

CAPÍTULO III
**Sobre la utilidad y
los inconvenientes de la
erudición para la educación**

Babu Thaliath

François Chevalier Fellow, Madrid Institute for Advanced Study
(MIAS) Madrid, España

Senior Fellow, Zukunftscolleg, Universität Konstanz, Alemania
Jawaharlal Nehru University, New Delhi

babu.thaliath9@gmail.com, bthaliath@mail.jnu.ac.in

babu.thaliath@uni-konstanz.de

<https://orcid.org/0000-0002-4557-7765>

Introducción

Generalmente se afirma que la educación se basa principalmente en la erudición en diversas disciplinas. Tanto el estudio como la investigación y la enseñanza requieren una erudición amplia y profunda en marcos disciplinarios e interdisciplinarios, que un erudito debe demostrar siempre, especialmente en las publicaciones y la docencia. A pesar de este vínculo original e indispensable, no está claro si la erudición siempre beneficia, enriquece y promueve la educación o si un exceso de conocimientos puede ser perjudicial para la educación. Por lo tanto, parece importante y oportuno reexaminar la erudición como base de la educación. En todos los esfuerzos por reformar instituciones educativas como escuelas, universidades e institutos de investigación de todo el mundo, la atención se centra principalmente en la infraes-

estructura académica, que incluye la enseñanza y la investigación, así como bibliotecas y archivos, y la extensión de la erudición de profesores, estudiantes e investigadores se considera tácitamente una medida de la calidad y la excelencia de la educación. El supuesto dado por sentado de que la erudición promueve siempre e infaliblemente la educación y la “vida” de los educados o eruditos ya ha sufrido revés históricamente, aunque en contados casos. Por lo tanto, el estudio requiere la identificación y puesta de relieve de raras referencias históricas que se vuelvan críticas, incluso escépticas, contra la comúnmente asumida exclusiva fundamentación de la educación en la erudición, y además la actualización de estas referencias en función de la situación global actual de la educación general.

La erudición, que sirve de base a la educación, difícilmente está libre de algunos dualismos enigmáticos que contiene en sí misma. Se trata de los marcos cualitativo y cuantitativo del conocimiento, la profundización teórica y la ampliación meramente informativa de las disciplinas científicas, la sensibilidad y perspectiva filosófica y el conocimiento histórico más cuantitativo, etc. Ya en sus primeras obras —desde *El Nacimiento de la Tragedia* (*Geburt der Tragödie*) hasta *Humano demasiado humano* (*Menschliches Allzumenschliches*)—, Nietzsche, como joven académico altamente instruido, aborda la cuestión de las necesidades cognitivas adecuadas del hombre en la vida, en la que —según Nietzsche— el sistema educativo de la época y su práctica en instituciones educativas como escuelas y universidades parecen haber fracasado. La segunda *Consideraciones intempestivas* (*Unzeitgemäße Betrachtungen*), una de las investigaciones pioneras de Nietzsche en su primera fase de filosofar, se titula: *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida* (*Vom Nutzen und Nachteile der Historie für das Leben*), plantea una cuestión fundamental en el discurso académico que es de suma importancia para la educación de cualquier tipo, a saber: ¿cuánto conocimiento histórico es necesario para la vida?

En esta investigación, Nietzsche se muestra evidentemente muy escéptico ante el afán humano tan exagerado de monumentalizar el pasado, por un lado, y de acumular y archivar conocimientos históricos del pasado, por otro, y aboga por una “historia crítica” que, sobre la base de una sensibilidad filosófica radicalmente renovadora, no mantenga a la cultura humana atrapada en los monumentos y anticuarios

cuantitativamente acumulados del pasado, sino que le permita progresar *históricamente*. Ya en su primera ‘Consideraciones Intempestivas’, *David Strauss, el Confesor y Escritor*, Nietzsche explica el filisteísmo de la formación imperante en el sistema educativo alemán de la época, es decir, una forma común de erudición que favorece tácitamente lo cuantitativo frente a lo cualitativo, erudición plana (Allwisserei) frente a la profundidad de la perspicacia, en resumen: el conocimiento sobrepesado de meramente informativo de la historia frente a la perspicacia filosófica reductora y de largo alcance. La crítica de Nietzsche a la educación y al conocimiento se desarrolló, como es bien sabido, en las posteriores *Consideraciones Intempestivas* —especialmente en la segunda y tercera (*Sopenhauer como educador*)—, así como en algunos fragmentos posteriores que adquirieron gran importancia en la recepción posterior de Nietzsche, a saber: *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (*Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*) y las Conferencias en la Universidad de Basilea: *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* (*Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*).

Considerando estas primeras obras en su conjunto, puede decirse que Nietzsche es en general muy crítico con la exagerada acumulación cuantitativa de conocimientos históricos que la educación ha exigido secreta o explícitamente desde entonces hasta hoy. Es cierto que la amplitud y la cantidad de conocimientos, que están representadas sobre todo en el saber histórico, siguen sirviendo de base a la educación general. Por lo tanto, un sistema educativo ideal apenas se esfuerza por polarizar los mencionados binarios de la educación, sino más bien por conciliarlos. En la realidad, sin embargo, estos binarios difícilmente se convierten en correlatos o complementaciones necesarias en el marco de la educación, sino más bien en dicotomías irrevocables. En este contexto, lo cuantitativo prevalece a menudo sobre lo cualitativo y lo puramente histórico sobre lo filosófico. Esto nos lleva a reconsiderar la conexión entre erudición y educación, que hasta ahora dábamos por sentada.

La utilidad y los inconvenientes del conocimiento histórico

Cuando Friedrich Wilhelm Nietzsche escribió la tercera “Unzeitgemäße Betrachtungen” (Consideraciones intempestivas), *Vom*

Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (De la utilidad e los inconvenientes de la historia para la vida), estaba más o menos claro para el filósofo que el beneficio y la desventaja se refieren principalmente al conocimiento histórico, que sirve claramente de base para la conciencia histórica, representada especialmente en la historia monumental y anticuaria (tal como Nietzsche la especifica). Como memoria individual y colectiva, como conocimiento general, representado en el estudio y la investigación, etc., el conocimiento histórico persiste, influyendo en el individuo, su sociedad y, además, su identidad nacional en diversos contextos —culturales, sociales y políticos—, y determinando y legitimando su existencia histórica. El conocimiento histórico o conocimiento de la historia es, obviamente, el primer requisito para la génesis y posterior desarrollo de una conciencia histórica, de la que se apropian inicialmente los individuos y posteriormente las sociedades.

Que la vida tiene necesidad del servicio de la historia ha de comprenderse no menos claramente que la proposición, a demostrar más adelante —de que un exceso de historia es perjudicial para el ser vivo. La historia forma parte del ser vivo en tres aspectos: en tanto que este es activo y aspira, en tanto preserva y venera, y en tanto sufre y necesita de liberación. A esta trinidad de relaciones corresponde una trinidad de formas de historia: cabe distinguir una forma monumental, una forma anticuaria y una forma crítica de historia (Nietzsche, 2011, p. 703).

Sin embargo, en esta obra temprana seminal, Nietzsche considera que toda monumentalización excesiva y todo archivo anticuario de la historia, a los que tiende una fuerte conciencia histórica en las sociedades, son esencialmente una carga; lastran la vida y le aportan más desventajas que beneficios. Los monumentos y los archivos son, en última instancia, manifestaciones culturales, sociales y sociopolíticas de una conciencia histórica colectiva en la que participa cada individuo, su sociedad y, en última instancia, su nación. Por eso el conocimiento histórico se promueve en todas partes; así se desarrolla desde la conciencia provincial a la nacional y finalmente al nacionalismo. Si observamos el desarrollo filosófico de Nietzsche desde esta fase temprana, pasando por la fase media, hasta la fase posterior, nos damos cuenta de que Nietzsche ya se enfrenta a una pregunta fundamental en esta obra temprana y en muchas de sus obras posteriores —tal como Nietzsche

la explica sobre todo en su fase media—, a saber: ¿Cuánto conocimiento histórico se necesita para vivir? O, dicho de un modo más agudo: ¿Cuánta historia se puede soportar? Esta pregunta básica, que plantea en su ya mencionada *Unzeitgemäße Betrachtung* (Consideraciones intempestivas), es decir *Vom Nutzen und Nachteile der Historie für das Leben* (De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida), aparece también en otras de sus conocidas obras tempranas, a saber, *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* (Sobre verdad y mentira en sentido extramoral) y *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas). En su crítica del conocimiento, que Nietzsche desarrolló sobre todo en la fase media de su filosofar, Nietzsche no solo abordó las anomalías teóricas que identificó en las largas teorías tradicionales —pre-modernas y modernas— del conocimiento, sino que también tomó claramente como punto de partida esta cuestión ética y moral fundamental.

En un contexto académico, el conocimiento histórico se refiere principalmente a la erudición, que reclama una legitimidad y autoridad especiales en el estudio y la investigación. La erudición de los profesores o académicos va más allá de la adquisición individual o privada de conocimientos y se refiere a la aplicabilidad de los conocimientos en la enseñanza y la investigación, tanto en las escuelas como en las universidades. La historia constituye incluso una base importante para todos los estudios e investigaciones, ya que incluso las investigaciones puramente teóricas —como en filosofía, ciencias naturales y matemáticas— suelen completarse con referencias de la historia del desarrollo de las disciplinas y del estado actual de la investigación. El conocimiento de la historia es, por tanto, un requisito necesario para la formación en cualquier disciplina científica. A este respecto, se podría establecer una cierta analogía con la tercera observación intempestiva de Nietzsche, a saber: *Sobre la utilidad y los inconvenientes de la erudición para la educación*.

La conferencia *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*, pronunciada en 1872 en la Universidad de Basilea, es uno de los primeros trabajos de Nietzsche de la época de la redacción de *Consideraciones intempestivas*. Otro tratado muy importante de esta época, que sin duda debemos tener en cuenta en nuestra investigación, es el ensayo *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, en el que Nietzs-

che inició su crítica del lenguaje y del conocimiento, que se desarrolló en la fase media de su filosofar. En estas primeras obras —escritas después de la primera gran obra *El nacimiento de la tragedia* (Geburt der Tragödie)— Nietzsche plantea explícita o implícitamente una pregunta fundamental: ¿Qué tipo de conocimiento necesitan la educación y la crianza? O bien: ¿Qué forma de conocimiento debe buscarse en la educación, a la que se refiere primordialmente la educación? La crítica de Nietzsche a la educación se basa evidentemente en su crítica al conocimiento, que a su vez subraya y problematiza una correlación adecuada entre la adquisición cualitativa y cuantitativa del conocimiento. En consecuencia, Nietzsche plantea diversas cuestiones sobre la naturaleza deseada del conocimiento en el contexto de la educación. Según Nietzsche, la educación debería promover el conocimiento filosófico más cualitativo y optimizar así el conocimiento histórico más cuantitativo.¹ En la fase intermedia de su filosofar, Nietzsche explica e intensifica sus preguntas en el contexto de su crítica del conocimiento. Nietzsche pregunta: ¿Cuánto conocimiento necesitamos para vivir mejor? De esta y otras preguntas similares se desprende una forma general de pensar, a saber, la utilidad del conocimiento para la vida. La tripartición y relativización de la “verdad”, tal como Nietzsche emprende en su tratado *Sobre verdad y mentira en un sentido extramoral*, remite claramente a esta visión o perspectiva suya:

... los seres humanos no huyen tanto de ser engañados como de ser perjudicados por medio del engaño. En el fondo, en esta fase tampoco detestan el fraude, sino las consecuencias graves, odiosas, de ciertos géneros de fraudes. De manera semejante, en ese sentido restringido desea el ser humano la verdad. Desea las consecuencias agradables de la verdad, aquellas que conservan la vida; es indiferente al conocimiento puro y carente de consecuencias, y está hostilmente predispuesto contra las verdades que puedan ser perjudiciales y destructivas (Nietzsche, 2011, pp. 610-611).

1 Los orígenes de esta actitud característica de Nietzsche, que floreció en la fase media de su filosofar, pueden reconocerse ya en la crítica a la educación clásica en las escuelas de gramática y universidades de la Alemania de esta época, que se describe detalladamente en la obra temprana *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* (Nietzsche, 2011, p. 507ff).

Vida y conocimiento

La relación entre vida y conocimiento tiene probablemente la genealogía más larga en comparación con otros binarios que podrían considerarse en el contexto de la educación. Esto se debe a que puede remontarse bíblicamente hasta el Génesis, que incluye la caída del hombre de una existencia paradisíaca a una terrenal. Cuando Adán y Eva estaban en el paraíso, Dios les permitió comer de todos los árboles de la vida y alimentarse, excepto del único árbol del conocimiento. La caída del pecado original fue entonces la violación de esta prohibición. El motivo de esta violación, que ha constituido la base del pecado original desde la caída del hombre en la tierra, fue, como sabemos, el intento de llegar a ser como Dios o de alcanzar la deidad mediante el conocimiento, tal como Eva y Adán fueron seducidos por la serpiente. Aquí, la cognición o el conocimiento están implícitamente ligados a la búsqueda de la divinidad —un leitmotiv que aparece una y otra vez desde el Génesis bíblico hasta el Fausto de Goethe y a lo largo de toda la historia de la humanidad.

Una de las consecuencias de la caída original del hombre del paraíso a la tierra —como consecuencia del pecado original— es que el hombre debe vivir sudando la gota gorda o trabajando para ganarse la vida, sobre todo para conseguir el pan de cada día. En otras palabras, tiene que trabajar en la tierra para poder vivir. La bendición previa en el paraíso, que Adán y Eva podían alimentarse del árbol de la vida sin trabajo, se les niega desde el principio en su existencia terrenal. Sin embargo, la prohibición anterior en el paraíso de que el hombre no comiera del árbol del conocimiento ya no parecía aplicarse a su existencia terrenal después del pecado original. Así que el hombre en la tierra comenzó a trabajar física y espiritualmente para vivir y al mismo tiempo para alcanzar la —antes tácitamente prohibida— Divinidad a través de la cognición y la adquisición de conocimiento. En la Tierra, el hombre —como semidiós— se esfuerza ahora por alcanzar la divinidad eterna a través del conocimiento, que constituye el leitmotiv central del Fausto de Goethe. Pero más de dos milenios antes, Aristóteles ya había establecido en su *Metafísica* esta aspiración inherente al

ser humano por el conocimiento como una cuasi-definición: “Todos los hombres desean, por naturaleza, saber”² (traducido por el autor).

Lo importante aquí es una nueva conexión terrenal entre la vida y el conocimiento, dos hechos de la existencia humana en la tierra que estaban estrictamente separados el uno del otro en su anterior existencia paradisíaca. Pues esta conexión entre el conocimiento y la vida en la tierra no era algo natural. Se seguía buscando el paraíso perdido en el que la vida no requería trabajo físico y mental. El hombre, y en particular el filósofo que se esforzó durante toda su vida por alcanzar el conocimiento, deseaba de nuevo el lujo paradisíaco, es decir, la buena vida sin el requisito previo del trabajo, combinada con el placer de la búsqueda del conocimiento. De ahí surgió la idea del ocio o musa (Μοῦσα), que la clase sacerdotal de mentalidad filosófica de Egipto (también en la India) podía permitirse en un principio y que la Grecia platónica quiso adoptar. La musa o ociosidad fue aceptada tácita o explícitamente por Platón y otros filósofos de la antigua Grecia como el requisito previo ideal para filosofar (lo que en un sentido general también significaba la adquisición de conocimientos en todas las áreas de la ciencia). Curiosamente, el ocio como base de la existencia filosófica fue discutida con entusiasmo a lo largo de la historia de la filosofía griega. La aversión característica de Platón hacia los artesanos, agricultores, etc., que trabajaban físicamente en Grecia también puede remontarse a esta actitud básica. Nietzsche pareció heredar esta idea básica típicamente griega de la completa libertad intelectual del ocio y estar convencido de tal actitud desde el principio. Esta actitud también podría atribuirse a la formación intensiva y de alta calidad de Nietzsche en filología clásica (desde su época escolar en Schulpforta en Naumburg) y a su particular inclinación hacia la filosofía presocrático y afición por los nobles orígenes del filósofo Platón. Por ello, en su temprana obra *Consideraciones Intempestivas*, Nietzsche distingue ya la erudición del pensamiento filosófico y el mero erudito, en la versión moderna los profesores universitarios, del filósofo, que es el único que puede pensar originalmente y producir así nuevos conocimientos.

2 “All men by nature desire to know” (Aristotle, 1984, p. 3343).

En las observaciones de Nietzsche sobre la “gente culta” se pueden distinguir principalmente dos grupos opuestos: El primero incluye a los Filisteo de la formación, eruditos y filólogos, es decir, a los que, desde la perspectiva actual —según Hoyer— llamaríamos “burguesía de la educación”. La otra incluye a los genios, los filósofos independientes y todos los demás individuos creativos (Stritar, 2012, p. 13; Hoyer, 2002, p. 331) (traducido por el autor).

Precisamente en su fase inicial de filósofo —como el más joven profesor asociado de filología clásica en la Universidad de Basilea— Nietzsche desarrolló una idea clara de la erudición, que requería mucho trabajo pero tenía poco contenido filosófico, que los *Bildungsphilister* (los filisteos de la formación) pretendían adquirir en la Academia. El término *Bildungsphilister* se introdujo ya en la primera consideración intempestiva con el título: *David Strauss, el Confesor y Escritor* (David Strauss der Bekenner und Schriftsteller) —y críticamente con muchas connotaciones pronosticas:

El término ‘filisteo’ está tomado, como se sabe, de la vida estudiantil, y en su sentido amplio, y por cierto muy popular, designa lo contrario del hijo de las Musas, del artista, del verdadero hombre de cultura. Sin embargo, el filisteo de la formación —aunque penoso, ahora es obligado estudiar ese tipo y escuchar, cuando las hace, sus confesiones— se diferencia de la idea general de la clase ‘filisteo’ por una particular creencia errónea: el filisteo de la formación se hace la ilusión de que él es hijo de las Musas y hombre de cultura; una ilusión incomprensible, de la que se deduce que no sabe en absoluto qué sea filisteo y qué lo contrario: por eso, no hay que extrañarse si en la mayoría de los casos jura solemnemente no ser un filisteo (Nietzsche, 2011, p. 645).

Aunque esta visión propedéutica de Nietzsche surgió en un contexto nacional alemán, adquiere un significado y una legitimidad universalmente válidos. Por cierto, el contexto cultural alemán es una característica general de algunas de las primeras obras de Nietzsche, en particular las *Consideraciones intempestivas* y el fragmento posterior *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*. Aparte de esta temprana contextualización nacional, existe un claro contraste entre los filisteos de la formación (*Bildungsphilister*) y la Gente de cultura (*Kulturmenschen*), entre el filisteísmo y el ocio que se supone subyace

a la verdadera creación cultural en el arte y la filosofía. El filisteísmo se caracteriza precisamente por un auténtico contraste con los filósofos del ocio, que apenas es capaz de filisteísmo educativo. En consecuencia, según Nietzsche, el filisteo de la educación se esfuerza por aparecer como un hombre de cultura. Nietzsche ve en ello la hipocresía de los filisteos de la educación, que penetran en todos los ámbitos de la vida social e intentan hacerse pasar por personas serias de cultura. El trastorno interiorizado y, en ocasiones, exteriorizado que conlleva una existencia de este tipo también deja su huella, que se refleja en muchas “actuaciones” preprogramadas de la vida cotidiana, en la exagerada sed de conocimientos (que se hace especialmente patente en el ámbito académico), en definitiva: en muchas cosas que difícilmente pueden surgir de una necesidad existencial natural, sino que se imponen a la existencia social como fachada cultural:

Así dice alborozado el filisteo: y si nosotros no estamos tan contentos como él, se debe a que desearíamos saber todavía más. Escalígero solía decir: “¡qué nos importa a nosotros si Montaigne ha bebido vino tinto o vino blanco!”. Pero en este caso, que es más importante, ¡cuánto apreciaríamos una declaración explícita de ese tipo! ¡Cuánto apreciaríamos saber también cuántas pipas se fuma a diario el filisteo según el ordenamiento de la nueva fe, y si con el café le es más simpático el *Spenserschezeitung* o el *Nationalzeitung*. ¡Deseo insatisfecho de nuestra ansia de saber! (Nietzsche, 2011, p. 654-655).

El filisteo de la formación parecía ser un producto necesario de la época burguesa, es decir, del siglo XIX, en la que Nietzsche vivió y trabajó. El fenómeno del filisteo de la formación persistió y adoptó diversos rasgos sociales. Sobre todo, en su pretensión de ser un hombre de cultura, se asemejan al concepto de esteta, un término fundamentalmente negativo para una persona que se dedica al arte, especialmente a las artes escénicas como el teatro, la ópera, la danza y la música, por motivos egoístas —y difícilmente por razones verdaderamente existenciales.

Lo que distingue al verdadero erudito y filósofo del filisteo de la formación parece aquí estar determinado, de hecho definido, por la naturaleza de la relación entre vida y conocimiento (que presupone la vida de un ser humano). Aunque Nietzsche elabora su concepto

del filisteo de la formación y su distinción de la Gente de la cultura en sus conferencias *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas) y considera el ganarse la vida como el último fundamento secreto del filisteísmo educativo (*Bildungsphilisterei*), el filósofo se mantiene fiel a su pregunta original sobre la utilidad del conocimiento para la vida. Así pues, la vida es un hecho ineludiblemente decisivo en la crítica de Nietzsche al saber y a la educación.

La educación, tal como la entiende Nietzsche, es, como para Humboldt o Schiller, ante todo no la formación para tal o cual fin, como artesano, soldado o funcionario. Colocada bajo la primacía de la conveniencia o la utilidad, la educación quedaría reducida a un medio para mantener la vida. Por el momento, puede decirse con un giro rousseauniano que a Nietzsche le preocupa mucho más la libre educación del individuo como ser humano (Nietzsche, 2011, p. 753), independientemente de la vocación o posición concreta que asuma posteriormente. La vida misma es el oficio que el hombre debe aprender en primer lugar (Helen, 2020, pp. 188-189) (traducido por el autor).

En sus obras, Nietzsche subraya repetidamente —explícita o implícitamente— la importancia del hecho de la vida, que el conocimiento filosófico y científico, el saber en general, debe esforzarse por promover y mejorar. Si, por el contrario, el conocimiento o el instinto del hombre por el conocimiento dificulta la vida y le pone límites, para Nietzsche es indeseable. La utilidad y la desventaja de la historia para la vida es, por tanto, una visión universal del mundo y una estrategia que se aplica como tal a todas las disciplinas científicas —incluida la filosofía— y a la ciencia en general. Esta es también la base de la famosa crítica del conocimiento de Nietzsche, que no solo problematiza los fundamentos teóricos o epistemológicos del conocimiento o el proceso de conocimiento (como Nietzsche afirma acertadamente en su obra temprana *Sobre verdad y mentira en un sentido extramoral*),³ sino también, y principalmente, la función ética, moral y teleológica

3 Se refiere a la crítica de Nietzsche al lenguaje y a la cognición, o crítica al proceso de percepción y cognición asumido en la epistemología tradicional, que expone sobre todo en su obra temprana *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (Nietzsche, 2011, pp. 611-613, 615).

del conocimiento en la vida. En un aforismo muy conocido de su fase media del filosofar, Nietzsche contrapone el sueño engañoso a la vigilia al conocimiento verdaderamente filosóficos y aboga por no molestar ni despertar a los durmientes mientras duerman y sueñen pacífica y felizmente. Tal alegato contradice tácitamente el leitmotiv de la famosa alegoría de la caverna de Platón, a saber, la tarea del filósofo despertado de un largo sueño engañoso de liberar o despertar a los atrapados en el engaño epistémico con su forma filosófica de pensar.

Un sueño tranquilo con sueños agradables pero engañosos favorece o promueve obviamente la vida (y la supervivencia) de las personas en su lucha por la existencia. El despertar a la verdad filosófica podría desestabilizarlos. Sin embargo, aquí parece aludirse simbólicamente al contraste entre el sueño vital y los sueños y el despertar al conocimiento filosófico que perturba la vida. Nietzsche no niega el conocimiento filosófico cuando lo utiliza en favor de su filosofía de la vida. A todas luces, Nietzsche establece aquí una nueva conexión entre vida y conocimiento, que se opone radicalmente a la larga dicotomización tradicional entre vida y conocimiento —sobre todo en el marco bíblico ya mencionado, pero también filosófico platónico— y lleva ambos hechos a una constelación y concordancia existencial necesarias.

En cierto sentido, Nietzsche aboga por la orientación de la cognición y el conocimiento hacia la vida y su mejora y celebración. Ahora bien, el filósofo se muestra escéptico ante toda tendencia a que el exceso de conocimiento perseguido por las ciencias modernas dificulte la vida o perjudique la existencia de los seres humanos vivos. Aunque Nietzsche critica la búsqueda generalizada de la educación con fines de lucro en el mundo académico, no rechaza en principio el “telos” o el propósito de la educación que afirma la vida. El hecho de que el conocimiento y la erudición sirvan normalmente para ganarse la vida no disminuye la dignidad de la erudición de un filósofo como Kant. Al contrario, la pobreza del gran filósofo y su necesidad de ganarse la vida, debida a sus modestas circunstancias, contribuyeron significativamente a su digna reputación en la historia. Nietzsche no fue una excepción en este sentido.

En una posible analogía, podríamos comparar el instinto educativo humano con el hambre, que es uno de los estados físicos necesarios y, por tanto, requiere alimento. El conocimiento nutre la mente,

como el alimento que el cuerpo necesita para vivir. La comida y el conocimiento forman así una cierta analogía como alimento del cuerpo y de la mente. Ambos juntos sustentan la vida de un individuo. Si explicamos así el conocimiento —como el alimento— como un hecho vital, nos damos cuenta de que hay otros hechos físicos que sirven de base a esta analogía. Uno de ellos, y el más importante, es el hambre, que requiere alimento. Así como el hambre física se satisface con comida, el hambre mental se satisface con conocimiento. Ahora bien, existen ciertos criterios para la alimentación mental y física. El consumo de alimentos y conocimientos —como alimento físico y mental— tiene límites cualitativos y cuantitativos. Cuantitativamente, la alimentación debe optimizarse para vivir saludablemente. Una vez saciada el hambre, la comida se vuelve superflua y comer en exceso puede dañar el organismo a largo plazo. Del mismo modo, consumir conocimientos en exceso o más allá de satisfacer el hambre mental difícilmente puede promover una vida mental sana. La comida como alimento físico y el conocimiento como alimento mental también están sujetos a criterios cualitativos. Tanto la comida como el conocimiento deben ser de buena —si no de alta— calidad. Los alimentos en mal estado dañan el cuerpo, del mismo modo que el conocimiento erróneo, mediocre e inadecuado tiene un efecto negativo en la mente o estanca, distrae peligrosamente o incluso destruye el desarrollo mental. Otra base para esta analogía sería la asimilación, es decir, la asimilación física de los alimentos y la asimilación mental del conocimiento. Al masticar, la comida debe saber bien, igual que el primer encuentro con un pensamiento deleita la mente. Sin embargo, esta es solo la primera fase. La comida debe digerirse físicamente, extrayendo los componentes necesarios para la vida del cuerpo, como proteínas, vitaminas, magnesio, calcio, hierro, etc. de los alimentos en el proceso digestivo y asimilándolos en el cuerpo a través del torrente sanguíneo. Este proceso de asimilación puede llevar mucho tiempo antes de conducir al crecimiento y la salud del cuerpo. Del mismo modo, el desarrollo mental a través del conocimiento requiere un largo periodo de asimilación mental tras el consumo inicial y gozoso del conocimiento.

El hambre es sin duda el hecho más significativo aquí, que es el requisito previo más importante para una nutrición sana y vital, desde saborear y digerir los alimentos hasta absorberlos en el cuerpo. Una bue-

na nutrición física y mental con alimentos buenos y óptimos requiere hambre. Es el hambre física la que da un sabor especial incluso a los alimentos ordinarios y fortalece y estimula todo el sistema digestivo, especialmente la producción de enzimas en el estómago; asimismo, el hambre mental requiere el estudio intensivo de disciplinas científicas y la adquisición ávida de conocimientos que puedan satisfacer el hambre mental. Por lo tanto, el hambre es el hecho más importante y primordial para que el cuerpo y la mente busquen y disfruten de la comida. Ahora surge la pregunta: ¿Cómo se consigue tanto el hambre física adecuada, que requiere el alimento cualitativa y cuantitativamente apropiado, como el hambre mental adecuada, que nos lleva a la búsqueda incansable y a largo plazo del conocimiento adecuado? La respuesta parece ser la salud o un cuerpo sano y una mente sana. Del mismo modo que un cuerpo sano tiene el hambre adecuada en el momento adecuado, una mente sana parece tener el hambre adecuada de conocimiento. Sin embargo, en términos de salud, no podemos equiparar el estado físico con el estado mental de una persona. La salud mental no se presenta clínicamente en este punto. Una mente que aspira al conocimiento filosófico requiere un tipo de salud sustancialmente diferente, que puede incluir las anomalías obvias que dificultan la vida cotidiana “normal”.

Al igual que la salud física, la salud de la mente y la consiguiente hambre de conocimiento se desarrollan a partir de distintos entornos y circunstancias, como la educación, las relaciones, es decir, la amistad y el amor, una erudición adecuada, los viajes, etcétera. Ambas formas de hambre tienen algunos principios en común. Tanto la comida como el conocimiento deben optimizarse en calidad y cantidad para satisfacer el hambre física y mental. Sin embargo, la gente tiende a comer más y a saber más, lo que a menudo va más allá de la satisfacción del hambre y sobrepasa los límites de la digestión física y mental. Este es el principio de una vida física y mental insana. Nietzsche fue un filósofo que, en comparación con sus predecesores y sucesores en la filosofía, se preocupó más por la salud —del cuerpo y de la mente—, como muestran particularmente las obras de la fase media de su filosofar. Nietzsche subrayó repetidamente que un exceso de conocimiento es perjudicial para una mente sana, del mismo modo que un exceso de comida no se digiere. Pues un exceso innecesario de comida conduce a diversas anomalías digestivas, a la obesidad, la diabetes, el colesterol, etc. y, en

el peor de los casos, inmediatamente a las náuseas. También pueden observarse anomalías análogas en la excesiva nutrición mental a través del conocimiento, que es particularmente evidente en los filisteos educados, tal y como los identificó Nietzsche (2011, p. 654ff).

El fundamento monástico de la educación

La optimización de la búsqueda del conocimiento en consonancia con el hambre intelectual —de forma análoga a la optimización de la alimentación en función del hambre física— también establece un equilibrio adecuado y bastante necesario entre la vida y el conocimiento, en el sentido de que el conocimiento promueve la vida y el conocedor lleva una buena vida, que era un telos o propósito ideal en la tradición filosófica griega. Un físico bien proporcionado, la salud y el vigor atlético eran tan importantes para la educación en la antigua Grecia como el desarrollo intelectual, especialmente a través del conocimiento filosófico. ¿Cómo se transmitió una tradición educativa clásica tan equilibrada en la larga Edad Media europea?

En principio, el monacato cristiano debía heredar y continuar la tradición educativa clásica griega. La tradición monástica de la educación y la erudición, que fue fundada y moldeada significativamente por San Benito, sigue determinando la tradición educativa predominante en Europa y en otros países del mundo que recibieron la influencia de la tradición europea. Esta tradición existió de forma mucho más intensa e intacta hasta finales de la Edad Media en numerosos monasterios y universidades que anteriormente habían sido monasterios de diversas órdenes cristianas en Europa, como la Universidad de París, Salamanca, Oxford, Cambridge, Friburgo, Colonia, etc. No obstante, existían algunas diferencias formales y estructurales entre las universidades y los monasterios que se correspondían con las diferencias entre las órdenes cristianas como benedictinos, cistercienses, agustinos, carmelitas y, especialmente, dominicos, franciscanos y jesuitas.

Las virtudes cardinales del celibato, la obediencia y la pobreza, que sustentan el monacato y la cultura monástica, también se practicaron estrictamente en las universidades medievales de Europa hasta la época moderna (e incluso más en algunas universidades muy tradicionales). Con la Reforma y la Contrarreforma y otras iluminaciones

de la era moderna, estas virtudes, que estaban firmemente ancladas en la tradición educativa europea, empezaron a perder su significado anterior. Sin embargo, siguieron existiendo tácitamente en las universidades y otras instituciones educativas de la Edad Media, expresadas en una estricta disciplina, compacidad estructural, exclusividad, cerrazón y, sobre todo, en la optimización de los recursos financieros, principalmente gastos de manutención.

Por supuesto, la educación superior exige a largo plazo una disciplina estricta y perseverancia (que exija el celibato monástico es otra cuestión). Lo que podría ser importante para nuestro estudio de la filosofía de la educación sería la continuación de la virtud de la pobreza en la educación, que tradicionalmente se refería a las formas corporales pero también espirituales de la existencia de los eruditos. En general, la optimización del coste de la vida necesaria para la erudición y la existencia erudita podría considerarse como la forma moderna de pobreza, como la base de la educación. La virtud de la pobreza también existía en otras tradiciones educativas del mundo, especialmente en Asia. El estudiante, el vidyarthi,⁴ en la antigüedad india era convencionalmente un “brahmachari”, es decir, un célibe especialmente comprometido con el mantenimiento de la virtud de la pobreza en la vida al tiempo que optimizaba sus gastos de subsistencia. Así reza un sloka (verso) sánscrito de la antigüedad india:

കാകദൃഷ്ടി ബകധ്യാനം
ശ്യാനനിദ്രാ തഥൈവ ച
അൽപഹാരം ജീർണ്ണവസ്ത്രം
എതത് വിദ്യാർത്ഥിലക്ഷണം

(Kaakadrishti bakadhyanam
Swana nidra tathaiwa cha
Alpaharam jeernavasthram
Ethath Vidyarthilakshnam)

4 El significado etimológico del término *vidyarthi* (discípulo) es alguien que se esfuerza (*arthi*) por el conocimiento (*vidya*).

Traducción:

La vigilancia del cuervo, la meditación de la garza
 El sueño ligero del perro
 Una dieta moderada y ropa sencilla
 Estas son las características de un estudiante

Este verso en sánscrito⁵ describe o incluso define las cinco importantes características virtuosas (*lakshanam*) de un discípulo (*Vidyarthi*). Ellas son: *Kaakadrishti* (vigilancia de un cuervo), *Bakadhyanam* (concentración de un cisne), *Swana nidra* (sueño ligero como el de un perro), *Alpaharam* (comida ligera) y *Jernnavasthram* (vestimenta modesta).

De todas estas características de un estudiante ideal se desprende un principio general de vida, a saber, la optimización de los gastos en favor de una preocupación constante por la búsqueda del conocimiento. Estas características de un verdadero erudito se asemejaban a las virtudes y normas monásticas practicadas en los monasterios y universidades de la Edad Media europea. También constituían más o menos la esencia del monacato en todo Oriente.

Estas normas también reflejan las mencionadas virtudes cardinales del monacato cristiano fundado originalmente por los benedictinos en Europa. Que comer poco, vestir con mucha modestia y abstenerse de los placeres familiares, etc. sean las características básicas de la pobreza es, en última instancia, una cuestión de convenciones sociales y religiosas. En cualquier caso, estas normas contrastan con la vida lujosa, con su abundancia de riquezas, alimentos, ropa, etc. La pobreza monástica necesaria para la educación y la erudición debe verse

5 El verso citado es una transcripción de un verso sánscrito original en malayalam (la lengua hablada en el estado meridional de la India, Kerala). Este famoso verso (*sloka*) procede del texto sánscrito clásico *Nitisara* (que significa: la esencia del arte de gobernar), escrito en los siglos IV y III antes de Cristo. <https://en.wikipedia.org/wiki/Nitisara> “El *Nitisara* o *Nitisara* de Kamandaki es un antiguo tratado indio sobre política y arte de gobernar. Su autor fue Kamandaka, también conocido como Kamandaki o Kamandakiya, discípulo de Chanakya. Tradicionalmente se ha datado entre los siglos IV y III a.C., aunque los estudiosos modernos lo sitúan entre los siglos III y VII de nuestra era, entre los periodos Gupta y Harsha, y es en realidad una recensión basada en el *Sukra Nitisara* del siglo IV a.C.” (traducido por el autor).

de forma positiva; es la pobreza necesaria de una vida erudita modesta y saludable, tal y como la practica el monacato tradicional en Oriente y Occidente. De acuerdo con el proverbio bíblico: “Donde esté tu tesoro, allí estará también tu corazón” (Mateo 6:21), el corazón del monje erudito debe estar en sus esfuerzos intelectuales intrínsecos y en sus inclinaciones espirituales, y no en riquezas materiales como tierras de cultivo, bienes inmuebles como casas, oro o depósitos bancarios, etc. Por lo tanto, el monacato siempre se distrae con un exceso de riqueza material y así se aleja lentamente de la actitud básica de llevar una vida humilde, monástica y espiritual.

La existencia de Nietzsche como erudito y filósofo se caracterizó a lo largo de toda su vida por un fatídico monacato. Fueron también los ineludibles rasgos monásticos de la existencia de los que intentó en vano liberarse y, al mismo tiempo, abogó a favor de todas las fiestas dionisíacas que afirman la vida. Hay numerosos indicios de circunstancias y acontecimientos en la vida de Nietzsche que hablan a favor de una existencia monástica solitaria en su extraordinariamente profunda erudición filosófica. Comenzó con su nacimiento en el seno de una familia de pastores muy respetada en Röcken, cerca de Leipzig. Aunque las familias de los pastores protestantes gozaban de una elevada posición social en aquella época —casi paralela a la de la nobleza—, la vida en la casa del pastor era en gran medida solitaria y sin las festividades de que disponían la nobleza y la burguesía. Como Nietzsche expresó en un ensayo autobiográfico escrito durante su época escolar en Schulpforta en Naumburg,⁶ y como subrayó Martin Heidegger en su tratado seminal *Was heißt Denken* (¿Qué significa pensar?) “Nací como una planta cerca del patio de la iglesia, como un hombre en la casa de un pastor”.

La última frase dice:

Así el hombre crece fuera de todo lo que una vez le abrazó; no tiene necesidad de romper los grilletes -se caen imprevisamente, cuando un dios se lo ordena; ¿y dónde está el anillo que al final todavía le rodea? ¿Es el anillo el mundo? ¿Es Dios? (Heidegger, 1968, p. 80) (traducido por el autor).

6 El manuscrito de este raro escrito autobiográfico temprano de Nietzsche fue descubierto en 1935 en un cofre del desván del Archivo Nietzsche de Weimar (la villa “Silberblick”, donde Nietzsche pasó los últimos años de su vida).

Un monacato simbólico debido a sus propios orígenes y la soledad asociada a él iban a acompañar fatalmente a Nietzsche a lo largo de su vida. Incluso como el estudiante más destacado de filología clásica en Schulpforta y más tarde como el catedrático más joven de filología clásica en la Universidad de Basilea —una carrera docente que solo duró unos pocos años—, Nietzsche estaba condenado a llevar una vida académica solitaria, aparte de sus estrechas amistades con Richard Wagner y Cosima, con Lou von Salomé, Paul Rée, Malwida von Meysenbug, Franz e Ida Overbeck, Resa von Schirnhöfer, Erwin Rohde y otros —en particular con el historiador de mentalidad igualmente monástica Jacob Burckhardt, que fue en realidad el mentor y estrecho mecenas de Nietzsche en Basilea. Tras su ruptura con Wagner y el Círculo Wagneriano después del primer Festival de Bayreuth en 1876 y su fatídica separación de Lou von Salomé, así como su prematura jubilación de su cátedra en Basilea por enfermedad, Nietzsche comenzó una vida extremadamente solitaria en la estación de montaña suiza Sills Maria, lo que significó para Nietzsche una vida a una altitud solitaria: 2000 metros por encima de la humanidad y su civilización. El modelo para ello fue el filósofo presocrático Heráclito, el filósofo favorito de Nietzsche, que vivió solo con sus plantas en una montaña en los últimos años de su vida. También Zarathustra, que se sentía cansado y agobiado por su larga y solitaria vida monástica y por eso quería volver a la civilización humana en los niveles inferiores de la tierra. La fase filosófico-productiva más larga de Nietzsche fue, como es bien sabido, su vida solitaria en Sills Maria, en los Alpes italianos —sin familia, alumnos ni amigos, y solo como “un vagabundo con sus sombras”. La antítesis necesaria a esta fatídica soledad monástica y a la pobreza de uno de los mayores eruditos y filósofos de la historia fue una filosofía extremadamente concisa de afirmación vital, es decir, de decir sí a la vida y a todas sus celebraciones o acontecimientos solemnes.

Hay numerosas referencias en la filosofía de Nietzsche que apuntan a la conexión inseparable entre la existencia monástica y la aparición de la perspicacia filosófica, especialmente en la fase media del filosofar. Aunque Zarathustra se cansa de su larga vida monástica solitaria y, en consecuencia, desea descender de las alturas de la montaña y volver a los planos, a la vida cotidiana, a las alegrías y fiestas comunes, sigue siendo un asceta, un vagabundo solitario que estaba

más condenado a observar e intuir que a participar directamente en la vida activa con los demás y disfrutar de todos los placeres de la vida social. Semejante vida monástica —con la aceptación de una soledad constante e inevitable, el alejamiento de los placeres de la vida, la repetida experiencia de la marginación y el rechazo, etc.— es una existencia dolorosa de la que la persona de mentalidad monástica —como erudito y filósofo— difícilmente puede desprenderse. En un aforismo muy citado de *La ciencia feliz*, Nietzsche describe a las personas proféticas como animales que reciben con dolor el acontecimiento espontáneo de una catástrofe natural debida a fenómenos naturales misteriosos que solo ellos pueden percibir y que son negados a los humanos, y advierten a la humanidad de las catástrofes venideras a través de este dolor pronóstico, que se manifiesta en su visible inquietud.⁷ Por profetas entendemos tácitamente a los verdaderos filósofos.

Podemos relacionar tal retrato de un filósofo, que es el único que encuentra acceso al verdadero conocimiento filosófico, con el contraste anteriormente discutido entre el filisteo de la formación y el hombre de cultura (al que pertenece el filósofo). El verdadero conocimiento filosófico requiere el dolor de la vida, que es indispensable. El dolor aquí es profundamente intrínseco y como tal existencial; es de alto valor, análogo al oro que da a una moneda su verdadero valor. El conocimiento sin el dolor existencial subyacente sería como una moneda sin su equivalente en oro, lo que llevaría a la inflación. Si los filósofos de la educación sin el dolor existencial necesario para el conocimiento filosófico producen constantemente obras científicas —como artículos y libros— esto conduce a una inflación del conocimiento y la información, que es particularmente notable en el mundo académico.

Otro pensamiento que podemos extraer de la mencionada observación de Nietzsche sería la imprevisible aparición de las ideas filosóficas, que, casi como un terremoto, son imprevisibles y tienen con-

7 “Vosotros carecéis de sentimientos para el hecho de que los hombres proféticos son hombres que padecen muchos sufrimientos: vosotros solo creéis que a ellos se les ha concedido un hermoso ‘don’, y gustosamente quisierais tenerlo —pero solo quiero expresarme a través de un símil. ¡Cuánto pueden padecer los animales mediante la electricidad del aire y de las nubes! Vemos que algunas especies de ellos tienen una facultad profética con respecto al tiempo” (Nietzsche, 1985, p. 182).

secuencias importantes. En principio, no se puede predecir ni esperar un terremoto, porque el acontecimiento de esta catástrofe natural no se puede prever. Del mismo modo, un pensamiento filosófico llega a un verdadero filósofo sin que este pueda prever esta llegada grandiosa pero dolorosa. Nietzsche subraya enfáticamente el surgimiento completamente original del pensamiento como una llegada al sujeto sin que este piense conscientemente el pensamiento. La sentencia de Nietzsche es: “Un pensamiento llega cuando ‘él’ lo quiere, no cuando ‘yo’ lo quiero” (*Ein Gedanke kommt, wenn ‘er’ will, nicht wenn ‘ich’ will*. Nietzsche, 1968, pp. 24-25) De ello se deduce que los pensamientos tienen una autonomía especial en su génesis respecto al sujeto que aparentemente piensa el pensamiento. Si el pensamiento llega al sujeto, al “yo”, entonces no es “conscientemente” pensado por el sujeto. En resumen: los pensamientos no son pensados, lo que parece adquirir el carácter de una aporía.

Esta verdad no deja de presuponer sutilmente una condición previa inconsciente de la mente, que está predestinada para la llegada inesperada de pensamientos filosóficos. En otras palabras, la mente debería estar preparada de algún modo para recibir un pensamiento filosófico que le llega de forma repentina y espontánea, como una tierra fértil en la que solo las plantas pueden echar raíces y crecer. Precisamente esta preparación inconsciente de la mente para esta llegada inesperada de percepciones filosóficas —según Nietzsche— es una preparación en el dolor, más precisamente en el dolor monástico —pero no en el sentido convencional. El filósofo está predestinado a este dolor existencial y, por tanto, a la llegada inesperada de raras y valiosas intuiciones filosóficas, un destino y, al mismo tiempo, un privilegio que se le niega al filósofo culto.

Los parecen prepararse de manera diferente para las reflexiones filosóficas, para el conocimiento en general. Se trata, evidentemente, de una preparación consciente, suficientemente planificada y sistemática. Así, a través de planes y estrategias académicas cuidadosamente pensadas y a través de todas las redes diplomáticas, los filisteos de la formación disponen de medios y vías para entrar en el mundo académico, como recursos financieros, puestos de trabajo, becas, proyectos, etcétera. No hay que dudar aquí de la buena intención de los académicos de prepararse conscientemente para la búsqueda del conocimien-

to, aunque los filisteos de la formación tienden a estar secretamente inspirados e impulsados más por las glorias materiales de la ciencia y la filosofía que por los genuinos y humildes placeres del pensamiento original y la perspicacia filosófica. También es bien sabido que los filisteos de la educación son los menos dispuestos a hacer sacrificios en la vida, o mejor dicho, no están dispuestos a arriesgar los privilegios de la vida en favor de la verdadera filosofía y de la existencia filosófica.

El privilegio material de los filisteos de la educación contrasta claramente con la pobreza y el fatídico aislamiento de los verdaderos filósofos, como se desprende de las observaciones de Nietzsche citadas anteriormente y de muchas otras. Difícilmente podemos generalizar tal yuxtaposición, pero no podemos negar su verdad y pertinencia. En el ámbito de la educación académica de nuestro tiempo —en comparación con épocas anteriores— el fomento del estudio y la investigación no se basa en la pobreza monástica y la optimización de recursos (incluida la soledad) que ello conlleva, sino que está necesariamente determinado por los recursos financieros y el colectivismo, el reconocimiento mutuo y, sobre todo, la abundancia de recursos financieros y otras facilidades prácticas que ello conlleva. Esto conduce a situaciones extrañas y contradictorias en el mundo académico, que podemos observar y de las que podemos tomar nota en todas partes. Por ejemplo, en la financiación del estudio y la investigación (aunque en principio debería basarse en criterios de selección estrictos), vemos que, por un lado, el dinero fluye, pero, por otro, los investigadores raros, de gran talento y genuinos luchan por su existencia académica porque no hay financiación ni puestos disponibles para ellos. Y es que el hábil pragmatismo académico contrasta con los ideales de los eruditos fatalmente condenados al conocimiento filosófico, con toda su idiosincrasia y su estilo de vida poco práctico. Una preparación consciente, planificada y, sobre todo, completamente pragmática puede, por desgracia, no conducir a raras ideas filosóficas revolucionarias, sino muy probablemente a un logro cuantitativo reflejado en “numerosas publicaciones”.

Desde un punto de vista puramente pragmático, un coche, un aparato mecánico, está listo para circular si se le echa suficiente gasolina. Pero el bombeo análogo de fondos al estudio y la investigación —normalmente no en modesta optimización, sino en abundancia— no conduce en muchos casos a resultados reales como ideas originales,

descubrimientos e invenciones. Si el éxito de los académicos se mide por la cantidad de fondos recibidos de diversas fuentes y otras formas de apoyo, sin tener suficientemente en cuenta los resultados reales del estudio y la investigación, la idea de la educación fracasará desde el principio. No sabemos si la investigación en muchas universidades se realiza realmente en busca de un auténtico conocimiento filosófico o si se trata simplemente de una búsqueda tácita y pragmática de financiación por parte del estado y las fundaciones educativas.

La erudición y la filosofía

El escepticismo de Nietzsche hacia la excesiva erudición en general y el filisteo de la formación que glorifica esta tendencia en particular parece estar relacionado con su fascinación por la filosofía de Schopenhauer. Como es bien sabido, Schopenhauer como ‘filósofo’ era bastante crítico, incluso polémico, con el la ‘filosofía universitaria’, es decir, lo que él llamaba despectivamente *catedráticofilosofía* y *omnisciencia* en el contexto de la erudición.⁸ La crítica de Nietzsche (o la continuación de la crítica de Schopenhauer) también está relacionada

8 En el prefacio a la segunda edición de su obra maestra *El mundo como voluntad y representación*, Schopenhauer polemiza de forma bastante explícita contra el Estado, que utiliza la filosofía para alcanzar sus objetivos materiales, y contra la práctica universitaria de la filosofía, que sirve sobre todo para ganarse la vida. Nietzsche parece haber continuado esta polémica en su primera etapa, en la que recibió una importante influencia de Schopenhauer, especialmente con su idea del ‘filisteo de la formación’ (*Bildungsphilister*), que cuenta con el apoyo del Estado en todas las instituciones educativas. Si los gobiernos convierten la filosofía en medio para sus fines de Estado, por otra parte, los hombres instruidos ven en las cátedras de filosofía un oficio que da de comer como cualquier otro: y así se afanan por obtenerlas asegurando su buen espíritu, es decir, el propósito de servir a aquellos fines. Y mantienen su palabra: no la verdad, no la claridad, no Platón, no Aristóteles, sino los fines que se les ha encargado servir, son sus guías y enseguida se convierten también en el criterio de lo verdadero, lo bueno, lo que hay que tomar en cuenta y sus contrarios. Y lo que no se corresponde con eso, aun cuando fuera lo más importante y extraordinario en su materia, es condenado o, cuando esto resulta delicado, asfixiado con una unánime ignorancia. Véase, sin ir más lejos, su común celo en contra del panteísmo: ¿algún tonto creerá que es por convicción? — ¿Cómo la filosofía degenerada en medio de ganar el pan no habría de convertirse en sofística?” (Schopenhauer, 2013, p. 39).

con su creciente aversión a la excesiva erudición académica que se había convertido en la norma en aquella época y posteriormente, especialmente en la Facultad de Historia y Filosofía Clásica.

También es posible que un niño prodigio como Nietzsche ya hubiera sufrido mucho en la fase inicial de su carrera académica por el cansancio precoz de conocimientos y de formación en la materia tan exclusiva de la filología clásica, en la que Nietzsche destacó durante sus años escolares en Schulpforta y más tarde en la Universidad de Bonn y después en la de Leipzig. Como catedrático de Filosofía Clásica en la Universidad de Basilea, Nietzsche debía combatir la fatiga causada por la intensa y muy avanzada formación y erudición de su juventud. Sobre todo en la fase intermedia de su filosofar, Nietzsche advirtió en repetidas ocasiones de las peligrosas consecuencias de la erudición, que no fomentaba la vida, sino que inhibía y destruía los instintos vitales. Nietzsche estaba, por utilizar la jerga actual, un tanto “quemado” ¡incluso siendo el profesor más joven de filosofía clásica en Basilea! Un camino similar de la vida y el destino y la consiguiente aversión o escepticismo hacia la mera erudición puede verse también en Goethe, como expresa Fausto varias veces en la obra maestra del mismo título. Los profundos conocimientos lingüísticos, históricos y literarios que exige el campo de la filología clásica condujeron trágicamente en Nietzsche a una erudición muy opresiva desde muy temprano. Por eso Nietzsche dijo más tarde sarcásticamente que uno no podía librarse de dos cosas en la vida, a saber, Dios y la gramática. Esto refleja la extraordinaria tensión y presión intelectual que ejerció Nietzsche en su vida a partir de dos fuentes, a saber, de su crianza en una casa del pastor y de su intensísima formación en filología clásica en Schulpforta y más tarde en la Universidad de Bonn y después en la de Leipzig y sus posteriores actividades docentes en Basilea.

Por ello, ya en su primera fase académica como joven profesor en Basilea, Nietzsche buscó irónicamente esa liberación de la opresiva, para Nietzsche destructora de la vida, erudición que rozaba el filisteísmo pedagógico —sobre todo en las disciplinas de historia y filología clásica. En este contexto puede entenderse mejor la inclinación de Nietzsche hacia la filosofía y la estética, que se manifestó especialmente en su primera etapa a través de su afición por la filosofía de Schopenhauer, su fascinación por la música de Wagner y la música en

general como arte dionisiaco, tal y como Nietzsche trata de explicar en su primera obra magna, esencialmente filológico-clásica y filosófica, *El nacimiento de la tragedia* (Geburt der Tragödie).⁹ En su primera gran empresa clásico-filológica, a saber, la primera gran obra *El nacimiento de la tragedia del espíritu de la música* (Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik), dedicada a Richard Wagner, Nietzsche también intenta “devaluar” en cierto modo las bellas artes apolíneas, que en cierto sentido también incluyen la educación y la erudición, en favor del arte dionisiaco de la música (en el que lo verbal se mezcla en lo más mínimo). “Sin música, la vida sería un error”, decía Nietzsche en *El crepúsculo de los ídolos* (Götzen-Dämmerung). Incluso siendo el filólogo clásico más dotado y mejor formado de Europa, Nietzsche no sustituiría la música por el lenguaje, aparte de la poesía “lingüística”. Pues Nietzsche veía tácitamente en la música, como en la filosofía, un remedio adecuado contra la opresiva y enfermiza erudición de la filología y el conocimiento histórico. La posterior glorificación del lenguaje por parte de Wittgenstein y de todos los filósofos de la tradición analítico-filosófica del siglo XX contrasta notablemente con la aversión característica de Nietzsche a la posición privilegiada del lenguaje como portador del conocimiento y de la verdad, tal y como Nietzsche la problematizó en su tratado *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne), así como a la lógica como estructura del pensamiento. Para Nietzsche, el límite del mundo subjetivo sería el límite de la percepción, o más exactamente,

9 “Pero la ‘fase de Basilea’ parece haber estado atravesada por tres grandes campos de tensión. El primero, que combina la música de Wagner y la filosofía de Schopenhauer, debe considerarse como la cuna de la obra que se convertiría en *El nacimiento de la tragedia del espíritu de la música*. La segunda, cuyo objetivo era ‘acabar con la falsa forma de cultura’ [Gebildetheit] que Nietzsche se complacía en definir como ‘cultura-farsa’, sentó las bases críticas para alcanzar ‘la verdadera educación’. Este giro crítico fue el tema de las conferencias tituladas *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas, así como de las Consideraciones Intempestivas*, en particular ‘Schopenhauer como educador’. El objetivo de la tercera fase era incorporar la cuestión de la filología a esta eliminación de la ‘cultura de la farsa’, ya que Nietzsche consideraba la disciplina como la herramienta que permitía escapar de ese estado degenerado” (Zauli, 2019, p. 128) (traducido por el autor).

el límite de la percepción estética, que ante todo —como la música— abarca la experiencia no verbal o preverbal del mundo.

Evidentemente, Nietzsche deriva su afecto por el saber filosófico y su aversión al filisteísmo en la educación de la relación entre erudición y filosofía, que Nietzsche pretende radicalizar a partir de su propia filosofía. La pregunta de Nietzsche: ¿Cuánto saber y cuánta verdad necesita uno para vivir, se aplica también a esta relación: ¿Cuánta erudición necesita la filosofía o el saber filosófico? En Nietzsche hay siempre una sutil tendencia a acercar la filosofía al arte liberándola de su tendencia a la filología y a traducirla en una afirmación de la vida.¹⁰ Sin embargo, incluso en sus orígenes cartesianos, la filosofía moderna muestra una relación óptima, incluso mínima, con la erudición y los conocimientos lingüístico-conceptuales asociados a ella. En efecto, el principio básico de la filosofía moderna, tal y como lo define prácticamente René Descartes, es la reducción epistemológica y ontológica a unos pocos primeros principios, mejor representados por principios cartesianos como el “cogito ergo sum” o la división absolutamente reducida de la realidad en “res cogitans” y “res extensa”, que tiende a obstaculizar la erudición y todas las elaboraciones y extensiones necesarias para ella. A todas luces, el saber filosófico, que por naturaleza se revela reductor y fundamental, difícilmente es complementario del saber filológico e histórico, sino más bien contradictorio.

El método epistemológico de la negación, tal como lo aplica Descartes en su filosofía —en *Le Discours de la méthode*, *Les Méditations*, así como en *Les principes de la philosophie*—, remite también a un pensamiento reductor que parece oponerse a la elaboración discursiva que es particularmente común en la ciencia histórica. Los primeros principios de la filosofía buscados por Descartes ya no son las referencias buscadas en ninguna ciencia discursiva. La filosofía busca los primeros principios a partir de los cuales pueden surgir nuevos co-

10 En el prefacio de *Ecce Homo*, Nietzsche plantea la cuestión del alcance o quantum de verdad que el hombre necesita: ¿Cuánta verdad soporta, cuánta verdad osa un espíritu? Esto fue convirtiéndose cada vez más, para mí, en la auténtica unidad de medida (Nietzsche, 2005, p. 19). La pregunta se refiere claramente a la cantidad óptima de conocimientos que necesita la vida. Porque la verdad significa aquí el conocimiento verdadero que las ciencias reivindican en la educación.

nocimientos. En este sentido, la filosofía teórica es análoga a las ciencias teóricas de la modernidad, como la mecánica, la óptica y sobre todo las matemáticas, porque son ciencias axiomáticas o basadas en axiomas que forman los primeros principios absolutamente reducidos, como tales justificados en última instancia y también irreducibles.

La yuxtaposición estratégica de Nietzsche entre el conocimiento filosófico y la mera erudición, a la que aspiran los filisteos de la formación, también puede relacionarse con su división tripartita de la historia —como historia monumental, anticuaria y crítica— presentada en la segunda *Consideraciones intempestivas* (título: *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*). La historiografía se basa principalmente en la historia anticuaria, que tiende a archivarse cuantitativamente en bibliotecas y archivos; también está motivada y alimentada por el orgullo y la importancia meramente asociados a la historia monumental. La historia crítica, en cambio, que según Nietzsche no es una historia pasada, momificada, sino una historia futurista, nueva —como un nuevo génesis—, se nutre necesariamente de intuiciones filosóficas que descartan lo superfluo de la historia para crear algo nuevo (Nietzsche, 2011, p. 703ff). El giro cartesiano de la filosofía —como filosofía moderna— hacia los primeros principios absolutamente reducidos fue, como es bien sabido, un rechazo histórico radical y una superación de las filosofías largamente transmitidas de la escolástica medieval, que en cierto sentido formaban una síntesis de filosofía anticuaria y monumental, basada principalmente en las diversas interpretaciones de Aristóteles, pero también de Platón y de otros filósofos autorizados anteriores de la antigüedad y la Edad Media —incluidos muchos de los Padres de la Iglesia— y como tales eran filosofías demasiado orientadas a textos y referencias. Las filosofías de la antigüedad —especialmente las de Aristóteles—, así como sus interpretaciones por famosos filósofos y teólogos como Tomás de Aquino, podían ser revisadas o interpretadas más a fondo. Pero un alejamiento radical de estas filosofías que se habían transmitido durante mucho tiempo y que, por tanto, habían llegado a ser casi monumentales y archivadas en monasterios y universidades, era impensable (hasta la modernidad cartesiana) y podía considerarse herejía y, en consecuencia, condenarse a la Inquisición.

Con René Descartes parece haberse roto el antiguo e indispensable vínculo entre erudición y filosofía. Sin embargo, como filósofo y erudito de gran talento, Descartes estaba estrechamente familiarizado con la filosofía escolástica medieval, en particular a través de su educación en el famoso colegio jesuita de *La Flèche*, del que el filósofo y fundador de la modernidad adoptó tácitamente algunos de los conceptos básicos de su propia filosofía. Por tanto, difícilmente puede suponerse que la filosofía cartesiana prescindiera simplemente de la erudición histórico-filosófica. Lo que parece caracterizar más fuertemente la filosofía de Descartes es —como ya se ha dicho— una direccionalidad epistémica radical, a saber, la búsqueda epistémica de los primeros principios, que presupone el método epistemológico de la duda y la negación. Descartes también argumentó desde este punto de vista que en filosofía y ciencias naturales uno debería volver a la naturaleza —a sus primeros principios— y leerla como un libro. Famosamente, Descartes mostró a un admirador de su filosofía, que visitó al filósofo en la ciudad holandesa de La Haya y le pidió la biblioteca del filósofo, un cobertizo o taller con muchas partes disecadas del cuerpo de un buey (en consonancia con la euforia por la investigación anatómica de la época). Esto muestra la actitud radical del filósofo respecto a la primacía de los primeros principios de la ciencia natural y la filosofía sobre las tradiciones históricamente monumentalizadas y largamente archivadas de la Antigüedad y la escolástica medieval.

La relación entre erudición y filosofía parece apuntar a un cierto hecho binario que subyace a toda investigación, a saber, los aspectos cuantitativos y cualitativos del estudio y la investigación. En principio, la erudición debería alcanzar un cierto apogeo en el máster. El doctorado o PhD es básicamente un título filosófico en el que se espera que el estudiante se dedique más a la investigación cualitativa y obtenga así nuevos conocimientos. En realidad, el doctorado y la posterior fase postdoctoral marcan el inicio de una carrera académica más cuantitativa en la que se espera que un joven investigador de universidades e institutos de investigación publique el mayor número posible de artículos, asista a conferencias, dé charlas, escriba reseñas, etc. Al comenzar una carrera universitaria —normalmente como profesor particular o ayudante— la vida está fatalmente determinada por una palabra mágica, desde la primera selección como profesor y en todos

los “éxitos” académicos posteriores: ¡“numerosos”! Así, desde sus solicitudes de becas, financiación de proyectos y puestos hasta su lección inaugural —como catedráticos—, los muy ambiciosos académicos jóvenes, intermedios y avanzados entran en el escenario de la Academia con “numerosas” publicaciones y otros logros. Los “numerosos” logros académicos presuponen tácitamente la investigación histórica en todas las disciplinas académicas —especialmente en las humanidades y las ciencias sociales—, ya que esta por sí sola proporciona suficientes referencias cuantitativas. Nietzsche ya observa en la fase inicial de su vida —como académico en ciernes en Basilea— cómo este requisito previo puede resultar hostil para la vida:

Ese canon uniforme reza más o menos así: la persona joven ha de empezar por un saber en tomo a la formación, no por un saber basado en la vida, y menos por la vida y la vivencia mismas. Este saber en tomo a la formación es inculcado o administrado al joven como saber histórico; esto es, se le abarrota la cabeza de un sinfín de conceptos derivados del conocimiento en extremo mediato de tiempos y pueblos pasados, no de la consideración inmediata de la vida. Su deseo de experimentar algo por sí mismo, de sentir desarrollarse en sí un articulado sistema palpitante de experiencias propias —ese apremiante deseo es aturdido y, por así decirlo, es intoxicado por la ilusión exuberante de que sea posible compendiar en sí, en el término de pocos años, las más elevadas y singulares experiencias de tiempos pasados, y justamente de los tiempos más grandes (Nietzsche, 2011, pp. 744-745).

Por supuesto, el rendimiento cuantitativo debe ser estrictamente cualitativo —basado en revisiones por pares, rigurosos estándares académicos en la selección por etapas, referencias de académicos de renombre, entrevistas, etc. Pero tanto los candidatos como los académicos de alto nivel suelen caer en el engaño mágico del rendimiento académico cuantitativo. Reconocer lo cualitativo en las publicaciones requiere un gran esfuerzo, paciencia, concentración y, sobre todo, una actitud cualitativa especial en las investigaciones académicas. Habría que preguntarse: Si un académico produce “numerosas” publicaciones, conferencias, reseñas cada año y además es miembro de muchos comités, consejos de redacción, fundaciones, sociedades científicas,

etc., ¿cuándo va a encontrar el tiempo y, sobre todo, la paz y el estado mental adecuada (ya sea el ocio) para trabajar realmente de forma cualitativa y producir así nuevos conocimientos filosóficos? Aparte de unos pocos académicos de gran talento y motivación, cuyos numerosos logros académicos son también de alto valor cualitativo, la mayoría no consigue superar el reto de dar a su propio *curriculum vitae* una riqueza cuantitativa —una norma que prevalece incluso en las mejores universidades e institutos de investigación del mundo.

En sus conferencias *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*, Nietzsche diagnostica la cuantificación de la educación que ya estaba surgiendo en la época, basada en una cultura industrial que favorece la producción cuantitativa y el beneficio, y en los mecanismos estatales que la promueven.¹¹ Si ya en el siglo XIX se preveían tales tendencias, la situación se ha agravado considerablemente en los siglos XX y XXI. Admiramos el privilegio de los estudiosos hasta la primera mitad del siglo XX de trabajar con pocas fuentes secundarias o referencias históricas limitadas y, sin embargo, producir trabajos cuantitativamente más pequeños y optimizados (unas 80 a 100 páginas como extensión media de una tesis doctoral) pero de gran calidad. Ahora, trágicamente, nos enfrentamos al peligro de una gran avalancha de materiales secundarios en la investigación (lo que se llamará el “estado de la investigación”) que se acumula año tras año.

La orientación cualitativo-filosófica en la investigación —frente a la cuantitativo-histórica habitual— es evidentemente más completa y

11 “Creo haber notado de qué lado procede la llamada a la mayor ampliación y difusión de la educación posible. Esta ampliación es parte de los dogmas preferidos de la economía política de nuestro presente. Conocimiento y educación en la mayor cantidad posible —por tanto, producción y necesidades en la mayor cantidad posible— por tanto, felicidad en la mayor cantidad posible: ésa es la fórmula poco más o menos. Tenemos aquí, como objetivo último de la educación, la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, la mayor ganancia posible de dinero. Tomando como base esta tendencia, habría que definir la educación como el discernimiento con el que se mantiene uno «a la altura de su tiempo», con el que se conocen las maneras de hacer dinero de la forma más fácil, y con el que se dominan los medios por los que discurre el comercio entre hombres y pueblos. De acuerdo con eso, la auténtica tarea de la educación consistiría en formar cuantos más hombres «de curso corriente» fuera posibles, a la manera en la que se dice «de curso corriente» de una moneda” (Nietzsche, 2011, p. 497).

confiere a la ciencia un sentido, una dirección adecuada y un objetivo que enriquece y promueve la vida del investigador y la colma de alegría y satisfacción. Por el contrario, tras una larga y exitosa carrera con numerosos éxitos académicos, muchos profesores se enfrentan a un final deprimentemente vacío y suelen darse cuenta en la jubilación de que la gran cantidad de publicaciones se ha convertido en última instancia en una carga, que en realidad no enriqueció sus vidas. Si las numerosas publicaciones de tratados y gruesos libros no han producido ni una sola idea original, adquieren solo un significado anticuario como logro puramente cuantitativo que apenas hace avanzar la ciencia. Incluso después de numerosos logros académicos y filosóficos de gran calidad —en forma de conferencias, ensayos y monografías—, el filósofo Martin Heidegger afirmó que todo pensador, en última instancia, solo piensa un pensamiento. Esta famosa afirmación se refiere, por supuesto, al modo de pensar filosófico extremadamente cualitativo, reductivo y, por tanto, fundamental. ¿Podrá alguien —como persona altamente culta— decir al final de su vida que fue capaz de pensar al menos uno o unos pocos pensamientos originales y expresarlos adecuadamente?

Observaciones finales

Los binarios de la educación mencionados al principio, a saber, lo cuantitativo y lo cualitativo, la amplitud y la profundidad, lo histórico y lo filosófico, etc., deberían idealmente, o en un sistema educativo ideal, optimizarse en complementariedades y correlaciones necesarias, como ya se ha mencionado. Sin embargo, la relación entre estos rasgos binarios de la educación nunca fue en la realidad una relación ideal —como armonía, correlación o incluso mera reciprocidad en la que se complementan—; fue y sigue siendo una jerarquía u orden jerárquico en favor de determinados objetivos que, en última instancia, no benefician ni a la educación ni a la vida. Tácita y, de hecho, muy pragmáticamente, la educación favorece lo cuantitativo sobre lo cualitativo, la erudición plana sobre la profundidad del pensamiento original y lo puramente histórico sobre lo filosófico. En consecuencia, la erudición, que es el aspecto más esencial de la educación, conduce a un exceso, incluso a una carga, que difícilmente enriquece y hace avanzar la vida,

sino que más bien la paraliza y distorsiona y, por tanto, no da sentido a la existencia humana.

Sin embargo, la optimización del conocimiento, a partir de la cual podría buscarse una correlación y armonía ideales entre lo cuantitativo y lo cualitativo, entre lo histórico y lo filosófico, entre la amplitud y la profundidad o la fragmentación epistémica y la profundización del saber, no requiere una equiparación de estos binarios, como muestran las obras de Nietzsche. La educación requiere la primacía de lo cualitativo sobre lo cuantitativo, la profundización del conocimiento sobre su mera expansión y, finalmente, la perspectiva filosófica sobre la mera erudición histórica. En efecto, en lugar de la finalidad del conocimiento en la erudición, la filosofía exige un cuestionamiento y una problematización constantes, en resumen: una revisión y una renovación constantes de los conocimientos básicos. Por ejemplo, en una clase de filosofía, después de que el profesor haya explicado y discutido en detalle la historicidad o el desarrollo histórico y la fragmentación o diversidad de una disciplina teórica como la lógica —desde el silogismo aristotélico, representado en la lógica proposicional y de predicados y como lógica formal, hasta la lógica modal moderna y la lógica simbólica—, un joven estudiante, es decir, un bachiller que tal vez sea todavía un principiante en el estudio de la filosofía, puede aparecer en el escenario académico con una pregunta que debe plantearse una y otra vez y que, como tal, es absolutamente rigurosa, a saber: ¿Pero qué es la lógica? A través de tales preguntas fundamentales, el conocimiento y la educación basada en él se liberan de su estancamiento histórico, que resulta de la monumentalización y anticuarización del conocimiento histórico, y así se desarrollan más en beneficio de nuestras vidas y nuestra existencia.

Referencias bibliográficas

- Akin, H. (2020). *Bildung als Heraus-Bildung des Selbst bei Nietzsche*. in: *Nietzscherforschung*. Band 27. Heft 1. München: Walter de Gruyter.
- Aristotle. (1984). *Metaphysics: Book 1 (A)* (W. D. Ross, Trans.). En J. Barnes (ed.), *The Complete Works of Aristotle*. Princeton University Press.
- Heidegger, M. (1968). *What is Called Thinking?* (G. Grey, trans.). Harper & Row.

- Nietzsche, F. (2011). *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*. En J. B. Llinares, D. Sánchez Meca y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones Intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 120-160). Tecnos.
- Nietzsche, F. (2011). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. En J. B. Llinares, D. Sánchez Meca y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones Intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 161-180). Tecnos.
- Nietzsche, F. (2011). *David Strauss, el confesor y escritor*. En J. B. Llinares, D. Sánchez Meca y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 181-200). Tecnos.
- Nietzsche, F. (2011). *Schopenhauer como educador*. En J. B. Llinares, D. Sánchez Meca, y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones Intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 201-250). Tecnos.
- Nietzsche, F. (2011). *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*. In J. B. Llinares, D. Sánchez Meca y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones Intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 251-300). Tecnos.
- Nietzsche, F. (1968). *Jenseits von Gut und Böse*. En G. Colli y M. Montinari (eds.), *Nietzsche Werke: Kritische Gesamtausgabe*. Walter de Gruyter & Co.
- Nietzsche, F. (1985). *La ciencia jovial* (J. Jara, trans.). Monte Ávila Editores.
- Schopenhauer, A. (2013). *El mundo como voluntad y representación* (P. López de Santa María, trans.). Editorial Trotta.
- Stritar, J. (2012). *Inwiefern lässt sich aus Nietzsches Bildungskritik ein positiv gefasstes Bildungsverständnis eruieren?* (Diplomarbeit, Universität Wien). Universität Wien.
- Zauli, B. E. (2019). For a new Bildung: Nietzsche's critique between education and "spirituality". *Journal of the CIPH*, 95(1), 50-70.