

Escuela de Atenas. -Roma, Vaticano-. Parte central del cuadro: Cabeza de Platón. -Fragmento-.

Nietzsche:
LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN DEL GUSTO
Diana C. Carrizosa Moog

RESUMEN

NIETZSCHE: LA EDUCACION COMO FORMACION DEL GUSTO

En Nietzsche, los problemas de la educación y, en particular, los interrogantes sobre la "enseñanza" de la filosofía, derivan en el fin auténtico de la educación: la formación del gusto. Esta está vinculada con la adquisición de la propia autonomía y el ejercicio de la propia elección, contra la pseudocultura, la profesionalización, la especialización, la erudición y la "educación formal y clásica". En relación con el lenguaje, la formación del buen gusto tiene que ver con la del individuo, mediante la disciplina, como lector, escritor y "espíritu clásico", lo que permite tomar en serio la lengua materna, desbordando, entre otros aspectos, el poliglotismo y la óptica del lenguaje como objeto.

ABSTRACT

NIETZSCHE: EDUCATION AS THE DEVELOPMENT OF PLEASURE

According to Nietzsche the problems of education, and particularly the questions about the "teaching" of philosophy are resolved in the development of pleasure. This has to do with the acquisition of self-autonomy and the practice of self-choice. It is against pseudo-culture, professionalization, specialization, erudition, and "classic formal education". Regarding language, the development of pleasure is related to the training of man as a reader, writer, and as a "classic spirit" through discipline. This allows him to value his mother tongue, fostering, among other aspects, polyglotism and the conception of language as a means.

RÉSUMÉ

NIETZSCHE: L'ÉDUCATION COMME LA FORMATION DU GOÛT

Chez Nietzsche les problèmes de l'éducation et, en particulier, les questionnements sur "l'enseignement" de la philosophie mènent au but authentique de l'éducation: la formation du goût. Celle-ci est liée à l'acquisition d'autonomie et à l'exercice du choix, contre la pseudo-culture, la professionnalisation, la spécialisation, l'érudition et "l'éducation formelle et classique". Quant au langage, la formation du bon goût dépend de celle de l'individu, par la discipline, comme lecteur, écrivain et "esprit classique", ce qui lui permet de valoriser sa langue maternelle, en dépassant, parmi d'autres aspects, le polyglottisme et la perception du langage comme objet.

%

Nietzsche:

LA educación como formación del gusto

Diana C. Carrizosa Moog*

¿Por qué la salud no es tan contagiosa como la enfermedad, dicho esto de una manera general, y sobre todo, en materia de gusto?

Nietzsche

Puede nombrarse a la educación como uno de los problemas que ocuparon con fuerza al pensamiento de Nietzsche. Además de algunas de las enseñanzas de Zarathustra y múltiples fragmentos dispersos en *La gaya ciencia*, *Humano, demasiado humano* y *El crepúsculo de los ídolos*, dos textos desarrollan de manera explícita y extensa este tema: las cinco conferencias sobre *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza* y la "Consideración Intempestiva" titulada *Schopenhauer como educador*. Aunque desde una perspectiva cronológica puedan calificarse estos textos como pertenecientes al período "de juventud", en ellos se anuncian ideas fundamentales que no abandonarán las posteriores elaboraciones de Nietzsche.

Ambos textos emergieron en una atmósfera compleja. *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza* data del año 1872. Justo al finalizar el año anterior, ha salido a la luz el primer libro de Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia*. Rechazado inicialmente con un prolongado y grave silencio, y luego con el estruendo que se atreve a interrumpirlo,¹ delata ya el abismo que Nietzsche percibe entre profesor

público y pensador privado. Esta oposición, elaborada apasionadamente en el ideal de *Schopenhauer como educador*, coincide con la distinción entre filósofo y erudito contenida en las conferencias, cuyo tiempo es el del profundo silencio que antecede al estallido, y que acaso influyera para que la sexta conferencia nunca fuese dada. Dos años más tarde, en 1874, *Schopenhauer como educador* se abre a un tono ya abiertamente intempestivo, y mucho tiempo después reconocerá Nietzsche que en sus líneas «está inscrita mi historia más íntima, mi *devenir*». El ideal atribuido a Schopenhauer, filósofo explosivo, hablaba ya, en el fondo, del "filósofo-dinamita": de "Nietzsche como educador" (1985, "Las intempestivas", 77-78).

Los dos textos contienen una aproximación crítica a las conflictivas relaciones entre Estado, educación y cultura, capacitación y formación, así como a los sentidos del conocimiento y la erudición, y a los problemas de la especialización y la profesionalización. En cuanto a la enseñanza de la filosofía, se deja adivinar un conjunto de cuestiones fundamentales: la filosofía, ¿es enseñable?; si lo es, ¿de qué mane-

* Licenciada en Filosofía y Letras de la UPB.

Dirección electrónica: lechugafresca@yahoo.com

1. Mediante la dura crítica del filólogo Ulrich von Wilamowitz-Möllendorf, acompañada por la exigencia de que «Nietzsche baje de la cátedra, desde la que se debe enseñar la ciencia». (En: Nietzsche, 1973,8; el texto es citado en la Introducción de Andrés Sánchez Pascual).

ra se enseña filosofía?; si no lo es, ¿por qué y cómo se la ha enseñado? ¿Qué implica la filosofía convertida en profesión? ¿Cuáles son las diferencias entre el filósofo y el profesor de filosofía? ¿Qué valor tiene la educación filosófica?

Todos estos temas, inagotables en un artículo, se dejan agrupar bajo una sola perspectiva, que indica el fin de la auténtica educación: la formación del gusto. En el pensamiento de Nietzsche el problema del gusto -por la misma vía que el concepto de arte- desborda definitivamente el ámbito de una teoría estética. Que la educación debe procurar individuos cabalmente formados significa que debe conquistar, para cada individuo particular y más allá de toda convención, su propia *autonomía*: «no un buen gusto, no un mal gusto, sino *mi* gusto» (1983, "III - Del espíritu de la pesadez", 272). Lo cual no debe entenderse como una incitación a la mera espontaneidad o, en términos de Hegel, como una sujeción a la tiranía de la inmediatez, sino, por el contrario, como el logro de una difícil y cuidadosa autodisciplina.

El gusto en tanto sello absolutamente propio revela la creencia de Nietzsche en el individuo como *unicum*: «En el fondo, todo hombre sabe perfectamente que no está más que una vez sobre la tierra en un ejemplar único, y que ningún azar, por singular que sea, reunirá por segunda vez, en una sola unidad, los elementos múltiples y curiosamente combinados de su personalidad» (1959b, 173). Pero sólo se alcanza la soberanía de la propia unicidad mediante el trabajo que, al modo del escultor, se realice sobre estos «elementos múltiples y curiosamente combinados». La clave se abre en las preguntas que el alma joven debe hacerse a sí misma: «¿Qué es lo que has amado hasta ahora verdaderamente? ¿Qué es lo que te ha atraído, lo que te ha dominado y hecho feliz al mismo tiempo?» (1959b, 176). Seguir el sendero inexistente de estos interrogantes equivale a empezar a formarse a sí mismo en el gusto, esto es, a iniciar la recreación de sí mis-

mo como *unicum*. Pues si bien ningún azar repetirá las características de cada individuo, sí hay en cambio fuerzas que contribuyen a disolver su singularidad en aquella masa uniforme que Nietzsche llama «el vecino, que exige la mentira convencional», el "rebaño" (1959b, 173). No basta entonces al alma joven con *ser* lo que es, sino que, fiel al oráculo pindárico, debe también *llegar a serlo*. Esta reafirmación del carácter único constituye justamente su *formación*, en el sentido original del verbo "*bilden*": grabar, plasmar, imprimir una forma, delinear una figura.

Irreductible a una teoría estética, tampoco podría comprenderse el concepto de gusto como una propiedad natural o una mera inclinación, lo que no impide que, una vez formado, el gusto se comporte tan fluidamente como los sentidos en sus impresiones de aceptación o rechazo, complacencia o repugnancia. Tal fluidez se traduce como conquista de la libertad, y el gusto libre sigue su propia ley. La formulación más general de ésta es sugerida por las preguntas que el alma joven ha de hacerse a sí misma: se trata de discernir, diferenciar, distinguir. La selectividad exige no ser "tolerante", no decir sí en bloque, saber decir no. Este juego de la afirmación y la negación hace que el gusto se comprenda, no como una facultad espiritual, tampoco como un sentido físico, sino como toda una relación de fuerzas en lo que Zaratustra llama el "sí-mismo" (1983, "I - De los despreciados del cuerpo", 60-62). De éste brota la capacidad de decir sí y no frente a la totalidad de la existencia: lo noble y lo bajo, lo bello y lo bárbaro, lo placentero y lo doloroso, lo saludable y lo enfermo. Por ello compete al gusto, dentro del ejercicio general de la elección, la función específica del instinto de autodefensa: bien educado, el gusto discernir lo que debilita de lo que fortalece.

Desde una óptica tal del gusto, cada uno de los temas sobre la educación antes referidos puede plantearse como un problema de soberanía. Así por ejemplo, y en abierta polémica contra Hegel, resulta de mal gusto una

cultura cuyo fin sea servir al Estado. No sólo se halla sometido el individuo a un ideal «humano, demasiado humano», sino que la cultura, y con ella su principal instrumento, la educación, dejan de ser fines para reducirse a la función de medios. A esta degeneración da Nietzsche el nombre de "pseudocultura". Y precisamente constituye uno de sus inventos el fenómeno de la profesionalización, entendida como una capacitación del individuo que, a la vez que le permite "ser útil", "servir", le regala la posibilidad de "sobrevivir". Por tal amalgama de intereses se desvirtúa completamente el sentido originario de "*Beruf*", término usual para designar el oficio o la profesión, pero de suyo comprensible como *vocación*: "*vocere*" y "*berufen*": llamar. En vez de escuchar el llamado de su propia voz, el individuo sufre el apremio de una exigencia externa, proveniente del mundo "de la acción". Siguiendo la línea de esta crítica, aparece igualmente la especialización como renuncia a sí mismo. Al requerir una concentración de todas las fuerzas, aquella "fidelidad en pequeño" que Marx viera en la división del trabajo, la especialización lleva al individuo a su estancamiento y opresión. La imagen del jorobado -«todo especialista tiene su joroba» (1988b, "V-336 Ante un libro docto", 291)- ilustra perfectamente esta atmósfera confinada, a la que opone Nietzsche la viva movilidad de la imagen de un sistema solar: en éste la fuerza central no ejerce una acción destructora sobre las demás fuerzas, sino que se hace ley de su mecánica superior (1959,178). No bastaría entonces con superar al ilustrado parcial en favor de lo que ha dado en llamarse "cultura general". La simple superposición o acumulación de los saberes tan sólo puede ofrecer una colección muerta, desprovista de una auténtica dinámica, además de traer otra suerte de servidumbre: la erudición. Aunque la relación de fuerzas acontezca en el erudito de modo inverso a como lo hace en el especialista -no como concentración sino como despilfarro-, ambos evidencian igualmente una ausencia de soberanía. En el caso específico de la erudición, ésta se traduce como la debilidad

de haber hecho de la reacción un hábito: en efecto, el docto sólo puede pensar *entre* libros, se encuentre o no rodeado de ellos. El buen gusto, por el contrario, permite presentir una nueva imagen del conocimiento, que Nietzsche hace surgir de la distinción entre *sophia-sabiduría* y *episteme-ciencia*: «La sophia contiene en sí lo selectivo, aquello que posee paladar: mientras que la ciencia, que carece de semejante paladar refinado, se arroja sobre todas las cosas dignas de ser sabidas» (1988a, "1: David Strauss, el confesor y el escritor", 159).

Al lado de tales asuntos, a grandes rasgos enunciados, existe uno en el que el pensamiento de Nietzsche concentró una atención especial. La segunda conferencia lo anuncia bajo la forma de un imperativo: «¡Tomad en serio vuestro idioma!» (1951, 253). Los institutos educativos a los que se dirige Nietzsche, los institutos gimnasiales (que podemos traducir como una culminación humanística de la Educación Secundaria), al invertir gran parte de sus esfuerzos en la enseñanza de la gramática y la ortografía, al lado de ciencias como la filología y la lingüística, bien podían escuchar de mala gana este llamado. Pero es precisamente en el camino de tal enseñanza donde, a los ojos de Nietzsche, reside el gran problema, al ser recorrido bajo la forma de una *investigación* lingüística. La gramática, que etimológicamente remite al "arte de escribir", y cuya virtud consiste en *comprender* al lenguaje en sus funciones, articulaciones y relaciones internas, devino instrucción para analizarlo mecánicamente. Paralelamente la ortografía, la "recta escritura", sólo pensable y practicable al interior del espíritu de la lengua, se hizo fijación de la regla y obediencia ciega a su autoridad. Y aunque en principio se podría esperar de la filología y la lingüística el rescate de estas visiones, al aportar una explicación del por qué de las reglas, su saber se juega igualmente en una óptica *exterior* al lenguaje, a la vez histórica e historizante. La razón de este común modo de proceder reside en la forma misma de la *investigación* que, como figura moderna,

primeramente supone y delimita un objeto. El lenguaje delimitado como objeto, fijado bajo el lente de los ojos investigadores, apresado en las redes clasificatorias y ordenadoras, gramaticales, ortográficas, filológicas y lingüísticas: es ésto lo que Nietzsche desenmascara bajo el elegante rótulo de "educación formal y clásica" en los institutos gimnasiales.

El imperativo «¡Tomad en serio vuestro idioma!» se va perfilando entonces bajo la necesidad de «tratar como vivo lo que vive» (1951, 254). Esto significa desbordar la óptica del lenguaje como objeto, su autopsia desde el interés anatómico e histórico, para abrirse al campo de una instrucción *práctica*: a la investigación lingüística contraponen Nietzsche la *disciplina* lingüística. Gramática, ortografía, filología y lingüística no desaparecen, sino que, orientadas a un fin diferente, ganan un nuevo significado. Más allá de su mismo estudio, se trata de ver que sólo tienen sentido si les subyace el reconocimiento de una relación *esencial* del hombre con el lenguaje. Perdidos los límites entre sujeto y objeto, contemplados hombre y lenguaje en una relación de inmanencia, cualquier estudio que se realice sobre el lenguaje atañe necesariamente al hombre mismo. Por ello esta política del espíritu no está dirigida a formar oradores, escritores o conversadores ingeniosos, sino a que el hombre cumpla íntegramente su destino. Sólo mediante la *disciplina* se propicia la conquista del *buen gusto* con relación al lenguaje, que nada tiene que ver con la afectación, la artificialidad de las formas expresivas o el amor a lo que parece bello. Por *disciplina* entiende Nietzsche una instrucción práctica del joven, cuidadosa y lenta, en la que se contemplan el bien leer, el bien escribir, el bien hablar, el bien juzgar. Se trata de la formación del gusto en una relación amplia con el lenguaje, dentro de la cual pueden diferenciarse tres grandes aspectos, siempre relacionados entre sí: la formación del individuo como lector, como escritor y como "espíritu clásico".

1. EL LECTOR DE BUEN GUSTO

Yo odio a los ociosos que leen
Zaratustra (1983, "Del leer y el escribir", 69)

Aunque ciertamente el gusto pertenece al privilegiado ámbito de lo inenseñable -se enseñan preceptos de moral, fórmulas científicas, convenciones sobre lo bello y lo feo, en fin, cosas muertas-, sí es algo que debe formarse. En analogía con el arte de caminar, tras haber sido un diletante y empírico, el aprendiz sufre meses penosos, pierde toda firmeza del paso y siente que sus tendones se van a desgarrar. Sometido a una nueva forma, que le es incómoda, constata con terror la torpeza de su cuerpo y teme jamás volver a avanzar con agilidad. Pero de repente, como fruto de esta dura disciplina, «empieza a notar que de los movimientos practicados artificialmente nace un nuevo hábito, que llega a formar una segunda naturaleza, y que la antigua seguridad y fuerza del paso es fortalecida, y aun reaparece acompañada de cierta gracia» (1951, 260). El lector de buen gusto es el que ha dejado de ser un diletante y empírico del leer.

Que lo superficial del diletantismo y lo indómito del empirismo preocupen a Nietzsche, es algo que puede explicarse por su contexto histórico. Ante los frutos ya maduros de la revolución lectora iniciada en el siglo XVIII, y en una mezcla de asombro, recelo y consternación, Nietzsche constata un superíndice de lectura, cuyos centros de gravedad fundamentales se hallan en las novelas cortas, las gacetas literarias, las revistas de entretenimiento y el periódico. El viejo analfabetismo, el de los que no sabían leer, se ve suplantado por uno nuevo: el de los que sí saben y además lo hacen asidua e inescrupulosamente. Del analfabetismo *strictu sensu* al analfabetismo espiritual, tal y como se deja oír en los dardos lanzados por la voz de Zaratustra: «Un siglo de lectores todavía y hasta el espíritu olerá mal». «El que a todo el mundo le sea lícito aprender a leer corrompe a la larga no sólo el escribir,

sino también el pensar». La lectura, como nueva actividad de todos y para todos, apareció bajo las formas del "tiempo libre", la información de actualidad o, en el mejor de los casos, el adorno intelectual. Su mayor virtud, la de ser instancia para la interiorización formadora, se vio desplazada por un poder antitético: el de procurar la evasión, el olvido de sí. Y resulta claro que si algo puede haber de mal gusto, es justamente este olvido.

Pueden leerse *las tres transformaciones del espíritu*, con las cuales Zaratustra inicia sus discursos, a la luz de una teoría de la lectura como formación. La figura del camello, que encarna la paciencia, la obediencia y la fortaleza para llevar cargas, indica el primer momento necesario del leer: el trabajo sobre el texto en aras de su *comprensión*. En una breve advertencia que introduce sus conferencias, Nietzsche anuncia el tipo de lector que espera, y la primera de las exigencias es la de leer con tranquilidad. Más tarde dirá de este lector que, por «ser casi vaca y, en todo caso no "hombre moderno"», es el que todavía puede darse el lujo de ejercer la lectura como arte: "el rumiar" (1992, Prólogo, 26). Rumiar: tener la costumbre de pensar mientras se lee, e incluso, ya lejos el libro de las manos, seguir meditando sobre lo leído. Tras haber *asimilado*, puede surgir la segunda figura, a la que ya le es dado abrir un campo de libertad. El león pugna por separarse de lo que mansamente ha cargado, y de este impulso hace *crítica*: distanciamiento, toma de posición, oposición, capacidad de sopesar lo leído. Pero, aún la acción como sucedánea de la reacción, el león no lleva hasta el final el acto lector y permanece como algo a ser superado. Es la figura del niño, creador por excelencia, la que consuma la lectura, pues ésta sólo puede concebirse desde un principio activo: el niño, por fin, habita *su* mundo. La libertad de su construcción ha necesitado del olvido, que no nombra una simple amnesia, una especie de tabla rasa, sino la salud propia del creador. Recordar lo que se ha vivido, saber que se ha sido camello y león, y saber lo que el camello y león, saben, pero con

el espíritu de la inocencia. Trabajo, obediencia y oposición se convierten en virtudes que sirven a un principio superior: el de la creación. La lectura del niño retorna al silencio, mas no al silencio dócil del camello, sino al silencio generoso y elocuente de quien, por haber ejercido la lectura como arte, *tiene* algo que entregar, y sabe que «debe callarse cuando su obra empieza a hablar» (1959a, Vol. 4, 70).

Las virtudes del lector dan por supuesto su campo de acción: el texto. Pero no podrían pensarse *las tres transformaciones* en el encuentro con cualquier texto, indiscriminadamente, como si aportaran un canon *general* de lectura. La pregunta es clara: ¿A qué texto se aplica la actividad del buen lector? Y la respuesta no lo es menos: A un buen texto. Mas, ¿a quién le es dado decidir sobre la bondad del texto?, ¿qué voz podrá afirmar su carácter apreciable o despreciable? Precisamente el buen gusto, también para quien lee, se verifica en la capacidad de distinguir lo digno de lo indigno, lo bello de lo artificioso, lo leve de lo insulso, lo profundo de lo oscuro, lo serio de lo gris. Pero no se trata, en esta formación individual, de un orden lógico de pasos a seguir, donde primero deba darse la conquista del gusto que garantice un acceso selectivo a los textos, para luego, sobre "tierra firme", entregarse al duro aprendizaje de la lectura. Tal separación resulta imposible: sólo accediendo a un encuentro hondo con los textos se aprenderá a distinguir la calidad de sus sonidos, texturas, olores y matices -sólo caminando *en* ellos se empezará a saber de su levedad o de su peso-. Depurar la sensación que provocan hace que poco a poco se tenga una medida de lo que el propio gusto tiene para decir sobre ellos.

El lector en formación pareciera hallarse abandonado en un círculo: para aprender a leer bien ha de escoger lo que lee, para aprender a escogerlo ha de leer bien. Es en este punto donde se deja oír la insistencia de Nietzsche: aunque intransferible, el gusto debe ser formado, lo cual significa para el joven el acompañamiento de un guía. «Hay necesidad de

educadores que *estén educados ellos mismos*, [...] probados por la palabra y el silencio» (1980, "Lo que los alemanes están perdiendo", 81). Tales educadores pueden aparecer bajo la figura cercana del maestro u ocultos bajo la del profesor, o bien pueden ejercer su influjo desde la distancia, tal y como sucedió a Nietzsche con Schopenhauer. En cualquier caso, su rasgo común viene dado por la comprensión que tienen de su propia tarea: no la de impartir conocimiento, sino la de quien, justamente por ser el que es, actúa como *faro*.

Una vez formado, el gusto lector conocerá y seguirá dos principios esenciales: el de selectividad y el de economía. Ambos deben expresar un principio superior, el de la negación subordinada a la afirmación. Se hace regla no leer todo, sino únicamente aquello que activa. La selectividad exige, no sólo saber distinguir, aceptar y rechazar, sino la inclinación a decir *no* lo menos posible: distancia con respecto a aquello que habría de ser negado necesariamente, búsqueda preeminente de ocasiones afirmativas en los textos. Decir *no* con demasiada frecuencia es hacer de sí mismo erizo, volverse sólo reactivo al precio de perder la capacidad para la acción: «tener púas es una dilapidación, incluso un lujo doble cuando somos dueños de no tener púas, sino manos abiertas [...]» (1985, "Por qué soy tan inteligente", 50).

Esta relación del *sí* y el *no*, a su vez, ha de someterse a una economía, según la cual no sólo debe evitarse al máximo la reacción frente a los textos, sino incluso fomentar la capacidad de no-leer. El *saber no-leer*, que ya antes Schopenhauer elevara a la categoría de arte, alberga bajo una negación aparente una afirmación en dos sentidos. Primero, se trata de no caer -ni siquiera como pasatiempo o por curiosidad- en malas lecturas, destinadas al "gran público", pues para leer lo bueno es necesario no leer lo malo. A favor de ello se pronuncian tanto el argumento del tiempo como el del riesgo contenido en la mala lectura, que opera como veneno intelectual. Pero no se

trataría por ello de una entrega irrestricta a los buenos textos, tal y como creen hacerlo los eruditos y los doctos, sino de saber medir la intensidad de la lectura. Es acá cuando la economía se torna principio superior, al decidir sobre la vida y la creación. Prescribe leer solamente cuando el mundo no nos llama a la experiencia y cuando el cerebro no se halla en estado de pensar. Desterrar los libros cuando la vida irrumpe, y sobre todo, como regla perentoria, durante el tiempo de creación. Pues sacrificar por amor a la lectura las propias vivencias y las propias ideas hace que la vida se empobrezca y que el pensamiento pierda su flexibilidad y fecundidad: «naturalezas bien dotadas, con una constitución rica y libre, ya a los treinta años "leídas hasta la ruina", reducidas a puras cerillas, a las que es necesario frotar para que den chispas» (1985, 50).

2. EL ESCRITOR DE BUEN GUSTO

*De todo lo escrito yo amo sólo aquello
que alguien escribe con su sangre*
Zaratustra

Escribir: no un simple poner algo por escrito para uno mismo o para otro, sino *crear* algo para un lector. Esta definición contiene la exigencia de compensar con el *estilo* lo que en el lenguaje oral se hace de gesto y entonación. El vínculo escribir-crear implica una relación preeminente con el lenguaje: el escritor, en vez de simplemente utilizarlo, lo pone en escena. Y es propiamente esta puesta en escena lo que recibe el nombre de estilo. Desde su etimología -*stulow*: punzón para escribir sobre las tablas enceradas-, el estilo nos remite directamente a la práctica de la escritura. Pero también otros ámbitos a lo largo de la historia han acogido el concepto, comprendido en términos generales como "manera de". El rasgo primero del estilo se definió así por la normatividad de la que surge: la "manera de" no puede ser cualquier manera, ya que esto señalaría justamente lo contrario, la falta de estilo.

Requisitos que se legitiman como tales hasta estatuirse como previamente conocidos deciden sobre la correcta manera, lo cual es fácil de verificar en la retórica antigua, donde el estilo se rige por las reglas específicas de los géneros.

No obstante, y también desde su inicio, el concepto de estilo excede la normatividad puramente exterior para constituir una instancia privilegiada del "uso personal". Surge así una comprensión que hace de él criterio de unidad, aquello que permite reconocer una misma voluntad creadora bajo diversas obras. La célebre afirmación de Buffon, «El estilo es el hombre», halla un eco de menor peligrosidad en la siguiente reflexión de Goethe: se logra el estilo cuando se es capaz de dejar la imitación -exigida tanto por el aprendizaje como por el amor al modelo de maestría- para hacerse un lenguaje propio. El problema reside en lo que aquí pueda significar "propio" pues se estaría tentado a presumir una "pureza" expresiva del sujeto, contaminada por el contacto con otros. Sólo que el estilo, lo más propio entre lo propio, surge solamente en el afuera, en la exterioridad del encuentro con los estilos leídos, y es por ello a la vez lo más impersonal. La madurez de estilo, si llega a tenérsela, no indica una cautelosa toma de distancia en favor del afianzamiento de la identidad: todo lo contrario, se trata de una nueva construcción en el terreno mismo de los estilos, cuyo último regalo consiste en la capacidad de habitar en medio de ellos sin el peso de su normatividad ejemplar. Sólo los estilos liberan el estilo. Y éste no es más que tal liberación, activada como *nueva libertad*: no la de un sujeto redimido, sino la de un lenguaje conquistado. Libertad referida sólo a la lengua, pues es sólo dentro de la lengua donde se obedece, combate y recrea la lengua.

Nueva potencia expresiva del lenguaje, el estilo es usualmente identificado con la forma: lo primero que deja ver es el *cómo*, o, con mayor exactitud, en el estilo -y únicamente en él- el *qué* viene cabalmente dado por el *cómo*.

Esta relación indisoluble, cuyos términos sólo puede distinguir artificialmente la razón, implica que no puede haber gozo de las formas independiente del acceso al contenido. —La comprensión depende del estilo, que ahora se perfila como legibilidad en un alto sentido. Cuando Nietzsche afirma que el buen gusto, para quien escribe, es auspiciado por la plena comprensión de lo que escribe, afirma a la vez que el escritor de buen gusto es un escritor con estilo. Situar al joven en el camino hacia la consecución de *su* estilo es una tarea que necesariamente debe partir del principio de la comprensión: ésta es siempre lingüística, y no un acto de otro orden que por añadidura se revista de palabras. En consecuencia, la formación para el estilo tiene que empezar en el terreno de las palabras y, concretamente, en la compleja geografía de la lengua materna. Lo cual pareciera una obviedad, pero su enunciación para Nietzsche, enfrentado a los métodos pedagógicos de los institutos gimnasiales, se hace crucial, a la vez como denuncia de lo vigente y como heraldo de una nueva dirección para el porvenir.

El primer problema a enfrentar es el del poliglotismo, cada vez más apreciado por las instituciones educativas como medio para estar «a la altura de los tiempos». Además de esta utilidad inmediata, Schopenhauer encuentra en él un auténtico instrumento para la formación del espíritu: el aprendizaje de varias lenguas aumenta la flexibilidad del pensamiento y amplía los puntos de vista, pues en cada una de ellas se comprende el mundo de diferente manera. Nietzsche, que en todo utilitarismo percibe un signo de lo bajo, no deja de mostrarse igualmente adverso ante la más elevada apreciación de Schopenhauer: el poliglotismo llena la cabeza de palabras, no de ideas, y da así la ilusión de poseer capacidades cuando se carece de conocimientos de fondo. Pero lo más grave es que constituye el «hachazo a las raíces [...] de la lengua materna» (1959a, Vol. 3, 214). En el hecho de que los griegos y los franceses, pueblos que han producido los más grandes artistas del estilo, evitaran toda intro-

misión de lenguas extranjeras, halla Nietzsche un argumento ejemplar de la necesidad de una concentración en la propia lengua. Sólo tras haberse hecho auténtico ciudadano de una patria lingüística, es lícito al espíritu empezar a viajar a los universos de otras lenguas.

Aceptada la necesidad de un estudio intensivo de la lengua materna, surge el problema de cómo formar al joven *en y para* ella. Los institutos gimnasiales incurren en dos graves errores pedagógicos. Por un lado, tratan a la lengua materna como si fuese una lengua muerta, a partir de inacabables referencias eruditas sobre su nacimiento y desarrollo. Por el otro, aquello que sí se hace fundamental para el buen uso de la lengua, el conocimiento de su orden, del espíritu de sus reglas, es sólo aplicado con todo rigor en el caso de las lenguas clásicas, aquellas efectivamente catalogadas como "muertas". Al arribar a su patria lingüística, por el contrario, el joven respira aliviado, como si se liberara de un peso, para tratarla tan mal como permite la ausencia de reglas. A ambas deficiencias contesta Nietzsche con un único imperativo: la "instrucción práctica". En vez de indisciplina y exceso de saber filológico, un efectivo ejercitarse en la propia lengua. A pesar de que «no vamos a desembarazarnos de Dios porque continuamos creyendo en la gramática» (1980, "La razón en filosofía", 49), es inevitable tener que conocerla primero, hasta dominarla, para luego, acaso, lograr sustraerse a ella. Sólo en el terreno de la gramática puede empezar a librarse el combate contra la gramática. Mientras se la ignore, nunca se podrá llegar a la intuición de su poder, y se estará condenado a ser un espíritu inconscientemente gramatical. Se sabrá que en «el rayo brilla», "el rayo" corresponde al sujeto y "brilla" al predicado, pero se desconocerá el abismo que tal expresión dibuja con relación a la vida, pues realmente el rayo es inseparable de su brillar. Lo "sublime", "la tela de araña" son creaciones de este lenguaje cerrado sobre sí mismo, al que, en favor de la vida, sólo puede superarse desde el conocimiento profundo de sus fundamentos. No sólo como

condición para el bien-decir se hace necesaria la gramática, sino también -y ésta sería la tarea más alta-, como iniciación para un nuevo decir.

Ejercitarse en la propia lengua es, ante todo, un acto de obediencia formadora. La "libertad académica", en contraste, constituye el «pecado original pedagógico contra el espíritu» (1951, 255). Este consiste en el método de trabajo escrito que desarrollan los institutos gimnasiales: un mundo de serias cuestiones sobre historia, religión, filosofía, arte o morales abandonado al alumno, en un momento en que lo individual sólo puede expresarse con torpeza. Esta primera producción, caracterizada por los excesos de forma y pensamiento, nace del vértigo ante el grave llamado al carácter personal, pero especialmente de la falta de fuerzas para contenerlo. Antes de dar por sentada la independencia del juicio, se debe empezar a formarla. La "libertad de expresión" no es entendida por Nietzsche como un derecho sino como algo a conquistar, y no deja de ser lamentable que, convertida legalmente en derecho, no pueda apelarse a éste por no disponer de los medios más apropiados. Para que sus discípulos dejen de ser "Hefestos literarios", el maestro debe obligarles a «expresar un mismo pensamiento en varias formas, escogiendo la más elegante», y no descansar «hasta que los más torpes lleguen a sentir un sagrado horror ante el lenguaje y los más listos un noble entusiasmo por el bien decir» (1951, 253). Sólo mediante esta dura disciplina, cuyo drama se da en la tensión entre un orden necesario -la lengua, sus leyes, su normatividad- y el ámbito de lo posible -la expresión individual-, irá emergiendo lentamente en el joven el estilo. Su maestría reside en llevar el propio idioma a la máxima altura de que es capaz (Nietzsche mismo habría hecho hablar al alemán en una forma que le era desconocida), logro que nada tiene que ver con la "palabra bella", sino con la *unidad dinámica*: la reunión de palabras donde cada una es necesaria y, «como sonoridad, como lugar, como concepto, derrama su fuerza a derecha e

izquierda y sobre el conjunto» (1980, "Lo que debo a los antiguos", 130). Estilo como ley de economía del lenguaje: un *mínimo* en la extensión y el número de signos, que logre un *máximo* en la energía de los mismos.

«[...] pocos saben que quizá de muchos miles apenas hay uno que tenga derecho a escribir» (1951, 257): pocos saben *lo que* significa escribir. Sólo el soberano, el escritor de buen gusto, conoce por sí mismo la verdad de Zarathustra y sabe que no es cosa fácil el arte de escribir con sangre. Pues «la sangre es espíritu»: obediencia, disciplina, lucha, creación.

3. EL ESPÍRITU CLÁSICO

Lo "clásico" es a la vez un concepto normativo e histórico. Al primer aspecto corresponde su definición popularizada, aquella que, en apreciación al cumplimiento perfecto del estilo, lo nombra como «lo digno de ser imitado». Pero esta definición olvida el otro aspecto, la relación de lo clásico con el tiempo. Según ésta, clásico no es sólo lo que cada época histórica define para sí misma como tal, sino una realidad que rebasa los límites y se destaca de lo efímero. Instancia privilegiada, se percibe lo clásico de modo inmediato, pero con la conciencia de lo imperecedero, como un presente intemporal simultáneo a cualquier presente. Lo clásico es así un producto histórico que a la vez tiene el poder de hablar a la eternidad.

Desde el aspecto normativo del concepto, Nietzsche enfrenta dos problemas. El primero, de orden general, se incluye en la crítica que su pensamiento arremete contra la Modernidad. Al comprenderse a sí misma bajo el signo ascendente del progreso, esta época es más que todos los tiempos y a la vez inicio, culminación transmutada en aurora. El hombre moderno, en consecuencia, se hace un hombre "actual", que debe resolver sus problemas sin la colaboración activa del pasado, pues éste ha dejado de ser un referente en la

búsqueda de normas o modelos. Desde la cumbre que genera este impulso de negación, la Antigüedad llega a ser nombrada con la fórmula de la mayor maestría en el arte de la síntesis para expresar la distancia: como la etapa del "todavía-no". Nietzsche reconoce en este modo de valorar, una tergiversación de la idea de madurez en la formación: ésta consiste, ciertamente, en una liberación de la tutela del profesor, pero no en la altiva independencia del pasado, que sólo puede formar siervos del presente.

Pero no sólo en la negación de la Antigüedad, sino igualmente en su afirmación, detecta Nietzsche la enfermedad moderna. El segundo problema que interpela su pensamiento es el de la investigación como único camino hacia los clásicos. Imbuida en el mismo elemento negativo, la investigación sólo puede procurar un acercamiento que nazca de él: una afirmación como sucedánea de la negación. Esta se expresa en la no-aceptación de modelos que no hayan sido previamente cuestionados ("investigados"), en la repulsa a la "fe ciega" exigida por la vieja autoridad. Auténtica emisaria de la libertad y la razón, la investigación es el único medio seguro de aproximarse al pasado. A los ojos de Nietzsche, su efecto en el campo de la filología es el de una gran erudición, mientras que en filosofía crea una comprensión extraña del espíritu de la Antigüedad: "ingenuidad", "belleza", "vida plena", "serenidad".

Ante estos conceptos, nacidos del mismo suelo de optimismo, benevolencia y moderna superioridad, ya *El nacimiento de la tragedia* deja ver una rotunda desconfianza: no hablan de los griegos sino de la debilidad de los modernos. Acceder a los griegos de manera docta sólo ofrece su versión domesticada. Nietzsche afirma, en contraposición, haber hallado otro acceso a la Antigüedad: no un concepto, cualquier concepto, acompañado de su teoría, sino una intuición, la de *lo trágico*. Contra la ingenuidad y la serenidad del ánimo, una sabiduría profunda del dolor y una extraña valentía

frente a la realidad. Contra la entereza moral, un dominio de sí, una necesidad y capacidad de ser fuerte, de llevar la vida hasta el final. Contra la sobriedad ideal de la belleza, una demasía de fuerza al afirmar la vida hasta santificar el dolor como dolor de creación. En fin, contra el espíritu moderno, Dionisos y el pesimismo de la fortaleza. Para llegar a la Antigüedad debe evitarse todo camino de la "moral" y de la "razón". Hegel, el más alto conocedor de estos caminos, reprocha a los románticos su nostálgica contemplación de paraísos perdidos: si bien es cierto que, de ser lícita la añoranza, ésta habría de referirse al mundo antiguo, todo compromiso espiritual debe centrarse en el presente. Es imprescindible para el joven en formación iniciarse en la Antigüedad, pero sin olvidar que los clásicos, por ser pasado, sólo pueden ser ejemplares de manera limitada. De esta manera Hegel hace énfasis en el aspecto histórico de lo clásico como argumento para su limitación, mientras que Nietzsche, bajo la siguiente premisa, saca todo el provecho de su aspecto normativo: «Toda formación clásica tiene un solo punto de partida sano y natural: la adquisición de hábitos serios y rigurosos en el uso de la lengua materna» (1951, 260-261).

Como es imposible llegar a la Antigüedad «dando un salto en el vacío», la aproximación debe iniciarse con un trabajo arduo sobre el lenguaje de los clásicos propios, auténticos conocedores y veneradores de los clásicos de la Antigüedad. Es necesario ponerse a la salvaguarda de estos guías, que iluminan la fusión de horizontes, el "lenguaje común". A los faros se les sigue: sólo en virtud de la obediencia a los modelos, y al maestro que sabe reconocerlos, se podrá liberar la propia individualidad. En la formación es imposible hablar de sumisión, tan sólo de un activo *querer-obedecer*. Por ello, cuando obedece a quien reconoce como superior, el joven ya ejecuta un acto de gusto, mientras que en la investigación sólo podría delatar aquello que le es opuesto: no la ausencia de gusto, sino su "barbarie". Caracterizada por el abigarramiento, la pesadez y la

superposición, se hace lícito afirmar la «alianza de la erudición con la barbarie del gusto» (1951,260). Como si los griegos, en cuanto griegos, estuviesen muertos, la investigación llega a ellos artificialmente, *cargada* de doctos juicios modernos. El resultado es completamente previsible: ve en los clásicos precisamente lo que introdujo en ellos. Pero esto no desvirtúa la fuerza de la Antigüedad, y por mucho que la investigación quiera enderezar sus ruinas, éstas, tan pronto han sufrido la acción de las palancas, vuelven a caer para aplastar al erudito. Tan sólo que él seguirá ignorando que «morir aplastado por una columna no es una muerte trágica» (1951,274).

El único puente natural hacia la Antigüedad se atraviesa fortaleciéndose en el lenguaje por la disciplina, cuya base la afianzan los clásicos nacionales. Gracias al comprometido contacto con ellos, el joven estará en condiciones de reconocer el valor de los antiguos clásicos. Despiertos sus sentidos para percibir el cuidado con que ese mundo trata el lenguaje, se entregará con entusiasta respeto a su estudio ejemplar. Nietzsche ve en la imitación del estilo de los antiguos, con su rigor gramatical, el medio óptimo de preparar al joven para la expresión acabada de los pensamientos en la propia lengua: al enseñarle el arte de escuchar, medir, sopesar, somete todo manejo caprichoso del idioma.

Pero no sólo en la imitación reside el valor de lo clásico para la formación: el camello ha de transformarse aún en león, y el león en niño. Porque Nietzsche supo ver que lo clásico no es tal a causa de "su" verdad, sino de su infinita potencia de renovación, pudo también introducir una positiva ampliación a su concepto: clásico no es únicamente lo digno de ser imitado; es, también, si se tiene la fuerza para ello, lo que merece ser *continuado*. Con esta nueva perspectiva, sobrepasa-la que Hegel estableciera para el aspecto histórico del concepto. Mientras Hegel se mantiene en la relación pasado-presente, con un definitivo privilegio del presente, Nietzsche introduce un

nuevo movimiento: la proyección hacia el futuro.

Estar a la altura de los clásicos significa continuar sus tareas. No se les honra con la construcción de bellos conceptos sobre sus ruinas, sino haciendo de sí una morada para el espíritu de sus búsquedas. El problema del erudito consiste en su miopía: ve a los clásicos, no como los más audaces indagadores, sino como dignos descubridores. En consecuencia, aprende y -lo que es más grave- enseña sus presuntos descubrimientos, sus "resultados", que no pasan de ser otros que los conocidos de antemano. El erudito empolva lo que toca, y si al joven le toca en suerte como profesor, no tendrá otra opción que dejarse cubrir de polvo mientras su propio espíritu permanece inalterado. La desvinculación de los antiguos con su propia vida le hace aprenderlos a la fuerza, con el único efecto de olvidarlos -de "sacudírselos"- tan pronto como puede. Por el contrario, la madurez en la formación clásica consiste en *saber* hablar con ellos y en *poder* enfrentarlos desde la inminencia de sus problemas. El "último discípulo del filósofo Dionisos", con su nueva filosofía trágica, es un caso ejemplar de la consumación de esta tarea.

Como separadas por un abismo, ubica Nietzsche frente a frente dos definiciones de lo bello: «aquello que agrada desinteresa-

damente» (Kant) - «una promesa de felicidad» (Stendhal) (1991,121). Su resuelta inclinación por la segunda se comprende desde el "campo semántico" de la misma: "promesa" y "felicidad" involucran una diversidad de afectos, entre los cuales se pueden nombrar dos como básicos: el deseo y la afirmación. La voluntad. Al desinterés exigido por Kant para el juicio de gusto, opone Nietzsche una definición que le hace provenir de la múltiple intervención del sujeto. Y si para Kant tal juicio no aporta conocimiento alguno sobre el objeto, Nietzsche lo reconoce como expresión del auténtico conocimiento, precisamente por evitar todo "desinterés". Separar la voluntad del conocimiento, suspender los afectos -si esto fuera posible-, equivale a castrar el intelecto. No puede existir «la selectividad que opera desinteresadamente», sino como una no-definición de selectividad, ya que ésta es expresión del sujeto mismo, como fuerza, como capacidad para decir *sí y no*. Mientras el concepto hermano del "desinterés", la "objetividad", implica tener todas las puertas abiertas y por ello *tener que* reaccionar, el gusto nombra un *poder* reaccionar y no-reaccionar. Si a algo el buen gusto dice *no*, es en primera instancia a estos conceptos, pues representan cabalmente su antítesis: la debilidad. Como formación del gusto, la formación clásica se propone abolir todo "desinterés" y "objetividad", para cumplir así con su última tarea: la de *conocer* los clásicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NIETZSCHE, F. (1951). "Sobre el porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza". En: *Obras completas*. Vol. 1. Buenos Aires: Aguilar.

_____ (1959a). "Humano, demasiado humano". En: *Obras completas*. Vols. 3 y 4. Buenos Aires: Aguilar.

_____ (1959b). "Schopenhauer como educador". En: *Obras completas*. Vol. 2. Buenos Aires: Aguilar.

_____ (1973). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza.

_____ (1980). *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.

_____ (1983). *Así habló Zaratrustra*. Madrid: Alianza.

_____ (1985). *Ecce Homo*. Madrid: Alianza.

_____ (1989). *Consideraciones intempestivas*. Madrid: Alianza.

_____ (1988b). *La gaya ciencia*. Madrid: Alianza.

_____ (1992). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.