas reactivas implicaba hacer a las fuerzas similares decayendo así la educación. Al contrario, el dominio de las fuerzas activas se basa

en la estimulación de los músculos y en la guía educativa para que interpreten, creen. De tal modo que cada fuerza haga su camino, actué según su voluntad. Si las fuerzas activas dominan fundamentan la ejercitación y no permitir desviación alguna hacia lo bajo. Entonces, obedecer resulta ser una aproximación a lo elevado. Al fin y al cabo, la transvaloración educativa se fundamenta en dar valor alto a la educación como a la existencia. Lo cual se puede llevar a cabo desde diversas perspectivas entre ellas la estética con utilidades en nuestro sentido. Retomando, la razón de ser de las fuerzas activas es la afirmación, que la consiguen a la par que afirman su pluralidad al darle valor a su existencia. Motivo por el que Nietzsche prefería que la educación estuviera en manos que la afirmaran al tener fines elevados, no pragmáticos encausados en el instante. Vale indicar que la afinidad de la acción de una fuerza activa con la afirmación se da si va hasta el final de lo que puede y hace de lo que puede un objeto de afirmación. Eso es configurar un devenir activo (Deleuze, 2013, p. 98).

Lo esencial para una educación auténtica

Nietzsche en diferentes partes de su obra o fragmentos, si es el caso, exalta cuatro músculos (ver, pensar, escribir y hablar) para lograr una educación sana o dura. Músculos que al asimilarlos con el debido fortalecimiento dan para decir *sí* y afirmar. El autor frente a: “lo que fortalece, acumula fuerzas, justifica el sentimiento de fuerzas” enseña a decir *sí*. Mientras que, frente a lo negativo, “lo que debilita, [...] lo que agota” enseña el *no* (VP, I, 54). De modo que no solo enseña a afirmar, decir *sí*, sino también, no, como a los valores que debilitan la educación. Particularmente, al modo de ver de Nietzsche tales músculos no eran apreciados ni ejercitados lo suficiente en su época. Por lo cual la educación era desvalorizada, pues se le decía no. Razón por la que propuso: “Para no apartarme de mi manera de ser, que *dice sí* y que sólo de manera indirecta, sólo contra su voluntad tiene que ver con la contradicción y la crítica, voy a señalar enseguida las tres tareas en razón de las cuales se tiene necesidad de educadores. Se ha de aprender a *ver*, se ha de aprender a *pensar*, se ha de aprender a *hablar* y *escribir*: la meta en estas tres cosas es una cultura aristocrática”, una educación auténtica (CI, 8,6). Más para semejantes tareas es indispensable, como señala el autor, contar con educadores con músculos robustos, para tener la certeza de que los

músculos de los estudiantes serán fortalecidos en los institutos de enseñanza. Al fin y al cabo, con lo fuerte y elevado se aprende a ser alto, así como con lo frágil y bajo, a ser pequeño.

Los educadores, como *primera* condición de la educación, se requieren: “Hay necesidad de educadores que *estén educados ellos mismos*” (CI, VIII, 5). Ello en contraposición a los funcionarios de institutos de enseñanza o doctos de universidad. Seguidamente, Nietzsche, en *Lo que los alemanes están perdiendo*, asevera que se requieren educadores, medios de la educación, para que ejerciten a los alumnos (CI, VIII, 6). Esto es, fuerzas ejercitadas una y otra vez en la palabra, en el silencio, que hayan caminado lo pensado y que continúen rumiando lo aprendido. Educadores que hayan hecho parte de sí el percibir, el escribir, el hablar, el pensar. La relevancia de la repetición es porque facilita la apropiación, la creatividad y la interpretación en lo superior. Asimismo, la repetición es una estrategia para pulir, corregir, con la debida dedicación el hacer de las fuerzas. En el percibir, el pensar, la escritura y el habla se evidencia que tanto se ha repetido un ejercicio, pues muestra la fortaleza o debilidad.

Aparte de que los músculos robustos maximizan el valor de las fuerzas son relevantes en tanto que mediante lo que se realiza con estos (interpretar, crear) se constituye un modo de manifestar y, por ende, de enriquecer el conocimiento de modos diferentes, asimismo de diversas posturas. Más es importante señalar que para una perspectiva que valora las fuerzas, el fin cardinal de la ejercitación de los músculos no es la utilidad económica, sino el potenciar las fuerzas dándoles valor significativo. Entonces, de acuerdo con el autor, la afirmación de la educación se realiza con el fortalecimiento disciplinado de los músculos a su ancho y largo. De este modo se le da valor afirmativo a la educación. Por ello él insistencia en el incitar a la ejercitación con educadores robustos, para decirle sin titubeos *sí* a la educación y a la existencia.

Vale la pena indicar que la voluntad de poder, como *pathos*, permite la metamorfosis de las fuerzas, su plasticidad, para evitar así, en el caso de las fuerzas activas, la negación con la dialéctica mediante la *representación de fuerzas* superiores. La metamorfosis de las fuerzas es la aplicación de la lógica de la múltiple afirmación. Motivo por el que cobra sentido el decir *sí* para expulsar lo negativo y afirmar. Decir *sí* es fundamental para metamorfosearse y generar nuevos valores. Así se afirma lo múltiple lo inacabado como la vida y las fuerzas. Ahora bien, conviene acentuar en cómo comprende Nietzsche el fortalecimiento de los

músculos. Por ello a continuación se consideran como ejercicios del dominio de sí según su orden de aparición: primero se siente, luego se interpreta y finalmente se interactúa.

Decir sí a aprender a ver (percibir). El discípulo de Dioniso acerca del fortalecimiento de este músculo que tanto valora por ser una actitud estética en tanto que permite la contemplación, expresa: “Aprender a *ver*, habituar el ojo a la calma, a la paciencia, a dejar que-las-cosas-se-nos-acerquen; aprender a aplazar el juicio, a rodear y a abarcar el caso particular desde todos los lados” (CI, 8, 6). Los aprendizajes, que recomienda para fortalecer el ver si fueran evaluados cuestionarían si se practican, si se atiende a lo dicho por las cosas. Como respuesta quizá se cavilaría similar al doctor Breuer, quien le recita a Nietzsche: “¿Cuánto me habré perdido en la vida sólo por dejar de mirar? ¿O por mirar sin ver? El día anterior [el doctor] había dado un paseo solitario por la isla de Murano y al cabo de una hora no había visto ni memorizado nada. Ninguna imagen se había filtrado por su retina hasta la corteza cerebral” (Yalom, 1994, p. 12). El no ver, no escuchar, no oler, se atribuye a la falta de guía en la estimulación de este músculo. Mas para no atrofiarlo tampoco se debe restringir a contestar ¿qué hacer con lo percibido? Antes bien, conviene ejercitarlo para que sea agudo al ser habituado a la contemplación detenida, sin querer expresar nada raudo y sin masticar.

Nietzsche incita a que el ver sea ejercitado para permitir “que-las-cosas-se-nos-acerquen”, para interpretar, crear, lo percibido con curiosidad no presurosa. Mas para ello es necesario aprender a “no reaccionar enseguida a un estímulo” (CI, 8, 6). No reaccionar de inmediato se relaciona con la jovialidad, debido a que esta se asienta en el percibir sin prisa para conseguir interpretaciones, creaciones, despejadas. Claro, el fortalecimiento que propone el alemán se caracteriza por la calma, la paciencia y el estar atento. Lo cual está acompañado del rumiar, rumiar y rumiar hasta que sea el momento de reaccionar: interpretar, crear, sin digestión alguna. Solo así las cosas serán vistas una y otra vez sin prisa de que comuniquen. Igualmente conviene pasear rumiando lo contemplado con el propósito de que lo percibido manifieste lo contemplado. Podría ser, por ejemplo, una oda acerca del movimiento y sonido de la lluvia. Nietzsche dice que las cosas: “Deberán hablarle, en sus diferentes lenguas, el bosque y la roca, la tempestad, el buitre, la flor aislada, la mariposa, el prado, los precipicios de los montes...” (BA, p. 118). Mas para ello hay que mantener la

comprensión instintiva atenta y sin prisa para poder ampliar el saber y el mundo de las interpretaciones.

Acerca del fortalecimiento de la persuasión vale la pena mencionar que Nietzsche apreciaba a los jóvenes pitagóricos, a quienes invita a imitar, pues: “tenían que guardar silencio durante cinco años, como discípulos de una auténtica filosofía” (BA, pp. 46-47). La relevancia de la espera, del no reaccionar, radica en que con la prudencia no se atrofian los músculos, sino que se fortalecen para que sean muestra de jovialidad al forjar el detenimiento y la profundidad. El silencio, no reaccionar al instante, permite meditar acerca de lo oído, visto, sentido, así se aprecia (afirma) lo contemplado. Basta con indicar que no es adecuado levantar un peso para el que no se tiene fuerza, así solo se estropean los músculos. Es preferible interpretar, crear, en el momento en que el músculo de la persuasión está fuerte y soporta grandes cargas que le resultan livianas. La invitación de Nietzsche está dirigida a detenerse en lo que permite la apropiación de la naturaleza. Algunos se detienen en fenómenos de la naturaleza, otros en su lenguaje, al autor, por su parte, lo cautivaba el clima. Por su experiencia como contemplador sugiere, para aprender a ver, “apartar la vista de *sí* para ver algo” (CI, I, 35). No hay apropiación contemplativa cuando no hay alejamiento de uno mismo, pues el cuerpo y el querer alteran la acción. Es este uno de los varios motivos por los que hay días en los que pareciera que nada hubiera cautivado o presentase frente a la persuasión. Más tampoco es favorable constreñir el ver porque tergiversa o se ve lo que se quiere: “¡No observar jamás *por* observar! Eso da una óptica falsa, un mirar bizco, algo que resulta forzado y que exagera las cosas. El tener vivencias, cuando es un *querer-tener-vivencias*, — no resulta bien” (CI, IX, 7). La importancia de aprender a ver, en Nietzsche, radica en que resalta el valor de los sentidos, ergo que son “instrumentos de análisis” que sirven para interpretar (Hanza, 2010). Razón por la cual es idóneo tener fuerte el músculo de la contemplación, pues da motivos para rumiar. Bien dice Nietzsche que la primera lectura es apenas el inicio de la comprensión.

Decir sí a aprender a pensar. Este músculo es sustancial fortalecerlo debido a que es el que permite enriquecer el saber con diferentes perspectivas e igualmente porque enriquece la existencia con sus valiosos aportes, por ejemplo, pinturas, esculturas, relatos, novelas, por supuesto la música. Dichos aportes deben ser detallados, rumiados, pues dan cuenta de que se tienen pensamientos y no solo puntos de vistas (BA, p. 40). Vale la pena indicar que

usualmente se considera que para pensar es ineludible la quietud. Tal consideración se refleja en la icónica imagen: *El pensador* de Augusto Rodin. Antagónicamente el discípulo de Dioniso sugiere pasear para pensar, no la quietud. Hábito de los griegos seguidores de Aristóteles conocidos como peripatéticos. El caminar, pasear los pensamientos permite que sean joviales y además se evitan las posibles contaminaciones. Sin duda, conviene que los pensamientos sean como el ser, un fluir permanente. Tal vez al caminar y contemplar surja un gran pensamiento. Desde luego que no es indispensable caminar los pensamientos, pero, quizá, no serían joviales ni tampoco, parafraseando a Yalom, se filtraría alguna imagen a la corteza cerebral para asentar lo pensado. Lo eximio de aprender a pensar, de acuerdo con Nietzsche, es porque se trata de una actividad que permite interpretar, valorar, crear, darle sentido a la vida, desde la propia perspectiva. Frente a la consideración de G. Flaubert “No se puede pensar ni escribir más que sentado” Nietzsche manifiesta: “La carne del trasero es cabalmente el *pecado* contra el espíritu santo. Sólo tienen valor los pensamientos *caminados*” (CI, I, 34). El valor que le otorga a los pensamientos caminados reside en su profundidad, en que nacen al aire libre y junto a los sentidos, que no quedan tras el telón como los de Sócrates. El caminar para pensar propuesto por Nietzsche permite ver la razón en la realidad y no en lo convenido. El caminar sirve al pensar en tanto que permite depurar y endurecer los pensamientos con el fin de que cuando se reaccione sea con algo contundente por su grandeza. No sobra decir que no hay una hora o momento determinado para pensar, cavilar, pues es esporádico. Motivo por el que no siempre surgen pensamientos.

El pensar para Nietzsche requiere de lógica, de “una técnica, un plan de enseñanza, una voluntad de maestría, —que el pensar ha de ser aprendido como ha de ser aprendido el bailar, *como* una especie de baile...” (CI, 8, 6). La danza se caracteriza por la fluidez y la perfección de los movimientos, más no hay un método o sistema de baile regido, lo mismo sucede con el pensar. Danzar, pensar, como se entiende desde lo propuesto por Nietzsche, es un camino de reflexión que insta a crear, a realizar piruetas nuevas, atrevidas y exigentes. Las buenas piruetas incitan al espectador a imitarlas y superarlas, motivo por el que se insiste en la apropiación de los músculos. Más para danzar, pensar, hay que rumiar y fluir. No obstante, igual que el baile requiere de ir paso a paso para no despertar el tedio por la ejercitación de dicho músculo ni mucho menos causar su atrofiación.

Bien estimulado el pensar permitiría, entre otras cosas, cuestionar lo convenido como verdadero, como las costumbres. Para ello es fundamental la filosofía, ya que incita a preguntar y despierta la inconformidad, el detestar lo bajo, el no aceptar nada sin la debida comprensión (SE, p. 128). Así pues, Nietzsche concibe el pensar como una fuerza activa que produce cambios en la vida. Razón por la que considero la filosofía como el cambio mismo (Safranski, 2010, p. 53). La filosofía es el cambio, es el martillo con el que se cuestiona, crítica y se fijan nuevos valores. En el caminar alterable y sin rumbo cobra validez el pensar aforístico de Nietzsche como interpretación y arte de interpretar, pues es la forma de pensar pluralista con la que se formula un sentido (Deleuze, pp. 48 - 49). De modo que, para Nietzsche pensar es comprender la vida e interpretar la existencia dándole un sentido. Por ello pensar es fructífero puesto que propicia el establecer una nueva imagen del mundo (2000, p. 120). Una nueva imagen del mundo que surge axiológicamente con la creación de nuevos valores. El valor surge desde lo que se da y lo que se realiza, si se da y se realiza poco el valor es bajo. “El hombre tiene que *interpretar* de alguna manera sus vivencias y sus experiencias y de este modo valorarlas”, señala el discípulo de Dioniso (2000, pp. 120-121). Entonces, el decir sí al pensar toma sentido en tanto que para superar el nihilismo no basta con superarlo, sino que es imprescindible generar nuevos valores, lo cual implica repensarse disciplinada y ascendentemente. No es tarea fácil ni mediata. En fin, el pensar no es para el autor metódico ni sistemático, pues se sabe que las interpretaciones son tan solo un modo de ver. Son ficciones.

Decir sí a aprender a escribir y hablar. Las fuerzas pueden expresarse de diferentes modos; no obstante, Nietzsche enfatiza el fortalecimiento de dos músculos con los cuales se puede danzar con los conceptos, las palabras (CI, 8, 7). La danza en la escritura y el habla se caracteriza por la fluidez y la ausencia de movimientos forzados. Por ende, el danzar con los conceptos, las palabras, la pluma, es un fluir en el que sobresale la necesidad de fortalecimiento en la escritura y el habla. La relevancia de aprender a escribir y hablar es porque son medios para conducir y expresar lo pensado. Por lo cual requieren de una ejercitación disciplinada que demanda de mucho hacer y hacer, así como de rumiar, rumiar y rumiar, para expresar de la mejor manera. Y, como si fuera poco, se requiere de conceptos y de palabras pertinentes. Aunque lo escrito y lo hablado debe resistirse a una comprensión inmediata, independiente del fluir de quien se expresa, se requiere “expresar el mismo

pensamiento una vez más” hasta sentir un noble sentimiento hacia la lengua (BA, p. 65). Por ello la importancia de rumiar una y otra vez lo leído, lo escuchado. Aprender a escribir y hablar se fundamenta en dos cosas: la disciplina lingüística y el “buen gusto” de lo leído (BA, p. 64). Brevemente: ¡Toma en serio la lengua! Con rigor, autoridad, pues “vuestro modo de tratar la lengua materna, revelará hasta qué punto apreciáis el arte, con eso se verá hasta qué punto congeniáis con el arte” (BA, p. 64). Para ello es indispensable la inculcación de ideas y hábitos serios y firmes. Deber sagrado, que como los griegos y romanos debe ser tratado con seriedad desde la adolescencia (BA, pp. 71-72). La disciplina y el uso de la lengua artístico y esmerado se fortalece con el sentimiento de grandeza de los clásicos (BA, p. 74).

La escritura al igual que el habla son muestra de lo que se hace con los estudiantes mediante el ver y el pensar, en otras palabras, qué tanto se ha incrementado su valor y qué valor se le ha dado a la existencia de acuerdo con lo que se comparte. La escritura es un ejercicio que Nietzsche recomienda que se haga a diario, como en su juventud, ello acerca de lo cotidiano, lo que aterroriza, sorprende, se crítica, aprecia, sobre todo aquello que cautiva. Eso con el fin de depurar la escritura hasta conseguir la danza, la forma más plena de realizarlo. Así se metamorfosea el escritor, le da valor a su existencia. Otro modo de decirlo “La escritura, el cuerpo, la vida hacen parte de un estilo que podríamos atrevernos a llamar inmanente. El estilo remite al cuerpo en tanto fragmentado, incompleto, incierto, apasionado” (García y Correa, 2012). De forma que se trata de interpretar inmanentemente mediante el habla y la escritura e incidir en la vida con lo inmanente.

Tomando en conjunto el decir sí con los cuatro músculos se asevera que la ejercitación propuesta es para maximizar el valor de las fuerzas, tensar el arco de la educación y mantener la jovialidad. En dicha ejercitación se enfatiza en no reaccionar. Esto es, actuar únicamente cuando los músculos estén fuertes y haya algo valioso por interpretar, crear. De modo que el triunfo de la ejercitación de los músculos depende de la repetición, del hacer una y otra vez, lo cual permite la depuración y lo extraordinario. Los músculos se fortalecen paulatinamente. Esto implica interpretar e interpretar lo interpretado, hacer x o y una y otra vez hasta conseguir una danza maravillosa entre las palabras, los conceptos y lo interpretado. Lo mismo sucede con ver. Además, el no reaccionar permite asumir las cosas sin prisa, evitando una indigestión o que las fuerzas y los músculos se estropeen. Con el fortalecimiento de los músculos encausado en la repetición y el detenimiento en el saber ver, saber pensar, saber

escribir y hablar se da el decir propio y auténtico. Esto es, generar interpretaciones y valoraciones propios, las cuales conviene que sean críticas para no acentuarse cómodamente en lo convenido y menos en lo bajo. De hecho, la ejercitación, el decir sí, va acompañado de disciplina, de obediencia, a lo superior sin evitar los dolores; ósea, teniendo en cuenta que “El animal que más de prisa os puede llevar a la perfección es el dolor” (Eckhard citado por Nietzsche, SE, p. 122). El dolor causado por la disciplina, la repetición, la postura y la entrega es una especie de higiene a los músculos. Es un trabajo minucioso, constante y diario. Una consagración que requiere de bastante tiempo para la grandeza, aunque ello demande luchar contra los dolores y la tensión de los músculos para fortalecerse. Por ejemplo, realizar una actividad durante horas provoca molestia en la zona lumbar, en la cabeza. A pesar de ello hay que continuar haciendo la digestión de lo que se interpreta e higiene de lo que se realiza. De este modo el ejercitarse se manifiesta como una adquirir poder sobre sí mismo. Solo así se puede ir más allá de sí mismo y llegar hacer lo que se es: apropiándose de sí, interpretando y creando de manera consciente (inconsciente para crear). De esta manera se da la apropiación de la propia vida y la actuación en esta por el pathos y no por bajas convenciones.

La ejercitación de los músculos conlleva el no ensanchar lo débil y enfermo, sino lo sano y fuerte. Para ello es conveniente trabajar infatigablemente en la formación de las fuerzas de cualidad activa, que son las más fuertes. Fundamentalmente la ejercitación de los músculos es indispensable para que se llegue al punto en el que las actividades se realizan activamente porque se han apropiado los músculos, o sea, se actué inconsciente, porque fluye el ver, el pensar, permitiendo así que surjan grandes interpretaciones, creaciones. Así se actúa en lo superior o lo que es lo mismo con funciones activas. De este modo se permite metamorfosear la vida y darle un gran valor.

Decir sí es el modo de actuar afirmativamente, de crear nuevos valores que hacen de la vida algo activo, alegre. Todo ello para que ontológicamente las fuerzas estén dispuestas a la constante creación, valoración, interpretación, que es lo que permite mediante las producciones perennes acrecentar su valor y asimismo el de la vida y la educación. La propuesta de Nietzsche para la ejercitación de los músculos parte del aprecio hacia estos y del esfuerzo para que estos sean excelsos. Así las fuerzas establecen el tan anhelado puente hacia lo superior. Sea este un estímulo para fortalecer los músculos, para hacerlos parte de sí y de esta manera surjan las creaciones naturalmente, sin forzarlos. Desde luego que el

fortalecimiento de los músculos potencia las fuerzas y permite la pluralidad entre estas, pues no todas logran la misma fuerza y, por tanto, tienen diferencias de grado. Empero, tendrían en común el conocer lo elevado y su dedicación para no vivir de la grandeza del pasado. Mas por el cariz de la tendencia utilitarista propagado en la educación, Nietzsche estando consciente de las condiciones de la educación en su época cuestionaba y, al unísono, resaltaba la importancia de contar con educadores para ejercitar las fuerzas para que estas interpretaran, crearan, desde la cualidad de la voluntad de poder que afirma:

¡Quién podrá conducirnos a la patria de la cultura, si vuestros guías están ciegos, aunque se hagan pasar todavía por videntes? Ninguno de vosotros conseguirá llegar a disponer de un auténtico sentido de la sagrada seriedad del arte, ya que se os enseña con mal método a balbucear con independencia, cuando, en realidad, habría que enseñaros a hablar; se os enseña a ensayar la crítica estética de modo independiente, cuando, en realidad, se os debería infundir un respeto hacia la obra de arte; se os habitúa a filosofar de modo independiente, cuando, en realidad, habría que obligaros a *escuchar* a los grandes pensadores. El resultado de todo eso es que permaneceréis para siempre alejados de la antigüedad, y os convertís en los servidores de la moda (BA, p. 80).

De modo, pues, que los medios (educadores), son imprescindibles para tensar el arco de la educación desde el extremo activo (CI, 8, 5). Igualmente son imprescindibles, desde luego, las fuerzas (discípulos) dispuestas a permitir la guía por caminos tortuosos que conducen al espíritu elevado. De esta suerte, la educación es una potencia que hace que las fuerzas aumenten su valor, pues adquieren jovialidad, alegría. Los medios y los discípulos encaminados en una educación disciplinada, obediente y subordinada a lo superior configuran un fortalecimiento auténtico (BA, pp. 164-165). Un camino apasionante por tratarse de un constante llegar a ser lo que se es. Los medios para guiar a las fuerzas no solo están en persona en camarería con estos está también el legado de las grandes fuerzas del pasado. Ejemplo de ello, es el incentivo que fue Schopenhauer para Nietzsche y, ciertamente, Nietzsche para sus lectores. En atención a lo cual se asevera que los medios de la educación despiertan en los discípulos el deseo de búsqueda al enfatizar en la educación de voluntades fuertes.

Vale la pena hacer hincapié en que para dirigirse hacia las alturas son indispensables los educadores, más también que las fuerzas estén dispuestas a decir sí a un aprendizaje que tiene implícitos dolores, por algo se habla de una educación opuesta a la del menor esfuerzo

y la comodidad. Por lo anterior se insiste en que es condición imprescindible, para el fortalecimiento de los discípulos, la guía de educadores auténticos, fuerzas de grado superior en lo que atañe a la cualidad activa de la voluntad de poder. Los educadores de esta voluntad privilegian la ejercitación disciplinada e intensa, a diferencia de los que prefieren instruir para la cultura del negocio. Esto, sin duda, desde “[...] el ejemplo debe ser dado por la vida, y no sólo por los libros, es decir, a la manera como enseñaban los filósofos de Grecia: en el rostro, en la actitud, en la indumentaria, en la alimentación, en las costumbres, más que en las palabras o en los libros” (SE, p. 110). Solo así se le dice no a una actitud frente a la educación relajada. De modo, pues, que la educación auténtica insta a valorar de otra forma, desde lo alto, desde lo que permite dar valor y significado a la existencia de las fuerzas encaminándolas en lo que permite entablar el punto hacia la superación del hombre. “*Esta nueva tabla, oh hermanos míos, coloco yo sobre vosotros: ¡endureceos!*” (CI, XI). El endurecimiento, el ser más resistentes, el abandonar la negación, Nietzsche lo ve posible en la vía estética.

La superación de las fuerzas es posible en lo estético porque el saber derivado del arte, de ningún modo, pretende ser universal ni ofrecer un consuelo con esperanzas vagas, pues surge de un ejercicio consigo mismo y de la asimilación de la mutable vida con todo el horror que deviene (sufrimiento, finitud). Razón por la que este saber no es objetivo como la ciencia. Mas es importante indicar que la crítica de Nietzsche (a las nociones últimas, a la metafísica) radica en que el saber de lo bueno, lo verdadero, lo útil, en general, se trata, nada más, que de consensos que parten de concepciones subjetivas, a las cuales se les da una validez universal. La cuestión es que no todo el saber se reduce a lo útil u otras nociones que validan el saber. Nociones que propenden por lo primordial, pero que enrutan a la pérdida de valor. Ello reduciendo el saber a fórmulas convenidas según fines ulteriores.

La crítica de Nietzsche, acogida en esta investigación, radica esencialmente en no reducir el saber a la generalización lógica, la cual no involucra todas las vivencias de la vida y de las fuerzas como el amor, el placer. En otras palabras, su crítica busca reconocer lo otro de la razón, como lo es lo estético. La relevancia de lo otro de la razón (la fuerza plástica) es que permite la pluralidad de fuerzas y de valoraciones, asimismo la superación de las fuerzas inclinadas hacia lo estético. De ningún modo se puede considerar que Nietzsche pretendiera reducir la diversidad de fenómenos a lo estético; por el contrario, lo estético es una

perspectiva más, la cual da más valor que una moral o netamente racional sustentadas en lo bajo y ficticio.

La relevancia de lo estético (la apariencia y lo simbólico), en Nietzsche, reside en el ejercitarse mismo, en la transformación, en el ejercer en la afirmación de las fuerzas y en su voluntad. Los aportes de esta son muestra de lo que hay que superar. Son un estímulo para interpretar más allá de los límites morales o de las verdades convenidas (de las ficciones canonizadas como diría Vattimo). Lo anterior, teniendo en cuenta que la perfección, *lo super*, deviene con la practica disciplinada. Es importante destacar que Nietzsche cuando propone establecer el puente hacia el superhombre, no piensa en cuestiones sobrenaturales, sino, más bien, en lo cercano a las fuerzas como lo es la serenidad y el ejercicio de sí mismo (Ruiz, 2005, p. 318). Razón por la que se insiste en la apropiación de los músculos, en el danzar para crear, para interpretar, una vez cimentadas las bases sólidas para ver, pensar, escribir y hablar, esto es, dar valor a la existencia y a los carices de la vida.

Volviendo a la crítica de Nietzsche a la democratización del derecho de los genios, es importante señalar que, de acuerdo con la interpretación de Vanessa Lemm (2005), el ejercitarse para ir más allá de sí mismo implica una responsabilidad cultural (función), pues las fuerzas activas fortalecidas son las encargadas de guiar a las menos orientadas. Así se consigue enriquecer la vida, la existencia y hasta el vínculo social, asimismo, alguien con quien conversar. Gracias a la pluralidad de interpretaciones se relacionan las fuerzas manteniendo la sana tensión en el arco de la educación. Razón por la cual conviene que las relaciones entre fuerzas se cimenten en enriquecer la vida y en superar las formas de vida decadentes. Ello reconociendo la limitada perspectiva de cada uno, lo cual habilita la ficción o no verdad en la interpretación.

Entonces, de acuerdo con las consideraciones de Nietzsche acerca de la educación, se asegura que esta es una forma esencial para configurar creativamente la vida. Mas para ello es ineludible la ejercitación de los músculos hasta el punto de que actúen por sí solos y permitan la creación esporádica y fluyente. Para sintetizar: “Has de llegar a ser señor de ti mismo, también señor de tus propias virtudes. Antes, ellas eran tus señoras, pero en verdad sólo han de ser tus instrumentos junto a otros instrumentos” (Nietzsche citado por Safranski, 2010, p, 196). Así pues, si las fuerzas se apoderan de los músculos mediante la ejercitación incansable se da la apropiación de estos y de la propia vida. Así, gracias a la cualidad activa

de la voluntad de poder, las fuerzas se apoderan y logran su máximo valor, su sentido más profundo, su máximo potencial.

Educación, según la perspectiva de Nietzsche

Ante todo, la educación, desde la perspectiva de la ética de la alegría de Nietzsche, es un medio para conducir a las fuerzas hacia lo que pueden, hacia las formas más elevadas de existencia. Asimismo, conforme a lo analizado se asegura que la educación es una potencia, a sus ojos, que maximiza el valor de las fuerzas, aumentando su potencial con la estimulación de los músculos. La maximización de las fuerzas se demuestra con las macizas interpretaciones tanto en valor como en estructura. La concepción acerca de la educación de Nietzsche es atractiva ya que no la enfoca en lo racional (*logos*) ni en alguna tendencia convenida que pretenda acentuarse en lo principal acorde con la época. Pues la concibió como un recurso para ejercer en los deberes elevados, a la vez que se genera distancia de lo desvalorizado (SE. P. 127). La educación auténtica por la que Nietzsche aboga se concentra en proporcionar solidez en lo que atañe a la antigüedad, el arte y la filosofía. Esto se lleva a cabo con el fortalecimiento de los músculos de las fuerzas dispuestas a ir más allá de sí mismas y encaminarse en los deberes superiores. La manera como Nietzsche concibe la educación implica un enfoque estético como una opción para llegar al punto intermedio (al límite de la especie) entre el hombre y el superhombre (SE, p. 128). La educación enfocada en lo estético aumenta el valor de las fuerzas, al darles herramientas para interpretar, crear, con robustez y autenticidad. Una educación así forja lo extraordinario de cada fuerza, el núcleo mismo de cada una que está oculto (SE, p. 115).

Total, la insistencia en el fortalecimiento de los músculos es para que surja el máximo valor de las fuerzas y para que consigan hacer surgir su segunda naturaleza. La segunda naturaleza, de acuerdo con Nietzsche, en sus escritos autobiográficos de juventud, es lo que se consigue hacer con los músculos según lo que los educadores hayan incidido. Por tanto, la primera naturaleza es lo que los educadores estimulan en los alumnos, ya que son fuerzas inacabadas y por pulir. Acerca de esto Safranski señala, desde su lectura a la obra de juventud de Nietzsche, “El hombre solamente es creativo cuando sigue siendo enigmático para sí mismo” (2010, p. 41). De modo que el desconocimiento de sí mismo es el faro de la grandeza

y del llegar a ser lo que se es. Razón por la cual cobra relevancia el conseguir la segunda naturaleza, pues consiste en la conducción de las fuerzas al punto intermedio. Por ende, es un síntoma de grandeza, de tensión diferencial, en vista de que se trata de aquello que las fuerzas alcanzan consigo una vez que han sido educadas.

Conducir las fuerzas hacia la segunda naturaleza es un proceso que conviene emprender en los institutos de bachillerato, debido a que en estos lugares están los “espíritus todavía no formados de los adolescentes” (BA, p. 67). Después de esta etapa, quizá, educar a las fuerzas dispuestas al crecimiento sea aún más complejo, pues, quizá, estén en una zona de comodidad en la que no detestan nada y en la que quieren permanecer, a la par sus músculos rígidos y enmendables. Valga insistir en que lo trascendental de la ejercitación de los músculos reside en el forjar la excitabilidad, la creatividad. Parafraseando a Nietzsche, se trata de enriquecer con la propia plenitud. Pues en estado de exaltación las fuerzas transforman las cosas “hasta que son reflejo del poder de él”, reflejo de su perfección. Asienta, “Este *tener-que-transforma* las cosas en algo perfecto es — arte” (CI, IX, 9). La perfección entendida como lo conseguido al dar absolutamente todo de sí, sin ahorrar esfuerzo alguno, por ejemplo, un aforismo o un poema que refleja a su artista. De forma que, la perfección es pasar del escribir u otras actividades al danzar con las letras, con las notas musicales, con la pintura. No en vano, para Nietzsche el artista es el “genio de la comunicación” (CI, IX, 24).

Plasmando la perfección las fuerzas hacen de sus vidas una obra de arte. Gracias a que han ejercitado sus músculos y alcanzado momentos de excitabilidad en los que han conseguido grandes creaciones, así como santiamenes significativos al transformar lo fundamental del arte, la apariencia, la creación. Además, al conseguir grandes placeres exaltando el pathos y danzando con este hasta su colosal expresión. Así se concibe el arte como un gran estímulo para vivir, para crecer y dar valorar (CI, IX, 24). Postura asumida independiente de lo terrible o problemática que sea la vida. Mas para ello se ha de preferir la perfección que lo útil, así como los hábitos duros sobre los débiles. Al fin y cabo, el moldear la vida es la encomienda de las fuerzas. De este modo Nietzsche responde a los imaginarios que sostienen que hay un sentido y fin preestablecidos (Safranski, 2010, p. 36).

De suerte que la educación, para el Nietzsche de la voluntad de poder, tiene como función el cuestionar los hábitos que practican y mantienen a las fuerzas atrasadas, para

situárlas en las condiciones objetivas de la existencia (Vattimo, 2003, pp. 180-181). Por eso invitó, desde el estado nihilista de la educación alemana de su época a no aceptar el enfoque utilitarista que se acentuaba. Consideró oportuno una renovación fundamentada en el fortalecimiento de los músculos que instan a crear, interpretar. Esperaba que el espíritu alemán dejara de ser frágil por la desvalorización de la educación. Motivo por el que optó por una perspectiva desde lo alto, para conducir las fuerzas al crecimiento y dominio de sí. Así estas adquirirían su máximo valor y les darían sentido significativo a sus vidas.

A decir verdad, la magnitud de la educación enfocada en lo estético estriba en darle sentido y valor mediante el fortalecimiento a las fuerzas, a la par que a la existencia. Fundamentalmente con el fortalecimiento y la acumulación de fuerzas se alcanzan dos cosas: el posesionar la educación en un lugar alto y los aportes de las fuerzas, que por su naturaleza perenne contribuyen al legado humano. Ello para no vivir de la sombra del pasado cultural. De esta forma se ligan las fuerzas a la eternidad y se liberan de lo momentáneo (BA, p. 96). Entonces, se tiene que se puede hacer mucho o poco por las generaciones presentes y ulteriores. Eso explícitamente depende del valor y del sentido otorgado a la educación, a la existencia y a la diversidad de las fuerzas. Por su parte, Nietzsche pretendía con la educación, como un cariz fundamental de la vida, que las fuerzas ascendieran hacia el punto intermedio entre el hombre y el superhombre. Encontró en la educación con enfoque estético un modo para que las fuerzas aumentaran su cantidad de fuerza y así se dirigieran hacia lo elevado, hacia una ética de la afirmación de la diferencia. De hecho, considera al arte como un estimulante para vivir por sus valoraciones disciplinadas y por su inmenso aprecio a la vida (CI, IX, 24).

La intención que Nietzsche tenía con la educación auténtica era contrarrestar el imperio de la negación de las fuerzas reactivas que depreciaban en conjunto la vida. La afirmación del arco, el tensar, lo propone con la creación de nuevos valores, en especial estéticos que no eran estimulados lo suficiente. Lo anterior a sabiendas de que no es posible un triunfo absoluto, debido a que siempre habrá fuerzas reactivas. Nietzsche no concibe una vida significativa sin arte ni tampoco la educación. Esto sería carecer de símbolos. La diferencia enmarca con su crítica estriba en que no pretende adjudicar a los juicios estéticos validez metafísica. Pues tiene claro que se trata de una interpretación subjetiva de la existencia y de los diferentes fenómenos que la rodean. Fenómenos que no son en absoluto

constantes, pues mutan, razón por la que los juicios de las fuerzas corresponden a determinados momentos. Así pues, su perspectiva estética resulta ser una manera de salir de lo convenido que niega y desprecia, para pasar al sendero creativo, y la educación un ir más allá de los límites convenidos mediante estados de exaltación.

Reflexiones filosóficas en torno a la educación colombiana

Después del análisis y estudio de las sobrecogedoras consideraciones de Nietzsche en torno a la educación es conveniente indagar acerca de su pertinencia y relevancia para servirse de estas y realizar algunas reflexiones de la educación colombiana del presente. Sin ninguna duda son pertinentes porque instan a cuestionar el valor otorgado a las fuerzas desde la educación y develan los síntomas de una educación vista desde la perspectiva de lo bajo, de lo *nihil*. Diversas preguntas surgen: ¿para qué se educa?, ¿se infunde educación disciplinada?, ¿los músculos que acrecientan el valor de las fuerzas son ejercitados?, ¿con la educación brindada adquieren las fuerzas su máximo valor?, entre otras. Todas de una u otra forma inducen a cuestionar el valor y la utilidad otorgada a la educación. Razón por la que vale centrarnos en: ¿el valor otorgado a las fuerzas desde la educación es afirmativo o negativo? Un interrogante bastante amplio, pues, en Colombia hay diversos niveles de educación (preescolar, básica, media y superior) así como varios tipos de operadores (público, privado, por concesión).¹² Estas reflexiones se centran en la educación pública básica y media, conocida como bachillerato, en zonas marginales. La razón, la experiencia del autor en este entorno como estudiante y recientemente como educador, esta última una experiencia bastante cicatea. También porque no tiene sentido cavilar acerca de lo no vivido.

Los martillazos de Nietzsche inducen a cuestionar el valor de la educación y si es vista desde lo bajo o alto. Sin duda, sugiere pensar en cómo las fuerzas adquieren su máximo valor mediante la educación. Su pensamiento permite analizar las fuerzas como proyectos inacabados, pues su ser no está definido. Son algo que pueden llegar a ser más de lo que son mediante la ejercitación de los músculos que incrementan su valor interpretando, valorando, creando. Al considerar a las fuerzas como proyectos inacabados cobra validez la ejercitación

¹² Es conocido que el gobierno conduce a través de la Secretaría de Educación los colegios públicos, sin embargo, desde 1999 hay algunos dirigidos por entidades educativas privadas. Estos son denominados colegios por concesión. En general están ubicados en zonas marginales urbanas en estratos uno y dos. El propósito del gobierno con esta modalidad es establecer estrategias pedagógicas al implementar los modelos pedagógicos de las entidades privadas dada su vasta experiencia. Asimismo, fortalecer la calidad de la educación y ampliar la cobertura en las zonas mencionadas. Desde otro punto de vista es un modo de ahorrar, pues a los educadores de estos colegios no se les cancela por encima del escalafón octavo, aunque estén en un escalafón superior. Es decir, no se les reconoce su experiencia ni estudios posgraduales. Este esquema genera incertidumbre, ya que cada vez son más. En cuanto al acompañamiento de parte de la Secretaría de Educación y del ente contratado se puede decir que sus ojos solo miran superficialmente, por ejemplo, les interesa que los estudiantes asistan a clase, más no los procesos educativos que en ellos se realizan.

de los músculos, aún más porque son exclusivamente humanos y sustraen lo extraordinario de sí enriqueciendo la vida. Cuando los músculos son ejercitados potencian a las fuerzas y estas a su vez labran el camino de la perfección humana. Así se vuelve un referente, tanto por su endurecimiento como por afirmar la diversidad al hacer de sí un proyecto que tiende constantemente a la perfección mediante la alteración. De este modo las fuerzas conducen su existencia hacia las formas de vida más sanas. Aquellas alcanzadas por los inconformes de lo establecido, quienes se proyectan por encima de las cimas alcanzadas y por supuesto del menor esfuerzo tan fuerte en el presente. En cambio, adaptarse y conservarse es vivir conforme con lo que la naturaleza brinda sin enriquecerla en lo humano.

Lo cautivador de la educación es que es un medio que permite el crecimiento acompañado de esfuerzo incesante, que es lo que aleja a muchos de los altos picos. El esfuerzo en la ejercitación educativa es lo que permite darle sentido y valor a la existencia mediante la creación, la interpretación. Motivo por el que del enlace entre educación-fuerzas, como proyectos inacabados, se resalta el poder potenciar a las fuerzas. No obstante, como lo enunciado no es precisamente lo que sucede en los centros educativos, estas reflexiones se enfocan entre esferas (Estado, estudiantes, educadores) que permean la relación entre educación y el máximo valor de las fuerzas. De estas esferas depende el valor de la educación y asimismo de las fuerzas.

Perspectiva del Estado frente a la educación pública

En Colombia, la relación entre Estado-educación ha sido cuestionada constantemente por diversos motivos. De los cuales se destacan por sus persistentes controversias: el perfil que busca el Estado con la educación brindada y la asignación presupuestal.¹³ Al Estado como fuerza conductora de la educación pública le basta con ampliar la cobertura educativa al mayor número de personas invirtiendo lo mínimo. Motivo por el que incesantemente se construyen centros educativos, sin pensar lo suficiente en qué tanto se fortalecen las fuerzas, es decir en los procesos educativos. A saber, en el sector de la educación pública no se

¹³ Es admirable que algunos centros educativos públicos (colegios, universidades) están catalogados entre los mejores en educación, y en ciertos casos en investigación a pesar del tan apretado presupuesto. La clave está en la conducción y el valor dado a los estudiantes, los educadores, la investigación, o sea, en priorizar las actividades de orden académico que potencian a las fuerzas antes que las administrativas y económicas.

escudriñan lo suficiente los procesos educativos ni las condiciones y adaptaciones al entorno educativo y social. En algunos casos las mallas curriculares están llenas de polvo por el paso de los siglos. Cual si fuera poco aún reina el conductismo. Todavía se observa en las pizarras y se escuchan indicaciones del pasado como: realizar las actividades de la página x a la y, para obtener el sellito de la unidad. Cual proceso de manufactura. Por lo expresado surge la pregunta ¿de qué sirve la educación basada en mínimos? Se estima que exiguamente se integren a la educación más población cumpliendo el derecho a la educación. Pero, falta trabajo en lo que atañe a los procesos educativos, para imponerse al esquema de ocupaciones mediante el aislamiento de los jóvenes en el aula.

Lo perturbador de la educación desde la perspectiva del Estado es que el incrementar el valor de las fuerzas mediante los procesos enseñanza-aprendizaje queda en un segundo plano. De hecho, la educación brindada no es más que un eufemismo soportado en el papel, pero no en la práctica. A saber, es tendencia que los centros educativos parezcan espacios donde se puede permanecer y ser alimentado (refrigerio, almuerzo). En últimas ello obedece a la función social del Estado. No obstante, no conviene que los procesos educativos no sean rumiados. Sin duda, las necesidades básicas del cuerpo son prioritarias, pero hay que avanzar en las de orden cultural, aquellas que le dan sentido y valor a la existencia. Brevemente, el Estado cumple una función en la educación basada en el asistencialismo. Lo cual perjudica el enlace entre las fuerzas y el saber percibir, pensar, hablar, escribir. Mas, pensándolo maquiavélicamente ¿por qué el Estado valoraría el aumento de valor de las fuerzas más que otros criterios afines a sus intereses mediatos? El peso de la educación pública es estar sujeta al poder político y económico. Al fin y al cabo, con la economía se legitima la cultura y saber dominante.

Así pues, lo que se pone en tela de juicio en esta esfera es el valor que el Estado le otorga a la educación. Sopesando que su principal interés en la práctica es la ampliación de la cobertura optimizando los gastos. Sin duda, que no valora la educación desde una perspectiva de lo alto, pues poco o nada le concierne que las fuerzas se superen mediante la ejercitación de los músculos netamente humanos, para incrementar su valor y darle peso a su razón y sentido de existir como vital expresión de la naturaleza humana. Dicho de otro modo, su principal objetivo no es potenciar las fuerzas en sus posibles fortalezas. Prueba de ello es

el gran número de estudiantes por aula y el que no hay estímulos de parte del Estado para quienes se ejercitan con dedicación.

Entonces, ¿cuáles con los músculos que sugiere el Estado que sean ejercitados y para qué? Quizá, sea más oportuno hablar de pseudo-educación en Colombia, pues se enseña mediante el disciplinamiento tan marcado en la sociedad presente, la cual sigue órdenes y esquemas fordistas como si se tratara de un alistamiento para el afligido mundo de la manufactura. Tal vez por eso algunos se saltan el escalón de la escuela y pasan a la fábrica. Es más, hasta algunos modelos pedagógicos *innovadores* funcionan por estaciones recreando la imagen fordista de la película *Tiempos modernos* de Charles Chaplin, o sea, como cadenas de producción y competencia que se amparan en el premio o castigo tan prestigioso de la moral cristiana. No se quitan el seguir un paso de otro siendo inoportunos con la imaginación. Resonando así el eco de ser instruido para funcionar. Indudablemente, que el educar para ganarse la vida no es una insinuación, sino un hábito que se ha aferrado en el pragmatismo que reduce la vida. En efecto, la educación ha sido vista por el Estado desde el pensamiento instrumental.

Sobra indicar que la cualidad de la voluntad de poder del Estado que prima en la conducción de la educación es la reactiva. La que niega y valora desde lo bajo. Su indolencia hacia la educación y sus lejanos intereses de la superación de las fuerzas son muestra de ello. Indudablemente el Estado en los centros de educación pública pone las condiciones y disposiciones. No obstante, es en confabulación con parte de la sociedad que acepta plácidamente lo propuesto y hasta en ocasiones rechaza la exigencia académica. Evidentemente, hace falta reflexionar más acerca de la relación entre el Estado y la educación con el fin de mejorar los procesos educativos en los centros de enseñanza. Igual que las fuerzas la educación es un proyecto inacabado que como mecanismo de valoración de las fuerzas conviene fortalecer infatigablemente. La cuestión es pasar de las reflexiones pertinentes de los pasillos y cafés, pues se marchitan las dinámicas del aula.

La educación desde la perspectiva de los estudiantes

Ahora se analiza una esfera que en gran medida determina lo que sucede en la educación y en el valor asignado. Es la que corresponde a las dinámicas en ocasiones

inefables, sin voz. En tiempos en los que lo múltiple tiene relevancia resulta oportuno indicar que hay diversidad de estudiantes. Hay quienes escriben, reflexionan, realizan sus actividades académicas, compromisos, de un modo esperado según lo enseñado. Otros que realizan las actividades una que otra vez. También están los que no hacen mucho o nada. Y, por supuesto, los que cumplen por una nota. Estos últimos son de los que le cumplen a sus padres, pero no a sí mismos. Esto sucede porque se han puesto en la misma alforja una gran cantidad de fuerzas con intereses y potencialidades diversas. Colocar diversas fuerzas en un mismo sitio y aplicar los mismos procesos es una manera de disminuir las fuerzas, pues los músculos y pasiones que permiten la unicidad se desvanecen. Empero, las cosas son así, las fuerzas son educadas como si fueran iguales, como si fuera adecuado que todas marcharan al unísono.

Con certeza, las enseñanzas aplicadas en las aulas no abarcan la pluralidad de potencias, por ello las homogenizan. A saber, en las aulas a diario se disminuyen las fuerzas al despreciar o no darles la importancia debida a sus habilidades. Se pierde la extraordinaria oportunidad de potenciar según la pluralidad de la naturaleza plasmada en las fuerzas y en los diversos campos del saber. Por lo general la diversidad de potencias no son incluidas en las mallas curriculares ni en los mecanismos de valoración estatales ni del aula. De modo que las fuerzas terminan siendo singularizadas. Por su parte, algunos estudiantes de acuerdo con sus capacidades e intereses preguntan para qué sirve la educación estipulada. Su malestar es significativo porque la singularización de las fuerzas es una injusticia en contra del crecimiento de la pluralidad de fuerzas. Develándose de este modo la tensión latente entre los contenidos y la diversidad de estudiantes. Sucintamente, los contenidos premeditados chocan con la mismidad de los estudiantes, quienes los cuestionan ya que poco o nada se relacionan con cómo y en qué les aporta según sus proyecciones.

Por otra parte, también hay que admitir que en los centros educativos se banaliza el hacer lo necesario o mínimo, del cumplir a otros y no a sí mismo. Aspecto que también hace parte de la diversidad de los estudiantes. Para ello como Nietzsche resalta es necesario que triunfe la pereza, el aliado del menor esfuerzo, en ocasiones por las practicas rutinarias de la educación. Acompañando a la banalización del menor esfuerzo está la pregunta del para qué ir más allá de sí mismo. Quizá cuando tenga solvencia económica. Pasando así el llegar a ser lo que se es a un segundo plano. Son tiempos en los que es mejor ser concreto y no usar

arandelas. De forma que, el hacer por gusto y por la autoperfección se disipan. Han perdido valor.

La falta de interés de los estudiantes en torno a lo enseñado en los centros educativos es usual. Muchas veces poco o nada hacen. Es sorprendente que en ocasiones ni siquiera acerca de temas (culturales, sociales, morales, políticos) inmanentes a sus vidas. En determinados casos es porque prefieren hacerlo por ellos mismos. Por ejemplo, en lo que atañe a lo artístico (danza, dibujo, manualidades). No son todos los indispuestos, lo cual es un bálsamo para los educadores. Vale resaltar que determinados temas, para los que los educadores duran tiempo en preparar, los estudiantes los consultan rápido y fácil en el gran ilustrado del siglo XXI, el internet. Este los atrapa, sorprende y distrae; lo que es irrisorio para el educador de aula. Visto así son prácticos. Pero su practicidad está enmarcada con el desprecio de lo que no tiene precio y eleva el valor, por ejemplo, pensar, interpretar, crear.

Los estudiantes se esfuerzan lo menos posible. Cumplen con las actividades a medias o por razones conductistas. No obstante, no le cumplen a la superación ni a su potencial. No es un tabú que algunos asisten por el alimento o por resguardarse del malestar familiar, social. Otros son obligados por sus acudientes, con los que en algunas ocasiones establecen consensos para asistir y cumplir, aunque sea con lo mínimo. Muchos otros asisten por tradición. Empero, aún hay quienes asisten por voluntad propia y porque desean ejercitarse y valoran la educación. En fin, la mayoría de los que asisten a los centros educativos lo hacen involuntariamente. Razón por la que el clima de aprendizaje es complejo entre el hacer y el menor esfuerzo. La deserción escolar es indicio de que hay quienes no quieren permanecer ni mucho menos ser partícipes de lo que sucede en los centros educativos. Lo que allí pasa no es de su agrado y por el contrario los incomoda. Algunos encuentran como en los video juegos un atajo, validar los estudios.

Las épocas donde los estudiantes realizaban indagaciones profundas quedaron en el pasado. Lo cual afecta de sobremanera su capacidad crítica y propositiva. Empero, el panorama no es tan oscuro. Hay quienes se preocupan por los problemas que los rodean e incluso se obsesionan e indagan por su cuenta en el tiempo extraescolar. Es decir, a pesar del entorno del menor esfuerzo, hay luces. Mas la mayoría vive en un sueño en el que parece que el tiempo misteriosamente solucionara las incertidumbres culturales, sociales, políticas,

educativas. En otras palabras, no se percatan de que en su papel como estudiantes es conveniente que comiencen a apropiarse de las pesquisas que los rodean.

Lo que conecta a los jóvenes sin interferencia del menor esfuerzo es la tecnología. Entregan su vida a esta dejando que su potencial se esfume. Pero, solo hacen parte de la sociedad que se caracteriza porque interactúa en la realidad no inmanente. Pese a que estén en el mismo sitio. El tiempo que se pueda permanecen frente a un ordenador o frente al centro de los hogares, el televisor. De forma que los jóvenes solo participan de una cultura que se ha instaurado basada en lo impersonal y el consumo. Marcando así vehementemente los espacios de enseñanza con hábitos que debilitan y deshacen el potencial de las fuerzas. Siempre en busca del no hacer. Mejor la telerrealidad que entretiene. No es una reserva que la tecnología tiene puestas muchas miradas. Sus pilares son atractivos por sus resultados y por su extensión del saber, lo cual favorece el aprendizaje y el paso a la generación de la competencia. Claro, en esta vía hay fuerzas que alcanzan su máximo valor.

Resumiendo, el tedio hacia las actividades académico-conductistas invade los centros educativos. A los estudiantes todo les produce pereza. Todo menos ejercitar los pulgares. En ciertos casos las correcciones y sugerencias de los maestros son mal recibidas. Otros las aprecian y hacen por sí mismos al apropiarse de estas. El motivo del rechazo de las correcciones es la cantidad de prejuicios en torno a una vida acompañada de esfuerzo. Consideran que en perspectiva pragmática puede ser inoportuno. Ello contribuye a que el menor esfuerzo se convierta en lo común. Al fin y al cabo, se repite lo aprendido: el menor esfuerzo o lo que es lo mismo la indisposición hacia el crecimiento. Hoy con pocas palabras o una imagen se dice más.

Qué decir de los lugares en los que estudian. Espacios cerrados, fríos, de aglomeración y monotonía, que no posibilitan el pasear ni danzar los pensamientos, por dar un ejemplo. Lugares en los que la concentración es compleja más cuando la jornada es tan extensa (ocho horas) y en algunos casos ven en un día hasta ocho asignaturas. Jornadas de saltos epistemológicos constantes. Condiciones a las que el cuerpo y la mente se acostumbra, pero que atrofian los músculos. En este sentido, es de esperar que la educación sea vista como un medio de adaptación a las formas de vida instrumentales. Esto alimentado de las coloquiales frases: estudie para que no repita mi historia, que en otras palabras es sea obediente y acomódese a la escolarización. Esto es llamativo porque se la reconoce como un

modo de ascender, aunque sea en el plano económico. No en vano el interés de los estudiantes en general se centra en lo productivo, aquello que les servirá para generar bienes materiales y ofrecer servicios. Despreciando y negándole el valor a los bienes culturales. De tal suerte que solo algunos campos de la escolarización resultan ser útiles desde el esquema de la manufactura.

A saber, los estudiantes ejercitan los músculos que les permiten ser exitosos. Entendiendo el éxito en sentido netamente pragmático. Así con las capacidades requeridas contribuyen a las relaciones de producción. Prevalciendo así el saber hacer, reproducir según la malla curricular; no el saber afirmar. De suerte que, el crecimiento de los estudiantes, salvo algunas excepciones, no es la prioridad. Puesto que el valor de las fuerzas se da en términos de éxito financiero y social. La prioridad es la adaptación y el buen desempeño como fordista. El crecer e ir hacia lo superior qué sentido tiene. La escolarización es una etapa en la que poco se elige lo que se es y lo que se puede llegar a ser por los condicionamientos externos.

Las fuerzas que no funcionan como corderos y que no les conciernen los pastores con una perspectiva baja de la educación, procuran sacarle provecho a lo enseñado, por ende, valoran los educadores que son dedicados y entregados a los asuntos académicos. Procuran hacerse su propio camino, comenzando por ir más allá de lo recibido. Así se hacen una imagen de la vida en la que vale la pena educarse con esfuerzo. De este modo, desde su esfera, fortalecen el arco de la educación. Estos jóvenes salen del esquema del menor esfuerzo y se encaminan en dar todo de sí, en llegar hasta el límite que nunca termina en la escala de lo superior. Con dedicación y esfuerzo realizan las actividades académicas, se apropian de las estas y dan saltos inmensos mostrando su potencial, quieren potenciarse al máximo. Fortaleciendo así sus músculos para pasar al nivel más alto de la educación y poder aportar a la sociedad. Se trata de estudiantes que se reconocen como proyectos inacabados que pueden ser estimulados para asumir el contexto en el que viven y enriquecerlo con sus aportes. Comprenden que conseguir el máximo valor y el sentido más profundo de su existencia depende de sí y de la disposición frente a las actividades académicas. Son fuerzas dispuestas a sacar lo extraordinario de sí permitiendo la estimulación de sus músculos y haciendo con ellos. Así contribuyen a que las fuerzas no sean venidas a menos, pues afirman su diferencia al no encajarse en el monde del menor esfuerzo y de lo pragmático reducido al

instante. Estas fuerzas son de las escasas que llegan a la educación superior endurecidas. De ningún modo conciben la educación como un camino que el sabio ha labrado con pasos innecesarios solo para tener ocupados a los jóvenes. Ven cada paso como una oportunidad acompañada de obstáculos superables de los cuales se puede sacar provecho.

El valor de la educación según los medios

Es de esperar que en lo que atañe a educación una de las esferas que más la valore sea la de los educadores. No obstante, al igual que en la de los estudiantes hay de todo un poco. En parte por ello los educadores ya no reciben el aprecio social de antaño. Han perdido valor. Así como hay educadores por vocación hay muchos que no. Al fin y al cabo, ¿qué hacen relevante?, ¿qué aportan?, preguntan las voces que no le ven sentido a la educación y que no reconocen lo que hacen para ser educador. Los medios, educadores, de la educación se dejan como último factor en estas reflexiones porque están condicionados por los estudiantes y por las directrices del Estado. En lo que se refiere a las condiciones de los educadores valga mencionar las variopintas funciones administrativas. Las cuales muy poco se relacionan con la enseñanza, pese a que consumen gran cantidad de tiempo y energía. Empero, las condiciones mencionadas no deben ser un obstáculo insuperable para no ejercitar infatigablemente a los estudiantes. Total, eligen lo que son y lo que llegan a hacer consigo mismos y con los estudiantes. Bien pueden acoger una zona de comodidad en la que se adaptan al menor esfuerzo o al continuo esfuerzo y ejercitación. Otros ni siquiera se inclinan por estos opuestos. No contemplan jubilarse educando.

Los últimos educadores son de los que entran en la dinámica del no hacer, por ello no revisan los quehaceres de los estudiantes, aunque se debiliten las fuerzas. Cerca de los educadores que van de salida de la educación por el cansancio o porque los obstáculos eran muy altos o insoportables están los educadores por necesidad laboral. En los concursos docentes se presentan candidatos con pasiones lejas a la docencia, solo buscan un empleo, tener una ocupación, para efectuar gastos. Es agobiante lo mencionado, pues los perjudicados son los estudiantes y la misma educación. Sin embargo, hay educadores en la otra orilla. Aquellos que evitan que el potencial de las fuerzas se desperdicie y que las fuerzas sanas se contagien del mínimo esfuerzo. Hasta algunos vinculan de a poco a los invisibles por

necesidad, aquellos inconformes con el disciplinamiento de los centros educativos, pero que en determinados casos son inquietos, curiosos. Estos educadores son los que buscan potenciar, aumentar el valor de las diversas fuerzas, tarea compleja, por el número de estudiantes por aula, el tiempo de interacción y la indisposición de las fuerzas. De suerte que hay educadores que a pesar de las complejas condiciones para educar instan a los estudiantes a ir más allá de sí mismos. En últimas, el valor de la educación depende en gran parte de los músculos y disciplina de los educadores y, por supuesto, de lo consigan con los estudiantes. Claro, cada educador está ceñido por lo que otros han hecho por él y por lo que él logra con ello. A saber, hay un buen número de educadores de máximos valores que con sus músculos y recursos endurecen el arco de la educación.

Los educadores que dan todo de sí son los valorados por los estudiantes que quieren incrementar su valor, también, en algunos casos, por los que por necesidad habían pasado por desapercibido. Sin duda frente a los condicionamientos y las circunstancias de los centros educativos el arco de la educación colombiana depende de algunos educadores que se resisten a ejercitar desde lo mínimo, lo bajo. Pero la tarea no es fácil, pues dedican tiempo del no remunerado para estimular los músculos de los estudiantes y evitar la singularización al reconocer sus potenciales e intereses. Rompiendo así la brecha económica. Sobrepasan los mínimos ubicándose en el constante mejoramiento como proyectos inacabados. Ven la educación afirmativamente como una forma de vida que ocupa el tiempo de la vida.

No hay que desconocer que la tendencia es a que los educadores se ocupen más de los estudiantes interesados y con potencial, participando así del debilitamiento de los que quizá requieren más de ellos. La tendencia en los centros educativos es a ocuparse de pocos haciendo de la educación lo más sencillo posible. Así, pues, en la diversidad de educadores hay una enmarcación entre el deber y lo que es posible hacer según la ejercitación recibida, el compromiso y la asimilación de los obstáculos. La prioridad de los educadores pareciera ser el encontrar los mecanismos para cautivar la atención de los estudiantes. Acoplándose a lo permitido por las directrices del Estado y sus representantes en los centros educativos. Por ejemplo, el seguir un currículo en ocasiones desactualizado e inoportuno para el entorno, el cumplir los índices sintéticos de calidad que en cuanto a la promoción de estudiantes apoya el menor esfuerzo.

No permitir que se afloje el arco de la educación es la tarea de los educadores que cavilan que siempre hay algo por descubrir, por indagar. De este modo estimulan a los estudiantes. Aún más cuando interactúan con otras asignaturas. Acá vale resaltar el papel de la enseñanza de la filosofía que resulta vital para ejercitar los músculos de los estudiantes al aliarse con la lectura, la lógica, la interpretación, la escucha, la expresión oral, el pensar, ejercicios que corresponden a diferentes saberes, pero que en la enseñanza de la filosofía tienen un tinte particular por ser parte de su ser. Además, desde el saber filosófico se ejercita el tan renombrado pensamiento crítico, que se basa en identificar, comprender y reflexionar, que es lo que evalúa el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes). Es decir, la cuestión es de cómo aprovechar lo estandarizado por los conductores de la educación para ejercitar disciplinadamente. Según la mirada del educador es posible cumplir con lo solicitado con una ejercitación disciplinada. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional, en las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en Educación Media*, enfatiza en que se debe ejercitar en competencias (crítica, dialógica y creativa), o sea, en el ser de la filosofía. De modo que depende de la perspectiva alta o baja de los educadores como se apropie lo indicado. La ejercitación filosófica como la de otros saberes sirve para integrar a los estudiantes a la sociedad marcando su perspectiva y permitiendo la de otros, porque valoran la diferencia. De hecho, un educador ejercitado y con prospectiva colectiva pensaría en potenciar a los estudiantes para que se desempeñen cultural, social, políticamente, antes que en lo económico. Es decir, saben que la vida se enriquece con lo pluralidad, proponiendo y cuestionando los modos de vivir.

Tensando el arco de la educación

No se han mostrado solo las sombras de la educación colombiana, sino también algunas luces. Admitiendo que el sentido y valor de la educación pública colombiana (básica y media) está en un limbo. La educación al igual que los estudiantes y educadores son proyectos inacabados a los que hay que darles forma constantemente, endureciéndolos. Solo de este modo se lucha contra el menor esfuerzo tan aferrado en los centros educativos. Es increíble y preocupa cuando los directivos piden que se exija menos. Sin duda, es permitir que el nihilismo se apodere de la educación desde donde menos debe suceder, pues la

educación, vista desde lo alto, es un mecanismo potente en tanto que forja la condición humana.

Según lo analizado en estas reflexiones es indudable que la educación pública colombiana carece de salud. Aunque hay quienes tensan, falta bastante de las tres esferas. Motivo por el que es interesante la invitación de Nietzsche de la transvaloración, pues sugiere incrementar el valor de las fuerzas y en el mejor de los casos alcanzar su máximo valor dejando de valorar desde lo *nihil* y valorando desde lo alto. Admitiendo, al no reducir a lo económico, la pluralidad de fuerzas, saberes y utilidades. Los martillazos del discípulo de Dioniso resuenan en el presente por su sensatez y su honestidad en su ejercicio filosófico. Sin duda, con los cuatro músculos en los que hace hincapié desde su perspectiva estética se pueden buscar blancos para darle el máximo valor a las fuerzas y fortalecer la tensión del arco de la educación colombiana. Para ello es indispensable medirse con una pasión dominante que inste al fortalecimiento y a tender el hilo de la educación hacia lo superior. Mas, es indispensable el dominio de sí para generar valores y pensamientos afirmativos, para decirle sí al endurecimiento y aumentar el valor de las fuerzas y de la educación como potencia.

Referencias

- Brusotti, M. (2013). Tensión: figuras y concepto en Nietzsche. *Estudios Nietzsche*, (13), pp. 87-105.
- Deleuze, D. (2002). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- García, C. y Correa A. (2012). Formación y gusto por la escritura y la lectura a luz de las ideas de Friedrich Nietzsche como ámbito de estudio de la Educación Corporal, *Educación em Revista*, (44), 255-273.
- Gracia, J., Stellino, P. y Tamarit I. (2010). Estudio sobre el Crepúsculo de los ídolos de F. Nietzsche. Universitat de València.
- Habermas, J. (2011). “Entrada en la posmodernidad: Nietzsche como cambio de escena”. En *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Kats.
- Hanza, K. (2010). Risa y jovialidad: sobre un tono distintivo en la filosofía de Nietzsche. Conferencia internacional “Nietzsche y el devenir de la vida”. Santiago de Chile.
- Lemm, V. (2009). Nietzsche y la libertad individual: Rawls, Cavell y el debate sobre el valor del perfeccionismo para la democracia, *Alpha*, (28) 87-104.
- Lemm, V. (2010). Más allá de una política de dominación: la cultura aristocrática en Nietzsche, *Alpha*, (31) 9-24.
- Manzano, J. (2002). Voluntad de poder y los grandes temas de Nietzsche. *Xipe Totek*, 11(3), 217-235.
- MEN (2010). “Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media”. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf.
- Molina, E. (2001). Los males de la igualdad. Historia y política en Nietzsche. *Metapolítica*, 5 (17), 123-133.
- NI. Nietzsche, F. (2001). *Crepúsculo de los ídolos* [1889]. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2013). El nacimiento de la tragedia [1872]. Madrid: Alianza.
- SE. Nietzsche, F. (SE). *Schopenhauer como educador —tercera consideración intempestiva—* [1874]. Obras I. Argentina: Aguilar.
- BA. Nietzsche, F. (2010). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Übier die Zukunft unserer Bildungsanstalten* [1872]. México: Tusquets.

- Nietzsche, F. (2000). La ciencia y el saber en conflicto. En: *el libro del filósofo*. España: Tauros.
- Agregar el Zaratustra.
- Nuccio, O. (2014). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acanalado.
- Rivas, R. (2008). Metáfora y mentira: aproximación al concepto de cultura en Nietzsche. *Intersticios*, (29), 101-114.
- Ruiz, J. (2005, 26 de febrero). *Poder y voluntad de poder o Nietzsche y el futuro de la política*. Librería de FCE. Guadalajara.
- Safranski, R. (2010). *Nietzsche. Biografía de un pensamiento*. Barcelona: TusQuets.
- Sánchez, D. (2013). ¿Qué son y cómo se forman los valores? *Estudios Nietzsche*, (13), 73-84.
- Sloterdijk, P. (2009). *El pensador en escena. El materialismo de Nietzsche*. España: Pre-textos.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. España: Pre-textos.
- Sófocles. (1973). Antígona. En *Teatro completo*. Barcelona: Bruguera.
- Vattimo, G. (2003). *El sujeto y la máscara. Nietzsche y el problema de la liberación*. Barcelona: Península.
- Yalom, I. (2008) *El día que Nietzsche lloró*. Barcelona: Destino.