

# MONOGRAFICO

## NIETZSCHE Y LA EDUCACIÓN

MADAM SARUP (\*)

### INTRODUCCIÓN

A medida que se va agudizando la actual crisis económica y social, un nuevo *guru* comienza a resucitar: Friedrich Nietzsche. No cabe duda de que Nietzsche es un pensador fascinante. Quiere quebrantar las polarizaciones convencionales. Exalta la espontaneidad, pero al mismo tiempo es muy consciente y auto-controlado. Como veremos más adelante, desenmascara todas las formas convencionales de moralidad y se muestra crítico respecto a la ciencia. Aquí presentamos un breve bosquejo de algunas de sus polémicas ideas.

Durante cierto tiempo, Nietzsche se mostró partidario de la ciencia porque asumía la idea de que era contrapuesta a la religión y la metafísica; más adelante, sin embargo, atacó la miopía de la ciencia y dio a entender que era una prolongación de la metafísica. Inicialmente, su oposición a la ciencia se deriva de su convicción de que ésta destruye la religión y la mitología; y cuando la mitología desaparece, sólo queda un vacío aterrador. El saber produce un efecto de desencanto. Nietzsche critica la ciencia por cuestionar su propia orientación; no puede proporcionar significación, sentido; sólo nosotros podemos proporcionarlo.

En Nietzsche la verdad es problemática. Quiere dislocar las pretensiones de objetividad porque cree que no podemos distanciarnos de nuestros intereses y deseos. Una de las implicaciones de su concepto de voluntad de poder (*Wille zur Macht*) es que siempre debemos buscar los valores suscitados por una argumentación, una actitud, una acción o un programa de educación. Siempre debemos indagar la razón por la cual las personas creen en lo que hacen. Toda acción promueve o acrecienta algún tipo de valor o de poder. Cualquier sistema de ley universal supondría un fortalecimiento de los criterios de un grupo respecto a otro: «Para oponerte a un tirano debes convertirte en tirano». Nietzsche es también

---

(\*) Goldsmith's College. Londres, Reino Unido.

muy perspicaz en lo referente al lenguaje. Para él, la significación es el resultado del conflicto entre poderes: lo bueno es lo que el poderoso quiere que se considere bueno.

En cierto sentido, Nietzsche está próximo al existencialismo. Fusionó la filosofía con la psicología. Escribió sobre la muerte de Dios y examinó el nihilismo y las actitudes alternativas frente a un mundo absurdo. Fue un agudo crítico literario y movilizó los resortes de la literatura para comunicar su filosofía. Pasemos a examinar la columna vertebral de su filosofía: la voluntad de poder.

## LA VOLUNTAD DE PODER

Nietzsche sostiene que la pulsión psicológica fundamental es la voluntad de poder. En *Zarathustra* la voluntad de poder es proclamada como la fuerza básica subyacente en *todas* las actividades humanas. Logros políticos y culturales, arte, filosofía, todo se explica en términos de la voluntad de poder. Incluso la lucha por la independencia (libertad) se hace por amor al poder.

La voluntad de poder se concibe como la voluntad de superarse a uno mismo de modo perpetuo. Nietzsche se ocupó del proceso de la superación de los impulsos. Mucho antes que Freud, creía que un impulso sexual, por ejemplo, podía ser canalizado hacia una actividad espiritual creativa, en vez de satisfacerlo directamente. En realidad, Nietzsche utilizó el término «sublimación» en el mismo sentido que hoy le daríamos.

Nietzsche consideraba que nuestros impulsos se hallan en un estado caótico. Pensamos de una manera y vivimos de otra; queremos una cosa y hacemos otra. Podemos repudiar o reprimir muchos de los impulsos, pero Nietzsche sugiere otra vía: la sublimación. Debemos «emplear» nuestras pulsiones y no debilitarlas ni destruirlas. Para él, la sexualidad no es más que el telón de fondo de algo más básico que se preserva en la sublimación: la voluntad de poder. La razón y la energía sexual no son más que formas de la voluntad de poder; la razón es su más elevada manifestación, en el sentido distintivo de que por medio de la racionalidad, la voluntad de poder puede hacerse más plenamente consciente de su objetivo.

La postura de Nietzsche se puede comparar a la de Hegel. En Hegel la fuerza fundamental no es la voluntad de poder, sino el *espíritu*, encaminado a la libertad y no al poder. La noción de la dialéctica en Hegel incluye simultáneamente preservación, cancelación y elevación. El término «sublimación» de Nietzsche es similar; un impulso sublimado se preserva, se anula y sube de nivel. La sublimación es consecuencia de una energía básica (la voluntad de poder), que se define en términos de un objetivo (poder) que permanece estable a lo largo de todas las metamorfosis. Este objetivo final es preservado, conservado, en medida no inferior a la energía, mientras que el objetivo inmediato se cancela; la elevación consiste en la obtención de un poder mayor.

La voluntad de poder siempre está en guerra consigo misma. La lucha entre la razón y el impulso es tan sólo una de las incontables escaramuzas. Todos los even-

tos naturales, toda la historia y la evolución de cada uno de los seres humanos consisten en una serie de tales contiendas. Todo lo que existe pugna por trascenderse y, por tanto, queda comprometido en un combate contra sí mismo.

He dicho que el poder tiene un significado específico en Nietzsche: autosuperación. Todo lo natural está imbuido de combatividad para sojuzgarse y trascenderse a sí mismo, y los seres humanos no pueden quedar al margen de esta panorámica total. El poder final se logra controlando, sublimando y empleando las propias pulsiones y no considerándolas malignas ni combatiéndolas. En la cúspide de la escala del poder se sitúan los que son capaces de sublimar sus impulsos: «El hombre que no quiera permanecer en la masa tan sólo necesita dejar de estar a gusto consigo mismo; debe seguir a su conciencia, que le grita: '¡Sé tu mismo!' En realidad, no eres todo lo que ahora haces, piensas y deseas» (Schopenhauer como educador).

El miedo y la pereza son las causas que impiden a las personas escuchar la voz de su verdadero yo, la llamada a adquirir cultura para comprenderse a sí mismos. Las personas no se atreven a ser ellas mismas, a su propia unicidad, porque tienen miedo de la represalia social. El problema fundamental del ser humano es cómo lograr una auténtica «existencia», en vez de permitir que sus propias vidas sean un simple accidente más.

Por consiguiente, la voluntad de poder es una fuerza creativa. La persona poderosa es la creativa, pero no es probable que el creador se atenga a leyes previamente establecidas. La disconformidad es condición necesaria de la autorrealización. El acto genuinamente creativo contiene sus propias normas y toda creación es una creación de normas nuevas. Pero es preciso recordar que la oposición de Nietzsche a las normas establecidas no le llevaron a repudiar la disciplina. Pensaba que el grado más elevado del poder está basado en el autodomínio, en la sublimación de los impulsos y en la organización del caos de las pasiones personales; por eso consideraba al asceta como uno de los seres humanos más poderosos.

La filosofía del poder de Nietzsche culmina en la visión del superhombre. El superhombre aparece como un símbolo del rechazo a toda conformidad con la norma, como la antítesis de la mediocridad y el embotamiento. El hombre es algo que hay que superar, y el hombre que se ha superado a sí mismo se convierte en un superhombre, un *Obermensch*.

Desde la perspectiva de Nietzsche, la masa ajena a la filosofía y al arte permanece «animalizada», mientras que el hombre que se supera (sublimando sus impulsos, sacralizando sus pasiones, estilizando su carácter) se convierte en un ser auténticamente humano, «suprahumano». La grandeza, tal como Nietzsche la concibe, conlleva una humanidad superior (1).

---

(1) Kaufmann, W., *Nietzsche: Philosopher, Psychologist, Antichrist*. Princeton, Universidad de Princeton, 1974.

## AUTENTICIDAD Y APRENDIZAJE

Tras esta introducción general quisiera ahora pasar a tratar la visión nietzscheana de la educación. Para ello me baso, en gran medida, en la obra de David Cooper *Authenticity and Learning* (2). Se dirá que lo importante de este libro es que constituye una intervención política. Examinando esta obra podremos comprender con mayor claridad las vías por las que se llevó a cabo un intento de popularizar las ideas de derechas, en política y en educación, en un momento histórico importante.

Nietzsche se muestra muy crítico con todos aquellos que aceptan irreflexivamente las creencias y los valores establecidos. La vida sin autenticidad amenaza con convertirse en la condición normal y habitual, y Nietzsche dedica sus esfuerzos a combatir esta amenaza. El objeto constante de sus preocupaciones filosóficas es la autenticidad, aunque rara vez utilizó el término —si es que alguna vez lo hizo—. Antes de pasar a considerar lo que Nietzsche entiende por autenticidad, echemos un vistazo, como hace Cooper, a dos modelos inadecuados de autenticidad.

En el primer modelo, la persona se conceptualiza como una multiplicidad de «egos» pero sólo uno de ellos es el «real» o «verdadero». Se le denomina modelo «polónico» por las palabras que Polonius dirigió a su hijo: «Ante todo, sé fiel a tu propio yo». Cada persona tiene una esencia individual y el vivir de acuerdo con ella es el vivir auténtico. El modelo opuesto, llamado «dadaísta» por Cooper, sostiene que nada obstaculiza el poder de rechazar para elegir algo nuevo (3). La libertad para elegir de nuevo es total y no está constreñida por el propio pasado ni por las normas prevalentes de la lógica o la evidencia (los primeros trabajos de Sartre ejemplifican esta idea).

Nietzsche critica ambos modelos. Rechaza el modelo «polónico», que conlleva la idea de un «yo» que persiste sin cambio de esencia a lo largo de las vicisitudes de la existencia. Critica el introspeccionismo de este modelo y cree que el autoentendimiento debe llegar a través de un entendimiento o comprensión del mundo en el que uno vive. El «verdadero yo», «lo que somos», no es algo que esté obstruido por falsos «egos», sino una meta a alcanzar; es la persona que debemos llegar a ser mediante el esfuerzo. Nietzsche también era contrario al segundo modelo («dadaísta»), que ignora el hecho de que existen obstáculos reales; no podemos hacer, sin más, lo que nos gusta. Por ejemplo, no es posible comportarse como un guerrero samurai porque para ello hace falta que otros también actúen así. Cooper sostiene que las creencias y los valores, para ser inteligibles, deben situarse en el adecuado telón de fondo de la «forma de vida». De modo semejante, Nietzsche in-

---

(2) Cooper, D. E., *Authenticity and Learning: Nietzsche's educational philosophy*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1983.

(3) La visión que Cooper tiene del Dadaísmo es limitada. Únicamente se centra en su creencia en el derrocamiento de las convenciones y los *standards* previos; y así, al «despolitizarlo», distorsiona la idea de este movimiento.

siste en que el propio lenguaje es un creador de creencias y valores cuyo súbito trastoque despojaría de sentido a ese lenguaje.

Pues bien, entonces, ¿qué es la autenticidad? Para Nietzsche, la autenticidad está en relación con la capacidad de los seres humanos para interesarse por sí mismos: la capacidad de reflexionar sobre la propia personalidad, de valorar las situaciones en las que uno se encuentra, de examinar el lenguaje que se habla, de meditar sobre las metas a alcanzar en la propia vida, de considerar el mérito que se concede a las propias actividades, de analizar cómo se han adquirido las propias creencias, de determinar las propias reacciones emocionales, de pensar sobre la manera de ampliar los proyectos y posibilidades que ante uno se abren. Todas son potencias de la autoconcienciación, puesto que no se ejercitan por mera curiosidad intelectual, sino con la finalidad de influir en la propia manera de ser, actual o futura (4).

Cooper esclarece el significado de autenticidad apoyándose en los criterios de Martin Heidegger. Según éste, lo que diferencia a una persona de cualquier otra criatura es la capacidad de preocuparse por la naturaleza y la dirección de su existencia. Puede llamar «mía» a cada una de sus acciones, creencias y valoraciones, y asume la responsabilidad. Pero algunas personas casi nunca reflexionan acerca de su existencia. La autoconcienciación se atrofia en la concienciación de los objetivos inmediatos o planes de cada día. En algunas ocasiones, la persona es arrastrada a un tipo de acción o se deja llevar por la corriente de los criterios de moda. Heidegger llama «abandono» (5) a esta clase de «inautenticidad» y lo describe como una «absorción» en el mundo cotidiano —el inmediato, pasajero, atareado—, de modo que no queda tiempo para la existencia reflexiva. La persona auténtica vive con plena consciencia de las posibilidades de acción, de los credos y finalidades que existen (6).

## CONTRA EL TECNICISMO

¿Qué es lo que Nietzsche consideraba erróneo en el sistema educativo de su tiempo? Aunque sus críticas iban dirigidas contra un determinado sistema educativo, gran parte de lo que decía tiene aplicación en la actualidad. Estaba muy interesado por el conflicto entre lo que hacían hincapié en la educación práctica, vocacional («los ganadores de pan»), y los teóricos de «torre de marfil» que daban importancia al saber por el saber («las solteronas»). Tenía plena consciencia de la necesidad de los estudios prácticos y del valor de la trabajosa erudición, pero sostenía que no eran constitutivos de la educación.

Nietzsche señala que el estrecho vocacionalismo práctico, utilitario, y el «saber por el saber» no son los polos opuestos que parecen a primera vista; en

---

(4) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 15.

(5) *Ibid.*, pp. 18-19.

(6) Heidegger, M., *Basic Writings*. Londres, Routledge and Kegan Paul, D. Krell (Ed.), 1978.

realidad, es mucho más lo que comparten que lo que los difiere. «El hombre del saber» es juzgado por lo que pronto ha adquirido, y su mente se convierte en un banco de aprendizaje; el hombre práctico es formado para ocupar su lugar en una sociedad adquisitiva. No hay grandes diferencias entre los dos. Nietzsche indica que ambas aproximaciones, la «práctica» y la «pura», tienden a fomentar instituciones que pueden ser notablemente semejantes en su forma, práctica y organización. Además, es inevitable que se imponga la especialización en la formación para los roles económicos, al igual que la iniciación a los sistemas disciplinarios del saber.

Y más aún, ambas aproximaciones tienen interés por suprimir a la persona «solitaria», «interior». La escolarización exclusivamente encaminada a producir personal para la economía no tiene tiempo para dedicarlo a la persona que desea permanecer al margen. Y una escolaridad que resalta exclusivamente la iniciación a disciplinas dominadas por criterios públicos de corrección no puede tener sitio para el desarrollo íntimo, emocional, de la persona. En suma, ni la aproximación «práctica» ni la «pura» pueden constituir la educación real, ya que ninguna de las dos es capaz de contribuir a la consecución de una vida auténtica (7).

La aproximación práctica, de «ganarse el pan», está asociada al tecnicismo, y en los escritos de Nietzsche hay una crítica implícita del mismo. El tecnicismo es la creencia en que las energías de los hombres y de las mujeres deberían aplicarse, fundamentalmente, al uso del poder tecnológico para incrementar el bienestar material. En el tecnicismo, todas las cuestiones se resuelven mediante un razonamiento calculador, de medios-fines. En realidad, el tecnicismo es otro término para expresar la «racionalidad técnica» o la «razón instrumental».

Básicamente, su argumentación sostiene que en el mundo natural todo se empieza por considerar como «reserva disponible»; en él todo está controlado y se extraen y cuantifican sus recursos. La naturaleza está subyugada. Después se dirige hacia lo social una aproximación similar; se dirige hacia los propios seres humanos. Las personas se convierten en meras unidades del cálculo tecnicista. La opinión de Cooper es que no hay nada erróneo en esta actitud, aunque algunos elementos de la idea tecnicista pueden, a veces, ser divertidos. Lo equivocado del tecnicismo es su pretensión de predominio, su tendencia a descartar otras actitudes. El tecnicismo monopoliza el concepto de la vida contemporánea; el pensamiento calculador se ha convertido en la forma del pensamiento.

El tecnicismo, claro está, adopta muchas formas. No sólo impregna la política gubernamental; predomina, asimismo, en esa sociedad más amplia en la que operan las escuelas. En el ámbito educativo se manifiesta como un enfoque que sostiene que el principal propósito de las escuelas es formar personas que contribuyan y se acomoden a una sociedad presidida por la idea tecnicista general (8). Se

---

(7) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 35.

(8) Para la vinculación escuela-industria véase el material preparado por la *Manpower Services Commission* que versa sobre la «Technical and Vocational Education Initiative» (TVEI).

ve reforzado por la organización del sistema escolar y, en especial, por los exámenes. El tecnicismo lleva implícitos ciertos fines, pero el problema está en que habría que reconsiderar esos fines. En suma, el tecnicismo refleja y respalda una mentalidad calculadora que asfixia la autenticidad.

## CONTRA LA EDUCACIÓN LIBERAL

Además de criticar al tecnicismo, Nietzsche también elaboró una crítica de la educación liberal. Atacó la idea de que el fin primario de la educación debe ser la iniciación de los jóvenes al conocimiento y a los procedimientos incorporados en una variedad de disciplinas. Recientemente, éste fue el enfoque propagado por Richard Peters y Paul Hirst y sus discípulos, y durante la década de 1960 llegó a ser la posición dominante entre los filósofos de la educación de Gran Bretaña (9). A grandes rasgos, sostenían que, a lo largo de los últimos siglos, los seres humanos habían desarrollado unos modos disciplinados e interpersonales de evaluar las pretensiones de saber de una manera crítica y experimental. Entre estos modos se incluyen cánones de evidencia, criterios de verificación y de enjuiciamiento, reglas de conducta intelectual y procedimientos de investigación. Se sostenía que la racionalidad, la objetividad, la consciencia crítica y el rigor de pensamiento no se pueden alcanzar sino a través de la iniciación en esos modos (10). La persona educada es aquella que ha pasado por esta iniciación, en todas sus dimensiones. Cuando Cooper hace referencia a la visión que Peters tiene de la educación, como una iniciación a las formas del saber, emplea el término «Saber» con mayúsculas y entrecorillado.

Nietzsche hace comentarios hostiles contra el «Saber»; acusa a la educación liberal de ser enemiga del vivir auténtico. Para Nietzsche, uno de los objetivos primordiales de la filosofía es el establecimiento de valores que ayuden a comprender las situaciones difíciles y a enfrentarse a ellas. Cuando una persona comprende que una situación requiere *esta* acción y no *aquella*, le está dando un valor. Así, pues, la comprensión de las «situaciones» requiere entender su significación y es, en cierto sentido, conceptual. En contra de los filósofos liberales de la educación, Cooper afirma que no se puede pretender que sean únicamente los iniciados a varias disciplinas quienes se hallen en posición de «organizar su experiencia» de las situaciones que les salen al encuentro.

Cooper observa que Richard Peters y Robert Dearden ponen el énfasis no en la «autenticidad», sino en la «autonomía». Prefieren el término «autonomía» por su asociación con la crítica racional, con la idea de que hay razones para lo que uno piensa o hace. Cooper defiende el término «autenticidad» porque piensa que

---

(9) Peters, R., *Ethics and Education*. Londres, Allen y Unwin, 1966. Hirst, P. H. y Peters, R. S. *The Logic of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1970.

(10) Sobre la idea de que la educación no se ocupa únicamente de buscar la verdad, la racionalidad y los ideales liberales, sino que además es, inevitablemente, política, véase Harris, K., *Education and Knowledge: The structured misrepresentation of reality*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979.

el concepto usual de autonomía deja fuera demasiadas de las cosas por las que la gente debería preocuparse (11). En otras palabras, el hecho de dar razones debería ocupar un lugar menos relevante. La crítica de Cooper a los filósofos liberales de la educación está referida a las emociones. El punto de vista prevalente es que las actitudes emocionales se configuran mejor por medio del «conocimiento». Peters, por ejemplo, considera la educación de las emociones como una empresa enteramente cognitiva. En cambio, el criterio de Nietzsche es que la educación de las emociones por medio del «Saber» tiende a debilitar la capacidad emocional.

Peters y Hirst destacan que la iniciación al «Saber» es una iniciación a las actividades establecidas, gobernadas por normas. Al mismo tiempo, dicen que la sumisión a unas reglas de disciplina supone suscribir la apertura crítica. Ahora bien, Nietzsche se quejó frecuentemente del conservadurismo de las disciplinas y de la ilusión de la apertura crítica. Cuando Nietzsche se queja del conservadurismo del «Saber» está atacando la falsa noción de que está sujeto a normas y viene a decir que tiene un efecto constrictivo.

Siguiendo a Nietzsche, Cooper insiste en tres puntos: en primer lugar, las disciplinas en modo alguno están gobernadas por normas; en segundo lugar, existe una marcada tendencia de las personas a suponer que lo están; y en tercer lugar, esta tendencia puede producir la ilusión de una apertura crítica cuando, en realidad, la está asfixiando (12). Cooper indica que, dentro de una disciplina, determinados procedimientos pueden llegar a ser tan apreciados por los prácticos que se los acaba considerando reglas constitutivas de la disciplina porque las personas pueden perder la capacidad de concebir que existan vías alternativas. Y por eso la gente tiene la tendencia —nada sorprendente— a elevar sus procedimientos a la categoría de reglas. A los filósofos de la educación, como Paul Hirst, les gustan las analogías entre las disciplinas y los juegos de palabras. Pero hay un peligro: cuanto más se convenzan los prácticos de que su manera de proceder está «reglamentada», más se aislarán de los objetivos de los otros. El hecho es que los que no están «dentro» de una disciplina pueden ofrecer una crítica seria a quienes sí lo están.

## SABER Y PODER

Nietzsche afirma que la «volición de la verdad es voluntad de poder» (13). Es importante tener en cuenta que la voluntad de poder no es una fuerza universal y no hay que pensar en ella como origen de comportamientos. En cambio, sugiere que sería provechoso considerar cualquier comportamiento desde una perspectiva que se centre en las maneras en las que el comportamiento tiende a originar un aumento del poder del agente. Dicho de otra forma, la persona tiene tendencia,

---

(11) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 25.

(12) *Ibid.*, p. 60.

(13) Nietzsche, F., *Beyond Good and Evil*. Londres, Penguin, 1973. Nietzsche, F., *The Will to Power*. Nueva York, Random House, 1986. Esta obra es una selección de sus cuadernos de notas, publicados de forma póstuma.

por lo general sin darse cuenta, a aceptar las creencias y teorías que le otorgan poder. Esta investidura de poder es la razón efectiva, aunque no la oficial, de sostener la veracidad de algunas cosas.

¿Por qué conceptualizamos y damos forma a las creencias? Lo hacemos —dice Nietzsche— para poner en orden la mezcolanza de sensaciones, para controlar, regular y predecir; en suma, para incrementar nuestro poder. Necesitamos superar la importancia que conlleva un «miedo a lo desconocido». Siempre estamos dispuestos a dar por verdadera la teoría que nos familiariza con fenómenos extraños, o la creencia que puede encajar con suavidad en nuestro conjunto de creencias establecidas; por consiguiente, damos unidad a nuestra visión de las cosas, una unidad que es, en sí misma, una forma de organizar y centralizar el poder. Una vez forjada la creencia, nos resistimos a abandonarla a la vista de una refutación aparente, pues hacerlo significaría un retorno al caos intelectual, a la inseguridad y a la debilidad.

Nietzsche insiste en que debemos entender las expresiones «verdad» y «saber» en términos de poder (14) y en que ya es hora de que adoptemos las consideraciones pragmáticas como medida de la verdad y del saber. Lo que importa no es que se acepten las ideas y teorías únicamente cuando «convenga», pues, según Nietzsche, siempre ha sido así, aunque de una manera inconsciente, accidental. Lo importante es que, en muchos casos, el hecho de que una creencia o concepción confiera poder depende de la persona en cuestión. Diferentes personas obtienen una sensación de poder de diferentes cosas y diferentes concepciones; y es así porque valoran de diferente manera los aspectos de la vida. Por ejemplo, una interpretación religiosa del mundo confiere un sentido del poder al «débil» y «resentido», cuya autoestimación se ve afianzada.

Hay un sentido en el que la verdad y el poder son inalcanzables. Siempre habrá personas que no se contentan con ningún esquema o ninguna teoría generalmente aceptados. En ello, la voluntad de poder es, en gran medida, la voluntad de interpretar y reinterpretar. Durante cierto tiempo, una idea dominante será ampliamente aceptada y se utilizará todo lo que sea posible, pero después la voluntad de poder —con su tendencia a acrecentarse— hará lo posible por invadirla. Es un proceso «sisífico» de continua revaluación y reinterpretación.

¿Cuáles son las implicaciones educativas? Desde un punto de partida como el de Nietzsche, el peligro de la idea de iniciación al «saber» en su hincapié en lo fáctico y su supresión de la relatividad basada en propósitos y valores. Cooper nos pide que consideremos los discursos sobre la salud, la inteligencia, la criminalidad, la gramaticalidad, la enajenación, el amor. Las preguntas del tipo «¿ha empeorado la salud mental?», «¿son los negros tan inteligentes como los blancos?», «¿hablan los negros de Harlem un inglés gramatical?», o «¿puede haber amor asexual?» no tienen respuestas verdaderas o falsas, excepto en lo relativo a una elección de conceptos contestados que sirven a unos propósitos contestados de clasificación, orde-

---

(14) Esta es la idea que ha influido mucho en Foucault. Véase «Prison Talk: An interview with Michel Foucault», *Radical Philosophy*, 16, 1977, p. 15.

nación, tratamiento, control, tasación y políticas (15). Frente a esta dificultad de determinar las pretensiones que compiten en áreas problemáticas, la respuesta es, con demasiada frecuencia: «Carecemos de suficientes datos». Pero el problema está en que no sabemos qué tipo de datos buscar. Carecemos de consenso sobre los propósitos a los que el discurso debe servir. Cooper afirma que lo que hace falta (y lo que la concepción pragmática sitúa en primer plano) es la reflexión sobre los propósitos, los «poderes» a los que deberíamos querer que sirvieran nuestros esquemas conceptuales.

Así, pues, se deduce que la dirección de una disciplina y su proximidad a otras disciplinas puede cambiar radicalmente por una variación en la valoración de lo que hay que hacer, de lo que hay que explicar. La sujeción de una disciplina a normas puede quedar obsoleta por una variación de los fines y valores. Entonces ¿por qué hablar de reglas o normas? Mejor sería hablar de estrategias, políticas, aproximaciones, estilos. En pocas palabras, la epistemología de Nietzsche se opone a las exageraciones de lo fáctico y de lo sujeto a norma; él afirma que las pretensiones de veracidad y de adecuación conceptual están en relación con los valores y propósitos de la investigación. Vayamos ahora con esta concepción de los valores.

## LA CRÍTICA DE LA MORALIDAD

¿Cómo surgió la moralidad? Este es uno de los guiones de Nietzsche: Erase una vez una comunidad que dedicaba el tiempo y las energías a defenderse de sus enemigos. En aquellos tiempos se admiraba a los individuos fuertes, a los guerreros. Sin embargo, una vez garantizada la seguridad de la comunidad, los individuos fuertes suponían una amenaza para la comunidad. Entonces los débiles se agruparon para establecer un sistema de reglas que limitase la actuación de los poderosos. Los valores codificados en el sistema de normas eran tales como la piedad, la caridad, la humildad, la mansedumbre, la igualdad de derechos y el «poner la otra mejilla», que servían para quitar la fuerza a los poderosos, en beneficio de los más débiles. Por tanto, la moralidad es un dispositivo utilizado por el débil para asegurar o mantener su poder frente a los individuos potencialmente peligrosos. La moralidad es una forma de voluntad de poder.

Según Nietzsche, la creencia en la igualdad y la universalidad de los valores es absurda por una serie de razones: Ignora el «orden de rango» entre los hombres, las diferencias fundamentales en las capacidades, el carácter y las potencias que hace perversa la suposición de que todos los hombres deben lo mismo o son acreedores de lo mismo; también ignora la peculiaridad y unicidad de las situaciones en las que tienen que actuar los hombres.

Sin embargo, Nietzsche tiene su propia «tabla de valores». Pensaba que era incomprendible la idea de una persona sin valores ya que para actuar hay que que-

---

(15) Cooper, D. F., *op. cit.*, p. 85.

rer y para querer algo hay que darle un valor. Entre los valores que Nietzsche admira se incluyen la honestidad consigo mismo, la conquista del miedo, la desconfianza hacia la opinión recibida y erudita, el sentido de la historia, la autodisciplina, no querer nada que esté fuera del alcance de la propia capacidad, la plena consciencia de esa capacidad, la capacidad de mandar y obedecer, la negativa a lamentar o traicionar los propósitos que uno ha elegido, la abstención de la mera crítica negativa, la disposición para cambiarse a sí mismo y la facultad de convertir los sufrimientos y la enfermedad en nuevas fuentes de energía. Nietzsche despreciaba a los insignificantes y a los mediocres; sus propios valores son sólo aplicables a los «hombres superiores», aquellos que están «fuera del rebaño».

Para Nietzsche, toda persona busca la maximización de su poder aun cuando, como en el caso de los mártires, parezca estar haciendo lo contrario. La moralidad y, por ende, la educación moral constituyen la tentativa de los débiles para dominar con medios diferentes y más refinados.

Lo que se debe hacer, según Nietzsche, no es librarse del código moral, sino «acabar con su tiranía» sobre los que son capaces de sobresalir del «rebaño». La mayoría de las personas, «el rebaño», es incapaz de vivir una vida auténtica: «La mentalidad del rebaño debe regir en el rebaño, pero sin tener más amplio alcance» (16). Por eso preconiza la formación moral para el rebaño y no para los individuos excepcionales. Los individuos superiores alcanzan el poder viviendo de acuerdo con los valores de Nietzsche.

## EL «SUPERHOMBRE»

Nietzsche creía que los objetivos educativos deberían definir las formas y los dispositivos políticos y económicos de una sociedad. Cooper lo explica:

«Esta consideración se debía, en parte, al completo escepticismo de Nietzsche respecto a las panaceas sociales que abundaban en su tiempo. Fourieristas, saint-simonianos, cabetistas, benthamitas, marxistas, blanquistas y otros muchos rivalizaban en la confección de remedios políticos y económicos infalibles. En medio de esta cacofonía optimista, la de Nietzsche era una voz desalentada. El 'progreso', por ejemplo, en forma de avance económico y tecnológico, no era más que una quimera y sólo produciría la 'enanización' y la 'homogeneización' de los hombres. Por lo que respecta al 'movimiento democrático', éste no sólo era una forma decadente de organización política, sino también una corrupción y una degradación del hombre» (17).

Para Nietzsche, los remedios sociales no sólo son quiméricos, sino también erróneos, pues tratan a los hombres *en masse*; nos impiden contemplar a los individuos especiales, que son los únicos que representan una superación del género humano. La meta de la «verdadera» educación es la producción de genios: el «su-

---

(16) Nietzsche, F., *Will to Power*, citado por Cooper, D. F. *op. cit.*, p. 92.

(17) Nietzsche, F., *Beyond Good and Evil*, acotado por Cooper, D. F. *op. cit.*, p. 113.

perhombre», su metáfora del individuo totalmente auténtico que crea valores y significados para sí mismo. Solamente a través de la educación podrían surgir esos valores y significados de una manera intencional y en número significativo. Nada debe impedir que los individuos intenten «superarse» a sí mismos.

Cooper nos recuerda que la aristocracia nietzscheana es la del espíritu, no la de la propiedad agraria o industrial, y agrega que la emergencia del «superhombre» exige que la mayoría permanezca en «el rebaño» (18). Intenta demostrar que la preocupación de Nietzsche por unos pocos es compatible con la preocupación por todos los hombres y, en realidad, necesaria para estos efectos. En cierto sentido, la educación «de hombres superiores» se lleva a cabo por el bien de todos. La educación es fundamental precisamente porque la «verdadera» educación de una minoría redundaría en el bien de todos.

Nietzsche creía que todos deberíamos valorar al «superhombre», pero la sociedad nos ha convertido en seres decadentes y desacreditamos al «superhombre» con el descrédito de los «individuos especiales», induciendo el miedo a los mismos y haciendo de lo normal, lo corriente y cotidiano, objeto de admiración. La moralidad, la religión, el igualitarismo, la cultura popular y el socialismo traen consigo la decadencia. Son los instrumentos que sustentan la autoestima de los mediocres. Nietzsche los critica por su tendencia niveladora, cuando lo que justifica a la sociedad es el propósito de engendrar al «superhombre».

¿Es posible identificar a una persona real que represente para Nietzsche el «hombre superior», la persona auténtica? Se han sugerido nombres que van desde Sócrates hasta Hitler. Cooper cree que, para Nietzsche, Goethe era un hombre que había logrado vivir según su concepción de lo que debía ser la persona. Uno de los temas dominantes en los escritos de Goethe es la evitación de dos peligros. El primero es tener una concepción de sí mismo y de la marcha de las cosas tan rígida que las capacidades y los talentos no puedan aflorar ni ejercitarse. El segundo es el desenfrenado catapultarse dentro de cualquier proyecto sin más bagaje que una endeble concepción de la propia persona y de las limitaciones impuestas por la naturaleza de las circunstancias. Cooper elogia la noción de libertad en Goethe:

«Al igual que en Nietzsche, esta noción no es jurídica ni política. (...) La libertad no es cuestión de posesión de derechos ni de ausencia de interferencias por parte de la autoridad. (...) La libertad es una propiedad de la personalidad: el hombre libre es una persona de determinado tipo y no alguien que esté libre de una u otra coacción. Para empezar, requiere un recto entendimiento, sobre todo de las propias limitaciones y de las que vienen impuestas por condicionamientos políticos. Requiere facultades de resistencia y, en primer lugar, la facultad de mantenerse firme frente a la seducción de las ideas de moda; en segundo lugar, la resistencia contra las pasiones y los caprichos del momento que ponen en peligro la posibilidad de una autodirección disciplinada» (19).

---

(18) Los simpatizantes de Nietzsche, como es natural, aducirán que ésta es una cuestión lógica más que una prescripción política.

(19) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 128.

Así, pues, la libertad se realiza en la creatividad disciplinada. La disciplina es tan sólo una señal de libertad cuando es impuesta para finalidades creativas. No hay libertad en el hábito regular. Nietzsche admira la noción de libertad de Goethe, su disciplina, su armonía, su control de las pasiones, su «autorrespeto» y su autocreación; cualidades, todas, del «hombre superior». Y el «hombre superior» es lo que tiene que nacer de la educación.

## CRÍTICAS DE LA APROXIMACIÓN DE NIETZSCHE

Una vez expuesta la interpretación de Cooper sobre la filosofía educativa de Nietzsche, quisiera hacer algún comentario al respecto. Comencemos por la visión del tecnicismo en Cooper:

«Pero es muy importante el poder del tecnicismo para controlar elementos de la «superestructura», de los órganos de opinión y de la ideología. Si la tecnología va a crecer —y tiene que hacerlo para evitar el colapso—, la gente debe deseárselo, y hay muchas formas de estimular ese deseo. La publicidad es tan sólo la forma más evidente, que consigue que la gente dé un valor preeminente a la posesión de bienes materiales» (20).

Cooper escribe sobre el poder del tecnicismo como si fuera un ídolo autoorganizado. ¿Cómo podría asumir por su cuenta el control de elementos de la superestructura? Ciertamente, esto supone dar existencia real al tecnicismo, tratando un producto social como si fuera una cosa natural. El tecnicismo no es un mera actitud, sino una táctica empleada por ciertos grupos, que lo encuentran útil para adquirir más poder. Cooper se equivoca al decir: «Si la tecnología va a crecer..., la gente debe deseárselo». La tecnología no aumenta porque así lo quiere la gente; crece porque ésa es la lógica del capitalismo. El tecnicismo no es el producto inevitable de la sociedad «industrial», sino el resultado de una forma particular de «industrialismo» que organiza la producción para el beneficio y no para la utilidad, que se ocupa de lo que es vendible y no de lo que es valioso.

En mi investigación en escuelas me he encontrado con una discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen algunos profesores de Artesanía, Diseño y Tecnología (CDT) (\*). Al preguntarles sobre la principal justificación de la enseñanza de CDT ellos hacían hincapié en su aptitud «para estimular y desarrollar una mente independiente que pueda reflexionar e intervenir creativamente para mejorar la calidad del mundo hecho por el hombre» (*sic*). Pero lo que realmente hacían con los alumnos se basaba en los procedimientos y las prácticas de la industria manufacturera. Los profesores hablaban de lo que denominaban «problemas humanos reales y auténticos» (como el diseño de aparatos para minusválidos), pero en su mayoría sostenían las asunciones de la industria manufacturera y su interés por el beneficio.

---

(20) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 43. Los puntos de vista de Cooper sobre el tecnicismo se basan en los trabajos de Heidegger. Véase el importante ensayo «The Question Concerning Technology», en D. Krell (Ed.), *Martin Heidegger: Basic Writings, op. cit.*, p. 287.

Es preocupante que tantos profesores de CDT piensen sólo en los medios (solución de problemas) y que raras veces planteen cuestiones sobre los fines y los valores, las funciones sociales y los efectos de la ciencia y la tecnología. En las escuelas, el papel de la tecnología no se considera problemático. Casi nunca hay en la escuela alguien que plantee cuestiones sobre la «racionalidad técnica»: ¿hay algunas formas de experimentar la realidad que estén bloqueadas por la ciencia?, ¿es el «Arte» una especie de «reserva», un lugar donde pueden existir todas las experiencias que están marginadas por la ciencia?, ¿es la ciencia capitalista una ideología?, ¿de qué manera es un instrumento de control?

También yo estoy en contra del crecimiento del tecnicismo y del avance del positivismo, pero lo que Cooper no consigue ver es que el tecnicismo acompaña al capitalismo y emana de él. El tecnicismo, al igual que la ciencia positivista o la «cultura de masas», suele convertirse en el chivo expiatorio de todos los males para quienes no quieren hacer una crítica marxista del capitalismo. Estas personas suelen gozar de grandes simpatías porque son radicales, pero no son socialistas; propenden a preconizar una cultura «alternativa» y no una cultura de oposición. Hay una sencilla distinción teórica entre «alternativo» y «oposicionista», o sea, entre alguien que se limita a encontrar una manera de vivir diferente y desea que le dejen en paz y alguien que encuentra una manera diferente de vivir y, a la luz de la misma, quiere transformar la sociedad (21). Las gentes que adoptan estilos de vida «alternativos» suelen ser lo suficientemente ricos como para iniciar una nueva vida en las verdes campiñas o en la Selva Negra, donde pueden reflexionar y meditar sobre el *ser* y la *existencia*; no están interesados en cambiar la sociedad por medio de la lucha política.

Yo argüiría que las dos aproximaciones a la escolarización, la académica y la vocacional, representan la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. El desarrollo del capitalismo ha supuesto una creciente división del trabajo. La clase obrera ha perdido el control del proceso laboral y ahora son los trabajadores intelectuales los que controlan el saber. La separación entre trabajo intelectual y manual ocasiona no sólo el elitismo del primero, sino también la alienación de los trabajadores manuales. Es una lástima que Cooper no pueda ver que ambas aproximaciones, la académica y la vocacional, son necesarias para mantener la jerarquía de lo intelectual sobre lo manual en una sociedad capitalista. Los obreros seguirán en una posición social subordinada mientras no se les conceda una oportunidad de adquirir conocimiento para controlar sus procesos laborales. Por consiguiente, los profesores socialistas deben buscar la oportunidad de explicar a los alumnos las consecuencias de la división entre cabeza y mano y procurar integrar en el currículum el trabajo intelectual y el manual (22).

---

(21) Efectúa esta distinción Williams, R., «Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory», en R. Dale et al. (Eds.) *Schooling and Capitalism: A sociological reader* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1976, p. 296.

(22) Braverman, H., *Labour and Monopoly Capital*. Nueva York, Monthly Review Press, 1974. Sohn-Rethel, A., *Intellectual and Manual Labour*. Londres, Macmillan, 1978.

Nietzsche insiste en que sólo el hombre es portador de valores, en que no es la sociedad la que debe determinar lo que es válido, sino el hombre como ser particular, y en que las percepciones que el hombre puede alcanzar no son «subjetivas», sino relativas y «perspectivistas». El «perspectivismo», principio actuante que el individuo necesita para adoptar más de una perspectiva de la verdad, es la clave para comprender muchas de las aparentes contradicciones de Nietzsche, quien adopta perspectivas contradictorias por sistema. Creo que ésta es la razón por la que algunos le consideran relativista escéptico (no relativista extremado), mientras otros le ven como pragmático. He aquí un ejemplo de relativismo: según Nietzsche, «la acción está totalmente desprovista de valor; todo depende de *quien* la realiza. Un mismo 'crimen' puede ser el mayor de los privilegios, en un caso y, en otro caso, un estigma» (23).

Lo que me parece objetable es la visión de Nietzsche sobre la formación moral, que es buena para el «rebaño»; y así puede continuar existiendo la sociedad, tal como es, para que unos pocos individuos auténticos puedan ir en pos de sus elevados valores. Se parece bastante a la creencia victoriana (el «thatcherismo» está resucitando muchos aspectos de la moralidad victoriana) de que la organización de las clases bajas será la garantía de supervivencia de las altas. Cooper lo expone así:

«Si por 'enseñanza moral' se entiende algo similar a la formación moral o el estímulo para cumplir con las costumbres sociales, no es, en absoluto, lo que Nietzsche quería cambiar; no, en el caso de la mayoría de las personas, el 'rebaño'. Lejos de desear un quebrantamiento general de la tradición, Nietzsche considera el cumplimiento general con la misma como una condición previa para la consecución, por parte de algunos, de unos 'valores más elevados'» (24).

¿Cuáles son esos valores más elevados? La lucha y la voluntad para acrecentar el poder (espiritual). El valor de un hombre reside en su disposición para emprender las más arduas tareas individuales con independencia del valor moral de su aceptación. La voluntad de poder es un principio relacionado únicamente con el ser y la moralidad de personas individuales. El *ethos* de los grupos es dictado por el líder carismático. Nietzsche escribe sobre el individuo heroico como si esa persona permaneciera totalmente al margen del nexo social. No parece ser consciente de la obra de Marx y otros, quienes afirman haber demostrado que tener «un yo» supone estar implicado en un sistema de convenciones sociales y lingüísticas. El individuo es social (25).

Para Nietzsche, la historia es la historia de los grandes hombres con ideales heroicos y capacidad para la autoinmolación. La historia carece de «propósito»; Nietzsche está en contra de la idea (hegeliana) del progreso inevitable. La historia no tiene más función que la de proporcionar ocasiones para la generación de la grandeza; la meta de la humanidad no puede estar más que en sus especímenes

---

(23) Nietzsche, F., *Will to Power*, citado en Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 105.

(24) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 108.

(25) Sobre este punto, véase Ollman, B., *Alienation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1971, p. 106.

superiores. Según Lionel Trilling, la insistencia de Nietzsche en que solamente importa la generación de grandeza es claramente «el punto fundamental de su filosofía de la historia y de su teoría de los valores, y la clave de su ética 'aristocrática' y su oposición al socialismo y a la democracia» (26). Hacia el final del libro, Cooper confiesa que «hay un rasgo del pensamiento de Nietzsche que resultará indigerible para algunos». Es su naturaleza aristocrática: «La 'verdadera' educación es tan sólo para unos pocos. (...) El 'aristocraticismo' se expande por toda la filosofía de Nietzsche, e incluso la organiza» (27).

Yo esperaba algunas indicaciones concretas sobre la manera de aplicar en el aula la aproximación nietzscheana, pero no las hay. Cooper, sin embargo, pone de relieve las actitudes que van a impregnar lo que sucede en la escuela. Se incluye entre ellas un estudio de la manera de sostener los dogmas, una determinada sensibilidad para las metáforas y los lugares comunes que envuelven un tema, el intento de dar una significación a la propia vida, una disposición «lúdica» para someterse a la disciplina de la discusión y, al mismo tiempo, mantenerse libre para revalidar o volver a valorar. Todas estas actitudes se van a «incubar» en una educación que se mueve en torno a la noción de autenticidad.

La disertación de Cooper tiene una cualidad abstracta porque no hay discusión sobre el currículum escolar. En la enseñanza de la historia, por ejemplo, ¿impondría esta aproximación dejar a un lado la historia económica, la social y la oral para estudiar al Gran Hombre?; ¿y qué sucede con la enseñanza de la religión en las escuelas?

«Dios ha muerto». Esta fue la expresión metafórica de Nietzsche para decir que la creencia en el Dios cristiano ya no era sostenible. Él presenta la muerte de Dios como un simple hecho de la vida moderna. En un primer momento, Nietzsche lo consideró un desastre y luego se alborozó con la necesaria reconstrucción que se requería. Su argumentación antirreligiosa y atea se basa en la consideración de que la creencia en Dios provoca un empobrecimiento de nuestras vidas. El cristianismo predica la denigración de la vida sensorial y eso nos lleva al desprecio de «lo que es real en el mundo». La creencia en la inmortalidad personal, aparte de ser intolerablemente igualitaria, menoscaba la seriedad de la experiencia humana del tiempo irrecuperable, al «mitologizar» el tiempo en una perpetuidad espúrea llamada «eternidad». En otras palabras, la compensatoria creencia en el cielo reduce el valor y la dignidad de la existencia física. Ahora bien, la adopción del punto de vista nietzscheano ¿significa la abolición de la instrucción religiosa en las escuelas? Teniendo en cuenta que la filosofía se discute separada de todo tratamiento concreto de la enseñanza y del currículum, el libro de Cooper me parece obra de un teórico de la educación que no ha enseñado nunca en las escuelas. Cooper nos dice que entre las cosas que los profesores deben promover se encuentra la elaboración de nuevas metáforas, la sugerencia de nuevas analogías, el atajo del camino a través de las viejas clasificaciones y la oposición a la tradición y la ortodoxia. Estoy de acuerdo, pero me temo que no funcionará. No es suficiente

---

(26) Stern, J. P., *Nietzsche*. Londres, Fontana/Collins, 1978, p. 61.

(27) Cooper, D. E., *op. cit.*, p. 110.

elaborar nuevas metáforas en un mundo donde mueren de pobreza y hambre millones de personas explotadas y oprimidas.

El libro de Cooper ejemplifica una oposición (respetuosa) a la ortodoxia en su apreciación de los «filósofos liberales de la educación». Ellos, desde su base en el *Institute of Education* de Londres, primero definieron y luego dominaron la filosofía de la educación en Inglaterra. Hace una década, el «absolutismo» de Richard Peters y Paul Hirts fue criticado por sociólogos de la educación, tales como Michael F. D. Young, Nell Keddie, Chris Jenks y otros (28). Estos escritores basaban sus argumentos, en gran medida, en una perspectiva fenomenológica: las obras de Husserl, Schutz, Heidegger, Sartre y Merleau-Ponty, filósofos con tendencia a excluirse de la tradición «inglesa». En la fenomenología, el sujeto humano se considera fuente y origen de todo significado; pero no se consideró con suficiente detenimiento si el sujeto podía ser producto de condicionamientos sociales y, al tiempo, productor de los mismos. En represalia, los filósofos liberales de la educación dijeron que los citados sociólogos fenomenológicos eran abiertamente «infilosóficos», que no conocían las formas del «argumento racional» y que no comprendían la naturaleza del saber (29). Ahora Cooper ataca la fortaleza desde dentro.

En la Alemania del período entre guerras, y en Francia e Inglaterra desde la Segunda Guerra Mundial, Nietzsche ha tenido reputación de pensador existencial; por eso no me sorprende descubrir que Cooper sigue la fenomenología heideggeriana. Tiene razón al decir que los filósofos liberales subestiman la importancia de la emoción. Ellos piensan que hay una entidad superior, llamada «razón», que puede —y debe— controlar las emociones. Para Nietzsche, las influencias rectoras de la emoción y el sentimiento son previas al razonamiento claro, previas tanto temporalmente como en importancia. Su estilo literario emotivo, lleno de metáforas, aforismo y parábolas, refleja esta prioridad, pero confunde a los críticos racionalistas que ven la emoción como algo que hay que evitar, como fuente de distorsión o error.

John Colbeck ha sugerido que, aunque la autenticidad es uno de los elementos importantes en la filosofía de Nietzsche, el «perspectivismo» y la voluntad de poder constituyen las ideas más originales e influyentes de su obra. Colbeck se ha preguntado si el énfasis que Cooper pone en la autenticidad, y no en la voluntad de poder, constituye una prudente estrategia a corto plazo para evitar el antagonismo que podría provocar la tesis de la voluntad de poder entre los filósofos liberales (30).

Estos filósofos sostienen que ellos tratan con hechos, cosa distinta de los valores, y se retiran a una posición que consideran (equivocadamente) neutral e impar-

---

(28) Jenks, C. P. (Ed.), *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge*. Routledge and Kegan Paul, 1976.

(29) Para la «nueva» sociología de la educación, su rechazo de la filosofía liberal de la educación y la adopción de una perspectiva fenomenológica, véase Sarup, M., *Marxism and Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1978.

(30) La revisión que hace J. Colbeck del libro de Cooper sobre Nietzsche aparece en el *Journal of Education for Teaching*, 10 (3), 1984.

cial. Pero se podría aducir que sostener valores, del tipo que sean, significa ser parcial. No obstante, Peters, Hirst, Dearden y otros han convencido a generaciones de profesores de filosofía de que la educación se debe contemplar como ellos lo hacen: como la iniciación a las seis o siete «formas del saber».

Al recorrer sus escritos, es difícil hallar una manifestación de sus premisas; hay que inferirlas de las conclusiones y de los métodos y la dirección de la argumentación. Ellos hacen afirmaciones circulares, autorreferenciales o arbitrarias y, al mismo tiempo, desaprueban dichas afirmaciones. Los valores que dicen que son enormemente importantes, para ellos personalmente, son presentados como ideales de un género pseudoobjetivo o universal para todos los que se ocupan de la educación. Ellos ejemplifican, y recomiendan implícitamente, una filosofía de la vida, al tiempo que pretenden estar haciendo algo distinto (filosofía especialista). En suma, la filosofía inglesa de la educación es, y recomienda, una estrecha filosofía de la vida. Lo que a mí me inquieta especialmente es su retirada hacia una posición «neutral» o «imparcial». En términos políticos, eso significa que mientras que se maltrata y mutila la educación, los filósofos liberales de la educación no hacen ni dicen nada.

Que yo sepa, los filósofos liberales de la educación nunca han tenido en consideración el poder, la naturaleza y el papel que juega el poder del Estado capitalista y cómo éste determina la educación (31). La filosofía nada tiene que ver con la política; la filosofía de la educación está más allá de la política. Ahora bien, una característica confortante del pensamiento nietzscheano es, aparte de su falta de interés por los problemas de epistemología, su hábito de convertir todo problema epistemológico en un problema sobre el poder-saber. La cuestión kantiana de «¿qué puedo saber con certeza?», es sustituida por la de «¿qué tipo de saber podría reforzar mi voluntad y mi ser?». La voluntad de saber es una manifestación de la voluntad de poder.

Nietzsche sostiene que «este mundo es la voluntad de poder y nada más». Como hemos visto, la voluntad de poder es el impulso que está detrás de la adquisición, la ordenación y la creación del saber y detrás de la creatividad misma. Este principio nos posibilita la distinción entre diferentes acciones según la fuerza o la debilidad de la voluntad aplicada a las mismas. Pero el problema radica en lo siguiente: ¿cómo daremos cuenta de la mera variedad de los fenómenos en los que se objetiva esta misma voluntad?, ¿es realmente convincente la afirmación de que el aprendizaje, la enseñanza, el cuidado y el amor de una persona *implican* meramente la voluntad de poder y «nada más»?

Discrepo, asimismo, de la creencia nietzscheana en que la importancia del saber que cualquier hombre pueda tener dependerá de si es un superhombre o de si forma parte de la multitud, del rebaño. Los socialistas replicarían que se trata

---

(31) Como introducciones a este tema, véanse Held, D., *et al* (Eds.), *States and Societies*, Oxford, Martin Robertson (en asociación con la Open University), 1983; Jessop, B., *The Capitalist State*, Oxford, Martin Robertson, 1982.

de una idea antidemocrática, elitista; ellos siempre han preconizado una distribución justa y equitativa del saber y de todo lo demás.

La «vida» es, para Nietzsche, una recusación de todo lo que está enfermo y próximo a la muerte; la vida es cruel con lo débil y viejo que haya en nosotros o a nuestro alrededor, es una perpetua lucha entablada siempre a expensas de otra vida. Esta concepción de la vida como proceso bélico está muy en deuda con Darwin. No obstante, existe una diferencia: Darwin considera que «la adaptación y la evolución de las especies» están originadas por los números; Nietzsche, en cambio, pone de relieve las probabilidades en contra de la supervivencia de las estructuras vivientes complejas, estructuras que son sumamente vulnerables y tienen un valor proporcional a la complejidad. Dicho con otras palabras, Darwin está a favor de los muchos y Nietzsche venera al ser único. En la perspectiva de Nietzsche, la cantidad pone en peligro la calidad.

Esta opinión es muy común en los debates contemporáneos sobre la educación. El argumento «más es peor» siempre se utiliza para justificar el elitismo y limitar la educación de la clase trabajadora. Cooper, que no es más que el último de la serie que va desde Eliot, Wain y Amis hasta Cox y Dyson, afirma que el compromiso con una actividad determinada es el compromiso de alcanzar los niveles más elevados, pero respecto a la mejoría total del nivel intermedio. Es increíblemente elitista su noción, implícita en el libro, de que deberíamos aspirar a producir Goethes. Así utilizado, «Goethe» es una construcción ideológica modelada por determinadas personas, por razones determinadas y en un determinado momento, y a ello contribuye la descripción de Goethe que hace Cooper (32). En contraste, la visión marxista hace hincapié en la educación para todos de manera que, de hecho, *más* personas puedan realizar plenamente sus potencialidades.

Cooper admite que «hay en Nietzsche doctrinas —la del eterno retorno, por ejemplo, o la de la descripción ‘vitriólica’ de la mujer— que me parecen difíciles de aplicar» (33). J. P. Stern, sin embargo, es mucho más claro respecto a algunos de los aspectos negativos de la obra nietzscheana: él siente a menudo «una incomodidad que linda, a veces, con la irritación. Una fuente obvia de irritación parece hallarse en las notorias opiniones de Nietzsche sobre ciertos temas —como la guerra, la raza, la nacionalidad, la mujer— a los que, por buenas o malas razones, estamos sensibilizados» (34). Las preferencias de Nietzsche son claras: siempre está a favor del hombre único y contra el rebaño, a favor del genio y no de la justicia; prefiere la inspiración a la competencia profesional, y lo heroico —en todas sus manifestaciones— a todo lo que es «humano, demasiado humano».

Frecuentemente, las ideas de Nietzsche se han utilizado ideológicamente contra la clase trabajadora. Anteriormente mencioné cómo veía él en la caridad cris-

---

(32) He leído en alguna parte que cuando las tropas aliadas entraron en los campos de concentración, se pudo saber que muchos de los directores o comandantes se entretenían en su tiempo de ocio leyendo a Goethe.

(33) La hipótesis del eterno retorno hace referencia a la eliminación del débil, dejando retornar únicamente a los fuertes.

(34) Stern, J. P., *op. cit.*, p. 59.

tiana la subvención de una raza de señores, con vitalidad fuerte y autosuficiente, por una raza de esclavos débil y autoaborrecida. (En tal interpretación, toda la ética se convierte en la imposición por el débil de una ética castrante a los fuertes, una artimaña por medio de la cual los señores quedan infectados por una mentalidad de esclavos.) Esta noción de *resentimiento* fue invocada por la burguesía decimonónica como la envidia necia y destructiva que los desheredados sienten, siempre y universalmente, por los pudientes, negando así categóricamente que el descontento de los de abajo, desde Peterloo hasta la Comuna de París, tuviera sus orígenes en la explotación económica.

Y una vez más, en el siglo XX, la retórica de Nietzsche se convirtió en pieza central de la ideología del fascismo:

«Con su heroísmo de lo arduo, su escepticismo frente a todas las soluciones tradicionales, su rechazo radical de todo lo grácil y fácil, su ocasional orgullo en la desesperación y su validación por medio del sufrimiento y el sacrificio se convirtió en la ideología dominante y la 'tabla de valores' de Alemania en la era de las dos Guerras Mundiales. (...) Leyendo la literatura del nacionalsocialismo ya no se puede ignorar la manera en la que su retórica juega con la necesidad del sacrificio o la naturaleza exigente, pero 'autovalidante', de la lucha y con el valor de la autenticidad visto como el compromiso del hombre con su tarea sumamente difícil» (35).

Nietzsche afirma que el único imperativo absoluto que el hombre debe obedecer es el de su potencial interior: cualquier cosa que el hombre llegue a ser deberá indicar la dirección y la meta de sus intensos esfuerzos, de su voluntad. La autenticidad es la coincidencia deliberada de lo que el hombre es con aquello que puede llegar a ser. El problema de la argumentación de Nietzsche es que él no puede decirnos cómo distinguir entre el fanatismo que va acompañado por la mala fe y su propia creencia en el valor incondicional de la autorrealización. Después de todo, la autenticidad fue uno de los dogmas primordiales del fascismo y nadie llegó más cerca de la plena realización de los «valores» autocreados que Adolf Hitler.

Yo quiero aducir que la existencia «inauténtica» es el resultado de condicionamientos sociales y económicos y que pensar que la educación, por sí misma, puede cambiar la sociedad no es más que idealismo. En su crítica del existencialismo alemán, Theodor Adorno sostiene que la noción de autenticidad implica una condición social en la que las relaciones con los demás y, por tanto, con uno mismo son simples y transparentes. Defender tal posición en una sociedad en la que las relaciones sociales no son simples ni transparentes ayuda a mantener las formas de dominación en dicha sociedad. Como agudamente señala Adorno en *The Jargon of Authenticity*, estimular a las personas a buscar la autenticidad por medio del esfuerzo personal o educativo supone abdicar de la verdadera responsabilidad de cambiar la estructura de clases que está en la raíz de la vida «inauténtica» (36).

Si, como Cooper sostiene, toda la empresa filosófica de Nietzsche fue educativa, ¿por qué ni siquiera menciona las opiniones de Nietzsche sobre la mujer y so-

---

(35) Stern, J. P., *op. cit.*, p. 112.

(36) Adorno, T., *The Jargon of Authenticity*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973.

bre la guerra?, ¿por qué se mantiene tan estrepitosamente silencioso con relación a las conexiones entre la filosofía de Nietzsche y el fascismo? Cooper, inteligentemente, se centra en los aspectos educativos de Nietzsche y no dice nada sobre las consecuencias políticas de su pensamiento. Sé que hay quienes dicen que la filosofía de Nietzsche, tan extrema como es a su manera contradictoria, no respalda a la derecha ni a la izquierda. Eso es un disparate. Cuando Nietzsche ataca el naciente movimiento internacional socialista y su credo en la igualdad y el progreso, cuando explica que la meta de la humanidad está en sus especímenes superiores, queda claro que está reaccionando contra las ideas políticas de la Revolución francesa, contra las ideas sociales de Rousseau y de los economistas políticos ingleses. Yo sostengo que toda teoría antiigualitaria es, necesariamente, antimarxista. Marxismo y «nietzscheanismo» son incompatibles. Ser nietzscheano significa ser contrario al marxismo.

## CONCLUSIÓN

Hasta cierto punto siempre interpretamos las obras filosóficas a la luz de nuestras propias inquietudes. Reflexionando, una vez más, sobre el significado del texto de Cooper, me vienen a la mente los extremos siguientes: aunque Cooper tiene razón al criticar a los filósofos «liberales» de la educación que sobrevaloran la razón, me preocupa la reacción extrema en la dirección contraria (sobreevaluar la emoción), pues a veces conduce al desprecio del análisis racional. En la obra de Heidegger, por ejemplo, hay una degradación de la razón respecto a un espontáneo «preentendimiento», y su creencia en una existencia auténtica le llevó, en 1933, a apoyar explícitamente el régimen nazi (37).

Esto suscita el tema de la responsabilidad del intelectual y su relación con los demás. ¿Cuál es la actitud de un intelectual como Cooper frente a los grupos de nuestra sociedad que sufren discriminación —mujeres, negros, clase obrera—? Cooper no los tiene en cuenta. Lamentablemente tampoco hay en su obra referencia alguna a la educación *popular* (38). Su texto dice implícitamente: «El intelectual debe intentar convertirse en un 'hombre superior'». Tal vez uno de nosotros acabe convirtiéndose en el «superhombre». Mientras que la filosofía de Peter es liberal, socialdemócrata, «libre de valoraciones» (pretensión que, en sí misma —pensaría yo—, es un juicio de valor), la filosofía de la educación de Cooper es desigualitaria y elitista. No está muy alejada de los criterios de D. H. Lawrence, T. S. Eliot o Erza Pound.

En su libro, Cooper no muestra la menor consciencia de la crisis política y económica de la Gran Bretaña actual ni de cómo está afectando a los profesores, a los alumnos y al currículum. Creo que esto obedece a que un estrecho enfoque sobre la autenticidad tiende a desembocar en una inquietud autoindulgente por el

---

(37) Steiner, G., *Heidegger*. Londres, Fontana/Collins, 1978, pp. 111-121.

(38) Para un ejemplo de lo que quiero decir al hablar de «educación popular» véase Rée, J., *Proletarian Philosophers: Problems in Socialist Culture in Britain, 1900-1940*, Oxford, Clarendon Press, 1984.

propio ser interior y no por los demás. No me sorprende que Cooper se niegue a emprender cualquier modalidad de análisis político y que no considere la posibilidad de una tentativa seria de cambiar la sociedad. El único método que contempla es el de implantar en las escuelas profesores que fomenten una aproximación nietzscheana. Naturalmente, su tesis es idealista; la educación (por sí misma) no ha logrado esa especie de poder transformador. Y así, aislado de todo movimiento capaz de transformar este país en una sociedad justa e igualitaria, Cooper se queda rezagado en la autenticidad nietzscheana. La búsqueda de la autenticidad es una actividad esencialmente solitaria, contemplativa, introspectiva. Su principal función ideológica, en el momento presente, consiste en refrenar todo movimiento encaminado a la acción política colectiva (39).

He criticado el libro de Cooper porque está claro que las ideas de Nietzsche siguen teniendo un poderoso atractivo para la derecha reaccionaria. Debemos vigilar para que sus ideales no se trasladen de la esfera filosófica a la fantasía política y, luego, a la política práctica. En Francia, por ejemplo, se ha producido un resurgimiento del pensamiento de Nietzsche y se puede apreciar su influencia en la obra de los «nuevos filósofos» (y otros), que está asociada al crecimiento de la extrema derecha. En Gran Bretaña, el creciente interés por el postestructuralismo, por la filosofía de Nietzsche y por el desmantelamiento del marxismo se está articulando con posiciones abiertamente desigualitarias, elitistas, «empresarialistas» y autoritarias en la sociedad y en la educación.

---

(39) Sugerencias para ulteriores lecturas: los estudiantes que deseen comenzar a estudiar a Nietzsche deberían, tal vez, leer su obra en el orden siguiente: *On the Genealogy of Morals*, *Beyond Good and Evil*, *Twilight of the Idols Dawn* y *The Gay Science*.